

Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk

Kjersti Ree Skrefsrud

# «Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!»

Om nyankomne elever og  
opplæring i grunnleggende norsk  
- et elevperspektiv

On newly arrived immigrant students'  
education in basic Norwegian  
- from a student perspective

Master i kultur og språkfagenes didaktikk, norsk fordypning

2021

---

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>1. FORORD.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2. INNLEDNING .....</b>  | <b>8</b>  |
| 2.1 TEMA OG BAKGRUNN FOR STUDIEN.....   | 8         |
| 2.2 LOVVERK, LÆREPLANER OG UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST .....                              | 8         |
| 2.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....   | 9         |
| 2.4 TIDLIGERE FORSKNING.....  | 10        |
| 2.4.1 <i>Den sosiale vendingen innen andrespråksforskningen .....</i>                     | <i>10</i> |
| 2.4.2 <i>Den flerspråklige vendingen og en ressursorientert andrespråksforskning.....</i> | <i>11</i> |
| 2.4.3 <i>Fokus på elevperspektivet .....</i>  | <i>12</i> |
| 2.5 OPPBYGNING AV OPPGAVEN OG NOEN BEGREPSAVKLARINGER .....                               | 13        |
| <b>3. TEORI.....</b>  | <b>15</b> |
| 3.1 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING.....                                | 15        |
| 3.2 MAKT – I ET SAMFUNNS- OG KLASSEROMSPERSPEKTIV .....                                   | 16        |
| 3.3 INDIVIDETS ROLLER OG MULIGHETER .....   | 18        |
| 3.3.1 <i>Identitet og språk .....</i>   | <i>18</i> |
| 3.3.2 <i>Investering og aktørskap.....</i>  | <i>20</i> |
| 3.3.3 <i>Nortons teorier og barn? .....</i>   | <i>23</i> |
| 3.4 ANERKJENNELSE.....  | 24        |
| 3.4.1 <i>Honneths anerkjennelsesteori.....</i>  | <i>24</i> |
| 3.4.2 <i>Anerkjennelsesteoriens utfordringer.....</i>                                     | <i>26</i> |
| <b>4. METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....</b>   | <b>27</b> |
| 4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....  | 27        |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 4.1.1     | <i>Fenomenologi</i> .....  | 28        |
| 4.1.2     | <i>Hermeneutikk</i> .....  | 29        |
| 4.2       | FORARBEID OG PLANLEGGING .....   | 30        |
| 4.2.1     | <i>Kvalitativt intervju som metode</i> .....                           | 30        |
| 4.2.2     | <i>Intervjuguide og intervjuets struktur</i> .....                     | 31        |
| 4.2.3     | <i>Rekruttering av deltakere</i> .....                                 | 32        |
| 4.2.4     | <i>Utvalg</i> .....  | 34        |
| 4.2.5     | <i>Pilotintervju</i> .....   | 36        |
| 4.3       | INNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATA .....                                | 37        |
| 4.3.1     | <i>Gjennomføring av intervjuer</i> .....                               | 37        |
| 4.3.2     | <i>Transkripsjon</i> .....   | 38        |
| 4.3.3     | <i>Analysestrategier</i> .....   | 39        |
| 4.4       | REFLEKSJONER RUNDT STUDIENS KVALITET .....                             | 40        |
| 4.4.1     | <i>Reliabilitet</i> .....  | 41        |
| 4.4.2     | <i>Valdiditet</i> .....  | 42        |
| 4.4.3     | <i>Forskningsetiske betraktninger</i> .....                            | 43        |
| <b>5.</b> | <b>FUNN OG DRØFTING</b> .....  | <b>46</b> |
| 5.1       | ELEVENES TANKER OM BETYDNINGEN AV MAKT .....                           | 46        |
| 5.2       | ELEVENES TANKER OM EGNE ROLLER OG MULIGHETER .....                     | 50        |
| 5.2.1     | <i>Elevenes tanker om egen identitet i språklæringsprosessen</i> ..... | 51        |
| 5.2.2     | <i>Elevenes tanker om investering og aktørskap</i> .....               | 55        |
| 5.3       | ELEVENES TANKER OM BETYDNINGEN AV ANERKJENNELSE .....                  | 71        |
| <b>6.</b> | <b>SAMMENFATNING OG UTBLIKK</b> .....                                  | <b>83</b> |
| 6.1       | FAKTORER SOM GJØR DET MULIG Å INVESTERE I SPRÅKET .....                | 83        |

---

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 6.2       | ELEVENES OPPLEVELSE AV OPPLÆRINGEN .....                                    | 88         |
| 6.3       | VIDERE FORSKNING .....  | 90         |
| <b>7.</b> | <b>LITTERATUR.....</b>  | <b>91</b>  |
|           | <b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>  | <b>94</b>  |
|           | <b>VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING TIL FORESATTE TIL BARN UNDER 16 ÅR.....</b> | <b>99</b>  |
|           | <b>VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING TIL ELEVER OVER 16 ÅR.....</b>              | <b>102</b> |
|           | <b>VEDLEGG 4: GODKJENNING NSD .....</b>                                     | <b>105</b> |

---

## Norsk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å søke kunnskap om nyankomne elevers opplevelse av opplæringen i grunnleggende norsk. I en norsk kontekst er det behov for økt kunnskap om nyankomne elever generelt og elevperspektivet spesielt, noe som kan føre til nye innsikter som igjen kan forbedre opplæringen, til elevenes beste. Problemstillingen jeg har arbeidet ut fra er følgende: *Hvordan opplever nyankomne elever opplæringen i grunnleggende norsk, og hvilke faktorer mener de bør ligge til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

Det teoretiske rammeverket for studien er Bonny Nortons (2013a) investeringsteori, med hovedfokus på begrepene makt, identitet, investering og aktørskap. I tillegg benyttes Axel Honneths (2008) teori for å belyse betydningen av anerkjennelse som en potensiell positiv ytre påvirkning. Fenomenologien og hermeneutikken danner den vitenskapsteoretiske rammen for studien.

Problemstillingen er belyst gjennom fem kvalitative elevintervjuer. Utvalget består av elever som er ferdig med sin grunnleggende norskopplæring, og som var fra 13 til 21 år på tidspunktet for datainnsamlingen. Studien har et retrospektivt perspektiv i og med at deltakerne ser tilbake på tiden med grunnleggende norskopplæring.

Studien søker å utforske elevenes opplevelse, i tillegg til å konkretisere faktorer elevene mener har hatt betydning for deres mulighet og vilje til investering i språklæringen. Funnene indikerer et visst sammenfall av faktorer, som betydningen av god faglig og sosial tilrettelegging, og klassemiljøarbeid som skaper trygge læringsmiljø med åpenhet, raushet og forståelse for tilpasninger ut over det ordinære tilbudet. Ut fra funnene ser det også ut til at viktigere enn organiseringsmodeller og opplegg, er relasjonene til en genuint interessert lærer og til åpne medelever.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to explore newly arrived students' experiences of instruction in basic Norwegian language. In the Norwegian context, there is a need for increased knowledge about newly arrived students in general and the students' perspective in particular. Increased knowledge can lead to new insights that in turn can improve education for the benefit of students. The research question is: How do newly arrived students experience the education in basic Norwegian, and what factors do they consider important for investing in their own language learning?

The theoretical framework for the study is Bonny Norton's investment theory, with a focus on the concepts of power, identity, investment, and agency (Norton, 2013a). In addition, Axel Honneth's (2008) theory is used to shed light on the importance of recognition as a potential positive external influence. Phenomenology and hermeneutics form the scientific theoretical framework for the study.

The research question was explored through five qualitative student interviews. The sample consisted of students who had completed their basic Norwegian language training and were between 13 and 21 years old at the time of data collection. The study has a retrospective perspective in that participants reflected on their earlier experiences with basic Norwegian language training.

The study seeks to explore students' experiences with language learning, in addition to identifying factors that may have enhanced opportunity and willingness to invest in language learning. The findings indicated the importance of some common factors such as academic and social facilitation and safe learning environment characterized by openness, generosity, and understanding of students' diverse needs. The findings also indicated that more important than organizational models are students' relationships with genuinely interested teachers and peers.

# 1. Forord

*«Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!» (Sarah, 16 år).*

Sarahs lærer kan være stolt. Hun har klart å formidle en mestringstro som kan utgjøre den store forskjellen i en elevs liv. På samme måte håper jeg ressursperspektivet vil skinne gjennom i denne oppgaven. Alle de modige og tilpasningsdyktige nyankomne elevene jeg har fått være GNO-lærer for, har inspirert meg til å starte på dette masterstudiet. Jeg ønsker å bidra til at vi snakker mer med dem, og ikke bare om dem.

Jeg vil takke ungdommene som var deltakere i studien for at de delte sine tanker og erfaringer. Jeg vil takke veilederen min, Gunhild Tveit Randen, for gode innspill til arbeidsgang og struktur. Takk også til gode kolleger – og da spesielt Trine – for å ha tatt seg av elevene våre på forbilledlig måte når jeg har vært opptatt med studier og skriving. Takk til gode studievenner på masteren – for digitale kollokvier og gjensidig oppmuntring gjennom pandemien. Elin og Elisabeth har på våre ukentlige turer bidratt til trim og lufting av et fullt hode. Takk til nabo Gunvor for samtaler og te på studiedagene mine.

Jeg vil takke Matias, Jakob og Filip for å komme opp på hjemmekontoret etter skolen og dra meg ut av skriveboba med humor og avkobling. Og mest av alt takk til Thor-André for at du er så oppmuntrende, støttende og interessert i det jeg driver med.

Hamar, 1. mai 2021

Kjersti Ree Skrefsrud

---

## 2. Innledning

### 2.1 Tema og bakgrunn for studien

Denne oppgaven handler om nyankomne elever, og om hvordan de selv ser på den grunnleggende norskopplæringen de har fått i skolen. Gjennom intervjuer med fem ungdommer mellom 13 og 21 år, har jeg forsøkt å skrive fram deres opplevelse, samt hvilke faktorer de finner betydningsfulle for at de kunne være aktive i sin egen språklæring. Studien inntar et retrospektivt perspektiv idet deltakerne hadde grunnleggende norskopplæring for noen få år siden. Det retrospektive perspektivet innebærer at jeg søker å belyse de tankene og erfaringene som har utkrystallisert seg i ettertid av opplæringen.

Som lærer i grunnleggende norsk for nyankomne elever har jeg lenge vært interessert i elevens stemme. Hvordan opplever de den første tiden i norsk skole? Hvilke faktorer mener de har betydning for deres læring og trivsel? Engblom og Fallberg sier at vi snakker *om* disse elevene, men vi snakker ikke *med* dem (Engblom & Fallberg, 2018, s. 63). Jeg ønsker med denne studien å gjøre noe med dette. Jeg har ingen intensjon om å se elevenes utsagn opp mot målbare størrelser som for eksempel kartleggingsresultater, men vil sette fokus på elevenes opplevelse av språklæringen i perioden de var nyankomne. Elevenes opplevelser vil bli belyst og drøftet på bakgrunn av Nortons teorier om makt, identitet, investering og aktørskap, og Honneths teori om betydningen av anerkjennelse.

### 2.2 Lovverk, læreplaner og utdanningspolitisk kontekst

I flere tiår har norsk skole gitt grunnleggende norskopplæring til nyankomne elever som har flyttet eller flyktet til Norge. Elevgruppen er og har vært svært sammensatt med tanke på bakgrunn og behov for tilpasninger. Opplæringslovens §2-8, som omhandler «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar», regulerer opplæringen. Paragrafen fastholder at elevene skal få denne opplæringen til de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning. Hva som er tilstrekkelige ferdigheter er derimot ikke fastsatt, selv om det blant annet er utarbeidet kartleggingsverktøy som skal være til hjelp i vurderingen.

Mønsterplanen for grunnskolen (M87) var den første læreplanen som omtalte elever som kommer til norsk skole med andre morsmål enn norsk: «For elever som kommer til Norge i løpet av skolealderen, iverksettes spesielle språkopplæringstiltak» (Kirke- og



---

undervisningsdepartementet, 1987, s. 193). Funksjonell tospråklighet var her en målsetting (Rambøll, 2006, s. 12). I Læreplanen av 1997 (L97), var faget «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» et overgangsfag fram til elevene kunne delta i det ordinære norskfaget (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Læreplanverket LK06 videreførte ordningen med en overgangsplan som skulle gjelde for flerspråklige elever som ennå ikke kunne delta i den ordinære læreplanen i norsk, med faget «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fra høsten 2020 gjelder den reviderte «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter», utarbeidet i forbindelse med fagfornyelsen og Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Innholdet i opplæringen er med dette satt. Organiseringen av opplæringen har derimot vært opp til den enkelte kommune. Organiseringen kan variere fra at enkeltelever får grunnleggende norskopplæring i et ordinært klasserom, til delvis integrerte innføringsklasser eller separate innføringsklasser eller -skoler. Tidsbegrensningen på to år i et innføringstilbud ble foreslått av Østbergutvalget (NOU 2010: 7). Organisering og innhold av opplæring med utgangspunkt i §2.8 er videre evaluert i Utdanningsdirektoratets rapport «*Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*» (Rambøll, 2016). Jeg har i denne studien vektlagt at deltakerne skal representere ulike organiseringsmåter, og ungdommene kommer derfor fra ulike kommuner.

## 2.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskap om hvordan elever som har erfart grunnleggende norskopplæring i norsk skole etter LK06, har opplevd dette. Jeg er interessert i de opplevelsene, erfaringene og tankene elevene sitter igjen med etter at den grunnleggende opplæringen er avsluttet og de har gått videre inn i det ordinære skoleløpet.

Problemstillingen for denne studien er derfor følgende:

*Hvordan opplever nyankomne elever opplæringen i grunnleggende norsk, og hvilke faktorer mener de bør ligge til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

For å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan mener elevene at maktforhold, som hierarkier og kategoriseringer, påvirker deres mulighet og vilje til aktivitet i lærings situasjonene?*

- 
- II. *Hvilke rammebetingelser opplever elevene gir mulighet for investering, aktørskap og identitetsutvikling?*
- III. *På hvilken måte mener elevene at anerkjennelse har betydning for deres språklæring og utvikling?*

## 2.4 Tidligere forskning

Forskning på læring av et andrespråk har siden midten av 1900-tallet utviklet seg til å bli et veletablert felt både nasjonalt og internasjonalt. Ortega beskriver andrespråksforskning som et mega-felt (2009, s. 7), der forskere trekker på kunnskap om blant annet språklæring, lingvistikk, barns læring og psykologi, for å nevne noe. Det å lære et nytt språk etter at førstespråket er etablert, er altså en komplisert prosess som berører kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter hos innlæreren. Målet med forskningen er å finne ut hvordan selve språklæringsprosessen og utfallet av denne er, hvilke faktorer som påvirker prosessen, og hvordan innlærere bruker et nytt språk (Gujord & Randen, 2018, s. 17-18). I forbindelse med denne studien er det relevant å se til forskning som er knyttet opp mot de sosiale sidene av prosessen, samt den ressursorienterte forskningen, som slik omhandler hvilke utenforliggende faktorer som kan påvirke språklæringen. Jeg ønsker også å peke på forskning som tar for seg innlærernes egne perspektiver på prosessen og konteksten som omgir den.

### 2.4.1 Den sosiale vendingen innen andrespråksforskningen

Firth og Wagners artikkel «On Discourse, Communication and (some) fundamental Concepts in SLA Research» fra 1997 var toneangivende for å se på språklæring som noe mer enn en individuell kognitiv prosess (Firth & Wagner, 1997), og er senere beskrevet som starten på den sosiale vendingen innen andrespråksforskningen. Fokuset ble vridd fra et innputtbasert syn på læring, til et aktivitetsbasert syn, med sosial samhandling som hovedverktøy (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 33). I artikkelen kritiserte Firth og Wagner mangelperspektivet som rådet, blant annet at innlærerne ble sett på som defekte kommunikatorer, og at de ble målt opp mot førstespråksbrukerne. De kritiserte forutinntattheten om at flerspråkliges språkkompetanse er mangelfull sammenlignet med enspråkliges – kalt enspråklig bias (Ortega, 2009).

---

Et slikt syn har blitt videreført av en rekke forskere med det til felles at de ser språklæring som et kulturelt produkt, noe som skapes i samhandling med andre (Jølbo, 2016, s. 6; Svendsen, 2018, s. 77). Norton er blant de andrespråksforskerne som de siste tiårene har bidratt til å vri fokus bort fra en ensidig kognitiv tilnærming til språklæring, mot en prosess som må ses på i en sosial kontekst. Norton har fokus på hvordan læringsmiljøets maktstrukturer har innflytelse på innlærerens vilje og mulighet til utvikling. Hun introduserte sitt innhold i begrepet investering allerede i en artikkel fra 1995 (Peirce, 1995). Hennes forskning bygger på kunnskap fra førstepersonsperspektivet, ved at hun blant annet gjennom intervjuer og dagboknotater undersøker innlæreres vei inn i det engelske språksamfunnet.

### **2.4.2 Den flerspråklige vendingen og en ressursorientert andrespråksforskning**

Senere har en flerspråklig vending – the multilingual turn – oppstått som en reaksjon på det ensidige enspråklige fokuset, og er en aktuell sosiokulturell innfallsvinkel til andrespråksundervisning. Det enspråklige fokuset knyttet til andrespråkslæring utfordres her blant annet gjennom mer dynamiske perspektiver på språk (May, 2014). Eksempler er Cooks utvikling av – og Canagarajahs vektlegging av – multikompetansebegrepet (Garcia & Wei, 2019, s. 38), og transspråkingstanken (Garcia, 2017).

Den flerspråklige vendingen kan sies å ha sitt utspring i et mer generelt ressursorientert syn på flerspråklige elever. Et slikt syn understreker viktigheten av at skolen anerkjenner eleven, ser elevens bakgrunn og erfaringer, og bruker elevens språklige repertoar aktivt i opplæringen (Fjørtoft, 2014). Ressursperspektivet var også viktig da Cummins i sin bok fra 1987 vektlegger «empowerment» av elever med minoritetsbakgrunn. Han mener en myndiggjøring kan bidra til økt aktivitet og motivasjon (Cummins, 1987, s. 3), tanker han har videreutviklet i senere forskning (Cummins, 2001, 2014). Ressursperspektivet er også det essensielle i Garcia og Kleifgens bok «Educating Emergent Bilinguals» (2010), der de taler for viktigheten av at elevene ser seg selv som blivende tospråklige, fremfor kun å se seg selv som språkinnlærere. Det er også poengtert at elevene bør ha visshet om at lærerne ser dem på samme måte. Å bare bli sett som en innlærer av et nytt språk, får fram mangelperspektivet mer enn ressursperspektivet. Gitz-Johansen (2009) beskriver i denne forbindelse det han kaller deprivasjonsforståelsen; tendensen til nettopp å se flerspråklige elever i et mangelperspektiv – også kalt «blaming the victim» i en engelskspråklig kontekst (Cummins, 1984, s. 50). I en studie av to danske skoler peker Gitz-Johansen på at manglene

---

som tillegges elevene kan kategoriseres som språklig, kulturell og sosial deprivasjon. En kompensatorisk pedagogikk har så blitt tatt i bruk for å bøte på elevenes såkalte mangler. Ved at problemene hevdes å ligge hos elevene og deres familier og oppvekstmiljø, går utdanningssystemet fri for kritikk.

I nordisk sammenheng har Laursen stått i spissen for en tiårig studie kalt «Tegn på sprog». Her undersøkes elevs utvikling i litterasitet i stadig mer språklig mangfoldige klasserom. Gjennom metoder som intervjuer, observasjon og opptak av undervisning og aktiviteter utleder de tanker omkring barns læring i sosiale rammer og viktigheten av å se barnets totale språkrepertoar som ressurs (Laursen, 2020, s. 291). Forhold knyttet til læreres syn og kompetanse på flerspråklighet og andre- og tredjespråklæring for nyankomne har vært undersøkt av Burner og Carlsen (Burner & Carlsen, 2017, 2019).

### **2.4.3 Fokus på elevperspektivet**

Når det gjelder forskning som har som mål å få fram elevperspektivet spesielt, kan to svenske studier nevnes spesielt. Axelsson og Nilssons (2013) artikkel "*Welcome to Sweden*": *Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes*» er en del av et større flerfaglig forskningsprosjekt gjort på oppdrag for det svenske departementet. Fokuset er nyankomne elevs opplevelse av de sosiale og pedagogiske faktorene som ligger til grunn for opplæringen, og da spesielt opplevelsen av å veksle mellom innføringsklasser og ordinære klasser.

I en rapport fra Uppsala Universitet har en forskningssirkel undersøkt ulike sider av nyankomne elevs opplæring. I oppsummeringen av elevintervjuene i artikkelen «En intervjustudie av hur nyanlända lär sig svenska sett ur ett elevperspektiv» (Engblom & Fallberg, 2018), kommer det fram at elevene mener at en god relasjon til læreren, hardt arbeid, mulighet for digitale verktøy og tilpasset opplæring er viktige faktorer for vellykket opplæring. I tillegg vektlegger de mulighetene og åpenheten for å gjøre nytte av alle de språklige ressursene de besitter i språklæringsprosessen.

Ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 15) er det lite norsk forskning som omhandler nyankomne elever spesielt. Forskningen som finnes er blant annet studier som omhandler effekten av opplæringstilbudet (Flatø et al., 2017) med mer. Pastoor (2016) har blant annet satt fokus på nyankomne flyktingers skolesituasjon, og psykososiale perspektiver tilknyttet dette.

---

Elevperspektivet innen andrespråksforskningen ser slik ut til å ha fått en noe begrenset oppmerksomhet fram til nå. Jeg mener dette perspektivet kan være et viktig bidrag til å få større kunnskap om hvordan opplæringen mottas av målgruppen, og dermed for hvordan språkopplæringen bør tilrettelegges.

## 2.5 Oppbygning av oppgaven og noen begrepsavklaringer

Begrepet «nyankommen» er et relativt nytt begrep i norske styringsdokumenter (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 14). Tidligere har ord som blant annet minoritetsspråklig i større utstrekning blitt brukt. Begge disse termene kan derimot føre med seg negative assosiasjoner som problematiserer elevens utgangspunkt heller enn å sette det inn i et ressursorientert perspektiv. Begrepet nyankommen innebærer en tidsavgrensning, men det er uklart hvilken. Jeg anser derimot ikke dette til å være et stort problem her, da jeg har begrenset refleksjonene til å dreie seg om den første tiden med grunnleggende norskopplæring. I denne studien betegner jeg altså elevene som nyankomne i den tiden de fikk opplæring i grunnleggende norsk (GNO), enten i en mottaksklasse eller gruppe, eller direkte på ordinært trinn. Det vil si i omtrent to år etter ankomst til Norge.

Oppgaven er bygd opp slik at kapittel 3 omhandler det teoretiske rammeverket jeg har valgt for studien. Teorien henger sammen med problemstillingen på den måten at jeg ønsker å undersøke elevenes mening om betingelsene for investeringen i språket.

Kunnskapsgrunnlaget her er Nortons investeringsteori, med fokus på begrepene makt, identitet, investering og aktørskap. I teorikapitlet bruker jeg begrepet «innlærer» om den nyankomne personen som skal lære et andrespråk, noe som er i tråd med Nortons ordvalg «language learner» (Norton, 2013a). Videre i kapittel 3 presenteres Honneths anerkjennelsesteori, der anerkjennelse beskrives som en utenforliggende faktor med potensielt stor betydning for investeringen.

I metoddelen (kapittel 4) vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske forankringen jeg har valgt, og hvordan studien er gjennomført. Jeg vil forklare, drøfte og begrunne de metodiske valgene som er tatt når det gjelder rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuer, behandling av data og valg av analysestrategier. Jeg vil også reflektere omkring studiens begrensninger, kvalitet og etikk. I metoddelen, og senere i drøftingsdelen, velger jeg å bruke begrepene deltaker og/eller elev. Elev er et naturlig valg, da studien omhandler en

skolekontekst. Samtidig kan deltaker brukes fordi kunnskapen i studien konstrueres i samtale og samhandling mellom eleven og forskeren/intervjueren.

I kapittel 5 har jeg valgt å skrive ut funn og drøfting i samme kapittel. Jeg mener at jeg ved dette grepet unngår gjentakelser, og at det i tillegg blir en mer logisk struktur på behandlingen av empirien. Funn- og drøftingsdelen er bygd opp på samme måte som teoridelen; etter de fem teoretiske begrepene makt, identitet, investering, aktørskap og anerkjennelse. Studien som helhet er derfor gjennomgående strukturert etter de fem teoretiske begrepene, en strukturering som går igjen i forskningsspørsmålene, teoridelen, intervjuguiden, intervjuene og i funn- og drøftingsdelen.

I kapittel 6 søker jeg å sammenfatte studiens funn. Jeg forsøker å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og jeg vil se etter linjer fram mot mulig videre forskning på området.

---

## 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, og med det forsøke å sette problemstillingen inn i en vitenskapsteoretisk overbygning. Valget av teori bunner i mine antakelser om hva som kan være viktig for disse elevenes læring og utvikling. På den måten er jeg forutinntatt, et aspekt jeg kommer tilbake til i metoddelen. Mine antakelser sier at disse elevene i en eller annen grad må føle på en tilknytning til, og forventning og tillit fra omgivelsene for å ønske og lykkes med opplæringen. Jeg antar også at elevene må få noe for å klare å yte, i den forstand at omgivelsenes grad av imøtekommenhet og tilrettelegging vil innvirke på elevenes vilje og evne til å være aktiv i opplæringen. Bak dette ligger også en antakelse om at det å praktisere målspråket er en forutsetning for å lære det, noe også Norton hadde som underliggende antakelse i sine studier (Peirce, 1995, s. 14).

Betydningen av dette sosiale aspektet fører oss til de sosiokulturelle teoriene. Jeg vil ta for meg Nortons (2013b) teorier om makt, identitet, investering og aktørskap, der andrespråksinnlæreren blir sett på som et individ som har muligheter for å være i et aktivt, handlende samspill med læringsmiljøet. Teoridelen er bygd opp ut fra tanken om at maktbegrepet ligger til grunn for Nortons teorier. Forholdene rundt og konsekvensene av makt vil jeg derfor redegjøre for først. Deretter vil jeg se på identitet, investering og aktørskap, begreper som alle er anliggender med røtter i eleven, men likevel avhengig av konteksten – aspekter som viser til elevens muligheter og roller. Tilslutt vil jeg presentere Honneths (2008) teori om anerkjennelse, med vekt på betydningen av bekreftelse fra de nære relasjoner for å skape selvtillit og utvikle identitet. Anerkjennelse er en faktor som påføres eleven utenfra, og som potensielt har stor betydning. Redegjørelsen for Norton og Honneths perspektiver avsluttes med noen mulige begrensninger for teoriene, i henholdsvis delkapittel 3.3.3 og 3.4.2.

### 3.1 Sosiokulturelle perspektiver på andrespråkslæring

Ifølge de sosiokulturelle teoriene er samspillet mellom eleven og omgivelsene essensielt. Vygotsky er opptatt av barnet som et sosialt vesen, og av at læring og identitetsutvikling skjer i et sosialt samspill med andre (Norton & Toohey, 2001; Vygotsky, 1978; Wittek, 2012). Esteban-Guitart og Moll (2014) skriver med utgangspunkt i Vygotskys teorier at

---

identitet er en kompleks sosial konstruksjon og at barnet slik utvikler seg i en dynamikk med omgivelsene. Ethvert barn opparbeider seg stadig mer levd erfaring, noe som kan kalles den subjektive siden av kulturen. På den ene siden tilsier tidligere erfaringer på hvilken måte barnet går inn i nye situasjoner. På en annen side tilbyr alle sosiale situasjoner både muligheter og begrensninger til handling og reaksjon (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 33). Med dette som utgangspunkt vil jeg nå gå inn i Nortons teorier.

## 3.2 Makt – i et samfunns- og klasseromsperspektiv

Nortons utgangspunkt er hennes kritiske blikk på tidligere andrespråksforskning, som hun mener ikke vektlegger i tilstrekkelig grad betydningen av den sosiale konteksten og maktrelasjonene som eksisterer i denne. Hennes hovedanliggende er – inspirert av den sosiale vendingen (se 2.4.1) – en vridning fra kun å se på språktilegnelse, til å ha fokus på bruk og deltakelse, og betingelsene for dette.

Norton utviklet sine teorier etter å ha opplevd at egne erfaringer med voksne andrespråksinnlærere ikke stemte overens med teoriene om motivasjon (Peirce, 1995). I møtet med innvandrerkvinner i Canada på 1990-tallet mente hun å se at de rådende psykologiske teoriene om motivasjon ikke tok tilstrekkelige hensyn til det maktforholdet som oppleves mellom innlæreren og de som snakker målspråket. Språklæring ble sett på som en individuell prosess (Norton & Toohey, 2011, s. 420). Distinksjonen mellom motivasjonsteoriene og Nortons teorier ligger altså i vektleggingen av omgivelsenes påvirkning på innlærerens motivasjon og vilje til utvikling. Tanken om at vår plassering i det sosiale rommet påvirker oss og omgivelsene, og dermed også motivasjonen, ønsket og muligheten for å lykkes i språklæringen, er sentral (Norton, 2013a, s. 157).

Norton er inspirert av Bourdieus teorier om makt og kapital. Bourdieus bidrag i utdanningsforskningen er at han gjennom sin samfunnsanalyse retter blikket mot systemet i stedet for mot enkelteleven (2005). Hans begrepsapparat kan hjelpe oss å analysere maktstrukturene i samfunnet og innvirkningene disse har i skolen. Bourdieus hovedanliggende var både den åpenbare maktfordelingen, men ikke minst å bli bevisst den ikke-erkjente makten og konsekvensene av denne. Dette er også hans pedagogiske prosjekt. Han viser til en perfekt verden der «at each moment anyone can become everything» (Bourdieu, 2005, s. 15). Men fordi han mener at de ledende gruppene i samfunnet har egeninteresser av å opprettholde avstanden til de laverestilte, har han ingen tro



---

på at vi kan nå det klasseløse samfunn. Bourdieus begrepsapparat kan hjelpe lærere og forskere å kritisk analysere maktforhold, noe som i denne studien er forsøkt gjort ved hjelp av ulike spørsmålsstillinger i intervjuguiden (vedlegg 1).

Norton definerer makt som de sosialt konstruerte forholdene både på individ- og samfunnsnivå der symbolske og materielle ressurser produseres, distribueres og bedømmes (Norton, 2013a, s. 47). Symbolske ressurser er her språk, utdanning, menneskelige relasjoner og vennskap. Makt er ikke bare på makronivå i de store systemene, men også i daglige møter mellom mennesker med ulik tilgang til symbolsk kapital. Norton – som Bourdieu – tar ikke for gitt at menneskelige møter skjer på likeverdig grunnlag, men antar at maktforhold spiller inn.

«In sum, second language theorists, teachers, and students cannot take for granted that those who speak regard those who listen as worthy to listen, and that those who listen regard those who speak as worthy to speak» (Peirce, 1995, s. 28).

Hun viser her til maktens påvirkning på menneskers kommunikasjon. At taleren står i en posisjon som gjør ham verdt å lytte til, er ikke noe man kan ta for gitt. Så også med den som lytter.

Også materielle ressurser har innvirkning på tilgangen på makt. Ifølge Norton kan ikke spørsmålet «Hvem er jeg?» løsrives fra spørsmålet «Hva kan jeg gjøre?» – et spørsmål som igjen henger sammen med tilgangen til materielle ressurser som kan oppfylle ønsker og drømmer (Norton, 2013a, s. 48).

Maktforholdene kan påvirke investeringen på den måten at innlærere kan komme til å velge og være utenfor et språkfellesskap, eller de kan ekskluderes fra et slikt fellesskap av andre. De kan blant annet kvie seg for å være aktive språkbrukere i frykt for reaksjoner fra andre. Norton og Toohey (2011, s. 421) viser til et kanadisk praksiseksempel der andrespråkelever i en skoleklasse ikke deltar i muntlige aktiviteter i frykt for å bli ledd av eller kritisert for sitt engelske mellomspråk. Slik frykt kan føre til at man trekker seg fra situasjoner man i utgangspunktet er motivert for å agere i. Læreren og de andre elevene ser sannsynligvis på dem som passive eller umotiverte. Duff reflekterer rundt en klasseromsstudie, og formulerer seg på denne måten: «Silence protected them from humiliation» (sitert i Norton 2013a, s. 7). I skriftlig arbeid var elevene i Nortons eksempel derimot aktive og produktive. Motivasjonen var altså tilstede, men frykten for reaksjoner gjorde at de ikke investerte i visse aktiviteter som følte utsatte og risikable.

