



Universitetet i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Masteroppgave

Studieprogram: MGL420M Masteroppgave i norsk, Grunnskolelærerutdanning 5-10	Vårsemesteret, 2023
Forfatter: Olena Grindhaug	
Veileder: Ingri Dommersnes Jølbo, førsteamanuensis	
Tittel på masteroppgaven: «Vi trenger ikke gjøre eleven mer spesiell enn han er»: En kvalitativ studie av hvordan noen norsklærere tilrettelegger undervisningen for elever med norsk som andrespråk Engelsk tittel: «We don't have to make the pupil more special than he is»: A qualitative study of how some teachers in Norwegian facilitate learning for pupils with Norwegian as a second language	
Emneord: norsk som andrespråk, tilrettelegging, ordinær norskundervisning, rammefaktorer flerspråklighet som en ressurs	Antall ord: 35 346 Antall vedlegg: 7 Stavanger, 2. juni 2023

*«Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må
man først og fremst passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der.*

Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.»

Søren Kierkegaard

Forord

Skrivningen av denne masteroppgaven vært gøy, utfordrende, frustrerende, og ikke minst veldig lærerik. Gjennom arbeidet har jeg blitt overbevist om verdien av forskning og teoretisk fordypning i faget, som kan bidra til utvikling og høyere kvalitet i det daglige arbeidet i skolen. Jeg føler meg heldig som kan ta med kunnskapen jeg har tilegnet gjennom dette arbeidet videre ut i arbeidslivet. Nå som studenttilværelsen er over og oppgavens slutt har kommet, er det flere personer jeg ønsker å takke:

Først ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Ingri Dommersnes Jølbo som har hjulpet og veiledet ved å gi gode tilbakemeldinger, oppmuntret og gi konstruktiv kritikk gjennom alle fasene i denne prosessen. Jeg setter stor pris på det og er veldig takknemlig. Uten deg ville ikke denne studien vært mulig å gjennomføre.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til lærerne og representantene fra ledelsen på skolene hvor forskningsprosjektet mitt ble gjennomført. Takk for at dere åpnet klasserommet for meg og satt av tid til verdifulle intervjuer i en ellers travel hverdag. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til min svigerfar, John, for ditt engasjement og støtte. Jeg setter enormt pris på din konstruktive kritikk og for alle gangene du har orket å korrekturlese oppgaven min for meg.

Mine studievenninner fortjener også en stor takk. Dere hadde heller ikke skrevet en masteroppgave før, men dere kunne tenke uferdige tanker sammen med meg, og dere kunne oppmuntre meg. Å være ferdig med masteroppgaven er befriende, men også vemodig da vi alle skiller lag etter fem fine år sammen.

Til slutt ønsker jeg å takke min kjære samboer, Håkon. Takk for at du har heiet på meg og støttet meg gjennom de mest slitsomme periodene, og for at du alltid kommer med støttende ord når det trengs.

Til øvrige venner og familie, takk for all støtte!

Olena Grindhaug
Stavanger, juni 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven har sett på hvordan norsklærere tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen gjennom følgende problemstilling:

På hvilke måter organiserer norsklærere undervisningen for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen på ungdomstrinnet på to skoler med ulik elevsammensetning?

For å finne svar på min problemstilling har jeg samlet inn datamateriale gjennom observasjon av norsklærerne i interaksjon med elever med norsk som andrespråk, samt intervjuet lærerne i etterkant av observasjonen. Jeg har også intervjuet representanter fra ledelsen på de aktuelle skolene for å få innsikt i hvilke rammefaktorer skolen som institusjon representerte, da det har stor betydning for hvordan læreren tilrettelegger i den ordinære undervisningen. Hovedfunn fra denne studien viser at det er stor forskjell på hvilke tilbud som tilbys ved de to skolene som tok del i min studie. Mens den ene skolen tilbyr både særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, tilbyr den andre skolen ingenting av dette, noe som kan ha stor påvirkning på eleven med norsk som andrespråk sin språklige og faglige utvikling. Skolens rammevilkår påvirker tilretteleggingen i den ordinære norskundervisningen for elevene med norsk som andrespråk i stor grad. Undervisningen var varierende, og de tre lærerinformantene i min studie tilrettela for elevene med norsk som andrespråk på ulike måter. Videre opplevde mine lærerinformanter at det var utfordrende å bruke flerspråkligheten som en ressurs i undervisningen. Det var heller det kulturelle som ble sett på som en ressurs.

Abstract

This master's thesis has examined how teachers in Norwegian facilitate learning with Norwegian as a second language in regular Norwegian instruction through the following research question:

In what ways do teachers in Norwegian facilitate learning for pupils with Norwegian as a second language who follow the regular curriculum in lower secondary school in two schools with different pupil compositions?

To find answers to my research question, I have collected data by observing teachers in Norwegian interacting with students with Norwegian as a second language, and subsequently interviewing the teachers. I have also interviewed representatives from the school administration to gain insight into the institutional framework factors that influence how teachers facilitate learning in the regular classroom setting. The main findings from this study reveal significant differences in the offerings provided by the two schools participating in my study. While one school offers both separate Norwegian language instruction, mother tongue instruction, and bilingual subject instruction, the other school offers none of these. This can greatly impact the linguistic and academic development of students with Norwegian as a second language. The school's framework conditions significantly influence the facilitation within regular Norwegian instruction for pupils with Norwegian as a second language. Instruction varied, and the three teacher informants in my study facilitated in different ways. Furthermore, my teacher informants experienced challenges in utilizing multilingualism as a resource in instruction, with cultural aspects being viewed as a resource instead.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven	1
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Problemstilling og avgrensninger	5
1.4 Begrepsavklaring	7
1.5 Oppgavens oppbygning	9
2 Teoretisk grunnlag	10
2.1 Teoretiske retninger	10
2.1.1 Behavioristisk andrespråksteori	10
2.1.2 Kognitiv og sosiokulturell andrespråksteori	11
2.1.3 Den flerspråklige vendingen	11
2.2 Rammefaktorer	13
2.2.1 Særskilt norskopplæring	13
2.2.2 Kartlegging av elevene med norsk som andrespråk	15
2.2.3 Betydningen av tilrettelegging i skolen som organisasjon	16
2.2.4 Differensiert undervisning	17
2.3 Analytiske innganger	18
2.3.1 Ordforråd og muntlighet	18
2.3.2 Lesing og skriving	22
2.3.3 Hverdagsspråk og skolespråk	24
2.3.4 Et felles fundament for språklæring	26
2.3.5 Mangfold, identifisering og kultur	29
3 Metode	32
3.1 Bruken av kvalitativ metode	32
3.2 Datainnsamlingsmetoder	34
3.2.1 Observasjon	34
3.2.2 Intervju	35
3.2.3 Metodetriangulering	38

3.3 Utvalg, informanter og informasjonskilder.....	39
3.4 Forskerens påvirkning.....	42
3.5 Forskningsetiske vurderinger.....	44
3.5.1 Informert samtykke	44
3.5.2 Konfidensialitet	45
3.5.3 Konsekvenser for informantene	46
3.6 Studiens kvalitet.....	47
3.6.1 Reliabilitet	47
3.6.2 Validitet	48
4 Presentasjon av datamateriale	49
4.1 Gul skole.....	50
4.1.1 «Håkon»	50
4.1.2 «Johanna».....	51
4.2 Blå skole	53
4.2.1 «Anita»	53
4.2.2 «Lilly»	55
4.2.3 «Marie»	56
4.3 Oppsummering	57
5 Analyse og drøfting	58
5.1 Rammefaktorer.....	58
5.1.1 Skoleledelsens rolle og påvirkning	61
5.2 Tilrettelegging i den ordinære norskundervisningen	64
5.2.1 Ordforråd og muntlighet.....	65
5.2.2 Lesing og skriving	68
5.2.3 Samarbeid.....	72
5.3 Flerspråklighet som en ressurs	74
5.3.1 Synliggjøring av mangfold.....	76
5.3.2 Bruk av førstespråk i undervisningen.....	77
6 Avslutning	81

7 Litteraturliste.....	86
8 Vedlegg.....	92
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ledelse</i>	<i>92</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer.....</i>	<i>96</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte</i>	<i>100</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide lærere</i>	<i>101</i>
<i>Vedlegg 5: Intervjuguide ledelse.....</i>	<i>103</i>
<i>Vedlegg 6: Godkjenning fra sikt.....</i>	<i>104</i>
<i>Vedlegg 7: Eksempel på en tilsynsrapport fra tilfeldig skole.....</i>	<i>106</i>

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven

Denne oppgaven handler om tilretteleggingen for ungdomsskoleelever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen, og er et forskningsprosjekt om hvordan et utvalg norsklærere tilrettelegger i klasserommet og hvordan ledelsen tilrettelegger for lærerne ved to skoler.

Først vil jeg skrive litt om hvorfor dette utgjør en aktuell problemstilling som det er verdt å se nærmere på. Det har over lang tid vært en utvikling med økende språklig mangfold i Norge, særlig fra 1970-tallet. Dette innebærer at mange i Norge ikke har norsk som sitt førstespråk, men lærer norsk etter at ett eller flere andre språk er etablert (Gujord & Randen, 2018, s. 17). Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB), var det per mars 2023 registrert ca. 877 000 innvandrere i Norge, noe som utgjør 16 prosent av befolkningen, og som er 7,7 prosent høyere enn året før (SSB, 2023). SSB definerer innvandrere som «personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre» (2023). På bakgrunn av disse tallene ser vi altså at antall innvandrere i Norge øker, som betyr at det er svært mange flere språk enn norsk og samisk som praktiseres i det norske samfunnet.

Skolen gir et speilbilde av samfunnet og har følgelig en tilsvarende mangfoldig elevmasse med mange ulike språk representert. Det finnes ikke tilgjengelige, sikre tall for totalt antall språk i den norske skolen (Svendsen, 2021, s. 33), men alene i Oslo-skolen var det i 2016 registrert 228 ulike språk (Valum, 2016, s. 12). Oslo-tallene har neppe stor overføringsverdi til andre kommuner, da Oslo peker seg ut som vesentlig mer flerspråklig enn øvrige deler av landet. Økt innvandring fører uansett med seg et økende antall språk i skolen, og norske klasserom er preget av stadig mer mangfold.

Språklig mangfold i befolkningen kan være ressurs som gir mulighet til å lære av hverandre og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og levesett (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 11). I skolen er dette gjort til et poeng. Skolen skal blant annet legge til rette for utvikling av toleranse og evne til å se hvilke muligheter som ligger i mangfoldet (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 11). Samtidig som mangfold kan betraktes som en ressurs i samfunnet kan det også gi utfordringer ved tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk. Mangfoldet i skolen utløser dermed behov for kunnskap om fagfeltet norsk som

andrespråk. I Norge er dette fagfeltet relativt nytt. Forskning her i landet rundt tilegnelsen av et nytt språk etter førstespråket kom først til i siste halvdel av 1900-tallet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 27), og da som resultat av utviklingen med økende innvandring og dermed et økende antall skoleelever med norsk som andrespråk fra omkring 1970. I takt med denne utviklingen har det blitt et stadig sterkere behov for mer kunnskap om hvordan disse elevene utvikler sine språkferdigheter i norskfaget og hvordan man målrettet, gjennom spesielle undervisningstiltak, kan støtte denne opplæringen (Gujord & Randen, 2018, s. 17).

I den norske skolen har alle elever lovbestemt rett til en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Elever med norsk som andrespråk har i tillegg til rett til en tilpasset opplæring, rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, det vil si inntil de har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik» i norsk (Opplæringslova, 1998, § 2–8).

Paragraf 14-1 i opplæringsloven gir staten en viss kontrollmyndighet når det gjelder plikten for kommuner og skoler til å ha på plass et nødvendig system for opplæring til denne gruppen elever (Opplæringslova, 1998, § 14–1). Denne kontrollmyndigheten er lagt til departementet, men er delegert til statsforvalter som er statens representanter i fylkene. For å illustrere dette viser jeg til et eksempel på en slik kontroll, som belyser både systemet og hvordan en slik kontroll kan foregå (se vedlegg 7). Jeg går ikke nærmere inn på denne statlige systemkontrollen idet min studie ikke dreier seg om dette, men derimot om hvordan norsklærerne tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen.

Elevene med norsk som andrespråk skal også kjenne på mestring og faglig utvikling i den ordinære undervisningen. Ifølge Hauge er det derfor behov for særskilt kompetanse knyttet til norsk som andrespråk for alle som har en rolle i forbindelse med skolens tilrettelegging i et andrespråksperspektiv, ikke bare ved spesielle tiltak som særskilt norskopplæring, men også i den ordinære undervisningen (Hauge, 2014, s. 33). Jeg har forsøkt å få frem ny kunnskap og innsikt ved å løfte fram tre ulike norsklærere sitt arbeid for elever med norsk som andrespråk og deres tanker og erfaringer knyttet til dette arbeidet. Den enkelte lærers oppgaver og arbeidsbetingelser påvirkes av flere forhold, også noen ytre faktorer, og derfor har jeg også sett på overordnet struktur og rammevilkår ved de aktuelle skolene. Denne studien utgjør et beskjedent bidrag innenfor dette fagfeltet. Det kan likevel være nyttig med flere studier med ulike perspektiv som kan bidra til utvikling av høyere kvalitet på området, og jeg håper at mitt forskningsprosjekt blir et positivt bidrag som kommer til nytte for flere enn meg.

1.2 Tidligere forskning

Av tidligere forskning på området vil jeg trekke frem noen eksempler på rapporter og en utredning som har hatt betydning for mitt arbeid med denne oppgaven og som bidrar på en god måte til å forklare hvor kompleks prosess det kan være med innlæring av et nytt språk. Jeg kommer også inn på resultater fra PISA-undersøkelsen fra 2018 som inneholder funn som vil være relevant også for min studie. Til slutt viser jeg til en annen masteroppgave som har vært inne på tilsvarende tema, om hvordan lærere tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk, men med et litt annet fokus enn her.

Den offentlige utredningen *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU, 2010:7) står sentralt i fagfeltet norsk som andrespråk. Rapporten er avgitt så langt tilbake som i 2010, men baserer seg på blant annet pedagogisk kunnskap som fortsatt har gyldighet i dag. At det ikke er kommet noen tilsvarende utredning av nyere dato utgjør et ekstra spenningsmoment når jeg nettopp vil se nærmere på hvordan situasjonen er i dag. NOU-en tar for seg opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne og omfatter blant annet utfordringer og muligheter til forbedring, se særlig side 11-12 (NOU, 2010:7). Utvalget som var i arbeid den gangen foreslo blant annet en tidlig innsats for å oppnå best mulig læringsutbytte og en langvarig språkopplæring hvor de vektlegger at både lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet. Rapporten understreker betydningen av at flerspråklighet blir sett på som en positiv verdi i samfunnet. Utvalget som stod for denne rapporten, foreslo også at flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer barnehage- og lærerutdanninger, og i tillegg en bedre implementering som tiltak for å bedre opplæringstilbudet. Integreringsloven oppstiller krav om at de som skal undervise i norsk skal ha «relevant faglig og pedagogisk kompetanse» (2021, § 7–39). Med dette menes det at læreren som underviser i særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bør ha minst 30 studiepoeng i norsk som andrespråk (Integreringsforskriften, 2021, § 10–67). Dette er en anerkjennelse av at faglig kompetanse er viktig. Likevel er det ifølge Monsen og Randen (2022, s. 19) fortsatt for få lærere med kompetanse på området. Det kommer også frem at det er et stort behov for mer forskning innenfor dette feltet på alle nivå, og særlig blant aldersgrupper innenfor ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring, samt opplæring for voksne (NOU, 2010:7, s. 58). I dag er fortsatt ikke rapportens anbefalinger fulgt i særlig grad og det er svært mange kommuner som ikke tilbyr morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Monsen & Randen, 2022, s. 19).

En annen rapport jeg vil nevne er *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll, 2016), som viste at innholdet i særskilt språkopplæring ble styrt i større grad av ressurser og kompetanse ved den enkelte skole enn ut fra den enkelte elevs behov (s. 93). Dette kan muligens være fordi regelverket oppleves lite konkret og presist og dermed åpent for ulik tolkning når det gjelder hvordan man skal organisere den særskilte språkopplæringen og hva innholdet skal være. Videre viste rapporten at store kommuner hadde gjennomgående bedre kompetanse på dette feltet enn mindre kommuner. I de større kommunene oppga 95 prosent av lærerne at de hadde rutiner for sin kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskkferdigheter, mens kun 73 prosent av lærerne i de mindre kommunene oppga det samme (Rambøll, 2016, s. 93).

En gruppe sentrale forskere innenfor fagfeltet, omtalt som The Douglas Fir Group, har i artikkelen *A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World* (2016) beskrevet tre hovedmål for andrespråksforskningen. For det første at forskningen må forstå hvordan små barn, barn i skolealder, ungdommer og voksne lærer og bruker et nytt språk. For det andre forsøker forskerne å beskrive og forklare selve læreprosessen og utfallet av den. Og for det tredje forsøker de å identifisere og beskrive språklige og ikke-språklige faktorer som påvirker både prosessen og utfallet, eksempelvis prosesser som er relatert til opplæringen (The Douglas Fir Group, 2016, s. 19). Forskergruppen løfter også frem et rammeverk som regulerer ulike faktorer på både makro-, meso- og mikronivå som kan være med på å påvirke andrespråkstilegnelsen. Artikkelen understreker spesielt at andrespråkstilegnelse både involverer samfunnet og kulturen eleven er en del av, samt de nevrobiologiske og kognitive mikronivåene til de sosiokulturelle, pedagogiske, ideologiske og sosioemosjonelle makronivåene (The Douglas Fir Group, 2016, s. 39). På denne måten er det ikke bare *én* prosess som foregår i språkopplæringen, men *flere* ulike prosesser som skjer samtidig og hvor ulike faktorer inngår i et samspill. Ved å ta utgangspunkt i dette rammeverket, ser man at en undersøkelse av hvordan den individuelle læreren legger til rette for elever med norsk som andrespråk ikke vil være tilstrekkelig, men at man også må se på hvordan skolen som helhet tilrettelegger for at skolekulturen skal anerkjenne ulike språk og kulturer, både i og utenfor undervisningen. Videre ser man at det også vil være nødvendig å inkludere samfunnet for øvrig rundt elevene. Det siste går jeg ikke videre inn på, da fokus i oppgaven her er den ordinære norskundervisningen.

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Jensen et al., 2019). Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, og de tre fagområdene nevnt ovenfor bytter på å være hovedområde. I 2018 var hovedområdet for undersøkelsen lesing. Resultater fra PISA-undersøkelsen fra 2018 viser blant annet at «norske minoritets elever presterer i gjennomsnitt 52 poeng lavere på leseprøven enn majoritets elever» (Jensen et al., 2019, s. 24). Videre viser resultatene til en betydelig stor «prosentandel minoritets elever som er lavtpresterende» sammenlignet med majoritets elevene. «Mens andelen lavtpresterende majoritets elever er 16 prosent, er det tilsvarende tallet for minoritets elever 32 prosent» (Jensen et al., 2019, s. 24). Elevene med norsk som andrespråk presterte altså gjennomsnittlig dårligere enn elevene med norsk som førstespråk ifølge PISA-undersøkelsen.

Jeg vil også vise til en annen masteroppgave (Arntsen, 2021), som undersøkte omkring tilrettelegging av undervisning for elever med norsk som andrespråk, men med et litt annet perspektiv enn det som er omfattet i studien her. Arntsen fant blant annet stor variasjon i tilretteleggingsarbeidet og at skolene hadde ulike tilbud for elever med norsk som andrespråk (2021, s. 94). Hennes studie viste også at tiltakene som fremkom der og da hovedsakelig var forbundet med en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring og at klassen som helhet ikke fikk utbytte av mulighetene som ligger i det språklige mangfoldet i klassen (2021, s. 97). Lærerinformantene den gangen opplevde også tilretteleggingsarbeidet for andrespråks elever som utfordrende og utilstrekkelig, noe som kunne skyldes at de manglet særlig erfaring med elever med norsk som andrespråk i tillegg til at flerspråkligheten hadde liten plass i deres lærerutdanning (2021, s. 99). Dette – et slags felles ønske om å finne frem til sammenhenger og mekanismer som kan bety noe for resultater og kvalitet i arbeidet for en hel gruppe av elever – utgjør inspirasjonen og selve grunnlaget for mitt eget personlige engasjement og interesse for fagfeltet norsk som andrespråk.

1.3 Problemstilling og avgrensninger

På bakgrunn av utredningen *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplærings systemet* (NOU, 2010:7, s. 58) sin etterlysning av forskning på området har jeg gjort en kvalitativ undersøkelse hvor jeg søker et dypere innblikk i læreres tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk, men med også noen viktige presiseringer og avgrensninger.

Undervisningen i den norske skolen styres av forskjellige styringsdokumenter, blant annet opplæringsloven og ulike læreplaner. Selv om disse rammevilkårene er relevant for min studie, vil det gå for langt å komme noe nærmere inn på dette. Denne studien er følgelig avgrenset til det som spesifikt kan ha betydning for denne elevgruppen, elever med norsk som andrespråk. Noen steder henviser jeg til læreplanformuleringer, men jeg går ikke nærmere inn på å analysere innholdet. Jeg har tatt utgangspunkt i ungdomsskolen, da det fra før av finnes klart mindre forskning på fagfeltet i tilknytning til dette alderstrinnet sammenlignet med barne- og mellomtrinnet (NOU, 2010:7, s. 58).

Min studie er konsentrert om eleven med norsk som andrespråk som følger den ordinære norskundervisningen, altså de timene elevene tilbringer i det ordinære klasserommet. Det er imidlertid flere av elevene i klassene til informantene som har særskilt norskopplæring ved siden av. Fordi norskfaget er i fokus i min oppgave, har jeg valgt å sette lys på tilretteleggingen fra norsklærerens side i den ordinære undervisningen i norskfaget. Men selv om dette er utgangspunktet kan funnene være relevant også for andre fag i skolen.

Rambølls evaluering påviste at større kommuner mestret situasjonen bedre enn mindre kommuner (Rambøll, 2016, s. 93). På bakgrunn av dette har jeg valgt å undersøke om ulike demografiske forhold fortsatt i dag påvirker tilretteleggingen for, og erfaringer og tanker knyttet til elever med norsk som andrespråk. Jeg baserer meg på intervjuer og observasjoner av to norsklærere fra en urban skole med en stor elevgruppe med norsk som andrespråk, og én norsklærer fra en skole uten like stort språklig mangfold. I tillegg til dette har jeg også intervjuet ledelsen på de aktuelle skolene.

Med utgangspunkt i dette og til gjenstand for mine undersøkelser har jeg formulert følgende **problemstilling**:

På hvilke måter organiserer norsklærere undervisningen for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen på ungdomstrinnet på to skoler med ulik elevsammensetning?

Før jeg går videre inn i diskusjonen om lærernes tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk, kan det være nyttig med noen ytterlige begrepsavklaringer. Jeg vil derfor klargjøre noen begreper som jeg benytter meg av gjennom oppgaven i neste delkapittel.

1.4 Begrepsavklaring

I denne studien har jeg valgt å sette søkelys på elever med norsk som andrespråk som en adskilt elevkategori. Jeg er oppmerksom på at jeg – ved å sette søkelys på elever med norsk som andrespråk – risikerer den kanskje uheldige effekten at disse elevene da «sorteres» ut som en særskilt egen gruppe, avvikende fra resten av elevmassen. Jeg har ikke et ønske om at elevene skal inndeles på en slik måte i praksis, men jeg har likevel funnet det hensiktsmessig å beholde denne inndelingen blant annet på bakgrunn av resultater fra PISA-undersøkelsen fra 2018 som viser at «norske minoritets elever presterer i gjennomsnitt 52 poeng lavere på leseprøven enn majoritets elever» (Jensen et al., 2019, s. 24). I en undersøkelse gjort av Kamil Øzerk (2008) påviste han at 45 prosent av 131 elever med norsk som andrespråk hadde et veldig godt læringsutbytte, mens utbyttet for 55 prosent av elevene var veldig dårlig (Øzerk, 2008, s. 217–218). Ut fra Statistisk sentralbyrå sine opplysninger om hvordan det går med innvandrere og deres barn i skolen, ser vi dermed at det i 2016 var en høyere andel barn med innvandrerbakgrunn enn barn med norskfødte foreldre som begynte å studere. 44 prosent av norskfødte ungdommer med innvandrerforeldre var studenter, mens 35 prosent av landets ungdommer var studenter (Steinkellner, 2017). Dette viser at flere elever med norsk som andrespråk klarer seg godt i den norske skolen, og at man ikke kan se på hele denne elevkategorien som entydig. På bakgrunn av undersøkelsene jeg her har presentert, ser jeg det likevel hensiktsmessig å holde disse elevene i en adskilt kategori når jeg videre i studien skal se på hvorvidt norsklærere lykkes med å legge til rette på best mulig måte, slik at denne elevgruppen får bedre opplæringsvilkår og et tilfredsstillende, godt læringsutbytte.

I PISA-undersøkelsen brukes jevnlig begrepet **minoritetsspråklig**. Da dette begrepet er et antonym til majoritetsspråklig, kan det føre til at ideer om mangelfulle språkferdigheter blir framtrædende i skolemiljøets tenking om de minoritetsspråklige elevene (Myklebust, 2020, s. 95). Det kan videre føre til at det kun blir lagt vekt på elevenes norskkompetanse og at deres kunnskaper og ferdigheter på andre språk ikke blir verdsatt og sett på som en ressurs. Om elever blir utsatt for en slik minoritetsfokusering gjennom hele skolegangen kan det få store konsekvenser. Det kan gi de en følelse av at deres språkferdigheter ellers er verdiløse eller mindrevverdige. Videre kan det føre til at de andre språkene eleven behersker blir svekket og devaluert hos elevene selv, og eventuelt erstattet av det norske språket (Cummins, 1981, s. 25).

I Norden har det også vært tradisjon for å skille mellom termene **andrespråk** og **fremmedspråk** (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 16). Det som særlig utgjør skillelinjen mellom andrespråk og fremmedspråk er læringskonteksten språket skjer i. Et *fremmedspråk* vil som oftest læres gjennom formell undervisning i klasserommet. Den norske skolen gir i hovedsak elevene mulighet til å lære seg spansk, tysk eller fransk. De fleste elevene vil kun nytte seg av aktuelle fremmedspråk i de skoletimene som språkfaget disponerer og i forberedelsen til disse skoletimene (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 17). Språket vil altså bli lite praktisert utenfor klasserommet da førstespråket eller norsk vil være foretrukket språk i alminnelig kommunikasjon. Språk som elevene lærer gjennom språkfaget i skolen vil med andre ord være et fremmedspråk. Et *andrespråk* kan imidlertid læres både i klasserommet og gjennom naturlig kommunikasjon utenfor klasserommet. I denne konteksten betyr «andre-» både andre, tredje, fjerde, osv. lærte språk, altså alle språk som læres etter førstespråket (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 15). Andrespråket er i dette tilfellet språket man «lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). På denne måten har eleven et større behov for å tilegne seg språkkunnskaper i målspråket, da det også blir brukt utenfor klasserommet. Eleven må lære seg å kommunisere på andrespråket både for selv å bli forstått, for å forstå andre, og for å bli en aktiv deltaker i samfunnet.

I min studie vil jeg hovedsakelig benyttet betegnelsen **elev med norsk som andrespråk** som alternativ for betegnelsene *minoritetsspråklig elev* og *fremmedspråklig elev*. Jeg har valgt denne betegnelsen fordi jeg ser på denne som mer positivt ladet sammenlignet med de to andre. Jeg mener det må være et mål og ikke kun fokusere på elevenes norskkompetanse, men behandle de på en måte som også anerkjenner deres kunnskaper og ferdigheter i andre språk. Og sånn sett kunne se på deres flerspråklighet som en ressurs. **Flerspråklighet** handler om at personer kan benytte seg av mer enn ett språk på et funksjonelt nivå i ulike sosiale sammenhenger (Sickinghe, 2015, s. 48). Denne termen anerkjenner også personers kunnskaper og ferdigheter i andre språk, og jeg har derfor valgt å benytte meg av den i sammenhenger hvor det er mer hensiktsmessig sammenlignet med termen *elev med norsk som andrespråk*.

Andrespråklæring er et komplekst fenomen. Det finnes i realiteten ingen særskilt, anerkjent teori som forklarer alle sider ved dette fenomenet eller denne prosessen. Selve begrepet andrespråklæring kan defineres som «det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller

førstespråket» (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 15). Ifølge McLaughlin (1984) defineres **førstespråket** som det språket man har lært seg før treårsalder. Om et barn blir introdusert for en tospråklig språkpresentasjon før treårsalder, anser McLaughlin dette barnet som tospråklig (McLaughlin, 1984, s. 101). Språkene læres samtidig, og man kan regne med at språkene er etablert i sine strukturelle hovedtrekk. Følgelig vil det ikke være relevant å snakke om første- og andrespråk i en slik situasjon. Men om barnet tilegner seg et språk etter treårsalder, vil dette anses som et andrespråk. I denne studien er det elever med norsk som andrespråk som vil være i fokus, og det vil være elever som tilegner seg det norske språket etter de er fylt tre år, og som i tillegg har behov for tilrettelegging i den ordinære undervisningen på bakgrunn av utfordringer med det norske språket, som blir vektlagt.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler. Kapittel 1, innledningen, gir i hovedsak en innføring i temaet og en viss faglig plassering av emnet som bakgrunnsinformasjon for leseren til å forstå hele prosjektet, blant annet om hensikten og formålet med studien, forklaring om selve problemstillingen som skal undersøkes og tilhørende spørsmål, litt om tidligere utredninger og forskning på området og litt om begrepsforklaring og tematiske avgrensninger som er gjort. Kapittel 2 omhandler faglig teori som kan hjelpe meg til å tolke mine funn. Jeg har vektlagt forskning som fokuserer på ordforråd, muntlig kommunikasjon, lesing og skriving. I kapittel 3 tar jeg for meg metode og metodiske overveielser, og jeg kommer blant annet nærmere inn på valg av forskningsdesign, utvalg, forskningsetiske vurderinger og kvalitative mål for denne studien. Kapittel 4 omhandler de funn som er gjort fra mine observasjoner og intervjuer. Kapittel 5 inneholder analyser og kommentarer, med utgangspunkt i de funn som er gjort holdt opp mot relevant teori. Til slutt, i kapittel 6, gis en oppsummering omkring hele forskningsprosjektet der jeg blant annet trekker frem studiens viktigste funn til å besvare det som var oppgavens problemstilling.

2 Teoretisk grunnlag

Jeg vil her redegjøre for noen aktuelle teoretiske og faglige perspektiver innenfor andrespråksfeltet som vil fungere som grunnlag for diskusjonsdelen av denne studien. Først vil jeg gå nærmere inn på hvordan det teoretiske utgangspunktet for fagfeltet norsk som andrespråk har endret seg over tid. Deretter presenterer jeg ulike rammefaktorer som er med på å påvirke elevenes opplæring i den norske skolen. Til slutt vil jeg gi en innføring i visse norskkferdigheter som er sentrale for å lære et språk: ordforråd, muntlig kommunikasjon, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Dette fagfeltet er stort og tverrfaglig, noe som gjør det spesielt vanskelig å avgrense teoridelen av min oppgave. Jeg har forsøkt å sortere ut teori som vil være særlig relevant for å kunne besvare denne oppgavens problemstilling.

2.1 Teoretiske retninger

I dette delkapittelet vil jeg gå gjennom sentrale deler av faghistorien for å vise hvordan feltet har gått fra en behavioristisk andrespråkstilnærming hvor vanedannelse ble vektlagt til å bevege seg mer mot en flerspråklig vending.

2.1.1 Behavioristisk andrespråksteori

I behavioristisk læringsteori ble førstespråket ansett som vaner (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 48), og en antok at disse vanene ble tvangsmessig aktivisert ved andrespråklæring. Dette kalles for *kontrastiv analyse*. Man antok da at ved innlæring av et nytt språk, ville allerede etablerte språkvaner enten hindre eller favorisere andrespråkopplæringen. Områder av andrespråket som hadde et tilsvar i førstespråket, ville bli lette å lære, da man kunne overføre kunnskaper og ferdigheter fra førstespråket til innlæringen av andrespråket. Dette omtales gjerne som *positiv transfer*, da førstespråket har en positiv påvirkning på opplæringen av andrespråket (Gujord & Randen, 2018, s. 37). Med andre ord kunne førstespråket enten føre til et heldig resultat hvor eleven opplevde språklikhet, eller til et uheldig resultat ved at eleven opplevde forskjeller. Poenget var å unngå en aktivisering av gamle vaner, og heller fokusere mer på at nye vaner dannes. Dette ut fra den forestilling at de gamle vanene fra førstespråket kunne stå i veien for andrespråkopplæringen.

