



Universitetet
i Stavanger

Særskilt norskopplæring

En kvantitativ undersøkelse av organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring på 1.–7. trinn på Sør- og Vestlandet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Linda Storholt

Våren 2021



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Linda Storholt

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Hege Rangnes

Tittel på masteroppgaven: Særskilt norskopplæring

Engelsk tittel: Adapted Norwegian language education

Emneord:

Særskilt norskopplæring

Flerspråklige elever

Barneskole

Norsk som andrespråk

Antall ord: 33 300

+ 37 bilder (figurer og tabeller)

+ vedlegg: 5

Mandal, 10.06.2021

Literacy is at the heart of education's promise
(Cope & Kalantzis, 2000, s. 117).

FORORD

Etter fullført studie som Grunnskolelærer på 1.-7. trinn, anser jeg meg heldig som fikk mulighet til å studere master i Spesialpedagogikk. Parallelt med studiene har jeg jobbet på en barneskole, der jeg blant annet har undervist i særskilt norskopplæring. Både gjennom studieløpet og på arbeidsplassen har temaet engasjert meg, og valget var derfor enkelt når jeg skulle skrive masteroppgave. Arbeidet med oppgaven har vært spennende og lærerikt, men også krevende. Jeg er glad for all den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg, og samtidig veldig takknemlig overfor alle som har bidratt med hjelp og støtte for å gjøre mastergradsarbeidet mulig.

Tusen takk til min engasjerte veileder, førsteamanuensis Hege Rangnes ved Lesesenteret, for alt du har lært meg, gode råd, støtte, og konstruktive, grundige tilbakemeldinger.

En stor takk rettes til alle lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen. Det har bidratt med verdifull informasjon og et godt grunnlag for oppgaven. Uten dere ville forskningsprosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Takk til alle som har lest gjennom oppgaven og til dere som testet spørreskjemaet før utsending. Takk for gode innspill og tilbakemeldinger. En takk må også rettes til elevene mine, som har inspirert meg til å skrive oppgaven.

Til slutt en stor takk til venner og familie for tålmodighet, støtte og forståelse i arbeidet, og til Johannes for alt du har bidratt med i denne tiden. Takk for at dere har heiet meg frem!

Linda Storholt
Mandal, 08.06.2021

SAMMENDRAG

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få økt kunnskap om organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring for flerspråklige elever i offentlige barneskoler på Sør- og Vestlandet. Tidligere forskning tyder på at det er rom for forbedringer innen særskilt norskopplæring. Oppgaven sikter derfor mot å vise effektive tiltak, og dermed kunne si noe om hva som kan styrke undervisningen. I tillegg var det ønskelig å finne ut om lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever skilte seg fra andre lærere i arbeidet med vokabular og lesing.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvantitativ forskningsmetode. Det er brukt spørreundersøkelse gjennom SurveyXact, som ble sendt til 582 skoler på Sør- og Vestlandet. Spørsmålene i undersøkelsen er utviklet med utgangspunkt i hva teori og forskning sier er viktig for å utvikle andrespråket blant flerspråklige elever. I oppgaven gjøres det rede for utviklingen av spørreundersøkelsen, samt hvordan datamaterialet er analysert med utgangspunkt i frekvenstabeller, krysstabeller og Fishers eksakte test.

Funn presenteres innenfor rammen av studiens problemstillinger. Resultatene indikerer at lærerne gjør mye bra i arbeidet med å utvikle elevenes andrespråk, men det kan også se ut som det er noen områder med forbedringspotensial. Til slutt viser resultatene tre moderat signifikante sammenhenger mellom hvordan lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever og andre lærere arbeidet med vokabular og lesing. Forskjellene lå i hvor ofte lærerne hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner, frekvensen i arbeidet med ordlæringsstrategier, samt i arbeidet med oppgaver til leste tekster.

Innhold

1.0 Innledning og problemstilling	1
1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaringer	5
1.3.1 Morsmål, første- og andrespråk.....	5
1.3.2 Minoritetsspråklig og flerspråklig	5
1.3.3 Ordforråd og vokabular.....	6
1.3.4 Bakgrunnskunnskaper.....	6
1.4 Oppgavens oppbygning.....	7
2.0 Flerspråklige elevers rettigheter i skolen.....	8
2.1 Opplæringsloven	8
2.2 Læreplanverket 2020	9
2.2.1 Læreplan i norsk (NOR01-06)	9
2.2.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)	10
2.2.3 Grunnleggende ferdigheter.....	10
2.2.4 Læreplanverket og literacy.....	12
3.0 Teori og tidlige forskning	13
3.1 Ulike perspektiver på språk og literacy.....	13
3.1.1 Kognitivt perspektiv	13
3.1.2 Sosiokulturelt perspektiv.....	14
3.2 Tidlige forskning på særskilt norskopplæring.....	15
3.2.1 Organisering av særskilt norskopplæring	16
3.2.2 Kartlegging av elevenes norskkompetanse	17
3.2.3 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring	18
3.2.4 Lærernes kompetanse	19
3.3 Flerspråklige elevers opplæringsbehov	20
3.3.1 Lesing på andrespråket	20
3.3.2 Hverdagsspråk og skolespråk.....	22
3.4 Hvordan kan lærerne støtte elevenes språklæring?.....	24
3.4.1 Utdfordrende oppgaver og lærerens grad av støtte.....	24
3.4.2 Systematisk arbeid med akademisk vokabular.....	26

3.4.3 Flerspråklige elever og tekster i undervisningen.....	29
3.4.4 Utvikling av literacy gjennom tekstsamtaler.....	31
4.0 Metodekapittel	34
4.1 Valg av forskningsmetode.....	34
4.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	34
4.2 Utvalg.....	34
4.2.1 Missing og «ikke svart»	35
4.3 Utvikling av spørreskjema	36
4.4 Innsamling av data	37
4.5 Reliabilitet og validitet	38
4.5.1 Reliabilitet	38
4.5.2 Validitet.....	39
4.5.3 Validering av spørreskjema.....	40
4.6 Forskningsetiske refleksjoner	41
4.7 Analyse.....	42
4.7.1 Analyse av prekodete spørsmål i spørreskjemaet.....	43
4.7.2 Analyse av åpne spørsmål i spørreskjemaet.....	44
5.0 Resultater.....	46
5.1 Resultatpresentasjon av hovedproblemstilling	46
5.1.1 Bakgrunnsinformasjon.....	46
5.1.2 Organisering av særskilt norskopplæring	48
5.1.3 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring.....	54
5.1.4 Lærernes kompetanse	61
5.2 Resultatpresentasjon av første underproblemstilling	63
5.2.1 Utdanningens tilstrekkelighet.....	64
5.2.2 Arbeidet med vokabular og lesing.....	65
5.3 Resultatpresentasjon av andre underproblemstilling.....	68
5.3.1 Ressurser og rammefaktorer på skolen.....	69
5.3.2 Lov- og læreplanverk.....	69
5.3.3 Behov for kompetanse blant lærerne	70
6.0 Drøfting	71
6.1 utfordringer i spørreskjemaet.....	71
6.2 Drøfting av resultater knyttet til hovedproblemstillingen	71

6.2.1 Organisering av særskilt norskopplæring	72
6.2.2 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring	76
6.2.3 Lærerens kompetanse	84
6.3 Drøfting av resultater knyttet til første underproblemstilling	85
6.3.1 Utdanningens tilstrekkelighet.....	86
6.3.2 Arbeidet med vokabular og lesing.....	87
6.4 Drøfting av resultater knyttet til andre underproblemstilling	90
6.4.1 Ressurser og rammefaktorer på skolen	91
6.4.2 Lov- og læreplanverk.....	92
6.4.3 Behov for kompetanse blant lærerne	93
7.0 Avslutning	95
7.1 Oppgavens begrensninger	97
7.2 Veien videre	98
Litteraturliste	99

1.0 Innledning og problemstilling

Studiens formål er å gi økt kunnskap om organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring for flerspråklige elever i offentlige barneskoler på Sør- og Vestlandet. For å besvare oppgavens problemstilling og underproblemstillinger innhentes informasjon om lærernes utdanning, samt organisering og gjennomføring av undervisningen. Informasjonen innhentes gjennom en spørreundersøkelse. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er utviklet med utgangspunkt i hva teori og forskning sier er viktig for å støtte flerspråklige elevers andrespråkutvikling.