---

Konsekvensene av maktforhold er tilstede for alle medlemmer av et samfunn. Men for andrespråksinnlærere kan en i tillegg regne med utfordringene knyttet opp mot det å være i startgropen av å bygge opp symbolske og materielle ressurser som språk, kontaktnett, eiendom og arbeid. Ifølge Norton kan faktorer som hvor du kommer fra, hvilket førstespråk du har, og andre variabler som kjønn, rase, religion og seksuell legning har betydning for hvordan nyankomne opplever det å etablere seg i et nytt språksamfunn (Norton & Toohey, 2011, s. 425). Ulike språk og raser har ulik status i samfunnet, og det kan være enklere å etablere nettverk og få innpass dersom du kommer fra et land eller et språk med høy status.

### 3.3 Individets roller og muligheter

Norton legger slik makt og maktens konsekvenser til grunn for teorien sin. I det følgende vil jeg redegjøre for hvilke konsekvenser Norton fremsetter når det kommer til utvikling av identitet, samt mulighet og vilje til investering og aktørskap.

#### 3.3.1 Identitet og språk

Norton knytter språk til identitet og den muligheten innlæreren har til å oppnå sin ønskede identitet gjennom språklæringen.

«I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013a, s. 45).

Norton ser på denne måten språk som en sosial praksis hvor identiteten blir framforhandlet. Det å lære og fungere i et nytt språkmiljø gjør at en må definere seg selv på nytt (Jølbo, 2016). Gjennom språket får innlæreren tilgang til – eller blir nektet tilgang til – "powerful social networks that give learners the opportunities to speak" (Norton 2013a, s. 45). Identiteten som blir framforhandlet kan være i samsvar med, eller i konflikt med, den identiteten innlæreren ønsker å ha. Å bli sett på av andre som «ny», «utlending», «andrespråksbruker» og så videre, kan påvirke hvordan du ser på deg selv, og hvordan identiteten din utvikles og utformes.

Norton mener at andrespråksforskningen tradisjonelt har sett individet for isolert, og som endimensjonalt og statisk. Hun mener derimot at individet mangefasettert, og taler for å undersøke hvorfor det er slik at en og samme person i noen situasjoner kan være motivert, ekstrovert og selvsikker, mens man i andre kontekster kan være umotivert, introvert og

---

engstelig (Peirce, 1995, s. 11). Hun søker slik å rekonseptualisere identitetsbegrepet i lys av andrespråklæringsprosessen, og fremsetter en teori om sosial identitet. Inspirert av Weedons feministiske poststrukturalisme og hennes subjektivitetsbegrep, framholder Norton spesielt tre forhold som viktige (Peirce, 1995, s. 15). For det første ser hun identiteten som kompleks, flerdimensjonal og ofte motsetningsfylt. En person kan dermed ikke beskrives med dikotomier som motivert eller umotivert, introvert eller ekstrovert, fordi en person kan være både det ene og det andre avhengig av konteksten. Den andre dimensjonen omhandler utviklingen av den sosiale identiteten som en kamparena, i den forstand at subjektiviteten leves ut i – og utvikles i – mange ulike sosiale situasjoner. Maktrelasjoner strukturerer sosiale situasjoner, og muliggjør eller forhindrer deltakernes aktørskap. En person innehar mange roller, og kan oppleve både muligheter og begrensninger knyttet til de ulike rollene. En slik «site of struggle» er en kamp mellom habitus – som er tillærte tanke- og atferdsmønstre – og egne ønsker og drømmer (Darvin & Norton, 2015, s. 36). Både selvbilde, selvrespekt og framtidshåp blir berørt i denne prosessen. Den tredje dimensjonen Norton bygger på er at identiteten er foranderlig over tid og i stadig utvikling, og at det å lære et nytt språk bidrar til å påvirke denne prosessen (Norton, 2013a, s. 48). Norton hevder at “they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world” (Peirce, 1995, s. 18). Identitet er altså ikke en statisk egenskap ved innlæreren, men noe som skapes i samspill med andre. Det er imidlertid ikke bare strukturelle forhold og sosiale praksiser som plasserer individene, men også hvordan individet situerer seg selv – eller strever med å situere seg selv – i ulike kontekster.

Norton holder slik fram tanken om et sosialt identitetsbegrep, for å understreke at språk er mer enn bare lingvistikk. Språkutvikling fører på denne måten til utviklingen av identiteten, som igjen potensielt gir makt ved tilgang til ulike sosiale nettverk.

Norton vektlegger også betydningen av «imagined communities», eller forestilte fellesskap (Anderson, 2006). Anderson definerer et forestilt fellesskap som en gruppe mennesker som har felles forestillinger om hvem de er som gruppe og hva som kjennetegner dem, til tross for at de aldri har møtt mange av sine medborgere (2006, s. 6). Et forestilt fellesskap bindes emosjonelt sammen av ulike forestillinger. Barker og Jane (2016, s. 303) kritiserer Anderson for ikke å ta høyde for de mange fasettene som finnes innenfor for eksempel en nasjonalkultur, variasjoner som kan ha sitt opphav i klasse, kjønn, etnisitet og så videre. De mener – som Norton – at identiteten i den moderne verden må ses som hybrid.

I de siste årene har også sosiale medier stor påvirkning på nye måter å etablere forestilte fellesskap på. Norton har i senere tid utvidet teoriene sin til å inkludere den digitale verden;

«Because of advancements in digital technology, there are new relations of power at micro and macro levels, and digital literacy has become essential in “claiming the right to speak.” As adult language learners navigate these changing times, they need to negotiate new identities, investments, and imagined futures» (Norton, 2019).

Norton viser her til at fysiske miljøer som nabolag, arbeidssted, skoleklasse og lignende, ikke er de eneste fellesskapene vi påvirkes av. Den digitale verden og da spesielt sosiale medier har blitt en del av våre fellesskap. Norton er spesielt opptatt av sammenhengen mellom forstilte fellesskap og forestilte identiteter (Norton & Toohey, 2011, s. 422). Hun mener at innlærerne har et framtidfokus når de lærer et nytt språk, og at de forestilte fellesskapene de ser for seg å være en del av, vil påvirke hvem de ønsker å være.

### 3.3.2 Investering og aktørskap

I lys av betydningen av maktforholdene i språklæringsmiljøene, finner Norton at motivasjon ikke er det eneste som er avgjørende. Maktfaktorer påvirker om eleven skal investere tid, krefter og innsats i prosessen. Man investerer dersom man tror man kan få noe tilbake. I begrepet investering søker hun å finne en meningsfull sammenheng mellom den kompliserte identitetsutviklingen og ønsket og forpliktelsen om å lære språket.

Aktørskap er ifølge Norton innlærerens evne og mulighet til å handle (Peirce, 1995, s. 15). For at innlæreren skal ha mulighet til å handle må et handlingsrom bli til i samspillet mellom individet og gruppen individet befinner seg i, for eksempel klasserommet.

Investering og aktørskap er derfor sosiale begreper, basert på betydningen av den ikke-erkjente makten og konsekvensene av denne (Bourdieu, 2005). Da Norton framsatte sine teorier, stilte hun samtidig kritiske spørsmål ved Krashens hypoteser (Norton, 2013a, s. 56). Hypotesen om det affektive filter omhandler at man ikke får optimalt utbytte av læring når man er stresset, og at graden av faktorer som motivasjon, selvtillit og engstelse avgjør hvilket utbytte eleven får av språkopplæringen (Krashen, 1982, s. 31). Krashen hevder at elever med høy motivasjon, høy selvtillit, godt selvilde, lavt angstnivå og ekstroversjon er bedre rustet til å lykkes i andrespråklæringen. Lav motivasjon, lav selvtillit, angst, innadvendthet og andre hemninger kan heve det affektive filteret og danne en mental mur som forhindrer at forståelig innputt brukes til læring. Inspirert på hver sin måte av disse to

---

teoriene; en med fokus på ytre faktorer og en med fokus på indre hindringer, utviklet Norton teorien om nødvendigheten av å investere i språklæringen.

Norton vektlegger innlærernes rolle i de ulike sosiale sfærene de er en del av (Peirce, 1995, s. 17). Hun reagerte på den rådende antakelsen om at eventuell mangel på språklig framgang kun var et karaktertrekk ved personen (Norton, 2013a, s. 6). Som beskrevet i kapittel 3.2, hevder hun at innlæreridentiteten tradisjonelt sett er dikotomisk beskrevet (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Ved å utvikle investeringsteorien ønsker Norton å nyansere dette bildet;

«Investment, on the other hand, sees language learners as having complex identities, which change across time and space, and which are constructed on the basis of the socially given, and the individually struggled-for» (Norton & Toohey, 2011, s. 420).

Norton hevder at mange andrespråksinnlærere tidvis kan være ambivalente til å lære og praktisere språket, og at høy motivasjon ikke alltid fører til god framgang (Peirce, 1995, s. 17). Selv om en innlærer kan være motivert for å lære språket, kan det likevel hende at vedkommende ikke investerer i språklæringsaktivitetene. Grunnen kan være at han på en eller annen måte opplever miljøet som fiendtlig, for eksempel rasistisk eller diskriminerende (Norton & Toohey, 2011, s. 421).

For å forstå dynamikken omkring investering må man se på språkmiljøene innlærerne er i, fordi innsatsen som legges ned påvirkes av hva miljøet slipper til eller tillater. Hvorvidt innlæreren investerer i språklæringsaktivitetene i klasserommet og i mulighetene som ligger for språklæring i dagliglivet, avhenger av innlærerens plass i, og oppfatning av, posisjoner og maktforhold. Maktdimensjonene i et læringsmiljø påvirkes av alle partene i fellesskapet. I en skolesetting står eleven i et maktforhold både til medelever, lærere og andre. Dersom det ikke tas hensyn til forhold som at elevene opplever relevans, eierskap, at elevene føler at det de har å komme med betyr noe, og at erfaringene fra det virkelige liv blir tatt på alvor, kan innlærerne falle ut eller melde seg ut av et gitt klasserom, og få merkelappen umotiverte (Norton & Toohey, 2011, s. 421). At arbeidsoppgavene, språklæringsaktivitetene og metodene virker meningsfulle for elevene kan på den annen side bidra til motivasjon og investering.

Norton hevder at innlærerne ved å investere i språket – og gjennom det å oppnå tilstrekkelige språklige ferdigheter til å delta i samfunnet – vil oppnå både symbolske ressurser som språk, utdanning og sosiale relasjoner, samt materielle ressurser. Dette vil igjen øke deres kulturelle

---

kapital og sosiale makt. Investeringen gjøres slik i den hensikt å oppnå denne økende verdien av kapital (Darvin & Norton, 2015, s. 37; Norton, 2013a, s. 50).

Norton ser en innlærer som utøver aktørskap som et aktivt handlende og situert individ (2013b), som samspiller med omgivelsene. Jølbo forklarer aktørskap som «evnen og muligheten for å skape et rom for seg selv» (2016, s. 5). Evnen og muligheten til handling er ikke noe innlæreren skaffer seg selv, men blir til i samspill mellom individet, gruppen individet befinner seg i, samt andre sosiale, fysiske og strukturelle faktorer som spiller inn (Norton, 2013a, s. 48). Som vist i 3.2 hevder Norton at spørsmålet «Hvem er jeg?» ikke kan løsrives fra spørsmålet «Hva kan jeg gjøre?» (2013a, s. 48). Hva individet kan gjøre henger igjen sammen med de materielle og strukturelle betingelsene individet er underlagt. Å utøve aktørskap vil slik både være avhengig av rammene individet befinner seg innenfor, og samtidig utfordre de samme rammene.

Det handlende individet blir posisjonert både av seg selv og av andre. Viljen og evnen til å snakke i en gitt situasjon vil være avhengig av både egen og omgivelsenes innstilling. Individet selv innehar flere ulike identiteter som kommer til syne i ulike situasjoner (Darvin, 2016, s. 20). Man kan velge å skifte identitetsposisjon i situasjoner, dersom man har utfordringer med å delta i en samtale, kan man for eksempel å gå fra en identitetsposisjon til en annen. På den måten kan det sosiale spillet og maktbalansen rokkes ved, og man kan utøve større grad av aktørskap.

Man kan tenke seg at veien til aktørskap er lengre når omgivelsene går mot den nyankomnes mulighet til å være aktiv. Hvis forholdene ikke legges til rette, må innlæreren ikke bare kjempe mot seg selv, men også mot et system. Jim Cummins siterer en tospråklig, nyankommen elev som beskriver hvordan det var å komme til et nytt land og oppleve at hun ikke fikk vist sine ferdigheter: «I am not only a coloring person – I can show you that I am something» (Cummins et al., 2015, s. 560). Jølbo er også inne på dette når hun sier at det ofte kan være et gap mellom det andrespråksinnlærerne ønsker å kommunisere og det de faktisk mestrer rent språklig sett (Jølbo, 2016, s. 21). Man kan tenke seg at et klassemiljø bør oppleves svært trygt og forutsigbart for å våge seg ut i en prøvende språktilnærming på andrespråket.

Valget om å ikke handle kan også ses på som aktørskap. For eksempel kan det å velge og ikke delta i samtaler være en reaksjon på det man opplever som et diskriminerende miljø

---

(Norton, 2013a). Risikoen ved å tale i et slikt miljø kan være for stor i forhold til hva man kan oppnå.

### 3.3.3 Nortons teorier og barn?

Da Norton utviklet sine teorier om investering og aktørskap, var dette basert på hennes arbeid og erfaring med voksne innvandrerkvinnens språkopplæringssituasjon. Fordi teorien primært er utviklet ved å observere og snakke med voksne, kan det være viktig å reflektere over hvorvidt forhold knyttet til investering tar andre former når det kommer til barn enn det gjør hos voksne.

Norton har selv utforsket dette i en artikkel fra 2001, der hennes arbeid med voksne ble sammenlignet med Tooheys arbeid med barn (Norton & Toohey, 2001). Deres mål var følgende: «We seek new insights into the dialectic between the individual and the social; between the human agency of these learners and the social practices of their communities» (Norton & Toohey, 2001, s. 308). De fant likheter og noen forskjeller i de to innlærernes opplæringssituasjoner. Likheten var blant annet at makt ofte opererer på skjulte måter både blant voksne og blant barn. Både voksne og barn prøver å oppnå makt ved utvelgelse av fortrolige, eller ved å snu ryggen til personer de mener ikke har status nok. Videre ser Norton og Toohey begge innlærernes suksess i språklæringen som delvis forårsaket av «the structure and characteristics of the practices in [their] classroom and the social relationships permitted and negotiated therein» (2001, s. 314).

Forskjellene mellom barnet og den voksne ble tydeligst i relasjonen mellom innlæreren og læreren/veilederen. Barnets lærer så det som sitt ansvar å hjelpe sin elev til bedre språkferdigheter, noe læreren gjorde blant annet ved stillasbygging og ved å gi mye taletid. Den voksnes veileder så det derimot som innlærerens eget ansvar å bevise at hun var villig til å anstrenge seg, og at hun i økende grad var kompetent til å bidra. Veilederen så dermed ikke innlærerens språklige framgang som institusjonens ansvar (Norton & Toohey, 2001, s. 316). Dersom dette eksemplet kan generaliseres kan man si at barn blir hjulpet mer fram gjennom maktstrukturen elev-lærer, enn det den voksne blir.

Laursen og Fabrin har brukt Nortons teorier når de skriver om barns deltakelse i skriveprosesser. De konkluderer med å henstille til lærerpraksiser som unngår at elever blir satt i posisjoner der de blir stemmeløse og marginaliserte. De taler for at lærere kan bidra til

---

at eleven blir posisjonert på en måte som gir tilgang til ønskede identiteter og økt læringspotensial (Laursen & Fabrin, 2013, s. 442-443).

I begrepet investering legger Norton en forventning om at innsatsen skal gi noe tilbake i form av økt kapital (Darvin & Norton, 2015, s. 37; Norton, 2013a, s. 50). Det ligger altså en baktanke eller betingelse i begrepet. Man kan spørre seg om barn har slike perspektiver omkring læring på samme måte som voksne. Eller man kan tenke at barn er mer tilstede i øyeblikket, uten like bevisste tanker om uttelling i den andre enden.

## 3.4 Anerkjennelse

Mens investering, aktørskap og identitet er noe som skapes i eleven selv – men da i samspill med miljøet, er anerkjennelse en faktor fra kilder som ligger utenfor eleven. Anerkjennelse påføres og påvirker eleven utenfra, og har potensielt stor betydning for læring og utvikling.

### 3.4.1 Honneths anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori (2008) bygger på Hegels tanker om at mennesket har et moralsk potensial, der gjensidig anerkjennelse er vektlagt som en grunnpilar for samfunnets utvikling. Teorien bygger også på Meads symbolske interaksjonisme, som omhandler at individets «meg» og «jeg» dannes i språklig samhandling med andre, noe som Mead igjen legger til grunn for samfunnets moralske utvikling. Ifølge Honneth er det å få anerkjennelse en forutsetning for å utvikle en helhetlig identitet. Det er så essensielt at han kaller det et grunnleggende behov. Jordet beskriver anerkjennelsens betydning som fundamental for «å kunne realisere sitt iboende potensial som menneske» (Jordet, 2020, s. 24). Anerkjennelse blir sett på som en helsefremmende faktor, mens det motsatte – det Honneth kaller krenkelser – blir sett på som skadelig for liv og helse.

Honneth beskriver hele identitetsutviklingen som en kamp for anerkjennelse, og sier at «vi blir oss selv gjennom andre» (Lysaker, 2019). I utviklingen av selvet er spesielt barne- og ungdomsårene viktige, og individets egen oppfatning av hvem det er, hva det er og hvilken verdi det har, konstrueres i samspillet med andre (Jordet, 2020, s. 69). Tidligere samspillserfaringer får individet til å se på seg selv på en spesiell måte – kanskje ikke slik det egentlig er, men slik det tror det er. Basert på dette tenker, føler og handler individet dermed på en spesiell måte i spesielle situasjoner (Jordet, 2020, s. 78).



---

Honneth (2008) setter opp tre former for anerkjennelse; kjærlighet, rettferdig likebehandling og sosial verdsettelse. Kjærlighet får vi i den private sfæren, i de nære relasjonene. Denne formen for anerkjennelse viser seg gjennom en emosjonell, personlig gjensidig bekreftelse mellom mennesker med nære relasjoner (Honneth, 2008, s. 104). Kjærlighet fra nære relasjoner kan sies å skal være betingelsesløs – fordi «individet har behov for å bli elsket og verdsatt som den det er og erfare omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, uavhengig av sine ytelser og prestasjoner» (Jordet, 2020, s. 95). Ved slik anerkjennelse oppnår du utviklingen av selvtillit og tillit til andre, og gjennom det skapes din identitet. På samme måte som vi får bekreftet tillitsforhold når vi møter kjærlighet og respekt, så lærer vi også å forakte oss selv dersom signifikante personer ser ned på eller uttrykker forakt for sider ved oss. Rettferdig likebehandling får du potensielt i den rettslige sfæren, og krenkelser kan gå ut over både selvrespekten og følelsen av moralsk ansvar. Sosial verdsettelse innehar muligheten for ytelse, og tilhører den sosiale sfære. Gjennom å delta i samfunnet opplever du selvverdsettelse og verdsettelse fra andre. Dersom noen blir fratatt muligheten til å delta i fellesskapet, kan det innebære sosial stigmatisering fra samfunnet. Den delen av deg som skulle vært fylt av selvverdsettelse, kan i stedet bli fylt av skam eller sinne. Til anerkjennelsen i den sosiale sfære hører også den sosiale verdsettingen som personlige anlegg, talenter og egenskaper som skiller individet positivt fra andre kan gi (Honneth, 2008, s. 130). Honneth taler for en «affektiv deltakelse», der den andres bidrag aktivt skal tilrettelegges for og etterspørres (Honneth, 2008, s. 138; Jordet, 2020, s. 275). Med tanke på nyankomne elever kan man i denne sammenhengen tenke seg at i tillegg til de rent personlige egenskapene, så kan det de kommer med av kunnskap og erfaringer fra en annen kultur, være et positivt bidrag i så måte.

Jordet (2020, s. 86) taler for et bredt anerkjennelsesbegrep i skolen, som går langt ut over det å gi ros. Han viser til Honneths teori, som inkluderer systemiske forhold i samfunnet. I en skolesammenheng mener Jordet derfor at både relasjonelle forhold og skolen og klasserommet som system må gjenspeile og utøve anerkjennelse. For at anerkjennelse skal være mer enn ros, setter Honneth opp tre kjennetegn som må være oppfylt (Jordet, 2020, s. 89-90). For det første er en passiv toleranse av eleven ikke nok. Det er derimot nødvendig med en aktiv bekreftelse. Anerkjennelse er altså en aktiv handling, og i klasserommet betyr det at man ikke bare skal vite om elevenes erfaringer, men at man aktivt skal gå dem i møte og spille på dem (Gitz-Johansen, 2009). For det andre må denne aktive bekreftelsen bestå av mer enn ord eller symbolske ytringer på den måten at disse må følges opp i handling. Det

---

siste kjennetegnet er at anerkjennende handlinger kun er handlinger som har anerkjennelsen som mål, ikke handlinger som har andre bakenforliggende motiver. Thomas Gitz-Johansen (2009) imøtegår den tidligere omtalte kompensatoriske pedagogikken (2.4.2) med bruken av Honneths anerkjennelsesteori. Han sier at på samme måte som vi får bekreftet tillitsforhold når vi møter kjærlighet og respekt, så lærer vi også å forakte oss selv dersom signifikante personer ser ned på eller uttrykker forakt for sider ved oss.

Honneths anerkjennelsesteori kan sies å ha et normativt potensial i og med at barn som møtes med anerkjennelse, selv også lærer å anerkjenne andre, noe som igjen kan komme til å prege et helt miljø (Jordet, 2020, s. 25). Krenkelser i klasserommet kan beskrives som praksiser som ikke ivaretar elevene som hele individer og som ikke lar dem være selvstendige aktører i eget liv, med de konsekvensene det kan få for individ og fellesskap.

Med dette som bakteppe kan man si at Honneths tanker om anerkjennelse kan utfylle Nortons teorier, og at elevens rom for investering og aktørskap kan bli styrket i et anerkjennende læringsmiljø.

### **3.4.2 Anerkjennelsesteoriens utfordringer**

Betydningen av anerkjennelse slik det fremstilles hos Honneth, kan vel knapt motsies. Men det er likevel mulig å reflektere over noen svakheter ved bruk av teorien i en klasseromskontekst. For det første er det en generell teori, som ikke er spesifikt utviklet for skolen. Anerkjennelse i dens ulike former kan være utfordrende å operasjonalisere i klasserommet. Det er vanskelig å se for seg hvordan det skal bli mer enn fine ord og gode intensjoner. Med mange elever i en gruppe har læreren knapt med tid til hver enkelt. Det er slik mange betingelser i skolen som ligger utenfor lærerens kontroll, og som forhindrer at anerkjennelsen kan få tilstrekkelig tid og rom i relasjonen mellom læreren og den enkelte elev. Spørsmålet er om lærere kan pålegges et så stort ansvar uten at man først ser på systemet de agerer innenfor. En annen utfordring er makten som utilsiktet kan komme ut av slike praksiser. Ifølge Honneth er anerkjennelse en aktiv og genuin bekreftelse uten baktanker. Men i praksis kan man risikere at anerkjennelsen blir fortolket som, og fungerer som, en måte å disiplinere på, på den måten at eleven må tilpasse seg det som blir anerkjent i klasserommet.

---

## 4. Metode og forskningsdesign

Valg av metode påvirker hva slags kunnskap som utvikles. Denne studien handler om å lytte til elevenes egne opplevelser rundt opplæringen. Med et slikt utgangspunkt er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. Jeg vil i det følgende beskrive den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for de metodiske og analytiske valgene som er tatt. Deretter vil jeg redegjøre for, og diskutere betraktninger rundt planlegging, gjennomføring og analyse.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning søker den subjektive meningen (Flick, 2019). Den fremskaffer data som ikke kan systematiseres i tall eller skjemaer, men som etterstreber dybde. Kvalitative studier brukes slik til å studere kompleksiteten og nyansene i forskningsspørsmål. Forskeren oppnår dette ved en situert aktivitet, og ved å være på forskningsfeltet for å gjøre feltet synlig. Forskeren søker å lage et bricolage – et helhetlig bilde satt sammen av mange deler (Postholm, 2010, s. 35). Et viktig prinsipp i kvalitativ metode er at forskeren skal være transparent i sin forskning, og slik vise hvordan man har gått fram for å komme fram til resultatene av analysen (Bryman, 2016, s. 396).

Mitt mål med studien er å undersøke hvordan opplæringen og opplæringssituasjonen i grunnleggende norsk oppleves av elevene selv. Dette fordrer tilgang til deltakernes erfaringer og opplevelser gjennom intervjuer. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å sette studiet inn i både et fenomenologisk og et hermeneutisk rammeverk. Mens man i en fenomenologisk tradisjon er opptatt av hvordan mennesker opplever aktuelle fenomener i sin livssituasjon (Kvarv, 2014, s. 87), er hermeneutikken opptatt av å fortolke mening (Thagaard, 2018, s. 37). Man kan kanskje si at disse to perspektivene er noe motstridende. Jeg vil i det følgende forsøke å skrive fram hvorfor begge retningene er aktuelle i denne studien og hvorfor jeg mener perspektivene likevel kan utfylle hverandre.

---

### 4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg» (Kvarv, 2014, s. 87), og utviklet seg som et motsvar til den avstanden og abstraksjonen naturvitenskapen hadde skapt til virkeligheten. *Zu den Sachen selbst*, eller *ding an sich* ble viktig (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 165). Fenomenologien fokuserer på hvordan subjektet forstår og opplever fenomenene, og inntar slik et førstepersonsperspektiv. Vi har et subjektivt filter som påvirker hvordan fenomenet framstår for oss. Dette filteret er forforståelsen og holdningene våre. Husserl, som blir betraktet som fenomenologiens grunnlegger, mener at kunnskapen er avhengig av situasjonen den er i. Det gjelder også våre liv og erfaringer. Kunnskapen er relatert til bevisstheten til det mennesket som erfarer den, den hører altså hjemme i en viss tids- og stedskontekst (Mortensen et al., 2011). Dette betyr at et og samme menneske kan oppleve det samme fenomenet på ulik måte avhengig kontekst og sinnsstemning. Husserl mener idealet er å møte fenomener med et åpent sinn, uten fordommer og forforståelse (Mortari & Tarozzi, 2010, s. 41). Husserls reduksjonisme søker å sette den ytre verden, samt din forutforståelse og fordommer i parentes, slik at fenomenene og deltakernes opplevelse av disse kan tre fram og du kan lage en ren beskrivelse av det som skjer. I en fenomenologisk analyse stiller man åpne spørsmål, og man er opptatt av å få fram meningsfullheten og dybden i svarene. Fenomenologien bringer også forskeren som subjekt inn i analysen, og er altså opptatt av hvordan både informantene og forskeren selv oppfatter et fenomen. I dette masterprosjektet kommer det fenomenologiske perspektivet til syne ved at intervjuene søker å komme så tett på elevene som mulig. Jeg forsøker å legge min forforståelse til side, og få fram hva informanten tenker og opplever.

Ifølge en fenomenologisk tankegang er man selv med på å skape kunnskapen.

Konstruksjonen av vår virkelighetsforståelse skjer gjennom sosial interaksjon. Mennesket er både en (med-)skaper og et produkt av sin sosiale virkelighet (Luckmann & Berger, 1966). Man er i en fenomenologisk tradisjon opptatt av *å vise* («*showing*»), der annen forskning ønsker *å bevise* («*proving*») (Mortari & Tarozzi, 2010, s. 26).

Fenomenologiske undersøkelser søker altså å sette teorien til side og la erfaringene tale for seg. Kritikerne mot fenomenologiske analyser hevder derimot at teorien alltid vil ligge til grunn, og at den alltid vil komme til syne gjennom språket. Nettopp dette var en av Gadamer's poenger, at språket i seg selv er bærer av teoretisk innhold. Gadamer – som ses som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken – mente at forutforståelse er en

---

forutsetning for all forståelse (Kvarv, 2014). Språket vårt kan aldri bli nøytralt. Ordvalget avslører våre fordommer. I dette prosjektet kan man reflektere over at svarene fra deltakerne jo ikke står alene. Deltakerne har besvart spørsmål som er laget på forhånd. Intervjuguiden er laget på bakgrunn av teoriene som ligger til grunn for denne oppgaven, og også organisert rundt de fem hovedbegrepene jeg konsentrerer meg om i teoridelen. Slik sett kan man argumentere for at teorier likevel er tilstede i materialet.

De samme spørsmålene kan man rette mot min rolle i prosjektet. Jeg har utarbeidet spørsmålene og tolker svarene i lys av de erfaringer, forkunnskaper og meninger jeg har utviklet gjennom år som lærer for nyankomne elever. Som forsker er man aldri nøytral. Dette bringer oss over til det hermeneutiske rammeverket.

#### 4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk omhandler forståelse og fortolkninger av et budskap, og framholder at det ikke finnes én sannhet, men at et fenomen må tolkes ut fra sammenhengen den står i (Thagaard, 2018, s. 37). Essensielt er den forståelseshorisont vi møter et materiale med. Vår forforståelse består av ubevisste antakelser skapt av de erfaringene vi har gjort oss (Kvarv, 2014, s. 73). Når vi gjennom forskningsprosessen møter teorien, deltakerne og til sist materialet, vil vi gjøre oss en foreløpig tolkning styrt av forforståelsen vår. Vi møter derfor ikke materialet nøytralt (Ricoeur, 1981, s. 43).

Heideggers innhold i uttrykket *dasein* innebærer at ettersom vi allerede er i verden, så forstår vi også verden ut fra at vi er en del av den. Det gjør at vi ikke kan si at vi kun observerer. Vi er deltakere i kraft av vår tilstedeværelse som mennesker (Læg Reid et al., 2001).

Formålet med en hermeneutisk praksis er altså å oppnå forståelse gjennom å fortolke. Forståelse er ifølge Gadamer en grunnleggende holdning, og han mener som Ricoeur at vi aldri kan møte en tekst, et menneske eller en begivenhet med en ren, nøytral holdning. Når vår forforståelse møter en tekst oppnås en ny forståelse, det være seg en forståelse som støtter, bryter med eller nyanserer det vi mente og trodde fra før (Kvarv, 2014, s. 79). Den hermeneutiske sirkel innebærer at for å forstå noe så må vi i fortolkningen av delene ta utgangspunkt i vår forforståelse av helheten. Forståelsen av delene virker så tilbake på forståelsen av helheten igjen.

---

Studier påvirkes både av deltakernes og forskerens fortolkninger. Med en hermeneutisk innfallsvinkel kan man si at intervjuguiden i denne studien er laget ut fra min fortolkning av teoretiske og praktiske erfaringer av opplæringen i grunnleggende norsk. I neste omgang besvarer deltakerne spørsmålene i lys av sin forforståelse. Til sist kommer prosessen med tolkning og drøfting av dataene fra intervjuene, og utskrivning av funnene. Sluttresultatet vil derfor være et produkt av flere fortolkninger basert på flere forutforståelser (Thagaard, 2018).

Å kombinere et fenomenologisk perspektiv med en hermeneutisk basert analyse er derfor noe motstridende, men samtidig fruktbart. Ved en bevisst og kritisk refleksjon i prosessen kan man få fram deltakernes meningsinnhold slik det oppleves for de involverte selv, fortolket på materialets egne premisser. Med en hermeneutisk tilnærming kan man få fram det Geertz kaller en «tykk» beskrivelse av fenomenet, som ut over det å beskrive, også inneholder et dypere meningsaspekt (Thagaard, 2018, s. 37). Viktigheten av å ha et kritisk blikk på sin egen fortolkning når funnene skal skrives fram vil jeg komme tilbake til under de etiske overveielserne.

## 4.2 Forarbeid og planlegging

Med et kombinert fenomenologisk og hermeneutisk forskningsdesign som overordnet vitenskapsteoretisk forankring, er det kvalitative intervju et naturlig valg som metode for datainnsamling. Jeg vil i det følgende gå gjennom studiens planleggingsfase, og reflektere rundt vurderinger og arbeid som ble gjort før og under datainnsamlingen.

### 4.2.1 Kvalitativt intervju som metode

Formålet med denne studien er å få fram elevenes opplevelse av opplæringen, ut fra den fenomenologiske tanken at den virkeligheten menneskene oppfatter, er den reelle virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Gjennom intervjuer er målet å skaffe et empirisk materiale som sier noe om deltakernes egne beskrivelser, og gjennom det få innsikt i erfaringer, meninger og følelser (Thagaard, 2018).