En måte å forutse hvilke feil elever kunne komme til å gjøre var å ta utgangspunkt i språktypologien. Hvenekilde og Ryen definerer språktypologi som en «inndeling av språk ut

fra grammatisk struktur» (1984, s. 88). Ved å ta utgangspunkt i språktypologien vil man se hvorfor noen språk føles «nærmere» norsk enn andre, som for eksempel engelsk og tysk. Ett av grunnprinsippene som er blitt lagt til grunn for språktypologiske studier er bruken av bøyningsendelser (Hvenekilde & Ryen, 1984, s. 88). Her deler man språkene inn i en skala fra analytiske til syntetiske språk. Analytiske språk har få eller ingen bøyningsendelser, mens syntetiske språk har flere bøyningsendelser. Man benytter en skala fordi det ikke er to avgrensede kategorier, men hvert språk er mer eller mindre analytisk eller syntetisk. For eksempel er vietnamesisk veldig analytisk, mens tyrkisk er veldig syntetisk. Norsk ligger omtrent midt på skalaen.

2.1.2 Kognitiv og sosiokulturell andrespråksteori

Den såkalte behavioristiske andrespråkstilnærmingen, som kjennetegnes ved enkel vanedannelse, har få tilhengere i dag. Selv om vi finner elementer av behavioristisk læringsteori i noen av metodene som brukes i dag, ser de nyere teoriene på språklæring som en mye mer kompleks prosess enn en «enkel vanedannelse» (Berggren & Tenfjord, 2016, s. 49). Ifølge Kulbrandstad og Ryen (2018) går et sentralt skille i moderne andrespråksforskning mellom på den ene siden tilegnelse av nye mentale ferdigheter (kognitivism), og på den annen side deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap (sosiokulturalisme) (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). En kognitiv andrespråksteori som vil være relevant å trekke fram i denne studien er Chomskys teori om innlærerens *hypotesetesting*. Chomsky hevder at «alle har en medfødt språklæringsevne som gjør oss i stand til å bearbeide de språklige inntrykkene vi får» (Hvenekilde & Ryen, 1984, s. 57). Det vil si at vi er både kreative og aktive i språklæringsprosessen, hvor man prøver ut hypoteser som gradvis bygger opp et grammatisk system for det nye språket (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 44). Hypotesene eleven danner seg og prøver ut vil deretter bekreftes eller bli avkreftet gjennom tilbakemeldinger fra andre brukere av målspråket (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 46).

2.1.3 Den flerspråklige vendingen

Ifølge Svendsen (2021) er det i dag et velkjent fenomen innen flerspråklighetsforskningen at språk interagerer når flerspråklige snakker eller skriver, og at flerspråklige tar i bruk hele sitt språklige repertoar i verbal interaksjon for å oppnå kommunikative mål (s. 53). Dette kalles for *transspråking*, som vil si at flerspråklighet ikke bare ses på som additivt, at man har samme type kompetanse på flere språk, men også dynamisk (García & Li, 2019, s. 30). Dette

medfører at man benytter seg av alle de språklige ressursene man kan samtidig. Det transspråklige perspektivet legger med andre ord vekt på at læring av ulike språk ikke kan ses på gjennom et holistisk perspektiv, men at språkene henger sammen og utgjør en helhet. Et transspråklig perspektiv på flerspråklighet tar utgangspunkt i at «alle elever besitter et repertoar av språklige ressurser som de tar i bruk for å nå de kommunikative målene de i en gitt sammenheng har for øye» (Svendsen, 2021, s. 53). På denne måten er det ikke elevene med norsk som andrespråk som anses som flerspråklige, noe som fører til at alle elever blir inkludert i det flerspråklige klasserommet. Denne nye måten å forstå flerspråklighet på, kalles for *den flerspråklige vendingen* (Svendsen, 2021, s. 53), som refererer til at man nå studerer tilegnelse av flere språk enn to, at man inkorporerer flerspråklighet på samfunnsnivå, som for eksempel diglossi, og at man i større grad legger vekt på et integrert og holistisk perspektiv på samtidig og suksessiv språktilegnelse og bruk.

Man ser at den tradisjonelle måten å forstå språk og flerspråklighet på har endret seg noe over tid fra en mer eller mindre problemorientert retning til å styres i en mer ressursorientert retning. Den tidligere forskningen la vekt på å unngå og aktivisere førstespråket da oppfatningen var at dette kunne medføre utfordringer for eleven i andrespråksopplæringen. Et problemorientert syn på flerspråklighet vil si at man ser på det flerspråklige som et overgangsfenomen og noe man må leve med til det går over. Faren ved et slikt syn på flerspråklighet kan være at elevens individuelle behov ikke blir sett, og læreren kan irritere seg over den manglende norskkunnskapen. «Man overser behovene og er fokusert på manglene, mens det faktisk er når man ivaretar behovene, at eleven overkommer sine mangler» (Hauge, 2014, s. 25). Det finnes fortsatt skoler med i hovedsak et problemorientert syn på flerspråklighet – et typisk kjennetegn kan være at man da gjerne er mer opptatt av assimilering, å gjøre lik, enn integrering.

Det problemorienterte synet på flerspråklighet bryter imidlertid med offisiell norsk skolepolitikk i dag, slik dette kommer til uttrykk som ønskelig innenfor sentrale styringsdokumenter. I Stortingsmelding nr. 6 heter det at flerspråklighet «er en ressurs, og språklig og kulturelt mangfold må anses som en naturlig og positiv del av dagens barnehage og skole» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 10). Videre ser man ønsket og kravet om et mer ressursorientert syn på flerspråklighet i den overordnede delen i læreplanen, hvor det står at alle «elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 5). Begrepet *ressurs* kommer fra fransk, som igjen

stammer fra det latinske ordet «resurgere», å «reise seg igjen» (NAOB, u.å.). Ifølge Det Norske Akademis Ordbok forstås ressurs som noe som kan utnyttes økonomisk eller komme til nytte på en annen måte. På bakgrunn av begrepsavklaringen kan flerspråklighet dermed forstås som en språklig reserve eller et språklig hjelpemiddel for å oppnå noe annet. Flerspråklighet som ressurs kan forstås både i et *psykolingvistisk perspektiv* og i et *sosiolingvistisk perspektiv* (Svendsen, 2021, s. 16). I et psykolingvistisk perspektiv forstås ressurs som et kognitivt hjelpemiddel, hvor det å kunne flere språk kan bidra til økt forståelse i ulike sammenhenger. I et sosiolingvistisk perspektiv forstås ressurs som et hjelpemiddel i sosiale sammenhenger, der språk utgjør en form for kapital i et globalisert arbeidsliv, som kan omsettes til ulike former for symbolsk og økonomisk kapital.

2.2 Rammefaktorer

I denne delen av kapittelet vil jeg ta for meg rettighetene som følger elever med norsk som andrespråk, selv om de følger ordinær undervisning.

2.2.1 Særskilt norskopplæring

Elever med norsk som andrespråk har, som alle andre elever, rett til en tilpasset opplæring ut fra deres evner og forutsetninger. I henhold til Overordnet del i læreplanen, handler tilpasset opplæring om at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 16). Dette prinsippet gjelder for alle elever, uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Disse elevene har også, i likhet med elevene med norsk som førstespråk, rett til spesialundervisning dersom de ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I tillegg til disse rettighetene har de også en individuell rett til tilpasset opplæring. Denne retten er uttrykt i paragraf 2-8 i opplæringsloven, hvor det står at «elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2–8). Ifølge samme paragraf har elever med norsk som andrespråk også rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (TFO), om nødvendig. Opplæring gjennom morsmålet skal gi elevene med norsk som andrespråk «gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det finnes læreplaner i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og læreplan i

morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse læreplanene er *overgangsplaner*, som vil si at det gis særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring i en periode. Målet med overgangsplanene er at opplæringen skal foregå på norsk, og at eleven med norsk som andrespråk utvikler språklige ferdigheter som gjør det mulig for eleven å følge den ordinære norskundervisningen (Svendsen, 2021, s. 183). Det er viktig at den særskilte norskopplæringen foregår mens klassen ellers har norskundervisning, slik at elevene ikke blir tatt ut fra andre fagtimer. Om dette ikke er mulig, bør det, så langt som mulig, unngås at elevene blir tatt ut av praktisk-estetiske fag, da dette er fag som elever med norsk som andrespråk har gode forutsetninger til å mestre, selv om det norske språket er begrenset (Spernes, 2012, s. 219).

Retten til særskilt språkopplæring har ingen tidsbegrensning, men når eleven har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, skal vedkommende delta i den ordinære undervisningen. Loven selv angir ikke mer detaljert hva «tilstrekkeleg dugleik» i norsk innebærer, noe som åpner for ulike tolkninger, løsninger og forskjellig praksis (Myklebust, 2020, s. 109). Hvordan en slik upresis paragraf tolkes i praksis på den enkelte skole kan fort vekk variere, og det blir dermed usikkert hvorvidt elevenes rettigheter til en særskilt norskopplæring blir ivaretatt. Dette kommer også frem i Rambølls evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Evalueringen viser at mange skoler har funnet gode ordninger for organisering og innhold i særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016, s. 2), men at organiseringen av opplæringen varierer fra skole til skole og etter hva slags type tilbud som gis (Rambøll, 2016, s. 55). Variasjonen påvirkes blant annet av størrelsen på gruppen som har behov for særskilt språkopplæring og hvordan opplæringen rent faktisk skjer. Noen skoler velger å ta elevene ut fra den ordinære undervisningen og gir dem én-til-én-opplæring, mens andre skoler gir særskilt norskopplæring av støttepersonell i ordinær klasse. Evalueringen viser også at få skoler gir et organisert og strukturert tilbud om tospråklig fagopplæring (TFO), og at det er tilfeldig hvilke elever som får tilbud om både TFO og morsmålsopplæring. Hvem som får tilbud bestemmes først og fremst ut fra tilgangen på kvalifiserte lærere, og da i mindre grad ut ifra hvilket behov den enkelte elev har for særskilt norskopplæring (Rambøll, 2016, s. 57).

Ifølge opplæringsloven er retten kun forbeholdt de som ikke har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, noe som gjør at morsmålsopplæringen blir forbeholdt dem som er svake i norsk. Retten kan med andre ord kun utløses om eleven har svake norskerdigheter, og hensikten med

opplæringen i førstespråket vil dermed være «å hjelpe elevene og styrke sine norskspråklige ferdigheter» (Øzerk, 2008, s. 215). Resultatet av dette vil bli at elevens førstespråk ikke blir sett på som en dannende verdi, men som en ressurs som kan være til hjelp for å nå målspråket, som i dette tilfellet er norsk. En slik forestilling kan forstås som uttrykk for en «en-nasjon-ett-språk»-ideologi, som innebærer at man ignorerer, ekskluderer eller underordner grupper med andre språk ved å trekke paralleller mellom én nasjon og ett bestemt språk (Kjelaas & Olaussen, 2020, s. 56). Dersom en slik holdning til flerspråklighet får være dominerende, vil man ikke være i stand til å oppfylle læreplanens krav om at et språklig mangfold skal anerkjennes som en ressurs, både i skolen og i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 5). På bakgrunn av dette kan det se ut som om opplæringsloven og læreplanene står mot hverandre på noen områder. Samtidig som det språklige mangfoldet, ifølge læreplanen, skal anerkjennes som en ressurs, har ikke elevene rett på særskilt norskundervisning etter de har oppnådd en «tilstrekkeleg dugleik» i det norske språket. Fra da av skal eleven følge den ordinære undervisningen.

2.2.2 Kartlegging av elevene med norsk som andrespråk

Videre fremgår det i opplæringsloven paragraf 2-8 at spørsmålet om hvorvidt en elev har rett til særskilt språklig tilrettelegging og opplæring, må avgjøres etter en konkret kartlegging av den norskspråklige kompetansen og en vurdering av elevenes utbytte av ordinær undervisning. Målet med en særskilt språkundervisning er at eleven senere skal ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen, og det skal derfor utføres kartlegging underveis i opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 2–8). Som nevnt tidligere (2.2.1), kan loven om særskilt språkopplæring for elever med norsk som andrespråk oppleves som upresis og uklar, da den ikke nevner når det kan anses at eleven har «tilstrekkeleg dugleik» i det norske språket. Dette kan føre til at også kartleggingen av den norskspråklige kompetansen kan være utfordrende, noe som tidligere har ført til mangelfulle rutiner for vurderingen, og mange ulike prøver og tester som har vært i bruk (Palm, 2014, s. 187). I forsøk for å få en bedre struktur i kartleggingsfasen har Utdanningsdirektoratet utviklet et digitalt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Med hjelp fra dette verktøyet kan man finne ut om elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar til å gå over til ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Kartleggingsverktøyet inneholder blant annet fem ferdigheter som Utdanningsdirektoratet mener er sentrale for å lære et språk, som jeg vil

komme tilbake til i delkapittel 2.3, og for å lykkes både faglig og språklig i skolen. Et slikt hjelpemiddel kan redusere og eventuelt eliminere usikkerhet rundt kartleggingen og om hvilke prøver eller tester man skal nytte seg av. Videre kan det bidra til mindre bruk av prøver som egentlig er utarbeidet for elever med norsk som førstespråk (Palm, 2014, s. 187). En prøve som ikke er utarbeidet for elever med norsk som andrespråk kan nemlig gi resultater som ikke er riktige. Palm eksemplifiserer dette ved at en elev med norsk som andrespråk kanskje leser sakte fordi hen ikke forstår ordene i teksten, mens en elev med norsk som førstespråk kan lese sakte fordi hen har avkodingsvansker. Eleven med norsk som andrespråk trenger med andre ord ikke nødvendigvis å ha utfordringer med avkoding, men det er ordene og språket som trengs å øve på.

2.2.3 Betydningen av tilrettelegging i skolen som organisasjon

God skoleledelse er avgjørende for kvaliteten på arbeidet i skolen. Arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte er dermed rektors overordnede ansvar (Meld. st. 30 (2003-2004), s. 99). Som nevnt i delkapittel 2.2.1, er styringsdokumentenes beskrivelser om hvordan man skal tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk svært diffuse og åpner for en rekke tolkninger, løsninger og ulik praksis. Dette fører til at hver enkelt skole ansvarliggjøres for tilretteleggingen for elevene med norsk som andrespråk, og rammefaktorene for arbeidet blir derfor varierende fra skole til skole.

For at skolen skal lykkes med å utforme en vellykket modell for tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk, må lærere og skoleledelsen være fortrolige med de krav som stilles for et vellykket utbytte av undervisningen, både formelle og uformelle krav (Håstein & Werner, 2014, s. 23). I Overordnet del av læreplanen blir det vektlagt at «lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 20). Videre står det at skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle lærerne yter sitt beste. Med andre ord vil det altså være ledelsens oppgave å sette av nødvendig tid til samarbeid innad blant skolens personale, og slik at samarbeidet om tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen blir en betydningsfull del av skolekulturen. Skolekulturen beskriver hver enkelt skoles diskurs, eller sett av verdier, som styrer tankemønsteret og handlingene til dem som tar del i kulturen (Spernes, 2012, s. 165). Skolekulturen styrer på denne måten det sosiale fellesskapet i skolen,

og videre hvilke temaer som vektlegges i for eksempel fellesmøtene eller trinnmøtene. Det vil være avgjørende at kollegiet samarbeider kontinuerlig med å utdype prinsippet om tilrettelegging og reflekterer rundt hva det skal bety i ulike fag i den ordinære undervisningen. Ved å utvikle en felles, intern forståelse for hvordan skolen skal organisere den tilpassede opplæringen, vil det gradvis bli lettere for hver enkelt lærer å handle i de situasjonene som oppstår i praksis, i tillegg til at utvikling av samarbeid og relasjoner vil bygge tillit til skolen som organisasjon.

2.2.4 Differensiert undervisning

Å differensiere læringsaktiviteter vil si at man som lærer legger til rette for mestring hos alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 62). For at differensieringen skal være vellykket og for at man skal imøtekomme elevenes behov, må man blant annet tilpasse læreplanen, undervisningsmetoder, læringsaktiviteter og elevarbeid. Man kan skille mellom *organisatorisk* og *pedagogisk differensiering*. Den organisatoriske differensieringen handler om hvordan elevene organiseres ut fra deres faglige behov og nivå (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 65). Sosialt samspill spiller også inn i grupperingen, da det kan påvirke hvordan elevene arbeider, og det blir dermed viktig å ivareta elevenes behov for samarbeid både med likesinnede og andre elever. Den pedagogiske differensieringen handler derimot om hvordan læreren tilpasser innholdet, arbeidsprosessen eller produktet til elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og til elevenes ulike måter å lære på (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 62). Med andre ord handler denne formen for differensiering om hvordan læreren skal tilpasse undervisningen innenfor klassefellesskapet.

Videre kan man dele den pedagogiske differensieringen i enda et skille: *kvantitativ* og *kvalitativ differensiering* (Engen & Lied, 2011, s. 82–83). Gjennom kvantitativ differensiering porsjonerer man lærestoffet ut i varierende mengde, kompleksitet eller progresjon, avhengig av elevenes ulike individuelle læreforutsetninger. Denne formen for tilpassing har sin rettmessige plass i en mer avgrenset spesialpedagogisk kontekst (Engen & Lied, 2011, s. 82), og det blir dermed ikke den kvantitative differensieringen som vil bli lagt vekt på i min oppgave, men den kvalitative differensieringen. Denne tilpasningsformen går ut på å modifisere innhold og arbeidsmåter ut fra elevenes behov som for eksempel å arbeide med ulike tekster eller oppgaver innenfor samme emne, men med ulik vanskelighetsgrad (Engen & Lied, 2011, s. 83).

Differensiert undervisning kan sammenlignes med prinsippet tilpasset opplæring, som gjelder for alle elever, uten unntak, og er et grunnleggende prinsipp både etter læreplanen og opplæringsloven. Videre handler tilpasset opplæring om at elevene skal ha nytte av å gå på skolen, ved at de opplever at de utvikler seg som personer, tilegner seg faglig kunnskap, og at de har en opplevelse av at de er en del av et fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 21–22). Ifølge opplæringsloven paragraf 1-3 skal opplæringen tilpasses elevenes evner og forutsetninger gjennom hele skolegangen (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Det kan likevel oppstå situasjoner hvor elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Da har de også rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5–1). I denne studien er det elever som har utfordringer i opplæringen på bakgrunn av at de ikke har «tilstrekkelig dugleik» (Opplæringslova, 1998, § 2–8) i det norske språket. Det er ikke tilsvarende fokus på elever som i tillegg til dette har behov for individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning. På bakgrunn av dette ser jeg det ikke hensiktsmessig her å gå nærmere inn på spesialundervisning og dens oppbygning.

2.3 Analytiske innganger

Utdanningsdirektoratet viser til fem ferdighetsområder som er sentrale for utviklingen av et andrespråk, og for å lykkes både faglig og språklig i skolen: (1) lesing, (2) skriving, (3) ordforråd, (4) muntlig kommunikasjon og (5) uttale (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Ferdighetene kan være en veiledning for hvilke momenter som er mer og mindre viktige å legge vekt på i startfasen av språkopplæringen, og det er blant annet dette jeg vil vise til når jeg videre i dette kapitlet skal diskutere hvordan man kan tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen.

2.3.1 Ordforråd og muntlighet

Når man skal lære seg et nytt språk, er det en rekke ferdigheter som må mestres og en rekke kunnskaper som skal tilegnes. Kunnskapene og ferdighetene kan grovt deles inn i tre komponenter: (1) kunnskap om ordene som brukes i språket, (2) kunnskap om språksystemet og (3) kunnskap om kulturen som språksystemet brukes i (Golden, 2003, s. 11).

Kunnskapsområdene er vevd inn i hverandre, som resulterer i at en økt forståelse i ett av komponentene legger forholdene til rette for en økt forståelse i de andre komponentene. På bakgrunn av dette ser man at arbeidet med og utviklingen av ordforrådet er sentralt innenfor andrespråklæring. Ordforrådsundervisningen bør dermed skje i alle fag, og ikke bare i norsktimene i skolen (Golden, 2003, s. 160). Det vil si at alle lærere har et visst ansvar for

elevenes utvidelse av ordforrådet. Ifølge Grimstad (2012) sine funn, som sier noe om hvordan skoledagene kan arte seg for elever med norsk som andrespråk, ser man likevel at dette ikke er tilfellet. Funn derfra viser at arbeidet med ord og begreper først og fremst skjer i den særskilte norskopplæringen, og ikke i særlig grad i arbeid med andre fag (Grimstad, 2012, s. 44). Med andre ord kan det virke som om ordforrådsutviklingen ikke er et sentralt tema i den ordinære undervisningen, og det kan dermed være svært utfordrende for elever med norsk som andrespråk å følge og mestre den ordinære norskundervisningen.

Elever med norsk som andrespråk kommer i direkte kontakt med det norske språket i situasjoner hvor en er i samvær med norsktalende venner, blant annet i skolegården og i klasserommet. Læringen som skjer i klasserommet har stor betydning for barn som lærer et andrespråk, da det er i klasseromssituasjonen elevene i størst grad og mest regelmessig møter sitt andrespråk (Wold, 2019, s. 66). Det er også i klasserommet læring av det akademiske språket, Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), i størst grad foregår. Det akademiske språket vil være avgjørende å beherske for at elevene skal ha mulighet til å fylle de språklige kravene som oppstilles i skolen (Monsen & Randen, 2022, s. 88). Derfor vil det være viktig å bruke tid på denne delen av språket. Jeg vil komme nærmere inn på det akademiske språket i delkapittel 2.3.3.

I klasserommet kan man skille mellom *intensjonal* og *insidentell* ordlæring, som er begreper knyttet til hvilken målsetting eleven har med det hen holder på med (Wold, 2019, s. 66). Om eleven arbeider med direkte ordlæring, som for eksempel gloser, er det et eksempel på intensjonal ordlæring. Det er viktig at læreren planlegger denne formen for ordlæring. Dette kan gjøres ved for eksempel å presentere ord som kan være nye og vanskelige for elevene når man starter på et nytt tema eller skal lese en ny tekst. Palm understreker at læreren bør demonstrere nye ord og begreper, konkretisere dem og forklare dem med andre ord, så langt det er mulig (Palm, 2014, s. 195). Å plukke opp betydningen av ord gjennom lærerens instruksjon eller gjennom lek med andre elever er eksempler på insidentell læring. Med andre ord er da ikke elevens intensjon å gå inn for å lære et nytt ord, men mer å forstå hva som foregår eller hva de skal gjøre. Denne formen for ordlæring er som oftest mer spontan enn den intensjonale ordlæringen.

Et velutviklet ordforråd er nødvendig for at elevene skal mestre og forstå innholdet i lærebøker, noe som fører til at elever med norsk som andrespråk møter på kognitivt krevende

utfordringer. I en undersøkelse gjort av Golden og Hvenekilde (1983, sitert i Monsen & Randen, 2022, s. 86), viser funnene at lærebøkene inneholder en rekke lavfrekvente ord som lærere gjerne ikke betrakter som fagord, og som de derfor ikke tar seg bry med å forklare. Slike ord omtales i faglitteraturen som *førfaglige ord*, som vil si at de er sentrale for læringen i fag, selv om de strengt tatt ikke oppfattes som fagord. Det er viktig at læreren er oppmerksom på dette fenomenet, og legger til rette for intensjonal ordlæring. Elever med norsk som andrespråk vil trenge støtte for å forstå ordene i lærebøkene, også ord som ikke blir forklart i marginen.

For å lære et språk, vil det ikke være tilstrekkelig å være fysisk til stede og «utsettes» for språket (Wold, 2019, s. 67). Læringen må også skje i interaksjon mellom den som skal lære språket, og en som allerede kan det bedre. På denne måten må den som skal lære språket trekkes inn i ulike former for språkstimulerende kommunikasjon, og det blir dermed viktig at elevene får anledninger til å samhandle med hverandre slik at de får bruke språket selv (Palm, 2014, s. 188). Muntlig kommunikasjon og bruk av andrespråket står altså sentralt innenfor andrespråksdidaktikk (Selj, 2019a, s. 20). Denne formen for læring av språk er ofte spontan, og er en insidentell form for språklæring. Arbeidsformer hvor en benytter seg av muntlig kommunikasjon kan øke forståelsen fordi andrespråks elever ofte opplever det som mer utfordrende å skrive norsk enn å snakke norsk (Rambøll, 2016, s. 84). Læringen som er insidentell kan likevel være planlagt fra lærerens side. Ved planlagt insidentell læring blir lærerens oppgaver å skape og delta i språkstimulerende kommunikasjon, som for eksempel å legge til rette for gode samarbeidsaktiviteter i klasserommet.

Uansett hvilke aktiviteter læreren planlegger, er det ingen sikker garanti for at elever med norsk som andrespråk får brukt språket på en god måte i muntlig kommunikasjon med medelever. Derfor er det viktig å planlegge nøye og være bevisst på muligheter og fallgruver når man skal tilrettelegge for at et vellykket samarbeid. Gibbons nevner en rekke kriterier som må være oppfylt for at samarbeidsaktiviteter i klasserommet skal fungere etter intensjonen (sitert i Grimstad, 2012, s. 44). For det første må det være tydelig forhåndsintroduksjoner til gruppearbeid som skal gjennomføres og læreren må sikre seg at alle har forstått hva de skal gjøre. Videre skal samarbeidsoppgaver ikke bare oppmuntre til kommunikasjon, men bør *kreve* at elevene kommuniserer med hverandre. God, gjennomtenkt planlegging vil øke utsiktene til et vellykket gruppearbeid betydelig, slik at alle elevene i gruppen bidrar. Et til alle tider godt pedagogisk virkemiddel er enkle, korte beskjeder. Men for å få til faglig bruk

av språket i samarbeidsoppgaver må læreren være nøye med hvordan instruksjoner blir formulert, fortrinnsvis skrevet ned slik at elevene forstår at det er forventet at de skal bruke det akademiske språket. En sånn sett vellykket samarbeidsoppgave vil gi elevene mulighet til å anvende og bruke det akademiske språket, noe som vil bidra til utviklingen av deres ferdigheter både i det akademiske og det hverdagslige språket.

For at en samarbeidsoppgave skal fungere som en språkstimulerende kommunikasjon for eleven med norsk som andrespråk, må som kjent læringen skje mellom den som skal lære språket og en som allerede kan det bedre. Denne mekanismen, som gjelder på flere områder, ikke bare for andrespråkelevne, kan illustreres med «stillasbegrepet». Stillasbyggingen i en læringssammenheng er prosessen som foregår når en mer kompetent person, som i klasseromssituasjoner vil være en lærer eller en medelev, hjelper en person til å nå over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å for eksempel løse et problem (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 66). Begrepet er en videreføring av Vygotskys begreper om *det aktuelle utviklingsnivået*, hvor eleven løser problemer selvstendig, men ikke lærer noe nytt, og *den nærmeste utviklingssonen*, hvor eleven trenger hjelp, og er avhengig av stillasbygging fra en som er mer kompetent enn seg selv for å løse det aktuelle problemet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 64).

Det er med andre ord mulig å legge til rette for en vellykket insidentell form for språklæring i en klasseromssituasjon, men også motivasjonsfaktoren er avgjørende for at språklæringen skal være vellykket. Bloom vektlegger at den kompetente andre ikke bare kreves i språklæringen fordi de kan språket bedre, men også fordi kommunikasjon med andre mennesker vil motivere eleven til å lære språket for å kunne uttrykke sine egne tanker og følelser (Bloom, 2000, s. 44). På denne måten ser vi at språklæringen også inneholder en emosjonell prosess, og at initiativ og motivasjon for språklæring må ligge i barnet selv, eventuelt etter positiv oppfordring og bearbeiding. Når eleven blir bevisst på ordforrådets sentrale rolle i språklæringen, og at språklæringen er en prosess som kan styres, kan det stimulere og øke elevens interesse for ordforrådet (Golden, 2003, s. 161). Med egen motivasjon for å lære språket, kan eleven få en forståelse av at ordene i andrespråket utgjør en mengde muligheter og åpning til ny innsikt og kunnskap. Den indre motivasjonen styrkes gjerne ytterligere fordi eleven vil oppleve raskt at et utvidet ordforråd er positivt for egenutviklingen og sine kommunikasjonsmuligheter med andre.

Et annet språkstimulerende tilretteleggingstiltak for den muntlige kommunikasjonen i klasserommet som kan være gunstig, er å praktisere en *førlesningsfase* når man går i gang med nytt fagstoff, som for eksempel en ny tekst. I førlesingsfasen knytter man det nye fagstoffet til elevenes forkunnskaper (Palm, 2014, s. 193). Mange elever med norsk som førstespråk vil også ha nytte av en førlesingsfase, men det vil ha ekstra stor betydning for elevene med norsk som andrespråk, da de kan trenge hjelp til å relatere stoffet til noe de kjenner til fra før, i tillegg til å få sentrale ord og begreper fra teksten og fagområdet presentert og forklart grundig. Her blir det viktig at man som lærer ikke bare retter fokus mot akademiske ord, men også førfaglige ord.

2.3.2 Lesing og skriving

Ved å studere de tverrfaglige temaene i læreplanen i norsk, forstår vi at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa både kan «bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Med andre ord skal lesing i norskfaget bidra til dannelse, identitetsutvikling og kulturforståelse. Dette blir også lagt vekt på i *resepsjonsteorien*, hvor vi lærer at barn trenger noe å identifisere seg med i litteraturen (Monsen & Randen, 2022, s. 116). På denne måten trekker de inn egne erfaringer og knytter tråder til egne liv for å forstå tekstens innhold. Det er ikke nødvendig at leseren leser om seg selv i konkret forstand, men at for eksempel handlingen i litteraturen man møter er lagt til en kontekst som leseren er kjent med. Om man kun blir presentert for litteratur med ukjent kontekst vil man ikke ha en forståelse som er tilstrekkelig til å fylle tekstens «tomme plasser», og man vil dermed ikke oppleve lesingen som meningsfull og utviklende. Selv om skjønnlitterære tekster ofte innbyr til en personlig tolkning, må man for utbyttets skyld ha nok forforståelse for å fylle tekstens «tomme plasser» og dermed kunne «lese mellom linjene». Det er likevel ikke slik at alle elever i skolen får muligheten til å lese tekster som de identifiserer seg med, og derfor heller ikke muligheten til å trekke tråder fra litteraturen til egne liv (Monsen & Randen, 2022, s. 115). Internasjonale forskere har fremhevet at skolens leseundervisning i liten grad tar hensyn til andre erfaringer enn dem som majoriteten i skolesamfunnet har med seg, noe som får konsekvenser for elevenes læring og for resultatene på leseprøver (Monsen & Randen, 2022, s. 115). Dette bekreftes også av funn i Ida Marie Haugli sin masteroppgave, selv om hun også mener å kunne påvise at immigrantforfatterskap og ikke-vestlige forfattere etter hvert har fått en større plass i skolen og i norskfaget (Haugli, 2012, s. 33–37). Hauge vektlegger også viktigheten av å presentere

ikke-vestlige forfattere i undervisningen, da det kan føre til at flere elever med norsk som andrespråk leser tekster som relaterer til dem og som de kan kjenne seg igjen i (Hauge, 2014, s. 188).

I tillegg til dette kan tekster som er skrevet av ikke-vestlige forfattere være med på å motvirke stereotypier og kategoriseringer. Derfor blir det også svært viktig at norsklærere er bevisst på hvilken litteratur de benytter seg av i undervisningen slik at alle elevene gis mulighet til å oppleve hvordan tekstene kan bidra til identitetsutvikling og livsmestring. Derfor, når man underviser i sammensatte elevgrupper, vil det være særlig viktig med variasjon i litteraturen som elevene presenteres for. Dette vil i en større grad sikre oss at alle elever opplever at de møter tekster som de kan identifisere seg med. Hva elevene identifiserer seg med er kanskje et særlig viktig stikkord når man snakker om særlig ungdomstrinnet, da dette er en fase i livet hvor ens voksne personlighet dannes og utvikles.