I det følgende vil jeg gjøre rede for studiens relevans og bakgrunn for valg av tema. Oppgavens problemstilling og avgrensninger presenteres, før jeg videre definerer noen sentrale begreper i oppgaven. Avslutningsvis i innledningskapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygning.

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Tallene på innvandring øker, og andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør i dag 18,5% av totalbefolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2021). Økt innvandring fører til økt språklig mangfold, også i skolen. Flerspråklige barn er likevel en heterogen gruppe (NOU 2010: 7, s. 11), og flerspråklige elever kan ha varierende kompetanse i både morsmål og andrespråket. En utfordring for mange elever som er i en prosess med å lære seg norsk som andrespråk, er at de både skal lære seg det jevnaldrende har lært tidligere av norsk, og samtidig prøve å lære det jevnaldrende stadig lærer når de utvikler språket. For mange flerspråklige elever handler det dermed om å «ta igjen et bevegelig mål» i språklæringen (Cummins, 2000, s. 36). Flerspråklige barn må få opplæring i norsk, særlig i det akademiske språket som brukes i skolen (Cummins, 2000, s. 23; Wagner et al., 2011, s. 60-62).

Resultater fra tester som PISA, PIRLS og nasjonale prøver viser at flerspråklige elever som gruppe skårer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Bjerkan et al., 2017, s. 90; Gabrielsen et al., 2017, s. 41; OECD, 2019, s. 6). De har også større standardavvik, noe som indikerer stor spredning fra gjennomsnittet (Kjærnsli & Jensen, 2016, s. 28). Det betyr at det er større avstand mellom elever som lykkes og ikke lykkes blant unge med innvandrerbakgrunn enn i den øvrige delen av befolkningen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 49). Forskjellen i gjennomsnittskår mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige

elever er redusert fra 2009 til 2016 (Meld. St. 13 (2018-2019), s. 113-114). Likevel finner vi en betydelig større prosentandel flerspråklige elever, blant lavtpresterende lesere. Mens andelen lavtpresterende majoritets elever er 16%, er tallet for flerspråklige elever 32% for PISA 2018 (Jensen et al., 2019, s. 6; 24). Samtidig som norske elever stadig presterer bedre på lesetester, får vi ikke hevet de svakeste leserne (Frønes, 2016, s. 163). Manglende mestring av norsk språk fremheves som en viktig forklaring for en del flerspråklige elever (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 49).

Utdanning betraktes som det viktigste virkemiddelet for at alle skal få mulighet til å lykkes i skolen og samfunnet, uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21). Forskning tyder på at spesielt områdene som dreier seg om lesing og leseforståelse, samt vokabular og språkforståelse generelt, bør styrkes blant flerspråklige elever (August et al., 2009; Kulbrandstad, 1998; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Gode språkferdigheter er en viktig forutsetning for gode lese- og skriveferdigheter, og både ferdigheter innen lesing og skriving er viktig for å mestre skolegangen (Morken, 2016, s. 529; Traavik, 2015, s. 42). Det å kunne lese er en forutsetning, både for å tilegne seg kunnskap og å delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10).

Flerspråklige barn har de samme rettighetene som andre elever etter opplæringsloven, men flerspråklige elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper har også rett til *særskilt språkopplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2007, s. 15) skal særskilt norskopplæring være «[...] det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk», mens morsmålsopplæring og tospråklig opplæring skal være sekundære hjelpemidler. I 2020 hadde 39 808 barn i grunnskolen særskilt norskopplæring. Tallet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ligger på 10 624, og har hatt en nedgang de senere årene (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Det brukes mye ressurser på særskilt språkopplæring (Berg et al., 2016, s. 52-53). Likevel tyder flere rapporter på at opplæringstilbudet ikke er godt nok (Bakken, 2007, s. 14; Meld. St. 6 (2012-2013), s. 60; NOU 2010: 7, s. 132). Tidligere rapportering indikerer at organiseringen og hva slags tilbud som gis elevene i særskilt språkopplæring varierer mellom skoler (NOU 2010: 7, s. 175; Rambøll Management, 2016, s. 55). I tillegg gir regelverk, læreplanverk og

tilhørende føringer få retningslinjer for organisering, timetall og innhold i undervisningen (Fjermedal, 2016, s. 95; 78-79; Follo, 2008, s. 75; Rambøll Management, 2016, s. 90).

Vi vet en del om hvordan særskilt språkopplæring organiseres (NOU 2010: 7; Rambøll Management, 2016), men det finnes betydelig mindre forskning på hvordan timene faktisk gjennomføres. Mye andrespråkdidaktisk forskning er gjennomført i ordinære klasserom (Grimstad, 2012; Tonne & Palm, 2015), og ikke spesifikt i timene med særskilt språkopplæring. I tillegg er forskningen som foreligger, i størst grad gjennomført på Østlandet (Opheim, 2018; Phuting, 2020; Ryen, 2010, s. 67-80). Østlandet skiller seg fra andre deler av landet, ved at det er høyere tetthet av befolkning med innvandrerbakgrunn (Steinkellner, 2019). En kan anta at det er flere flerspråklige elever i klassene, noe som kan gi en annen undervisningssituasjon. Det var derfor interessant å rette undersøkelsen mot en annen del av landet. For å begrense utvalget, falt valget på Sør- og Vestlandet. Blant annet er det, med unntak av masteroppgaven til Fjermedal (2016), gjort lite forskning på hvordan timene med særskilt språkopplæring organiseres og gjennomføres i denne landsdelen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i lite kunnskap om hvordan særskilt språkopplæring gjennomføres, samt at mye tyder på at opplæringstilbudet ikke er godt nok, trenger vi mer kunnskap om hva som skjer i praksisfeltet for å kunne iverksette effektive tiltak. Målet med særskilt språkopplæring er at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (opplæringsloven, 1998, § 2-8). I den forbindelse er særskilt norskopplæring både det viktigste virkemiddelet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15), og det som brukes mest i skolen (Statistisk sentralbyrå, 2020). I denne oppgaven rettes derfor oppmerksomheten mot særskilt norskopplæring. Videre tyder forskning på at leseforståelse, vokabular og språkforståelse generelt, bør styrkes blant flerspråklige elever (Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 425-426). Oppgaven retter derfor fokuset mot arbeid innen disse områdene. Problemstillingen er som følger:

Hvordan rapporterer lærere i særskilt norskopplæring at timene organiseres og gjennomføres?