Det er framsatt kritikk mot intervju som metode som blant annet påpeker at intervjusituasjonen kan forhindre at du får tak i det som er sant, og at ulik data kan komme fra samme deltaker avhengig av tid, sted og kontekst. Kritikken hevder også at

---

intervjufortellingen i større grad er en konstruksjon av virkeligheten enn en observasjon vil være. Utfordringene ved kvalitative intervjuer er viktige å være seg bevisst i alle faser av studien. Det er viktig å være seg bevisst sin egen subjektivitet for å unngå i størst mulig grad at forforståelsen man har til feltet eller deltakerne påvirker fortolkningen. Det betyr i et prosjekt som dette at jeg på grunn av egne erfaringer som lærer for nyankomne må søke å være objektiv i møte med deltakerne og deres fortellinger. Det er også essensielt at kommunikasjonen mellom deltaker og intervjuer er god, slik at deltakeren føler tillit og våger å komme med oppriktig informasjon. Det asymmetriske maktforholdet mellom deltaker og intervjuer vil kunne påvirke dialogen og relasjonen og dermed innholdet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Forskeren må også være forberedt på at det underveis i intervjuet kan dukke opp tema eller nyanser av tematikken som ikke er intendert eller forberedt (Postholm, 2010, s. 40). En utfordring med kvalitative intervjuer er intensjonen om å grave så dypt som mulig uten å krenke deltakerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184).

#### 4.2.2 Intervjuguide og intervjuets struktur

Jeg valgte å planlegge semistrukturerte intervjuer, som er en mellomting mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjemaintervju (Alvesson & Sköldberg, 2009). Fordelen med en slik strukturering er at man kan stille oppfølgings spørsmål for å få utdypet kompleksiteten, nyansene og dybden i svarene. Ettersom det semistrukturerte intervjuet ofte lar spørsmålene sirkle rundt temaer eller relevante begreper, kan man oppleve at intervjuet glir mer sømløst slik at situasjonen føles mer som en samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble strukturert etter de teoretiske begrepene jeg tar for meg i teoridelen; makt, identitet, investering, aktørskap og anerkjennelse. Begrunnelsen for denne rekkefølgen og struktureringen har grunnlag i Nortons teori, som legger makt som en base. Deretter kommer identitet, investering og aktørskap som er elevens anliggende, og så til slutt lærerens og miljøets påvirkning gjennom anerkjennelse. Allerede her møter vi den hermeneutiske tanken om at utgangspunktet for studien ikke er nøytral, men har utgangspunkt i både teori og praksis (se 4.1.2).

I prosessen med å lage intervjuguiden, konkretiserte jeg først begrepene. Deretter forsøkte jeg å bryte hvert begrep ned i faktorer som viser hva begrepet innebærer, for deretter å finne konkrete uttrykk i språklæring og skolearbeid som jeg formulerte spørsmål rundt. Ved dette grepet oppnådde jeg – i tillegg til at samtalene ble strukturert ut fra temaene – også at

---

materialet ble enklere å gripe fatt i da jeg startet analysearbeidet. Ved å la begrepene strukturere spørsmålene, var materialet allerede sortert da jeg skulle begynne å drøfte dem, og det var på den måten både tids- og energibesparende. Tross gode intensjoner oppdaget jeg i intervjusituasjonen at dette grepet ikke utelukkende hadde positive effekter. Fordi begrepene er beslektede og delvis overlappende opplevde jeg at intervjuguiden tidvis ble gjentagende, noe jeg vil reflektere over i kapittel 4.3.1.

Selve prosjektet, samt samtykkeskjema og intervjuguide, ble etter noen justeringer godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i juni 2020, og jeg kunne gjennomføre pilotintervjuet før sommerferien.

### 4.2.3 Rekruttering av deltakere

I kvalitative studier er det vanlig å ha et begrenset antall informanter for å kunne gå i dybden i materialet. For å finne deltakere benyttet jeg meg av en strategisk utvelgning (Thagaard, 2018, s. 54). Det vil si at jeg så etter personer som dekker visse kriterier som er relevante for studien. De aktuelle kriteriene her er at deltakerne nylig skal ha gjennomført grunnleggende norskopplæring i grunnskolealder, og til sammen bør deltakerne representere ulike organiseringsformer. Utvalget er også basert på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Dette innebærer at man rekrutterer deltakere man har tilgang til gjennom eksempelvis allerede eksisterende kontakter. «Snøballmetoden» viser til hvordan man gjennom én kontakt kommer i kontakt med andre som igjen kan vise til nye kandidater (Johannessen et al., 2016). Faren ved et tilgjengelighetsutvalg er at man stadig opererer innenfor et og samme sosiale felt, og at bredden i utvalget blir for snever. Tross faren for dette mener jeg at utvalget i denne studien er variert både når det kommer til kjønn, morsmål og organiseringsmåte.

Jeg ønsket altså et utvalg bestående av elever som hadde hatt grunnleggende norskopplæring i grunnskolealder. Elevene kunne nylig ha avsluttet opplæringen og bruke tolk i intervjuene, eller de kunne ha vært i Norge i noen år og se tilbake på tiden som nyankommen. Ved å ha et retrospektivt perspektiv håpet jeg å få fram noen utkrystalliserte tanker og opplevelser; erfaringer som har satt seg på godt og vondt. Målet var at ungdommene kunne reflektere over fortiden, samtidig som erfaringene deres var ferske nok til at de hadde minner om konkrete opplevelser.



---

En annen viktig betingelse var at elevene skulle gjenspeile ulike organiseringsmåter som benyttes i den grunnleggende norskopplæringen. Utdanningsdirektoratet sier i sin veileder at tilbudene kan organiseres på ulike måter. «Noen skoleeiere velger å samle alle opplæringstilbudene for nyankomne på én skole i kommunen. Andre oppretter egne klasser på noen utvalgte skoler, eller integrerer nyankomne elever i ordinære klasser» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med disse kriteriene som bakteppe så jeg meg ut to kommuner med ulik organisering av opplæringstilbudet. Jeg tok kontakt med ressurspersoner som jeg gjennom mitt arbeid som lærer i grunnleggende norsk har vært i kontakt med tidligere. Utvalget er på denne måten basert på både et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg.

Jeg var på forhånd spent på hvor enkelt det skulle bli å få tak i deltakere. Men mine to kontakter gav flere gode tips. Jeg tok kontakt med elevenes foresatte, som igjen spurte barna sine. Alle de forespurte svarte ja til å delta. Selv om det er mange masterstudenter som er ute etter intervjudeltakere, så er det mulig at det ikke er så mange som etterspør akkurat denne alders- og målgruppen. Det gjør at de er positive til deltakelse.

Jeg kontaktet de foresatte på telefon, og vi kommuniserte på norsk eller på engelsk. Alle hadde etter min vurdering tilstrekkelige norske eller engelske språkkunnskaper til å forstå forespørselen. Jeg var klar over denne kommunikasjonsmuligheten gjennom kontaktpersonene som skaffet meg aktuelle deltakere. I den første telefonsamtalen med de foresatte, og på samtykkeskjemaet til deltakerne og/eller deres foresatte, spurte jeg også om deltakerne trengte tolk under intervjuet. Dette er viktig for å sikre forståelse og evne til å uttrykke seg fritt og presist på et språk man behersker godt. Ingen av deltakerne ønsket tolkestøtte under intervjuet. Jeg ser i etterkant at dette er et etisk utfordrende punkt, da jeg ville fått et grundigere datamateriale ved å bruke tolk i et par av intervjuene. Det førte også til at jeg utelater en av deltakerne i analysedelen, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.4.3.

Alle deltakerne hadde GNO i løpet av sin tid på barnetrinnet. De var fra 13 til 16 år da dataene ble samlet inn. Det betyr at det er ulikt hvor lang tid som har gått siden de hadde opplæringen. Det at noen av deltakerne er bare 13 år er både en styrke og en utfordring. Jeg synes i utgangspunktet det er positivt at det er kort tid siden de hadde GNO. På en annen side ser jeg i datamaterialet en tydelig forskjell på refleksjonsnivået til en 13- og en 16-åring. Det

er også stor forskjell i hvilken grad de evner å generalisere og abstrahere minnene sine. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Deltakerne kommer fra to skoler som har ulike måter å organisere opplæringen på. Jeg velger å kalle dem Nordli skole og Sørli skole. Nordli skole er en 1-7-skole med omtrent 30 morsmål representert i elevmassen. Skolen har en strategi som innebærer at nyankomne blir direkte integrert på trinn, og de har en GNO-lærer tilknyttet trinnet. Sørli skole er en barneskole som i mange år har hatt flere typer mottaksklasser. Opp mot 70% av elevene har et annet morsmål enn norsk. Fordi jeg også har hatt stor nytte av pilotintervjuet og vil bruke det i drøftingen, presenterer jeg også Vestli skole. Vestli er en 1-7-skole som organiserer nyankomne elever i en delvis integrert modell. Det betyr at nyankomne elever har tilhørighet både i en mottaksklasse og på ordinært trinn, og tilbringer tid i begge klasser hver dag.

Deltakerne i denne studien har fått fiktive navn, og det samme gjelder skolene de har fått opplæringen på. Jeg anser det som et positivt element i teksten at deltakerne og skolene har navn. På den måten kommer man tettere på dem, og teksten kan leses med mer flyt.

Deltakernes alder og morsmål er derimot reelle. Jeg mener alderen er en relevant opplysning for å understøtte noen av opplysningene og synspunktene som kommer fram. Morsmål kan ha betydning for hvordan opplæringen preges av positiv eller negativ transfer fra førstespråket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 37), noe som igjen kan prege elevens egen opplevelse av opplæringen.

#### 4.2.4 Utvalg

Etter rekrutteringsprosessen satt jeg igjen med følgende utvalg:

| Deltaker              | Alder | Morsmål      | Tidspunkt for GNO (Oppholdstid i Norge på datainnsamlings-tidspunktet) | Skole<br>Organiseringmodell for opplæringen    |
|-----------------------|-------|--------------|--|--|
| Andreea               | 13 år | rumensk      | GNO på 3. og 4.trinn (5 år i Norge).                                   | Sørli skole, mottaksklasse                     |
| Sarah                 | 15 år | swahili      | GNO på 3. og 4.trinn (7 år i Norge)                                    | Sørli skole, mottaksklasse                     |
| Mai                   | 16 år | vietnamesisk | GNO på 2. til 4.trinn (9 år i Norge).                                  | Nordli skole, direkte innføring i ordinært løp |
| Mohamed               | 16 år | somali       | GNO på 3. og 4.trinn (8 år i Norge).                                   | Nordli skole, direkte innføring i ordinært løp |
| Sofia (pilotintervju) | 21 år | polsk        | GNO på 2. og 3.trinn (13 år i Norge).                                  | Vestli skole, delvis integrert modell          |

---

**Andreea** er 13 år og hadde akkurat startet på ungdomsskolen da jeg intervjuet henne sent i august 2020. Hun har rumensk som morsmål, og Norge er det tredje landet hun har bodd og lært språk i. Hun fikk opplæring i grunnleggende norsk på Sørli skole da hun kom til Norge som 8-åring. Hele det første året var hun i en mottaksklasse, og på slutten av året hospiterte hun én dag i uka i den ordinære klassen hun skulle starte i på 4.trinn. Andreea sier at hun på 7.trinn var en av de som gjorde det best i norsk på kartleggingene de hadde i klassen. Hun drømmer om å bli interiørdesigner, og liker å dekorere, tegne og være kreativ.

**Sarah** er 15 år og har swahili som morsmål. Hun har aldri lært å skrive swahili, men sier at hun skriver det slik hun sier det. På grunn av uro i hjemlandet bodde familien i et naboland i noen år, og der fikk hun lite og dårlig skolegang. Familien hadde ikke råd til at hun gikk så mye på skolen, og hun mener selv at hun nesten ikke lærte noe de få dagene hun var der. Sarah kom til Norge da hun var 8 år, og gledet seg til å begynne på skolen som lå rett ved det nye hjemmet deres. Men så viste det seg at hun skulle begynne på Sørli skole, som lå litt lengre unna. Dette fordi hun ikke kunne norsk og skulle begynne i mottaksklassen. Sarah ønsker å bli lege, drømmer om å få en flott familie, og håper at barna hennes ikke skal bli redde for å gjøre noe som helst.

**Mai** er 16 år og snakker vietnamesisk hjemme. Hun gikk ett år på skole i hjemlandet før de flyttet til Norge. På Nordli skole startet hun rett i en vanlig norsk klasse, men ble tatt ut for å få ekstra språkstøtte i norsktimene. Hun mener at skoleerfaringene har hjulpet henne å lære språk bedre, og opplevde at engelsk ble ganske lett å lære etter at hun hadde lært seg norsk. Mai tror hun vil studere medisin og utdanne seg til kirurg, og sier hun ble inspirert etter å ha sett en spennende tv-serie fra et sykehus. Hun har nå venner med mange ulike språkbakgrunner, og snakker både vietnamesisk, norsk og engelsk med dem.

**Mohamed** er 16 år og snakker somali hjemme. Da han møtte til første skoledag på 3.trinn på Nordli skole, var det første gang han satte seg på skolebenken. Han forteller at han vil bli snekker og at han allerede har startet på denne utdanningsveien. Mohamed mener at han klarte det takket være en tospråklig lærer som hjalp ham på ungdomsskolen. Om ti år tror Mohamed at han jobber med å bygge ting, hvis han da ikke er blitt gift, for da er han mest sannsynlig hjemme og passer barna sine.

---

## 4.2.5 Pilotintervju

**Sofia** er 21 år, og har polsk som morsmål. Hun hadde grunnleggende norskopplæring i den delvis integrerte modellen på Vestli skole da hun gikk på 2. til 4.trinn. Sofia opplevde det å flytte til Norge som utfordrende, fordi hun var veldig knyttet til familien i hjemlandet. Skolehverdagen i Norge har hun derimot mye bra å si om, og vektlegger at det er mer frihet, mer refleksjon og vennlige relasjoner mellom lærer og elev som positive faktorer. Sofia har drømt om å bli psykolog siden hun var liten, og hun er nå i gang med psykologstudier.

Jeg gjennomførte pilotintervjuet med Sofia før sommeren 2020. Ved å gjøre et pilotintervju oppnådde jeg ikke bare å få prøvd ut intervjuet, men også å få relevante data til analysen min (Kvale & Brinkmann, 2009). Pilotintervjuet fungerte bra og var en nyttig erfaring. Når det gjelder den tekniske siden brukte jeg en lydopptaker slik at jeg kunne konsentrere meg om selve intervjusituasjonen. Når det kommer til innholdet opplevde jeg at noe av rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden i ettertid måtte justeres noe for å unngå for mange gjentakelser. Det er en avveining om man beriker materialet ved å spørre om samme forhold fra flere synsvinkler eller om det oppleves som gjentakelser. Ettersom de fem fokusordene intervjuet kretser rundt er beslektede og delvis overlappende begreper, er det naturlig at noen forhold får fokus flere ganger og på ulike måter. Sofia hadde – i tillegg til mange gode refleksjoner – innspill som gjorde at spørsmål omkring den tospråklige lærerens betydning fikk større plass i den endelige intervjuguiden.

Det er 13 år siden Sofia var nyankommen i Norge. Selv om hun har en svært god hukommelse og gode refleksjoner, kom jeg til at deltakerne i studien burde ha ferskere minner å fortelle om. Dette gjorde at jeg igjen kontaktet NSD for å justere samtykkeskjemaet til å gjelde informasjon til foresatte også, i og med at jeg regnet med at noen av deltakerne ville være under 15 år.

Alt i alt var pilotintervjuet en nyttig øvelse, og det førte til at jeg justerte intervjuguiden og aldersspennet på aktuelle deltakere. I tillegg fikk jeg empiri med gode refleksjoner til drøftingen av problemstillingen.

---

## 4.3 Innsamling og bearbeiding av data

### 4.3.1 Gjennomføring av intervjuer

Høsten 2020 forårsaket Covid-19-situasjonen begrensninger for kontakt og bevegelse rundt om i landet. Selv om intensjonen var å møte deltakerne på deres hjemmebane, var ikke dette tilrådelig. Jeg kontaktet NSD for å undersøke muligheten for å gjennomføre samtalene på Teams eller en lignende plattform med mulighet for video, noe de måtte behandle på nytt. Fordi jeg fryktet det ville ta for mye tid, endte jeg opp med å gjøre intervjuene via telefon. Rent teknisk hadde jeg telefonen på høyttaler og gjorde opptak via en båndopptaker. Effekten av disse rammefaktorene vil jeg jo aldri få greie på, men jeg antar at det faktisk at jeg manglet den visuelle kontakten med deltakerne påvirker materialet noe. Man kan skape ekstra tillit og trygghet ved ansiktsuttrykk og øyekontakt. Som Thagaard presiserer så vil et kroppsspråk og et ansiktsuttrykk som signaliserer velvilje bidra til å etablere en viktig åpenhet og tillitsbasert kontakt mellom partene (2018, s. 101). Dette elementet mistet jeg ved bruk av telefon. Til erstatning forsøkte jeg etter beste evne å etablere en uformell, interessert og hyggelig tone på andre måter. Min lange erfaring som lærer, og da spesielt som lærer for denne elevgruppen, har gitt meg noen innsikter og verktøy som jeg kunne merke var nyttige i samtalene.

Som tidligere nevnt i kapittel 4.2.2, så oppdaget jeg underveis at intervjuguiden var for detaljert til å følge til punkt og prikke i praksis. I intervjusituasjonen følte det kunstig å gå inn på alle spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det ble derfor til at jeg hoppet over noen delspørsmål, noe som kanskje gjør at jeg sitter igjen med et magrere materiale enn jeg kunne gjort. Grunnen til at jeg ikke oppdaget dette til fulle i løpet av pilotintervjuet, var kanskje fordi Sofia er voksen og derfor forstår de nyansene og de ulike synsvinklene jeg ønsket å belyse gjennom de ulike spørsmålsvinklingene. For elever i ungdomsskolealder viste dette seg å bli for omfattende og krevende. Det endte derfor med at vi gikk fortere over noen spørsmålsgrupperinger enn andre. Hvilke spørsmål dette var, kunne variere noe fra deltaker til deltaker. Men spørsmål om andres syn på deg, om opplevelse av likeverdighet under maktbegrepet så ut til å være vanskelige å reflektere over. Det samme var spørsmål om eierskap under investeringsbegrepet. En annen grunn til at ikke intervjuguiden ble fulgt til punkt og prikke er at jeg underveis i samtalene opplevde at vi kom inn på temaer som kom senere i intervjuguiden. Tematikken er som nevnt overlappende, og det opplevdes tidvis unødvendig å stille repeterende spørsmål rundt dette.

---

Jeg gjennomførte de fem intervjuene i løpet av en treukers-periode. Deltakerne var svært forskjellige både med tanke på bakgrunn, erfaring, personlighet og refleksjonsnivå, noe som gjør materialet spennende å arbeide med.

### 4.3.2 Transkripsjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) er transkripsjoner svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser av samtaler. Det er mye som går tapt når man konverterer en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Det er derfor viktig å ha studiens formål i bakhodet når man beslutter hvordan materialet skal transkriberes. For å klargjøre datamaterialet for analyse, valgte jeg å transkribere intervjuene på en måte som gjenspeiler hvilke forhold som er viktig i denne studien, nemlig meningsinnholdet i materialet. Jeg valgte dermed å transkribere intervjuene ordrett og uten avvik, på den måten at av deltakernes språklige nivå, ordfeil eller leting etter ord ikke ble tillagt vekt. Men i de tilfellene der jeg antar at en latter, en pause eller en gjentakelse for å understreke et poeng har betydning for meningen, er dette markert i parentes. Man kan dermed si at jeg oversetter intervjuet til en mer formell, skriftlig stil, og har transkribert i tråd med korrekt norsk grammatikk og ortografi.

Denne transkripsjonsmåten utelukker noe og framhever noe annet, og er hva man kan kalle en nyttig transkripsjon for formålet med studien. Samtidig er det viktig at man er klar over at man i prosessen mister noe innhold idet tonefall, sukk, nøling og så videre blir tatt bort. Transkripsjonen blir på denne måten forskerens tolkning. I tråd med studiens formål har jeg ikke lagt vekt på elementer som kan trekke oppmerksomheten bort fra meningsinnholdet, som avvikende uttale eller grammatikk. Man må være seg bevisst det etiske spørsmålet om hvordan man kan gjøre transkripsjonen lojal. Har man tillagt betydning det deltakeren ønsker å tillegge vekt? For å imøtekomme dette transkriberte jeg intervjuene suksessivt, ofte dagen etter intervjuet, slik at jeg hadde opplevelsen friskt i minne. Dette gjorde at jeg kunne notere ned observasjoner og opplevelser rundt samtalen jeg mente kunne være av betydning. For å forsikre meg om at jeg har gjort mitt ytterste for å lage en lojal transkripsjon har jeg også lyttet til opptakene flere ganger underveis.

Det var også nyttig å lytte til sin egen rolle som intervjuer, og jeg oppdaget flere forbedringspunkter. Det går eksempelvis på det å gi deltakeren bedre tid til å svare, ikke stille oppfølgingsspørsmål formulert som ledende spørsmål og så videre. På denne måten fikk jeg muligheten til å justere og forbedre intervjuteknikken fra et intervju til det neste.

---

### 4.3.3 Analysestrategier

Induksjonsbaserte studier starter nedenfra, med empiriske data (Postholm, 2010, s. 57). Spørsmålet er likevel om det er slik at man da er på det objektive nullpunktet, jamfør det hermeneutiske tankesettet. I denne studien, der jeg foretar intervjuer av elever, tar jeg utgangspunkt i en intervjuguide. Denne intervjuguiden er basert på teori. Det betyr at jeg har tatt utgangspunkt i noe jeg er opptatt av, og har altså i realiteten allerede valgt en retning. Det er trolig få analyser som er rent induktive i nåtidig forskning. Vi vil alltid ha med oss forskningstradisjonen vår, det er alltid en grunn til at vi spør om nettopp det vi spør om. I praksis vil mange undersøkelser – noe som også er tilfellet for denne studien – være abduktive, det vil si at prosessen er en vekselvirkning mellom teori og empiri – en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 55; Thagaard, 2018, s. 184). Jeg er på den ene siden oppmerksom på at intervjuguiden har et teoretisk grunnlag, samtidig som jeg er opptatt av å ta på alvor det som kommer fram i materialet og søker å la det tale for seg selv. Stemmene til deltakerne er viktige i sluttproduktet.

I en studie som denne mener jeg det er fruktbart å se til tematisk analyse som metode, som beskrevet av Braun og Clarke (2006). I en tematisk analyse drøfter man ulike tema på tvers av det samlede materialet. Metoden er ifølge Braun og Clarke ikke knyttet til et spesifikt teoretisk rammeverk, men kan brukes innenfor rammene av ulike tradisjoner. Det beskrives også som en enkel metode som egner seg godt for personer som ikke har mye erfaring med kvalitativ forskning tidligere. Artikkelforfatterne setter opp en arbeidsgang på seks trinn, der man går fra å bli kjent med materialet, via å se hvilke temaer som utkrystalliserer seg, til å navngi dem og til slutt å skrive ut funnene (Braun & Clarke, 2006, s. 15). I denne studien har jeg foregrepet stegene i noen grad, ettersom jeg har systematisert hva jeg er ute etter allerede fra begynnelsen. I og med at intervjuguiden er tematisert ut fra de fem hovedbegrepene makt, identitet, investering, aktørskap og anerkjennelse, oppnår jeg at materialet allerede etter transkripsjonen er systematisert i grove trekk. Kan hende mister man ved dette grepet muligheten for impulsivitet i materialet, og dermed muligheten for at tema kan stå fram på egen hånd. For å imøtegå dette var jeg i analysearbeidet åpen for at nye tematiske problemstillinger kunne dukke opp. Braun og Clarke mener at forskerens dømmekraft er det viktigste verktøyet for å velge ut tema. Frekvens av tematikken i materialet som helhet, og relevansen for problemstillingen og forskningsspørsmålene er kriterier man må ta hensyn til. Kritikken mot tematisk analyse går på at utsnittene blir tatt vekk fra sin opprinnelige kontekst.

---

Jeg forsøker derfor å være bevisst på å knytte utsagnene opp mot konteksten i drøftingen (Thagaard, 2018, s. 171).

Det praktiske arbeidet med materialet bestod i å sammenstille utsagnene fra de ulike deltakerne slik at jeg kunne sammenligne dem. Jeg grupperte sitatene jeg fant relevante i et word-dokument. Den forhåndsstrukturerte intervjuguiden var her til god hjelp. Deretter fant jeg tematisk overlappende sitater fra andre steder i intervjuet, flyttet og grupperte slik at det tematisk ble en logisk struktur på drøftingen. Benevnningen av de ulike temaene har vært en dynamisk prosess ettersom jeg har skrevet ut og revidert drøftingskapitlet. Målet er at overskriftene skal beskrive temaene så presist som mulig, som igjen skal bidra til å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Parallelt med dette har jeg da underveis kontinuerlig forsøkt å dra relevante linjer til teorien.

## 4.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Studiers kvalitet bedømmes etter hvordan kunnskapen har blitt produsert og i hvor stor grad man evner å være transparent i egen forskning. Jeg søker i denne studien å ha en kontinuerlig refleksivitet gjennom hele prosessen, slik at valg og vurderinger underveis blir uttalte og begrunnede. Alvesson og Sköldbberg omtaler det som tolkning av sin egen tolkning, når man ser på egen bearbeidelse av materialet med et kritisk blikk, i lys av egen rolle og forskningens og samfunnets tradisjoner (2009, s. 20).

Utgangspunktet for tematikken i dette masterprosjektet er egen erfaring i arbeid med nyankomne elever og det inntrykket jeg hadde av at deres stemme ikke var tydelig tilstede i forskning og beslutningsgrunnlag. Det å sette egen studie inn i en vitenskapelig sammenheng, og på den måten knytte an til eksisterende forskning på feltet, er et sentralt punkt.

Ifølge Kvale og Brinkmann er kvaliteten på analysen avhengig av kvaliteten på intervjuet. De påpeker at entydige kvalitetskriterier nok ikke finnes, men at det er avhengig av hvor dyktig intervjueren er, – ikke bare til å beherske spørreteknikker – men også i hvor stor grad intervjueren har kunnskap om emnet og ikke minst sosial og etisk sensitivitet. Videre opererer de med kvalitetskriterier for forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Kvalitet beskrives blant annet ut fra graden av relevans og spontanitet, samt hvor innholdsrike svar som kommer fram. Videre er det bedre jo kortere spørsmål og lengre svar.



---

Blant mine deltakere ser jeg en stor variasjon i akkurat dette. Spesielt de yngre deltakerne hadde en tendens til å svare kortfattet uten selv å ta initiativ til utdyping. I noen tilfeller ser jeg at spørsmålene er mye lengre enn svarene, noe som jo ikke er et kvalitetskriterium ifølge Kvale og Brinkmann. De eldre, og da særlig jentene, er mer utbroderende i beskrivelsene på eget initiativ. Disse deltakerne var også spontane, de hadde minner og erfaringer som de delte, og de assosierte deretter videre til beslektede temaer. På bakgrunn av dette mener jeg å se ulikheter på tvers av både alder og kjønn, og selvfølgelig kan noe også skyldes personlighet. I ettertid har jeg også reflektert over om hvorvidt intervjuguiden ikke var mottakertilpasset nok til de yngre deltakerne. Det kan hende materialet hadde vært tjent med en enklere og mer åpen intervjuguide for de yngste. Opplevelsen av dette var også grunnen til at jeg forenklet underveis i intervjuet med noen av deltakerne. Covid-19-situasjonen påvirket også innhenting av data. Dersom situasjonen hadde vært normal, ville intervjuene ha funnet sted ansikt til ansikt, og dynamikken ville blitt en annen. På hvilken måte dette hadde påvirket dataene er vanskelig å si, men trolig hadde materialet blitt rikere i en normal intervjusituasjon.

#### **4.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet er knyttet til vurderingene om en studie kan sies å være tillitvekkende, troverdig og pålitelig (Thagaard, 2018, s. 187). Transparens i utvalg og arbeidsmåter er i så måte viktig for at dette skal kunne vurderes. At forskningen er transparent styrker slik reliabiliteten. Reliabilitet kan også ses som mulighetene for annen, men lignende forskning å komme til de samme resultatene.

Reliabiliteten kan knyttes spesielt til transkripsjonen av intervjuene. Thagaard kaller data som er mest mulig uavhengig av forskerens tolkning for primærdata (2018, s. 188). I en hermeneutisk tankegang er primærdata vanskelig tilgjengelige, fordi vår tolkning og forutforståelse alltid vil prege materialet. Men ved å klargjøre hva som er innsamlede data og hva som er vår videre tolkning, styrker vi reliabiliteten. For å imøtekomme dette velger jeg i drøftingen å bruke sitater i utstrakt grad. Jeg mener at jeg på den måten synliggjør primærdataene og lar elevens stemme komme tydelig fram. Påliteligheten styrkes også når konteksten beskrives utfyllende, i tillegg til en grundig og transparent beskrivelse av hele prosessen fra planlegging, gjennomføring, analyse og slutføring (Johannessen et al., 2016, s. 199). Jeg forsøker derfor å sette sitatene i sammenheng i den omsluttende teksten, samt at

---

jeg har et lite etterheng på sitatet som i tillegg til å si hvem sitatet er fra, også sier i hvilken sammenheng det ble uttalt.

Deltakernes respons er også formet av konteksten, og da spesielt av intervjueren. Det er vanskelig å trekke reliable slutninger til hva de ville sagt og ment i andre sammenhenger. I denne studien mener jeg at det er forhold rundt intervjusituasjonen som både taler for og imot reliabiliteten. At jeg var en ukjent voksen som intervjuet dem på telefon, kan ha ført til at de våget å komme med det de hadde å si om tematikken. En annen hypotese er at nettopp det at jeg var en fremmed som de ikke så, gjorde dem mer tilbaketrukket og skeptisk.

#### **4.4.2 Validitet**

Validitet handler om hvor gyldig materialet og forskerens tolkninger av materialet kan sies å være. Dataene er jo ikke selve virkeligheten, men representerer fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 71). Spørsmålet er da hvor godt eller relevant dataene representerer denne virkeligheten. I kvalitative studier er validitet knyttet til om materialet og analysens resultater reflekterer formålet med studien, og om den viser til virkeligheten på en gyldig måte (Johannessen et al., 2016, s. 199). Dette gjelder blant annet at det er fravær av bias eller forutinntatthet.

På bakgrunn av dette er det viktig å være kritisk til egen rolle og dens påvirkning i miljøet man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 248). Er man en insider, en outsider eller litt av begge deler? Man kan reflektere over om man er en talsperson for dem man forsker på, eller om man av en eller annen grunn er kritisk til gruppen eller feltet de representerer. Begge deler vil få konsekvenser for gyldigheten av studien. Hvilken betydning har det at jeg som voksen, som lærer, som GNO-lærer, er den som intervjuer? Jeg er i så måte ikke en objektiv utspørter, men jeg har sannsynligvis meninger om temaene jeg stiller spørsmål ved. Med min erfaringsbakgrunn kan jeg oppfattes som deltakernes advokat, og som om jeg møter materialet med et normativt blikk. Her må man balansere mellom det å være forsker og det å være lærer. Det er også en utfordrende balanse mellom innlevelse på den ene siden og det å bevare en profesjonell distanse på den andre. Og hvordan spiller høflighetsteori inn i intervjusituasjonen? Vi vet at vi tilpasser oss – nærmest ubevisst – dem vi snakker med. Viktig for meg er det derfor å forsøke og nullstille erfaringer så mye at materialet blir skrevet fram på en så objektiv måte som mulig.

---

En begrensning ved studien er at det retrospektive perspektivet gjør at mange konkrete minner er visket ut av deltakernes hukommelse. Mange av spørsmålene kunne derfor være vanskelige å besvare. Det var derimot tydelig at sterke, utkrystalliserte minner fortsatt var tilgjengelige, og bidro til refleksjon rundt spørsmålene i intervjuet.