Norsklæreren bør også være bevisst på hvilke sjangre elevene med norsk som andrespråk har kjennskap til fra tidligere av. Om eleven ikke er kjent med sjangeren de skal arbeide med, kan første møtet med arbeidet skape utfordringer om læreren ikke har gitt en innføring i sjangerens struktur. *Sjangerpedagogikk*, en viss innføring, er derfor også viktig. Hensikten med denne formen for pedagogikk blir da å gi elever fra marginaliserte sosiale grupper bedre tilgang til sosial mobilitet gjennom eksplisitt undervisning i ulike typer tekster som de møter i skolen (Haugli, 2020, s. 1). Denne pedagogikken vil være bærekraftig i form av at elevene med norsk som andrespråk kan få en forståelse av hva den bestemte sjangeren går ut på, og hvilke kjennetegn den har. Dette vil på samme måte som jeg har forklart i annen sammenheng kunne bidra til en bredere forståelse for sjangeren, og at de har større mulighet for å fylle de «tomme plassene» i teksten. Det er alltid viktig for forståelsen og utbyttet at elevene får nødvendig forklaring av konteksten som teksten de leser inngår i. Lesing og utbytte av lesingen er spesielt viktig som et særlig godt middel for språklæring og arbeid med ordforråd. Ifølge Monsen & Randen er det ingenting annet som bidrar til utvidelse av ordforrådet i så stor grad som lesing (2022, s. 116).

Det er også svært viktig at elever utvikler gode skriveferdigheter på andrespråket. Skrivning er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir også faglige ferdigheter utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Som nevnt i delkapittel 2.3.1 viser funnene fra Rambølls evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud at mange

andrespråkselever opplever det som mer utfordrende å skrive norsk enn å snakke norsk (Rambøll, 2016, s. 84). Til tross for dette viser studien til Grimstad (2012, s. 23) at individuelt arbeid er en mer dominerende arbeidsform for elever med norsk som andrespråk enn for deres medelever med norsk som førstespråk.

Skriving er i praksis å arbeide med meningsskaping og identitetsdanning – å lære og skrive er derfor en av skolens viktigste oppgaver (Monsen & Randen, 2022, s. 118). For at elever med norsk som andrespråk skal oppleve mestring og utvikling ved å skrive tekster i norskfaget, kreves det bevisst pedagogisk innsats fra lærerens side som både er støttende og effektiviserende for eleven (Selj, 2019b, s. 152). Når man skriver en tekst går man gjennom en rekke prosesser, alt fra å utvikle innholdsideer til å planlegge teksten og skrive den ned, og videre bearbeide teksten ved hjelp av tilbakemeldinger. En elev med norsk som andrespråk kan få språklige tilleggsutfordringer på alle nivåer i skriveprosessen (Selj, 2019b, s. 153). Det kan være spesielt krevende med korrekt staving og skriftforming, tekstbinding, ord- og setningsnivå, og skriveprosessen blir dermed mer tidkrevende. En mulig forklaring på hvorfor individuelt arbeid er den dominerende arbeidsformen for elever med norsk som andrespråk, kan være kravet om tilpasset opplæring. Det kan være lettere å la elevene arbeide individuelt i sitt eget tempo, enn å tilpasse opplæringen innenfor klassen, samlet, i sin helhet (Grimstad, 2012, s. 30). På denne måten vil også elever med norsk som andrespråk få mer tid til å arbeide med for eksempel å skrive en tekst, som selvsagt òg kan bli til en læringsrik aktivitet for eleven.

2.3.3 Hverdagsspråk og skolespråk

Cummins skiller mellom to typer språkbeherskelse (1979). Den ene type språkbeherskelse er Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), hverdagsspråket, og er delen av språket som gjerne snakkes i hverdagssituasjoner, i omgang med andre. I førstespråket tilegner de fleste seg disse grunnleggende kommunikative ferdighetene uavhengig av kognitiv eller akademisk evne (Cummins, 1979, s. 198). Elever som lærer seg norsk som et andrespråk, kommer som regel ganske raskt opp på et nivå hvor de behersker hverdagsspråket. Ifølge Cummins har andrespråkselever et aldersadekvat hverdagsspråk innen omtrent to år etter eksponering for andrespråket (Cummins, 2000, s. 58). Dette kan være begrunnet i at eleven har en indre motivasjon for å lære seg å kommunisere med menneskene rundt. Manglende evne til å kommunisere effektivt på andrespråket kan begrense inkluderingen i samfunnet slik

man ønsker. Den andre språkbeherskelsen Cummins presenterer er Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), altså det akademiske språket, som er et mer sakpreget språk. Denne delen av språket blir mest brukt i skolesituasjoner. Ifølge Cummins tar det mye lengre tid og tilegne seg det akademiske språket sammenlignet med hverdagspråket. Han anslår at det kan ta mellom fem og syv år før innlæreren er på et aldersadekvat nivå i det akademiske språket (Cummins, 2000, s. 58).

I norskfaget vil det være avgjørende for å oppnå akademisk suksess at man kjenner til de ulike sjangrene for skriving, og når man skal benytte seg av hvilken sjanger, ulike fagbegreper og korrekt bruk av den språklige grammatikken. Denne delen av språket er altså sterkt relatert til akademiske ferdigheter, da eleven er nødt til å tilegne seg akademiske ferdigheter i andrespråket for å lykkes i skolearbeidet. På denne måten er det akademiske språket avgjørende for den faglige utviklingen i skolen. En stor forskjell på elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk, er at eleven med norsk førstespråk ikke har behov for å lære seg hverdagspråket gjennom skolen. Allerede før elever med norsk som førstespråk har startet på skolen, er de tilnærmet fullt kompetente brukere av hverdagspråket (Cummins, 2000, s. 59), og de har utviklet en forståelse for hvordan de skal bruke språket på riktig måte i kjente sosiale sammenhenger. Elever med norsk som andrespråk må derimot lære seg hverdagspråket og det akademiske språket, i tillegg til å lære seg det faglige innholdet, samtidig. Dette kan være svært utfordrende for mange. Kravene til språkferdigheter i opplæringen øker også for hvert trinn, noe som kan gjøre at elever med norsk som andrespråk kan miste motivasjonen de har hatt for å lære seg det nye språket – dette fordi det blir mer og mer utfordrende å se sammenheng mellom kunnskapen de tilegner seg gjennom lesing, muntlige gjennomganger og sosialt samspill. Om andrespråkselevne skal lykkes i det akademiske språket, «må en i første omgang bygge på elevenes hverdagspråk, for deretter å innføre de mer spesialiserte fagbegrepene» (Palm, 2014, s. 188). Derfor er det viktig at elevene opparbeider et godt og solid hverdagspråk, hvor skolen arbeider for at de får et bredere ordforråd slik at elevene over tid får mulighet til å tilegne seg et godt akademisk språk. På denne måten vil andrespråkselevne etter hvert få et aldersadekvat akademisk språk som kan gi dem akademiske muligheter på samme nivå som elevene med norsk som førstespråk.

Selv om Cummins presenterer et teoretisk skille mellom hverdagspråket og det akademiske språket, er det viktig å poengtere at det er «vanskelig å trekke konklusjoner om elevenes

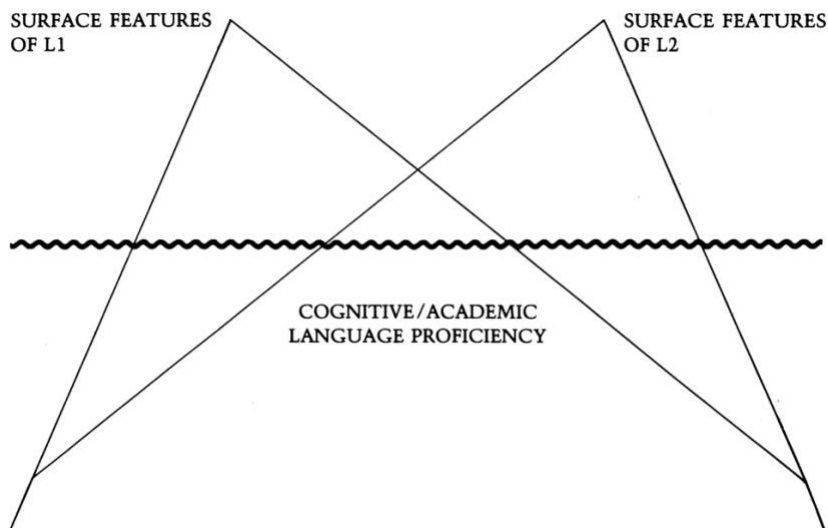
kognitive evner på grunnlag av intuitive bedømmelser av språkbeherskelsene i kommunikative situasjoner» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 171). Om en lærer bedømmer elevenes språklige ferdigheter i andrespråket kun ut ifra deres hverdagspråk, kan elevene fremstå som kompetente språkbrukere og dermed anses som klare for å motta samme opplæring som de elevene med norsk som førstespråk. Her er det stor fare for at læreren overvurderer elevens språklige ferdigheter i andrespråket. Lærer kan også undervurdere elevens kognitive evner ved å anta at et eventuelt svakt utviklede hverdagspråk i andrespråket betyr at eleven også har svakt utviklede kognitive evner på førstespråket. Dette viser at man ikke kan trekke konklusjoner om elevens kognitive evner ved å kun se på hverdagspråket eller det akademiske språket hver for seg, men at de må sees på i en helhet, under ett.

2.3.4 Et felles fundament for språklæring

Ved å øke ordforrådet økes også kunnskapsmengden. Videre vil også de «ordene som elevene allerede kan, få et bredere nett av forbindelser til en rekke steder i elevenes mentale leksikon» (Golden, 2003, s. 161). Dette innebærer at eleven utvikler en mer omfattende forståelse av ordet og kan dermed anvende det i en rekke ulike situasjoner. Derfor er det viktig at elevene får rom til å benytte seg av erfaringene, ferdighetene og kunnskapen de har tilegnet seg gjennom førstespråket når de skal lære seg andrespråket. Slike ferdigheter og kunnskaper kan omfatte generell verdenskunnskap, skriveferdigheter, sammenligningsevner, evne til å kommunisere med andre og empati. Det vil være klart mindre utfordrende å lære andrespråket om man allerede har lært begreper på førstespråket. Om man ikke allerede har denne kunnskapen må man lære både begrepet og ord på hvordan man kan bruke det (Wold, 2019, s. 55). Når vi møter samme ord i andre sammenhenger, er denne bakgrunnskunnskapen med oss, og spiller en viktig rolle i tolkningen av ordene vi møter. «Og siden ordene forekommer i kontekst, vil også tolkning av konteksten ut fra bakgrunnskunnskapen vår, virke inn på tolkningen av ordene» (Golden, 2003, s. 88). Følgelig er det svært viktig at man i undervisningen får frem også ulike sammenhenger som man møter på i de norske tekstene. Ved å snakke og lese om mange ulike emner og tema, vil man lettere kople sammen ord og begreper som hører til emnet og dermed øke forståelsen av hvordan, og til hvilken tid, man bruker ord.

Som sagt, det er avgjørende viktig at elever som lærer et andrespråk får benyttet seg av erfaringer, ferdigheter og kunnskaper de har tilegnet seg gjennom førstespråket. Dette samsvarer med Cummins' CUP-modell, som er en forkortelse for «common underlying proficiency», på norsk kalt *dualisfjellmodellen*. Med denne modellen påpeker han at alle språk har et felles kognitivt fundament, som vil si at alle har et felles grunnlag i personens kognitive forutsetninger. Fundamentet kan blant annet bestå av grunnleggende ferdigheter som å kunne lese, skrive og regne. Det kan også bestå av mer komplekse ferdigheter som språklig kodete erfaringer (begreper) og læringsstrategier (Bjerkan, 2013, s. 81). Hvis det språklige fundamentet er solid bygget, vil kunnskapen og ferdighetene som etableres ved hjelp av førstespråket etter hvert kunne overføres på et hvilket som helst språk personen behersker. Man trenger for eksempel bare å knekke lesekoden eller utvikle automatisert lesing én gang (Engen, 2007, s. 81). Det vil si at man ikke trenger å lære å lese når man lærer et nytt språk, men bare å lese på det nye språket.

Ideen om et felles kognitivt fundament for alle språk illustrerer Cummins ved hjelp av et isberg bestående av to isfjell (Figur 1). Det språklige fundamentet er personens underliggende språkferdigheter, og representerer den største delen av isfjellet, det som ligger under havoverflaten. De språklige kodene, som for eksempel språkets uttale, det grunnleggende ordforrådet og grammatikk, representeres ved isfjellets minste del, som er de synlige toppene over havoverflaten (Cummins, 1981, s. 22). Ved å se på andrespråklæring gjennom Cummins' dualisfjellmodell, ser man at de to språkene holdes adskilt på overflaten, mens språkene smelter sammen under overflaten. På denne måten vil man se at det finnes flere likheter enn ulikheter mellom språk, og at selv om språk kan fremstå som ulike på overflaten, har de altså flere fellestegn. Dermed kan ferdigheter og erfaringer på førstespråket fungere som en ressurs for å utvikle andrespråket (Cummins, 1981, s. 23–26). Derfor kan man si at bruk av førstespråket ikke hemmer andrespråkutvikling, men styrker den. Det sammensmeltede fundamentet utgjør en gjensidig nytteverdi og resulterer i at begge språk kan nytte seg av de felles språklige egenskapene og kunnskapene.

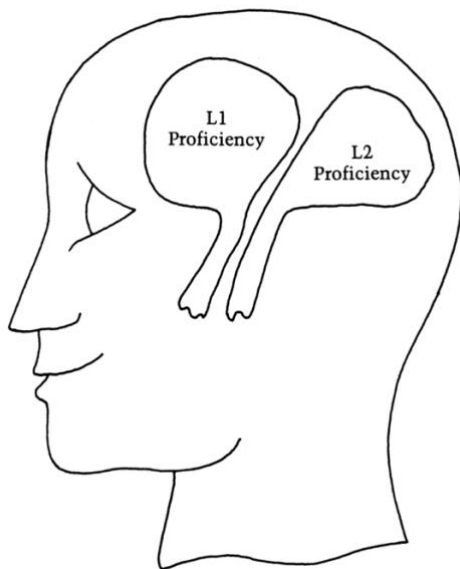


Figur 1: *Dualisfjellmodellen* (Cummins, 1981, s. 24).

Forutsetningen for at flerspråkligheten skal medføre positiv kognitiv oppnåelse er at beherskelsen av første- og andrespråket er på et høyt nivå. Dette forklarer Cummins gjennom *terskelhypotesen* (Cummins, 1979, s. 19). Om man befinner seg under den nedre terskelen, som vil si at innlæreren er på et lavt nivå på både førstespråket og målspråket, kan flerspråkligheten ha en direkte negativ kognitiv effekt. Er beherskelsen over øvre terskel hvor eleven behersker begge språkene på et høyere nivå vil flerspråkligheten kunne medføre kognitive fordeler. Om man befinner seg mellom nedre og øvre terskel vil flerspråkligheten ofte verken medføre fordeler eller ulemper. Dette kan knyttes opp mot begrepene *additiv* og *subtraktiv tospråklighet* (Wei, 2000, s. 6). Additiv tospråklighet viser til situasjoner der første- og andrespråket kombineres på en berikende måte. Dermed svekkes ikke kompetansen i førstespråket som følge av andrespråkslæring. Subtraktiv tospråklighet derimot viser til situasjoner der andrespråket tilegnes på bekostning av ferdighetene som allerede er tilegnet på førstespråket. Dette vil medføre at andrespråket gradvis svekker og erstatter førstespråket.

At språkernes felles kognitive fundament smelter sammen under overflaten, slik det er illustrert i Figur 1, vil med andre ord si at språkene er gjensidig avhengige av hverandre for å få tilgang til hele fundamentet. Cummins påpeker at flere lærere mener at andrespråkslever som mangler tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket, kun skal eksponeres for andrespråket i undervisningen, ikke deres førstespråk (Cummins, 1981, s. 25). Det antas at ferdigheter fra førstespråket er atskilt fra ferdigheter fra andrespråket. Dette synet på flerspråklighet forklarer Cummins gjennom SUP-modellen, som står for «seperate underlying proficiency». Cummins illustrerer denne modellen ved å forklare språkene som to separate ballonger hvor hver

ballong inneholder ett språk (Figur 2). Når den ene ballongen fylles opp av grammatiske regler, vokabular og begreper, antas det at innholdet i den andre ballongen svekkes. Med andre ord kan det føre til en subtraktiv tospråklighet hvor det er nødvendig å svekke kompetansen i første- eller andrespråket for at eleven skal få tilstrekkelige ferdigheter i det gjenstående språket. Dette kan medføre at eleven kun står igjen med tilstrekkelige ferdigheter i ett språk, og vil i praksis ikke lenger anses som flerspråklig. Det er imidlertid forskning som viser til at det språklige kognitive fundamentet utvikles mer adekvat ved bruk av både første- og andrespråket. Derfor kan det være behov for å erstatte et slikt syn på flerspråklighet, hvor språkene fungerer uavhengig, til å forstå elevenes språkferdigheter i de ulike språkene som gjensidig avhengige av hverandre.



Figur 2: The separate underlying proficiency model (Cummins, 1981, s. 25).

2.3.5 Mangfold, identifisering og kultur

For at opplæringen skal internasjonalses, argumenterer Hauge (2014) for at en synliggjøring av det flerkulturelle og det globale perspektivet må gjennomsyre opplæringen (s. 144). Dette samsvarer med et ressursorientert syn på flerspråklighet, hvor man anerkjenner ulikhet og annerledeshet. Elever med norsk som andrespråk bør få mulighet til å identifisere seg med skolens innhold, og få mulighet til å kjenne seg igjen i samtlige av skolens aktivitetsområder (Hauge, 2014, s. 144). Videre vil en opplæring som betrakter flerspråklighet og flerkulturalitet som en ressurs, kunne utvide referanserammene til alle elever, ikke bare

elevene med norsk som andrespråk. Dette åpner opp for at elever kan utvikle en mer omfattende forståelse av ulike temaer som blir belyst i undervisningen (Hauge, 2014, s. 143).

Cummins kaller opplæring med et ressursorientert syn på flerspråklighet for undervisning gjennom en «flerspråklig linse» (Cummins, 2014, s. 7). Å undervise gjennom en flerspråklig linse vil ifølge Cummins være en eksplisitt læring for å fremme at elevenes språkkunnskaper verdsettes av skolen og samfunnet. Han anbefaler blant annet å synliggjøre elevenes språk i skolen på en positiv måte og eksplisitt vise at skolen og samfunnet verdsetter språkkunnskaper om andre språk enn de nasjonale språkene. Det er svært viktig å synliggjøre det språklige mangfoldet på en positiv måte (Aamodt, 2017, s. 36). Å utvikle et positivt syn på flerspråklighet i klasserommet kan også bidra til å motvirke skammen som mange elever utvikler i forhold til sitt førstespråk (Cummins, 2014, s. 7). Cummins foreslår at man kan lære enkle fraser på elevenes førstespråk. På denne måten blir elevene med norsk som andrespråk læreren, og man vil snu om på det språklige maktforholdet. Dette fører til at eleven med norsk som andrespråk vil være eksperten. En slik tilnærming til andre språk kan være med på å bygge opp en nysgjerrighet på språk (Hauge, 2014, s. 174), og kan være med på å motvirke skammen hos elevene med norsk som andrespråk. I tillegg kan en slik form for anerkjennelse av ulikhet og annerledeshet føre til at elevene får en positiv holdning til flerspråklighet, og ser verdien i å beherske flere språk.

Videre foreslår Cummins at elevene med norsk som andrespråk kan benytte seg av sitt førstespråk for lesing, utforsking og notatskriving (Cummins, 2014, s. 8). Å benytte seg av forkunnskapene innenfor et faglig tema på førstespråket kan gjøre det lettere å beherske innholdet og tekstene innenfor temaer på andrespråket. En slik arbeidsmetode vil også være med på å fremme en toveisoverføring av kunnskaper på tvers av språk. Dette kan gjøres ved og for eksempel gi elevene tilgang til lærebøker og skjønnlitterære bøker på deres førstespråk. Til tross for Cummins forslag, ser vi at bruk av førstespråk til faglig bearbeiding i det ordinære klasserommet er nærmest fraværende (Grimstad, 2012, s. 30).

Synliggjøring av flerspråklighet er altså svært viktig i opplæringen, både for elever med norsk som andrespråk, men også for elever med norsk som førstespråk. Det er viktig at det flerspråklige og flerkulturelle gjennomsyrrer opplæringen over lengre tid, og at det ikke bare anerkjennes ved spesielle anledninger (Hauge, 2014, s. 144). Ifølge Øzerk er det likevel mest de spesielle anledningene som blir vektlagt i den norske skolen, og at et ressursorientert syn

på flerspråklighet i undervisningen er fraværende på mange skoler. I stedet for blir i praksis andre kulturer vektlagt gjennom kulturelle arrangementer utenfor fagtimer på skolen (Øzerk, 2008, s. 223). Han påpeker at man bør unngå å ta frem særpreg fra andre kulturer og språk kun når det passer det allerede etablerte systemet i skolen (Øzerk, 2008, s. 224). En anerkjennelse av andre språk og kulturer kun gjennom for eksempel høytider og temaorienterte uker kan føre til en tendens til etnifisering og festivalisering av disse elementene, i stedet for å legge opp til alminneliggjøring og fagliggjøring. Nyere forskning på skolefestivaler gjennomført av Dewilde, Kjørven og Skrefsrud (2021), viser derimot at anerkjennelse av andre kulturer og språk ved spesielle anledninger kan utfordre måter å forstå nasjoner, kulturer og mennesker på (Dewilde et al., 2021, s. 226–227). Studien tok utgangspunkt i foreldre med norsk som andrespråk sitt perspektiv, og fant at slike spesielle anledninger kan gi muligheter for foreldre til å vise frem sin kulturelle arv og for at barn skal få lære om sin egen kultur og andres. Videre understreker studien viktigheten av å involvere foreldre i planleggingen og gjennomføringen av anledningen, da et godt skole-hjem-samarbeid kan være med på å sikre arrangementets suksess. På denne måten viser studien til motsatte effekter av flerkulturelle skolearrangementer, og argumenterer på denne måten mot Øzerks argumenter for at anerkjennelse kun gjennom spesielle anledninger kan bidra til at man etnifiserer og festivaliserer andre kulturer og språk.

3 Metode

3.1 Bruken av kvalitativ metode

Forskningslitteraturen skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative studier vil vanligvis ikke omfatte et stort utvalg av informanter, men legger heller vekt på mer informasjon fra færre informanter (Thagaard, 2009, s. 17). På denne måten får forskeren mulighet til å få en nær relasjon til informantene for å få en bredere forståelse av de sosiale fenomenene som skal studeres. Kvantitative studier vektlegger derimot utbredelse og antall (Thagaard, 2009, s. 17). Studiene omfatter ofte store utvalg og populasjoner, og baserer seg på metoder som innebærer en større avstand mellom forsker og informanter i forhold til kvalitative metoder. Hvilken form for metode man velger å benytte seg av har sammenheng med hvilke temaer man vil sette søkelys på og hvilke forskningsspørsmål man ønsker å finne svar på (Thagaard, 2009, s. 12). Kvalitative metoder egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner og hvor forskningsspørsmålene man vil finne svar på handler om refleksjoner, tanker og erfaringer. I tillegg håndterer man fyldigere og mer omfattende data sammenlignet med en kvantitativ undersøkelse, og man kan dermed oppnå en bredere forståelse av det sosiale fenomenet som blir studert. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode i denne studien.

Thagaard viser til to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2009, s. 15). Han fremholder for det første at det er viktig å sette seg inn i den sosiale situasjonen som informantene vi studerer er en del av. En slik form for *innlevelse* i studiet kan føre til at vi oppnår en forståelse for informantenes situasjon, og kvaliteten på studien kan bli styrket av dette. I tillegg kan slik innlevelse også bidra til at man utvikler god kontakt med informantene, som kan være med på å gjøre forskningsprosessen mer behagelig og naturlig for dem. Det andre aspektet Thagaard legger vekt på er *systematikk*, som dreier seg om selve fremgangsmåten i forskningsprosessen. En systematisk tilnærming innebærer at forskeren har et reflektert forhold til viktige beslutninger som må tas gjennom hele prosjektet. Når man har en systematisk tilnærming til sin studie, prioriterer forskeren å ta grundige og omfattende vurderinger om hvilken innsamlingsmetode man skal benytte seg av for å få tilgang til nødvendig materiale, og videre hvordan materialet skal analyseres og tolkes på forsvarlig vis. Dette gir et grunnlag for å vurdere studiens kvalitet (Thagaard, 2009, s. 15). Betegnelsene *innlevelse* og *systematikk* gir likevel ikke en fullstendig beskrivelse av den kvalitative metoden. Gjennom hele forskningsprosessen kan nye ideer til fremgangsmåter og

fortolkninger forekomme, og studien blir dermed også påvirket av spontanitet. På bakgrunn av dette kan den kvalitative forskningsprosessen ikke bare kjennetegnes ved innlevelse og systematikk, men også ved spontanitet. På grunn av den kreative spontaniteten som kan oppstå gjennom prosessen er det særlig viktig at man har et reflektert forhold til metodiske beslutninger som blir tatt, og at man har en systematisk tilnærming i bunn.

Den kvalitative forskningsmetoden spenner over et vidt felt, hvor den ene ytterligheten er eksplorerende studier, og den andre ytterligheten er mer strukturert. I en eksplorerende studie har forskeren ingen definert problemstilling, da man skal utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før. Om studien er preget av mer struktur, arbeider forskeren ut fra en bestemt problemstilling, og innsamlingen av data og analysing av funn defineres i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009, s. 16). Denne studien baserer seg på en strukturert form for kvalitative studier, da jeg som forsker arbeider ut fra problemstillingen som ble utformet på forhånd og gjengitt i delkapittel 1.3.

Forskningsresultatenes gyldighet, det vil si troverdighet og overførbarhet, er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på gjøres eksplisitt. For å lykkes med dette er det nødvendig å gjøre rede for fremgangsmåten i alle faser og ledd, under datainnsamling, opplegget for analyse og hvordan resultatene blir tolket (Thagaard, 2009, s. 11). Det er med andre ord nødvendig å ta i bruk en systematisk tilnærming der forskeren begrunner valgene som tas i løpet av forskningsprosessen.

Videre i dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på metoder og fremgangsmåten som er brukt. I det første delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke datainnsamlingsmetoder jeg har benyttet meg av og hvorfor de utvalgte metodene er relevante for min studie. Når man benytter seg av flere ulike metoder i en studie, kalles det for metodetriangulering, som jeg også vil gå nærmere inn på i denne delen av kapittelet. Dette delkapittelet etterfølges av det andre delkapittelet, hvor jeg vil presentere informantene og deres bakgrunn og erfaringer knyttet til flerspråklige elever. I denne delen av kapittelet vil jeg også begrunne mitt valg av de utvalgte informantene. Videre vil jeg i tredje delkapittel gå nærmere inn på hvilken måte jeg som forsker har en påvirkning på studien. Dernest vil jeg forklare hvordan jeg har behandlet dataen jeg hentet inn gjennom observasjon og intervju. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere analysestrategier jeg har benyttet meg av og dernest en redegjørelse for forskningsetiske vurderinger som ligger til grunn og har blitt tatt hensyn til i dette prosjektet. I

siste delkapittel vil jeg si noe om hvordan dette prosjektets validitet og reliabilitet kan vurderes.

3.2 Datainnsamlingsmetoder

For å finne svar på min problemstilling benytter jeg meg av observasjon av lærerne i interaksjon med elever med norsk som andrespråk i kombinasjon med intervju av lærerne og representanter fra ledelsen ved de aktuelle skolene. I de følgende delkapitlene vil jeg gå nærmere inn på observasjon som datainnsamlingsmetode og vise til hvordan jeg behandlet dataen som jeg samlet inn gjennom denne metoden. Deretter vil jeg ta for meg kvalitative forskningsintervju som metode, samt transkripsjonsprosessen. Når man benytter seg av mer enn én metode, kalles dette for metodetriangulering, som vil bli forklart i slutten av dette delkapittelet.

3.2.1 Observasjon

Observasjon handler om systematisk iakttagelse blant annet ved hjelp av hørsel og syn (Larsen, 2017, s. 104). Dette kan hjelpe forskeren til å beskrive meningen med de menneskelige handlingene vi observerer. Valg av observasjonsmåte avgjøres på bakgrunn av hvordan forskerens nærvær vil virke inn på undersøkelsessituasjonen, og om det finnes velegnede roller forskeren kan delta i (Thagaard, 2009, s. 74). Feltundersøkelser er undersøkelser hvor man som forsker observerer mennesker i sin naturlige sammenheng, det vil si i klasserommet for min studie, der læreren mest typisk samhandler med elevene.

Da jeg legger vekt på lærerens tilrettelegging, tanker og erfaringer i min problemstilling, valgte jeg å gjennomføre en feltundersøkelse hvor jeg benyttet meg av en ikke deltakende observasjon. Når man gjennomfører en ikke deltakende observasjon, er forskeren bare tilskuer og holder seg i bakgrunnen (Larsen, 2017, s. 105). Jeg valgte denne observasjonsmetoden på grunn av at jeg var opptatt av hvordan lærerens adferd spilte seg ut i sin naturlige sammenheng, og fordi jeg anså det som viktig at min tilstedeværelse ikke skulle påvirke klasseromssituasjonen. For at dette skulle kunne gjennomføres på en best mulig måte var jeg opptatt av å gjøre meg minst mulig bemerket og plasserte meg derfor på en diskret plass, i et hjørne, bakerst i klasserommet. Ved å plassere meg så lite synlig som mulig i klasserommet, kan det virke som mindre unaturlig og mindre forstyrrende at jeg er til stede, og det vil dermed være større sjanse for at jeg ikke påvirker klasseromssituasjonen. I en skjult

observasjon hvor informantene ikke vet at forskeren forsker og observerer (Larsen, 2017, s. 106) kan det være mindre risiko for at informantene handler på en slik måte de tror forskeren ønsker og at jeg forstyrrer klasseromssituasjonen. Men det kan også oppleves som at en fører informantene bak lyset, og jeg ser ikke det som nødvendig i min studie.

Når man observerer kan man velge å gjennomføre semistrukturerte observasjoner, hvor man bruker en liste med stikkord over hvilke situasjoner en vil registrere (Larsen, 2017, s. 108). Man kan også gjennomføre ustrukturerte observasjoner, som var det jeg gjorde i mitt tilfelle. Et ustrukturert observasjonsopplegg åpner for en mer åpen tilnærming for forskeren. En har da ikke tenkt ut på forhånd hva en vil observere. Feltnotater ble brukt som et hjelpemiddel i observasjonene, og selv om jeg valgte et ustrukturert observasjonsopplegg, hadde jeg likevel noen punkter jeg valgte å forholde meg til for å ha en viss ledetråd gjennom observasjonen. Notatpunktene jeg brukte er hentet fra Løkken og Søbstad (2013), og ser ut som følger:

1. Dato, tidspunkt på dagen og anvendt tid
2. Sted og hvem som er til stede (husk anonymisering)
3. Beskrivelse av atferd i en situasjon (Hva skjer? Hvordan skjer det? Med hvem eller hva?)
4. Tolkning av hva som skjedde, drøfting opp mot litteratur og tidligere forskning

(Løkken & Søbstad, 2013, s. 45)

Ved hjelp av disse punktene fikk jeg notert så detaljert som mulig gjennom observasjonen, og det ble dermed lettere å analysere situasjonene som oppstod gjennom undervisningstimen i etterkant. Deretter plukket jeg ut de observasjonene som virket mest relevante for min studie, og utformet spørsmål som var knyttet til konkrete situasjoner i observasjonen som jeg videre stilte i intervjuene i etterkant.

3.2.2 Intervju

Et typisk formål med et intervju er å få fram utdypende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp gjennom intervjuet (Thagaard, 2009, s. 87). Gjennom kvalitative forskningsintervju med norsklærere og representanter fra ledelsen har jeg forsøkt å finne ut hvordan læreren tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk og hvilke rammefaktorer lærerne påvirkes av. Jeg har på samme måte også fått et innblikk i de utvalgte norsklærernes

tanker og erfaringer med andrespråklæring. En av fordelene med et kvalitativt intervju er at forskeren gis mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette vil kunne hjelpe til å få frem et mer utfyllende og utdypende svar, og man har bedre mulighet for å unngå misforståelser (Larsen, 2017, s. 29). Også de som blir intervjuet kan be om oppklaring gjennom hele intervjuet om det skulle oppstå usikkerhet.