Det er ingen formelle krav til lærere som skal undervise i særskilt norskopplæring utover de krav som stilles til alle lærere i grunnskolen (Rambøll Management, 2006, s. 40). Imidlertid

etter spør flere undersøkelser og rapporter mer kunnskap og kompetanse i skolen rundt undervisningen av flerspråklige elever (Lødding, 2015, s. 12-14; NOU 2010: 7, s. 12; Rambøll Management, 2016, s. 50). I denne studien er det derfor utviklet en underproblemstilling for å finne ut om kompetanse spesielt rettet mot undervisning av flerspråklige elever, har betydning for hvordan undervisningen legges opp. I spørreundersøkelsen blir lærerne spurt om de har tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk, lesing, flerkulturell pedagogikk eller andrespråkspedagogikk. I tillegg blir de spurt hvor tilstrekkelig de opplever sin utdanning, med tanke på å kunne støtte flerspråklige elever i andrespråkutviklingen. Rambøll Management (2016, s. 50) viser til at vi vet lite om hvorvidt tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk, eller lesing og tekstkunnskap gir tilstrekkelig kompetanse på opplæring av elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Det vises blant annet til at spesialpedagogikk gir kompetanse på å undervise og tilrettelegge for alle elever med spesielle behov, men er ikke rettet spesielt mot målgruppen for særskilt språkopplæring. Det er heller ikke tilleggsutdanning innen lesing. Imidlertid har utdanninger innen andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk fokus på kunnskap om flerspråklige elever, og er blant annet rettet mot språklæring, språkutvikling og leseopplæring for andrespråkelever (OsloMet, u.d.; Universitetet i Oslo, u.d.). En hypotese er at lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever, altså andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk, i større grad tilpasser arbeidet med vokabular og lesing til elevenes opplæringsbehov. Den første underproblemstillingen er:

På hvilken måte skiller lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever seg fra resten av utvalget når det gjelder arbeid med vokabular og lesing i særskilt norskopplæring?

Når det er mye som tyder på at opplæringstilbudet ikke er godt nok for flerspråklige elever, kan en tenke seg at lærerne i undersøkelsen kan ha innspill til hvordan en kan styrke særskilt norskopplæring. Den andre underproblemstillingen er:

Rapporterer lærerne i undersøkelsen noen faktorer som kan styrke særskilt norskopplæring i skolen?

Samlet sett kan denne masteroppgaven bidra med å vise effektive tiltak i særskilt norskopplæring, og dermed si noe om hva som kan styrke undervisningen. Den kan også

kaste lys over viktigheten av kunnskap om flerspråklige elevers opplæringsbehov blant lærerne i særskilt norskopplæring, samt hvilken betydning dette har for elevene.

1.3 Begrepsavklaringer

Oppgaven retter oppmerksomheten mot språk og flerspråklighet, hvilket gjør det nødvendig med en avklaring av begrepene morsmål, første- og andrespråk. I tillegg vil jeg avklare begrepet flerspråklig. Videre rettes oppmerksomheten spesielt mot lesing og språkforståelse blant flerspråklige elever. Innen dette området vil begrepene vokabular og bakgrunnskunnskaper stå sentralt i oppgaven. Jeg vil nedenfor redegjøre for disse begrepene.

1.3.1 Morsmål, første- og andrespråk

Termene *førstespråk* og *morsmål* brukes ofte om hverandre. Et *morsmål* betegner i utgangspunktet foreldrenes språk. Et barn kan således ha to morsmål. Både morsmål og førstespråk kan betegne det språket en lærer seg først, behersker best, bruker mest og identifiserer seg med (NOU 2010: 7, s. 25).

Begrepet *andrespråk* benyttes om språk en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (NOU 2010: 7, s. 25). Imidlertid kan enkelte utvikle to relativt likeverdige språk samtidig, og et språk som er lært senere kan etter hvert bli det mest funksjonelle språket i læring og dagligliv (Egeberg, 2020, s. 12).

1.3.2 Minoritetsspråklig og flerspråklig

Når det er snakk om barn, unge og voksne med annet morsmål enn norsk benyttes flere ulike begreper. Noen av dem vi kanskje hører mest er begrepene *minoritetsspråklig* og *flerspråklig*. NOU (2010: 7, s. 27) problematiserer bruken av begrepene minoritetsspråklig og majoritetsspråklig, og anbefaler å begrense bruken av disse begrepene til juridiske og statistiske forhold.

Begrepet *flerspråklig* kan defineres som «en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (NOU 2010: 7, s. 25;29). Begrepet uttrykker et positivt kjennetegn hos barn, ungdom og voksne med innvandrerbakgrunn, og gir uttrykk for kompetanse disse gruppene har (NOU 2010: 7, s. 29). I tråd med NOU (2010: 7) er begrepet flerspråklig benyttet gjennom oppgaven.

1.3.3 Ordforråd og vokabular

Forskning viser at vokabular spiller en sentral rolle for ferdigheter i leseforståelse (Lervåg & Aukrust, 2010; Nagy & Scott, 2000; Stahl & Nagy, 2006). Begrepene *ordforråd* og *vokabular* brukes synonymt for den mengden ord barn forstår og/eller bruker (Lyster, 2011, s. 15). Stahl og Nagy (2006, s. 3-4) bruker *vokabular* for å beskrive elevers «[...] knowledge of word meanings», og understreker at de skiller mellom *gjenkjenning* av det skriftlige ordet og *ordbetydning*. Faglitteraturen skiller mellom vokabularets bredde og dybde. Ifølge Aukrust (2007, s. 117) omhandler bredden det antallet ord et individ kan knytte betydning til, uten at det nødvendigvis klarer å definere ordene, mens dybden handler om forståelse av ordene og evne til å definere dem. Kunnskap om ordenes betydning er avgjørende for barns leseforståelse (Nagy & Scott, 2000; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 409). Nagy og Scott (2000, s. 273) mener ordkunnskap handler om å kunne bruke ord som verktøy, og sier at «A person who knows a word can recognize it, and use it, in novel contexts, and uses knowledge of the word in combination with other types of knowledge, to construct a meaning for a text». *Ord* er symboler som «[...] kan vise til visse gjenstander eller referenter» (Golden, 2011, s. 16), i tillegg er ord de verktøyene vi bruker til å få tilgang til vår bakgrunnskunnskap, uttrykke ideer og lære nye konsepter (Stahl & Nagy, 2006, s. 4). Når vi bruker eller forstår et ord som er etablert i språket, gjør vi bruk av både ordets *form* som vi hører eller ser, og *innholdet* vi oppfatter (Golden, 2011, s. 15). Ifølge Golden (2011, s. 17) er *begreper* ordenes *innholdsside*, eller det mentale bildet vi har av et ord. Ord og begreps innhold påvirkes av hva mennesker legger i dem. En felles oppfatning av innhold er derfor en forutsetning for at ord og begreper skal kunne brukes i kommunikasjon og læring (Egeberg, 2020, s. 18).

1.3.4 Bakgrunnskunnskaper

Bakgrunnskunnskaper er lageret av kunnskap vi har tilegnet oss gjennom tidligere erfaring og opplevelser (Golden, 2011, s. 104). Dahle et al. (2015, s. 81) viser til at bakgrunnskunnskaper åpner for å tolke, dra slutninger og se en tekst i lys av det man allerede vet. Videre er både bredden og dybden i bakgrunnskunnskapene av betydning. Bredden handler om at man har kunnskap om ulike temaer innen et gitt emne. Dybden er hvor mye kunnskap man har i forhold til ett bestemt tema, og er gjerne nært knyttet opp til interesser og vokabular eleven har utviklet i forhold til sitt interessefelt. Bakgrunnskunnskaper er viktig for å forstå og huske informasjon i tekster (Recht & Leslie, 1988).

1.4 Oppgavens oppbygning

Etter innledningen følger oppgavens andre del, som gir en presentasjon av flerspråklige elevers rettigheter i skolen. Det vises til opplæringsloven, samt gjeldende læreplanverk.

Teorikapittelet er oppgavens tredje del. Her presenteres ulike perspektiver på språk og literacy. I tillegg vises det til tidligere forskning på særskilt norskopplæring. Videre beskrives flerspråklige elevers opplæringsbehov innen språk- og leseferdigheter, før det redegjøres for hva teori og forskning sier er viktig for å støtte språkutviklingen blant flerspråklige elever på andrespråket.