Deltakernes fortelling er en personlig, subjektiv og kontekstuell sannhet. Kunnskapen som er presentert i studiet er konstruert i samtale og samhandling mellom deltakerne og meg som intervjuer. Man kan si at det skapes en intersubjektiv sannhet i dette møtet (Postholm, 2010, s. 84). Spørsmålet er da om det er mulig å kalle studien generaliserbar, og om kunnskapen som kommer ut av denne begrensede studien kan si noe allment om nyankomne elevers opplevelse. Graden av overførbarhet i kvalitativ forskning diskuteres stadig (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Generaliserbarheten er av en annen type og grad enn i kvantitative studier, der man i en positivistisk tradisjon finner lover som hevdes å være allmenngyldige. Her er elevenes opplevelser er individuelle og kontekstavhengige. Kvale og Brinkmann taler for en vridning fra generalisering til kontekstualisering, der vitenskapelig kunnskap kan være gyldig selv om den er avhengig av både tids-, steds- og innholdskontekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Utvalget i min studie er begrenset, som i de fleste kvalitative studier, men jeg mener likevel at studien er viktig som eksempler på enkeltindividens opplevelser, som alle er stemmer fra virkeligheten i norsk skolehverdag. Gyldigheten kan sies å ligge i at fortellingene er ekte og behandlet så lojalt som mulig i alle faser.

#### **4.4.3 Forskningsetiske betraktninger**

Gjennom hele forskningsprosessen må man ta vurderinger knyttet til etiske valg. Ulike hensyn er regulert gjennom retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Fordi denne studien innbefatter personopplysninger, søkte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De vurderte etter noen justeringer av intervjuguiden og samtykkeskjemaet studien til å være i tråd med personvernregelverket.

Sentrale forskningsetiske spørsmålsstillinger man bør reflektere rundt i denne studien er knyttet til blant annet personvern og konfidensialitet, informert samtykke og objektivitet. Men ikke minst er det at barn og ungdom er en sårbar gruppe et hensyn som veier tungt i denne studien (Postholm, 2010, s. 153). Jo svakere gruppe man forsker på, jo større bør man

---

tenke at den etiske forpliktelsen er, blant annet dersom gruppen ikke kan snakke for seg selv. Forhold som omhandler dette er regulert, og NSD hadde strenge krav til både samtykkeskjema, foreldremedvirkning og intervjuguide nettopp på grunn av at målgruppen var 13-16-åringer. Jeg tok hensyn til dette ved å involvere de foresatte først, som deretter snakket med sine barn. Deretter tok jeg kontakt med barnet selv, for å forsikre meg om at de godtok deltakelsen, og for å avtale nærmere tidspunkt for intervjuet. Vi snakket også om hvordan vi skulle gjennomføre det og litt om innholdet. Samtykkeskjemaet sendte jeg per post, og vi foretok intervjuet da jeg hadde fått dem i retur.

At deltakerne inntil nylig har vært ansett som nyankomne, gjør også at man kan kalle dem en sårbar gruppe, både kulturelt og språklig. Dette gjelder også deres foresatte. Språklige og kulturelle utfordringer – både verbale og nonverbale faktorer – i et samfunn du kun har bodd i noe få år, kan føre til misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 156). Jeg kommuniserte derfor både skriftlig og muntlig, på norsk og på engelsk, for å sikre at informasjonen ble forstått av alle parter. Jeg tilbød bruk av tolk og oversettelse av samtykkeskjemaet og i selve intervjuet, men alle takket nei til dette tilbudet. I etterkant ser jeg i et par av intervjuene spesielt, at det nok hadde kommet mer ut av dem ved bruk av tolk. Men dette er også en etisk overveielse. Dersom personen selv ikke ønsker tolk, ser jeg det som et overgrep å overkjøre denne vurderingen. I så tilfelle hadde jeg tråkket på deltakerens integritet og risikert å såre eller fornærme vedkommende ved å devaluere hans språklige ferdigheter. Dette faktum førte i analyseprosessen at jeg bestemte meg for å ta ut den yngste deltakeren av analysen. Han har vært i Norge i kun to år, og jeg følte at intervjuet ikke gav veldig mye informasjon. Dermed valgte jeg å se bort fra dette intervjuet i funn- og drøftingsdelen.

Informert samtykke vil si at deltakerne har godtatt forespørselen om deltakelse i studien på bakgrunn av informasjon de har fått om formål og metode (Johannessen et al., 2016, s. 94). Samtykket skal være gjort på grunnlag av tilstrekkelig informasjon, og uten ytre press (Thagaard, 2018, s. 23). Informert samtykke i kvalitative studier kan være utfordrende fordi fleksibilitet gjerne er en del av disse studienes natur. I tillegg kan for detaljert informasjon begrense deltakerne. Deltakerne har rett til å trekke seg fra studien uten begrunnelse (Postholm, 2010, s. 145). Denne informasjonen kommer fram i samtykkeskjemaet godkjent av NSD. Utvalget i denne studien består av to barn under 15 år, noe som utløser et krav om at de foresatte må samtykke på barnets vegne.

---

Forhold knyttet konfidensialitet og anonymitet krever nøye overveielser. Deltakernes identitet skal bli beskyttet (Postholm, 2010, s. 150). Jeg mener å ha ivaretatt dette ved å gi deltakere og skoler pseudonymer, og ved å ha utelatt opplysninger om bosettingskommune og andre forhold som kan være gjenkjennelige.

Det er viktig å ha et kritisk blikk på sin egen analytiske fortolkning. Selv om en nøytral framstilling nærmest er umulig etter en hermeneutisk tanke, bør man etterstrebe objektivitet i størst mulig grad. En forsker skal være saklig og upartisk (Johannessen et al., 2016, s. 34). For at objektiviteten skal komme til syne, mener Postholm at forskerens subjektive, individuelle teori bestående av erfaringer og opplevelser, må synliggjøres (2010, s. 127). Når subjektiviteten er synliggjort, kan denne legges til side, og slik kan man stille seg i en så objektiv posisjon som mulig i møtet med deltakerne og materialet. Ettersom vi ikke kan fjerne vår forforståelse, er det i det minste viktig at vi gjør oss den bevisst.

Andre etiske overveielser er kan hende ikke like regulerte, men likevel viktige. Etiske dilemmaer knyttet til tematiske analyser spesielt er blant annet at utsnitt av deltakerens fortelling blir tatt ut av sammenhengen, og at dermed helheten står i fare for å bli borte (Thagaard, 2018, s. 171). På den måten kan man risikere at deltakeren ikke kjenner seg igjen i teksten som prosjektet oppsummeres i. Spørsmål knyttet til anonymitet kan derimot lettere ivaretas i en tematisk analyse enn dersom man presenterer deltakerne enkeltvis.

## 5. Funn og drøfting

Jeg er i denne studien opptatt av hvordan elever som fikk grunnleggende norsk-opplæring da de var nyankomne i norsk skole, selv opplevde dette. Jeg velger å belyse tematikken ved å se primærdataene direkte opp mot de teoretiske perspektivene, og skriver derfor ut funn og drøfting parallelt. Fordi jeg mener at et hovedpoeng i denne studien er at elevenes stemme blir hørt, lar jeg sitatene få god plass. Samtidig er det viktig at de blir satt inn i riktig sammenheng. Hvert sitat er derfor markert med navn og spørsmålskontekst.

Analysen er strukturert omkring de fem teoretiske begrepene som er behandlet i teoridelen. *Maktperspektivet* ligger som et grunnlag for språklæringens mulighet. I kapittel 5.1 søker jeg å drøfte forskningsspørsmålet; *hvordan mener elevene at maktforhold, som hierarkier og kategoriseringer, påvirker deres mulighet og vilje til aktivitet i læringssituasjonene?*

*Investerings-, aktørskap og identitet* er muligheter og roller som ligger i eleven selv. I kapittel 5.2 undersøkes forskningsspørsmålet; *hvilke rammebetingelser opplever elevene gir mulighet for investering, aktørskap og identitetsutvikling?*

*Anerkjennelse* kommer utenfra og kan påvirke språklæringen, og i kapittel 5.3 drøftes deltakernes refleksjoner omkring forskningsspørsmålet; *på hvilken måte mener elevene at anerkjennelse har betydning for deres språklæring og utvikling?*

Ut fra valget om å foreta en tematisk analyse, blir tema som har trådt fram fra materialet i bearbeidelsen av det empiriske materialet, skrevet fram og navngitt ved hjelp av underoverskrifter under hovedbegrepene.

### 5.1 Elevenes tanker om betydningen av makt

De yngste deltakerne i studien så ut til å oppleve at maktrelaterte spørsmål var vanskelige å svare på. De eldre deltakerne hadde derimot noen tanker om hvordan maktperspektiver påvirket dem og deres aktivitetsnivå. Ifølge Norton vil man ikke forstå innlærernes erfaringer i språklæringssituasjonene dersom man ignorerer maktforholdenes betydning i sosial interaksjon (Norton, 2013a, s. 146). For å undersøke hvordan elevene opplevde at makt påvirket deres vilje og mulighet til fri utfoldelse (forskningsspørsmål I), valgte jeg å stille spørsmål om hvorvidt og hvordan de opplevde at hierarkier og kategoriseringer preget læringsmiljøet og med det deres handlingsrom (se intervjuguide, vedlegg 1).

Mai startet direkte på ordinært 2.trinn da hun kom til Norge. Hun gir uttrykk for at språklæringen ikke ble påvirket av relasjonene og den sosiale interaksjonen i klasserommet og i skolegården. Men Mai var, ifølge henne selv, en perfektjonist når det kom til språklige ytringer, noe som gjorde at hun holdt igjen aktiviteten til hun var sikker på hva hun skulle si.

«Altså, jeg var en sånn der som ikke ville snakke hvis jeg ikke var hundre prosent sikker på at det var riktig. (...) Det var da jeg visste at jeg kunne det flytende, da jeg var helt sikker, da begynte jeg å snakke. Det var i fjerde, tror jeg. Så det gikk sånn, ja, to år før jeg begynte å snakke da.» Mai (16), om det å kvie seg for å snakke i klassen.

Mai mente at årsaken til at hun ikke snakket før hun var hundre prosent sikker, lå i henne selv. I tråd med Norton mener jeg det er naturlig å tenke at det kan være en kombinasjon av de forventningene hun hadde til seg selv om å prestere, og en usikkerhet på hva hun ville bli møtt med fra omgivelsene. Slik vi tidligere har sett, er noen situasjoner for risikable til at man kan våge å agere (Norton & Toohey, 2011, s. 421). At elever ikke deltar i muntlige aktiviteter av redsel for å si noe feil eller bli ledd av, er ikke en problemstilling som kun gjelder nyankomne elever. Men de nyankomne vil i tillegg til et nytt språk, også måtte forholde seg til en ny kontekst og nye kulturelle koder. Usikkerheten omkring hvordan man skal tolke både språket og den kulturelle konteksten påvirker elevens deltakelse i klasserommet. Som vi så i 3.3.1, henger hvem vi er, sammen med hva vi kan gjøre i en sosial ramme. Hvem vi er i et klasserom, påvirker slik hva vi gjør og sier. En nyankommen kan oppleve at atferden blir begrenset, ikke bare av språket, men også av rollen man har i fellesskapet. Dette kan være en medvirkende årsak til at Mai ventet to år med å snakke. De sosiale maktforholdene som hersker i klasserommet, regulerer hva enkeltindividene kan gjøre.

Mohamed opplevde også at det var vanskelig å snakke norsk i klassen, men så ut til å innse på et tidligere tidspunkt enn Mai, at det lønte seg å ta språket i bruk i større grad.

«Da jeg var helt ny så var det faktisk flaut. (...) Og etter de tre første månedene sa de at jeg hadde lært mer enn jeg skulle. Og jeg hadde vært stille og jeg skulle prøve å snakke litt mer i klassen. (...) men så fant jeg ut at det hjelper ikke å være stille. Jeg lærte ti ganger mer da.» Mohamed (16), om det å skulle snakke i klassen.

Mohamed fant at det ikke hjalp å være stille, og oppdaget at han lærte mer ved å være mer aktiv. Han overvant dermed noe av den negative påvirkningen maktforholdene kan ha, og inntok en rolle der han agerte og investerte i språklæringen. Vi ser også at «de» (sannsynligvis lærerne) gav ham anerkjennelse for det han hadde oppnådd så langt, og

---

oppmuntret han til å være mer aktiv. Dette ser ut til å gi ham en giv til å våge og investere i klasserommet.

Sofia sier at hun var redd for å bli sett på som en som trengte ekstra hjelp. Hun visste selv hvorfor hun ble tilbudt ekstra støtte, men tror ikke det var like klart for de andre i klassen. Dette gjorde at hun følte seg feilplassert i et hierarki eller i en kategori, og ut fra det misforstått og undervurdert. Hun kunne videre fortelle at hun syntes det var en distanse mellom hvordan hun selv følte seg og hvordan hun opplevde at andre så på henne og hennes behov.

«Noen ganger når jeg måtte bli tatt ut av timen, men det var senere på sånne enkelttimer, så følte jeg i begynnelsen at, ja – jeg ville ikke at de skulle tenke at jeg trenger veldig mye ekstra hjelp, liksom. Jeg følte meg jo like smart som dem, hvis du skjønner hva jeg mener, jeg ville ikke at de skulle tenke at jeg hadde blitt tatt ut for å få mer hjelp. Det var det jeg tenkte da. Det var ikke noe god følelse, for ingen av klassekameratene visste jo hvorfor jeg gikk, men da jeg kom tilbake sa jeg – jo, jeg ble tatt ut fordi den polske læreren ... og da tenker de jo at jeg trenger hjelp.» Sofia (21), om hvordan hun opplevde å bli sett på av medelevene sine.

Sofia antyder her at omstendighetene omkring å få ekstra støtte i norsk og senere tospråklig fagopplæring ikke utelukkende har vært positivt for henne. Hun beskriver en distanse mellom hvordan hun følte seg og hvordan hun opplevde at andre så på henne og hennes behov. Helhetssituasjonen er preget av – ikke at hun blir tatt ut – men av hva de andre tror og mener er grunnen til at hun blir tatt ut av klassen. Jeg antar at denne tanken påvirker språklæringssituasjonen. Det kommer fram i Sofias intervju som helhet at hun opplevde både GNO-timer og tospråklig fagopplæring i seg selv som positivt. Men ut av sitatet over kan vi lese at det er hennes redsel for medelevenes holdning og konsekvensene av uvitenhet til opplæringen som framstilles som utfordrende. Dette indikerer at det ikke var en åpenhet i klassen rundt hennes tilpassede språkopplæring. Jeg stilte derfor et oppfølgingsspørsmål om hun trodde det ville vært bedre om det ble opplyst om hvorfor hun ble tatt ut.

«Det kan hende, men jeg hadde ikke likt å gjøre en stor greie ut av det. Men det er vanskelig å ta det opp uten å gjøre en stor greie ut av det. Jeg følte meg litt sånn ... jo eldre jeg ble, jo mindre brydde jeg meg.» Sofia (21), om åpenhet og fokus rundt opplæringen.

Ut fra Sofias erfaringer mener jeg vi ser at maktforholdene påvirker hennes helhetsopplevelse av å få språkstøtte, i tråd med Nortons tanker om at frykten for reaksjoner i gruppa styrer opplevelsen av frihet og handlingsrom (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Lærerne har tilrettelagt for grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring, men mangelen på åpenhet i klasserommet for slike tilpasninger synes å motarbeide noe av



---

virksomheten av tiltakene. Sofia synes det er ubehagelig å bli tatt ut. Mohamed ser derimot ut til å ha en annen opplevelse av å bli tatt ut av rommet.

«Nei, det gikk greit. Det var egentlig ikke flaut å gå ut. De andre forsto hvorfor jeg gikk ut. De fleste av gangene jeg glemte at jeg skulle gå ut, var det alltid en som skulle si til meg. En av studentene. Med å huske at jeg skulle dra.» Mohamed (16), om det å være en del av et sosialt fellesskap samtidig som han hadde noe av opplæringen i en annen gruppe.

Som vi ser hos Sofia og Mohamed så varierer opplevelsen av å få ulike typer av tilpasset opplæring både fra person til person og fra klasserom til klasserom. Kanskje har det også blitt mer vanlig å ta ut elever i ulike grupper i norsk skole siden Sofia opplevde dette. Regnekurs, lesekurs, spesialundervisning, GNO- og SNO-timer med mer, gjør at klasserommet og dets grupperinger er mer i bevegelse nå enn tidligere. Mange skoler taler for å gi slike tilpasninger innenfor klasserommets vegger. Ved å bli tatt ut fratras man et fellesskap og man kan potensielt få negativ oppmerksomhet. Kan hende løser en integrert tilpasning noen av disse utfordringene. Men slik Axelsson og Nilsson viser i sin artikkel, så kan noen nye utfordringer oppstå (2013, s. 148). Å gi elever – og da spesielt GNO-elever – den støtten og den taletiden de trenger, er vanskelig dersom de skal arbeide med andre målsettinger enn det resten av elevene i rommet gjør. Å nedskalere GNO og tospråklig fagopplæring til en hviske-aktivitet i det ordinære klasserommet, fratras elever og lærere den posisjonen de fortjener. Men uansett hvordan opplæringen organiseres, indikerer funnene at det er viktig at en åpen og raus klassekultur opparbeides. På den måten kan de negative opplevelsene reduseres ved at maktrelasjonene blir forsøkt utlignet så mye som mulig.

Å ha følelsen av å bli kategorisert eller «satt i bås» kan oppleves ubehagelig, og det kan ta fra deg noe av friheten din til å handle. Sofia hadde en opplevelse av å bli satt i bås fordi hun gikk i en mottaksklasse. Hun opplevde at noen medelever undervurderte henne, og hun sier at «de trodde at jeg kunne såpass lite norsk at jeg ikke skjønnte hva de snakket om. Men det forstod jeg.» At medelever trodde hun «kunne såpass lite norsk» viser til en undervurdering som kan være vanskelig å ignorere for Sofia. Dersom noen i klasserommet snakket om henne som om hun ikke forstod det de sa, er dette en bevisst eller ubevisst måte å vise makt på, som med stor sannsynlighet påvirket Sofias evne og vilje til å være aktiv i læringsmiljøet. Mange vil trolig trekke seg unna både personer og aktiviteter, mens andre kanskje vil bli trigget til å yte mer for å vise at man kan. I en videre refleksjon omkring det å bli satt i bås eller undervurdert, sier Sofia at noen elever gav uttrykk for at de så mottakselevne på en negativ måte, noe som gjorde at hun følte seg ukomfortabel sammen med dem.

---

«Noen få elever, det var sånn at ja, ja, mottaksklasse ... Det var sånn at mottaksklasse var et negativt ord, da, for noen. Da var det noen som sa, nei, da var du ikke kul, for du går i mottaksklassen, liksom. Og det syntes jeg var bare rart, liksom, fordi, vi er der for å lære norsk, men vi kan mye annet.» Sofia (21), om følelsen av å bli satt i bås.

Hun påstod videre at disse elevene ikke gjorde noe med motivasjonen hennes for å lære norsk, men at det var ukomfortabelt for henne å være i nærheten av dem fordi hun visste hva de tenkte. Selv om Sofia sier at disse medelevenes antatte holdning ikke gjorde noe med motivasjonen, tenker jeg likevel at det er naturlig dersom det gjorde noe med hennes investering og hennes rom til å utøve aktørskap. Slik Norton framholder så kan det at eleven på en eller annen måte opplever miljøet som fiendtlig, gjøre at vedkommende ikke investerer i språklæringsaktivitetene, selv om hun mener at hun er motivert (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Sofia sier at det kun var enkelte elever som hadde en slik negativ holdning. Det kan likevel være nok til å få tryggheten i ubalanse, og nok til at hun nedjusterte sin aktivitet og investering.

Selv om Mohamed og Sofias opplevelser på ingen måte kan generaliseres, så motsier deres opplevelser Norton og Tooheys poeng om at nyankomne fra land med ulik status har ulik mulighet for å få innpass i de nye miljøene (Norton & Toohey, 2011, s. 425). Man skulle ut fra dette tro at Sofias europeiske bakgrunn ville gi henne lettere tilgang til nettverk enn Mohamed med sin afrikanske bakgrunn, noe vi derimot ikke ser i disse tilfellene.

Ut fra datamaterialet som kan knyttes til maktbegrepet, ser det ut til at det er varierende i hvor stor grad elevene har bevissthet omkring hvordan kategoriseringer og hierarkier som elementer i maktforhold, påvirker deres mulighet og vilje til aktivitet i læringssituasjonene. De yngre elevene synes det var vanskelig å sette ord på disse problemstillingene. De eldre elevene ser ut til å se årsakene til sitt involverings- og aktivitetsnivå som en kombinasjon av personlige egenskaper – som for eksempel perfeksjonisme eller beskjedenhet – og klassemiljøets dynamikk og graden av raushet i elevgruppa.

## 5.2 Elevenes tanker om egne roller og muligheter

Identitet, investering og aktørskap er begreper som er vanskelige å beskrive løsrevet fra hverandre. Alle henviser de til elevens atferd, aktivitet og utvikling i samspill med omgivelsene, og de har en gjensidig påvirkning på hverandre. Innenfor et læringsmiljø ligger det mange muligheter for aktivitet og utvikling, men disse er regulert av maktfaktorene, slik vi ser det beskrevet hos Bourdieu (2005) og Norton (2013a) (se 3.2 og 5.1). I det følgende vil

---

jeg forsøke å skrive fram elevenes tanker knyttet til hvilke rammebetingelser som gir mulighet for identitetsutvikling (5.2.1), investering og aktørskap (5.2.2), jamfør forskningsspørsmål II, (se 2.3).

### **5.2.1 Elevenes tanker om egen identitet i språklæringsprosessen**

Innenfor tematikken som omhandler identitet er det av interesse å vite hvordan elevene ser på seg selv i det nye språkmiljøet, og om de har noen tanker om hvordan andre ser på dem som nyankomne. Slike perspektiver har konsekvenser både for identitet og maktstrukturer, forhold som har en vekselvirkende innvirkning på hverandre. Jeg vil i det følgende drøfte elevenes refleksjoner omkring egen bakgrunn og eget morsmål, om de opplevde at deres morsmål ble sett på som en ressurs i læringsarbeidet. Til sist drøftes hvordan eleven ser på framtida, i tråd med Nortons definisjon (2013a, s. 45), der hun ser elevens syn på framtidsmulighetene som en del av identitetsbegrepet (se 3.3.1).

#### *Stolthet over egen bakgrunn og eget morsmål*

Deltakerne i denne studien kom alle til Norge i sju-åtte-årsalderen. De var unge, men hadde likevel rukket å bo og bli en del av en familie og et lokalsamfunn i hjemland og eventuelt transittland før familien brøt opp og flyttet. Livserfaringene fra disse fellesskapene hadde bidratt til å forme dem som de individene de var da de troppet opp til første skoledag i Norge.

Vi skal senere se at Mohamed gir sin tospråklige lærer mye av æren for at han lærte norsk (se 5.2.2), og Mohamed grunngir selv betydningen med at «hvis du ikke kan norsk og engelsk så har du ikke noe annet valg enn det språket du kan». Mai viser også til positive opplevelser rundt det å ha et annet morsmål enn de andre elevene. Hun opplevde at medelever var interessert, og at deres interesse gjorde henne stolt.

“Det var mange som visste at jeg var fra Vietnam da, og de hadde lyst til å vite hva det og det var på vietnamesisk, så det var ganske gøy.» Mai (16), om å føle stolthet over å ha et annet morsmål.

Sofia hadde noe av den samme erfaringen. Hun satte pris oppmerksomhet på språket, selv om hun ikke var så glad i å være i sentrum for oppmerksomheten selv.

«Vi hadde et kryssord, og der var det et polsk ord. Jeg sa det til læreren, og hun tok det foran alle sammen: Vet dere hva! Jeg har skrevet et polsk ord i kryssordet mitt, jeg! Jeg var stolt, alle skulle prøve å si det ordet og hele pakka. Det var en sånn stolthet over at endelig så er det jeg som kan det her og dere kan ikke det. Samtidig så var det jo mange som hele tiden spurte sånn; hva er hei på polsk, hva er det på polsk? Jeg syntes var gøy. Jeg brydde meg ikke så mye ... Jeg vet det er noen elever som er sånn; nei, ikke spør, jeg kan norsk. Jeg likte alltid å vise at jeg var polsk og det var gøy for meg.

Selv om jeg ikke likte å være i sentrum så likte jeg å være i sentrum når det gjaldt språket. Jeg hadde mye stolthet for polsk.» Sofia (21), om å føle stolthet over morsmålet.

Både Mohamed, Mai og Sofia hadde hjelp av tospråklig lærer. Mai opplevde at hun forstod mer på grunn av det, og at bruk av morsmål var nyttig i læreprosessen.

«Jeg brukte jo veldig mye vietnamesisk da jeg skulle lære norsk. Man må jo kunne et annet språk fra før av for å lære et nytt. Jeg oversatte og sånn. (...) Det var at jeg ble forklart grundigere og sånn. Morsmållæreren var på en måte en oversetter.» Mai (16), om å bli oppmuntret til å bruke morsmål, og om betydningen av å ha en tospråklig lærer.

Andreea hadde ikke hjelp av noen tospråklig lærer, og ut fra svarene hun gir, ser det ikke ut som om førstespråket ble brukt i utstrakt grad for å bidra i språklæringsprosessen. Hun forklarer morsmål som noe som er felles for alle, men omtaler det ikke som en uttalt ressurs i læringen.

«Ja, noen ganger da, men man skulle jo helst prøve å bruke norsk. (...) Ja, det var jo helt greit det ... alle har jo morsmålet sitt, uansett om du vil eller ikke, det er ikke noe å være lei seg for eller å skamme seg over.» Andreea (13), om morsmål ble sett på som en ressurs, om hun ble oppmuntret til å bruke det, og om hun følte stolthet over det.

Sofia reflekterer over lærerens strategi når det starter ei ny polsk jente i klassen. Sofia gledet seg over muligheten til å snakke polsk med en venn, noe hun savnet på den tiden. Men de fikk beskjed om å snakke norsk. Hun tror det var lærerens behov for å ha kontroll på hva de snakket om, som var årsaken. Sofia opplevde dette som urettferdig, da mange andre elever hadde ufaglige samtaler i timen også, men da på norsk. På bakgrunn av dette kan man med Norton si at Sofia opplevde dette som diskriminerende, noe man kan tenke seg kunne ha gått utover viljen til å investere i språket (Norton & Toohey, 2011, s. 421).

«Jeg husker spesielt når jeg var i ordinær klasse på 6.trinn og en annen polsk jente hadde startet, da var det bare sånn; ikke noe polsk – norsk! (...) Jeg lurte på hvorfor. Jeg snakket aldri polsk bortsett fra hjemme, ikke sant. Når det kom en polsk elev, så ville jeg selvfølgelig snakke polsk med henne, fordi det er på en måte noe du savner litt, å snakke med venner på morsmålet ditt. Men nå har jeg jo mange flere polske venner (ler). Men altså, jeg skjønner nå hvorfor de ikke ville at vi skulle snakke polsk. Men på den tiden skjønnte jeg ikke. De vet jo ikke hva vi snakket om, og det kunne være noe helt annet enn det vi drev med der og da. Så jeg skjønner jo det. Men det er jo litt godt å snakke ... få lov til å snakke litt polsk da ... Men de har ikke noen garanti for at det blir brukt faglig, ikke sant. Man kan lett spore av, men det er sånn med alle elever da. Så jeg synes at det å si ikke snakk polsk – for det var jo andre elever som snakket norsk liksom – det var litt sånn, ja ... forskjellbehandling (ler).» Sofia (21), på spørsmål om hun hadde lærere eller medelever som oppmuntret henne til å bruke morsmålet sitt.

Det å traktere flere språk, og å ta dem i bruk etter ønske og behov, har med den flerspråklige vendingen innen andrespråkforskningen i stadig større grad blitt sett på som en ressurs, blant annet av forkjemperne for transspråking (Garcia & Wei, 2019). Både i faglige og sosiale situasjoner i løpet av skoledagen kan de ulike språklige ressursene tas i bruk. Det

---

betyr derimot ikke at læreren ikke kan anbefale sine elever at de i spesielle situasjoner bør bruke målspråket. Men ifølge Nortons perspektiver – som framhever viktigheten av et støttende miljø for at eleven skal kunne investere i språket – vil en ressursorientert holdning til språk være en styrke i klasserommet, heller enn en restriktiv holdning (Norton, 2013a). Dersom skolen får eleven til å stole på at de ressursene de har med seg inn i skolen er positive, kan man styrke selvbildet og bidra til å skape en helhetlig identitet hos elevene. Cummins eksempel om eleven som følte at hun ble redusert til en som kun var i stand til å fargelegge, er et eksempel på undervurdering av elever på grunnlag av en ensidig enspråklig tenkning (Cummins et al., 2015, s. 560). Jølbo sier at det ofte er et gap mellom det andrespråksinnlærerne ønsker å kommunisere og det de faktisk klarer rent språklig sett (Jølbo, 2016, s. 21). Ved å ta ressursperspektivet i bruk, og la elevene spille på alle sine språkferdigheter, kan man motvirke en mangeltenkning eller enspråklig bias (Ortega, 2009) fra omgivelsene og opplevelsen av utilstrekkelighet hos eleven.

### *Fremtidsdrømmer - hvem du er og hva du kan gjøre*

Elevene i denne studien har alle fremtidsdrømmer. Hvilke drømmer kan man tillate seg å ha når man har vært i et nytt språksamfunn i noen få år? I Nortons definisjon av identitet ligger fremtidsperspektivet, formulert som “how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013a, s. 45).

Mohamed har en plan, og han er allerede i gang med det første året på videregående.

«Jeg drømmer om å bli snekker. Om ti år tror jeg at jeg driver og jobber med å bygge ting. Men det spørres om jeg blir gift da, da er jeg mest sannsynlig hjemme og passer barn.» Mohamed (16), om mål og drømmer for fremtiden.

Inkludert i drømmen hans er det å være hjemme med barna sine. Dette sier også noe om hans egen oppfatning om hvem han er og hva han kan gjøre. Han viser slik at han forestiller seg at han kan være en aktør i det samfunnet han nå lever i, at han har frihet og rett til å kunne arbeide med det han drømmer om – å bygge ting – og at han også har mulighet for å velge hvordan han ellers vil innrette livet sitt. Han kan slik sies å ha klare tanker om å utøve aktørskap også i fremtiden.

Siden hun kom til Norge for sju år siden har Sarah fått store drømmer for fremtiden. Hennes holdning er at hun vil og kan investere i skolegang og studier, slik at hun kan bli lege. Hun har også tanker om det å få familie og om hva hun ønsker for barna sine.

---

«Å, fremtiden, da har jeg mål om å bli ferdig med skolen, gå på universitetet. Jeg har mål om å bli lege, å kunne hjelpe folk. Da ... (ler) jeg ser for meg sånn at jeg har fått en familie i hvert fall. Ja, en flott familie og har en jobb. (...) Ja, så jeg har lyst til at barna mine, de skal ikke være redde for å gjøre noe.» Sarah, om fremtiden for seg selv og de fremtidige barna sine.

Investeringsstanken hva fremtiden angår ser ut til å leve i både Mohamed og Sarah. De har tilsynelatende fått en selvtillit som gjør at de vet hvem de er og hva de kan gjøre. Det er dette Norton mener må ligge til grunn for at elevene skal kunne utøve aktørskap. Refleksjoner rundt hvem de er og hva de kan gjøre i fremtiden kan slik sies å være en viktig del av identitetsperspektivet, spørsmål som igjen henger sammen med den fremtidige muligheten til å få tilgang til materielle ressurser som kan oppfylle ønsker og drømmer (Norton, 2013a, s. 48). I hvor stor grad barn i sju-åtteårsalderen har tanker om at investering nå kan føre til økt kapital senere, er usikkert. Slike tanker kan ha kommet med alder og modning for deltakerne i denne studien, og er vanskelig å tidfeste til de var nyankomne.

Norton var med sine erfaringer med voksne innlærere opptatt av forestilte fellesskap og forestilte identiteter (Norton & Toohey, 2011, s. 422), som vist i 3.3.1. Hun mener at innlærerne har et framtidfokus når de lærer et nytt språk, og at de forestilte fellesskapene de ser for seg å være en del av, vil påvirke hvem de ønsker å være. I fremtidstankene Mohamed og Sarah har som 15- og 16-åringer ser vi at de ønsker å være aktører som ser for seg å ta del i ulike forestilte fellesskap i fremtiden. Sarah viser igjen dette når hun reflekterer rundt ønskene hun har for barna sine, med utgangspunkt i spørsmålet om hvilke språk hun vil snakke med barna sine.

«Da tror jeg at det kommer til å være ... det kommer til å være en blanding av språket vårt og norsk. Fordi jeg har også lyst til at barna mine skal kunne ... ikke være sånn ... føle på at de ikke kan snakke med andre. Ja, så jeg har lyst til at barna mine, de skal ikke være redde for å gjøre noe, de skal lære norsk og så ... både norsk og swahili.» Sarah (15), om hvilke språk hun vil snakke med barna sine, og om deres muligheter.