Selve forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter. Intervjuet kan være preget av *lite struktur* hvor det eventuelt arter seg en vanlig samtale mellom forsker og informant. Hovedtemaer kan være bestemt på forhånd, men forskeren forholder seg ikke nødvendigvis til allerede bestemte spørsmål. Ved en slik struktur kan informanten ta opp temaer underveis som virker relevante for seg eller situasjonen, samtidig som forskeren kan tilpasse spørsmålene sine til temaene informanten bringer opp (Thagaard, 2009, s. 89). Intervjuer kan også være relativt preget av struktur, hvor spørsmålene gjerne er utformet av forskeren på forhånd. Et slikt mer *strukturert intervju* benyttes særlig dersom en sammenligning mellom informanter er viktig – da vil man gjennom slik tilnærming få lettere svar som er sammenlignbare fordi informantene svarer på de samme temaene og spørsmålene (Thagaard, 2009, s. 89). Selv om spørsmål er utformet på forhånd kan informanten stå fritt til å utforme sine egne selvstendige svar. På denne måten har intervjuet en kvalitativ tilnærming, sammenlignet med en kvantitativ spørreundersøkelse hvor informant gjerne får presentert for seg noen allerede utformede svaralternativer. En tredje tilnæringsmåte, som er den formen for intervju jeg benytter meg av i denne studien, er et såkalt *semistrukturert intervju* (se vedlegg 4). Temaene og spørsmålene jeg ønsket å ta opp i intervjusituasjonen ble utformet på forhånd, men jeg fulgte ikke spørsmålene helt slavisk. Gjennom intervjuet var jeg også åpen for temaer informanten tok opp selv, som ikke var planlagt av meg i forkant, men som likevel virket relevante for min studie. Jeg valgte denne utformingen av intervjuet fordi jeg hadde et ønske om at lærerne og ledelsen skulle ha mulighet til å ta opp temaer som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd, men som de selv mente var relevante for mitt forskningsprosjekt. Jeg vurderte også intervjuformen «lite struktur», med kanskje bare hovedtemaer angitt på forhånd. Jeg bestemte meg likevel for å utforme en intervjuguide, da jeg selv manglet forutgående erfaring med denne type prosjekt og situasjoner, og følte selv en trygghet ved det, både faglig og mentalt i møte med intervjuobjektene.

Et av formålene med denne studien var som kjent å finne ut hvilke erfaringer informantenes ledelse, altså aktuelle skoleledelse, hadde med elever med norsk som andrespråk. Jeg valgte å

gjennomføre et intervju med ledelsen på rundt 15 minutter på hver skole. Dette gjorde jeg fordi jeg gjerne ville finne ut om skolen som institusjon hadde strategier for tilrettelegging og synliggjøring av de ulike språkene som er representert ved deres skole. Jeg utarbeidet en egen intervjuguide til ledelsen, da flere av temaene og spørsmålene på intervjuguiden jeg stilte til lærerne virket lite relevant å ta opp igjen der (se vedlegg 5). Jeg vil komme mer inn på utvalget til min studie i delkapittel 3.3.

Alle intervjuene ble utført uforstyrret på et eget grupperom. Det var individuelle én-til-én intervjuer, og intervjuguiden ble utformet ut fra teorien for studien for å svare på problemstillingen. Jeg noterte i liten grad underveis i intervjuet, da jeg ikke ville risikere at jeg ikke behersket å balansere notering, stille relevante spørsmål og samtidig gi informantene tilstrekkelig oppmerksomhet (Thagaard, 2009, s. 102). Jeg fryktet at dersom jeg noterte, ville jeg i mindre grad kunne fremstå med en lyttende holdning. Jeg så det som forskerens oppgave her å rette oppmerksomheten helt og fullt mot informantene, og vise interesse og engasjement ved å ri respons til deres tanker, synspunkter og opplevelser (Thagaard, 2009, s. 97). På forhånd og underveis i intervjuene var jeg opptatt av at informantene skulle oppleve at jeg var til stede og genuint interessert i deres hverdag og erfaringer. På tross av risiko for å miste data når man ikke noterer valgte jeg å kun benytte meg av opptak på samtlige intervjuer, som antatt beste, mest egnede løsning her. Dette var informantene klar over på forhånd. På denne måten var jeg mer til stede enn om jeg hadde notert i tillegg, og det ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og gi kommentarer til det informantene sa. Det ga meg også en større frihet til å fange opp kroppsspråk, vise tydelig interesse gjennom blikkontakt, og føre intervjusamtalen videre uten at det opplevdes som at jeg som forsker avbrøt informantens tanker og opplevelser.

En viktig del av mitt arbeid med datamaterialet var transkripsjonen av intervjuene. Å transkribere betyr å transformere – å skifte fra en form til en annen (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 187). I dette tilfellet, hvor man intervjuer informanter, omdanner man en muntlig samtale til en skriftlig tekst. I transkripsjonen blir samtalen mellom menneskene i intervjuet abstrahert og fiksert i skriftlig form. Formålet med å transkribere et intervju er at man får strukturert intervjusamtalene slik at de er bedre egnet for analyse. Det vil dermed bli lettere å få en oversikt over materialet (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 188). Transkripsjonen vil også være en start på analysen.

Gjennom hele transkripsjonsprosessen var jeg svært bevisst på muligheten for å miste meningsbærende elementer og tok meg derfor god tid med dette arbeidet. Å transkribere er en tidkrevende prosess, og det vil ikke alltid være nødvendig å transkribere alle uttalelsene ordrett, ord for ord. Det finnes ingen korrekte standardsvar for hvordan man skal utføre en transkripsjon (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 190). Detaljnivået på transkripsjonen avhenger av hva den skal brukes til, og selvsagt hvor mye tid man har til rådighet. Jeg valgte å transkribere på et svært detaljert nivå. Dette bestemte jeg meg for på grunn av at jeg aldri hadde gjennomført et intervju før, og dermed heller ikke transkribert tidligere. Ved å skrive ned alle gjentakelser og registrere alle «eh»-er og liknende, følte jeg at det skjerpet min oppmerksomhet, som gjorde at jeg registrerte detaljer som jeg ikke hadde lagt merke til i intervjuinteraksjonen.

3.2.3 Metodetriangulering

Jeg valgte å kombinere to kvalitative metoder, observasjon og intervju, i min studie for å styrke funnene jeg gjorde og også grunnlaget for egne slutninger (Larsen, 2017, s. 107). I en studie hvor forskeren observerer hvordan læreren tilrettelegger for elevene med norsk som andrespråk, kan det si mye om hvilken tilrettelegging som skjer og i hvor stor grad læreren tilrettelegger, men ikke like mye om hvilke tanker læreren gjør seg om tilretteleggingen. Siden formålet med min forskning i tillegg til tilretteleggingen var å finne ut av hvilke erfaringer og tanker lærerne hadde til norsk som andrespråk, så jeg på det som svært nødvendig å intervju dem i tillegg til observasjon, da denne metoden ville gi innsikt også i lærernes meninger, erfaringer og refleksjoner. På denne måten henger intervjuene og observasjonen naturlig og nært sammen som metode i dette prosjektet. Å benytte seg av flere ulike metoder eller teknikker for å samle inn data, hvor man studerer et fenomen fra flere ulike synsvinkler, kalles for *metodetriangulering* (Johannessen et al., 2016, s. 424). Observasjonen kan gi innsikt i hvordan lærerens tanker om elever med norsk som andrespråk utspiller seg i tilretteleggingen, samtidig som jeg som forsker og observatør kan legge merke til ubevisste handlinger som læreren gjør, som vi kan diskutere i intervjuet. Å kombinere metoder vil også styrke validiteten (se 3.6.2).

Jeg valgte å foreta observasjoner først, og deretter intervjuer. Både observasjonen og intervjuet ble gjennomført innenfor en kort tidsperiode, mellom noen timer etter observasjonen til én dag etter observasjonen. Dette gjorde jeg fordi jeg ville at timene jeg observerte skulle være ferskt i minnet hos lærerne, da jeg i tillegg til de planlagte spørsmålene

også valgte å stille spørsmål knyttet til observasjonen i intervjuene. Hadde intervjuene blitt gjennomført flere dager etter observasjonen, kunne det bli vanskelig for lærerne å huske den spesifikke klasseromssituasjonen jeg ville vite mer om. Jeg opplevde denne formen for metodetriangulering som strukturert og gjennomførbar, og det virket også som om alle intervjuobjektene satte pris på at jeg hadde observert dem, da de enklere kunne referere til hendelser vi begge to hadde vært del av, eller observert. Metodetriangulering kan også bety at forskeren ikke tar utgangspunkt i bare én setting (Johannessen et al., 2016, s. 232). Likt som når man bruker flere ulike metoder, vil det å bruke flere ulike informanter øke sannsynligheten for at forskningen frembringer mer troverdige resultater. Jeg valgte derfor å intervju flere lærere på ulike skoler. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel.

3.3 Utvalg, informanter og informasjonskilder

Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, og derfor er det som oftest ikke et tilfeldig utvalg av informanter man benytter seg av. Man ønsker derfor å finne de informantene som er mest relevante og interessante ut fra formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 113). Dette kalles for en *strategisk utvelgelse av informanter*, som vil si at forskeren på forhånd bestemmer seg for hvilken målgruppe som må være representert for at man skal kunne besvare problemstillingen. På denne måten blir ikke utgangspunktet for utvalget representativitet, som ofte er et viktig fokus og siktemål i kvantitative undersøkelser, men hensiktsmessighet blir her et sterkere fokus (Johannessen et al., 2016, s. 117). For å sikre en strategisk utvelgelse av informanter, er det avgjørende å ha klare kriterier som må oppfylles før utvelgelsen kan finne sted. Hovedkriteriene for utvalget i forskningsprosjektet mitt lå i problemstillingens ordlyd, nemlig norsklærere på ungdomsskolen som hadde elever med norsk som andrespråk i en klasse de underviste norsk i. Følgelig kunne jeg ikke valgt en tilfeldig norsklærer. Jeg måtte forsikre meg om at de utvalgte lærerne faktisk hadde erfaring med elever med norsk som andrespråk. Det var også en forutsetning at elevene med norsk som andrespråk deltok i deler eller i hele den ordinære norskundervisningen til den utvalgte norsklæreren.

Kvalitative studier er sjelden basert på store utvalg. Det er fordi man søker å gå i dybden av de fenomen og tema som undersøkelsen er myntet på (Thagaard, 2009, s. 60). I mindre kvalitative studier er det vanlig med et utvalg på 10-15 informanter (Johannessen et al., 2016, s. 114). Om man har begrenset med tid, som tross alt er tilfellet med min masteroppgave, må

man gjerne begrense seg til færre intervjuer og observasjoner av hensyn til tidsmomentet og for å rekke og gå tilstrekkelig i dybden på funnene. Mitt utvalg består av tre norsklærere og to representanter fra ledelsen ved de aktuelle skolene. Jeg er klar over at få informanter kan gi studien noen begrensninger. Ved å være oppmerksom på disse begrensningene vil det hjelpe meg å unngå og trekke for generelle konklusjoner av mine funn og erkjenne at resultatene kan være begrenset spesifikt til mine informanter.

I problemstillingen min legger jeg også vekt på at jeg vil sammenligne norsklærernes organisering av undervisningen på en skole som består av et stort antall elever med norsk som andrespråk, og på en skole med et mindre antall slike elever. Videre i min oppgave har jeg valgt å kalle skolen med et stort antall elever med norsk som andrespråk for en byskole, og skolen med et mindre antall av disse elevene for en landligere skole. Jeg har først og fremst valgt å intervjuere lærere fra to ulike skoler på grunn av at læreres forestillinger og handlingsrom, altså hvordan de faktisk differensierer undervisningen, er preget av den spesifikke skolekulturen som de er en del av. Dette kan føre til at det er flere likheter mellom forestillingene til lærerne fra samme skole, enn fra to ulike skoler (Kjelaas & Olaussen, 2020, s. 58). Videre er læreres forestillinger preget av den lokale konteksten de er en del av. Den geografiske tilhørigheten kan i flere tilfeller også ha noe å si for flerspråklighets- og mangfoldskompetansen til lærerne, som naturligvis kan prege deres forestillinger om undervisning av elever med norsk som andrespråk. På bakgrunn av dette står de utvalgte lærerne i min undersøkelse i geografisk kontrast til hverandre. På de to utvalgte skolene er det en markant forskjell på antall elever med norsk som andrespråk, hvor det er byskolen som har størst antall andrespråkelever. Dermed kan man si at elevene og lærerne som er en del av den landlige skolen deltar i et mer kulturelt homogent samfunn sammenlignet med elevene og lærerne på byskolen med sitt høyere antall slike elever som det fokuseres på i min studie. Det kan også innebære at lærerne og skoleledelsen på byskolen har høyere kompetanse og mer erfaring med elever med norsk som andrespråk.

Jeg hadde kjennskap til begge skolene som deltok i min studie fra før, og jeg tok dermed direkte kontakt med de aktuelle lærerne, som alle var villig til å delta i prosjektet mitt. Kvalitative studier omhandler ofte personlige og til dels nærgående temaer, og det kan derfor være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter (Thagaard, 2009, s. 56). I mitt prosjekt hadde jeg opprinnelig et ønske om å inkludere en lærerinformant til, slik at jeg observerte og intervjuet fire norsklærere. Dessverre var det utfordrende å finne

informanter som jeg ikke allerede hadde en forbindelse til. Imidlertid kunne jeg dra nytte av mitt kjennskap til norsklærere jeg allerede hadde kjennskap til, noe som gjorde det lettere for meg å få adgang til forskningsfeltet. Rekrutteringsprosessen ble som følger av dette raskere og mindre krevende.

Når man benytter seg av bekjente informanter, slik jeg har gjort, kaller man det for et *bekvemmelighetsutvalg*. Et bekvemmelighetsutvalg er et «utvalg der forskeren har gjort det som er bekvemmelig eller enkelt for seg selv» (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 39). Det er mye forskning av høy kvalitet som baserer seg på bekvemmelige utvalg, og det finnes flere situasjoner der et slikt utvalg er mulig å forsvare. Likevel er det også flere problematiske sider ved et bekvemmelighetsutvalg som man bør være klar over når man velger å benytte seg av en slik strategi for utvelgelse. Om utvalget består av bekjente informanter, risikerer man at de er mer opptatt av din forskning enn det andre informanter ville vært, noe som kan påvirke dataene og gi andre funn enn hva informanter du ikke har kjennskap til ville gitt (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 40). I tillegg kan det være krevende for potensielle informanter som du har kjennskap til å takke nei til deltakelsen, da de kan være bekymret for at deres valg om å ikke delta i ditt forskningsprosjekt vil kunne påvirke negativt vårt personlige forhold senere. Denne type «påvirkning» kan gå begge veier, forskeren kan for eksempel risikere å bli mer «vennlig innstilt» og mindre objektiv. Det er derfor svært viktig at man som forsker legger vekt på at det er frivillig å delta i prosjektet, og at informantene når som helst kan trekke samtykket sitt tilbake.

Som nevnt tidligere i delkapittel 3.2.1, så valgte jeg også å intervju ledelsen på de utvalgte skolene for å finne ut om skolen som institusjon hadde spesielle, egnede strategier for tilrettelegging og for synliggjøring av språkene og kulturene som er representert ved deres skole. På bakgrunn av at jeg hadde godt kjennskap til både lærerne og ledelsen, gikk også denne delen av rekrutteringen greit. Utvalg fra ledelsen ga seg mer eller mindre selv, men for lærere måtte jeg finne frem til kandidater som var aktive i norskundervisning og hadde elever med norsk som andrespråk. Det var ikke andre kriterier for ledelsen enn at de hadde en stilling som rektor eller assisterende rektor på skolen.

3.4 Forskerens påvirkning

Forskeren selv vil naturligvis ha stor påvirkning på undersøkelsene som gjennomføres. Det er derfor svært viktig å reflektere over egen rolle før man går ut i forskningsfeltet for å få et best mulig resultat. Når man gjennomfører intervjuer vil det være avgjørende å representere en lyttende holdning, hvor oppmerksomheten er rettet mot informanten gjennom hele intervjuet. Samtidig bør man strebe etter en balanse mellom en lyttende holdning og en viss pågåenhet for å føre intervjusamtalen videre (Thagaard, 2009, s. 97). En slik pågåenhet kan også bety at forsker stiller oppfølgingsspørsmål til det informanten forteller i tillegg til at det blir gitt kommentarer. Dette kan bidra til at informantens svar blir mer utdypende og utfyllende. I en situasjon hvor man er pågående som forsker er det viktig at man er en god lytter ved at man for eksempel har en forståelse for når man skal bryte inn, og når man ikke skal bryte inn i samtalen. Kommentarer og spørsmål kan føre til brudd i informantens fortelling, noe som kan få konsekvenser for resultatene av intervjuet (Thagaard, 2009, s. 97).

Når man skal observere uten å delta selv, er det ønskelig at relasjonene som studeres ikke blir preget av at forskeren er til stede (Thagaard, 2009, s. 80). Dette så jeg for meg at kunne bli utfordrende, da jeg hadde godt kjennskap til elevene som skulle bli observert sammen med norsklærerne på den aktuelle byskolen. Her viste det seg at jeg tok grundig feil. Mitt kjennskap til klassen ble ikke til noen utfordring, noe som kan skyldes i at elevene var så vant til min tilstedeværelse fra før av. Kjennskapet mitt med klassen hadde dermed bare positiv påvirkning for observasjonen. Det så også ut til at lærerne jeg observerte på byskolen ikke endret atferd da jeg var til stede. Dette kan skyldes at de visste at jeg var bevisst på hvordan de praktiserte deres rolle som norsklærer, og det hadde dermed ingen hensikt å vise seg fra en annen side, som kunne bli oppfattet som unaturlig. På denne måten opplevde jeg at jeg som forsker ikke påvirket atferden til undersøkelsespersonene. Norsklæreren jeg observerte og intervjuet på den rurale skolen hadde jeg også vært inne i klasserommet med før, og jeg opplevde at hun heller ikke endret atferd på grunn av min tilstedeværelse. Elevene på den rurale skolen hadde jeg ingen kjennskap til fra før av. Min informant hadde tatt over en ny klasse som jeg aldri hadde møtt før og det ble dermed ikke det samme utgangspunktet som hos klassene på byskolen. Likevel opplevde jeg ikke at elevene ble forstyrret av at jeg var til stede.

Det er også viktig at forskeren ikke skaper avstand mellom seg selv og informanten. Jeg vil nå gå nærmere inn på to former for avstand som kan oppstå mellom aktørene i prosjektet. Den

første form for avstand er av følelsesmessig art. Om forskeren gir uttrykk for følelsesmessige reaksjoner når informanten reflekterer rundt sine personlige syn og tanker om det aktuelle temaet, kan det hindre forskeren i å etablere en fortrolig og forståelsesfull kontakt med informanten (Thagaard, 2009, s. 109). Om forskeren uttrykker negative reaksjoner overfor informantens refleksjoner, kan det føre til at informanten ikke føler seg komfortabel til å gå i dybden på spørsmål som blir stilt og intervjuet blir mer overfladisk enn det kunne vært. På denne måten vil en dårlig kontakt mellom forsker og informant bli et problem for undersøkelsens kvalitet. Forskeren vil også ha en innflytelse som ikke er hensiktsmessig i prosjektet og man vil dermed ikke få like troverdige kilder til prosjektet som ellers i utgangspunktet var mulig å få. På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig å fremstille seg selv som nøytral til temaet på en best mulig måte, slik at det er mindre risiko for at informanten svarer det hen tror intervjueren vil høre, eller svarer det hen tror er allment akseptert (Larsen, 2017, s. 29).

Den andre formen for avstand er den sosiale. For at informanten skal etablere tillit til forskeren er det viktig at man unngår å skape en sosial avstand. På samme måte som den følelsesmessige avstanden, kan en sosial avstand føre til at man ikke får den ønskede kontakten med informanten. Videre kan dette føre til at informanten ikke føler seg komfortabel i intervjusituasjonen, og dette kan påvirke intervjuet i stor grad. Man får for eksempel ikke gått skikkelig i dybden på spørsmålene, som vil være nødvendig for å få en høyest mulig kvalitet på undersøkelsen. I mitt forskningsprosjekt var jeg som nevnt tidligere godt kjent med miljøet rundt, og jeg hadde deltatt i det over lengre tid. På denne måten var jeg en del av kulturen jeg studerte, samtidig som jeg i min forskerrolle var en utenforstående. Det virket derfor som om den sosiale avstanden var liten, og det var dermed allerede etablert en gjensidig respekt for hverandre.

Selv om min opplevelse med å intervju bekjente lærere var positiv, var jeg i forkant og gjennom intervjuene hele tiden bevisst på at kjennskapet mellom oss kunne i verste fall påvirke intervjuene negativt. Jeg var bevisst på at personlig bekjentskap ikke skulle føre til at informantene, i fortrolighet og empati, skulle fristes til for eksempel å dele opplevelser og følelser som de senere finner ut at de helst skulle holdt for seg selv (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 93). En slik teknikk eller mekanisme, hvor bekjentskap fører informanten inn på områder av en persons privatliv, er etisk tvilsomt når dette oppstår eller brukes og utnyttes i forskning. Jeg var derfor opptatt av å holde en balanse mellom på ene side en sosial nærhet

for at informanten skulle få en positiv opplevelse av intervjusituasjonen, og på den annen side en profesjonell distanse for at de ikke skulle føle at en utlevering av deres privatliv var forventet av dem.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom hele min studie har etiske refleksjoner vært integrert og bevisst tilstedeværende. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som gjelder for all forskning. Retningslinjene er utarbeidet for å sikre god vitenskapelig praksis og forskningens integritet (NESH, 2021, s. 5). I tillegg til NESH sine retningslinjer har også Brinkmann og Kvaales (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 86–87) veiledende liste over etiske spørsmål vært en rettesnor for meg gjennom hele prosessen. Fordi jeg gjennom min studie skulle behandle personopplysninger, sendte jeg inn intervjuguiden og informasjonsskrivet for både lærere og ledelsen til sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Sikt ga deretter en skriftlig godkjenning av dokumentene (se vedlegg 6). Ingen personopplysninger om informantene er blitt lagret og feltnotater og lydopptak fra intervjuene ble oppbevart på passordbeskyttede enheter. Det fremgår i både NESH sine retningslinjer og Brinkmann og Kvaales veiledende liste over etiske spørsmål at forskning skal ta hensyn til personene som velger å si ja til å være informanter i forskning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora. I dette delkapittelet vil jeg nå videre presentere tre sentrale etiske retningslinjer som er relevant for min studie: (1) informert samtykke til å delta i forskning, (2) sikre konfidensialitet, og (3) vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for deltakerne.

3.5.1 Informert samtykke

Et prinsipp som er understreket av NESH er at det er «en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning» (NESH, 2021, s. 18). Dette gjelder også om personer blir anonymisert, som er tilfellet i min studie. Det er essensielt at samtykket er frivillig, og at den potensielle informanten ikke føler på press for å måtte delta. NESH viser til direkte press, som løfter av belønning og at forsker gjentatte ganger ber om samtykke, og indirekte press, hvor for eksempel samtykket hentes inn via en autoritetsperson (NESH, 2021, s. 18). Da jeg tok direkte kontakt med lærerne som ble mine informanter, kunne det være fare for at de følte på et indirekte press ved at de sa ja på grunn av samvittigheten ovenfor meg som forsker, og at de fryktet for å ødelegge for min forskning

ved å ikke delta. I og med at jeg først kontaktet lærerne, kunne eventuelt også ledelsen på de utvalgte skolene ha følt på et indirekte press da de ved å lese informasjonsskrivet jeg delte ut forstod at jeg var avhengig av at jeg fikk intervju ledelsen på skolen som lærerne jobbet på. Derfor var det svært viktig å få tydelig frem at det ikke var forventet av dem å delta, og at de hadde rett til å avbryte sin deltakelse uten og måtte begrunne det og uten at det fikk negative konsekvenser for dem. Videre skal samtykket gi tilstrekkelig informasjon. Informantene bør informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 88), samt hvilke opplysninger som blir samlet inn, og hvorfor nettopp de blir spurt om å delta (NESH, 2021, s. 19). På denne måten får informantene en oversikt over hva studien innebærer, og det forhindrer at de villedes. Samtykket må også være utvetydig. Med andre ord vil dette si at man oppfatter at informantene gir uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen, og at de ikke føler på et press for å delta. Til slutt må samtykket være dokumenterbart, og kan normalt ivaretas gjennom en samtykkeerklæring. I min studie har jeg valgt å benytte meg av en skriftlig samtykkeerklæring som er underskrevet av både forsker og informant (se vedlegg 1 og 2). Erklæringen tydeliggjør forskerens ansvar og informantens rettigheter, og blir som en sikkerhet for informanten gjennom hele prosessen.

3.5.2 Konfidensialitet

At forskeren lover informanten å behandle innsamlet informasjon konfidensielt, vil si at «informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig» (NESH, 2021, s. 23). Dette løftet til informantene innebærer at forskeren sikrer at private data som identifiserer deltakerne ikke formidles på en måte som kan identifisere og avsløre informantene. Med andre ord skal løftet sikre informantens anonymitet, som innebærer at forbindelsen mellom personer og informasjon fjernes, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 23). For å unngå og avsløre informantenes identitet, har jeg erstattet lærerne, ledelsen og skolene sine navn med fiktive navn. Dette har jeg gjort både i transkripsjonen og i selve masteroppgaven. Jeg har også utelatt den geografiske tilhørigheten, i tillegg til at transkripsjonen er gjort på bokmål for at dialekten til informantene ikke skal avsløres. På bakgrunn av at min studie skal se på om det finnes ulikheter mellom en landlig skole og en byskole innenfor feltet norsk som andrespråk, har jeg valgt å kategorisere skolene i disse to kategoriene. Dette vil likevel ikke gjøre det mulig å identifisere skolene som deltar i min studie, og deres anonymitet vil fortsatt være sikret.

Videre betyr konfidensialitet at informasjonen fra forskningen «ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen» (NESH, 2021, s. 23). På denne måten handler også konfidensialitet om hvordan de innhentede dataene fra observasjonene og intervjuene lagres og beskyttes. I informasjonsskrivet presiserte jeg dette ved å vise til at det kun er jeg, forskeren, som har tilgang til opplysningene, og at navn og kontaktopplysninger ikke ble lagret sammen med øvrige data. Videre ble all data anonymisert i transkripsjonen slik at det ikke ville være mulig å gjenkjenne personopplysninger i en eventuell offentlig publisering. Samtykkeerklæringene ble oppbevart bak lås i eget hjem, og feltnotater og lydopptak ble som nevnt tidligere oppbevart på passordbeskyttede enheter. Etter masteroppgaven er karaktersatt, vil feltnotatene, lydopptakene og transkripsjonene bli varig slettet.

3.5.3 Konsekvenser for informantene

Som forsker har jeg ansvar for at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av min forskning (NESH, 2021, s. 27). I denne sammenheng kan eventuelle skader være knyttet til informantenes omdømme, integritet og menneskerettigheter. Privatlivets fred er et eksempel på en grunnleggende menneskerettighet som forsker må ta hensyn til og respektere. Hva som oppfattes som sensitive opplysninger og brudd på retten om privatliv kan variere fra person til person. Dette stod i fokus gjennom hele intervjuprosessen i studien min. Når jeg utarbeidet min intervjuguide var jeg bevisst på at det kunne være vanskelig å skille mellom hva som er privat og hva som er offentlig. På bakgrunn av dette forsøkte jeg etter beste evne å utforme spørsmål som gjorde at informantene ikke ville føle at det var forventet av dem at de skulle fortelle om sitt privatliv.

Ved å bli observert slik som informantene ble i denne studien, er det stor sjanse for at en blir mer oppmerksom på egen praksis. I noen tilfeller kan det være psykisk belastende, og det kan være at lærerne kjente på utilstrekkelighet når det gjaldt tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen. Likevel opplevde jeg at lærerne så på deltakelsen i min studie som en fordel og et privilegium, og ikke minst en lærerik prosess, hvor de ble mer oppmerksomme på de andrespråkselevens opplæring. På denne måten vil også forskningen forhåpentligvis også kunne få positive konsekvenser for elever med norsk som andrespråk.

I tillegg til informantene skal forskeren også «ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten av de selv har gitt samtykke til å delta» (NESH, 2021,

s. 26). Gjennom intervjuene og observasjonene fikk jeg som forsker mye informasjon om elevene som gikk i informantenes klasser. Det er svært viktig at man er oppmerksom på mulige virkninger og negative konsekvenser elevene kan få som følger av studien. På bakgrunn av dette valgte jeg å anonymisere elevene med norsk som andrespråk som ble nevnt av informantene i intervjuene, og i transkripsjonen ble de ført som *hen*. Dermed er de helt anonymisert, og de vil aldri kunne identifiseres eller gjenkjennes av uvedkommende. Da det ikke var elevene med norsk som andrespråk som stod i fokus i min studie, var det ikke behov for samtykke fra foreldrene til elevene. Likevel sendte jeg ut et informasjonsskriv til de foresatte slik at de var informert om min tilstedeværelse og mitt prosjekt (se vedlegg 3). Informasjonsskrivet ble sendt på e-post direkte til de foresatte for at elevene ikke skulle lese det selv, da dette ellers kunne påvirke at for eksempel øvrige elever så på elevene med norsk som andrespråk på en annen måte enn før.

3.6 Studiens kvalitet

Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres undersøkelsens kvalitet, troverdighet og overførbarhet som regel i sammenheng med måleenhetene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 246). Derfor er det også naturlig at min studie blir drøftet ut fra disse måleenhetene.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til studiens pålitelighet og nøyaktighet (Vedeler, 2000, s. 99). Om studien har høy reliabilitet, vil det si at metodene som er blitt tatt i bruk kan etterprøves av andre forskere og gi samme resultat. Det er likevel mindre hensiktsmessig i en kvalitativ forskning sammenlignet med en kvantitativ forskning, hvor resultatene skal kunne gjentas når prosjektet «reproduseres» ved videre forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Dette kalles for repliserbarhet, og er ikke et kriterium i en kvalitativ undersøkelse, hvor det vil være umulig å reprodusere nøyaktig samme resultat som et tidligere forsøk. Dette er blant annet på bakgrunn av at forskeren er sentral i undersøkelsen, og at oppfatningen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet er basert på kontakten mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2018, s. 188). Resultatene av undersøkelsen kunne dermed blitt tolket annerledes av en annen forsker. Likevel handler reliabiliteten til prosjektet også om hvor troverdige resultatene som produseres er (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 250), og man må derfor argumentere for en kvalitativ undersøkelses reliabilitet på en annen måte. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å

beskrive konteksten så detaljert som mulig, presentere en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under forskningsprosessen, og benytte meg av relevant teori for å redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til ulike tolkninger.

3.6.2 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskap handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 250–251). Med andre ord dreier validiteten seg om at de undersøkelsene og metodene man har benyttet seg av er godt egnet til å gi svar på problemstillingen som studien baserer seg på. Det er imidlertid viktig å påpeke at det innsamlede materialet ikke vil gjenspeile hele virkeligheten, men utvalgte deler av den, da jeg analyserer og velger ut deler av helheten den inngår i. Man skiller gjerne mellom ekstern validitet og intern validitet. Betegnelsen *ekstern validitet* brukes når resultatene som kommer frem i studien og forståelsen som utvikles innenfor studien, også er gyldige i andre sammenhenger (Seale, 1999, s. 40–41). I min studie har jeg observert og intervjuet tre norsklærere i tillegg til ledelsen på to skoler. Det vil si at det ikke er et stort omfang, og deres subjektive erfaringer kan dermed ikke generaliseres. Andre lærere kan produsere annen kunnskap, og mine informanter sine tanker og erfaringer kan derfor bare vise til tendenser innenfor feltet. På bakgrunn av at jeg i min studie ikke har forsket på et stort antall informanter, kan jeg ikke trekke konklusjoner for hele den norske skolekulturen. Likevel er ikke mine funn irrelevante, da de fortsatt vil være viktige og verdifulle og kan være veiledende for hvordan norsklærere og ledelsen på skolen kan tenke om tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk. *Intern validitet* handler om metodene som er valgt i forskningsprosjektet er passende for å kunne svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 230). Som nevnt tidligere kombinerer jeg metoder i min datainnsamling. Dette styrker studiens validitet, da jeg får et bredere overblikk over situasjonen ved å observere klassesituasjonen, og jeg vil få mer informasjon enn det jeg hadde fått gjennom intervjuene alene. Det vil også åpne for en bredere forståelse for hva hver enkelt metode gir informasjon om.

4 Presentasjon av datamateriale

I dette kapitlet presenterer jeg studiens datamateriale, som utgjør grunnlaget for analysen. Jeg har valgt å se på alt datamaterialet, altså både observasjon og intervju, i sammenheng. Under hvert delkapittel beskriver jeg hvordan hver lærer tilrettelegger for andrespråkelevne sine i den ordinære norskundervisningen. Ved å se alt datamaterialet i en sammenheng, vil det gjøre det mer oversiktlig for leseren og man vil få et helhetsbilde av de ulike lærernes tilretteleggingsarbeid, tanker og erfaringer. Jeg vil også presentere mine funn fra intervjuet med ledelsen på skolene som lærerne jobber på. Skolene kalles for *Gul* og *Blå skole*, og informantene presenteres med fiktive navn. Gul skole er den landlige skolen, mens Blå skole er byskolen. Ledelsens navn er byttet ut med *Håkon* og *Anita*, mens lærernes navn er byttet ut med *Johanna*, *Marie* og *Lilly*. Direkte sitat fra informantene blir skrevet i kursiv. I neste kapittel vil jeg benytte meg av datamaterialet for å drøfte ulike tilpassinger, tanker og erfaringer om tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk, i lys av relevant teori.