Oppgavens forskningsmetode legges frem i fjerde del. I dette kapittelet redegjør jeg for hvorfor og hvordan spørreundersøkelse er benyttet som metode. Hele forskningsprosessen beskrives, inkludert vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

I oppgavens femte del presenteres analyserte data knyttet til de tre problemstillingene, og i sjette del drøftes resultatene med utgangspunkt i teori. Drøftingsdelen er delt i tre deler, der først hovedproblemstillingen drøftes i lys av teori og forskning presentert i teoridelen. I de to neste delene diskuteres underproblemstillingene i lys av presenterte teori og forskning.

Masteroppgaven avsluttes med oppsummering, en vurdering av oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

2.0 Flerspråklige elevers rettigheter i skolen

Denne delen av oppgaven viser til føringer i gjeldende lov- og læreplanverk som kan ha spesielt betydning for flerspråklige elever i ordinær barneskole.

2.1 Opplæringsloven

Flerspråklige elever som har begrensede norskkunnskaper, har ifølge opplæringsloven rett på særskilt språkopplæring. I den forbindelse er *særskilt norskopplæring* forsterket opplæring i norsk, mens tospråklig fagopplæring betyr at eleven får opplæring i ett eller flere fag på to språk, og morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring brukes da i en overgangsfase, for å støtte utvikling av norskkunnskapene (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). I opplæringsloven § 2-8 står det:

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 (opplæringsloven, 1998, § 2-8).

Rettigheten fastsettes på bakgrunn av kartlegging og dokumentasjon, gjennom enkeltvedtak (opplæringsloven, 1998, § 2-8). Enkeltvedtak skal fattes uavhengig av om eleven trenger særskilt språkopplæring eller ikke, samt når slik opplæring opphører (Forvaltningsloven, 1967, § 2; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Utdanningsdirektoratet (2021) har utviklet kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Imidlertid har ikke skolen plikt til å bruke nasjonalt utviklet kartleggingsverktøy, men står fritt til å bruke eget materiell (NOU 2010: 7, s. 144).

Ifølge Randen (2016, s. 351) kan flerspråklige elever, med bakgrunn i § 2-8, deles i tre grupper basert på sine norskkunnskaper; 1) de som har tilstrekkelige ferdigheter i norsk og derfor følger ordinær opplæring, 2) de som ikke har tilstrekkelige ferdigheter og skal ha særskilt norskopplæring, og 3) de som har så svake norskkunnskaper at de i tillegg til særskilt norsk har behov for tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring for å ha utbytte av undervisningen.

2.2 Læreplanverket 2020

Læreplanverket har status som forskrift, og er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold. Det definerer fagenes struktur og innhold, og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9-10).

Den overordnede delen av læreplanverket signaliserer verdier forankret i demokrati, mangfold, likeverd og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Økende innvandring og språklig mangfold inkluderes når det trekkes frem at «i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Synet på flerspråklighet som ressurs kommer eksplisitt frem når det konstateres at alle elever skal «[...] erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tillegg fremheves at «alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Læreplanene for fag beskriver fagenes innhold og mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). For elever som har fått enkeltvedtak etter § 2-8, kan skolene selv velge om de vil følge læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og/eller ordinær læreplan i norsk med tilpasninger (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009, s. 3). NOU (2010: 7, s. 11) anbefaler imidlertid bruken av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i særskilt norskopplæring.

2.2.1 Læreplan i norsk (NOR01-06)

Norskfaget har en sentral plass i norsk skole, som det største faget i grunnopplæringen. I tillegg er faget sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49). Læreplanen har et kapittel om faget, som blant annet inneholder fagets relevans, sentrale verdier og grunnleggende ferdigheter. Videre er kompetansemål og vurdering fordelt på ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Min lesing av læreplanen i norsk, sammenfaller med Fjæstad (2018, s. 16), som sier at det flerkulturelle perspektivet ofte er tydeligere i kapittelet om faget enn i selve kompetansemålene, og at perspektivet kan være synlig i ulik grad på ulike årstrinn innen en

plan. Læreplanen i Norsk sier blant annet under kapittelet om fagets relevans og sentrale verdier, at elevene gjennom arbeid med faget skal «[...] bli trygge språkbrukere og bevisste på egen språklige og kulturelle identitet innen et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ser en gjennom kompetansemålene i Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b) etter 2., 4. og 7. trinn, finner man få kompetansemål som bærer preg av flerspråklighet som en ressurs. De som finnes er at elevene, etter 4. trinn skal kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven», og «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk». Etter 2. og 7. trinn fant jeg imidlertid ikke kompetansemål som eksplisitt bærer preg av flerspråklighet som en ressurs, utenom samisk og de nærmeste nabospråkene (svensk, dansk og finsk).

2.2.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig overgangsplan, som skal imøtekomme nyankomne elevers behov fra begynnernivå og til nivået de bør være på for å gå over i ordinær opplæring. Planen må sees i sammenheng med ordinær læreplan i norsk, læreplan i morsmål og øvrige fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) har læreplanen et tydeligere ressursperspektiv enn tidligere. Målet er funksjonell kompetanse i norsk og solide kommunikative ferdigheter, muntlig og skriftlig, gjennom språklæring som en kreativ, utforskende prosess.

Kompetansemålene rettes mot at elevene skal utvikle kunnskaper om hva det innebærer å lære et nytt språk, men synet på flerspråklighet som en ressurs kommer også frem. Blant annet skal elevene kunne «sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk de kjenner» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kompetansemålet går dermed igjen i begge læreplanene i norsk. Kompetansemålene videre sier at de skal kunne «bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid», samt «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.2.3 Grunnleggende ferdigheter

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter; digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive og å kunne regne (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) er ferdighetene «[...] nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse», og har betydning for elevenes «[...] identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv». Det presiseres at utviklingen av ferdighetene er viktig i hele opplæringsløpet. I undervisningen skal ferdighetene sees i forhold til hverandre og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Imidlertid har norskfagene særlig ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b).

I spørreundersøkelsen rettes oppmerksomheten spesielt mot muntlighet, vokabular og lesing. Skaftun (2014, s. 30) fremhever tale- og skriftspråk som de viktigste verktøy for kunnskap og logisk tenkning. Slik språklig tenkning utvikles over tid, og læringen er tett knyttet til arbeid med tekster (Skaftun, 2014, s. 20-23). En kan derfor si at arbeid med muntlige ferdigheter og lesing handler om språkutvikling. «Alle elever, men spesielt elever som har et annet morsmål enn norsk, vil ha behov for at det arbeides med norsk skriftlig og muntlig i alle fag» (NOU 2010: 7, s. 11).

I læreplanen innebærer *muntlige ferdigheter* å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017). I begge læreplanene i norsk går utviklingen av muntlige ferdigheter fra det enkle til det mer komplekse (Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b). For eksempel går utviklingen av muntlige ferdigheter i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter «[...] fra grunnleggende lytte- og uttaleferdigheter, og enkle samtaler og språkhandlinger, til forståelig uttale og mestring av et stadig mer presist språk og mer komplekse muntlige sjangre», og elevene skal «[...] bli i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I Læreplan i norsk skal elevene «[...] få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Utviklingen av *å kunne lese* som grunnleggende ferdighet formuleres relativt likt i de to planene. I læreplan i norsk går utviklingen «[...] fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter presiserer at «elevene skal utvikle leseferdigheter på norsk [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.2.4 Læreplanverket og literacy

Berge (2005, s. 165) har kalt reformen som kom med Kunnskapsløftet i 2006 for en *literacy-reform*. Skaftun (2014, s. 16) peker på at det er fordi oppmerksomheten, gjennom grunnleggende ferdigheter, rettes mer tydelig mot hvordan språk og skriftspråk brukes som redskaper i fagene. Slik «[...] lærer elevene ikke bare faglig innhold, men også fagspesifikke måter å forstå, snakke, lese og skrive på» (Skaftun, 2014, s. 16). Videreføringen av grunnleggende ferdigheter i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017), fører til et fortsatt høyt fokus på literacy. Literacy kan defineres slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed, and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

UNESCO (2004, s. 5) mener at muligheten til utdanning er uløselig knyttet til literacy, og viser til at utdanning er en grunnleggende menneskerettighet. Blikstad-Balas (2016, s. 9-10) viser til at literacy er en forutsetning for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse, og utvikling og videreutvikling av barn og unges literacy-kompetanse er det overordnede målet med all skolegang. Skaftun (2014, s. 26) sier skolens literacy er knyttet til den måten vi bruker språk og tekst på i skole og utdanning. «På alle nivå handler det om tilgang til språklige praksiser og tenkemåter som blir tilgjengelige i skolen, om å komme inn eller stå utenfor, om å bli inkludert eller ekskludert» (Skaftun, 2014, s. 30).