Slik beskriver Sarah at hun ser for seg ulike fellesskap barna hennes potensielt kan bli en del av – en mulighet de får dersom de lærer begge språk. Sarahs forestilte fellesskap er slik både norsktalende og swahitalende miljøer, noe som fører oss tilbake til Barker og Janes (2016, s. 303) poeng om at en nasjonalkultur består av ulike miljøer med opphav i blant annet etnisitet. Sarah og hennes barn vil slik ha en identitet som er mangefasettert, i tråd med perspektivene omkring identitet som vist i kapittel 3.3.1 (Barker & Jane, 2016; Norton, 2013a, s. 6).

---

I materialet ser vi en distinksjon mellom elever som har opplevd fokus på morsmål og tidligere erfaringer, og de som ikke har det. De som har opplevd en ressursorientert pedagogikk uttrykker dette som positivt, og ingen synes å oppleve et slikt fokus som ubehagelig. Det er tydelig at det å få lov til å bruke og få oppmerksomhet omkring noe man kan fra før, er en positiv opplevelse som kan bygge broer i identitetsprosessen. Som en motsats ser vi at når en lærer tilsynelatende arbeider for å holde på et enspråklig klasserom, kan det oppleves som urettferdig og misforstått for flerspråklige elever. Elevene ser ut til å ha drømmer og god tro på at de har innflytelse på hvordan livet skal bli i framtida, noe som viser at de opplever at de med sin nye identitet har funnet et rom for aktørskap.

### **5.2.2 Elevenes tanker om investering og aktørskap**

I materialet kommer det til syne ulike faktorer og rammebetingelsene elevene mener har tilrettelagt for investering og aktørskap. Dette kapitlet er et videre dypdykk i forskningsspørsmål II. Ut fra funn vil jeg drøfte om og hvorfor elevene mener de var i stand til å investere i språklæringen, og om de mener at de fikk og/eller krevde et rom hvor de hadde mulighet til å utøve aktørskap. I arbeidet med datamaterialet opplevde jeg at noen tema trådte fram som særlig viktige (jfr. 4.3.3). Drøftingen blir derfor strukturert gjennom temaene motivasjon og forventninger, betydningen av et støttende miljø og samspillet med omgivelsene, og da spesielt opplevelsen av tilrettelegging og tanker omkring lærerens betydning. Drøftingen omhandler også mulighetene for – og egen opplevelse av – medvirkning, eierskap og innsats.

#### *Indre motivasjon og ytre forventninger*

Elevene ble spurt om de følte behov for å lære norsk da de var nyankomne, om de følte et forventningspress fra noen i omgivelsene, og hva disse forventningene i så fall gjorde med dem. Distinksjonen indre motivasjon og ytre forventninger kan både forsterke og motarbeide hverandre. Norton viser til flere tilfeller der innlærere er motiverte for språklæringen, men der dette likevel ikke er nok for å oppnå tilfredsstillende utbytte (2013a). Ytre forventninger kan virke motiverende, men det avhenger av hvem forventningen kommer fra, og hvilket maktforhold som eksisterer mellom denne personen og innlæreren (Peirce, 1995).

I spørsmål som dreier seg om behovet for å lære språket, snakker Andreea, Sarah og Sofia alle om sitt eget behov for kommunikasjon som et middel for å ikke falle utenfor – og som en motivasjonsfaktor.

---

«Ja, for jeg kunne heller ikke engelsk og sånt, så jeg kunne ikke egentlig forstå andre her. Behovet ble større enn andre som kunne engelsk.» Andreea (13), om behovet hun følte for å lære norsk.

«Ja, fordi jeg ville jo være en del av de andre, jeg ville ikke være utenfor å ikke ha noen å være med. Jeg ville jo kunne kommunisere med andre. Jeg kunne jo leke med de andre selv om jeg ikke forsto, men det var veldig frustrerende det å ikke kunne snakke.» Sofia (21), om behovet for å lære norsk.

«Det er jo sånn at man måtte jo kunne norsk for å kunne kommunisere med de andre. Og så da var det sånn at man var nødt til å kunne lære det, og hvis ikke så var det vanskelig å kunne tilpasse seg.» Sarah (15), om behovet for å lære norsk.

Elevene har her forsøkt å uttrykke det de opplevde da de var i startgropen av livet i Norge. Sitatene berører elevenes egne behov og indre motivasjon for å kunne fungere best mulig i det sosiale livet.

Andreea, Sarah og Sofia bruker her ulike ord som sier noe om *behovet* for å lære norsk. Behov er et ord som ble brukt i intervjuguiden; «husker du om du kjente på et behov for å lære norsk da du kom til Norge?». Andreea svarer ved å bruke det samme ordet, mens Sofia velger ordene «ville kunne» og Sarah «måtte kunne». Disse nyansene kan være tilfeldige, men de kan også si noe om motivasjonen og holdningen elevene mener å huske var til stede helt i begynnelsen. Jeg har reflektert rundt om Sarahs ordvalg utstråler en slags trass, som om det er noe utenfor henne selv som påtvinger henne denne plikten å lære språket. Kanskje har helhetssituasjonen betydning her. Selv om Sarah trolig var glad for å få mulighet til å gå på skole fordi hun var frarøvet skolegangen i hjemland og transittland i stor grad, så fikk hun seg en skuffelse da hun skulle begynne på skolen i Norge. Hun hadde nemlig sett nærskolen ut av vinduet der hun bodde, og hun gledet seg hele sommerferien til å starte der. Men i august fikk hun vite at hun skulle ta buss til en annen skole for å få grunnleggende norskopplæring. Dette opplevde hun som vanskelig, og hun syntes det var vanskelig å få venner.

«Som jeg husker så føltes det litt ensomt. Fordi det var flere som snakket norsk og de forstod hverandre mer, og så forstod jeg ikke alt de snakket om og alt det der. Ja, så da hang man sånn litt etter. Og det var litt sånn vanskeligere å få venner.» Sarah (15), om hvordan det opplevdes å ikke kunne forstå og snakke norsk.

At Sarah følte det litt ensomt skyldes kanskje mer språkutfordringene enn skoletilhørigheten. Men jeg tenker likevel at Sarahs skolestart fikk en dårlig start fordi hun hadde forventninger på feil grunnlag. Hun trodde hun skulle til nærskolen. Informasjonsbehovet hos nyankomne familier er stort. Det kan være vanskelig – for voksne som barn – å skulle etterspørre informasjon. Man kan føle seg dum eller uvitende, og få følelsen av å ikke ha gjort en



---

tilstrekkelig innsats for å sette seg inn i systemet. Dette henger sammen med maktdimensjonen, som beskrevet hos Norton og Toohey (2011, s. 425). Mange kan påvirkes av den asymmetriske relasjonen man som nyankommen har til målspråksbrukere generelt og autoriteter spesielt.

Om ytre forventninger virker positivt eller negativt inn på språklæringen henger som tidligere nevnt sammen med maktbalansen mellom innlæreren og den personen forventningen kommer fra. Norton vektlegger innlærerens opplevelse av maktforholdet (Peirce, 1995, s. 13). Ytre forventninger kan komme blant annet fra nære relasjoner som lærere og familie. Det var ulikt i hvor stor grad elevene i min studie opplevde at andre hadde forventninger om at de skulle arbeide godt med norskopplæringen. Mohamed sier noe om forventninger knyttet opp mot anerkjennelse.

«Ja, først så trodde jeg ikke på meg selv, så var det en annen lærer som kom på skolen, og så lærte jeg norsk ved å være med han.» Mohamed (16), om betydningen av ytre forventninger.

Han viser her til distinksjonen at han ikke trodde på seg selv, men så kom det en ny lærer til skolen som utgjorde en forskjell, underforstått; en som trodde på ham. Jeg tolker dette til å henge sammen med lærerens forventninger. Forventningene til elevene må være både høye og realistiske. Denne læreren må ha evnet å ha realistiske forventninger til Mohamed, som i neste omgang fikk ham til å få tro på seg selv. Ifølge Norton er betydningen av selvtillit en faktor det er mange synspunkter på i andrespråksforskningen. Hun henviser blant annet til Gardner som hevder at selvtillit vil oppstå og øke i takt med positive opplevelser i språklæringssituasjoner (Norton, 2013a, s. 43-44). Vi kan se spor av dette hos Mohamed, som «først» ikke trodde på seg selv, men som senere lærte norsk ved å være med denne læreren.

Sofia beskriver sitt syn på forventningene fra læreren som en ramme for hva hun skulle gjøre. Flere ganger i intervjuet viser hun til forskjellen på den mye strammere skolen som hun og foreldrene har opplevd i hjemlandet, og den mer frie skolen hun mener hun møter i Norge. Ifølge Norton er alle sosiale kontekster påvirket av maktforholdene, så også klasserom (2013a). Man kan tenke seg at et mer autoritært klasserom har en større distanse mellom lærer og elev enn et mindre autoritært klasserom. Større og mindre distanse utfordrer spørsmålene om hvem jeg er og hva jeg kan gjøre på hver sin måte, slik Norton uttaler det (2013a, s. 48). Jeg tenker at mindre distanse mellom eleven og læreren får følger både for lærer og elev. Da bruker læreren trolig et større register av kommunikasjonsformer for å

møte elevene. Det vil også føre til en større frihet og en større mulighetshorison for eleven. Den store distansen til læreren i hjemlandet sitter sterkt i Sofia, og hun beskriver forventninger som kun handler om å gjøre som læreren sier. Hun viser i tillegg et glimt av en støttende læringskultur som benytter anerkjennelse som motivasjonsfaktor.

«Forventninger av læreren var mer sånn; jeg fikk jo oppgaver og da var det jo forventet at jeg skulle gjøre det. Jeg har jo alltid hatt det sånn helt siden barnehagen at det de voksne sier, det skal du gjøre. Og det var på en måte innlært. Det som var en bra motivasjon var at hvis jeg gjorde bra og riktig så var det sånn – ja, kjempebra, du fikk det til!» Sofia (21), om forventningene fra lærerne.

Sofia opplevde at foreldrene hadde forventninger til at hun gjorde hjemmearbeidet, og hun beskriver også at de aktivt tok del i det. Hun viser igjen til forskjellen på norsk skole og den skoletradisjonen familien hennes kommer fra.

«Når det gjelder mine foreldre, ja, selvfølgelig, de sa alltid at det var tid for lekser, og når jeg fikk lekseark så prøvde jeg å lære alle ordene, og så tok foreldrene mine arket etterpå og så skulle jeg forklare etterpå. Det ble veldig sånn pugging da. Men det var sånn foreldrene mine hadde det før, det er derfor det ble sånn. Men jeg lærte jo de ordene, jeg kunne bruke dem, men det var også på grunn av at jeg kom på skolen og så hadde vi en annen måte å gjennomgå det på enn det jeg hadde hjemme, for da hadde jeg lært meg ordene og så kom jeg på skolen, og så gikk vi gjennom og da satt det mer fast. Kombinasjonen pugging hjemme og lekpreget på skolen fungerte bra for meg. Jeg er glad for at jeg fikk sånn støtte hjemme i hvert fall, og jo eldre jeg ble jo mindre ble det jo for da gjorde jeg det alene, av meg selv.» Sofia (21), om forventningene fra foreldrene og hvordan det påvirket henne.

Vi ser her at Sofia finner kombinasjonen av de to skoletradisjonene funksjonelle og fruktbare for sitt eget arbeid og læring, og ser dermed ut til å gjøre nytte av å ta det beste fra begge verdener.

Vi ser at både ytre forventninger og egen motivasjon har hatt betydning for elevenes investering og vilje og mulighet til aktørskap. Skuffelser over at forventningene ikke slår til kan derimot redusere motivasjonen, slik vi så hos Sarah. Ytre forventninger kan framstå som både uttalte og implisitte, og kan føre til handling og aktivitet hos eleven, slik vi så hos Mohamed da han fikk en ny lærer som trodde på ham.

### *Betydningen av et støttende læringsmiljø*

Deltakerne ble spurt om å reflektere omkring betydningen av et støttende miljø, og hvordan et slikt miljø kan arte seg. Et støttende miljø er selvsagt i stor grad avhengig av anerkjennelse og en raus tilbakemeldingskultur. Denne viktige sosiale dimensjonen blir ytterligere undersøkt under delkapitlet om lærerens betydning, og under kapittel 5.3 om betydningen av anerkjennelse. Et miljø som av en eller annen grunn oppleves som fiendtlig,

---

kan bidra til en stagnasjon i språklæringen, ifølge Norton og Toohey (2011). Selv om eleven i utgangspunktet er motivert for å lære språket, kan et fiendtlig miljø føre til at investeringen i språklæringsprosessen uteblir. Andreea og Sofia vektlegger betydningen av å skape et trygt miljø som en suksessfaktor i språklæringsprosessen.

«Leker og turer var viktig for å få seg venner og kunne snakke sammen. Hvis man har venner er det lettere å åpne seg og prøve å snakke.» Andreea (13), om hvilke faktorer som var viktig for at hun kunne trives og lære norsk.

«Det med trygghet og at den eleven får se at det er mange, det er ikke bare deg, du er en del av mange og alle tar feil. Du trenger ikke være redd for å prøve å snakke, det er i orden og alle tar feil. Kanskje først skape det miljøet i hvert fall, prøve å bygge en god relasjon med eleven så at den forstår at hvis det er noe så kan han spørre.» Sofia (21), om viktigheten av et støttende miljø.

Det er tydelig at muntlig aktivitet er det de tenker på som den mest åpenbare – og den mest krevende – læringsaktiviteten. Sofia påpeker viktigheten av å skape et klassemiljø der det er trygt å prøve og feile, og ønsker med det å utfordre maktstrukturene som ifølge Nortons teori også er tilstede på mikronivået (Norton, 2013a, s. 47). Maktforholdene blir ikke borte, men kan i et positivt klassemiljø bli holdt i sjakk av noen felles spilleregler for samvær og kommunikasjon.

Mohamed vektlegger også samspillet med omgivelsene. Han peker på friminuttet som en viktig arena for å praktisere norsk. I tillegg får han fram at samværet med lærerne var viktig for ham i denne perioden.

«Noen av oss fikk mer friminutt, for vi skulle føle at vi hadde mer praktisering. Og de kunne føle at folk bryr seg om dem. Og de gjorde sånn med meg. Jeg fikk ekstra friminutt og jeg likte å være alene med lærerne.» Mohamed (16), om betydningen av samspill med omgivelsene.

Sarah beskriver betydningen av å få mer selvtillit etter hvert som det kom nye elever, og hun ikke lenger var den nyeste, den som kunne minst norsk. At Sarah etter en periode i Norge opplevde at hun kunne være en ressurs for andre, og at hun fikk bekreftelse på at hun kunne noe som kom andre til gode, viser identiteten som foranderlig over tid og i stadig utvikling, jamfør Norton (2013a, s. 6). Det å lære et nytt språk bidrar til å påvirke denne prosessen.

«Etter hvert så kom det andre nye i den samme klassen jeg gikk på. Og siden jeg da hadde gått litt lengre enn dem i mottaksklassen, og hadde begynt å forstå mer av norsk, så følte jeg at det ble litt sånn enklere å kunne snakke norsk med de som kom i klassen. Og det gjorde det enklere å få venner og sånn.» Sarah (15), om det som gjorde at hun lærte norsk, i samspill med omgivelsene.

---

Sarah sier her noe om at selvtillit og identitet er ikke en statisk egenskap, men noe som skapes i samspill med andre.

### *Læringsfremmende aktiviteter*

I forbindelse med begrepene investering og aktørskap var jeg interessert i å vite hvilke typer aktiviteter og oppgaver i klasserommet som kunne bidra til at elevene opplevde mening og relevans i skolehverdagen. I intervjuguiden var det derfor både spørsmål om hva slags læringsaktiviteter de opplevde som relevante eller irrelevante, men også om de nå i ettertid har ideer til meningsfulle språklæringsaktiviteter for nyankomne. Andreea viser til at læreren tilpasset undervisningen og arbeidsoppgavene til elevenes nivå.

«Vi fikk arbeidsoppgaver på det nivået vi selv klarte. Vi hadde sånt alfabet, og lærte oss ord med den bokstaven vi hadde den timen.» Andreea (13), om opplevelsen av å få meningsfulle oppgaver.

At maktforholdet som finnes også mellom elev og lærer kan påvirke språklæringen, mener jeg er åpenbart. Ifølge Norton påvirker den sosiale konteksten elevens motivasjon (Norton, 2013a), og læreren er en del av denne konteksten. En lærer som evner å tilpasse oppgavene til enkelteleven, slik Andreea beskriver, viser at han ser hver enkelt og har realistiske forventninger til hver og en. Mohamed har den samme erfaringen, og viser igjen til den nytilsatte læreren som kom til skolen og lærte ham norsk.

«Han hadde sine egne oppgaver til meg. Jeg husker ikke helt hva oppgavene var. Det var skriveoppgaver, norsk lesing og på nettet.» Mohamed, om opplevelsen av å få meningsfulle og relevante oppgaver.

Sarah og Sofia fremhever sang, lesing og de lekpregede aktivitetene. Sofia opplevde at det var nyttig å benytte de nye ordene i spill og lek, i kombinasjon med mer lærerstyrt undervisning.

«Vi drev med mye sang, vi sang mye i timene, sånn norske sanger som vi alle sammen lærte. Og i spisingen så pleide vi av og til å ha sånn lesing og gjøre noe sammen, sånn at vi skulle bli bedre kjent og prøve å snakke med andre.» Sarah (15), om lærernes konkrete språklæringstiltak.

«Jeg fikk mest ut av praktisk-teoretisk, sånn at læreren gjennomgår litt, og så hadde vi de bøkene. Læreren hadde med spill som hadde noe med tema å gjøre. Og det syntes jeg var gøy og lærte ut fra det. (...) Ja, de hjalp meg, for jeg var veldig sjenert. Det var aktiviteter der vi gjorde ting sammen og man begynner å snakke sammen uansett når man har det gøy og man bryr seg ikke så mye ... man glemmer på en måte når man gjør noe gøy sammen.» Sofia (21), om betydningen av å få meningsfulle språklæringsoppgaver og hva disse tiltakene betydde for at hun skulle lære norsk.

---

At tematikk og agenda føles relevant, og at arbeidsmåtene gjenspeiler elevenes læringsstiler, er viktig for å skape engasjement og motivasjon. Sofia undret seg over enkelte aktiviteter, og var så reflektert rundt dette at hun også tok det opp med foreldrene sine da hun kom hjem.

«Jeg husker vi hadde en spilldag, med brettspill og noen dataspill en dag. Jeg skjønte ikke meningen med ... og hvordan det bidro til ... for jeg visste hvorfor jeg var i velkomstklassen, ikke sant, men hva hjelper det, tenkte jeg liksom. Jeg husker at jeg fortalte det til foreldrene mine, og da var det sånn, hva er det dere driver med på skolen? (ler) Vet ikke jeg, det var et spill, så jeg var fornøyd, men jeg skjønte ikke så mye (ler).» Sofia (21), om det å få oppgaver som føles lite relevante.

Her ser vi trolig igjen et resultat av kulturforskjellene i skolesystemene. Slike aktiviteter ville kanskje ikke blitt vurdert som hensiktsmessige i hennes første hjemland, men hadde forhåpentligvis en funksjon i hennes nye klasserom. Man kan oppleve at elever som er vant til et skolesystem med et spesielt innhold der de kommer fra, synes innhold og form i Norge er fremmed. Kanskje kan dette også virke på motivasjon og viljen til å investere i opplæringen. Det samme kan gjelde foreldrene deres, som ikke kjenner igjen skolen fra den de selv gikk på. Vi opplært i et system som det er vanskelig å løsrive seg fra. I tillegg til de kulturelle forskjellene gjør våre ulike personligheter at ikke alle finner det samme innholdet relevant og de samme arbeidsmåtene hensiktsmessige. Sofia reflekterte sammen med foreldrene sine over ulikhetene i pedagogikken i Norge og i hjemlandet.

«De [foreldrene] ble nesten litt sånn overrasket over hvor lite lekser jeg hadde og så videre. Og hvor enkelt det var her, på en måte. For det var litt annerledes nivå her enn der. Men fordi de har alltid vært vant til sånn pugging, pugging, pugging, men her er det mer ... en mye bedre innstilling til læring da, her lærer man for å på en måte kunne bruke det man lærer, hvis det gir mening, anvende på en måte den kunnskapen, bruke den i alle mulige situasjoner. Og det føler jeg ikke er så mye av i Polen. Du pugger det inn, du pugger inn bestemte ting, men du får ikke reflektert rundt det og prøvd å anvende det til noe annet. Det synes jeg er veldig bra her. Fordi du får brukt det i ulike situasjoner. Og du får sett det i større sammenhenger.» Sofia (21), om hun opplevde støtte og forståelse fra familien da hun begynte på skolen i Norge.

Sofia reflekterte over noen aktiviteter som hun deltok i, men som hun ikke fikk så mye ut av som helt nyankommen. En viktig del av lærernes vurdering er hvordan skoledagen for de nyankomne skal organiseres med tanke på hvilke aktiviteter de skal delta i. Investering i språket avhenger også av tilpasningen eleven får. Dersom eleven på grunn av språknivået ikke har noe utbytte av en aktivitet, kan det føre til uintendert utestenging eller at eleven selv velger å ikke delta.

«Høytlesing var vanskelig i begynnelsen, for jeg skjønnte jo ingenting, vi fikk jo ikke gjøre noe annet, vi skulle følge med, og det synes jeg ikke var håndtert så veldig bra. Jeg skjønner jo at man burde høre på norsk for å lære det – eller på hvilket som helst språk – men når man kan såpass lite ord så blir det veldig vanskelig å følge med uansett for du skjønner kanskje ett ord i løpet av en ... setning. Da er det vanskelig å vite hva det er om. Men etter hvert så gikk det jo bedre og bedre. Men det var vanskelig.» (Sofia (21), om hvilke grupperinger i løpet av skoledagen som var mest nyttig for å våge å ta språket i bruk.)

Aktørskap kan på denne måten også vise seg i det å ikke handle (Jølbo, 2016, s. 21; Norton, 2013a), noe vi kan ane konsekvensen av når Sofia her forklarer at hun synes høytlesing var utfordrende.

### *Betydningen av opplæringens organisering*

Deltakerne i studien kommer fra tre ulike kommuner med tre ulike måter å organisere den grunnleggende norskopplæringen på. Elevene ble ikke spurt om organiseringsmodellene direkte, men fikk spørsmål om hvorvidt det var noe skolen gjorde som de mente fremmet eller hemmet deres språklæring. Organiseringen av opplæringen er en del av tilretteleggingen, og slike rammefaktorer kan ha innvirkning på elevenes mulighet og vilje til aktørskap og deres investering i språket. Ifølge Norton så er evnen og muligheten til handling slik ikke noe innlæreren skaffer seg selv, men noe som blir til i samspill mellom individet, gruppen, og andre sosiale, fysiske og strukturelle faktorer (Norton, 2013a, s. 48). Forholdene må legges til rette til det beste for eleven, og denne tilretteleggingen kan gjøres på mange ulike måter. I Mohameds tilfelle gikk han på Nordli skole på et ordinært trinn, men han ble tatt ut av klassen for å få språkopplæring av en egen lærer. Mohamed var ifølge ham selv stort sett alene med læreren i GNO-timene, og i begynnelsen sier han at han hadde tre timer grunnleggende norsk hver dag. Det er tydelig at han synes det var for mye, noe han gjentar flere ganger i løpet av intervjuet.

«Ja, hvis personen skal lære norsk så synes jeg at han trenger ikke ha mer enn to økter hver dag. Før var det tre økter med norsklæring. Når du er sammen med de andre så prøver du faktisk å snakke norsk og så føler du at du trenger å snakke norsk for å kunne gå med dem. Men hvis du er alene hele tiden så føler du at du trenger ikke snakke norsk.» Mohamed (16), om hva skolen kunne gjort annerledes for å møte hans språklige behov.

Det kan se ut som om Mohamed føler seg ekskludert fra det sosiale miljøet ved at han skal lære norsk kun sammen med en lærer. På spørsmålet om hva han selv ville gjort som lærer sier han derfor:

«Først ville jeg gitt han to økter. Og så hadde jeg latt ham gått med andre unger. Men de første ukene så skal jeg gå med ham, og så skal jeg prøve å fortelle ham hvordan han skal gå med dem og hva han

---

skal si når han skal spille med dem. Da jeg pleide å gå på skolen der, da pleide jeg bare å gå i fotballbingen uten å spørre om å kunne spille.» Mohamed (16), om hvordan han ville vært lærer for en nyankommen elev.

Mohamed viser her hvordan han ville støttet eleven ved å hjelpe ham med de sosiale ferdighetene. Han husker hvordan han selv troppet opp i fotballbingen uten å spørre, og mener at noen burde ha lært ham en annen inngang til de sosiale arenaene. Å mestre sosiale koder er viktig for å få innpass i et klassemiljø. Ydmykhet og høflighet vist ved for eksempel å spørre om å få bli med, mener Mohamed kan gjøre elevgruppen vennlig stemt mot deg som ny i klassen. Maktrelasjonene som finnes kan slik sies å kunne reduseres ved kommunikasjon og åpenhet (Norton, 2013a, s. 47).

Sofia gikk i en delvis integrert modell. Hun fikk grunnleggende norskopplæring i en mottaksklasse, og var i ordinær klasse i de øvrige timene. Hun mener – som Mohamed – at det er noen sosiale utfordringer for nyankomne elever som ikke er tilstede i den samme gruppen hele tiden. Hun beskriver utfordringene med å komme og gå fra den ordinære klassen, og at klassekameratene visste hvem hun var, men likevel ikke kjente henne. Sofia peker også på ulike rutiner og ulike måter å gjøre ting på i de to klassene som utfordrende. Før hun kom inn i rutinene, følte hun at tryggheten ble borte for hver gang hun vekslet mellom de to klassene.

«For man gjør ting litt annerledes i ordinær klasse. Jeg tror det er det at elevene blir vant med hvordan ting blir organisert i mottaksklasse versus ordinær klasse, og da blir på en måte tryggheten borte. Så det er begge deler, både venner og organisering, den tryggheten man har bygd opp blir på en måte borte, og man må bygge den på nytt.» Sofia (21), om hva skolen kunne gjort annerledes for å møte hennes behov.

Ut over dette er Sofia positiv til organiseringen hennes skole hadde. Hun trekker fram lærerens mulighet til å tilpasse undervisningen i mottaksklassen som viktig. I tillegg framhever hun elevens mulighet til å få taletid, uten å måtte hviske til en assistent som sitter ved siden av i det ordinære klasserommet.

«Altså det er jo veldig bra. For meg, jeg hadde aldri greid og sittet i et klasserom der alle kan et språk og så spørre eller få hjelp av en assistent ved siden av, for det hadde jeg følt var på en måte flaut, for jeg var alltid sånn at hvis det er noe jeg ikke kan så tør jeg ikke snakke om det høyt. Og det er derfor jeg tenker at mottaksklasse er veldig fint fordi der får du ta ting i ditt eget tempo, pluss at du har en lærer som har forståelse for det, og har tid til deg, for i en ordinær klasse er det mange elever som trenger hjelp ... Og du får tilpasset oppgaver mer etter ditt behov da. (...) Og så det å føle at det er flere enn deg som har det sånn, da, som fortsatt lærer norsk, det er også veldig bra. Jeg hadde aldri som sagt greid og sittet og ikke kunne et språk ... Sånn som jeg følte det med engelsken i den ordinære klassen min – jeg slet mye med engelsk før – for eksempel å være aktiv muntlig i klasserommet i engelsk – det samme gjelder norsken.» Sofia (21), om det var noe ved organiseringen som fremmet eller hemmet hennes språklæring.

---

Videre sier Sofia at mottaksklassen var viktig for at hun kunne våge å ta språket i bruk. I en mottaksklasse eller en annen gruppe som samler nyankomne elever vil elevene ha et felles utgangspunkt – at de skal lære norsk. Ifølge Sofia gjorde dette at hennes redsel for å feile ble redusert. Tospråklig lærer blir også framhevet som en svært viktig faktor. Da Norton framsatte sine teorier om investering i andrespråket, stilte hun spørsmål ved Krashens hypotese om de affektive filtre (Norton, 2013a, s. 56), og mente at ytre maktforhold og sosiale rammebetingelser var viktigere i en språklæringsprosess enn de indre filtre (se 3.3.2). Med bakgrunn i Sofias refleksjoner mener jeg at man kan se elementer fra både trekk ved personligheten og maktrelasjonenes innflytelse på eleven. Sofia sier hun er sjenert, noe som vitner om at vi har ulike personlighetstrekk som vil påvirke læringen. Om de ulike trekkene har utviklet seg på grunn av utenforliggende faktorer som maktpåvirkning og følelsen av underlegenhet, er usikkert. Men det er uansett vanskelig å se helt bort fra at faktorer som grad av selvtillit og engstelse påvirker hvilket utbytte eleven får av språkopplæringen (Krashen, 1982, s. 31). Men like relevante ser Nortons teorier ut til å være, men tanke på at maktforhold styrer posisjoneringen i en gruppe, og påvirker blant annet tilgangen til taletid. Sofia framhever mottaksklassen og tospråklig lærer som skolens viktigste tilrettelegginger for hennes språklæringsprosess.

«Det var det med mottaksklassen, at jeg kunne prøve og feile og at jeg følte meg trygg der fordi det var flere som følte det samme som meg. Senere var det det med morsmåslærer.» Sofia (21), om de viktigste faktorene for at hun kunne trives og lære norsk.

Mai gikk på Nordli skole. Der fikk de nyankomne grunnleggende norskopplæring tilknyttet ordinært trinn, men i det Mai kaller en gruppe. Hun mener hun hadde nytte av både gruppa og klassen – men da på ulik måte – når det gjelder språklæringen. Hun gir gruppetimene æren for å sette henne i gang, mens hun i klassen ble utsatt for så mye norsk slik at hun følte hun fikk språket inn i hodet.

«... når jeg ikke hadde de gruppetimene så satte de meg i vanlig klasse, og da ble jeg utsatt for veldig mye norsk så jeg liksom fikk det i hue. For meg så var det gruppetimene som satte meg i gang, og etter hvert var de sånn støttende, så jeg tror begge deler er viktige.» Mai (16), om hvilke faktorer som gjorde at hun lærte norsk.

Elevenes refleksjoner viser at alle organiseringsmodellene har både positive og negative sider. Elevene framholder kombinasjonen av tilbudene og grupperingene innenfor organiseringen som nyttig, selv om det også kommer fram at det er utfordrende å bli tatt ut av fellesskapet eller å tilhøre to klasser. Sett fra Nortons investeringsteori tenker jeg at det å



veksle mellom grupperinger kan være en fordel ut fra tanken om at elevene posisjoneres på ulikt vis i ulike kontekster, fordi maktforholdene varierer. En elev har ulik atferd og innsats avhengig av konteksten. Det kan derfor tale til den nyankomne elevens fordel at den har noe tid i gruppe eller mottaksklasse og noe tid i ordinær klasse. Den sosiale dynamikken i de ulike grupperingene varierer, og selv om eleven føler seg utrygg i et rom, kan han føle seg komfortabel i et annet (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Elevene viser at det å «få språket i hue» som Mai sier, er viktig og noe en oppnår i en norsktalende klasse. Samtidig viser de til at man ikke skal undervurdere det faktum at taletid og aktivitet for nyankomne kan være lettere å øke i en mindre gruppe enn i en ordinær klasse, noe som sannsynligvis vil påvirke rommet eleven finner for aktørskap og investeringen i språklæringen.

### *Lærereens betydning for elevens investering og aktørskap*

Sarah kommer stadig tilbake til læreren sin, «Kari», som den viktigste faktoren i hennes språklæringsprosess. Kari ser ut til å ha lykket med sin tilnærming til Sarah grunnet en støttende holdning, der maktforholdene ser ut til å være overskygget av positivitet og god tilpasning.

«Det er fortsatt frem til nå Kari egentlig. Ja ... fordi på måten hun behandlet meg og sånn generelt hvordan hun behandlet de i klassen det var på en sånn veldig bra måte. Som gjør at man ble veldig glad i henne, og det var sånn å være med en som man tenkte ikke på bare som en lærer men som en venn man hadde. I timene så brukte hun et enkelt språk som gjorde det enkelt å forstå henne. Og hun var veldig positiv, og hun var veldig snill også, så man følte ikke et stort press for at man måtte å fortere enn noen andre eller at man måtte kjøpe seg for at ting skulle gå en helt annen vei og sånn. Ja og så hun var en motivasjon, fordi hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det! Det var ikke noen negative tilbakemeldinger og sånn.» Sarah (15), om læreren sin.