Under viser jeg til utvalgte rammefaktorer som er tatt i betraktning i min studie. Tabellen tydeliggjør sentral informasjon om informantene som forhåpentligvis vil gjøre det mer oversiktlig. Den inneholder informasjon om hvor mange elever med norsk som andrespråk hver norsklærer har i sin klasse, hvilke rammefaktorer skolene representerer, og hvilken skole informantene er en del av.

Ledelse	Lærer	Skole	Trinn	Antall andrespråks-elever som trenger tilpasset opplæring	Skolens tilbud (utenfor ordinær undervisning)	Ekstra lærerressurs
	Johanna	Gul	8	1	Spesialpedagog	Nei
	Lilly	Blå	9	3	Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	Ja
	Marie	Blå	8	4	Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	Nei
Håkon (assisterende rektor)		Gul			Spesialpedagog	
Anita (rektor)		Blå			Særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet

4.1 Gul skole

4.1.1 «Håkon»

Håkon er assisterende rektor på Gul skole, og har vært ansatt ved skolen i 38 år, de siste 20 årene i administrasjonen som assisterende rektor. Gul skole er en barne- og ungdomsskole, og deres undervisningstimer er på 60 minutter. Håkon opplyser at det er svært knappe ressurser som kan benyttes i arbeid og tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk. Skolen har én spesialpedagog som skal dekke alle behov på alle trinn, som for eksempel elever med spesialpedagogiske utfordringer eller lese- og skrivevansker. Spesialpedagogen fungerer både som en tolærer i flere av klassene, men tar også ut elever i mindre grupper om det er behov for det og om elevene som trenger ekstra støtte ønsker det. Gul skole tilbyr ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, og for tiden heller ikke særskilt norskopplæring idet særskilt tilsatt lærer for dette har vært sykemeldt over en lengre periode.

Gul skole har altså hatt en egen lærer i særskilt norskopplæring, men har ikke dette tilbudet for øyeblikket. Håkon fremholder gjennom hele intervjuet at norsk som andrespråk og flerspråklighet blir svært perifert i denne skolens situasjon, da de har svært få elever med norsk som andrespråk. Han opplever at elevene som kommer fra innføringsklassen i kommunen ikke er klare til å bli en del av skolens ordinære undervisning når de ankommer. I tilknytning til en spesifikk elev nevner han dette: *Jeg kunne tenkt meg at de i språkskolen [...] kunne hatt eleven lenger. Språket var nok så mangelfullt når denne eleven kom til skolen, noe som var utfordrende.* Skolen opplever heller ikke noen spesielt god støtte fra lærerne ved innføringsklassen etter elevens ankomst. De har naturligvis et overføringsmøte, men etter møtet opplever Håkon lite av videre oppfølging derfra. *Det er null kontakt etter hen er flyttet fra språkskolen til skolen vår. I alle fall ikke gjennom meg.*

4.1.2 «Johanna»

Johanna er lærer på Gul skole på 8.trinn, og underviser i norsk og engelsk. Hun har én elev med norsk som andrespråk som følger den ordinære norskundervisningen. Eleven flyttet til Norge for tre år siden, hvor hen startet i innføringsklassen i kommunen. Etter åtte måneder i innføringsklassen ble hen plassert i Johannas klasse. Eleven har engelsk som førstespråk i tillegg til at hen også kan flytende tysk. Johanna er for det meste alene som lærer i klasserommet, og har dermed ansvar for tilrettelegging i klasserommet for eleven med norsk som andrespråk. Denne eleven følger hovedsakelig den ordinære undervisningen i norskfaget, men har fritak fra sidemål (nynorsk) i tillegg til at Johanna gir hen forenklet fagstoff når det er behov for det. I klasserommet er elevene plassert på gruppebord med fire elever på hvert bord.

8.trinn består av to klasser og har spesialpedagog til rådighet i to av tre norsktimer. I disse timene har spesialpedagogen ansvar for begge klassene på trinnet, og det er derfor ikke mulighet til å være inne i en klasse som en ekstra lærerressurs. Etter planen skal spesialpedagogen ta ut en liten gruppe hvor både elevene som har individuell opplæringsplan og eleven med norsk som andrespråk kan få ekstra støtte og tilrettelegging i undervisningen. Eleven med norsk som andrespråk har altså behov for ekstra tilrettelegging for å få en bredere forståelse for faget, men etter eget ønske tar ikke eleven del i den mindre gruppen utenfor klasserommet. Eleven er dermed alltid inne i klasserommet og følger den ordinære norskundervisningen. Johanna forteller at dette fører til at hun *må velge en del tekster som har en del ordforklaringer, som igjen gjør at alle i klassen må få ordforklaringene med seg.* Dette kom også fram i observasjonen, hvor elevene arbeidet med eventyr. Johanna hadde valgt ut et

eventyr med svært mange ordforklaringer i marginen, og gikk gjennom disse før elevene startet lesingen.

Under observasjonen av klassens norsktid var det tydelig fra start av at Johanna fulgte eleven med norsk som andrespråk ekstra nøye opp. Hun legger ikke skjul på at denne eleven kanskje ikke forstår alt som blir sagt. Når hun introduserer eventyret de skal lese, sier hun for eksempel at det er generelt vanskelige ord i eventyr, ikke bare for eleven med norsk som andrespråk, men for alle. Når jeg senere spør om denne tydeliggjørelsen av en mindre forståelse av språket, sier hun:

Det er ikke noe å legge skjul på, og vi har snakket mye om det i klassen. Det er vanskelig å komme til et nytt land. Jeg tenker at det kan være en god forståelse for hvorfor de skal snakke norsk med hen og hvorfor de skal hjelpe hen.

Jeg fikk fra mine observasjoner inntrykk av at klassen hadde et trygt klassemiljø hvor det var rom for at eleven med norsk som andrespråk trengte ekstra støtte, og at dette ikke blir sett på som noe negativt. På bakgrunn av tryggheten i klassemiljøet jeg observerte og fra dette intervjuet opplevde jeg ikke tydeliggjørelsen av at den andrespråkseleven ikke forstod alle ord som noe negativt, men heller noe som ville hjelpe eleven i undervisningen, da medelevene også ble minnet på hvorfor det var viktig at de skulle støtte hen når det var behov.

I tilfellet her arbeidet altså klassen med eventyr og Johanna leste første del av eventyret høyt. Samtidig som hun leste var hun opptatt av å forklare ord som kunne være vanskelige i teksten. Her registrerte jeg at eleven med norsk som andrespråk mistet fokuset og var mer eller mindre passiv. Eleven klarte ikke å følge med i teksten lenger, som var noe de hadde fått beskjed om å gjøre. Det kom også frem i intervjuet at Johanna opplevde dette som en utfordrende undervisningsmetode for denne eleven.

Det er ikke gunstig med for lange forelesningsdeler hvor jeg står og prater for mye. Jeg er ikke sikker på om hen får med seg når jeg snakker, eller om hen bare kobler av fordi det blir for vanskelig. [...] Gruppearbeid og å jobbe med oppgaver fungerer veldig mye bedre. Spesielt samarbeid med andre, hvor hen får litt støtte og hjelp.

Dette ble også tydelig i observasjonen idet eleven var mye mer delaktig i lesingen når de leste høyt sammen i gruppen. Johanna forteller at hun gjør dette for å høre hvordan elevene leser, men spesielt for å få eleven med norsk som andrespråk til å øve på språket. *Jeg tvinger hen på en måte litt mer inn i det å være aktiv i leseprosessen.* Her får jeg igjen inntrykk av at medelevene er svært hjelpsomme med både hvordan eleven med norsk som andrespråk skal uttale ord, hva ordene betyr, og hva de typiske trekkene i et eventyr går ut på. Eleven spurte også selv noen ganger når enkelte ord ble vanskelig å forstå. Når elevene arbeidet med fagstoffet, befant Johanna seg ved siden av eleven med norsk som andrespråk store deler av tiden. *Jeg pleier bare å dra til en stol, så sitter jeg der. Men jeg må ikke sitte for mye, da blir hen veldig sliten av det. Så jeg må liksom gå litt frem og tilbake og prøve å fordele.*

I likhet med Håkon synes også Johanna at elevene kommer for tidlig fra innføringsklassen til skolen. Ifølge Johanna er innføringsklassens grunnlag for å si at elevene er klare for overføring, at de behersker det dagligdagse språket greit. Men når de, etter hennes mening, ikke behersker det faglige språket blir det svært utfordrende for dem å følge den ordinære opplæringen. *De blir på en måte bare droppa inn, og forstår ikke skolespråket.* Johanna mener også at hun selv ikke har nok faglig kompetanse innenfor arbeidet med elever med norsk som andrespråk for å kunne tilrettelegge på den måten som det kanskje er mest ønskelig og som sikkert forventes av henne. Hun kunne gjerne tenke seg mer faglig kompetanse uten å måtte starte på et studium og ta en eksamen og å få mer støtte i arbeid med elever med norsk som andrespråk. Hun opplever ikke at det blir tilrettelagt tilstrekkelig for arbeid rundt dette fagfeltet av ledelsen på skolen når det er behov for dette. *Jeg tror ikke vi hadde fått noe tilrettelagt, at vi hadde fått en time hvor vi lærerne skulle sitte ned å snakke om det. Nei, det må vi ta oss av selv i så tilfelle.* Med spørsmål om hvorfor hun tror at de ikke får et slikt tilbud gjennom skolen, svarer hun: *Det handler nok om både at vi er her vi er, hvor det ikke er så veldig mange flerspråklige.* Johanna nevner også at økonomiske rammer kan ha betydning.

4.2 Blå skole

4.2.1 «Anita»

Anita har vært skolens rektor de siste 15 årene og har tidligere jobbet både som faglærer og avdelingsleder på en videregående skole. Blå skole er en ungdomsskole, og deres undervisningstimer er på 45 minutter. Skolen tilbyr særskilt norskopplæring (SNO), tospråklig fagopplæring (TFO) og morsmålsopplæring. Anita forteller at de tar imot nye

elever med norsk som andrespråk hvert år, og det kan variere mellom 1 elev til 5 elever. Midlene de har til rådighet, altså SNO, TFO og morsmålsopplæring blir fordelt på elevene som har behov for styrking, *selv om det selvfølgelig ikke vil være nok for en del av elevene.* Anita føler at de ikke har nok ressurser og midler til å tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk på en slik måte de hadde ønsket. *De har jo de timene med særskilt norsk, men det er jo klart at ... det er kanskje tre timer, også har de 27 timer til som kan være krevende for de.* Hun legger videre vekt på at jobben som læreren med tospråklig fagopplæring gjør vil være svært viktig for elevenes begrepsforståelse i de ulike fagene. På spørsmål om det er støtte fra ledelsen til lærerne i arbeid med elever med norsk som andrespråk, nevner Anita at de har samtaler når de har behov for det, men at det er sosialrådgiver som har hovedansvar for elevene med norsk som andrespråk. *Hen har oversikten over de elevene som har særskilt norsk og de som har spesialundervisning.*

I likhet med Håkon legger også Anita vekt på det faglærer og kontaktlærer velger å gjøre når det kommer til å løfte frem det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet. I tillegg til dette har skolen en dag i året hvor klassene følger et opplegg som er laget av læreren med særskilt norskopplæring, som kalles for «morsmålsdagen». Gul skole mottar elever som har vært en del av en innføringsskole i maksimalt ett år. Disse elevene har hospiteringsuke før de starter, hvor de tar del i klassen de etter hvert skal inn i. De får også besøk av fremtidige klassekamerater på innføringsskolen.

Vi har laget et system hvor elever fra den klassen de skal hospitere i, og også på sikt skal gå i, drar ned på innføringsskolen for å bli kjent med eleven. [...] Det handler egentlig om at de skal bli trygget i forkant, og føle at skuldrene kan være litt lave før de begynner hos oss.

Anita opplever at de har gode rutiner når det kommer til denne prosessen, og planen skolen benytter seg av om hvordan de skal ta imot elevene med norsk som andrespråk fungerer godt. Likevel føler hun at de får elevene alt for tidlig fra innføringsskolen. Skolen har svært mange elever med norsk som andrespråk, og hun opplever at det blir for mange å følge opp i forhold til rammefaktorene som er representert på skolen.

4.2.2 «Lilly»

Lilly er lærer på 9.trinn ved Blå skole og underviser i fagene norsk og kroppsøving. I klassen hennes er det tre elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære norskundervisningen. Den ene eleven har tyrkisk som førstespråk, de to andre, arabisk. På 9.trinn har elevene fire norsktimer og elevene med norsk som andrespråk har én time utenfor klasserommet med særskilt norskopplæring. Lilly har også en ekstra pedagog til rådighet i to av norsktimene. I tillegg til dette har én av de tre elevene med norsk som andrespråk morsmålsopplæring. Når andrespråkelevne ikke er ute med læreren i særskilt norskopplæring (SNO), følger de den ordinære norskundervisningen. Lilly opplever at hun får god støtte fra SNO-læreren, og at de samarbeider godt. Hun prøver å tilpasse undervisningen og oppgavene når hun har overskudd til det, men om hun selv ikke har mulighet, så tilrettelegger ofte SNO-læreren oppgavene som blir tildelt elevene når hun har undervisning med de. Deretter blir Lilly informert om dette, og hun opplever det som en god løsning for de disse elevene.

Når elevene med norsk som andrespråk ikke er ute med SNO-læreren og Lilly har undervisning uten ekstra lærer, følger de som regel samme opplegg som resten av klassen. Hun er opptatt av å kunne gå bort til elevene for å forklare på en enklere måte og forsikre seg om at de forstår oppgaven, og setter seg ofte ned ved siden av elevene med norsk som andrespråk for ekstra oppfølging når hun har mulighet til det. Dette observerte jeg også i undervisningen. Videre i intervjuet forteller Lilly at det har blitt mer og mer fokus på samfunnsaktuelle tema i undervisningen gjennom årene. Derfor henter hun ofte tekster fra dagsaktuelle tema når de skal lese tekster i norskundervisningen. På denne måten blir det tatt inn tekster fra andre land, og det blir dermed et naturlig fokus på andre språk, kulturer og identitet i undervisningen. Hun har også brukt en oppgave som hun kaller for «Språk og mangfold» på flere trinn i flere år. Denne oppgaven er tverrfaglig med samfunnsfag, og elevene velger et land de vil skrive om. Eksemplene ovenfor om hvordan Lilly tilrettelegger for elevene med norsk som andrespråk og legger til rette for en aksept for et flerkulturelt klassemiljø, vil ikke alltid være overkommelige oppgaver for de nyankomne elevene som ikke behersker språket tilstrekkelig til å kunne produsere en omfattende tekst. Når elevene ikke kan språket, føler Lilly at hun ikke strekker til. *Jeg har ikke sjanse til å forklare eleven, for hen skjønner ikke. Det blir en blanding mellom norsk og engelsk. [...] Så da må de bare bruke oversetter [oversettelsesprogram på internett].*

Når vi i intervjuet går inn på temaet kompetanseheving innenfor feltet norsk som andrespråk legger Lilly vekt på at det ikke var et tema når hun studerte norsk på universitetet. *Jeg føler meg ganske på bar bakke av og til.* Likevel legger hun vekt på den gode samarbeidskulturen de har på Blå skole, og hvordan de alltid bruker fellestiden på skolen til noe fornuftig. Denne tiden blir for eksempel ofte brukt til å tilpasse sammen i faggrupper og hun opplever at hun får god støtte fra kollegiet når hun har behov for hjelp med tilrettelegging for elevene med norsk som andrespråk. *Vi deler jo alt av dokumenter, folk har alltid noe, så det er fort en god løsning på det.*

4.2.3 «Marie»

Marie er lærer på 8.trinn ved Blå skole og underviser i fagene norsk og samfunnsfag. I klassen har hun fire elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære norskundervisningen. Tiden deres i Norge varierer fra tre til ni år. Det er én elev med tyrkisk, to elever med arabisk og én elev med somali som førstespråk. På 8.trinn ved Blå skole har de fem timer norsk i uken, og i to av timene er elevene med norsk som andrespråk ute med SNO-lærer. Det er god kommunikasjon mellom Marie og SNO-læreren. Andrespråkselevne arbeider med tilsvarende fagstoff som deres medelever i disse timene, men de får mer hjelp til oppgaver, flere forklaringer av vanskelige ord, og generelt sett en tettere oppfølging. I de tre andre norsktimene følger de ordinær norskundervisning hvor Marie ofte velger å differensiere for klassen som helhet, så lenge det ikke går ut over kompetansemålene som skal nås. I klasserommet sitter elevene sammen to og to. Det er ikke en spesiell baktanke med hvordan de sitter, og de bytter læringsvenn relativt ofte. Marie opplever at elevene med norsk som andrespråk er mest aktive når de får arbeide med faget i små grupper. Likevel påpeker hun at samarbeidet mellom elevene ikke kan foregå på et for høyt faglig nivå. Hun legger også vekt på at tradisjonelle oppgaver hvor de arbeider individuelt med for eksempel en tekst de skal lese og deretter svare på spørsmål til teksten, er noe elevene med norsk som andrespråk er positive til.

Morsmålsdagen, hvor elevene følger et opplegg laget av SNO-læreren på skolen, opplevdes også av Marie som en innholdsrik dag og som en god opplevelse for både elever med norsk som andrespråk og for elever med norsk som førstespråk. På denne dagen dette året laget klassene hvert sitt språktre som hang oppe i klasserommet i en måneds tid. Marie forteller at elevene med norsk som andrespråk synes dette var veldig stilig, og at de synes det var morsomt når de andre prøvde å si ulike fraser på deres språk. Hun synes at opplegget la opp

til mye god og positiv samhandling i klassen. Likevel følte ikke Marie at elevene fikk noe faglig læringsutbytte av opplegget. *Det var vellykket i og med at det lager en god stemning, men om det er lærerikt, [...] det er jo en annen sak.*

Det er viktigere for Marie å ha muligheten til å bli minnet på og bevisstgjort hva man må tenke på i forhold til elevene med norsk som andrespråk når man planlegger undervisning enn å heve kompetansen gjennom for eksempel en videreutdanning. Dette opplever hun at hun får fra innføringsskolen i kommunen, som både har opprettet spesifikke undervisningsopplegg som kan brukes i undervisning for elever med norsk som andrespråk, og som kommer på besøk på skolen annenhver måned. Besøkene er primært for å få et overblikk over hvordan det går med elevene som nylig har ankommet Blå skole, men de gir også konkrete tips til lærere som har behov for det. Selv om Marie opplever at hun får god støtte fra innføringsskolen, mener hun samtidig at elevene kommer alt for tidlig til Blå skole. Hun stiller seg kritisk til at elevene nå bare har krav på ett år i en innføringsklasse, sammenlignet med før da de hadde krav på to år.

4.3 Oppsummering

I dette datamaterialet finner man noen forskjeller på de to skolene jeg har beskrevet. Man ser blant annet at Blå skole har flere ressurser som benyttes i arbeid og tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk sammenlignet med Gul skole. Anita på Blå skole føler at de ikke har nok ressurser og midler til å tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk på en slik måte de hadde ønsket samtidig som de har langt flere tilbud enn Gul skole. Videre har vi sett at lærerne har et varierende antall elever med norsk som andrespråk. Det er imidlertid ikke alle disse elevene som har behov for språklig tilpassing, og det er i hovedsak elevene som har behov for en slik tilpassing som vil være i fokus videre i denne oppgaven. Vi ser også at ressursene skolene tilbyr påvirker lærernes tilretteleggingsarbeid, og at lærerne på bakgrunn av dette benytter seg av ulike metoder for tilrettelegging.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte studiens funn basert på mine observasjoner og intervjuer. Jeg ser det mest hensiktsmessig å drøfte underveis i min analyse. Funnene vil bli presentert og kommentert i lys av studiens teoretiske rammeverk og jeg vil forsøke å besvare oppgavens problemstilling om hvordan norsklærere tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære undervisningen på en urban skole og på en mer landlig skole. Først vil jeg gå nærmere inn på hvilke rammevilkår de to skolene forholder seg til. Videre går jeg i dybden på konkrete tilretteleggingstiltak for elever med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen som mine informanter benyttet seg av, med utgangspunkt i teori og datamateriale. Her vil fokus være på lesing, skriving, ordforråd og muntlig kommunikasjon. Avslutningsvis vil jeg undersøke om flerspråkligheten til elevene blir sett på som en ressurs av lærerne og ledelsen i skolen, for elevene med norsk som andrespråk og for elevene med norsk som førstespråk.

5.1 Rammefaktorer

Læreres tilrettelegging i ordinær undervisning påvirkes av ulike rammevilkår. Først og fremst legger offentlige dokumenter rammer og føringer for tilretteleggingsarbeidet.

Opplæringsloven vektlegger blant annet elever med norsk som andrespråk sin rett på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2–8). Videre står det i overordnet del av læreplanen at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring»

(Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 16). I tillegg til de offentlige dokumentene har også kartleggingsverktøy stor betydning for hvordan man skal legge til rette for elever med norsk som andrespråk, da man gjennom en kartleggingsprosedyre får en oversikt over elevens kunnskap og kompetanse. I intervjuet nevner Anita at Blå skole hadde brukt tid på hvordan de skulle kartlegge elevene med norsk som andrespråk og hvordan de skulle spisse opplæringen for disse elevene for noen år siden. Videre forteller hun at de har god kontroll på kartleggingsprosedyren, men hun forteller ikke om hvordan de kartlegger, eller eventuelle resultater de får. Ingen av lærerinformantene, verken på Blå skole eller på Gul skole nevner noe om kartlegging. Det er imidlertid mulig at elevene er kartlagt selv om dette ikke blir nevnt i intervjuene. Man kan vel kanskje regne med det da det ifølge opplæringsloven skal kartlegges for å kunne vurdere elevens utbytte av ordinær undervisning når eleven ankommer skolen (Opplæringslova, 1998, § 2–8). At lærerne ikke nevner kartleggingsprosedyren, kan

være fordi de ikke er bevisste på kartleggingens betydning for tilretteleggingsarbeidet. Det kan også skyldes lovens upresise retningslinjer, som videre kan føre til at kartleggingen blir utfordrende, tilfeldig og urutinert (Palm, 2014, s. 187).

Skolene i min studie løste tilretteleggingen utenfor ordinær undervisning på ulike måter, og jeg vil nå gjøre rede for hvilke tilretteleggingstilbud elevene med norsk som andrespråk hadde tilgjengelig. Selv om min problemstilling omhandler hvordan norsklærere tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen, ser jeg på skolens tilbud utenfor den ordinære undervisningen som nødvendig å analysere og drøfte. Dette har jeg valgt å gjøre fordi den individuelle læreren må forholde seg til skolens tilretteleggingstilbud og rammevilkår, som videre vil påvirke den ordinære undervisningen og utbyttet for den enkelte elev. Tilretteleggingen utenfor ordinær undervisning blir dermed en viktig kontekst for å forstå hvorfor lærerne tilrettelegger slik de gjør i ordinær undervisning.

Ved å studere tabell 1 i kapittel 4, ser man at Blå skole tilbyr særskilt norskopplæring (SNO), morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (TFO). Lilly opplever at hun og SNO-læreren har et godt samarbeid. Dette nevner også Marie, som rapporterer at de har god kommunikasjon mellom seg. I Lilly sin klasse er det kun én av tre elever med norsk som andrespråk som har morsmålsopplæring, mens det i Marie sin klasse ikke er noen som har det. Det er heller ingen av Lilly eller Marie sine elever som har tospråklig fagopplæring. Videre har alle elevene med norsk som andrespråk i Lilly og Marie sine klasser undervisning med SNO-lærer i mindre grupper.

På Gul skole tilbyr de ikke særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Elevene med norsk som andrespråk har i stedet for mulighet til undervisning utenfor klasserommet med spesialpedagogen på skolen. Johanna sin elev med norsk som andrespråk ønsker derimot ikke å gå ut i mindre grupper med spesialpedagogen. Det avvikende tilbudet kan skyldes det lave antallet elever med norsk som andrespråk på skolen. Som assisterende rektor Håkon sier, bli elever med norsk som andrespråk og flerspråklighet begrenset og svært perifert innenfor skolens totale virksomhet. Dette kan videre føre til at ledelsen ikke ser behovet for å ansette lærere som kan undervise i særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, noe som kan føre til at elevene med norsk som andrespråk ikke får opplæringen de har krav på.

Ut fra mine funn får jeg en oppfatning av at morsmålsopplæring og TFO er relativt lite utbredt, noe som samsvarer med resultatene fra Rambølls evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud (2016). Evalueringen viser for det første at organiseringen av opplæringen varierer fra skole til skole, og tilsvarende også hvilket tilbud som gis til elevene (Rambøll, 2016, s. 55). For det andre viser evalueringen at relativt få skoler gir et organisert og strukturert tilbud om tospråklig fagopplæring, og at tilbudet avhenger av tilgangen på kvalifiserte lærere (Rambøll, 2016, s. 57). På denne måten styres innholdet i særskilt språkopplæring i mange tilfeller av ressurser og kompetanse ved den enkelte skole fremfor den enkelte elevs behov (Rambøll, 2016, s. 93).

Videre fikk jeg gjennom intervjuene og observasjonene et inntrykk av at verken Gul eller Blå skole hadde en felles strategi for hvordan de skulle tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen. På Gul skole sier Håkon at de ikke har en annen strategi for elevene med norsk som andrespråk enn *det som er vanlig for den ordinære eleven*. Videre forteller han at disse elevene *går inn i vanlig undervisning med den tilpasningen som den læreren legger opp til*. Ut fra det Håkon forteller kan det virke som om elevene med norsk som andrespråk ikke blir vektlagt ved Gul skole. Dette inntrykket forsterkes av at Håkon flere ganger forteller at de har for få elever med norsk som andrespråk på Gul skole for at de skal bruke tid på temaet. Johanna sier også at tilretteleggingen hovedsakelig er mer opp til lærerne. Videre forteller hun at hun ikke tror lærerne hadde fått tilrettelagt tid for samarbeid i kollegiet i arbeid med elever med norsk som andrespråk, og at et slikt arbeid vil være opp til dem selv.

På Blå skole forteller Anita at de ikke har en felles strategi for hvordan de skal tilrettelegge for elevene med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen. Likevel forteller Lilly dette om disse elevene:

De blir ofte samlet i samme gruppe som IOP [individuell opplæringsplan], og vi jobber jo en del med IOP. Hvordan tilrettelegge, og nivå, og sånne ting. Det kan vi jobbe sammen om, vi lærere. Så sånn sett blir de jo sett, og vi prøver å tilpasse sammen i faggrupper.

At elevene blir diskutert samtidig som lærerne diskuterer elevene med en individuell opplæringsplan kan både ha positive og negative virkninger. Som Lilly selv sier har mange av

elevene med norsk som andrespråk en individuell opplæringsplan, og de blir dermed diskutert innad i kollegiet når det er et tema. På denne måten dannes det et samarbeid mellom lærerne, som kan resultere i at det ikke blir opp til hver enkelt lærer om hvordan de skal tilrettelegge for dem. Likevel kan det resultere i at ikke alle elevene med norsk som andrespråk blir diskutert da det naturligvis ikke er slik at alle elever som ikke har norsk som førstespråk har en individuell opplæringsplan. Videre kan det resultere i at lærerne automatisk tenker at elever med norsk som andrespråk også har en individuell opplæringsplan, men som jo ikke er tilfelle. Dermed risikerer man at elevene med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen ikke blir diskutert. Dette kan føre til at det likevel blir opp til hver enkelt lærer hvordan de skal tilrettelegge i den ordinære norskundervisningen for elever med norsk som andrespråk.

Funnene jeg nå har presentert viser til at det verken er en felles tilpasning for elever med norsk som andrespråk utenfor eller i den ordinære undervisningen på Gul og Blå skole. Ved å trekke paralleller til Arntsens masteroppgave som viser at tilpasningene som gjøres for elever med norsk som andrespråk i stor grad er opp til den enkelte lærer (Arntsen, 2021, s. 59), ser man at samarbeidet om tilrettelegging på Gul og Blå skole ikke er uvanlig. Dette betyr at praksis for tilrettelegging for denne elevgruppen varierer i stor grad og at de ikke får et likeverdig tilbud.

5.1.1 Skoleledelsens rolle og påvirkning

Skolens ledelse har en stor betydning for skolekulturen og dens verdier og prinsipper innenfor ulike tematikker som inngår i den norske skolen. På denne måten vil ledelsen kunne ha en stor påvirkning på hvordan lærerne på skolen forholder seg til tilretteleggingen for elever med norsk som andrespråk, og hvilke tanker og verdier som blir verdsatt innad i kollegiet. I og med at det er ledelsens oppgave å fremme det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 20), vil også de i stor grad påvirke skolens og den individuelle lærerens kvalitet på tilretteleggingen for elever med norsk som andrespråk.

Ved spørsmål om hvordan ledelsen støtter lærerne i arbeid med elever med norsk som andrespråk kommer Håkon på Gul skole nærmere inn på hva som vektlegges i fellesmøtene og trinnmøtene på skolen, og om tematikken blir tatt opp i disse møtene. Han forteller at de aldri har gjort det. *Vi trenger ikke å gjøre eleven mer spesiell enn hen er. Det er bare språket som er forskjellen.* Håkons svar samsvarer imidlertid ikke med kunnskapen man har gjennom

forskning om opplæringen av et nytt språk. Ifølge Golden er det viktig at en innlærer utvikler kunnskap om kulturen som språkssystemet brukes i for å mestre og tilegne seg et nytt språk (Golden, 2003, s. 11). Det er dermed ikke bare språket som er forskjellen på eleven med norsk som andrespråk og elevene med norsk som førstespråk. Ifølge resepsjonsteorien (Monsen & Randen, 2022, s. 116) trenger barn å identifisere seg med tekster som leses, og de må kunne trekke inn egne erfaringer for å forstå tekstens innhold. Med andre ord må leseren kunne kjenne igjen diskursen teksten blir skrevet i for å oppleve at teksten er meningsfull og utviklende. Alle geografiske områder har sin egen særskilte kultur. Det kan dermed være utfordrende for en elev som ikke har vært en del av den norske skolekulturen over en lang tidsperiode å fylle norske teksters «tomme plasser» og å «lese mellom linjene». Ved å sammenholde både mine funn fra denne studien og funn fra tidligere forskning så ser vi at det ikke alltid er samsvar mellom teori og praksis. Om elevene ikke identifiserer seg med tekster som blir lest i undervisningen kan man risikere at eleven mister motivasjonen for lesing og forståelse. Det kan føre til at man ikke oppnår den utviklingen som er ønsket for at eleven skal komme på et høyere nivå, både når det gjelder det norske språket og fagets øvrige innhold.

At Håkon på Gul skole fremholdt at fagfeltet norsk som andrespråk ikke er så relevant for deres skolekultur, oppfatter jeg som uheldig. En slik tankegang kan føre til at ansvaret for tilrettelegging for elever med norsk som andrespråk blir lagt over på hver enkelt lærer, uten tilstrekkelig støtte fra ledelsen. Skolekulturen, som styrer tankemønsteret og handlingene til dem som tar del i kulturen (Spernes, 2012, s. 165), vil dermed ikke prioritere elever med norsk som andrespråk i fellesmøter og trinnmøter og det vil dermed ikke utvikles en felles forståelse for hvordan skolen skal tilpasse opplæringen for disse elevene. Ved spørsmål om å få inn fagpersoner med kompetanse i norsk som andrespråk for å diskutere og for å øke kompetanse for lærerne innenfor feltet i skolen, ser ikke Håkon på det som et aktuelt behov: *Det ville jo vært helt unaturlig.* En slik holdning til feltet kan føre til at skolen som institusjon ikke utvikler sin kunnskap på dette området. Videre kan dette føre til store, uheldige konsekvenser for elevene med norsk som andrespråk, da deres språkutvikling kan gå saktere sammenlignet med elever i samme situasjon som går på skoler hvor feltet blir vektlagt i større grad.