3.0 Teori og tidligere forskning

I denne delen presenteres teoretiske perspektiver og forskning oppgaven bygger på. I tråd med oppgavens hovedproblemstilling, vil jeg starte med å redegjøre for tidligere forskning rundt særskilt norskopplæring. Jeg vil videre vise til hvilke sider ved språk og lesing nasjonal og internasjonal forskning viser at kan være utfordrende for flerspråklige elever i skolen. I tillegg vil jeg legge fram teori og forskning om hva som er viktig for å støtte språkutviklingen på andrespråket blant flerspråklige elever. Jeg vil nedenfor presentere to ulike perspektiver på språk og literacy.

3.1 Ulike perspektiver på språk og literacy

Ulike perspektiver har påvirket synet på språk og literacy. Innen nordisk andrespråkforskning har forskningen dreid seg om tilegnelsesperspektivet i lys av kognitive teorier, men også senere inkludert språklæring som sosial praksis (Golden et al., 2007; Kulbrandstad, 2012, s. 60-61). Kognitive og sosiokulturelle teorier er også dominerende standpunkter innen lese- og skrivefeltet i dag (Wagner et al., 2011, s. 24). I det følgende vil jeg trekke frem noen følger perspektivene har hatt for andrespråkfeltet og literacy.

3.1.1 Kognitivt perspektiv

Internasjonalt har andrespråkfeltet fram til 2000-tallet i stor grad vært dominert av kognitiv forskning (Opsahl & Aarsæther, 2015, s. 124). Kognitive perspektiver har røtter i psykologisk språkforskning, og er opptatt av de kognitive evner som muliggjør språkbruk (Blikstad-Balas, 2016, s. 16; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61). Kognitiv forskning har bidratt med innsikt i utviklingen av ulike delferdigheter i lesing og om hva som skjer når vi leser (Blikstad-Balas, 2016, s. 16; Kulbrandstad, 2004, s. 33). Kognitive teorier forklarer lesing som en *individuell*, indre prosess, og tar utgangspunkt i at lesing beskrives som to delprosesser; *avkoding* og *forståelse* (Kulbrandstad, 2004, s. 17). I tillegg bidro kognitiv teori på 1970-tallet til at oppmerksomheten ble rettet mot hvordan leseren forstod tekster. Leserens må konstruere mening, gjennom aktiv bruk av tekstens informasjon og egne bakgrunnskunnskaper (Kulbrandstad, 2004, s. 33). Det individet bringer med seg i nye læringssituasjoner, er ifølge kognitive teorier et av de viktigste elementene i læringsprosessen (Woolfolk, 2004, s. 165).

Den sveitsiske psykologen, Jean Piaget (1896-1980) er sentral innen kognitiv læringsteori. Han la vekt på kognitiv utvikling som grunnlag for, og del av språklig utvikling (Gabrielsen & Oxborough, 2018, s. 36), og mente mennesker har evne til å organisere tanker og sanseinntrykk i kognitive strukturerer, eller *skjema*. Skjemaene er *byggesteiner* for tenkning, og her ligger erfaringer og kunnskap vi har fra før. I Piagets teori innebærer *assimilasjon* å bruke eksisterende skjema for å forstå hendelser som skjer. *Akkomodasjon* innebærer at man må endre og utvikle eksisterende skjema, dersom ny informasjon ikke passer inn (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61-62; Mossige et al., 2007, s. 29; Woolfolk, 2004, s. 54-55).

Mot slutten av 1970-årene ble det kognitive synet på læring utsatt for en del kritikk. Blant annet fordi forskningen i liten grad tok i betraktning den sosiale og kulturelle konteksten språklæring foregår i (Opsahl & Aarsæther, 2015, s. 124).

3.1.2 Sosiokulturelt perspektiv

Sosiale og kulturelle tilnærminger til språk og literacy vokste frem tidlig på 1980-tallet (Gee, 2015, s. 45), og var i sterk vekst innen nordisk andrespråkforskning på begynnelsen av 2000-tallet (Golden et al., 2007; Kulbrandstad, 2012, s. 60-61). Sosiokulturelle perspektiver har røtter i sosiologi og sosialantropologi, og grunntanken er at språklig kommunikasjon alltid skjer i sosiale kontekster, og ikke kan studeres uavhengig av disse (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Slike tilnærminger anser dialog og interaksjon som grunnleggende for språklæring (Opsahl & Aarsæther, 2015, s. 122-123).

Den russiske psykologen, Lev S. Vygotsky (1978) er sentral innen sosiokulturell læringsteori. Han ser språket som essensielt for kognitiv utvikling og et verktøy for læring. Språk gir barn et middel til sosial kontakt, men konstruerer og organiserer også tenkning. Slik utvikler barn språk og tenkning gjennom kommunikasjon med andre. Vygotsky (1978, s. 85-86) utviklet teorien om «zone of proximal development». Ifølge teorien har barn et *faktisk* og et *mulig utviklingsnivå*. Barnet har evner til å nå det faktiske utviklingsnivået selv, uten støtte. Det mulige utviklingsnivået kan barnet nå med hjelp og støtte fra en voksen, eller mer kapable jevnaldrende. Området mellom utviklingsnivåene er *den nære utviklingssonen*.

Innen det sosiokulturelle perspektivet anses literacy som en sosial og kulturell praksis, og studeres gjennom sosiale kontekster der tekster inngår (Blikstad-Balas, 2016, s. 15-18; Kulbrandstad, 2004, s. 34). Ifølge Berge (2005, s. 165) inkluderer literacy «[...] alle de

meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på». Det handler om å bruke lesing og skriving til ulike formål og situasjoner, og lesing og skriving sees som sosiale praksiser. Dermed er interaksjon mellom mennesker et viktig aspekt ved det å lese og skrive (Kulbrandstad, 2004, s. 39).

Blikstad-Balas (2016, s. 19) viser til at «[...] selv om det har vært vanlig å etablere et skille mellom kognitive og sosiokulturelle tilnæringer [...] trenger det ikke være slik at en bare forholder seg til det ene eller det andre». Hun viser til at innen «[...] en moderne forståelse av literacy bør det være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand forutsetter både sosial og kulturell kompetanse og kognitive og psykologiske prosesser». Kulbrandstad (2004, s. 41;47) sier det i dag er vanlig å se lesing som en ferdighet som utvikler seg, og teorier om leseutvikling må bygge på innsikt både fra de kognitive og sosiokulturelle teoriene, for leserens utvikling må sees i forhold til miljøet og samfunnet han vokser opp i. De ulike retningene gir nyanser i forståelsen av språk og literacy, og viser at utvikling av leseferdigheter er en sammensatt prosess, som inkluderer både kognitive og sosiokulturelle prosesser. Det ligger også som utgangspunkt for oppgaven.