Den gode læreren er en essensiell del av både et støttende miljø og god tilrettelegging. Utfra datamaterialet i denne studien ser læreren ut til å ha en svært viktig rolle, i tråd med Tooheys studie (Norton & Toohey, 2001, s. 316), der læreren så elevens språkutvikling som sitt ansvar, se 3.3.3. Læreren kan utgjøre en forskjell når det gjelder språklæringen, og også med tanke på identitetsutviklingen. Lærereens holdning til sine elever er slik svært viktig, i tråd med Norton som hevder at språklæringsarenaer må være støttende, og ikke fiendtlige, for at innlærerne skal investere i språket (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Læreren bør slik være støttende, åpen og inkluderende overfor sine elever, og ikke se på dem med forutinntatte holdninger.

På samme måte som Norton framhever betydningen av et miljø der innlæreren får et rom til å handle, ser Kari ut til å søke det samme for sine elever. Med vennlighet og positivitet

bygger hun de trygge relasjonene, heller enn å tillate de asymmetriske maktforholdene og skape avstand. Hun er ifølge Sarah mottakerbevisst og oppmuntrende. Sarah oppsummerer læringssituasjonene med Kari med at «du kommer til å klare det!» I dette ligger det også et hint om at hun har tro på elevene sine, at hun har en forventning om at de vil klare seg bra. Dette henger sammen med Nortons tanker om at hvem du er henger sammen hva du kan gjøre (2013a, s. 48). Kari gir dem en visshet om at hun har tro på dem, og på at de kan nå målene de setter seg for framtida.

Mai gir uttrykk for at hun opplevde at læreren var tilstede når hun trengte henne. Hun viser slik at tilgjengelighet er viktig. Et støttende miljø er et miljø som er tilstede ved behov. Med Norton kan man si at ved at læreren bidro med en tilstedeværende, positiv relasjon, ble det rommet Mai trengte sammen med læreren sin «socially given» i stedet for «individually struggled-for.» (Norton & Toohey, 2011, s. 420).

«Ja, hun var veldig mye med, og fulgte alltid med og sørge for at jeg forstod.» Mai (16), om hva som gjorde læreren god.

Sofia vektlegger betydningen av at læreren innbyr til trygghet og har en oppriktig interesse for eleven som viktige faktorer i en god elev-lærer-relasjon. På spørsmål om hva hun selv ville vektlagt for å være en god lærer for en nyankommen, viser hun til egne erfaringer.

«Det med ærlighet og det at eleven skal føle seg trygg med meg og at jeg hjelper ham fordi jeg vil og ikke fordi det er jobben min, liksom. Jeg har hatt en del lærere som har vært sånn, og det er helt perfekt, det er sånn relasjonen bør være for at de skal kunne lære.» Sofia (21), om det å være en god lærer.

Sofia reflekterer også over konsekvensene av å ha en utrygg relasjon til læreren.

«Jeg har følt på det selv før, at hvis jeg ikke stolte på læreren eller ikke hadde en god kontakt med læreren – ikke sånn at jeg hatet den læreren eller sånn – men hvis vi ikke hadde snakket nok eller ikke hadde fått den kontakten eller relasjonen, så torde jeg ikke alltid spørre om hjelp, ikke sant. Da var det på en måte flaut igjen, for jeg visste ikke hvordan læreren hadde reagert eller hvordan det hadde vært.» Sofia (21), om konsekvensene av en utrygg relasjon til læreren.

Hun deler videre en opplevelse der hun følte seg undervurdert og ydmyket foran resten av klassen. Læreren mente kanskje bare å forsikre seg om at hun forstod, og var trolig ikke bevisst hva som kunne bli utfallet. Men Sofia husker fortsatt episoden som vond, og hun følte seg satt i bås som en som ikke forstod, en som var ny og uvitende. Uten at det var intendert fra læreren, ble Sofia satt i bås som en svak elev, i tråd med Nortons beskrivelser av innlæreridentiteten (Darvin & Norton, 2015, s. 37).

«Jeg husker en gang i fjerde klasse når jeg var i den ordinære klassen min. Det var en lærer som så litt ned på ... som undervurderte hvor mye norsk jeg kunne. Jeg skjønner liksom at, det er greit å spørre liksom, men jeg følte at det var veldig flaut for meg å bli spurt foran hele klassa om «forstår du det her» liksom. «Vet du hva en pyramide er?» Da følte jeg at jeg på en måte ble undervurdert, at jeg ble sett litt ned på. Jeg følte meg veldig sånn, jeg begynte å overtenke om det jeg sier er riktig. For det føles sånn, hvis noen undervurderer deg og sier «forstår du det her?» - noe du selvfølgelig gjør, så blir det sånn – har jeg sagt noe som fører til at du tenker sånn? Det er derfor jeg ble litt flau. Og så blir du den som blir pekt ut. Det er den dårligste erfaringen jeg husker. Jeg var jo ganske sjenert og ganske stille uansett i klassen, men det å få høre det der hjalp ikke noe særlig på det heller.» Sofia (21), om hun har dårlige opplevelser og erfaringer som har hindret hennes læring og trivsel.

Sarah avslutter intervjuet med å forsterke betydningen læreren kan ha for elevens motivasjon.

«Jeg er takknemlig for at jeg hadde en god lærer som hjalp meg. Det viktigste ved en god lærer det er at den er positiv, motiverende, og en motivasjon til elevene. Ja, for jeg tenker sånn at hvis man ikke har motivasjon så blir det vanskeligere å tenke at man kan fortsatt nå hvor man skal. Eller hvis man ikke er positiv så er det bare negative tanker som tar over og da blir det vanskelig å fortsette framover, da tenker man bare på det negative og det gjør det dårligere for deg selv.» Sarah (15), om betydningen av å ha en god lærer for å opprettholde motivasjonen.

Relasjonen læreren har til sine elever er slik vi nå har sett en suksessfaktor i seg selv, men den er også toneangivende som et forbilde for andre relasjoner i klasserommet, slik Honneth taler for (Honneth, 2008; Jordet, 2020, s. 25), se 3.4.1.

### *Den tospråklige lærerens betydning*

En tospråklig lærer kan få en helt spesiell plass og funksjon i en nyankommens liv. En lærer som kan språket til eleven, og som samtidig kjenner skolens og samfunnets system, kan fungere som en bro mellom elevens identitet og det nye livet. Tre av deltakerne i denne studien hadde tilgang til tospråklig lærer. Sofia og Mohamed spesielt understreker viktigheten av denne ressursen. Sofia vektlegger den faglige støtten den tospråklige læreren ga henne.

«En lærer som snakker det samme språket, da får du det oversatt, da går ikke morsmålet så mye bort. (...) Det kan gå i surr når man prøver å lære et nytt språk, og derfor kan det være lurt å høre det fra ditt morsmål. Da har du en bredere forståelse for hva det betyr, for jeg har opplevd før at jeg har lært et ord, og tror jeg vet hva det betyr ut fra sammenhengen det blir brukt i, og så betyr det noe helt annet enn jeg trodde. Noen ganger så er ordspill vanskelig for eksempel, og det er greit å ha en morsmålslærer som kan forklare deg det. Da vet du det til neste gang, at det er et ordspill og hvordan du bruker det. Da har du fått en bedre forståelse av språket.» Sofia (21), om de viktigste faktorene for at hun kunne trives og lære norsk.

Mohamed har en klar formening om hvor stor betydning hans tospråklige lærer på ungdomsskolen hadde for ham og hans skolegang.

«Ja, jeg hadde en somalilærer. Ja, det er faktisk en bra ting. Han lærte meg norsk på niendetrinn, det er derfor jeg er på TIP nå. Hvis du ikke kan norsk og engelsk så har du ikke noe annet valg enn det språket du kan. Han hadde sine egne oppgaver, og så fant han ut at jeg gadd ikke være alene hele tiden, så han sa at jeg må lære mer norsk.» Mohamed (16), om å ha tospråklig lærer.

Som vi ser fra Sofia og Mohameds opplevelser så kan betydningen av en tospråklig lærer utgjøre en forskjell for en nyankommen elev. Å få uttrykt seg på eget språk, få støtte og forklaringer ved behov, kan forhindre utrygghet hos enkelteleven og misforståelser i elevgruppen. På den måten kan en tospråklig lærer bidra til at forholdene tilrettelegges så godt som mulig for at eleven skal kunne investere i språket og utøve aktørskap i klasserommet.

### *Elevenes tanker om hvordan være en god lærer for en nyankommen*

Elevene fikk spørsmål om hvilke aktiviteter de selv ville lagt opp til dersom de var lærer for nyankomne elever. Bak et slikt spørsmål ligger tanken om at investering skjer når elevene opplever at miljø og språklæringsaktiviteter er støttende og meningsfulle. At elevene i et retrospektivt perspektiv kan reflektere over hva de ville tilrettelagt for en nyankommen, mener jeg kan få fram de virkelige nøklene til investeringsutfordringen. Det er et førstepersonsperspektiv som det er viktig å få fram.

Andreea påpeker viktigheten av en undervisning som er praktisk og konkret, der læreren viser elevene, og elevene lærer av det de ser og opplever, ikke bare det de hører eller leser. Dette er selvfølgelig ekstra viktig når det kommer til elever som læreren ikke har felles språk med, noe som jo gjaldt for Andreea. Hun kunne ikke engelsk da hun kom til Norge, og det at læreren viste konkret og praktisk var derfor svært viktig for henne. Dette viser igjen lærerens evne til tilpasning, som kan sies å være en måte å vise anerkjennelse på.

«Jeg tror jeg hadde gjort det samme som de lærerne gjorde med meg da, de hadde jo.. hatt sånn turer og hatt sånn gøy med dem. Og lære dem ting ved å vise dem.» Andreea (13), om hva hun ville gjort dersom hun skulle undervise nyankomne.

«For en nyankommen som ikke kan noe norsk? Det er vanskelig da ... Jeg tenker at det å skape et trygt miljø først kanskje, eller det å vise elevene at det er trygt å lære der på en måte. For hvis du føler at du kan feile og du kan si mye rart men fortsatt ingen ler men heller støtter deg, så lærer du mye fortere. Så å vise elevene at – det kan ta litt tid fra person til person – alle er positivt innstilt på at alle gjør feil og at det er greit. Jeg synes at det med miljø er veldig viktig. Ja, sånne leker, men man må jo kanskje ha noen ord i bunn også. Så begynne med hverdagslige ord på en morsom måte, finne på leker med enkle ord og sånn.» Sofia (21), om hvordan hun ville undervist en nyankommen.

---

Andreea og Sofia vektlegger begge betydningen av et trygt miljø som en suksessfaktor i språklæringsprosessen. Andreea nevner turer og det å ha det gøy som noe av det hun ville gjort med elevene sine. Sofia påpeker viktigheten av å skape et klassemiljø der det er trygt å prøve og feile. Interessant her er at begge drar fram klassemiljøet, selv om spørsmålet etterspurte meningsfulle språklæringsaktiviteter. Miljøet blir altså sett på som en essensiell faktor i en nyankommens språklæring.

### *Opplevelse av medvirkning og eierskap*

Ifølge Utdanningsdirektoratet skal «elever i norsk skole delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevmedvirkning har vært viktig i Norge de siste årene. Elevene ble spurt om de opplevde at de hadde påvirkning på skolehverdagen sin gjennom noen form for medvirkning, for eksempel på faginnhold, timeplan eller aktiviteter. Ingen av elevene husker at de var med og bestemte noe. Mai sa at «det var de voksne som bestemte.»

Kan hende er det slik at de nyankomne er en elevgruppe som har blitt glemt i så måte, og at medvirkning har fått mindre fokus hos dem enn blant andre elevgrupper. Selvfølgelig er språket en utfordring, men ofte har mange nyankomne elever tilgang til hjelp av tospråklige lærere eller assistenter til faglig arbeid. Kanskje også medvirkning skulle vært på agendaen i disse flerspråklige møtene, til elevens beste og til økende motivasjon og investering.

Sofia reflekterte på nytt om forskjellen fra skolesystemet i hjemlandet. Hun beskriver ikke å ha veldig mye innflytelse på skolen i Norge heller, men hun fikk i alle fall følelsen av å være barn, noe hun ikke hadde i hjemlandet.

«I hjemlandet tenkte jeg mye på karakterer. Der var det veldig strengt når det gjelder bøker og sånn, alt skulle være perfekt, og hvis det var noe stygt i boka så kunne du få dårlig karakter i orden. Så det var helt .... man ble på en måte letta da når en kommer hit og ser at man får være barn da, samtidig som du får lært det på en morsom måte og ikke bare sitte i boka.» Sofia (21), om egen rolle på skolen.

Å ha innflytelse på sin egen opplæringssituasjon kan tenkes å være av betydning for investeringen, i tråd med Nortons tanker (2013a). I et scenario der elevene ikke har innflytelse og deres mening ikke blir tillagt vekt, kan opplevelsen av avstand og fremmedgjøring ødelegge for engasjementet. I et annet scenario kan man tenke seg at elevenes mening betyr noe og blir lyttet til, noe som kan føre til økt investering.

## *Opplevelse av egen innsats – om å gripe mulighetene*

Elevene i denne studien har ulike tanker om egen arbeidsinnsats i tiden med grunnleggende norskopplæring. Mohamed sier at han hadde noe varierende innsats på ungdomsskolen. Det kan synes som om det å skape seg et fremtidsmål hjalp ham å motivere seg til ytterligere innsats. Lærerne ser også ut til å ha hatt betydning som motivatorer.

«Ja først jobbet jeg godt, men etter jeg hadde lært litt norsk så begynte jeg å droppe ned jobbinga mi. Og så kom jeg på niende trinn så begynte jeg å jobbe opp igjen. Grunnen var at jeg skulle gå TIP [teknikk og industriell produksjon], det var det jeg ønska, så jeg trengte mye norsk, sa lærerne. Så heldigvis klarte jeg det.» Mohamed (16), om opplevelsen av egen innsats.

Sarah vektlegger lærerens rolle i sin egen investering. Sarah mener selv at hun gjorde så godt hun kunne, og at hun klarte det takket være læreren. Vi ser her igjen Nortons tanke om at dersom omgivelsene tilrettelegger og støtter, så er investeringen lettere tilgjengelig, og resultatene vil komme i form av språk og annen kapital (Peirce, 1995, s. 17).

«Jeg prøvde så godt jeg kunne, og jeg hadde en god lærer som fikk ting til å virke enklere. Ja for hun hjalp meg veldig mye, så det er egentlig hun jeg kan takke for at jeg lærte norsk.» Sarah (15), om opplevelsen av egen arbeidsinnsats, og lærerens betydning.

At det er enklere å være aktiv i noe du kan enn noe du er usikker på, er ikke noe som bare gjelder nyankomne elever. På spørsmål om de ser på seg selv som aktive i klasserommet, viser Mai og Sarah til betydningen av å være trygg i språket eller i fagstoffet. Mai fortalte at hun ikke snakket i klassen før hun hadde vært to år i Norge. Fra da av opplevde hun seg derimot som aktiv. Sarah så på seg selv som en noe aktiv elev, spesielt hvis det var noe hun kunne. Å våge og være aktiv i klasserommet er å våge og utøve aktørskap.

«Når jeg lærte norsk så var jeg en aktiv elev.» Mai (16), om hun så på seg selv som en aktiv elev.

«Jeg var ikke helt uaktiv heller. Jeg var ikke redd for å snakke. For hvis det var noe jeg kunne så var jeg alltid aktiv i timene og så prøvde jeg å bare å følge med hvis det var noe jeg... ville skjønne og sånn.» Sarah (15), om hun opplevde seg selv som en aktiv elev.

Som tidligere nevnt under kapittel 5.1 om betydningen av makt, så fant Mohamed ut at det ikke hjalp å være stille i klassen. Han oppdaget at han lærte mye mer når han var aktiv. Han inntok derfor en rolle der han agerte og investerte i språklæringen.

Vi ser at deltakerne i studien vektlegger både læringsmiljøets bidrag, og sitt eget nivå språklig og faglig, samt fremtidsmål, som viktige faktorer for at de skulle være aktive i

---

klasserommet og gripe mulighetene. Dette bekrefter tanken om at innsatsen eleven legger ned, ikke bare et resultat av egen motivasjon eller andre personlige egenskaper, men at investeringen avhenger av hva klasse miljøet slipper til eller tillater (Norton, 2013a, s. 3).

I kapittel 5.2.2 har jeg forsøkt å skrive fram hvilke rammebetingelser som etter elevenes mening har lagt til rette for investering og aktørskap. Det tegnes her et bilde av et trygt læringsmiljø der læreren går i front med oppmuntring og realistiske forventninger. Dette er i tråd med funnene i Utdanningsdirektoratets rapport (Rambøll, 2016), der flerspråklige elever med §2.8-vedtak i grunnskole og videregående skole ble intervjuet om sin tilfredshet, motivasjon og mestring. Det kom fram at elevene fra de ulike innføringstilbudene følte trygghet både sosialt og faglig.

Elevene i min studie framholder videre det positive med varierte oppgaver, aktiviteter og organiseringsmåter. Ut fra materialet kan det imidlertid tyde på at skolen må gjøre en innsats for at de nyankomne skal oppleve å ha medvirkning i skolehverdagen sin. I hvilken grad elevene som nyankomne reflekterte over at investeringen i neste omgang ville gi økt tilgang til kapital, er vanskelig å lese ut fra dataene. Men på tidspunktet for datainnsamlingen ser deltakerne ut til å være i en alder der de evner å se investering i språkferdigheter som en inngangsport til fremtidens muligheter.

### 5.3 Elevenes tanker om betydningen av anerkjennelse

Forskningsspørsmål III søker elevenes mening om hvilken betydning anerkjennelse hadde for deres språklæring og utvikling (se 2.3.), det være seg anerkjennelse fra nære relasjoner som lærere, medelever og hjemmet, men også anerkjennelse fra skolen som system.

For å undersøke dette besvarte deltakerne spørsmål om betydningen av anerkjennelse fra nære relasjoner, om opplevelsen av om hvorvidt tidligere kunnskap og erfaringer ble anerkjent, og om opplevelsen av faglig og sosial inkludering. Opplevelsen av eventuelle krenkelser som deltakerne har opplevd, og konsekvensene av disse, kommer underveis i drøftingen. Men aller først vil jeg vise et eksempel på hva anerkjennelse – som en aktiv handling i klasserommet – kan bety for elevens mulighet for å skaffe seg et rom for aktørskap.

### *Anerkjennelse som en aktiv handling*

Som lærer er det ikke lett å vite hva som setter seg av gode og vonde opplevelser i en elev, hva som vil bli husket og hva som vil bli glemt. Sofia trekker frem en opplevelse fra en skoletime på fjerde trinn der hun blir fremsatt som et godt eksempel for resten av klassen. I denne episoden overrasket hun seg selv ved at hun, som en umiddelbar reaksjon på anerkjennelsen fra læreren, klarte å snakke norsk foran hele klassen.

«Vi hadde om partier og sånn, og så tegnet jeg en Arbeiderparti-rose, og så tok læreren meg fram og sa: Se på den fine rosen Sofia har tegnet! Hvordan har du tegnet den? Og da klarte jeg å forklare hvordan jeg hadde tegnet den. Da gikk det lett da! Og jeg ble helt overrasket selv over at jeg greide å snakke foran alle sammen. Det var selvfølgelig ikke noe veldig komplisert, men jeg fikk en god opplevelse. Det likte jeg.» Sofia (21), om en god faglig opplevelse som har betydd noe for at hun opplevde språklig framgang.

At anerkjennelse er en aktiv handling vil si at man gjennom ord og handling bekrefter eleven (Gitz-Johansen, 2009; Jordet, 2020, s. 89-90). Det er altså ikke nok å se og kjenne elevene, man må også gi dem en aktiv bekreftelse – gjerne i læringsfelleskapets påsyn. En slik anerkjennelse kan få stor betydning for eleven.

Sofias eksempel viser at det ikke er så mye som skal til for å gi en elev en anerkjennende bekreftelse – en opplevelse som i Sofias tilfelle ble husket i mange år. Man kan med Honneth si at den anerkjennelsen Sofia fikk her, hadde en helsefremmende effekt. Det å våge og ta det nye språket i bruk er ifølge Norton prisgitt ulike maktforhold i læringsmiljøet. En opplevelse som dette gjorde kanskje at Sofia våget å snakke mer i klassen, slik Jordet fremhever hvordan tidligere samspillserfaringer får individet til å tenke, føle og handle på spesielle måter i sammenlignbare situasjoner. (Jordet, 2020, s. 78).

### *Anerkjennelse fra nære relasjoner*

For å undersøke deltakernes opplevelse av å bli anerkjent av læreren, omhandlet et av spørsmålene i intervjuguiden om de trodde læreren likte dem. Under delkapittel 5.2.2 om lærerens betydning, har vi allerede sett at Sarah tilegner læreren sin, Kari, mye av æren for den gode starten hun fikk i mottaksklassen. Sarahs beskrivelse av læreren kan man si viser underforstått, men likevel på en måte i klartekst, at hun opplevde nettopp at læreren likte henne.

«Ja ... fordi på måten hun behandlet meg og sånn generelt hvordan hun behandlet de i klassen det var på en sånn veldig bra måte. Som gjør at man ble veldig glad i henne, og det var sånn å være med en som man tenkte ikke på bare som en lærer men som en venn man hadde.» Sarah (15), om læreren sin.



---

Sarah synes her å beskrive at Kari fikk elevene til å oppleve å ha en oppriktig positiv relasjon til henne. Ikke bare som lærer, men som venn. Ifølge Honneth skal kjærlighet fra nære relasjoner være betingelsesløs, uavhengig av sine ytelser og prestasjoner (Jordet, 2020, s. 95). Jeg mener at Kari kan sies å oppfylle denne betingelsen. Sarah beskriver en positiv holdning, opplevelsen av vennskap og oppmuntring framfor press, som suksessfaktorene til Kari. Da Sarah selv skulle forsøke å beskrive hvordan man bør være en god lærer for en nyankommen, beskriver hun den samme måten å opptre på overfor elevene:

«Da synes jeg det hadde vært å ... selvfølgelig være positiv, og ikke vise et stort press. Og så er det det å være motiverende mot elevene man har da. Og være støttende. Det er de tre tingene som hjalp meg i hvert fall.» Sarah (15), om hvordan være en god lærer for en nyankommen.

De nære relasjonene er ifølge Honneth primære relasjoner kjennetegnet ved sterke emosjonelle bånd (2008, s. 104), noe vi ser i Sarahs beskrivelse av læreren Kari som en venn hun er glad i. Ved anerkjennelse fra nære relasjoner oppnår man utvikling av selvtillit og tillit til andre, og gjennom det formes identiteten. Man kan si at elevens tilknytning til både lærere og medelever kan komme inn under denne kategorien, sammen med tilknytning til andre signifikante personer, da spesielt familiemedlemmer.

Da Mohamed ble spurt om lærerne likte ham, var han tydelig litt i tvil om hva han skulle svare. Han endte med å si at *noen* likte ham. Men vi får inntrykk av at han tror at andre lærere syntes han tidvis hadde en uønsket atferd. Mohamed har selv en beskrivelse og en forklaring på hvilken rolle han fikk eller tok i klassen.

«Ja ... eller noen. Nei, jeg var sånn klasseklovn. Men da noen lærere ... da de drar så driver jeg og lager tøys. For å være morsom.» Mohamed (16), om opplevelsen av om lærerne likte ham.

Vi ser her at Mohamed umiddelbart snur fokuset fra hvorvidt læreren likte ham, til hvorfor de ikke likte ham. Han fokuserer altså på beskrivelsen av sine egne handlinger og sin egen rolle. Jeg tenker at Mohameds opplevelse i dette tilfellet *ikke* har utspring i den betingelsesløse kjærligheten Honneth taler for når det gjelder anerkjennelse i nære relasjoner. Ifølge Mohamed var det slik at enkelte lærere ikke likte ham fordi han var klassens klovn. Dette er en utfordring og et dilemma for alle lærere. Når man møter atferd som utfordrer, er det lett å se atferden og ikke eleven bak. Sett i lys av Honneths teori er det viktig at elever får anerkjennelse for hvem de er (Jordet, 2020, s. 95). Med tanke på det normative potensialet teorien har, kan man også si at en anerkjennelseskultur potensielt kan snu en negativ utvikling (Jordet, 2020, s. 25).

Andreea ser ut til å ha en opplevelse av at både lærere og medelever hadde forståelse for hennes språklige nivå da hun var nyankommen. Det kommer ikke fram om dette betyr at det var en uttalt åpenhet omkring det å være nyankommen og det å gå i mottaksklassen. Dette er noe jeg burde ha fått utdypet ved å stille oppfølgingsspørsmål om i intervjuet, noe jeg ikke så før i ettertid. Opplevelsen av at lærere og medelever hadde forståelse for at hun var under språklig opplæring, ser ut til å ha gitt henne en avslappet holdning til egen prosess. Det kan ha gitt henne et rom og plass nok til å utøve aktørskap (Jølbo, 2016, s. 5). Andreea konkretiserer ikke her noen eksempler på aktiv anerkjennelse, men viser mer til en generell aksept for hennes situasjon og språklige nivå blant lærere og elever.

«Jeg følte ikke at det måtte være perfekt for det var jeg jo ikke. Men klassen min hadde forståelse for at jeg kom fra mottaksklassen og at ikke jeg snakket perfekt norsk. Læreren gjorde også det.» Andreea (13), om bekreftelse fra lærere og medelever.

Da intervjuet med Sofia gikk mot slutten, og jeg spurte om hun hadde noe å tilføye, ville hun dele noen tanker om hvilken betydning det har at læreren er åpen for elevene sine, og hvilken effekt dette kan ha for elev og læringsmiljø. Gjennom sitatet skildrer hun en god relasjon mellom lærer og elev som en åpen og interessert relasjon, der man gjennom samtaler og humor kommer innom mange deler av livet, ikke bare skole og fag. Sofia mener en slik investering i eleven fra lærerens side, vil ha en positiv effekt på elevens investering i klasserommet i neste omgang, i form av aktivitet og interesse.

«Er det til slutt noe du har lyst til å tilføye?»

«Jo, jeg vet ikke hvorfor, men jeg har alltid følt at lærerne på for eksempel mottaksklassen har alltid vært mer åpne for elevene sine enn andre lærere, synes jeg, i ordinær klasse. Jeg vet ikke, men jeg har sett og følt selv ... (...) Altså, man snakker med hverandre om ting som ikke bare er skole, tuller med hverandre eller ... (*Det tenker du på om positivt? Hvilken effekt tenker du det har for elevene?*) Bedre relasjon med læreren og de tør spørre om ting, de er mer aktive i klasserommet også for de vil bidra, de vil snakke med deg da. Akkurat som når du gjennomgår et eller annet i klasserommet og det er mange elever som liker deg så er det flere som bidrar til den samtalen. Og da er det fordi de vil bidra til det, hvis det er en elev som ikke har god relasjon til deg er det ... da følger de ganske ofte ikke med fordi de er ikke så interessert i det du har å si.» Sofia (21), om betydningen av en god relasjon til læreren.

Sofia viser her til lærere som hun beskriver som åpne for elevene sine som mer enn elever, men som helhetlige individer, noe man kan sette i sammenheng med Honneths tanker om at anerkjennelse bidrar til å utvikle en helhetlig identitet (Honneth, 2008). Det kan også settes i sammenheng med den betingelsesløse kjærligheten som skal komme fra de nære relasjonene og som skal være «uavhengig av sine ytelser og prestasjoner» (Jordet, 2020, s. 95). Jeg

mener Sofia beskriver et forhold mellom lærer og elev som oppfyller et slikt krav, fordi læreren gjennom sin interesse for individet, også bekrefter det, noe som igjen fører til at eleven investerer i språklæringen fordi maktrelasjonene på en måte utjevnes og ufarliggjøres.

Sofia understreker det hun sier om betydningen av å bli sett av læreren og konsekvensene av det, med et eksempel på det motsatte. Det Sofia her beskriver kan karakteriseres som en krenkelse, selv om hun ikke forteller om aktive handlinger her. Sofia hadde en opplevelse av at en av lærerne på skolen var negativt innstilt til henne, noe som førte til at Sofia ikke ønsket å vise seg sårbar. Hun lukket seg dermed for hjelp i disse timene, og man kan også tenke seg at hun ble mindre aktiv når denne læreren var tilstede. Lærerens holdning – som Sofia opplevde som krenkende og lite anerkjennende (Honneth, 2008) – førte altså til at Sofias vilje og evne til investering og aktørskap ble redusert (Norton, 2013a).

«Det er en lærer jeg følte ikke likte meg på barneskolen, på grunn av hvordan hun var mot meg. Jeg hadde ikke så lyst til å snakke med henne, og hvis hun hadde timen så hadde jeg ikke så lyst til å be om hjelp. Hvis jeg strevde latet jeg heller som jeg gjorde noe enn å spørre om hjelp. Fordi hvis man føler at noen er negativt innstilt til deg så har man ikke lyst til å vise at man ikke greier et eller annet eller at man trenger hjelp fra den personen. Det hadde jeg ikke lyst til.» Sofia (21), om bekreftelse fra nære relasjoner, her; lærere.

Som Honneth sier, så får vi bekreftet tillitsforhold når vi møter kjærlighet og respekt, men på samme måte lærer vi også å forakte oss selv dersom signifikante personer ser ned på eller uttrykker forakt for sider ved oss (Honneth, 2008, s. 104). Man kan si at denne lærerens holdning ikke oppfylte Sofias behov for å erfare omsorg og empati (Jordet, 2020, s. 95), noe som fikk negative konsekvenser i form av inaktivitet og emosjonell avstenging.

Anerkjennelse fra medelever får sannsynligvis økende betydning med økende alder, i tråd med jevnaldrenes betydning i barn og unges liv. I et klasserom vil man kunne utvikle nære relasjoner, kanskje ikke til alle, men iallfall til noen medelever. For nyankomne elever kan dette ta noe tid, da de i begynnelsen må søke å utvikle relasjoner uten å ha et felles språk med sine medelever. Sofia forteller om en episode hun husker fra mot slutten av tiden med grunnleggende norskopplæring. Hun satt sammen med en medelev som hun opplevde som åpen og interessert, og som hun klarte å utvide sitt språklige og tematiske repertoar sammen med. På denne måten kan vi si at Sofia ble anerkjent som en interessant person å snakke med av medeleven. Sofia husker dette som en god opplevelse, både fordi hun opplevde språklig framgang og anerkjennelse.

«Jeg husker vi snakket om kultur og mat og sånn i en time fordi det nærmet seg jul, tror jeg. Da snakket vi og skrev om hva vi pleier å spise i jula og sånn, og det var morsomt å snakke om fordi jeg

---

følte jeg fikk flere temaer å snakke med henne om, og hun var veldig åpen. Det var da jeg følte at – ja, ja, det er mine meninger og det er greit, liksom. Det var jo en del elever som var sånn – å, nei, liker du sånn ... Men hun var veldig åpen og veldig grei, og videre var det sånn ja, ja, det er mine meninger og dere synes det er rart, men jeg kan synes at mye av det *dere* gjør er rart (ler).» Sofia (21), om opplevelse av anerkjennelse fra en medelev.

Vi ser her at Sofia i tillegg til en positiv bekreftelse, også opplevde en aksept for ulikhet. En slik anerkjennelse fra nære relasjoner kan ifølge Honneth bidra til utvikling av selvtillit og tillit til andre (Honneth, 2008, s. 104). Fordi anerkjennelse kan sies å ha et normativt potensial i og med at barn som møtes med anerkjennelse, selv også lærer å anerkjenne andre, kan man tenke seg at Sofias medelev har erfart noe om anerkjennelse i tidligere samspillserfaringer (Jordet, 2020, s. 25).

Honneth sier videre at dersom vi derimot opplever at signifikante personer ser ned på eller uttrykker forakt for sider ved oss, lærer vi også å forakte oss selv. Jordet beskriver slike krenkelser som praksiser som ikke ivaretar elevene som hele individer og som ikke lar dem være selvstendige aktører i eget liv (Jordet, 2020). Dette kan få konsekvenser for både individ og fellesskap. Den positive opplevelsen Sofia hadde da de snakket om kultur og mattradisjoner, kan derimot se ut til å være et unntak i denne perioden. Sofia beskriver nemlig at regelen heller var at hun ikke våget å snakke i klassen. I tillegg til at hun beskriver seg selv som svært sjenert, var Sofia redd for reaksjoner fra de andre elevene i klassen.