På Blå skole består elevmangfoldet av svært mange elever med norsk som andrespråk. Dette har ført til at skolen har opparbeidet gode strategier på hvordan de tar imot nye elever som enda ikke behersker språket på et adekvat nivå og hvordan skolen legger til rette for at de skal

utvikle språkferdighetene og forståelsen for de ulike fagenes innhold. Blå skole får nye elever med norsk som andrespråk hvert år, varierende fra én til fem elever. Anita forteller at de ikke har en nedskrevet strategi som de følger når nye elever med norsk som andrespråk ankommer skolen. Likevel får jeg inntrykk av at de har opparbeidet gode strategier som de benytter seg av selv om de ikke er skrevet ned. *Vi følger samme løp hver gang det kommer noen, og da er det greit, da må man ikke stille seg selv spørsmål om hvordan vi gjør dette. Vi følger egentlig bare planen.* Skolen har en god ordning med innføringsskolen, hvor elevene som skal starte hos dem hospiterer opp til flere uker før de starter for fullt. *Det er for at skuldrene kan være litt lave før de begynner hos oss.* Med andre ord er dette hovedsakelig et tiltak som blir gjort for å trygge elevene i forkant av skoleoppstart. Videre har de brukt god tid på hvordan de skal kartlegge elevene med norsk som andrespråk, og Anita opplever at de har god kontroll på denne delen av forarbeidet ved tilretteleggingen. Når det kommer til hvordan skolen og lærerne tilrettelegger for disse elevene i ordinær undervisning, opplever Anita at læreren i særskilt norskopplæring har god kontroll over skolesituasjonen og er en god støtte for resten av kollegiet. I neste delkapittel vil jeg blant annet vise til hvilke fordeler et slikt samarbeid mellom norsklæreren og SNO-læreren kan ha.

Selv om man ser at tilretteleggingen for elever med norsk som andrespråk blir prioritert i varierende grad på Blå og Gul skole, skal det sies at det også er andre ytre faktorer som påvirker lærerens og ledelsens tilrettelegging. Ledelsen har rammer å forholde seg til som er bestemt av høyere makter, som for eksempel hvordan det økonomiske systemet i den norske skolen er. På bakgrunn av dette ser man at samfunnets normer og verdier har innvirkning helt ned på klasseromssituasjoner, og det handler dermed ikke bare om hva som skjer i klasserommet til Johanna, Marie og Lilly, som er del av et større system på godt og vondt. Om nasjonen Norge hadde sett på dette feltet som svært viktig, hadde det vært bevilget mer økonomisk støtte til det. Videre handler det da ikke bare om at man skal utdanne gode lærere, men om at lærerne er avhengige av støtte og hjelp fra andre i samfunnet for å få til en best mulig tilpasset opplæring for elever med norsk som andrespråk. Vi forstår altså at det ikke bare er den aktuelle skoleledelsens ansvar å prioritere tid og ressurser på elever med norsk som andrespråk. Det er like fullt et ansvar som hører til kommune, fylke og stat.

5.2 Tilrettelegging i den ordinære norskundervisningen

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilke konkrete tilretteleggingstiltak lærerne tok i bruk for elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen. Til forskjell fra det andre studier har vist til så tar denne studien utgangspunkt i to skoler med ulike elevgrupper og ulike miljøer. Først og fremst har det stor betydning hvilke ressurser lærerne har til rådighet i undervisningstimene, som var forskjellig på de to skolene, og forskjellig også mellom de to lærerne på Blå skole. Ved å studere tabell 1 i kapittel 4 ser vi at Lilly på Blå skole har en ekstra lærerressurs til rådighet i to av fire undervisningstimer. Denne ekstra ressursen er ment for å støtte elevene med norsk som andrespråk og Lilly opplever dette som en god ordning når hun ikke har SNO-læreren til rådighet. *Altså, det er jo derfor vi har ekstra lærer, slik at vi klarer å følge opp disse elevene, [...] de får god støtte med den ekstralæreren som er i timen.* I tillegg til dette har de tre elevene med norsk som andrespråk én time med SNO-opplæring i uken, som vil si at Lilly kun har én norsktime i uken hvor elevene med norsk som andrespråk deltar i den ordinære undervisningen uten ekstra lærerressurs. SNO-læreren på Blå skole er til enhver tid oppdatert på hva Lilly gjør i timene, som betyr at hen kan tilpasse oppgavene til elevene med norsk som andrespråk til deres individuelle nivå i SNO-timen for så å arbeide videre med den tilpassede oppgaven i timen hvor Lilly er alene med klassen. På denne måten får elevene en god oppfølging og støtte som gjør at det ikke er en stor utfordring for Lilly og at hun har flere lærere å samarbeide med når det skal tilrettelegges. Dette fikk jeg også inntrykk av i min observasjon. SNO-lærer var ikke til stede, men jeg opplevde likevel at elevene med norsk som andrespråk hadde kontroll på hva de skulle arbeide med, og det virket som om oppgaven de fikk utdelt var overkommelig for dem. Det er imidlertid uvisst om det var på grunn av at elevene har arbeidet med denne type oppgave med SNO-lærer, men i og med at Lilly forklarte at det er slik de pleier å arbeide, er det stor grunn til å tro at det var tilfellet også i timen jeg observerte.

Marie på Blå skole har derimot ingen ekstra lærerressurs til rådighet i norskundervisningen. Dette fører til at hun må tilrettelegge mer for elevene med norsk som andrespråk enn Lilly. *Jeg sørger for å møte eleven litt ekstra tydelig og kanskje i perioder ha lærestoff for hele klassen som er på et enklere nivå slik at det skal være forståelig for den nye eleven, men også relevant for de andre.* Med «den nye eleven» mener Marie elever med norsk som andrespråk som ikke behersker det norske språket på et aldersadekvat nivå. Videre har elevene særskilt norskopplæring to timer i uken på 8.trinn, og Marie legger vekt på at hun og SNO-læreren har

svært god kommunikasjon seg imellom. Også i denne klassen tilrettelegger og forenkler SNO-læreren fagstoffet som medelevene arbeider med.

Johanna på Gul skole har en spesialpedagog til rådighet i to av tre norsktimer i uken. Spesialpedagogen har ansvar for begge klassene på trinnet i disse timene som gjør at elever med behov for ekstra støtte må ut av klasserommet og arbeide sammen i en mindre gruppe. Denne gruppen består både av elever som har en individuell opplæringsplan og eleven som har rett til særskilt norskopplæring. Johannas elev med norsk som andrespråk motsetter seg undervisning utenfor klasserommet og følger derfor kun den ordinære norskopplæringen, selv om Johanna gjerne skulle ønske at hen fikk undervisning med mer oppfølging, og da gjerne i en liten gruppe. Johanna har heller ikke en ekstra lærerressurs i undervisningstimene sine, som gjør at hun har fullt ansvar alene både for elevene som følger den ordinære læreplanen og eleven med norsk som andrespråk.

5.2.1 Ordforråd og muntlighet

Både Johanna og Marie fremholdt viktigheten av ordforrådslæring for både elever med norsk som andrespråk, men også for elever med norsk som førstespråk. Lilly nevnte lite om dette, men ga uttrykk for at hun var bevisst på at elevene med norsk som andrespråk kan mye mer enn de får til å uttrykke på det norske språket. Under min observasjon i klassen til Marie opplevde jeg at hun tok seg god tid til å arbeide med ordforrådet til elevene med norsk som andrespråk. Klassen arbeidet med en tekst som Marie leste høyt og tydelig. Hun stoppet opp flere ganger for å forsikre seg om at alle fulgte med og forstod hva som foregikk i handlingen, og hun forklarte mange ord og begreper som hun vurderte som vanskelige. Undervisningen innebar en intensjonell ordlæring, som vil si at man arbeider helt direkte med ordlæring i undervisningen (Wold, 2019, s. 66). Marie forklarte ikke bare faglige begreper som dukket opp i teksten, men også ord som hun tenkte at elevene med norsk som andrespråk kanskje ikke kjente betydningen av. Marie var med andre ord oppmerksom på å forklare flere lavfrekvente ord som man ikke betrakter som fagord, det vil si førfaglige ord (Monsen & Randen, 2022, s. 86). Dette førte til at teksten var mer overkommelig for elevene med norsk som andrespråk. Johanna brukte også en lignende metode i hennes undervisning, hvor hun forklarte både førfaglige og faglige ord før de begynte å lese. Hun forklarte også litt på forhånd om hvorfor det var viktig å stoppe opp med vanskelige ord: *Det er ikke vits å lese noe hvis vi ikke forstår det og husker det.* Hun stoppet også opp flere ganger under selve lesingen for å forklare antatt vanskelige ord.

Videre i observasjonen i klassen til Marie arbeidet elevene individuelt med oppgaver til teksten de leste. Marie var svært aktiv i denne delen av undervisningen og støttet elevene mens hun hele tiden bevegde seg rundt i klasserommet. Det var flere ganger de flerspråklige elevene hadde behov for at Marie skulle forklare ord de ikke forstod i teksten, og hun forklarte med andre ord og bevegelser. Under intervjuet utdypet hun dette med bevegelse til ordforklaringene: *Det er dobbel informasjon, og det tror jeg på, uansett om du er norsk eller fransk.* Dette underbygges av Palm, som konstaterer at læreren bør demonstrere, konkretisere og forklare nye ord og begreper med andre ord (2014, s. 195). Videre forklarte hun at det ikke er noe hun gjør bevisst eller bare overfor elever med norsk som andrespråk. I intervjuet ga jeg uttrykk for at jeg synes hun forklarte begrepene godt og presist for elevene, og fikk denne responsen: *Men dette er ikke noe jeg gjør bevisst. Hvis jeg har god tid og hvis jeg er i humør, så kan jeg utfordre de på det ... men det er ikke alltid jeg gidder, liksom.* Det kan dermed virke som om Marie gjør dette med henblikk på at det kan være til nytte for alle elevene i klassen uten egentlig å være fullt bevisst på verdien av å forklare ord på denne måten spesielt for elever med norsk som andrespråk.

For å lære språk må man være i interaksjon med andre som kan språket, og man må ta del i ulike former for språkstimulerende kommunikasjon (Wold, 2019, s. 67). Johanna forteller blant annet om hvordan hennes elev med norsk som andrespråk henger mer med i timene når de arbeider med muntlige oppgaver, som for eksempel ulike former for gruppearbeid. *Jeg tror kanskje det at det krever mer av han å skrive norsk enn det gjør å snakke norsk.* Dette samsvarer med funnene fra Rambølls evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud, som viser til at det er mer utfordrende å skrive norsk enn å snakke norsk for elever med norsk som andrespråk (Rambøll, 2016, s. 84). At elevene opplever det som enklere å snakke norsk enn å skrive norsk, kan også ses i lys av Cummins' forståelse av språkbeherskelse (1979). Utfordringen med å skrive norsk kan kobles sammen med at skriftspråket har et mer akademisk språkpreg (Cognitive Academic Language Proficiency) over seg, sammenlignet med det muntlige språket, som er mer preget av hverdagspråket (Basic Interpersonal Communicative Skills). Det tar svært mye lenger tid å lære seg det akademiske språket, og det vil da både være mer motiverende og lettere å bruke hverdagspråket, som man ifølge Cummins behersker innen omtrent to år med eksponering av andrespråket (Cummins, 2000, s. 58).

Marie uttrykte også at det var mer utfordrende for elevene med norsk som andrespråk å skrive enn å snakke norsk. I intervjuet forteller hun om hvordan hun av og til har muntlige prøver med elevene med norsk som andrespråk, da de ofte foretrekker det framfor en skriftlig prøve. *Det viser seg at hen kan mer og har forstått mer enn det hen fikk vist på en [skriftlig] prøve for eksempel, for da ble det [skriftlig prøve] en stor barriere.* Videre forteller hun at en muntlig prøve også gir henne mulighet til å forklare begreper som elevene ikke forstår, og som er nødvendige å forstå for å kunne svare på oppgavene. Hun besvarer altså ikke spørsmål for eleven, men forklarer førfaglige ord (Monsen & Randen, 2022, s. 86) slik at disse ordene ikke står i veien for at eleven bedre kan få vist sin kompetanse. Elevene får også en mulighet til å utvikle ordforrådet sitt i en slik vurderingssituasjon. En muntlig vurdering kan sees på som en insidentell ordlæringssituasjon (Wold, 2019, s. 66). Ordlæringen er spontan, i og med at læreren ikke vet hvilke ord eleven trenger hjelp med på forhånd, men må forklare dem når de dukker opp. I tillegg til dette kan det være at elevens motivasjon ikke er å lære seg nye ord, men å forstå spørsmålet på prøven slik at det blir mulig å svare på oppgaven og få gode resultater.

For at elevene med norsk som andrespråk skal henge bedre med når de benytter seg av muntlige arbeidsmetoder, krever det imidlertid at eleven forstår hva som blir sagt, noe jeg observerte at Johanna var opptatt av. Johanna praktiserte en førlesingsfase hvor hun brukte god tid på å knytte fagstoffet til elevenes forkunnskaper om eventyr. Som nevnt tidligere brukte hun også tid på å forklare flere ord og begreper, både faglige og førfaglige. Likevel observerte jeg at eleven ikke klarte å følge med gjennom hele teksten, noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel (5.2.2). Det virket dermed som om eleven til Johanna med norsk som andrespråk var motivert til å bruke det hverdagslige språket som hen mestret, men at det ble utfordrende for hen å følge med når språket var mer akademisk preget.

Det kan være utfordrende for elever med norsk som andrespråk å ta del i det sosiale fellesskapet i klasserommet og det finnes ingen garanti for at disse elevene får brukt språket sitt, både første- og andrespråket, i kommunikasjon med andre i skolen. Marie uttrykker blant annet en bekymring ovenfor introverte elever med norsk som andrespråk:

Introverte elever som går mye alene blir ensomme fordi de ikke har språk. [...] Men hvis du har et ukjent språk som ingen kan, og du ikke er god i engelsk [...] og du i tillegg virker litt sånn fremmed, så kan du gå her år etter år uten venner.

Overnevnte uttalelse bør vel neppe forstås helt bokstavelig. Elevene som omtales er jo ikke uten språk, men her er mer et spørsmål om de får praktisert det norske språket. At elever med norsk som andrespråk ikke bruker det norske språket i praksis kan føre til en rekke negative konsekvenser. For det første vil ikke eleven utvikle språket som ønsket, da hen ikke tar del i språkstimulerende kommunikasjon i samhandling med andre. For det andre kan en risikere at eleven ikke kjenner på en motivasjon for en videre utvikling av språkkunnskapene sine.

Bloom vektlegger blant annet at kommunikasjon med andre mennesker kan motivere innlæreren til å lære språket for å kunne uttrykke sine egne tanker og følelser (Bloom, 2000, s. 44). Om eleven ikke ønsker eller tør å uttrykke seg til andre, kan det føre til at språklæringen stagnerer. Dette opplever jeg at Marie er enig i, da hun forteller at *hvis du ikke eksponerer deg for språk, så lærer du heller ingenting*. Videre forteller Marie at hun opplever at de introverte elevene ofte savner hjemlandet sitt og at de er preget av stress og traumer. Dette fører ifølge Marie til at de ikke har nødvendig overskudd for det faglige i skolen. I og med at språklæringen også er en emosjonell prosess (Bloom, 2000, s. 44), spiller naturligvis disse psykiske utfordringene inn på utviklingen av andrespråket. Læreren må være bevisst på dette, og må arbeide med at elevene med norsk som andrespråk skal føle seg trygge til etter hvert å «kaste seg ut i det» og snakke norsk, slik at de også videreutvikler språkferdighetene sine. En slik form for trygghet hos elevene kan for eksempel opparbeides gjennom samarbeidsoppgaver innad i klasserommet.

5.2.2 Lesing og skriving

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal ifølge læreplanen i norsk bekrefte og utfordre elevenes selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). I tillegg til alle andre fordeler med rent faktisk å praktisere språket, så blir det også viktig at elevene kan identifisere seg med innholdet i teksten. Lilly forteller at det hender at hun benytter seg av sakprosa-tekster som presenterer dagsaktuelle temaer i norskundervisningen, og at disse tekstene kan appellere mer til elevene med norsk som andrespråk enn andre typer tekster. *Hvis det for eksempel er krig i Syria, så blir det ofte hentet tekster fra slike dagsaktuelle tema, og det innebærer jo kulturer, eller på tvers av landegrenser*. Likevel forteller hun at dette ikke er noe hun går konkret inn for, og hun tenker ikke så mye over hvilke tekster hun skal benytte seg av for at elevene med norsk som andrespråk skal oppleve at de blir inkludert og at de får utbytte av undervisningen. Det virker dermed som om disse tekstene blir valgt på bakgrunn av dagens samfunnskontekst, ikke ut fra elevenes behov for å identifisere seg med tekstens innhold.

Likt som Lilly, forteller også Marie at hun ikke er bevisst på hvilke tekster hun skal benytte seg av i undervisningen på en måte som legger opp til at alle elever opplever at de møter tekster som de kan identifisere seg med. Hun vektlegger skjønnlitterære sjangre når vi samtaler om dette temaet i intervjuet, og sier dette: *Jeg tenker vel at en god tekst møter alle, uansett.* Ved å studere resepsjonsteorien, får vi en forståelse av at barn trenger noe å identifisere seg med i litteraturen for å forstå tekstens innhold (Monsen & Randen, 2022, s. 116). Monsen og Randen vektlegger at det ikke er nødvendig at leseren leser om seg selv i konkret forstand, men at leseren er kjent med for eksempel konteksten som blir representert. Om man blir presentert for litteratur hvor konteksten er ukjent, vil man ikke klare å fylle tekstens «tomme plasser», og man vil dermed ikke oppleve litteraturen som meningsfull og utviklende. Det virker imidlertid ut som Lilly er klar over dette selv om hun påpeker at en god tekst møter alle, da hun senere i intervjuet sier dette: *men jeg kunne jo selvfølgelig hatt en plan av og til med å velge ut en forfatter eller en tekst fra et land som var representert i klassen.* Å benytte seg av en tekst fra et land som en av elevene kommer fra, kan føre til at det vekker en interesse hos eleven med norsk som andrespråk fordi det blir lettere å identifisere seg med konteksten. Det er dermed en større sjans for at tekstens innhold blir forstått. Videre kan eleven få en positiv opplevelse, da egen kulturbakgrunn og opprinnelsesland blir verdsatt og sett på som en ressurs når læreren trekker dette inn i undervisningen ved å lese slike tekster.

Man kan likevel ikke forvente at alle elever med norsk som andrespråk får en positiv opplevelse av synliggjøring av deres språk og kultur. Noen har flyktet fra sitt hjemland og forholdene der, eller det kan være andre, mindre dramatiske årsaker til at de ikke søker mot ting fra hjemlandet. Anita forteller at det er viktig å se an elevene: *noen vil egentlig bare gli inn i mengden uten at det blir gjort noe oppstuss om det.* Dette viser at en god relasjon med elevene er viktig, og at man som lærer må respektere at ikke alle elever er komfortable med sin «annerledeshet». Marie legger også vekt på dette når vi snakker om synliggjøring av andre språk og kulturer i undervisningen: *av elever så er det veldig få som synes det er kult å skille seg ut.* På bakgrunn av dette er det viktig at læreren bruker tid på å bygge et trygt og positivt ladet klassemiljø og at man har et ressursorientert syn på flerspråklighet hvor aksept og anerkjennelse for annerledeshet blir vektlagt.

For at alle elever skal oppleve at litteraturen de blir presentert for i norskfaget både bekrefter og utfordrer deres selvbylde, er det viktig at man legger til rette for variasjon i den litteraturen elevene møter. Dette vil føre til at elevene blir presentert for flere ulike sjangre, og det vil dermed også være viktig at norsklæreren underviser i sjangerpedagogikk, slik at møtet med de ulike strukturene i sjangrene ikke skaper utfordringer (H. Haugli, 2020, s. 1). Dette vil være ekstra viktig for elever med norsk, som også kan ha utfordringer med og for eksempel kjenne seg igjen i tekstens kontekst. I intervjuet med Johanna forteller hun at de har arbeidet med eventyr over en lengre periode, og hvilke kjennetegn som er typiske for denne sjangeren. Hun har arbeidet med sjangerpedagogikk over lengre tid for å gi elevene nok kunnskap om sjangeren slik at elevene kan gjenkjenne kjennetegnene til et eventyr, og etter hvert skrive et eventyr på egenhånd. På denne måten har Johanna undervist på en måte som gjør at elevene har utviklet sitt akademiske språk, altså et mer sakpreget språk (Cummins, 1979, s. 198). Likevel opplevde Johanna i min observasjon at eleven med norsk som andrespråk ikke klarte å henge med i lesingen av teksten. *Selv om eleven skulle være kjent med sjangeren til nå. Selv om eventyret egentlig er enkelt, og det er et mønster å følge, og det burde være nok bakteppe for hen, [...] så faller hen av.* Det kan være flere grunner for at eleven ikke henger med i teksten. For det første kan det være at eleven ikke behersker det hverdagslige norske språket godt nok til å forstå tekstens innhold. Dette kan føre til at det blir vanskelig for eleven å forstå det akademiske språket, som i dette tilfellet omfatter blant annet sjangerens kjennetegn og oppbygning, da det akademiske språket bygger på elevenes hverdagsspråk (Palm, 2014, s. 188). For det andre kan det være mulig at Johanna ikke brukte nok tid på de førfaglige ordene i eventyret. Altså ordene som ikke blir forklart eksplisitt, men som er sentrale for læringen i fag, selv om de ikke oppfattes som fagord (Monsen & Randen, 2022, s. 86). Sist, men ikke minst, kan det være at konteksten er så perifer for eleven, at hen ikke klarer å fylle tekstens «tomme plasser», og får dermed ikke en full forståelse for tekstens handling. Denne spesifikke hendelsen som jeg observerte forsterker behovet eleven har for en særskilt norskopplæring, som i dette tilfellet er fraværende.

Som nevnt i delkapittel 5.2.1 er det flere elever med norsk som andrespråk som synes det er mer utfordrende å skrive norsk enn å snakke norsk (Rambøll, 2016, s. 84). I intervjuet med Lilly forteller hun om hvor vanskelig det kan være for elevene med norsk som andrespråk å produsere en omfattende tekst, som er forventet av elevene på 8.trinn ifølge den ordinære læreplanen i norsk. Når man skriver en tekst går man gjennom en rekke prosesser, som for eksempel å utvikle innholdsideer, planlegge teksten, skrive og bearbeide teksten ved hjelp av

tilbakemeldinger (Selj, 2019b, s. 153). Disse prosessene kan være utfordrende i seg selv, men i tillegg til dette har også elevene med norsk som andrespråk språklige tilleggsutfordringer i skriveprosessen. Dette fører til at Lilly av og til ser seg nødt til å gi andrespråkselevne svært enkle oppgaver, kun for å klare og sette karakter på dem. *Da blir det superenkelt, og det er jo ikke mye mestringsfølelse og god oppfølging på det i det hele tatt.* Elevene får altså svært lite utvikling av denne formen for arbeid, men benyttes av Lilly for i det hele tatt å ha mulighet til å vurdere dem. Videre forteller Lilly at hun bruker tekstene de produserer til videre arbeid med grammatikk. De tre elevene med norsk som andrespråk i klassen til Lilly har fritak fra sidemål (nynorsk). Når hun underviser i sidemål, arbeider de med grammatikk på sitt hovedmål (bokmål). Gjennom skriveoppgavene får Lilly en oversikt over hva som er utfordrende i skriveprosessen for elevene, og legger deretter til rette for at de skal arbeide ekstra med deres utfordringer på hovedmålet i sidemålsundervisningstimer.

Jeg føler at når jeg da leser deres tekst og ser hva de sliter med, så kan jeg gi tilbakemelding på det, også er det det de fokuserer på når jeg har nynorsk med resten av klassen. [...] Jeg er veldig spesifikk på hva de må jobbe med, og viser hvor de kan jobbe med det.

Tekstene de har produsert åpner på denne måten opp for en kvalitativ differensiering (Engen & Lied, 2011, s. 83), hvor Lilly benytter seg av tekstene for å utforme en tilpasset grammatikkundervisning. Elevene arbeider likevel med samme emne som resten av klassen, men med ulik vanskelighetsgrad, og i dette tilfellet, på ulikt skriftspråk. Selv om Lilly gir uttrykk for at de enkle skriveoppgavene ikke alltid fører til mestringsfølelse hos elevene med norsk som andrespråk, er disse tekstene til god hjelp videre i arbeidet med språkutviklingen. Jeg vil si at selv om Lilly kjenner på at det blir lite oppfølging av skriveprosessen, benytter hun seg av resultatet på en hensiktsmessig måte ved å ta utgangspunkt i resultatene til elevene med norsk som andrespråk når hun utformer en grammatikkundervisning som er tilpasset disse elevene. Dette er med på å legge godt til rette for elevene med norsk som andrespråk i den ordinære undervisningen.

Selv om det er den muntlige kommunikasjonen som er mest vektlagt innenfor andrespråksdidaktikk (Selj, 2019a, s. 20), forteller blant annet Marie at hun opplever at hennes elever med norsk som andrespråk er glad i tradisjonelle oppgaver hvor de for eksempel skal lese en tekst og deretter svare på spørsmål fra teksten. *Jeg tror at mange føler*

at de får det til. Svarene står altså eksplisitt i teksten, og det er ikke forventet at elevene må kunne «lese mellom linjene» for å svare på disse spørsmålene. En slik form for undervisning kan med andre ord gi opplevelse av mestring og gi økt motivasjon for elevene med norsk som andrespråk.

En annen form for undervisning som kan føre til økt motivasjon og mestring vil være å knytte skriveoppgavene opp til elevenes forkunnskaper og identitetsskaping. Som nevnt tidligere forteller Lilly i intervjuet at hun har benyttet seg av en oppgave som er tverrfaglig med samfunnsfag i flere år. Oppgaven omhandler temaet språk og mangfold, og går ut på at elevene skal skrive om et bestemt land. De fleste elevene med norsk som andrespråk, eller elevene som har en annen form for bakgrunn fra et annet land, velger å skrive om det landet de har en tilhørighet til, bortsett fra Norge. Hun uttrykker at elevene med norsk som andrespråk gjør en god jobb på denne oppgaven. *Der scorer de elevene kjempegodt, de som faktisk kommer fra et annet land. [...] De har jo så mye å skrive om, og de synes det er veldig kjekt.* Her benytter altså Lilly seg av elevenes forkunnskaper om landet de kommer fra. I en slik oppgave får elevene med norsk som andrespråk mulighet til å benytte seg av kunnskaper fra eget språk og bruke dem i denne oppgaven, som for eksempel navn på matretter, steder og opplevelser som er spesielt for dette landet. På denne måten tar de i bruk større deler av sine språklige ressurser for å nå de kommunikative målene (Svendsen, 2021, s. 53). Lillys oppgave inneholder også en refleksjonsdel hvor elevene skal reflektere over tankene rundt et språktre som de har laget i klassen på morsmålsdagen (se 5.3.1), og hva det har å si for klassen som helhet. En slik refleksjonsoppgave kan føre til mer åpenhet i klassen rundt et flerspråklig og flerkulturelt miljø, og elevene med norsk som andrespråk kan dermed føle på en sterkere trygghet i klassemiljøet når de får en form for aksept og positiv anerkjennelse for at de har kunnskaper om språk som resten av klassekameratene ikke har.

5.2.3 Samarbeid

Både Lilly, Marie og Johanna nevner gruppearbeid som en god og språkstimulerende arbeidsmetode for elevene med norsk som andrespråk. Lilly forteller blant annet om hvordan det sosiale samholdet spiller inn i utviklingen av andrespråket. Hun forteller at elever som ikke føler seg trygge i klassemiljøet ofte faller av faglig da de ikke tar del i gruppearbeid og ikke tør å be om hjelp. Om eleven er trygg på sine medelever, kan det ifølge Lilly føre til positiv utvikling av andrespråket:

Når du er litt mer trygg sosialt, så tør du å prøve deg på det faglige, og ikke være redd for å feile. Å tørre og snakke mer norsk uten å være redd for å feile, har ekstremt mye å si.

Det kan altså være utfordrende for elever med norsk som andrespråk med gruppearbeid og samarbeidsoppgaver, da de blant annet kan falle av på grunn av den eksisterende språkbarrieren. På bakgrunn av dette forteller Lilly at hun ofte setter sammen de som har norsk som andrespråk med elever de er trygge på slik at slike situasjoner skal unngås så langt det er mulig. Hun forteller også at hun av og til setter elevene med norsk som andrespråk på en egen gruppe. *De føler de at de får gjort mer da, samlet, enn hvis jeg hadde spredt dem.* På denne måten vil Lilly ha mulighet til å differensiere hele oppgaven på en kvalitativ måte, hvor gruppen for eksempel får arbeide med oppgaver innenfor samme emne, men med ulik vanskelighetsgrad (Engen & Lied, 2011, s. 83). Elevene får også mulighet til å ta arbeidet i eget tempo, uten at de føler at de senker gruppen.

Marie reflekterer også rundt utfordringer rundt samarbeidsoppgaver: *Faren for at de melder seg ut er ganske stor når det er diskusjoner for eksempel på et litt sånn høyt nivå.* Hun forteller at gruppene ikke kan være for store, men helst relativt små, og det faglige nivået relativt lavt for at elevene med norsk som andrespråk skal få utbytte av gruppearbeid og at oppgaven blir overkommelig. *Des mindre høyt faglig nivå, og kanskje mer sånn generelt, der alle kan bidra fordi du har en mening om livet generelt liksom, des større er nok sjansen for at alle kan bidra. [...] Personlige erfaringer [...] og hverdagslige situasjoner.* Det virker altså som Marie legger vekt på hverdagsspråket, BICS (Cummins, 1979), når elevene skal arbeide og kommunisere i grupper, selv om forskning har vist at klasserommet er den største arenaen for læring av det akademiske språket, CALP (Wold, 2019, s. 66). Det akademiske språket vil være avgjørende å beherske for at elevene skal ha mulighet til å fylle de språklige kravene som stilles i skolen (Monsen & Randen, 2022, s. 88), og bør derfor legges vekt på, også i gruppearbeid.

I Johanna sin klasse ble eleven med norsk som andrespråk plassert på et gruppebord ved siden av en elev med individuell opplæringsplan og to faglig sterke elever. Denne elevgruppen ble satt sammen med baktanken om at de to elevene som trenger ekstra oppfølging kunne ha støtte i hverandre, samtidig som de faglig sterke elevene skal kunne hjelpe dem om det er behov for det når Johanna er opptatt. På denne måten kan eleven med norsk som andrespråk

få mulighet til å benytte seg av «den kompetente andre» gjennom alt arbeid som gjennomføres i klasserommet, og eleven får dermed mulighet til å nå over sitt aktuelle utviklingsnivå (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 70). Videre sier Johanna dette:

De to elevene kan på en måte være litt jevne, uten å føle at de er den dummeste på bordet. [...] Pluss at hen er god til å forklare, og har mange gode refleksjoner, som jeg tenker at hen kan dra nytte av. Hen bruker et språk som hen kan forstå.

Johanna opplever at samarbeidet rundt bordet fungerer godt. Hun forteller videre at de faglig sterke elevene også er svært flinke til å forklare, og at de ikke er nedlatende, men heller oppmuntrende og støttende både ovenfor eleven med norsk som andrespråk og eleven med individuell opplæringsplan. Dette kan være et resultat av at Johanna har vært tydelig på hvorfor det er viktig å hjelpe elever som ikke behersker norsk på et adekvat nivå:

Det er veldig vanskelig å komme til et annet land. Jeg tenker det kan være en god forståelse for de [medelevene]. Hvorfor de skal snakke norsk, hvorfor de skal hjelpe hen, og hvorfor de må stoppe opp. Også er det god læring for alle i klassen, å ta de hensynene.

Uttalelsen indikerer at Johanna er opptatt av å synliggjøre de ulike språkene og kulturene klasserommet består av, og at hun dermed har klart å forme en klassekultur som anerkjenner ulikhet og annerledeshet. Johannas syn på flerspråklighet samsvarer på denne måten med et ressursorientert syn på flerspråklighet. Hennes måte å videreformidle det ressursorienterte synet på flerspråklighet oppfattes som vellykket, da jeg gjennom min observasjon opplevde at medelevene også var opptatt av at eleven med norsk som andrespråk skulle forstå det faglige og kunne bidra i gruppearbeidet.

5.3 Flerspråklighet som en ressurs

Flerspråklighet kan forstås både i et problemperspektiv og et ressursperspektiv. På direkte spørsmål om flerspråklighet kan anses som en ressurs i skolen, uttrykker Marie at flerspråklighet er mer en utfordring enn en ressurs. Videre referer hun til flerspråkligheten som *støy*, og at undervisningen ikke blir slik hun hadde ønsket på grunn av denne støyen. Likevel legger hun vekt på at elevene med norsk som andrespråk presenterer *personligheter*

og verdier som du etter hvert blir veldig glad i, og som du setter veldig pris på, og som klassen blir farga av. Det er jo ikke bare utfordrende på en negativ måte. Det virker altså som om Maries syn på flerspråklighet i skolen er mest problemorientert og i mindre grad ressursorientert, da hun refererer til flerspråkligheten som støy. Om læreren irriterer seg over flerspråkligheten, kan det resultere i at elevens individuelle behov ikke blir sett (Hauge, 2014, s. 25). Fokuset blir da gjerne lagt på manglene hos elevene, og man overser deres behov om og for eksempel få lov til å benytte seg av deres førstespråk i større grad. Om man ikke ivaretar elevenes språklige behov, vil eleven heller ikke overkomme sine språklige utfordringer.