3.2 Tidligere forskning på særskilt norskopplæring

Det har vært lite forskning på særskilt norskopplæring isolert sett. Det meste av kunnskapen som foreligger, kommer fra større nasjonale undersøkelser som ser på særskilt språkopplæring samlet (Rambøll Management, 2006; Rambøll Management, 2016; Danbolt et al., 2010). Rapportene gir mest informasjon om det organisatoriske, og betydelig mindre om hva som eksplisitt foregår i undervisningen. Supplerende kunnskap om innholdet i undervisningen hentes fra masteroppgaver (Fjermedal, 2016; Follo, 2008; Opheim, 2018; Phuting, 2020), og fra en studie som var del av et større norsk kvalitativt forskningsprosjekt (Grimstad, 2012).

I det følgende vil jeg redegjøre for tidligere forskning på særskilt norskopplæring.

Oppmerksomheten rettes mot organisering av særskilt norskopplæring, der også kartlegging av elevenes norskkunnskaper trekkes frem. Videre presenteres tidligere forskning på gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring. Læreren vil i stor grad påvirke undervisningen, og lærerens kompetanse blir derfor viktig.

3.2.1 Organisering av særskilt norskopplæring

Regelverk, læreplanverk og tilhørende føringer gir få retningslinjer for organisering, timetall og hvordan opplæringens innhold skal velges innen særskilt norskopplæring (Follo, 2008; Rambøll Management, 2016, s. 90). Det innebærer at mange valg er opp til den enkelte skole og lærer, og en kan anta at det er betydelig variasjon i kvaliteten på særskilt norskopplæring rundt om i landet (Follo, 2008, s. 7; NOU 2010: 7, s. 175). Rambøll Management (2006, s. 5) fant at særskilt språkopplæring er preget av tilfeldighet både når det gjelder timetall og gjennomføring, og at timene foregår når andrespråklæreren er tilgjengelig, ikke når det måtte passe best med elevenes timeplan. Resultatene til Grimstad (2012, s. 40) tyder på det samme.

Rambøll Managements (2016, s. 88) evaluering viser at særskilt språkopplæring gis som et tilbud på 2 timer i uken i gjennomsnitt på landsbasis. Grimstad (2012, s. 38-39) viser til at de flerspråklige elevene i hennes datamateriale i snitt ble tatt ut av ordinær opplæring i 15% av tiden for å få særskilt språkopplæring. Flertallet av skolene tilbyr særskilt norskopplæring, mens tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring tilbys i betydelig mindre grad (Grimstad, 2012, s. 38-39; Rambøll Management, 2016, s. 88). Det mest vanlige er å organisere særskilt norskopplæring i grupper, der elevene tas ut av ordinær undervisning (Danbolt et al., 2010, s. 15; Grimstad, 2012, s. 39; Rambøll Management, 2016, s. 66-67). Noen skoler organiserer gruppene etter nivå på norskferdighetene, mens andre skoler organiserer etter trinn (Grimstad, 2012, s. 38-39; Rambøll Management, 2016, s. 66-67; 88). Rambøll Managements (2016, s. 55) evaluering viser at det er variasjon i størrelsen på grupper, samt når og hvordan undervisningen skjer.

Evalueringen til Rambøll Management (2016, s. 72) tyder på at mange skoleeiere, både av økonomiske, organisatoriske og praktiske grunner, ikke har anledning til å tilby morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring til elever som har behov for dette. I tillegg kunne det for mange skoler være spesielt utfordrende å få tak i morsmålslærere (Rambøll Management, 2016, s. 50). Samtidig gjorde Fjeld og Spernes (2015) en undersøkelse av samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. Til tross for at lærergruppene hadde gode sosiale relasjoner, felles mål og stort engasjement for elevene, er det ikke et jevnbyrdig arbeidsfellesskap mellom dem. To viktige forklaringsfaktorer er lærergruppens ulike arbeidsforhold og deres ulike kulturelle kapital. De tospråklige lærerne hadde også begrenset tid i klassene.

3.2.2 Kartlegging av elevenes norskkompetanse

Etter lovverket skal elevenes norskkunnskaper kartlegges før det gjøres vedtak om særskilt språkopplæring, og underveis i opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 2-8). Vurdering av elevenes språkkompetanse og språkutvikling er derfor en sentral del av læreres arbeid (Palm & Ryen, 2014, s. 1). Palm og Ryen (2014, s. 6) viser til at språkkartlegging og vurdering kan brukes både til administrative og pedagogiske formål. Når slike kartlegginger og vurderinger benyttes til pedagogiske formål, er det fortrinnsvis for å fremme læring. Når det gjelder administrative formål kan det handle om å rapportere resultater til myndighetene eller å vurdere hvilket nivå elevene er på. Forskning har vist at slik kartlegging og vurdering er en utfordring for skolene (Rambøll Management, 2006, s. 30-33; Palm & Ryen, 2014, s. 1).

Rambøll Management (2016, s. 37) viser at *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* fra Utdanningsdirektoratet¹, er det mest brukte verktøyet for å kartlegge elevens norskkompetanse. 71% av lærerne i grunnskolen benytter dette kartleggingsverktøyet. Videre benyttes kartleggingsprøven TOSP² og lokalt utviklede kartleggingsmateriell, som Trondheimstesten i stor grad (Rambøll Management, 2016, s. 37).

Det har ikke vært noen enhetlig praksis i hva slags hjelpemidler skolene har brukt for vurdering (Rambøll Management, 2016, s. 36-37), og i Osloskolen, fant Opheim (2018, s. 66; 82) at det benyttes varierte kartleggingsverktøy i vurderingen av om flerspråklige elever skal få tilbud om særskilt norskopplæring. I tillegg til at det benyttes kartleggingsverktøy utarbeidet for å kartlegge elevenes norskferdigheter, benyttes i stor grad kartleggingsprøver som kartlegger kun deler av elevens språkferdigheter, for eksempel elevenes avkodningsferdigheter og leseforståelsesferdigheter. Rambøll Management (2016, s. 41) viser til at enkelte skoleledere i undersøkelsen uttrykker ønske om tydeligere føringer fra sentralt hold om hvilket kartleggingsverktøy som skal benyttes. Flere informanter uttrykker også bekymring for om elevene vurderes på lik måte.

Ingen av undersøkelsene jeg har gått gjennom sier noe om hvor ofte elevene kartlegges. Imidlertid viser Rambøll Management (2006, s. 31-32) at ved 92,1% av skolene er det flere

¹ Utdanningsdirektoratet lanserte på nyåret 2021 et nytt digitalt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk, som en støtte til lærere, for å vurdere om elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021).

² Tospråklig prøve (TOSP) brukes for kartlegging av begreper og relasjonsbegreper på norsk og på barnets morsmål hos tospråklige barn (Lesesenteret, 2021a).

aktører som vurderer elevene. Kontaktlærer og lærer i norsk som andrespråk er da de aktørene som hyppigst deltar i kartleggingen av elevene. Tospråklig lærer deltar i langt mindre grad.

3.2.3 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring

Rambøll Managements (2006) rapport viser at nesten ingen skoler synes å ha en systematisk modell for å se språkopplæringen i sammenheng med opplæring i fag. Det sammenfaller med funn i undersøkelsen til Grimstad (2012, s. 41). Phuting (2020, s. 88) og Danbolt et al. (2010, s. 111-112) sine funn er imidlertid noe i kontrast. Lærere har i intervjuer uttrykt at de bruker timene med særskilt språkopplæring på å forberede elevene til ordinær undervisning om et emne, ved å gå gjennom vanskelige ord og begreper. Rambøll Managements (2016, s. 72) evaluering viser at økning av ordforråd og begrepsopplæring prioriteres i undervisningen. I begrepsopplæringen blir hverdagsbegreper mest vektlagt, etterfulgt av faglige begreper.