«Jeg torde aldri å snakke, det gjorde jeg ikke. Det var veldig sjelden at jeg sa noe. Men jeg følte ikke noe oppmuntring, men noen gang motsatt, holdt jeg på å si. Det var for eksempel at noen begynte å le, eller se på hverandre for eksempel. Det er derfor jeg var litt obs på når, eller jeg visste jo hvem som gjorde det, så jeg visste jo når jeg kunne snakke, om jeg torde og når jeg hvert fall ikke kunne snakke. Det dro meg veldig langt ned det, og. Som jeg har sagt var jeg veldig sjenert.» Sofia (21), om hun følte støtte og oppmuntring i elevgruppa til å våge å ta det nye språket i bruk.

Effekten av en slik klassekultur kan føre til engstelse hos flere enn nyankomne. Dersom elever ikke våger å være aktive i frykt for reaksjoner fra andre, i form av for eksempel latter eller kritikk, vil de sannsynligvis bli passive, og dermed vil de ikke være i stand til å investere i språklæringen (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Sofia kan i denne perioden ha blitt sett på som inaktiv på grunn av at hun tilsynelatende var umotivert, dersom læreren ikke gjennomskuet at den utrygge klassekulturen lå til grunn for passiviteten.

I Norton og Toohey sitt eksempel ser vi at elevene derimot var aktive og produktive i skriftlig arbeid. Denne tendensen ser vi også hos Sofia. Hun beskriver gruppetimer og enetimer som situasjoner hvor hun opplevde det enklest å ta det nye språket i bruk. Dette

---

viser at motivasjonen var tilstede, og den kunne dominere over frykten i situasjoner som følte trygge. Frykten for reaksjoner gjorde derimot at hun ikke investerte i aktiviteter som følte utsatte og risikable.

«Det spørres hva vi drev med i klasserommet, det kunne være i klasserommet og, om vi var fordelt på mindre grupper, for eksempel stasjoner da, jeg syntes det var kjempegøy å drive med sånn. Enetimer var også greit for da var det bare meg og læreren og da får jeg spurt alle de spørsmålene uansett om jeg tenker de er dumme eller hva de er (ler).» Sofia (21), om hvilke grupperinger i løpet av skoledagen som var mest nyttig for å våge å ta språket i bruk.

På et oppfølgingsspørsmål om når denne frykten for å våge å ta språket i bruk avtok, sier Sofia følgende:

«Det var etter ungdomsskolen, på videregående. Da plutselig løsnet det. Så det er ikke så lenge siden. Og plutselig så bare gikk det, jeg vet ikke hva som skjedde. Jeg tror det var fordi jeg plutselig møtte mange nye folk, og det å være med dem – de er ikke flau for noe som helst. Så det viste meg sånn – jeg kan være hvordan jeg vil jeg og. Ingen bryr seg, liksom. Det var det jeg var redd for hele livet og så plutselig ... Det hadde vært så mye enklere. Kjenne på at alle er ikke ute etter å ta deg.» Sofia (21), om når det løsnet, og hun torde ta språket i bruk.

Det tok altså åtte år før Sofia opplevde at hun var fri til å bruke språket, uten å være redd for reaksjoner fra andre. Dette så vi også hos Mai, som sier det tok to år før hun i det hele tatt sa noe (omtalt under punkt 5.1). Sofia og Mai sitt behov for tid før de våger å utøve aktørskap i klasserommet, sier litt om det tidsperspektivet man må påregne i andrespråksopplæringen. Flere faktorer kan sies å spille inn her. Affektive filtre kan ses som aktuelle fordi det er en realitet at noen er tidligere aktive enn andre, og kjenner mindre på frykten for reaksjoner. Men kanskje ligger Nortons poeng om at maktforholdene styrer investeringen og aktørskapet til grunn for i hvilken grad individet styres av affektive filtre. I et læringsmiljø som domineres av en anerkjennende kultur, vil de negative følgene av maktforholdene kunne reduseres.

De mest åpenbare nære relasjonene er for de fleste de familiære relasjonene. Deltakerne i denne studien var alle i småskolealder da de var nyankomne i Norge. I denne alderen har de foresattes holdninger og meninger fortsatt stor innflytelse. For å undersøke hva deltakerne mente om hjemmets betydning når det gjelder deres investering i språklæringen, ble de spurt om hvorvidt familien var opptatt av skolen og skolearbeidet, og om og hvordan de fikk støtte til skolearbeidet hjemme.

Det kommer tydelig fram at flere av deltakerne opplevde støtte og interesse fra hjemmet for skolegangen og språklæringen. Sarah husker blant annet at faren hennes ville de skulle

---

snakke norsk sammen for å få mest mulig trening i språket, noe som viser farens iver for at barna skulle lykkes. Et paradoks er det da at han i iveren går imot det skolen forhåpentligvis anbefalte ham å gjøre – å snakke morsmål hjemme.

«Ja, pappa han var sånn alltid opptatt av – hver gang vi kom fra skolen – hvordan gikk det, hva var det dere lærte, hva lærte du i dag. Så prøvde han alltid å få oss til å svare på norsk og ikke på swahili sånn at vi skulle bli bedre på det.» Sarah (15), om familien var opptatt av skolen og skolearbeidet.

Sofias foreldre var også opptatt av hvordan hun hadde det og hvordan den norske skolen var. Hun forteller at det var vanskelig for dem å hjelpe henne på grunn av språket, men at de støttet henne på andre måter:

«Det var ikke lett for dem å hjelpe meg, men de prøvde så godt de kunne. Men med en gang jeg lærte litt mer norsk så klarte jeg å gjøre det selv. (...) De spurte hele tida hvordan har det vært på skolen i dag, hadde du det gøy og så videre.» Sofia (21), om hun opplevde støtte og forståelse fra familien da hun begynte på skolen i Norge.

I ettertid ser jeg at intervjuguiden nok tok opp i seg tanker om støtte og bekreftelse fra familien, men kanskje ikke hadde tydelige nok spørsmål til å fange anerkjennelsen. Andreea sier at de snakket sammen hjemme om hvordan det var på skolen. På spørsmål om hun opplevde at familien var opptatt av skolen og skolearbeidet, sa hun:

«Ja, de brydde seg jo om det, de ville jo det beste for meg.» Andreea (13), om hun opplevde at familien var opptatt av skolen og skolearbeidet.

Her kommer tanken om anerkjennelse inn ved at Andreea har tillit til at foreldrene ønsker det beste for henne. Måten hun formulerer seg på viser at hun er trygg på den betingelsesløse kjærligheten foreldrene har til henne (Honneth, 2008, s. 104). Ved slik anerkjennelse utvikler eleven selvtillit og tillit til andre, og gjennom det skapes deres identitet.

### *Anerkjennelse av tidligere kunnskap og erfaring*

Som vi ser hos Honneth, så er det å skille seg positivt fra andre ved egne erfaringer eller egenskaper, noe som er viktig for den sosiale verdsettingen (Honneth, 2008, s. 130). Å oppleve anerkjennelse for at du har opplevd noe helt annet enn medelevene dine, at du har erfaringer og kunnskaper fra en annen kultur og et annet språk, er noe som potensielt kan styrke eleven. For å undersøke om deltakerne i denne studien hadde opplevd slik anerkjennelse, var det i intervjuguiden vektlagt om de følte at noen var opptatt av hvem de var som person, hva de kunne, og om de ble oppfordret til å fortelle noe fra livet sitt før de kom til Norge. Andreea opplevde at interessen for henne handlet mest om hvordan hun lærte, altså det nåtidige og faglige. Ut fra hennes uttalelser kan det se ut som om hun ikke opplevde

---

noen interesse for henne som en person med en historie, men mer som om hun var et objekt som skulle lære norsk. Når hun skulle fortelle om hvor hun kom fra og hva de gjorde der var det som en del av den faglige opplæringen. Hun ser ikke ut til å oppleve at det var av interesse for henne som individ.

«Nei, ikke egentlig, nei. De var jo mest opptatt av hvordan jeg lærte og sånn. Jeg fortalte jo litt da, men det var jo fordi vi skulle jo det. Vi skulle jo fortelle hvor vi kom fra og hva vi gjorde der og sånn.» Andreea (13), om noen var opptatt av hennes tidligere erfaringer og kunnskaper.

Mai har en litt annen oppfatning, når hun beskriver det som hun opplevde som genuin interesse fra medelevene. Hun forklarer det med at hennes livserfaringer var så forskjellige fra de andres, og det var ingen andre kilder til denne informasjonen i klassen.

«Ja, det var for det meste de i klassen som var ganske nysgjerrig tror jeg. (...) Jeg bare visste at de ville vite mye siden det er ganske så forskjellig og vi hadde ikke mange fra der jeg var fra.» Mai (16), om opplevelsen av å ha noe å komme med.

Med Honneth kan man si at slike erfaringer fra det sosiale miljøet vil bidra til å utvikle hele mennesket. Dersom ingenting Andreea har med seg fra sitt åtteårige liv i hjemlandet skal tillegges vekt, er det svært mye som settes strek over. Jordet beskriver anerkjennelsens betydning som fundamental for «å kunne realisere sitt iboende potensial som menneske» (Jordet, 2020, s. 24), noe som understreker viktigheten av å se hele mennesket og all livserfaring. Eller som Sofia uttalte: «vi er der for å lære norsk, men vi kan mye annet.» Sofia har konkrete eksempler på hvordan tidligere erfaringer ble verdsatt, spesielt av noen av lærerne.

«Ja, lærerne selvfølgelig i hvert fall, men det er vanskelig å huske hvordan man snakket med medelevene liksom. Som regel er det jo bare sånn at man sitter og tegner for eksempel og så er det sånn: Liker du å tegne? Å, det liker jeg og. Kom vi setter oss sammen, vi tegner sammen! Det spørres, jeg husker ikke det. Men lærerne i hvert fall, det pleide å være på elevsamtaler eller hvis vi gikk tur ut i skogen eller ... det var da det var tid for sånn sosial ... eller hvis vi satt i klasserommet og ... tegnet, så kunne læreren komme bort å si å, så fin tegning! Pleier du å tegne ofte? Og starte opp en samtale sånn ut fra det jeg driver med. Det husker jeg ganske mye av. Eller hvis vi går ute, jeg husker vi gikk ute og samlet blomster, vi snakket om hvilke blomster jeg liker og om jeg liker å samle blomster, gjør jeg det ofte, har jeg laget sånn krans ...» Sofia (21), om anerkjennelse av tidligere erfaringer og om å ha noe å komme med.

På denne måten kunne læreren bidra til å skape en bro fra den personen Sofia var hjemme og i hjemlandet, og til den personen hun skulle definere seg som i det nye samfunnet (Jølbo, 2016). Identiteten som blir framforhandlet kan være i samsvar med, eller i konflikt med den

---

eleven føler den er fra før, eller ønsker å være (Norton 2013a, s. 45). For å realisere sitt potensial som menneske til fulle, må hele livet og alle livets erfaringer ligge til grunn, noe som styrker betydningen av lærerens og medelevenes anerkjennelse av den nyankomnes tidligere kunnskap og erfaringer.

### *Opplevelsen av inkludering – faglig og sosialt*

For å undersøke om deltakerne i studien opplevde at de var en del av faglige og sosiale fellesskap da de var nyankomne, fokuserte intervjuguiden på spørsmål om i hvilke situasjoner og hvilke tiltak som gjorde at de opplevde et slikt fellesskap, og om de hadde noen tanker om hva dette gjorde med motivasjonen og innsatsen deres for å lære språket. Ifølge Honneth konstrueres individets egen oppfatning av hvem det er, hva det er og hvilken verdi det har, i samspillet med andre (Jordet, 2020, s. 69). Å oppleve at en er en del av et fellesskap er derfor svært viktig. Samtidig som det er i fellesskapet vi lærer og utvikler oss, er det ifølge Norton (2013a) også mange faktorer i fellesskapet som kan forhindre investering og læring.

For barn går lek og læring hånd i hånd. De sosiale fellesskapene er viktige læringsarenaer, og ikke alltid så lett å skille fra de mer formelle språklæringssituasjonene. Sofia husker en positiv mottakelse fra mange medelever, og hun husker at hun ble vist rundt og inkludert i lek. Andre elever viste en mer likegyldig holdning da hun kom ny til skolen. Hun reflekterer også rundt utfordringene det kan føre med seg dersom man kommer til et nytt språksamfunn etter «lekealderen»; når friminuttene på skolen består i å stå i en ring og prate sammen.

«Det som var veldig fint det var at selv om jeg ikke kunne språket, så var det elever som ville vise meg rundt, de var ganske vant med at det var utenlandske elever som kom på skolen, og de ville inkludere elevene – de fleste (ler litt). Mens andre var sånn – å, en ny elev, vi bryr oss ikke så mye (ler) (...) I friminuttet synes jeg alle var like, i hvert fall i de tidligste årene. Da var alle like og da fikk alle være med uansett, da var det bare lek og ikke så mye preg av snakking. Jo eldre man ble da var det sånn stå rundt å snakke, ikke sant. Men til da så har man allerede fått seg – eller i alle fall jeg – da har man fått seg venner, det er litt verre for de som kommer i den perioden sjetten-sjuende, kanskje femtetrinn, hvor det å leke er ukult og man skal bare stå rundt og snakke og henge.» Sofia (21), om det første møtet med skolen i Norge, og om opplevelsen av å være en del av et sosialt fellesskap.

Det er interessant å legge merke til Sofias beskrivelse av de elevene som *ikke* opplevdes som inkluderende. Sofia tolket deres atferd til å bety at de ikke brydde seg; hun opplevde med andre ord at de hadde en likegyldig holdning til henne. De kan selvsagt også ha vært usikre på hvordan de skulle tilnærme seg en ny jente som de ikke hadde felles språk med, eller usikre på grunn av andre faktorer. Uansett grunn, så var Sofias opplevelse den samme – de



---

fremstod som likegyldige til henne. Spørsmålet er da hva en likegyldig holdning kan gjøre med den nyankomne, sett i lys av Honneths og Nortons teorier. Honneth snakker om at krenkelser som går på grunnleggende emosjonelle behov som ikke anerkjennes hos barnet, kan føre til en utvikling av vaktksomhet, mistenksomhet og en fare for å få problemer med for eksempel å etablere vennskap (Honneth, 2008). Hos Norton henger en slik likegyldig relasjon sammen med maktbalansen i elevgruppen, slik andre nedlatende eller diskriminerende holdninger vil gjøre (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Dersom noen blir oversett og møtt med en likegyldig holdning, vil dette ifølge Norton kunne føre til at de velger eller føres inn i passivisering, der de ikke tar det rommet de kunne tatt til aktørskap. Likegyldigheten styrer dermed graden av investering.

Mohamed skildrer en dynamisk sammenheng mellom det sosiale fellesskapet han opplevde i ordinær klasse og overgangen til gruppetimene han hadde med grunnleggende norskopplæring. For ham kan det synes som om det hersket en åpenhet og en forståelse for at han vekslet mellom ordinær klasse- og gruppeundervisning. På den måten kan det se ut som om hans opplevelse av tilknytning til det sosiale fellesskapet ble ivaretatt selv om han ikke var tilstede i alle timer.

Man kan tenke seg at det tar litt tid før en nyankommen opplever seg inkludert i det faglige fellesskapet. Dette på grunn av de begrensede mulighetene som ligger for faglig fordypning i det tidlige mellomspråket. Med tanke på dette kan man si at det å tilhøre flere grupperinger kan være en fordel, fordi man da kan oppleve å være på et nivå der man kan bidra iallfall i ett fora. Sofia tilhørte både den ordinære klassen og mottaksklassen. Hun beskriver eksempler på hvordan undervisningen legges opp i de to klassene, og konkluderer med at det i starten er enklere å forstå og lære i mottaksklassen fordi det er bedre tilrettelagt de nyankomne elevenes nivå.

«Når jeg var ny syntes jeg selvfølgelig at jeg tok mer del og skjønte mer i mottaksklassen. Det er jo mest på grunn av språket. Der får vi jo for eksempel utskrifter av tema som er forenklet, som er mer sånn på hver sitt nivå, da. Og i ordinær klasse får alle likt, og så leser du for eksempel om det og så er det felles gjennomgang, og da er du litt bak de andre fordi kanskje du har støtt på tju ord du ikke forstår, mens i mottaksklassen har du forstått alt og da kan du bidra, ikke sant. Men det er jo ... det går rett og slett på språket. Og rett og slett på hvordan læreren tilrettelegger for elever. Men i mottaksklassen er jo hovedpoenget norsken, der er det jo veldig bra tilrettelegging. Da skjønner man mer og da lærer man mer.» Sofia (21), om opplevelsen av å være en del av et faglig fellesskap.

---

Når Honneth taler for den store betydningen kjærlighet har i de nære relasjonene (Honneth, 2008), skal denne være uavhengig av elevens ytelser og prestasjoner (Jordet, 2020, s. 95). En anerkjennelse som er uavhengig av ytelser er slik mer enn ros for noe eleven får til, forstår, eller utfører, men for hva eleven *er* som individ. Ved slik anerkjennelse utvikler eleven selvtillit og tillit til andre. På denne måten kan man si at for en lærer å anerkjenne Sofia som nyankommen elev i ordinær klasse er like enkelt som å anerkjenne hvilken som helst annen elev. I den sosiale sfæren bør man etterstrebe det Honneth kaller en affektiv deltakelse (2008, s. 138), der elevens bidrag aktivt blir etterspurt og tilrettelagt for (Jordet, 2020, s. 275). Med en nyankommen elev som Sofia i klasserommet må læreren ta verdibaserte valg som etterstreber å anerkjenne hennes iboende ressurser, kunnskaper og kompetanser. Sofia kan skjule mye kompetanse bak mangelen på et språk å uttrykke seg på. Å bygge et solidarisk fellesskap i klasserommet der både åpenbare og skjulte kompetanser blir verdsatt, er en utfordrende oppgave for læreren. Men i et slikt fellesskap kan eleven anerkjennes, og samtidig kan forskjellene i skolen knyttet til sosial og kulturell kapital motvirkes (Bourdieu, 2005, s. 17; Jordet, 2020, s. 274-275). Sofias beskrivelse av arbeid i ordinært klasserom versus i mottaksklassen er selvfølgelig kun et utsnitt av helheten. Men hun har ikke festet seg ved noe tilrettelegging for affektiv deltakelse, vi ser ingen tegn til at eleven blir dratt inn med det de har av iboende ressurser. Sett i sammenheng med funnene i materialet når det gjelder elevenes opplevelse av anerkjennelse av tidligere kunnskaper og erfaringer, mener jeg at det ligger et ubenyttet potensial her. Ved å gi rom for og etterspørre den nyankomne elevens samlede kompetanse, gir vi både individet og fellesskapet goder, samt at vi oppfyller skolens inkluderingsstanke og grunnleggende verdier.

I kapittel 5.3 har jeg forsøkt å skrive fram elevenes opplevelse av hvilken betydning anerkjennelse har hatt for deres språklæring og utvikling i tiden de var nyankomne. Elevene kan vise til konkrete positive episoder der de opplevde seg anerkjent, noe de husker i lang tid. På samme måte kan også krenkelser være sterke opplevelser som forblir i kroppen og i hodet i mange år. Det kan synes som om elevene ikke opplevde i utstrakt grad at tidligere kunnskap og erfaringer ble anerkjent. Fokuset var på at de skulle lære norsk. Opplevelsen av den faglige og sosiale inkluderingen var også noe vekslende. Det kommer tydelig fram at elevene mener at anerkjennelse både fra skolen som system, fra lærere, medelever og fra hjemmet oppleves som en viktig forsikring for å skape det trygge rommet eleven trenger for å utøve aktørskap og for å investere i språklæringen.

---

## 6. Sammenfatning og utblikk

I denne studien søker jeg kunnskap om nyankomne elevers opplevelse av opplæringen i grunnleggende norsk. Jeg etterspør også hva de nyankomne mener skal til for at de skal kunne investere i sin egen språklæring. Datamaterialet består av fem intervjuer med elever som mottok grunnleggende norskopplæring for noen år siden. Studiet har dermed en retrospektiv innfallsvinkel. Det teoretiske bakteppet for drøftingen er Nortons teori om investering (2013a) og Honneths teori om anerkjennelse (2008). I det følgende vil jeg forsøke å sammenfatte det jeg mener er hovedfunnene, for å søke å besvare problemstillingen; *hvordan opplever nyankomne elever opplæringen i grunnleggende norsk, og hvilke faktorer mener de bør ligge til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

Jeg deler sammenfatningen opp i de to perspektivene problemstillingen etterspør, men velger å presentere dem i motsatt rekkefølge. I delkapittel 6.1 vil jeg oppsummere de faktorene som elevene mener gjør det mulig å investere i språklæringen, noe som vil besvare forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg i delkapittel 6.2, med bakgrunn i funnene, skrive fram hvordan elevene opplever opplæringen i grunnleggende norsk. Tilslutt vil jeg forsøke å ha et utblikk mot potensiell videre forskning innenfor dette området.

### 6.1 Faktorer som gjør det mulig å investere i språket

I denne kvalitative studien har jeg arbeidet ut fra den fenomenologiske tanken at den virkeligheten menneskene oppfatter, er den reelle virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). En slik tanke betyr at ettersom ulike mennesker ikke har de samme opplevelsene og erfaringene, så kan de vurdere virkeligheten på ulik måte. Derfor innehar dette materialet ingen allmenngyldige svar. Alle opplevelsene er individuelle og kontekstavhengige.

Andreea, Sarah, Mai, Mohamed og Sofia hadde alle ulike veier til det norske språket basert på individuelle forhold som personlighet, bakgrunn og erfaringer. Rammefaktorene for opplæringen var også ulike; lærere, klassemiljø, hjem og kommuner. Men til tross for alle forskjellene ser deltakerne likevel ut til å ha noen felles referanser hva gjelder suksessfaktorer for muligheten for å investere i språklæringen. I tråd med tematisk analyse (se 4.3.3), har jeg forsøkt å navngi faktorene elevene mener er viktige. Faktorene er markert med uthevet skrift. Sammenfatningen i dette delkapitlet vil samtidig være en besvarelse av forskningsspørsmålene.

---

*I. Hvordan mener elevene at maktforhold, som hierarkier og kategoriseringer, påvirker deres mulighet og vilje til aktivitet i læringssituasjonene?*

I intervjuene samtalte vi omkring temaet **makt** (kapittel 5.1). Alle deltakerne hadde opplevelser og meninger som omhandlet betydningen av et **trygt klassemiljø** i denne sammenhengen. Et trygt klassemiljø er basert på at elevene kjenner hverandre. Ifølge Sofia bør det råde raushet og åpenhet for ulikhet, og en forståelse for at ulike elever har behov for ulike tilpasninger. Hun taler for viktigheten av **åpenhet** i elevgruppa omkring hva en nyankommen kan og har behov for, og omkring hvordan opplæringen er lagt opp. En slik åpenhet kan forhindre usikkerhet på grunn av uvitenhet hos medelevene, og det kan forhindre undervurdering av den nyankomnes kunnskaper og erfaringer. Man kan unngå plassering i kategorier og hierarkier basert på mangel på kunnskap om hverandre og kjennskap til hverandre i et trygt og åpent klassemiljø. I et trygt miljø, er det ifølge deltakerne i denne studien rom for å gjøre feil, og det er **rom for å prøve** ut det du ikke kan. Dette stemmer med Nortons teori om at innlærerne våger å snakke dersom de er i et trygt miljø, og at de ikke holder tilbake i frykt for å bli ledd av eller kritisert (Norton & Toohey, 2011, s. 421).

Lærere og medelevers **oppmuntring og anerkjennelse** kan bidra til å utligne de negative følgene av maktdimensjonene i et miljø, ifølge Mohamed. Han opplevde at lærernes tro på ham og deres utsagn om at han hadde lært «mer enn han skulle», gav ham en motivasjon til å være mer aktiv og dermed investere mer i språklæringen.

*II. Hvilke rammebetingelser opplever elevene gir mulighet for investering, aktørskap og identitetsutvikling?*

**Identiteten** er i forandring i møte med nye miljøer (kapittel 5.2.1). Så også når en nyankommen forsøker å passe inn i et nytt språkmiljø. Dette er en «site of struggle» (Darvin & Norton, 2015, s. 36), der den nyankomnes identitet skal tilpasses det nye språksamfunnet. Når Sofia påpeker at hun ikke kunne norsk, men at hun kunne mye annet, sier det noe om behovet for å få anerkjennelse for den man er og det man har med seg. Viktigheten av å innta et **ressursperspektiv** både når det kommer til morsmål og tidligere erfaringer blir vektlagt i flere av intervjuene. Dersom det de nyankomne bringer med seg gis positiv oppmerksomhet, kan dette også øke statusen til elevene. Positiv oppmerksomhet bidrar slik til å bli kjent og kan bidra til å bygge et trygt klassemiljø. Mohamed, Sofia og Mai mener at tid, rom og en

---

positiv holdning til bruk av **morsmål** er viktig. For som Mohamed sier, så er morsmål i begynnelsen «det du har». De mener at lærerne ikke må være så redde for at morsmål skal bli misbrukt, men at det derimot kan være en viktig støtte både sosialt og faglig, spesielt i den første tiden. Morsmål kan være med å bygge broer i identitetsprosessen. Samtidig har elevene forståelse for at man i visse situasjoner bare skal snakke norsk. Det er viktig å gi rom for den nyankomnes helhetlige identitet, fordi hvem du er, henger sammen med hva du kan gjøre (Norton, 2013a, s. 48).

Mulighetene for **investering og aktørskap** har ifølge deltakerne i denne studien mange betingelser (kapittel 5.2.2). Innen tematikken indre motivasjon framhever de **muligheten til å kommunisere** med andre elever som viktig. Mohamed understreker samvær i friminutt som en mulighet for å oppnå dette. De anser det også som viktig å ha **høye, men realistiske forventninger** til hva en nyankommen kan klare. Betydningen av å møte noen som trodde på ham ble understreket av Mohamed når han sier «men så kom det en annen lærer ...», hvor han deretter forklarer hvordan han fikk en ny giv i norskopplæringen.

Betydningen av **et trygt miljø** er en gjenganger i alle intervjuene, og ses som svært viktig for å kunne investere og for å kunne og ville utføre aktørskap. Deltakerne mener at et trygt miljø kan bygges når elevene kjenner hverandre godt, noe som blant annet kan oppnås gjennom leker og turer. I et slikt miljø oppleves det **trygt å bidra i muntlig aktivitet**. Sofia sier at for å være muntlig aktiv må det oppleves som at «det er trygt å lære der». Mohamed mener at nyankomne også kan ha behov for **språklig veiledning i frie aktiviteter**, som for eksempel i friminutt. Han opplevde at læreren kunne hjelpe ham til språklig å mestre de sosiale situasjonene, noe som i neste omgang gjorde at han lettere fikk innpass i elevgruppa.

En **veksling** mellom GNO-gruppe/klasse og et ordinært norsktalende trinn ser ut til å være positivt ifølge deltakerne, en parallell vi kan se hos Norton og Toohey (2011, s. 421). Men de påpeker også at det er viktig å være klar over utfordringene det medfører. De positive sidene som nevnes ved å ha GNO utenfor det ordinære klasserommet er spesielt tilknyttet grad av **taletid**, og at det er **enklere å våge** og prøve når alle er i samme situasjon.

**Relevante, varierte og tilpassede** oppgaver bør være både lærerstyrt og lekbaserte.

Andreea, som ikke kunne engelsk da hun kom til Norge, mener at det er viktig at læreren kan «lære dem ting ved å vise dem». Det positive ved å være på ordinært trinn er ifølge Mai at man «får språket i hue». Jeg antar hun mener at på ordinært trinn er norsk det naturlige språket

---

som gjennomsyrrer rommet uten at man tenker på det, mens i en norskopplærings situasjon er man seg bevisst at man øver på det norske språket.

For å unngå misforståelser og utrygghet mener Sofia at både den nyankomne selv og medelevene må få god informasjon om organiseringen, og om hvorfor den nyankomne går ut i gruppe/klasse eller har andre tilpasninger. Ved en slik åpenhet kan alle parter få en god **systemforståelse**, og man kan unngå spekulasjoner, baksnakking og undervurdering. Det kommer fram i intervjuet med Sarah at systemforståelse også er viktig for de nyankomne familiene. Informasjon gjør at man er forberedt på de rådende systemene, og at man unngår å ha forventninger på feil grunnlag. Et åpent og inkluderende miljø kan bidra til å redusere de negative følgene asymmetriske maktrelasjoner kan føre til i skolen og i samfunnet, slik Norton framholder (2013a, s. 49).

**Lærerens betydning** er sterkt vektlagt i alle intervjuene. Svært vesentlig er det at læreren har en **vennlig og positiv holdning**. Sitatet i tittelen på denne oppgaven sier blant annet; «du kommer til å klare det!» Dette var Sarah sin oppsummering av lærer Karis oppmuntrende samvær med sine nyankomne elever. Lærerens **tilstedeværelse og interesse** for elevene sine vektlegges av deltakerne i denne studien, slik også Norton beskriver betydningen av god tilrettelegging og støtte for å kunne investere (Peirce, 1995, s. 17). Betydningen av en **tospråklig lærer** kan slik være ekstra stor, og innvirke både på identitetsutvikling og investering.

Sofia viser hvor lite som skal til for å skape dårlige minner. Hun husker fortsatt at en lærer spurte henne foran hele klassen om hun visste hva en pyramide var. Hun følte seg dum og undervurdert, og tenker fortsatt på denne episoden etter tretten år. Fra lærerens side var det trolig bare et ubetenksomt forsøk på omsorg og tilpasning. Likevel kan man utfra Sofias erfaring lære at man **ikke skal undervurdere**. Dersom læreren er usikker på hva eleven forstår, må han utøve **diskresjon**.

Til tross for at **elevmedvirkning** har vært sentralt i norsk skole de siste årene, er det ingen av deltakerne i denne studien som sier at de har opplevd å ha noe medvirkning i skolehverdagen sin. Kan hende er dette spesielt for denne elevgruppen. I så fall er dette også en form for undervurdering. Med språkstøtte kan også nyankomne få mulighet til å ha medvirkning i egen hverdag, noe som kan bidra til mer motivasjon og investering.

---

Som nevnt i 3.3.3 kan det være utfordrende å skille om deltakerne i studien som nyankomne sju-åtte-åringer hadde tanker om at investering i språket ville få konsekvenser på sikt i form av økt kapital, eller om det er den nåværende ungdommen som har slike refleksjoner. Alder kan her derfor være en faktor som potensielt påvirker investeringen.

*III. På hvilken måte mener elevene at anerkjennelse har betydning for deres språklæring og utvikling?*

**Anerkjennelse** er ifølge Honneth (2008) et grunnleggende behov, og har slik en potensielt stor betydning for viljen og evnen til investering i språket (kapittel 5.3). Gjennom egne opplevelser og erfaringer med sin GNO-lærer har Sarah klare meninger om hvordan en lærers nære relasjon til sine elever kan utgjøre en forskjell. Sarah understreker hvilken suksessfaktor **lærerens positive og støttende holdning** kan være. Hun vektlegger viktigheten av at læreren har en **åpen og interessert holdning** til elevene sine, for slik å **anerkjenne hele mennesket**.

I flere av intervjuene viser deltakerne til **behovet for tid** til å bli trygge. De må bli trygge både i det sosiale miljøet og i det nye språket for å våge og utføre aktørskap og investere i språklæringen. Tålmodighet og forståelse blant lærere og medelever for at man trenger tid, kan også ses på som en anerkjennelse for de nyankomne og deres ulike behov og progresjon.

**Støtte og interesse fra familien** er en faktor som nevnes i intervjuene. Flere understreker at fordi foreldrene var nyankomne selv, så var det ikke alltid de kunne hjelpe dem med skolearbeidet. Forventningene og anerkjennelsen fra foreldrene opplevdes likevel som en rettesnor og en oppmuntring til å legge ned innsats og arbeid med språklæringen.

Når det gjelder faglig og sosial inkludering, er dette avhengig av skolens system, og de organisatoriske grepene lærere og skole har gjort for å tilrettelegge best mulig for de nyankomne. Jeg mener at slike nivå er interessante i denne sammenhengen fordi de i større eller mindre grad kan tilrettelegge for anerkjennelse. Som tidligere nevnt i forbindelse med investering og aktørskap så ser deltakerne på **vekslingen mellom GNO-gruppe/klasse og ordinær undervisning** som samtidig positivt og utfordrende. De beskriver at fordelene med mindre og mer homogene språklige grupper er **muligheten for gjensidig forståelse, individuelle tilpasninger og økt taletid**. Det er i slike grupper også trolig enklere å oppnå den potensielle affektive deltakelsen, som etterspør elevens bidrag (Honneth, 2008, s. 138).