Lilly deler Marie sine tanker om at flerspråklighet ikke blir sett på som en ressurs i skolen. Det virker som om hun ser på flerspråklighet som en ressurs for å hjelpe elever som ikke behersker det norske språket på et aldersadekvat nivå til å forstå hva som foregår i undervisningen. Dette kommer frem når Lilly forteller om hvordan hun håndterte en situasjon hvor hun hadde en elev på hospitering fra innføringskolen som starter i klassen etter sommeren:

Det eneste hvor det har vært en ressurs er at det er en i klassen som kan russisk veldig godt. Så når vi fikk [navn] fra [innføringsklassen], så kunne hun oversette for henne. Hun ble en ressurs til en annen som ikke kunne norsk. [...] når vi skulle gjøre noe så forklarte hun henne.

På denne måten forstod eleven med lite språklige norskkunnskaper hva som skulle gjøres i timen. En måte å arbeide videre på i denne situasjonen kunne vært å finne frem faglig innhold som samsvarte med det aktuelle temaet på elevens førstespråk. Videre kunne eleven brukt sine forkunnskaper fra førstespråket til å enklere forstå innholdet og tekstene innenfor temaet på andrespråket (Cummins, 2014, s. 8).

Johanna legger vekt på det kulturelle man kan lære gjennom kontakt med en person som kan et annet språk. *Hen er jo en kjemperessurs i vår klasse, fordi hen kan så mye om så mange andre ting som vi ikke kan noe om.* På denne måten ser Johanna på flerspråklighet som en ressurs for elevene i klassen som har norsk som førstespråk ved at eleven kan lære bort kunnskaper om ulike temaer til resten av klassen. Ifølge Hauge fører en slik undervisningsmetode til at man utvider referanserammene til alle elevene, og ikke bare

elevene med norsk som andrespråk (2014, s. 143). Videre kan en slik situasjon føre til at eleven med norsk som andrespråk blir «eksperten» på dette fagområdet, og det språklige maktforholdet snus til både en høyere selvfølelse og en høyere status for denne eleven. På denne måten vil flerspråkligheten være en pedagogisk gevinst både for elevene med norsk som andrespråk og som førstespråk. Det er imidlertid ikke språket som blir vektlagt i Johannas svar, men kunnskapen om elevens bakgrunn og hjemland, og hva hen interesserer seg for.

Jeg finner svarene på spørsmålet om flerspråklighet kan anses som en ressurs i skolen svært interessante. Ut fra svarene kan man få et inntrykk av at lærerne i min studie har et nærmere problemorientert syn enn et ressursorientert syn på et flerspråklig klasserom. Det kan også virke som om det heller er en ressurs for elevene med norsk som førstespråk enn for elevene med norsk som andrespråk, og at klassens mangfold heller er en kulturell ressurs enn en språklig ressurs. Mangfoldet kobles med andre ord til ulikhetene mellom kulturene i konkrete spørsmål om flerspråklighet som ressurs, i stedet for hvilke språk elevene kan, som er en ferdighet og en kompetanse det er sannsynlig at de vil få bruk for i fremtiden. Likevel får jeg et annet inntrykk gjennom å studere helheten av intervjuene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 5.3.2, hvor jeg tar for meg hvordan lærerne benyttet seg av førstespråket til elevene med norsk som andrespråk i undervisningen.

5.3.1 Synliggjøring av mangfold

På Blå skole feirer de Morsmålsdagen med et eget opplegg hele denne dagen. Da arbeider klassene på skolen med blant annet å kartlegge hvor mange språk de har i klassen, og Anita opplever denne dagen som god og innholdsrik for både elevene og lærerne. Siste skoleåret laget hver klasse hvert sitt språktre på en plakat. *Vi får liksom en opplevelse om at vi har ganske mange ulike språk representert på skolen. Det er jo selvfølgelig interessant.* En dag hvor man anerkjenner andre språk enn norsk i undervisningen, kan utfordre måter å forstå nasjoner, kulturer og mennesker på (Dewilde et al., 2021, s. 226–227). Det kan påvirke klassekulturen i en positiv retning, hvor man anerkjenner elevens språkkunnskaper. Anita påpeker at det er viktig å se an elevene på en slik dag. Hun forteller at det er flere elever med norsk som andrespråk som heller bare vil *gli inn i mengden uten at det blir gjort noe oppstuss om det.* Ifølge Cummins vil et positivt syn på flerspråklighet i klasserommet være med på å motvirke skammen som elever kan utvikle i forhold til deres førstespråk (Cummins, 2014, s. 7). Likevel viser Anitas refleksjoner at hun er bevisst på at elever er ulike og at noen ikke er

komfortabel med å føle på en annerledeshet i fellesskapet. Det vil dermed være viktig at skolen vektlegger det flerspråklige og flerkulturelle i opplæringen over lengre tid, og at det ikke bare anerkjennes ved spesielle anledninger som for eksempel på morsmålsdagen (Hauge, 2014, s. 144). Ved å anerkjenne andre språk og kulturer gjennom opplæringen, vil man ifølge Øzerk (Øzerk, 2008, s. 224) unngå at skolen bidrar til at man etnifiserer og festivaliserer andre språk og kulturer, men heller legger opp til alminneliggjøring og fagliggjøring.

5.3.2 Bruk av førstespråk i undervisningen

Johanna benyttet seg av eleven med norsk som andrespråk sitt førstespråk i stor grad i undervisningen. Fordi elevens førstespråk var engelsk ble det en mer håndterlig situasjon enn om det var et ukjent språk, som færre behersket. Lærer og elev har i denne situasjonen et felles språk, og Johanna kan på denne måten ha tilsvarende funksjon som en tospråklig lærer. Likevel vil jeg presisere at jeg flere ganger gjennom intervjuet med Johanna fikk inntrykk av at dette er metoder som hun har brukt før på elever som har andre førstespråk enn engelsk, og at det dermed er hennes holdninger ovenfor norsk som andrespråk generelt som blir tematisert, ikke bare hennes holdninger til det engelske språket. Hun er blant annet åpen for at elevene benytter seg av førstespråket i utvikling av fagkunnskaper:

Hvis eleven sier at hen ikke orker å lære det på norsk, så sier jeg «men les om det på engelsk, så når du har fått deg en bakgrunn i det på engelsk, så kan du gå inn å se på det som står i norskbøker og se om du da forstår det bedre».

Johanna hadde med andre ord en forståelse for at førstespråket har en innvirkning på opplæring av andrespråket, noe som samsvarer med Cummins CUP-modell, på norsk kalt dualisfjellmodellen (Cummins, 1981, s. 23–26). Modellen viser at ferdigheter og erfaringer på førstespråket kan fungere som en ressurs for å utvikle andrespråket. Videre i intervjuet blir det enda mer tydelig at Johanna er svært opptatt av å benytte seg av førstespråket til elevene med norsk som andrespråk på en måte som gjør at eleven utvikler fagkunnskap, samtidig som det åpner opp for språkutvikling. I overordnet del av læreplanen står det at «opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 5). Johanna uttrykte at elevene skal bruke førstespråket for å utvikle ferdighetene nevnt ovenfor:

Jeg tenker at det er kjempevanskelig, dette med følelser og refleksjon. Hvis du på en måte bruker morsmålet ditt for å lære deg norsk, og for å lære deg de tingene du skal lære på norsk, så vil du også etter hvert kunne lære å reflektere og gjøre de tingene på norsk.

Johannas refleksjon samsvarer med det Cummins refererer til som en flerspråklig linse, som viser til at elevenes språklige talenter verdsettes av skolen og samfunnet (Cummins, 2014, s. 7). Cummins påpeker videre at det å benytte seg av forkunnskapene innenfor et faglig tema på førstespråket, kan gjøre det lettere å beherske temaet på andrespråket. Ved å benytte seg av førstespråket i opplæringen av andrespråket, kan man også i større grad forsikre oss om at eleven utvikler en flerspråklighet (Cummins, 2014, s. 8). Dette vektlegger også Johanna når hun reflekterer over bruken av førstespråket i opplæringen: *Det blir jo da en flerspråklighet, ikke sant, når du snakker flere språk etter hvert. Og det er jo bra.* Johannas tanker om å benytte seg av førstespråket for å utvikle ferdigheter på andrespråket viser at hun har et ressursorientert syn på flerspråklighet, og hun ser verdien i å kunne to språk både i et psykolingvistisk og i et sosiolingvistisk perspektiv (Svendsen, 2021, s. 16). Førstespråket er med på å gi eleven en økt forståelse i både sosiale og faglige sammenhenger. For å oppnå en slik flerspråklighet vil det være svært viktig at eleven får bruke førstespråket sitt slik at de språklige kunnskapene ikke svekkes på bekostning av andrespråket (Cummins, 1981, s. 25).

Likevel er det viktig å påpeke at det i denne konteksten kan ha sammenheng med at elevens førstespråk er engelsk, og at det er et språk med høy status i Norge. Med dette mener jeg at de fleste i Norge behersker engelsk i dag, og at det dermed ikke vil være avgjørende å lære seg norsk for å kunne ta del i det norske samfunnet til en viss grad. Dette ser man blant annet ved at det finnes grunnskoler i Norge der all undervisning skjer på engelsk. Ulike språk har ulik utbredelse og status. Det norske samfunnet benytter for eksempel i liten grad somalisk og arabisk, og det legges derfor også mindre til rette for utvikling av enkelte førstespråk. Så vidt jeg er kjent med er det ingen grunnskoler i Norge som benytter seg av for eksempel somali eller arabisk som undervisningsspråk i all undervisning.

De fleste i Norge er altså trygge språkbrukere av engelsk, og anser det ikke som et fremmed språk. Dette er likevel tilfellet hos flere når det gjelder andre språk. Om lærerne og ledelsen på skolen anser språk som «fremmed» og med lav status, kan det få konsekvenser for eleven med det aktuelle språket som førstespråk. Det kan for eksempel anses som mindre verdifullt,

som videre kan føre til at kunnskapene i førstespråket svekkes, da andrespråket anses som mer viktig for å kunne ta del i det norske samfunnet. Med andre ord kan det føre til en subtraktiv tospråklighet (Wei, 2000, s. 6). På denne måten har førstespråkets status i storsamfunnet betydning for hvordan elevenes førstespråk blir betraktet, og dermed spiller språkets status inn på rammene for og utviklingen av språkopplæringen. At Johanna har et ressursorientert syn på flerspråklighet kan dermed være på grunn av at det er lettere å få øye på ressursene når eleven har et høystatus-språk som førstespråk. Samtidig har det å ha en elev med norsk som andrespråk uansett ført henne til å endre tanker, og som nevnt tidligere, får jeg inntrykk av at hennes tilretteleggende arbeidsmetoder og holdninger ovenfor fagfeltet ikke bare appellerer til det engelske språket, men alle språk.

Lilly opplever at det er utfordrende å benytte seg av førstespråket til elevene i undervisningen, spesielt i norskfaget. *Jeg er jo norsklærer, og det er norsk skriftlig og muntlig ... jeg kan jo ikke ... altså ... jeg er jo låst. Jeg vet ikke løsningen på det.* Videre reflekterer hun over hvor mye kunnskap disse elevene egentlig sitter på. *Tenk så mye kompetanse de ikke får vist på sitt eget språk, det er faktisk utrolig trist. Det er så mye de kan, men så får de ikke vist det. Det er kjempetrist.* Hun forteller hvor givende og lærerikt det hadde vært for elevene med norsk som andrespråk å kunne skrive mer på sitt førstespråk i skolen, men at hun som norsklærer er låst til å undervise norsk. At Lilly føler seg låst til det norske språket kan være på bakgrunn av at læreplanen ikke eksplisitt krever at andre språk skal brukes i norskundervisningen, men at elevene skal få «kunnskap» og «innsikt» i den språklige situasjonen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Lillys tanker om dette tyder på at hun har en forståelse for hvordan førstespråket kan benyttes som en ressurs for utviklingen av andrespråket (Cummins, 1981, s. 23–26), men at hun ikke har kunnskap om hvordan hun kan bruke andre språk i norskfaget. Videre nevner hun at det heller ikke er stort rom for andre språk enn norsk i andre fag på ungdomsskolen: *Det er jo en styrke å være flerspråklig, men de får jo ikke vist det før de gjerne blir eldre da kanskje, men ikke på ungdomsskolen. Ingen fag, ser jeg for meg, det tror jeg ikke.* På dette tidspunktet ser altså Lilly på flerspråklighet i norskfaget som utfordrende og ikke-eksisterende. Likevel viser hun til at hun er i ferd med å vende seg mer mot et ressursorientert syn på flerspråklighet, og det er da grunn til å tro at Lilly er åpen for å benytte seg mer av de ulike språkene som klassen består av i norskundervisningen i fremtiden om hun får kunnskap om hvordan hun kan gjøre det.

Marie uttrykker også at det er spesielt utfordrende å synliggjøre språkene elevene behersker i norskfaget. Hun nevner kort at hun kunne sammenlignet grammatikken i språkene elevene behersker med den norske grammatikken, men konkluderer med at *jeg kan jo ikke ungarsk grammatikk eller polsk grammatikk*. Videre forteller hun at det er enklere å undervise elevene med norsk som andrespråk om de behersker engelsk, og at det er en raskere utvikling hos disse elevene sammenlignet med de som ikke kan snakke engelsk. *Hvis du er kul og kan engelsk [...] da kommer du i kontakt med folk, og har det sikkert veldig fint her*. Da jeg observerte undervisningen i Marie sin klasse, fikk jeg inntrykk av at den ene eleven med norsk som andrespråk som kunne engelsk var mer integrert i klassemiljøet enn de andre. Jeg la også merke til at denne eleven hadde mindre behov for hjelp av Marie i forhold til de andre elevene med norsk som andrespråk. I dette eksempelet ser man at kunnskaper i språk med høy status virker inn på utviklingen av språkopplæringen. På bakgrunn av Maries refleksjoner virker det som om hun har et positivt syn på bruken av engelsk for å kunne kommunisere, og at elever som behersker språket har en stor fordel når de skal lære seg norsk.

Johanna, som har en elev med engelsk som førstespråk, ser derimot flere ulemper med å kunne engelsk i utviklingen av andrespråket. De tidligere elevene med norsk som andrespråk som Johanna har hatt ansvar for har som regel ikke kunnet engelsk i det hele tatt. Det har derfor vært svært krevende for både lærere, eleven med norsk som andrespråk, og medelevene da kommunikasjonen har vært utfordrende i startfasen. Johanna opplever at elever som ikke kan engelsk blir mye mer «presset» til å lære det norske språket som en nødvendighet for å kunne kommunisere med andre. «Presset», eller motivasjonen, for å lære seg det nye språket legger til rette for at elevene utvikler et aldersadekvat hverdagspråk på andrespråket innen omtrent to år, og det akademiske språket etter omtrent fem til syv år (Cummins, 2000, s. 58). Sammenlignet med eleven med norsk som andrespråk som Johanna har i sin klasse nå, hvor engelsk er førstespråket, går læringen av andrespråket mye saktere. *Engelsk, det kan alle. Alle vil snakke engelsk med deg. De vil heller gjøre det enn å snakke norsk*. Førstespråket engelsk blir i mange tilfeller en barriere for læringen av det nye språket, da det er fort gjort å begynne og forklare på engelsk om hen ikke forstår hva som blir sagt. *Hvis hen ikke kan språket, så går det fint allikevel*. Eleven har med andre ord ikke et like stort behov for å lære det nye språket sammenlignet med elever som ikke kan engelsk, da det i de fleste situasjoner er mulig å forklare for eleven på hans førstespråk. Dette fører til at utviklingen av hverdagspråket og det akademiske språket går saktere, noe som kan få konsekvenser for eleven i fremtiden, da språket og ordforrådet ikke utvikler seg i ønsket hastighet.

6 Avslutning

Jeg har i starten på denne oppgaven vist til utredningen *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU, 2010:7), som anslår et stort behov for mer forskning innenfor fagfeltet norsk som andrespråk, spesielt blant aldersgrupper innenfor ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring, samt opplæring for voksne (NOU, 2010:7, s. 58). På bakgrunn av dette var mitt formål å få innsikt i et fagfelt hvor det er ønske om mer forskning og kunnskap, og på denne måten være et verdifullt bidrag til forskningsfeltet. Arbeidet var basert på denne problemstillingen:

På hvilke måter organiserer norsklærere undervisningen for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen på ungdomstrinnet på to skoler med ulik elevsammensetning?

Jeg har gjennomført studien ved å intervju og observere tre norsklærere på ungdomstrinnet, i tillegg til å ha intervjuet en rektor og en assisterende rektor på de aktuelle skolene. Dette valgte jeg å gjøre for å få god innsikt i hvilke rammefaktorer skolen som institusjon representerte, da det har stor betydning for hvordan læreren tilrettelegger i den ordinære undervisningen. Videre har jeg analysert mine funn i lys av teoretiske perspektiver. For å svare på min problemstilling vil jeg i dette avsluttende kapitlet belyse mine hovedfunn. Jeg skal være ydmyk og varsom med alt for bombastiske og vidtrekkende slutninger ut fra et så begrenset prosjekt og materiale som dette tross alt er. Likevel peker jeg på noen tendenser og retninger, som kan oppsummeres i følgende hovedfunn:

1) Et vesentlig funn med denne studien er forskjellen på tilbud for elever med norsk som andrespråk mellom skolene. Blå skole hadde gode tilbud for elever med norsk som andrespråk, som særskilt norskundervisning (SNO), morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring (TFO). Gul skole hadde ingen av disse tilbudene. Skolen ga eleven med norsk som andrespråk tilbud om å arbeide med norsk utenfor klasserommet sammen med spesialpedagogen og de andre elevene som hadde behov for spesialundervisning på trinnet. Det er altså slik at spesialpedagogen skal dekke den særskilte norskopplæringen på Gul skole, en oppgave spesialpedagoger ikke nødvendigvis har kompetanse til. Dette funnet er kun fra en enkelt skole, men er likevel viktig fordi det fremstår avvikende fra hva jeg hadde forventet, da det stilles krav om at læreren som underviser i særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring

og tospråklig fagopplæring bør ha minst 30 studiepoeng i norsk som andrespråk (Integreringsforskriften, 2021, § 10-67). Eleven med norsk som andrespråk i klassen til Johanna på Gul skole har ikke typiske spesialpedagogiske utfordringer som for eksempel skrive- og lesevansker. Utfordringen her lå vel mer i selve språket, og det er grunn til å tro at eleven ville fått et bedre læringsutbytte ved å få komme ut av klasserommet og fått særskilt norskopplæring.

Begrensede rammefaktorer ved Gul skole kan ha sammenheng med skolens demografi. Det var svært få elever med norsk som andrespråk på denne skolen og det virket som om behovet for å tilby særskilt norskopplæring ble definert ut fra det. Disse funnene samsvarer godt med resultater fra Rambølls evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud (2016). Evalueringen viste at tilbud som SNO, TFO og morsmålsopplæring først og fremst ble bestemt ut fra tilgangen på kvalifiserte lærere og i mindre grad ut ifra behovet hos den enkelte elev (Rambøll, 2016, s. 93). Det er bekymringsfullt når tilbud som skal være likeverdige blir så varierende. For å avhjelpe dette ville det vært en fordel med en felles strategi og veiledning for hvordan man skal tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk, fortrinnsvis utviklet av kommunen, som skoleeier, for at elevene med norsk som andrespråk skal få et mest mulig likeverdig tilbud. Inntil videre ser man at klasserommene i Norge blir stadig mer flerspråklige og flerkulturelle i takt med innvandringen (SSB, 2023), noe som gjør behovet bare mer og mer aktuelt inntil det eventuelt tvinger seg frem andre løsninger på dette feltet.

Den store forskjellen på tilbud mellom skolene kan få konsekvenser for den språklige og faglige utviklingen blant elever med norsk som andrespråk. Hadde man hatt tydeligere retningslinjer å følge, kunne den store forskjellen på skolene vært unngått i større grad. Da hadde det ikke hatt betydning hvilken skole elevene gikk på, noe det er i dag om man tar utgangspunkt i Gul skole, med et lite antall andrespråkelever, og Blå skole, med et stort antall andrespråkelever. Jeg vil presisere at disse forskjellene ikke nødvendigvis er tilfelle på alle skoler i de ulike kategoriene, og man skal derfor være varsom med å generalisere. Men fordi man ser at enkelte faktorer, som for eksempel få elever med norsk som andrespråk på en og samme skole kan ha stor betydning for tilbudet, så bør man også se på andre vesentlige faktorer. Et eksempel vil være å se på hvordan man organiserer og fordeler ressurser og elever mellom de ulike skolene innenfor samme kommune eller et større område.

2) Tilretteleggingen i den ordinære norskundervisningen for elevene med norsk som andrespråk var varierende også blant studiens tre lærerinformanter. Eleven med norsk som andrespråk i klassen til Johanna på Gul skole deltok i den ordinære norskundervisningen i alle undervisningstimene. Dette førte til at Johanna var nødt til å differensiere undervisningen og legge til rette i fellesskap for at eleven med norsk som andrespråk også skulle få utbytte av opplæringen. Under min observasjon brukte hun også store deler av sin tid til å hjelpe eleven med norsk som andrespråk når de arbeidet med oppgaver, noe som førte til at det ble mindre støtte fra lærer til øvrige elever i klassen. Samtidig fikk elevene også mer hjelp før de startet å arbeide fordi Johanna forklarte oppgavens innhold og krav mer utdypende i felles klasse enn hun kanskje ellers hadde gjort.

I intervjuet med assisterende rektor, Håkon, fikk jeg også inntrykk av at Johanna var alene om arbeidet med tilrettelegging for eleven med norsk som andrespråk, og det var lite støtte å få fra ledelsen. Likevel håndterte Johanna situasjonen på en god måte med tanke på hennes rammefaktorer og forkunnskaper om fagfeltet norsk som andrespråk. Det kom tydelig frem både gjennom observasjonen og intervjuet at hun prøvde så godt hun kunne å tilrettelegge for eleven med norsk som andrespråk på en måte som gjorde at hen fikk utbytte av undervisningen. Lilly og Marie på Blå skole fikk god støtte fra SNO-læreren. Dette førte til at de aldri stod alene om ansvaret for tilretteleggingen for elevene med norsk som andrespråk. Videre førte det til at lærerinformantene på Blå skole ikke måtte bruke like mye tid på å differensiere undervisningen sammenlignet med Johanna, da SNO-læreren ofte laget egne, differensierte, oppgaver til elevene med norsk som andrespråk basert på temaet de arbeidet med i den ordinære undervisningen. Likevel benyttet de seg av ulike tilretteleggingsmetoder. Marie lot for eksempel elever ha prøver muntlig om det norske skriftlige språket var for krevende, og Lilly laget oppgaver til elevene med norsk som andrespråk som de arbeidet med når resten av klassen arbeidet med sidemål, hvor hun la vekt på hva hver enkelt elev måtte jobbe med for å utvikle sin norske språkbeherskelse.

Gjennom min studie har jeg fått inntrykk av at alle lærerinformantene var opptatt av, og brukte tid på, å differensiere undervisningen, og dermed tilrettelegge undervisningen for elevene med norsk som andrespråk. Lærerens ønske om tilrettelegging kan altså være uavhengig av demografien, men man kan likevel ikke se på den individuelle læreren separat fra rammefaktorene og tilbudene den enkelte skolen tilbyr.

3) Norsklærerne opplevde at det var utfordrende å bruke flerspråkligheten som en ressurs i undervisningen. Ifølge Overordnet del i LK20 heter det at alle «elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 5). Mine informanter rapporterte et annet, avvikende syn på verdien av flerspråklighet i klassen. De så på dette som en ressurs ved at elevene i klassen kunne lære noe om en annen kultur enn den norske. Et annet eksempel på et ressursorientert syn på andre kulturer er Lillys tverrfaglige oppgave i norsk og samfunnsfag, hvor elevene blant annet skulle skrive om et annet land i verden. I en slik oppgave får altså elevene mulighet til å skrive om et land de føler tilhørighet til, men med fortsatt krav om at teksten skal skrives på norsk. Elevens kultur blir på denne måten verdsatt av læreren, men uten mulighet for at eleven får vist sine språklige ferdigheter. Likevel viser funnene fra intervjuene at blant annet Johanna er opptatt av at elever med norsk som andrespråk benytter seg av førstespråket for å lære seg fagkunnskaper, da det kan føre til en flerspråklighet med tiden og at eleven senere kan bruke kunnskapene på norsk etter hvert som det norske språket utvikles. På denne måten blir elevens språklige kunnskaper språk sett på som en ressurs. Lilly er også inne på tanken på å benytte seg av elevenes førstespråk i undervisningen, som er et interessant funn, da hun med dette beveger seg mer mot et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet.

4) Det er behov for å heve lærernes kompetanse innenfor fagfeltet norsk som andrespråk. Alle lærerne som jeg har intervjuet i denne undersøkelsen ønsket seg mer kunnskap på området gjennom utdanning, konkrete tips, hjelp og støtte. Samtlige rapporterte at tilretteleggingsarbeid for disse elevene opplevdes utfordrende og at hvis de hadde hatt mer kompetanse og støtte så skulle de gjerne gjort mer for disse elevene. Fordi ordforrådsundervisningen bør skje i alle fag, ikke bare i norskfaget (Golden, 2003, s. 160), burde det være mulig for alle grunnskolelærerstudenter å tilegne seg kunnskaper om fagfeltet og ikke bare at det er et valgfag innenfor norsklærerutdannelsen slik det er ved noen læreinstitusjoner i dag. Hvis det språklige mangfoldet i skolen bare fortsetter å øke vil dette fagfeltet bli stadig mer relevant, med dermed ekstra behov for flere lærere med kompetanse på området. Å vektlegge flerspråklighet i utdanningen vil trolig gi lærere økt kunnskap, som videre kan føre til et større utbytte i opplæringen for elever med norsk som andrespråk. Det er helt selvsagt viktig å beherske norsk for å greie seg i det norske samfunnet, og da spesielt viktig for barn og unge som kommer hit med i utgangspunktet et annet språk. Derfor er det grunn til å gå inn for, og håpe på økt oppmerksomhet og økte ressurser til gruppen andrespråkselever i tiden fremover.

Avslutningsvis vil jeg komme med en siste bemerkning. For når det først skal oppsummeres hva jeg fikk ut av dette og hva jeg sitter igjen med så vil jeg nevne at jeg har fått øynene opp for offentlige utredninger, som en kanskje litt overraskende bi-effekt. Bak ord som «norsk offentlig utredning», «offentlig revisjon» eller «kontrollrapport», som før kunne virke litt kjedelig og lite tiltrekkende kan det skjule seg mange ellers godt bevarte hemmeligheter, en nærmest uendelig kunnskapsbase som jeg tror at mange flere burde benytte seg av, mye mer. For min egen del i dette tilfellet, NOU 2010:7 *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* har vært en kilde til kunnskap, idèer og inspirasjon under arbeidet med denne masteroppgaven. NOU-en inneholdt også en direkte oppfordring om å få frem mer forskning og kunnskap i fagfeltet norsk som andrespråk, spesielt blant aldersgrupper innenfor ungdomstrinnet i grunnskolen. Denne masteroppgaven er sånn sett mitt svar på denne oppfordringen.

7 Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Arntsen, M. S. (2021). *Læreres tilrettelegging for andrespråkelever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2783026/no.uis%3Ainspera%3A82370538%3A2853903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berggren, H., & Tenfjord, K. (2016). *Andrespråkslæring* (2. utg.). Kopinor Pensum.
- Bjerkan, K. M. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L. (2000). The intentionality model of word learning: How to learn a word, any word. I *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=271052>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>
- Cummins, J. (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *Trustees of Boston University*, (s. 16–29). <https://doi.org/10.1177/002205748116300104>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. I *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Multicultural school festivals as a creative space for identity construction – the perspective of minority parents*. (s. 212–229). <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I K. Nes & G. Dalhaug Berg (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*.

- (s. 69–85). Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O., & Lied, S. (2011). Strategies of Differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. I *Journal of Teacher Education and Teachers' Work* (s. 55–67).
- García, O., & Li, W. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2003). Ordforråd, ordbruk og ordlæring. I *Norbok* (2. utg.). Gyldendal Akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009062301030
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. I *NOA norsk som andrespråk*, 28 (2) (s. 23–48). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Gujord, A.-K. H., & Randen, G. T. (Red.). (2018). Innleiing. I *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 17–25). Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser: En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/83408>
- Haugli, I. M. (2012). *Hva leser vi?: En vurdering av litteraturens rolle i fem sentrale læreverker for ungdomsskolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/10642/1332>
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkeleven og målspråket. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 43–66). Universitetsforlaget.
- Hvenekilde, A., & Ryen, E. (1984). «Kan jeg få ordene dine, lærer?»: Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m. Landslaget for norskundervisning LNU: Cappelen.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 19–55). Cappelen Damm Akademisk.
- Integreringsforskriften. (2021). *Forskrift til integreringsloven* (FOR-2020-12-15-2912). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912>
- Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. *Universitetet i Oslo*.
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kjelaas, I., & Olaussen, A. H. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: *Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2727658/Olaussen%2b%2526%2bKjelaas%2b%25282020%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *NOU 2016: 14* [NOU].
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children second edition* (2. utg.). Erlbaum.
<https://doi.org/10.1177/026565908600200117>
- Meld. st. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk—Mangfold og fellesskap*. Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. st. 20 (2012-2013). *På rett vei—Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

- Meld. st. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk—En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm Akademisk.
- NAOB. (u.å.). *Ressurs*. Det norske akademis ordbok. <https://naob.no/ordbok/ressurs>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU. (2010:7). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 183–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*.
- Selj, E. (2019a). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11–39). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2019b). Skrivning på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 152–175). Cappelen Damm Akademisk.
- Sickinghe, A. V. (2015). Den «flerspråklige» elev. *Bedre skole* 4(27), 47-52.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202015.pdf>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- SSB. (2023). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

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

- Statsforvalteren. (2013). *Endeleg tilsynsrapport. Minoritetsspråklege elevar sin rett til særskild språkopplæring*. <https://www.statsforvalteren.no/rogaland/arkiv---tilsynskalender/hjelmeland--tilsyn-med-minoritetsspraklege-elevar-sin-rett-til-sarskild-sprakopplaring/>
- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Oslo: Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, (s. 19–47).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12301>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <file:///Users/olenagrindhaug/Downloads/Rammeverk%20for%20grunnleggende%20ferdigheter.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Valum, S. (2016). Synliggjør språkmangfoldet i Oslo. I *iSkolen* (s. 12–13). Skolenes landsforbund. https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2016/05/iskolen-20160412_003_00_00.pdf

- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I *The bilingualism reader* (s. 3–25).
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Ryen & E. Selj (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–77). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell dannning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og dannning—Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ledelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Organisering av undervisning for elever med norsk som andrespråk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse lærerperspektivet i arbeid med elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen. Jeg skal intervjuere norsklærere på skolen der du er en del av ledelsen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har utgangspunkt i en masteroppgave i norskdidaktikk på grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn ved Universitetet i Stavanger. I prosjektet samarbeider jeg med min veileder, Ingri Dommersnes Jølbo.

Jeg skal gå nærmere inn på forskningsfeltet *norsk som andrespråk*, hvor jeg fokuserer på hvordan norsklærere legger til rette for elever på ungdomsskolen med norsk som andrespråk. Formålet med forskningsprosjektet er å få økt innsikt i læreres tanker og erfaringer tilknyttet tilrettelegging for andrespråkelever i den ordinære undervisningen, og hvordan det gjennomføres i praksis. I min studie vil jeg belyse lærerens beskrivelse av sine tanker og erfaringer ved å gjennomføre kvalitative intervju og observasjon. I tillegg er jeg interessert i å intervjuere ledelsen ved de to utvalgte skolene. Oppgavens problemstilling lyder: *På hvilke måter organiserer norsklærere undervisningen for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen på ungdomstrinnet, på en skole som består av et stort antall elever med norsk som andrespråk, og på en skole med et mindre antall slike elever?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har et ønske om å få intervjuere ledelsen på skolene som lærerne jobber ved. Intervjuet handler om hvordan dere opplever arbeidet med elever med norsk som andrespråk og hvilke

tiltak skolen som institusjon nytter seg av. Jeg vil benytte lydopptak i intervjuet som vil krypteres og lagres på passordbeskyttede enheter. Dataene fra intervjuet anonymiseres.