Læreplan i grunnleggende norsk er den læreplanen som benyttes mest i grunnskolen, ved at 75% av lærerne på 1.-7. trinn oppgir at de bruker læreplan i grunnleggende norsk, mens 63% oppgir at de bruker ordinær læreplan i norsk med tilpasninger (Rambøll Management, 2016, s. 88).

Det er noe delte funn når det kommer til gjennomføring av særskilt norskopplæring, og innholdet i den særskilte norskopplæringen kan variere ganske mye fra skole til skole (Danbolt et al., 2010, s. 111-118). Blant annet viser Danbolt et al. (2010, s. 114) at elever ved enkelte skoler bruker mye av tiden i særskilt norskopplæring til å løse oppgaver. Andre rapporter tyder på at de flerspråklige elevene ytrer seg i stor grad muntlig, stiller spørsmål, får god lærerstøtte og arbeider lite individuelt sammenlignet med i det ordinære klasserommet (Grimstad, 2012, s. 41; Rambøll Management, 2006, s. 51). Grimstad (2012, s. 41-43) konkluderte med at den særskilte norskopplæringen observert i hennes datamateriale, i langt større grad er tilpasset de flerspråklige elevene enn den ordinære opplæringen. I Grimstads (2012) studie tok lærerne i særskilt norskopplæring utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og la stor vekt på at de skulle forstå hva opplæringen handlet om. Elevene fikk opplæring i norsk, og utgangspunktet var gjerne en skriftlig tekst som ble arbeidet med på ulike måter. Artikkelen utdyper imidlertid ikke mer om hvordan det ble arbeidet med tekstene.

Lærere i særskilt norskopplæring bruker i varierende grad elevenes morsmål som støtte i norskopplæringen. Der 19,5% av lærerne i en studie var enige i at elevenes morsmål av og til bør brukes i særskilt norskopplæring (Fjermedal, 2016, s. 85) tyder andre undersøkelser på at morsmål synliggjøres og utnyttes i større grad i timene med særskilt norskopplæring, enn i den ordinære klassen. Elevene utnytter da sine morsmålskunnskaper ved å sammenligne ord og begreper på norsk og morsmål (Grimstad, 2012, s. 41; Phuting, 2020, s. 88-90).

3.2.4 Lærernes kompetanse

Lødding (2015, s. 12-14) har kartlagt lærernes kompetanse i grunnopplæringen. Rapporten viser at 61% av skolene med flerspråklige elever ikke har ansatte med formell kompetanse innen andrespråkdidaktikk, flerkulturell pedagogikk, eller annen relevant formalkompetanse. Rapporten betegner kompetansebehovet som stort. Behovet for styrket lærerkompetanse rundt flerspråklige elever er synliggjort i forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning (2010, § 2) som sier at studentene skal ha «[...] kunnskap om barns og unges læring, utvikling og dannelse i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster». Likevel tyder en undersøkelse av Thomassen (2016, s. 13) på at temaet får liten oppmerksomhet i utdanningen, og at lærerstudentene mangler egne erfaringer. Studentene gav uttrykk for at de savner mer konkret kunnskap om hvordan de skal undervise flerspråklige elever, og at de ønsket mer erfaring fra praksis.

Generelt mener lærere innen særskilt språkopplæring ofte at de har tilstrekkelig kompetanse, selv uten formell kompetanse på området (Lødding, 2015, s. 51; Rambøll Management, 2016, s. 92). I Rambøll Managements (2016, s. 51) undersøkelse er 65% av lærerne *helt* eller *delvis enig* i at de «[...] har tilstrekkelig kompetanse til å opprettholde høy kvalitet i særskilt språkopplæring [...]», og i Fjermedals (2016, s. 79) undersøkelse er 61% av lærerne *enig* eller *litt enig* i påstanden «jeg har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norskopplæring». Likevel viser Rambøll Managements (2016, s. 50-51) evaluering at både lærere og rektorer ser behovet for mer ressurser til kompetanseheving blant lærere som underviser flerspråklige elever generelt og elever med vedtak om særskilt språkopplæring spesielt.

Ifølge NOU (2010: 7, s. 11) finnes det ikke ett svar på hvordan det kan gis et best mulig opplæringstilbud til flerspråklige. Det påpekes at «det er nødvendig med en kjede av tiltak, og det kan være behov for forskjellige tiltak, avhengig av situasjonen og den enkeltes forutsetninger». I tillegg understrekes det at «mange [elever] lykkes svært bra i

opplæringssystemet i Norge og det bildet som tegnes i utredningen er i hovedsak et optimistisk bilde. Likevel er det noen utfordringer og noen klare muligheter for forbedring» (NOU 2010: 7, s. 11). Blant annet er det mye som tyder på at skoler og skoleeiere har mye å gå på når det gjelder å sikre et helhetlig opplæringsløp for elever med vedtak om særskilt norskopplæring (NOU 2010: 7, s. 175; Rambøll Management, 2016). For å kunne sikre et helhetlig opplæringstilbud, må lærere ha kunnskap om hva som gjør språk og lesing utfordrende for elevene, samt hvordan elevenes språkutvikling kan støttes på best mulig måte.

3.3 Flerspråklige elevers opplæringsbehov

Vi vet at flerspråklige elever som gruppe skårer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Bjerkan et al., 2017, s. 90; Gabrielsen et al., 2017, s. 41; OECD, 2019, s. 6), men hva er det som gjør lesingen vanskelig? I det følgende vil jeg vise til noen utfordringer flerspråklige barn kan møte i forbindelse med lesing.

3.3.1 Lesing på andrespråket

Kulbrandstad (1998) var en av de første som i nordisk sammenheng undersøkte hva det vil si å lese på et andrespråk (Golden et al., 2007, s. 17). Ifølge Kulbrandstad (2004, s. 228) er dårlig språkbeherskelse det mest opplagte svaret på spørsmålet om hva som gjør lesing på andrespråket vanskelig. Flere studier viser at andrespråkelever er mer sannsynlig å være på likt nivå med enspråklige i ferdigheter som avkoding, staving og fonologisk bevissthet, men har lavere leseforståelse og betydelig lavere språkforståelse (August et al., 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 425-426). Med mindre det oppdages spesifikke avkodingsvansker, bør derfor tiltak for å bedre leseforståelse på andrespråket blant flerspråklige elever fokusere på språkforståelsesferdigheter på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 409).

Cummins (2000, s. 75) mener en årsak til at noen flerspråklige barn strever i skolen, er at mange skoler ikke har bygget på elevenes tidligere møter med kulturspesifikke literacy-erfaringer. Flerspråklige barn kan ha andre erfaringer med fortellinger, bøker og tekster, enn elevene som tilhører majoritetskulturen. Studier tyder på at andrespråklesere i mindre grad enn førstespråklesere støtter seg til tekstsammenhenger og bakgrunnskunnskaper når de leser, samt at de synes å stole mindre på sine bakgrunnskunnskaper for å trekke slutninger om teksten (Garcia, 2003, s. 32-33; Kulbrandstad, 1998). Elever med god leseforståelse virker å

anvende sine bakgrunnskunnskaper mer aktivt i lesing, sammenlignet med dem som viser svakere leseforståelse (Rydland, 2009, s. 283). Noe av utfordringen for flerspråklige elever, er at de i stor grad må tilegne seg bakgrunnskunnskaper på andrespråket til tross for svakere talespråklige ferdigheter på norsk sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Rydland, 2009, s. 283-284; Rydland et al., 2010, s. 479-480). I tillegg fant Rydland et al. (2010, s. 479) en sammenheng mellom vokabulardybde og bakgrunnskunnskaper. Sammenhengen antyder at elever med godt vokabular i større grad mestrer å ta i bruk bakgrunnskunnskaper for å forstå tekstene. Begrenset vokabular kan i seg selv hemme leseforståelsen, men problemet øker fordi det i tillegg påvirker prosessen med å benytte bakgrunnskunnskaper når de leser.³ Videre vil også en del flerspråklige elever mangle eller ha andre kunnskaper enn det man forutsetter for å forstå læringsinnhold og aktiviteter i norsk skole (Egeberg, 2020, s. 88).