---

## 6.2 Elevenes opplevelse av opplæringen

En opplevelse vil alltid være subjektiv, individuell og kontekstavhengig. I dette datamaterialet vil man derfor finne fem ulike syn på opplæringen i grunnleggende norsk. Man kan derfor si at hver deltaker i dette prosjektet kan ha ulike – og kanskje motstridende – opplevelser å vise til. Dette er også en av grunntankene i Nortons teori, at innlæreren er mangefasettert og dynamisk, påvirket av konteksten (Peirce, 1995, s. 11).

Som svar på spørsmålet om hva de norske skoleerfaringene gjort med henne, sier Sarah følgende:

«Det har egentlig gjort meg til en modigere person, fordi sånn før så kunne jeg bare ... jeg kunne være redd for å gjøre ting, men etter hvert som jeg lærte norsk da ble det enklere og da var jeg ikke redd for å kunne gå bort til noen og snakke og gjøre ting som ... så det blir bare enklere og enklere.»  
Sarah (15), om hva de norske skoleerfaringene har gjort med henne.

Dette sitatet kan kanskje sammenfatte det deltakerne i denne studien mener om viktigheten av og ringvirkningene av å lære norsk. Alle deltakerne synes å mene at det ble «enklere» da de hadde lært norsk. Så til spørsmålet om hvordan de opplevde veien dit. Når det gjelder hvordan de har opplevd opplæringen som helhet, mener jeg materialet viser både Andreea, Sarah, Mai, Mohamed og Sofia i det store og hele var fornøyd med det opplegget de ble møtt med da de var nyankomne. Dette viser de blant annet ved at de sier at de ville gjort det på samme måte dersom de skulle være lærer for nyankomne. Dette er interessant fordi vi vet at de har ulike opplevelser og fikk opplæring innen ulike organiseringsmodeller. De har til felles at de tidvis ble tatt ut i gruppe/klasse for å øve på det de hadde behov for. De har også til felles at de opplevde denne vekslingen mellom GNO-gruppe/klasse og ordinær undervisning som noe utfordrende, selv om vekslingen ikke opplevdes like vanskelig for alle. Vekslingen beskrives som utfordrende, men samtidig nødvendig for tilpasning og utvikling. Opplevelsene av å veksle mellom grupper/klasser henger sammen med både ytre ramme faktorer som klassemiljø, åpenhet og lærerholdninger, men også med indre faktorer som følsomhet når det gjelder oppmerksomhet og det å skille seg ut.

Deltakerne ser ut til å være positivt innstilt til den norske skolens holdning til barn og læring. Både Andreea, Sofia og Sarah framhever dette som en motsats til det de har opplevd i hjemland og transittland.



---

Gjennomgående ser opplevelsen av det å stå utenfor fellesskapet ut til å være felles for elevene da de var helt nye i Norge. Det framhever viktigheten av at skolen vektlegger sosiale arenaer, og for å tilrettelegge for kjennskap og vennskap. Å få hjelp til å tre ut i den nye sosiale verden betyr mye for den språklige utviklingen. Som Mohamed sa da han ble spurt hvordan han ville vært som lærer for en nyankommen: «De første ukene så skal jeg gå med ham, og så skal jeg prøve å fortelle ham hvordan han skal gå med dem [medelevene] og hva han skal si når han skal spille med dem.»

I forlengelsen av dette kommer vi tilbake til betydningen av å ha en lærer som er genuint interessert, som bryr seg, og som gjennom det både legger til rette for god læring og motiverer sine elever. Som enkeltfaktor ser dette ut til å være det aller viktigste elementet i elevenes opplevelse.

Nortons tanker om maktstrukturenes påvirkning på elevenes vilje og mulighet til investering og aktørskap i klasserommet, har vist seg å være en nyttig innfallsvinkel til denne studien. Jeg mener funnene viser at viktigere enn organiseringsmodeller og opplegg er de gode menneskelige relasjonene og de trygge læringsmiljøene som åpner for sosial, språklig og faglig aktivitet og engasjement. Sarahs uttalelse om tiden i mottaksklassen kan oppsummere den positive og ressursorienterte holdningen elevene etterspør og tidvis beskriver: «*Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!*»

---

## 6.3 Videre forskning

Nyankomnes eget perspektiv har vært relativt lite undersøkt i en norsk kontekst. Som vist i delkapittel 2.4 er det flere kunnskapshull når det gjelder nyankomne elevers opplærings situasjon. På bakgrunn av dette og oppgavens hovedfunn er det behov for mer forskning på området for å kunne tilrettelegge opplæring og tilbud mest mulig hensiktsmessig. Forskning på nyankomnes opplevelser og erfaringer vil også gi et nødvendig kunnskapsgrunnlag for beslutningstakere og andre som skal utforme skolepolitikken.

Man kan tenke seg at det vil være fruktbart å utvide horisonten til å gjelde flere instanser. Det kunne være interessant å undersøke de foresattes syn på barnas opplæring, deres syn på informasjonstilgjengelighet på skolen og i kommunen, og deres systemforståelse basert på den informasjonen de har fått. I hvilken grad mottakssystemet er opptatt av hvem disse elevene er og hva de har med seg – og dermed hva de har behov for av tilpasninger – kunne være en interessant og nødvendig innfallsvinkel for videre undersøkelser. Skolen, lærere og andre aktører som er inne i de nyankomnes mottaksapparat kunne slik ha bidratt ytterligere i forskning med den hensikt å utvikle opplæringen til elevens beste.

## 7. Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Tolkning og reflektion*. Studentlitteratur.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities*. Verso.
- Axelsson, M. & Nilsson, J. (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://doi.org/info:doi/>
- Barker, C. & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies - theory and practice*. Sage.
- Bourdieu, P. (2005). The forms of capital. I *The RoutledgeFalmer reader in sociologi og education* (s. 15–29). Routledge/Falmer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford University Press.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning* (s. 193-208). Fagbokforlaget.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). International Journal of Multilingualism Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Cummins, J. (1984). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1987). *Empowering Minority Students* (Bd. 56).
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for intervention - Author's introduction - Framing the universe of discourse: Are the constructs of power and identity relevant to school failure? *Harvard educational review*, 71, 649-655.
- Cummins, J. (2014). Biliteracy, Empowerment, and Transformative Pedagogy. [https://www.researchgate.net/profile/Jim\\_Cummins5/publication/241492125\\_Biliteracy\\_Empowerment\\_and\\_Transformative\\_Pedagogy/links/0deec534e935756ca3000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jim_Cummins5/publication/241492125_Biliteracy_Empowerment_and_Transformative_Pedagogy/links/0deec534e935756ca3000000.pdf)
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.
- Darvin, R. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Societe*, 157. <https://doi.org/10.3917/l5.157.0019>
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 35, 36–56.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 13–33. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/1/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf>
- Engblom, C. & Fallberg, K. (2018). *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt : rapport från en forskningscirkel genomförd februari 2016 - december 2017*. Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190472/FULLTEXT01.pdf>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: a new concept based on the funds of Knowledge approach. *Culture&Psychology*, 20(1), 31–48.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.

- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flatø, M., Hjetland, H. N., Smette, I. & Wollscheid, S. (2017). *Effekter av opplæringstilbud for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere : En kunnskapsoversikt*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1521585/>
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (Sixth edition. utg.). SAGE.
- Garcia, O. (2017). *Translanguaging*. <https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0>
- Garcia, O. & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals*. Teachers College Press.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole - om holdninger, motstand, pædagogik og anerkendelse. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (Red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 391–410). Oplandske Bokforlag.
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En foutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2016). "Å skrive seg et rom" - Et studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA Norsk som andrespråk, Årgang 32*, 5–30.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *Researchgate*. [https://www.researchgate.net/publication/242431410\\_Principles\\_and\\_Practice\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition)
- 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). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Laursen, H. P. (2020). *Tegn på sprog*. <https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>
- Laursen, H. P. & Fabrin, L. (2013). Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, 441–453.
- Luckmann, T. & Berger, P. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget AS.
- Lysaker, O. (2019). *Axel Honneth. Frihet gjennom anerkjennelse*. Salongen. Nettidsskrift for filosofi og idéhistorie. <http://www.salongen.no/j/>
- Lægreid, S., Skorgen, T. & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn, Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Norton, B. (2013a). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.

- 
- Norton, B. (2013b). *Investment, Identity, and Language Learning*. <http://blog.tesol.org/investment-identity-and-language-learning/>
- Norton, B. (2019). *Identity, agency, and adult literacy in the digital era*. Nordisk Nettverk Voksnes Læring. <https://nvl.org/konferencer/arkiv/bonny-norton-identity-agency-and-adult-literacy-in-the-digital-era-via-zoom>
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives om Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307–322.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, 44(4), 412-446.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige flyktningers psykososiale utfordringer: Behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200–219). Universitetsforlaget.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Rambøll. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Medvirkning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.

---

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide masterprosjekt

Prosjektets tittel:

*Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk  
– et elevperspektiv*

**Problemstilling:** *Hvordan opplever nyankomne elever opplæringen i grunnleggende norsk og hvilke faktorer mener de bør ligge til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

**Forskningsspørsmål:**

- I. Hvordan mener elevene at maktforhold, som hierarkier og kategoriseringer, påvirker deres mulighet og vilje til aktivitet i lærings situasjonene?
- II. Hvilke rammebetingelser opplever elevene gir mulighet for investering, aktørskap og identitetsutvikling?
- III. På hvilken måte mener elevene at anerkjennelse har betydning for deres språklæring og utvikling?

Mål med intervjuet:

Formålet med intervjuene er å undersøke hvordan elever ser tilbake på sin tid som nyankomne med opplæring i grunnleggende norsk. Hvilke faktorer mener de har hatt betydning for deres motivasjon for språklæring og trivsel? Jeg velger et retrospektivt perspektiv for å få tak i intervjudeltakernes refleksjoner og tanker om faktorer de nå mener var viktige for dem. Semistrukturert intervju – individuelt.

Denne intervjuguiden er laget på bakgrunn av teoriene til Bonny Norton, og omhandler begrepene investering, aktørskap, identitet og makt, i tillegg til Axel Honneths anerkjennelsesteori. Jeg har valgt en abduktiv metode, noe som betyr at både empirien og teoriene virker i en vekselvirkning i analysen.

**Overordnet**

- Kartlegg behov for tolk

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Bakgrunnsopplysninger</b>               |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilket/hvilke land har du bodd i før du kom til Norge?</li> <li>Hvor gammel var du da du kom til Norge?</li> <li>Husker du hvordan du opplevde det å bryte opp og skulle flytte til et nytt land? (spennende, trist, skummelt osv.)</li> <li>Hvilke språk snakker du? (Morsmål/hjemmespråk og eventuelle andre språk)</li> <li>Hvor mange år gikk du på skole før du kom til Norge?</li> <li>Hva er den største forskjellen på skolen i hjemlandet ditt og skolen her i Norge?</li> <li>Kan du lese og skrive på morsmålet ditt?</li> <li>Kan foreldrene dine å lese og skrive på morsmålet sitt og på norsk?</li> </ul>         |  |
| <b>Det første møtet med skolen i Norge</b> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan var ditt første møte med norsk skole – positivt eller negativt? På hvilken måte?</li> <li>Hvordan var den grunnleggende norskundervisningen på din skole organisert? <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan opplevde du denne organiseringen?</li> <li>Var organiseringen til støtte for din språklæring og trivsel?</li> <li>Var det noe ved organiseringen som hindret din språklæring og trivsel?</li> </ul> </li> <li>Husker du om du hadde noen tanker og forventninger om hvordan livet ditt i Norge ville bli?</li> <li>Kan du huske hvordan det opplevdes å ikke kunne forstå og snakke norsk?</li> </ul> |  |
| <b>Teoretiske begreper</b>                 | <b>Konkrete faktorer</b>                              | <b>Konkrete uttrykk i språklæring og skolearbeid</b>   | <b>Spørsmål</b>  |
| <b>Investering</b>                         | Behov og forventninger om utbytte av språkopplæringen | Indre motivasjon og pågangsmot vs ytre press og forventninger  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Husker du om du kjente på et behov for å lære norsk da du kom til Norge?</li> <li>Hvis ja; hvorfor hadde du et behov for dette? (indre motivasjon, deltakelse, sosialt samspill, ytre forventninger osv.)</li> <li>Opplevde du at det var forventninger fra andre om at du skulle arbeide godt med norskopplæringen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvor kom disse forventningene fra? (fra familie, lærere..)</li> <li>Kan du si noe mer om hva forventningene var og hvordan de påvirket deg?</li> </ul> </li> </ul>  |
|  | Mulighetene eleven griper for å lære norsk            | Opplevelse av egen innsats   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke tanker har du om din egen arbeidsinnsats i tiden med grunnleggende norskopplæring?</li> <li>Var du selvgående i språkopplæringen, eller måtte du motiveres for å gjøre en god innsats?</li> <li>Hvem prøvde å motivere deg i så fall?</li> <li>Ble du motivert til ytterligere innsats på bakgrunn av dette?</li> </ul>  |
|  | Støttende miljø                                       | Opplevelse av å få meningsfulle oppgaver, relevans<br><br>Opplevelse av eierskap i språkopplærings-situasjonen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fikk du språkaktiviteter og arbeidsoppgaver i klasserommet som du opplevde som meningsfulle?</li> <li>Hvis ja, har du eksempler på hva dette kunne være?</li> <li>Har du eksempler på aktiviteter du husker som lite relevante for deg på den tiden?</li> <li>Har du nå i ettertid noen ideer til hva som kunne være meningsfulle språklæringsaktiviteter for en nyankommen?</li> <li>Fikk du være med å bestemme noe i skolehverdagen din? (deltakelse i timer, timeplan, faginnhold, aktiviteter osv.)</li> <li>Hva gjorde denne medvirkningen – eller mangelen på sådan – med din motivasjon for skolearbeidet?</li> </ul> |
|  | Elevens planer for framtida, drømmer                  |  | Se spørsmål under punktet «nåsituasjon».   |
| <b>Aktørskap</b>                           | Samspill med omgivelsene                              |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Når du ser tilbake på den første tiden – var du i stand til å trives og lære norsk på den nye skolen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Hva er etter din mening de viktigste faktorene for at dette kunne skje?</li> <li>Var det noe som hindret din trivsel og språklæring?</li> </ul> </li> </ul>  |

|  |                            |   |   |
|--|----------------------------|---|---|
| <p>-ikke selvbestemt, å ha mulighet og evne til å handle</p> |                            |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opplevde du å få forståelse for din situasjon som ny i landet og i språket?</li> <li>○ Av hvem i tilfellet?</li> <li>• Hva var etter din mening det beste tiltaket på din skole for å ivareta at du som nyankommen skulle lære norsk?</li> <li>• Hva var det beste tiltaket på din skole for å ivareta at du som nyankommen skulle få brukt norsk i sosiale sammenhenger?</li> <li>• Hadde du dårlige opplevelser eller erfaringer som har hindret læring og trivsel?</li> <li>• Hva kunne din skole gjort annerledes for å møte dine språklige behov i grunnleggende norsk?</li> <li>• Hvilke konkrete tiltak gjorde lærerne for å hjelpe deg å lære norsk? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiltak:</li> <li>○ Fikk du oppgaver som var tilpasset ditt språklige nivå? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvem sørget for dette? (kontaktlærer, GNO-lærer ...)</li> </ul> </li> <li>○ Hvilke språklæringsaktiviteter motiverte deg til å lære?</li> <li>○ Kan du fortelle om en god opplevelse, faglig eller sosialt, som har betydd noe for at du opplevde språklig framgang?</li> <li>○ Husker du noen tiltak som ikke var vellykkede for din motivasjon?</li> </ul> </li> <li>• Hvilke konkrete tiltak gjorde lærerne for å hjelpe deg sosialt? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiltak:</li> <li>○ Fikk du starthjelp fra lærerne til å bli kjent med andre barn på skolen eller på fritiden?</li> <li>○ Hva betød disse tiltakene for din motivasjon for å lære norsk?</li> <li>○ Kan du fortelle om en god opplevelse, faglig eller sosialt, som har betydd noe for at du opplevde framgang sosialt?</li> </ul> </li> <li>• Har du hatt en god lærer? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvis ja, hva gjorde denne læreren til en god lærer?</li> <li>○ Hvis nei, hvordan ville du vært en god lærer for en nyankommen?</li> </ul> </li> <li>• Husker du hvordan du ble tatt imot av medelevene dine da du kom?</li> <li>• Husker du å ha hatt vonde opplevelser rundt det å snakke norsk til medelever? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvis ja, hva skjedde og hvordan tenker du på opplevelsen nå?</li> </ul> </li> <li>• Hvilke grupperinger i løpet av skoledagen var mest nyttig for at du våget å ta det norske språket i bruk? (gruppetimer, hel klasse, enetimer, friminutt osv.)</li> <li>• Hadde du lærere eller medelever som oppmuntret deg til å bruke morsmålet ditt? Hvordan ser du på dette i ettertid?</li> </ul> |
|  | Ta valg                    | Å være selvstendig i skolearbeidet  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• I hvilken grad opplevde du at du arbeidet selvstendig i skolearbeidet? Hvis ja; hva var det som gjorde at du greide å arbeide selvstendig? (tilpassede oppgaver, gode forklaringer, følelse av støtte, indre selvstendighet/personlighetstrekk osv).</li> <li>• Hvis nei, spurte du om hjelp, og hva slags hjelp og støtte fikk du?</li> </ul>   |
|  | Være aktiv<br>Utfordre seg | Aktivitet i timene<br>Å velge utfordrende arbeidsoppgaver<br><br>Å være oppsøkende i friminuttene | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser du på deg selv som en aktiv deltaker i timene? Hvis ja, hva slags timer var du aktiv i? (alle timer, GNO, hel klasse, gruppe) På hvilken måte var du aktiv? Hva var det som gjorde at du ble en aktiv elev? Hvis nei, hva hindret deg i å være en aktiv elev?</li> <li>• Hvordan var ditt sosiale liv i friminuttene?</li> <li>• Var du en elev som oppsøkte medelever?</li> <li>• Hva tror du at du språklig fikk ut av dette samværet, eller fravær av samvær?</li> </ul>  |
|  | Ha innflytelse             | Å si meningen sin, å gi av seg selv i faglige og sosiale sammenhenger                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fikk du anledning til å si meningen din på skolen? Hvordan ble det lagt til rette for dette? (tolk, tospråklig assistent osv)</li> <li>• Fikk du en annen rolle på skolen i Norge enn du hadde på skolen i hjemlandet ditt? På hvilken måte? Hva kan være grunnen til dette?</li> </ul>  |
| Makt,  | Andres holdninger,         | Opplevelse av å bli satt i bås  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du hatt følelsen av å bli satt i bås på grunn av bakgrunnen din? Hvis ja; på hvilken måte? (undervurdert, forutinntatt ut fra en gruppe osv) Hvis ja; hva har dette gjort med deg? Har det gjort noe med motivasjonen din til å lære norsk?</li> </ul>   |



|                                |   |  |   |
|--------------------------------|---|--|---|
| hierarkier og kategoriseringer | posisjoner  | Opplevelse av å bli undervurdert   |   |
|                                | Opplevelse av maktperspektivet fra situasjon til situasjon og mer varig | selvfølelse  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan var selvfølelsen din da du var ny i Norge?</li> <li>• Følte du deg likeverdig med medelevene dine?</li> <li>• Opplevde du at andre så på deg som likeverdig?</li> <li>• Hva eller hvem fikk deg til å oppfatte det slik?</li> <li>• Hvordan påvirket disse følelsene språkopplæringen din, tror du?</li> <li>• Har selvbildet ditt forandret seg fra den gangen du var ny i Norge og til nå? Hvorfor er det slik, tror du?</li> </ul>  |
| Identitet                      | Sosialisering, identitetsforming  | Oppgaver som etter spør personlige erfaringer (som for eksempel identitetstekster)                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilken måte og i hvor stor grad fikk du mulighet til å bruke morsmålet ditt?</li> <li>• Opplevde du at morsmålet ditt ble sett på som en ressurs?</li> <li>• I hvilke grupperinger i løpet av skoledagen brukte du morsmålet ditt (eller andre språk du kan)? (gruppetimer, hel klasse, enetimer, friminutt osv.)</li> <li>• Følte du stolthet over å ha et annet morsmål?</li> <li>• Følte du stolthet over bakgrunnen din?</li> </ul> <p>Hva eller hvem fikk deg til å føle denne stoltheten?<br/>Hvilke konsekvenser fikk dette for din trivsel og språklæring, tror du?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hadde du en tospråklig lærer? Hvilken betydning hadde han/henne for deg?</li> </ul>   |
| Anerkjennelse                  | Inkluderings  | Opplevelse av å være en del av et faglig fellesskap<br><br>Opplevelsen av å være en del av et sosialt fellesskap | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplevde du at du var en del av et faglig fellesskap på skolen?</li> </ul> <p>I hva slags timer opplevde du dette? (Gno, hel klasse, gruppetimer osv)<br/>Hvem og hvilke konkrete tiltak fikk deg til å føle dette?<br/>Hva gjorde dette med motivasjonen din til å lære norsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I hvilke situasjoner opplevde du sterkest at du var en del av et sosialt fellesskap på skolen?</li> </ul> <p>Hva og/eller hvem fikk deg til å føle dette?<br/>Hva tror du dette gjorde med motivasjonen din til språklæring?</p>  |
|                                | Anerkjennelse av tidligere kunnskap og erfaring                         | Opplevelse av at en har noe å komme med<br><br>Stolthet over eget morsmål (se investering)                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplevde du at noen var opptatt av hvem du var som person og hva du kunne?</li> <li>• Hvem var opptatt av dette og hvordan merket du det?</li> <li>• Ble du oppfordret til å fortelle noe fra livet ditt før du kom til Norge?</li> </ul> <p>På hvilken måte? (tekst, muntlig med tolk osv)<br/>Hvordan opplevde du dette? (stolt, flau, glad, redd, lettet, følte seg presset...)<br/>Fikk dette noen følger for relasjonen din til lærere og/eller medelever?</p>  |
|                                | Bekreftelse fra nære relasjoner (lærere, medelever, familie)            | Bekreftelse fra lærere<br><br>Bekreftelse fra medelever<br><br>Bekreftelse fra familien                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplevde du at læreren din likte deg?</li> <li>• Hva er det som gjør at du har denne opplevelsen?</li> <li>• Hva gjorde dette med språklæringen din, tror du?</li> <li>• Opplevde du at medelevene dine likte å være sammen med deg?</li> <li>• Hva fikk deg til å oppleve det slik?</li> <li>• Fikk dette konsekvenser for om du våget å ta det norske språket mer i bruk?</li> <li>• Gjorde medelevene noe som førte til at du følte deg inkludert?</li> <li>• Hva var vanskelig med å være nyankommen blant medelevene?</li> <li>• Følte du støtte og oppmuntring i elevgruppa til å våge å ta det nye språket i bruk?</li> <li>• Fikk du venner på skolen i løpet av den første tiden? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilke venner fikk du? (andre nyankomne, elever med norsk som morsmål ...)</li> <li>○ Hvilke språk snakket dere sammen?</li> </ul> </li> <li>• Hvem var du sammen med i friminuttene? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilke språk snakket dere sammen?</li> </ul> </li> <li>• Opplevde du støtte og forståelse fra familien din da du begynte på skolen i Norge?</li> <li>• Snakket du åpent med noen hjemme om hvordan du hadde det på skolen og med språklæring?</li> <li>• Opplevde du at familien din var opptatt av skolen og skolearbeidet ditt?</li> <li>• Fikk du hjelp til skolearbeidet/leksene hjemme?</li> </ul> <p>Hvem hjalp deg hjemme?</p> |

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
|                    |  | <p>Hvordan hjalp de deg? (tilrettelegging, ro, tid, hjelp på morsmålet osv ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begynte du på noen fritidsaktiviteter da du var nyakommen? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvis ja, hvordan kom du i gang med disse? (vhja foreldre, lærere, medelever?)</li> <li>○ Hvilken betydning tror du dette hadde for din språklæring?</li> </ul> </li> </ul>   |
| <b>Nåsituasjon</b> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolesituasjon <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan føler du selv at du fungerer på skolen nå?</li> <li>○ Hvilke behov har du for språklig hjelp og støtte nå?</li> <li>○ Hvem er vennene dine nå? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvilke språk snakker du sammen med vennene dine?</li> </ul> </li> <li>○ Har du venner med norsk som morsmål nå?</li> </ul> </li> <li>• Hva har dine norske skoleerfaringer gjort med deg?</li> </ul>   |
|                    | <p>Mål og drømmer<br/>(hører teoretisk til under investering)</p> <p>Realistiske forventning er ifølge en selv</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke mål og drømmer har du for framtida?</li> <li>• Hvordan tror du livet ditt er om 10 år?</li> <li>• Tror du at du vil ta høyere utdanning?</li> <li>• Hvilke yrkesplaner har du?</li> <li>• Hva er grunnen til at du ønsker akkurat dette yrket?</li> <li>• Hvilket språk tror du at du vil snakke med ektefellen/samboeren din og barna dine?</li> <li>• Synes du det er viktig at barna dine skal lære norsk? Hvorfor?</li> <li>• Synes du det er viktig at barna dine skal lære morsmålet ditt? Hvorfor?</li> <li>• Tror du at du kan nå målene og drømmene dine?</li> </ul> <p>Hvis ja, hva tror du er den viktigste grunnen til at du kan få oppfylt drømmene dine?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis nei, hva er etter din mening grunnen til at dette er vanskelig?</li> </ul> |
|                    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det til slutt noe du har lyst til å tilføye?</li> </ul>   |

---

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring til foresatte til barn under 16 år

### Samtykkeerklæring, intervju med elever under 16 år

Trenger du tolk?

Trenger du oversettelse av dokumentet?

### Godkjenner du at ditt barn deltar i forskningsprosjektet

#### *”Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et elevperspektiv”?*

Dette er et spørsmål til deg om din sønn/datter \_\_\_\_\_ (navn) kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan han/hun og andre elever opplevde det å lære norsk på skolen da dere nylig var kommet til Norge. I dette skrivet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Jeg ønsker å intervju 4-5 ungdommer som har bodd i Norge i noen få år. Intervjuene skal brukes til å skrive en masteroppgave. Formålet med intervjuene er å undersøke hvordan elever ser tilbake på sin tid som nyankomne med opplæring i grunnleggende norsk. Jeg lurer på hvilke forhold disse elevene mener har hatt betydning for deres motivasjon for språklæring og trivsel. Jeg vil stille spørsmål om hvordan elevene mener at lærerne bidro til faglig og sosial tilrettelegging, hvordan medelever og skolen bidro til trygghet og inkludering, og hvilken støtte elevene opplevde hjemme i språkinnlæringen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**

Jeg spør 4-5 ungdommer som har vært i Norge i noen få år om å være med. Jeg har henvendt meg til tilfeldige skoler og lærere for å finne deltakere.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Barnet må selv ønske å bli med på intervjuet. Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer og intervjuer han/henne på et sted i nærheten av dere (for eksempel på skolen eller biblioteket) og på et tidspunkt som passer. Det vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet vil handle om ditt barns opplevelse av den første tiden på skolen i Norge. Du som foresatt vil få anledning til å lese spørsmålene på forhånd dersom dere ønsker det. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Disse blir slettet etter at jeg er ferdig med masteroppgaven, og ditt barns navn vil ikke stå i oppgaven.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang på materialet.
- Jeg vil ikke skrive opplysninger som kan spores tilbake til ditt barn i oppgaven. Opplysninger som navn, opprinnelsesland, språk, skole osv vil bli anonymisert, det vil si at navnet ditt eller skolen din sitt navn ikke skal stå. Lydfiler blir slettet etter at de er behandlet ferdig.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Alle data, lydfiler og nedskrevne intervjuer slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet ditt,
- å få slettet personopplysninger om barnet ditt, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av sitt barns personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Gunhild Tveit Randen, veileder  
Gunhild.randen@inn.no  
Telefon: +47 62 51 78 87

eller

Kjersti Ree Skrefsrud, student  
kjerstirs@hotmail.com  
+47 917 50 684

---

Vårt personvernombud: [personvernombud@hinn.no](mailto:personvernombud@hinn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Gunhild Tveit Randen

Kjersti Ree Skrefsrud

---

### Samtykkeerklæring

Mitt barn ønsker å delta i prosjektet.      JA       NEI

Jeg godkjenner at mitt barn deltar i intervjuet.      JA       NEI

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at opplysningene om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. mai 2021.

---

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, sted/dato)

---

---

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til elever over 16 år

### Samtykkeerklæring elever over 16 år

Trenger du tolk?

Trenger du oversettelse av dokumentet?

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et elevperspektiv”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du og andre elever opplevde det å lære norsk på skolen da dere nylig var kommet til Norge. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å intervju 4-5 ungdommer som har bodd i Norge i noen få år. Intervjuene skal brukes til å skrive en masteroppgave. Formålet med intervjuene er å undersøke hvordan elever ser tilbake på sin tid som nyankomne med opplæring i grunnleggende norsk. Jeg lurer på hvilke forhold disse elevene mener har hatt betydning for deres motivasjon for språklæring og trivsel. Jeg vil spørre spørsmål om hvordan elevene mener at lærerne bidro til faglig og sosial tilrettelegging, hvordan medelever og skolen bidro til trygghet og inkludering, og hvilken støtte elevene opplevde hjemme i språkkinnlæringen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør 4-5 ungdommer som har vært i Norge i noen få år om å være med. Jeg har henvendt meg til tilfeldige skoler og lærere for å finne deltakere.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer og intervjuer deg på et sted i nærheten av deg og på et tidspunkt som passer. Det vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet vil handle om din opplevelse av den første tiden på skolen i Norge. Du vil få anledning til å lese spørsmålene på forhånd. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Disse blir slettet etter at jeg er ferdig med masteroppgaven, og navnet ditt vil ikke stå i oppgaven.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

---

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang på materialet.
- Jeg vil ikke skrive opplysninger som kan spores tilbake til deg i oppgaven. Opplysninger som navn, opprinnelsesland, språk, skole osv. vil bli anonymisert, det vil si at navnet ditt eller skolen din sitt navn ikke skal stå. Lydfiler blir slettet etter at de er behandlet ferdig.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Alle data, lydfiler og nedskrevne intervjuer slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Gunhild Tveit Randen  
Gunhild.randen@inn.no  
Telefon: +47 62 51 78 87

eller

Kjersti Ree Skrefsrud  
kjerstirs@hotmail.com  
+47 917 50 684

Vårt personvernombud: [personvernombud@hinn.no](mailto:personvernombud@hinn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Gunhild Tveit Randen

Kjersti Ree Skrefsrud

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. mai 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---



---

## Vedlegg 4: Godkjenning NSD

**NSD** MELDESKJEMA FOR BEHANDLING  
AV PERSONOPPLYSNINGER

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et elevperspektiv

**Referansenummer**

223407

**Registrert**

30.04.2020 av Kjersti Ree Skrefsrud - 218303@stud.inn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunhild Tveit Randen, gunhild.randen@inn.no, tlf: 62517887

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Kjersti Ree Skrefsrud, kjerstirs@hotmail.com, tlf: 91750684

---

**Prosjektperiode**

01.05.2020 - 15.05.2021

**Status**

19.08.2020 - Vurdert

---

**Vurdering (2)****19.08.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 09.07.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.08.2020. Behandlingen kan fortsette.

Utvalg 1 er utvidet til å omfatte barn under 16 år. Det er lastet opp informasjonsskriv for barnas foreldre/foresatte.

Microsoft Teams er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ádnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 10.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse og helse, og alminnelige kategorier av personopplysninger, frem til 15.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

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

---

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

#### LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

Prosjektets formål er å undersøke nyankomne elever (utvalg 1) erfaringer fra grunnleggende norskopplæring i grunnskolen. I datainnsamlingen under utvalg 1 kan det fremkomme alminnelige kategorier av personopplysninger om foresatte, lærere og venner. Prosjektet har kort varighet, det er få og ikke-sensitive opplysninger som vil fremkomme og opplysningene vil anonymiseres fortløpende.

Vår vurdering er at behandlingen av personopplysninger om tredjeperson oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmennhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Tredjepersoner har så lenge de kan identifiseres i datamaterialet følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20) og protest (art. 21).

Varigheten for behandlingen av personopplysninger om tredjepersoner er kort, og omfanget av personopplysninger er lite. Det er vår vurdering at det kan unntas fra informasjonsplikten, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 bokstav b. ettersom det vil kreve en uforholdsmessig stor innsats å gi informasjon til de registrerte sett opp mot nytten den enkelte har av å informeres.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

---

Prosjektet vil kunne bruke en tolk i datainnsamlingen, noe som innebærer at tolken vil være databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)