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 grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg å ikke delta, eller om du senere vil trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger lagres ikke sammen med øvrige data, og data anonymiseres i transkripsjon slik at det ikke vil være mulig å gjenkjennes i publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i den ferdige oppgaven som leveres inn. Lydopptak og transkripsjon av intervjuene vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har i tillegg sikt (tidligere NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Olena Grindhaug (student): o.grindhaug@stud.uis.no eller 99 33 99 50
- Ingri Dommersnes Jølbo (veileder): ingri.d.jolbo@uis.no eller 51 83 12 67

Ved spørsmål om personvern kan du ta kontakt med personvernombudet for UiS på e-post: personvernombud@uis.no. Har du spørsmål tilknyttet sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med dem på e-post: meldingsarkiv@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Olena Grindhaug (student)

Ingri Dommersnes Jølbo (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Organisering av undervisning for elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At lydopptak kan benyttes under intervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Organisering av undervisning for elever med norsk som andrespråk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse lærerperspektivet på arbeid med elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har utgangspunkt i en masteroppgave i norskdidaktikk på grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn ved Universitetet i Stavanger. I prosjektet samarbeider jeg med min veileder, Ingri Dommersnes Jølbo.

Jeg skal gå nærmere inn på forskningsfeltet *norsk som andrespråk*, hvor jeg fokuserer på hvordan norsklærere legger til rette for elever på ungdomsskolen med norsk som andrespråk. Formålet med forskningsprosjektet er å få økt innsikt i læreres tanker og erfaringer tilknyttet tilrettelegging for andrespråkselever i den ordinære undervisningen, og hvordan det gjennomføres i praksis. I min studie vil jeg belyse lærerens beskrivelse av sine tanker og erfaringer ved å gjennomføre kvalitative intervju med 4 norsklærere, slik at jeg kan gå i dybden av hver enkeltes erfaring. I tillegg vil jeg supplere datamaterialet jeg får gjennom intervjuene med å observere de utvalgte norsklærerne når de underviser i norsk. Oppgavens problemstilling lyder: *På hvilke måter organiserer norsklærere undervisningen for elever med norsk som andrespråk som følger den ordinære læreplanen på ungdomstrinnet, på en skole som består av et stort antall elever med norsk som andrespråk, og på en skole med et mindre antall slike elever?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I forskningsprosjektet vil det benyttes en kombinasjon av metodene intervju og observasjon.

1. En kort og uformell samtale i forkant av observasjonen om prosjektet og feltarbeidet.

2. Observasjon i 1-2 ordinære norsktimer der elevene med norsk som andrespråk deltar. Jeg vil ikke filme eller spille inn lyd, kun notere det jeg opplever som relevant for mitt prosjekt. Ingen personopplysninger vil samles inn om elevene. Det vil være ikke-deltakende observasjon, hvor jeg sitter bak i klasserommet og observerer undervisningen utenfra. Det er lærerens aktivitet som skal observeres, ikke elevenes.
3. Etter observasjonen vil jeg intervju læreren. Intervjuet omhandler generelle spørsmål om tematikken og konkrete situasjoner fra observasjonen. Intervjuet vil nok var ca. 40 – 50 minutter, og jeg vil benytte meg av lydopptak. Dette lydopptaket krypteres og lagres på passordbeskyttede enheter. Dataene fra intervjuet anonymiseres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger lagres ikke sammen med øvrige data, og data anonymiseres i transkripsjon slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne personopplysninger i publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i den ferdige oppgaven som leveres inn. Lydopptak og transkripsjon av intervjuene vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har i tillegg sikt (tidligere NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Olena Grindhaug (student): o.grindhaug@stud.uis.no eller 99 33 99 50
- Ingri Dommersnes Jølbo (veileder): ingri.d.jolbo@uis.no eller 51 83 12 67

Ved spørsmål om personvern kan du ta kontakt med personvernombudet for UiS på e-post: personvernombud@uis.no. Har du spørsmål tilknyttet sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med dem på e-post: meldingsarkiv@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Olena Grindhaug (student)

Ingri Dommersnes Jølbo (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Organisering av undervisning for elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å bli observert i undervisningen
- Å delta i intervju
- At lydopptak kan benyttes under intervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv om prosjektet

«Organisering av undervisning for elever med norsk som andrespråk»

Jeg er en student som skal bli norsklærer, og jobber for tiden med min masteroppgave i norsk ved Universitetet i Stavanger. Dette prosjektet tar utgangspunkt i forskningsfeltet *norsk som andrespråk*, og jeg skal se på hvordan norsklærere legger til rette for elever på ungdomsskolen med norsk som andrespråk. I min studie vil jeg belyse lærerens beskrivelse av sine tanker og erfaringer ved å gjennomføre intervju med norsklærere og observere dem når de underviser i norskfaget. Jeg vil informere deg som foresatt at det er læreren som står i fokus i min observasjon, og at jeg ikke kommer til å ta lydopptak eller film av undervisningen. Jeg vil kun notere det jeg opplever som relevant for mitt prosjekt, og ingen personopplysninger vil samles inn om elevene.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, ta kontakt med:

- Olena Grindhaug (student): o.grindhaug@stud.uis.no eller 99 33 99 50
- Ingri Dommersnes Jølbo (veileder): ingri.d.jolbo@uis.no eller 51 83 12 67

Med vennlig hilsen

Olena Grindhaug (student)

Ingri Dommersnes Jølbo (veileder)

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Introduksjon

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Har du utdanning innen norsk som andrespråk? Hvis ja: opplever du at dette har hjulpet deg i ditt arbeid?
- Hvilken erfaring har du med elever med norsk som andrespråk? Og hvor lang erfaring?

Flerspråklighet

- Hva er flerspråklighet for deg?
- Møter du på flerspråklighet ofte i din arbeidshverdag? På hvilken måte?
- Hva gjør du når du får en elev med norsk som andrespråk?
- I læreplaner eller andre styringsdokumenter faglitteratur står det ofte at flerspråklighet er og skal være en ressurs i skolen, ofte uten mer utdyping enn det. Hva tenker du når du hører setningen “flerspråklighet som ressurs”?
- Når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at elevene skal få erfare at det er en ressurs å kunne flere språk, vet du om noen konkrete måter man kan innlemme flerspråklighet i undervisningen på?

Norsktimen

- Når du skal velge ut tekster og annet materiale i norskundervisning, hvordan tenker du da? Er det noen spesifikke metoder tilknyttet arbeid med tekster i undervisningen, for at andrespråkelever skal være inkludert og få utbytte?
- Om du bruker gruppearbeid som metode, hvordan tilrettelegger du for inkludering av denne elevgruppen i gruppearbeid?
- Er det noen arbeidsmetoder som du opplever fører til mer deltakelse blant andrespråkelever i norsktimene?

- Er det noen arbeidsmetoder du har prøvd som du har opplevd at ikke fungerer eller fungerte i mindre grad med tanke på at alle elevene skal være inkludert?
- Reflekter over dette utsagnet: det kan være utfordrende med elever med forskjellige språkbakgrunner i klasserommet.
- Hvilke tanker har du rundt det å synliggjøre elevenes bakgrunn kulturelt og språklig i undervisningen i klasserommet? Har du noen eksempler på hvordan du gjør dette i praksis?
- I overordnet del av læreplanen står det: “Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre”. Her står det ikke noe spesifikt om hvilke(t) språk elevene skal bruke til dette. Hva tenker du om det?
- Kan du fortelle meg om en (eller flere) hendelser/et opplegg/en situasjon i klasserommet ditt der flerspråklighet ble behandlet som en ressurs? Da norskfaglig.

Samarbeid med ledelsen

- Dersom du lurer på noe tilknyttet enten faglig eller sosial tilrettelegging eller inkludering av disse elevene, hva gjør du? Hvem spør du?
- Hvordan opplever du at ledelsen tilrettelegger for samarbeid i kollegiet i arbeid med andrespråkselever?
- Hvordan opplever du at ledelsen støtter deg i arbeidet med andrespråkselever?
- Har skolen noen strategier for å løfte frem de ulike kulturene som er presentert på skolen? Hvordan?

Kompetanse

- Er det noen områder du ønsker å heve din faglige kompetanse i, tilknyttet dette arbeidet? Hva spesifikt kunne du tenkt deg?
- Hvordan opplever du at du blir møtt på dine eventuelle behov for kompetanseheving i din skole?

Avslutning

- Spørsmål tilknyttet konkrete situasjoner fra observasjonen.
- Er det noe du vil legge til? Spørsmål eller tanker du ønsker å ta opp som vi ikke har vært innom gjennom intervjuet som kan være relevant?

Vedlegg 5: Intervjuguide ledelse

Introduksjon

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
- Hva gjorde du før du fikk denne stillingen?
- Hvilken bakgrunn har du? (Hvilken utdanning har du? Er du flerspråklig selv? Har du andrespråkskompetanse?)
- Har du selv jobbet som lærer?

Skolen som institusjon

- Har skolen en strategi om hvordan man arbeider med elever med norsk som andrespråk?
- Har skolen noen strategier for å løfte frem ulike kulturer? Hvordan?
- Hvordan støtter ledelsen lærerne i arbeid med elever med norsk som andrespråk?
- Hvilke tiltak/ressurser/arbeidsmåter blir brukt ved deres skole?
- Hvordan jobber dere når dere får en ny elev med norsk som andrespråk på skolen?
- Hvilke tanker har dere rundt det å synliggjøre andrespråkselevs bakgrunn, kulturelt og språklig?

Avslutning

- Er det noe du vil legge til? Spørsmål eller tanker du ønsker å ta opp som vi ikke har vært innom gjennom intervjuet som kan være relevant?

Vedlegg 6: Godkjenning fra sikt

05.12.2022, 08:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Norsk som andrespråk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 437192	Vurderingstype Standard	Dato 17.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Norsk som andrespråk

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig
Ingri Dommersnes Jølbo

Student
Olena Grindhaug

Prosjektperiode
03.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 30.06.2023.

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6357a6a1-2544-405e-9927-100517a35502>

1/2

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Eksempel på en tilsynsrapport fra tilfeldig skole

(Statsforvalteren, 2013)

Hjelmeland kommune
Kommunehuset
4130 Hjelmeland

Endeleg tilsynsrapport

Minoritetsspråklege elevar sin rett til særskild språkopplæring

Hjelmeland kommune
Hjelmeland skule – Årdal skule

1. Tema for tilsynet er minoritetsspråklege elevar sin rett til særskild språkopplæring jf. opplæringslova § 2-8, og kommunen si plikt til å ha eit forsvarleg system for å sikre at denne retten blir oppfylt jf. opplæringslova § 13-10 andre ledd. § 2-8 er foreslått endra ved å leggje til eit nytt 5.ledd som gir høve til å organisere eige innføringstilbod til nykomne minoritetsspråklege elevar. Dette blir derfor ikkje ein del av tilsynet i denne omgang, men hovudpunkta i det nye 5.leddet vil bli gjennomgått på sluttmøtet.

Det overordna målet med tilsynet er å medverke til at minoritetsspråklege elevar i grunnskolen får oppfylt sin rett til særskild språkopplæring. Dette er ein individuell rett, og gjennom kontroll med skoleeigar og skolane si etterleving av lovkrava i samband med dette, skal eventuelle lovbrøt avdekkjast, og gjennom pålegg om endring skal desse forhold rettast opp.

Det blir presisert at tilsynsrapporten ikkje gir ei heilskapleg vurdering av skolen og kommunen. Rapporten gjeld berre resultat frå tilsynet med dette temaet.

2. Om gjennomføringa av tilsynet

Etter § 14-1 andre ledd i opplæringslova, har departementet heimel til å føre tilsyn med offentlege skolar. Fylkesmannen har delegert fullmakt til å føre tilsyn, og skal ha tilgang til skoleanlegg og dokumentasjon.

Tilsynet har blitt utført ved å innhente og vurdere dokumentasjon og munnlege opplysningar.

Framdrifta i tilsynet har vore følgjande:

- 14.12.12 - varsel om tilsyn med pålegg om innsending av dokumentasjon
- 18.01.13 - mottak av dokumentasjon
- 24.01.13 - formøte og gjennomføring av intervju
- 07.02.13 - sluttmøte/utsending av førebels rapport og varsel om pålegg
- 22.03.13 - utsending av endeleg rapport med pålegg om retting

Følgjande personar er intervjua:

- Kommunalsjef oppvekst Anita Heggebø
- Rektor Hjelmeland skule Terje Thornquist
- Rektor Årdal skule Arne Sandanger
- Lærer Hjelmeland skule Nina Bistrova
- Lærer Hjelmeland skule Inger Johanne Svendsboe
- Lærer Årdal skule Asbjørn Tjentland

3. Kva er kontrollert i tilsynet

Tema 1:

Opplæringslova § 2-8 jf forvaltningslova, og forskrift til opplæringslova § 1-1 bokstav e.

Rettslege krav

Elevar frå språklege minoritetar har etter § 2-8 i opplæringslova rett til særskild norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring:

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

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette.”

Elevar som fyller vilkåra for særskild språkopplæring kan ha rett til både særskild norsk, tospråkleg fagopplæring og morsmålsopplæring. Kommunen må derfor tilby alle tre typar opplæring som er nemnt i regelen, så sant det kan skaffast eigna undervisningspersonale.

Føremålet med både særskild norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring er å lære eleven å bruke norsk som reiskapsspråk så raskt som mogleg. Når eleven har nok kunnskap i norsk til å følgje den vanlege opplæringa, tar retten etter denne regelen slutt. Særskild opplæring i norsk skal vere det viktigaste verkemiddelet for at minoritetsspråklege elevar skal tileigne seg god nok kompetanse i norsk for å få optimalt utbytte av skolegangen, og dermed god integrering i det norske samfunnet. Særskild norskopplæring er det første tiltaket som skal setjast inn. Dersom det er naudsynt, har eleven i tillegg rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Elevar med svært avgrensa dugleik i norsk vil normalt i tillegg til særskild norsk, ha krav på tospråkleg fagopplæring, morsmål eller begge delar i ein overgangsperiode. Elevar skal derfor aldri givast morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring som eit første (og einaste) tilbod.

Morsmålsopplæringa kjem i tillegg til den vanlege opplæringa, og kan leggast til ein annan skole enn den skolen eleven går på til vanleg.

Forvaltningslova

Når kommunen tek stilling til eleven sine rettar etter opplæringslova § 2-8, er dette eit enkeltvedtak etter forvaltningslova § 2, og forvaltningslova sine reglar for saksbehandling og utforming av enkeltvedtak skal følgjast. Slike enkeltvedtak kan påklagast til Fylkesmannen, jf. opplæringslova § 15-2. Det inneber mellom anna at kommunen må sørge for at det blir fatta skriftlege enkeltvedtak om rett til særskild norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring.

Før det blir fatta vedtak

Eit vilkår for at elevane skal få oppfylt retten til språkopplæring i tråd med intensjonen i lova, det vil seie som ei overgangsordning fram til elevane har god nok kunnskap i norsk til å følgje den ordinære opplæringa i skolen, er at kommunen gjennomfører ei reell kartlegging av norskkunnskapane til elevane. Berre på den måten vil elevane vere sikra at dei faktisk får opplæring i tråd med kunnskap og behov.

Det krevst ikkje sakkunnig vurdering, men skolen må gjere ei forsvarleg kartlegging av den språklege kompetansen eleven har i norsk, og ei vurdering av kva slag språkopplæring som vil vere mest eigna for eleven, jf. fjerde ledd i opplæringslova § 2-8 og forvaltningslova § 17. Manglande eller mangelfull kartlegging vil vere ein feil ved saksbehandlinga.

Føresette skal givast høve til å uttale seg før vedtak blir fatta, jf. forvaltningslova § 16.

Krav til vedtaket

Innhaldet i opplæringa må utformast presist. Det må gå fram kva slag opplæring som blir innvilga, og kva omfang denne skal ha. Vedtaket må også seie noko om organiseringa av opplæringa og val av læreplan. I følgje forskrift til opplæringslova §1-1 bokstav e, kan kommunen velje om den særskilte norskopplæringa skal følgje tilpasset ordinær læreplan eller læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar.

Alle enkeltvedtak skal ha individuell grunngiving, jf. forvaltningslova § 24. Det skal givast grunngiving for kvifor særskild norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring blir gitt, eventuelt ikkje blir gitt. Grunngivinga må knytast til den kartlegginga og utgreiinga som er gjort før vedtaket blir fatta, jf. forvaltningslova § 25.

Føresette skal ha melding om vedtaket, og her skal det opplysast om retten til å klage, klagefrist, klageinstans og den nærare framgangsmåten ved klage.

Dokumentasjon og vurdering

Hjelmeland kommune oppretta i 2010 ei innføringsklasse på Hjelmeland skule. Alle skolane kan sende elevar til denne klassen, men per i dag går det berre elevar som høyrer til skolekrinsen i innføringsklassen. Det betyr at nykomne elevar som høyrer til skolekrinsen til Årdal skule, mottar heile undervisninga si der. Skolane i kommunen står fritt til å organisere særskild språkopplæring.

På Årdal skule blir nykomne elevar plasserte i ordinær klasse, men får norskopplæringa i eigen gruppe. Rektor har møte med foreldra til nye elevar så tidleg så mogleg, og har elles

foreldremøte to gonger om året, oftare om det er behov for det. På alle desse møta blir det brukt telefontolk om nødvendig.

Omfanget av den særskilde språkopplæringa varierer, men skolen prøver å få til ei økt dagleg. Skolen prioriterer integrering i den ordinære klassen, og så langt det lar seg gjere deltek elevane med særskild språkopplæring i dei praktisk-estetiske faga saman med klassen sin. Skolen har hovudfokus på særskild norskopplæring, men prøver å ta inn fagopplæring i opplæringa så ofte som mogleg. Årdal skule nyttar tilpassa ordinær læreplan i den særskilde norskopplæringa, og tilpassar den og undervisningstema slik at elevane med særskild språkopplæring får opplæring i same tema som den ordinære klassen. All særskild norskopplæring er organisert i grupper. Ingen elevar har tilbod om tospråkleg fagopplæring eller morsmålsundervisning. Hovudgrunnen er mangel på kvalifisert personell.

Innføringsklassen på Hjelmeland skule er i utgangspunktet for elevar på 5.-10. trinn, og gir eit tilbod om maksimalt 10 timer i veka. Elevane går resten av timane i ordinær klasse, unntaket er barn av arbeidsinnvandrarar som skolen ikkje har fått melding om før dei kjem. Desse har berre tilbod i innføringsklassen i starten, medan skolen førebur klasse og vidare opplæring. Ein inspektør har tidlege møte med føresette til nye elevar, og her blir innhaldet i vedtaket om særskild språkopplæring forklart. Telefontolk blir nytta ved behov. I starten er dei minoritetsspråklege elevane i lag med den ordinære klassen sin i dei praktisk-estetiske faga, men deltek meir og meir i klassen etter som norskkunnskapane veks. Når elevane blir skrivne ut av innføringsklassen, vil dei vere meir i den ordinære klassen sin, men dei fleste har framleis særskild norskopplæring.

Den særskilde norskopplæringa blir gitt både i grupper og aleine. På intervjutidspunktet var ingen tospråklege lærarar knytte til skolen, men dei har tidlegare leigd inn lærar frå Strand, og dei har nytta ressurspersonar i kommunen, til dømes foreldre. Skolen har blanda erfaring med sistnemnde gruppe, men dei følgjer tett med på kva folk som er i nærmiljøet.

Fylkesmannen har bede om å få tilsendt alle vedtak om særskild språkopplæring frå dei to skolane for skoleåret 2012/13. Frå Hjelmeland skule har vi mottatt 17 vedtak om særskild norskopplæring, 2 vedtak om avslag på særskild norskopplæring, 2 vedtak om tospråkleg fagopplæring og 6 vedtak om anna tilrettelagd opplæring. Vedtaka er fatta på forskjellige tidspunkt. Frå Årdal skule har vi mottatt 16 vedtak om særskild norskopplæring (12 av desse har brukt vedtaksmalen for morsmålopplæring), i tillegg til pedagogiske rapportar. Vedtaka frå Årdal skule er fatta i juli.

Intervju viser at Hjelmeland skule nyttar Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy, i tillegg blir nokre elevar frå ungdomstrinnet sende til Ryfylke læringssenter for å ta testen Migranorsk før dei eventuelt mister tilbodet om særskild norsk.

Alle dei innsendte vedtaka frå Hjelmeland skule har hovudoverskrifta "Enkeltvedtak særskild norskopplæring", og underoverskrift som viser tilbodet. Hovudoverskrifta bør endrast til "Særskild språkopplæring" som er samleomgrepet for opplæringa.

Vedtaka om særskild norskopplæring har alle relevant grunngjeving, men nokre av dei bør vere meir direkte knytte til kartlegginga ved å vise til kva nivå eleven er på. Ingen av vedtaka om særskild norskopplæring har spesifisert kva for læreplan som blir nytta.

Vedtaka som skolen har fatta om "tilrettelagd fagopplæring" er slik vi forstår det fagopplæring som blir gitt fordi kommunen ikkje finn eigna undervisningspersonell på eleven

sitt morsmål. Slik tilrettelagd opplæringa har heimel i opplæringslova §2-8 tredje ledd. Dei innsendte vedtaka gjengir ikkje vurderingane som ligg til grunn, og det går heller ikkje fram av vedtaket at tilbodet blir gitt fordi kommunen ikkje finn eigna personell på eleven sitt morsmål.

Alle elevane med vedtak om slik tilrettelagd opplæring, har også vedtak om særskild norskopplæring. Derimot har ikkje elevane med vedtak om tospråkleg fagopplæring, vedtak om særskild norskopplæring. Opplæringslova gir ikkje høve til å tilby tospråkleg fagopplæring utan å gi særskild norsk. Eit av dei innsendte vedtaka omtalar likevel omgrepet ”norskopplæringa”, noko som kan tyde på at forståinga av omgrepa ikkje er korrekt. Det same vedtaket seier at opplæringa vil bli gitt i timane som er tildelte til spesialundervisning. Kommunen må tydeleg skilje kva som er spesialundervisning og kva som er særskild språkopplæring.

I følgje intervjuar fattar Hjelmeland skule enkeltvedtak ein gong om året, sjølv om tilbodet blir endra. Når timetalet til særskild norsk blir endra, eller eit tilbod blir tatt bort (til dømes tospråkleg fagopplæring), skal det fattast nytt vedtak.

Vedtaka må spesifisere om eleven er i innføringsklasse eller ikkje. Elevar i innføringsklasse kan fritakast frå kompetansemål, men det må gå fram av vedtaka kva for kompetansemål dei i så tilfelle er fritekne frå.

Årdal skule kartlegg elevane 3 gonger om året, men skil ikkje mellom minoritetsspråklege og andre elevar. På bakgrunn av desse kartleggingane skriv skolen 2 pedagogiske rapportar om året, som igjen utgjer grunnlaget for enkeltvedtaka om særskild språkopplæring. Sjølv om skolen tydeleg gjer ein grundig jobb med kartlegginga, så er det ikkje brukt relevant kartleggingsverktøy for dei minoritetsspråklege elevane, og kunnskapsgrunnlaget for enkeltvedtaka er derfor ikkje godt nok.

Vedtaka frå Årdal skule fell i to hovudkategoriar; den eine for elevar på 1. og 2. steg, og den andre for elevane frå 3. til 7. steg. Dei yngste elevane er tildelt 8 timar i veka, og dei eldste er tildelt 4 timar i veka, uavhengig av norskkunnskapar. I intervjuar framkom det derimot at elevane får ulikt timetal basert på det nivået dei er på. Vedtaka seier at elevane får opplæring etter læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar, mens det i intervjuar framkom at elevane får opplæring i tilpassa ordinær læreplan. Som grunngeving for vedtaka blir det vist til pedagogisk rapport utan at innhaldet i denne blir tatt med. Dei innsendte vedtaka manglar såleis grunngiving i tråd med reglane i forvaltningslova §§ 24-25, ved at dei ikkje gjer greie for dei vurderingane som er gjorde. Vedtaka er med dette ikkje individuelt utforma og grunngitt. Vi merkjer oss likevel at dei pedagogiske rapportane er grundige, og at dei viser at det blir gjort individuelle vurderingar, men desse er altså ikkje nemnde i vedtaka.

Vedtaka for dei eldste elevane har hovudoverskrifta ”Enkeltvedtak norskopplæring framandspråklege” og underoverskrifta ”Enkeltvedtak om morsmålsopplæring for minoritetsspråklege elevar”. Desse må endrast for å vise at tilbodet som gjeld er særskild norskopplæring.

Konklusjon

- a. Ikkje alle skolane gjennomfører forsvarleg kartlegging med relevant kartleggingsverktøy av minoritetsspråklege elevar sin språkkompetanse, jf. § 2-8 fjerde ledd.
- b. Ikkje alle vedtaka om særskild språkopplæring er presise nok med tanke på korrekt tilbod, grunngeving, timeomfang, val av læreplan, overskrift på vedtaka, og tydeleggjøring av om vedtaket gjeld innføringsklasse og kva kompetansemål det eventuelt blir gjort avvik frå.
- c. Det blir ikkje fatta nytt vedtak dersom tilbod, innhald og omfang av opplæringa endrar seg i løpet av året.
- d. Ikkje alle skolane fattar vedtak om tilrettelagd opplæring etter §2-8 tredje ledd, sjølv om elevane får tilbod om dette. Dei vedtaka som er fatta om tilrettelagd opplæring, manglar presisering av at tilbodet blir gitt fordi kommunen ikkje får fatt i eigna undervisningspersonell på eleven sitt morsmål.

Tema 2: Opplæringslova § 13-10 andre ledd, jf. § 2-8

Rettslege krav

Opplæringslova § 2-8 regulerer retten til særskild språkopplæring for minoritetsspråklege elevar, medan § 13-10 andre ledd regulerer skoleeigar sitt ansvar for å sikre oppfylling av lovkrava.

I samband med tema for tilsynet, følgjer det at kommunen skal ha eit forsvarleg system for å vurdere om lovkrava for særskild språkopplæring blir oppfylte. Dersom ein finn at krava i § 2-8 ikkje blir oppfylte, skal kommunen kunne følgje opp med adekvate tiltak.

Eit forsvarleg system er eit system som er eigna til å avdekkje tilhøve som er i strid med lov og/eller forskrift, og som sikrar at det vert sett i verk tiltak der det er naudsynt. Det inneber mellom anna følgjande:

- Skoleeigar må sjølv ta aktive grep for å sikre at regelverket blir oppfylt i eigen organisasjon
- Systemet skal kunne dokumenterast skriftleg
- Skoleeigar må sørge for tilstrekkeleg kompetanse i alle relevante ledd av verksemda for å kunne vurdere data og situasjonar opp mot lovkrava
- Skoleeigar må kunne beskrive systemet og kunne dokumentere at systemet er tilstrekkeleg kjent i relevante delar av verksemda
- Skoleeigar skal sikre at systemet er kontinuerleg, konsistent og robust mot endringar i organisasjonen
- Det skriftlege systemet skal vise kva rutinar for kartlegging, vurdering, korrigering, kommunikasjon og samhandling som skal realisere føremålet med systemet
- Skoleeigar skal ha rapporteringsrutinar som sikrar vurdering av om tiltaka som blir sette i verk, verkar etter føremålet sitt
- Systemet må vere gjennomført i organisasjonen. Det er korleis systemet fungerer i praksis som er avgjerande med omsyn til om det er i samsvar med lovkrava

Dokumentasjon og vurdering

Hjelmeland kommune har eit delegeringsreglement som også gjeld på opplæringslova sitt område. Kommunen har likevel ikkje vidaredelegert mynde til å fatte enkeltvedtak etter opplæringslova § 2-8 til rektorane. Dermed har ikkje rektor mynde til å fatte vedtak om særskild språkopplæring.

Kommunen har utarbeidd malar for enkeltvedtak, informasjonsskriv til føresette om språkopplæring for minoritetsspråklege og rutinar for innskriving av elevar som er nye i Noreg. Innsendt dokumentasjon og intervju visar at skolane kjenner til desse dokumenta, og at malane for enkeltvedtak blir nytta av begge skolane.

Det er også utarbeidd eit kvalitetssystem på området kalla ”Prosedyre for kvalitetsikring av rettigheter knytt til elevar frå språklige minoritetar jf opplæringslov”, og er datert 23.11.2011. Systemet er forma som ei sjekkliste, med ei kolonne for kommunalt nivå og ei kolonne for skolenivå.

I følgje systemet skal kommunalt nivå mellom anna lage kartleggingsverktøy, samle inn enkeltvedtak og vurdere dette mot lovkrav, og gi skolane tilbakemelding om forbetring. Systemet inneber at kommunen innhentar dokumentasjon frå skolane, vurderer den mot lovkrav og gir skolane tilbakemelding. Det er med dette etablert ei ”sløyfe” frå skole til kommunenivå og tilbake til skole.

Kommuneadministrasjonen har tilgang til alle vedtak via det administrative systemet web-sak, men enkeltvedtak er ikkje blitt diskutert, og skolane har ikkje fått tilbakemelding om vedtaka sine. Det er ikkje skriftleggjort når og kor ofte punkta i sjekklista skal utførast.

Intervjua viser at systemet er kjent på rektornivå, men ikkje tatt i bruk, og dermed kan ikkje systemet seiast å vere gjennomført i organisasjonen. Hjelmeland kommune har derfor ikkje eit forsvarleg system som er i stand til å avdekkje tilhøve som er i strid med lov og/eller forskrift på tilsynsområdet, og som sikrar at det vert sett i verk tiltak der det er naudsynt.

Konklusjon

- a. Hjelmeland kommune har ikkje delegert kompetanse til å fatte vedtak om særskild språkopplæring til rektorane.
- b. Kommunen har ikkje eit innarbeidd forsvarleg system for å sikre at kommuneleddet systematisk kontrollerer og følgjer opp at skolane oppfyller lovkrava på tilsynsområdet.

4. Pålegg om endring

På grunnlag av det som går fram av kapittel 3 gir Fylkesmannen følgjande pålegg:

Pålegg 1

Hjelmeland kommune må oppfylle lovkrava i opplæringslova § 2-8, jf. forvaltningslova (§§ 2 og 24-25) og forskrift til opplæringslova § 1-1 bokstav e. Kommunen skal sørge for at:

- a. Det blir gjort forsvarleg kartlegging med relevant kartleggingsverktøy av minoritetsspråklege elevar sin språkkompetanse før vedtak blir fatta og undervegs i opplæringa, jf. § 2-8 fjerde ledd.

b. Vedtaka om særskild språkopplæring får grunngeving etter krava i forvaltningslova §§ 24-25, og at dei er presise nok ved at dei gjengir korrekt omfang, val av læreplan og at overskrifta på vedtaket stemmer med tilbodet som gis. Det må fastsetast i vedtaket om opplæringa gjeld innføringsklassen og kva for avvik frå læreplanverket som eventuelt blir gjort, jf opplæringslova §2-8 femte ledd.

c. Det blir fatta nytt vedtak dersom innhald og omfang av opplæringa endrar seg i løpet av året, jf opplæringslova §2-8 og forvaltningslova § 2.

d. Skolane fattar vedtak om eit tilpassa opplæringstilbod etter § 2-8 tredje ledd for dei minoritetsspråklege elevane som det ikkje kan skaffast eigna undervisningspersonale til, og at det blir grunnlagt kvifor slik opplæring blir gitt.

Pålegg 2

Hjelmeland kommune må oppfylle lovkrava i opplæringslova § 13-10, jf § 2-8. Kommunen skal sørje for at:

- a. Dei som skal fatte vedtak om særskild språkopplæring, har fullmakt til å gjere det.
- b. At det blir innarbeidd eit forsvarleg system for å sikre at kommuneleddet systematisk kontrollerer og følgjer opp at skolane oppfyller lovkrava på tilsynsområdet.

5. Oppfølging av tilsynsresultatet – krav om eigenerklæring om at lovbrota blir retta

Tiltak for å rette lovbrøt skal setjast i verk med det same.

Hjelmeland kommune skal gi ei skriftleg erklæring om at lovbrota er retta og dokumentere at det er utarbeidd tiltak i samsvar med pålegga.

Frist for innsending av slik erklæring med dokumentasjon er 22.06.13.

6. Klageadgang

Tilsynsrapporten er eit enkeltvedtak etter forvaltningslova § 2 bokstav b, og kan påklagast til Utdanningsdirektoratet. Ei eventuell klage skal sendast til Fylkesmannen innan tre uker frå det tidspunktet melding om vedtaket er kome fram til kommunen, jf. forvaltningslova §§ 28 og 29. Om utforminga av klage, sjå forvaltningslova § 32.

Stavanger 22.03.13

Med helsing

Una Bjørnseth Wereide
rådgivar

Thomas Wegner Thomassen
tilsynsleiar