Det er generelt akseptert at lesing på et andrespråk er krevende, selv blant svært litterære voksne (Bernhardt, 2000, s. 792). Andrespråkelever «[...] leser gjerne noe langsommere og forstår noe mindre enn førstespråklesere», de har gjerne mindre bredde i ordforrådet og mindre grad av språklig trygghet enn jevngamle førstespråkelever (Kulbrandstad, 2004, s. 227-228). Ordforråd har stor betydning for utvikling av ferdigheter i leseforståelse, og begrensninger i vokabularferdigheter hos andrespråkelever virker tilstrekkelig til å forklare forsinkelsen i utvikling av ferdigheter innen leseforståelse (Bjerkan et al., 2017, s. 132; Lervåg og Aukrust, 2010, s. 618). Golden (2011, s. 112) sier at «en tekst med mange ukjente ord er vanskelig å lese [...]», og at selv om vi leser på et språk med samme alfabet og skriftsystem som vårt, vil vi lese senere, fordi selve lesingen av alle ordene ikke er like automatisert. Et godt utviklet vokabular er avgjørende for å forstå teksten man leser, og elevenes språkforståelse vil få større betydning etter som tekstene i skolen blir mer kompliserte (Bjerkan et al., 2017, s. 158).

For å kunne støtte elevene i språklæringen, må man vite hva som gjør språket vanskelig. I det følgende vises det til hvordan forskjellen på hverdagsspråk og skolespråk kan bidra som en forklaring på dette.

³ Cummins kjente isfjellhypotese bygger på at barn kan ha det begrepsmessige innholdet i et ord, men mangler «merkelappen» eller ordet på andrespråket (Cummins, 2000, s. 38; Bjerkan et al., 2017, s. 81).

3.3.2 Hverdagsspråk og skolespråk

Elevene har ulike forutsetninger og utgangspunkt i møte med skolens språk (Blikstad-Balas, 2016, s. 137). De elevene som ikke har opplæringspråket som morsmål «[...] mangler ofte en form for dybde i språket; de forstår det meste, og ingen reagerer nevneverdig på språket deres i hverdagen» (Skaftun, 2014, s. 21). Mestring av hverdagslig ordforråd og flytende uttale i lek og samtaler tas gjerne som en indikasjon av lærere og andre voksne på at barnet behersker språket godt nok (Cummins, 2000, s. 34-35; Wagner et al., 2011, s. 60-61). Men selv om barn kan ha tilsynelatende godt språk i sosiale sammenhenger, er ikke alltid språkferdighetene tilstrekkelige til å forstå og bruke språket i læringssituasjoner uten tilpasning, og barna faller derfor av når språket blir mer faglig og abstrakt (Cummins, 2000, s. 34-35; Egeberg, 2020, s. 22; Wagner et al., 2011, s. 60-61). Skolens og vitenskapens språk er typisk eksplisitt, presist og innrettet mot abstrakte begreper (Skaftun, 2014, s. 21). Blant annet kan lånord med latinsk opphav og ord som ikke inngår i vanlig dagligtale være vanskelige å forstå for flerspråklige elever (Nagy & Townsend, 2012; Thurmann-Moe et al., 2012). Flerspråklige elever kan altså beherske hverdagsspråket uten at de nødvendigvis forstår det situasjonsuavhengige språket i skolebøkene (Morken, 2016, s. 530; Stahl & Nagy, 2006, s. 40).

Arbeidet til professor Jim Cummins har lagt grunnlaget for bevisstheten om forskjellen mellom et hverdagsspråk og et skolespråk. Cummins (1979, i Cummins, 2000, s. 58-59) skiller mellom *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Denne delingen av språkferdigheter var ment å trekke læreres oppmerksomhet mot at barn som tilsynelatende snakker flytende på andrespråket, fremdeles skårer under sine aldersforventninger på akademiske områder. Cummins (2000, s. 58) antyder at lærere som ikke er bevisste på forskjellene mellom hverdagslig språk og akademisk språk, ikke klarer å gi eleven tilpasset støtte i skolen.

BICS representerer det hverdagslige språket barn trenger i kontekstbaserte situasjoner som lek og samspill med andre barn, eller i samtaler om temaer som angår hverdagslivet (Cummins, 2000, s. 58-59). I slike hverdagssamtaler vil konteksten rundt samtalen og ledetråder som gester, ansiktsuttrykk, intonasjon og gjenstander støtte kommunikasjonen (Cummins, 2000, s. 65). I tillegg består gjerne slikt hverdagsspråk av enklere setninger og mer frekvente ord og uttrykk (Cummins, 2000, s. 36). Ifølge Cummins (2000, s. 34) kan flerspråklige elever oppnå kommunikasjonsflyt på hverdagsspråk, eller BICS-nivå på ganske kort tid. Slik

kommunikasjonsflyt påvirkes av ordforrådet, men også av uttale. Jo tidligere man lærer et andrespråk, desto mer vil det likne morsmålsuttale, og etter ungdomstiden er det vanskelig å lære et nytt språk uten å snakke med aksent (Anderson og Graham, 1994, referert i Woolfolk, 2004, s. 78). En skal imidlertid være oppmerksom på at små barn likevel ikke lærer andrespråket raskere. Faktisk går eldre barn gjennom læringsstadiene raskere enn yngre barn, og voksne har flere læringsstrategier og mer kunnskap om språk generelt til å mestre et andrespråk (Diaz-Rico & Weed, 2002, referert i Woolfolk, 2004, s. 78).

CALP eller akademisk språkferdighet er det språket skolen og skolebøkene fokuserer på. Det er mer abstrakt språkbruk, som stiller høyere krav (Cummins, 2000, s. 58-59). I akademisk sammenheng er kommunikasjonen mer uavhengig av den umiddelbare konteksten, og forståelsen av kommunikasjonen krever større forståelse av språket i seg selv (Cummins, 2000, s. 65). Cummins (2000, s. 70) sier at CALP kan defineres som «expertise in understanding and using literacy-related aspects of language». Han presiserer at i akademiske sammenhenger, kommer CALP til syne like mye i muntlig som i skriftlig interaksjon. Selv om akademiske samtaler i klasserommet ikke innebærer lesing og skriving direkte, vil de likevel avsløre dybden i elevenes forståelse av ord og begreper. Videre vil ikke utviklingen av det akademiske språket skje av seg selv. Denne utviklingen krever eksplisitt undervisning med fokus på sjangre, funksjoner og konvensjoner i selve språket, innen konteksten av omfattende lesing og skriving (Cummins, 2000, s. 23). Ifølge Cummins (2000, s. 34) vil det å ha et tilstrekkelig CALP-språknivå til å kunne delta, forstå og lære på samme nivå som majoritetsspråklige jevnaldrende ta minst 5 år, men også i mange tilfeller mye lenger. Likevel viser Pettit (2011, s. 131) til studier som tyder på at lærere ofte tror flerspråklige elever tilegner seg andrespråket raskere enn 5 år. Det kan føre til at lærere overvurderer barnets språkkompetanse og ikke tilrettelegger opplæringen tilstrekkelig, hvilket gir grunnlaget for påstanden «De fleste elever vil kunne delta, forstå og lære på omtrent samme nivå som norskspråklige jevnaldrende i løpet av 2-3 år» i undersøkelsens spørreskjema.

Distinksjonen mellom BICS og CALP er mye kritisert, blant annet fordi en persons språkkompetanse vanskelig kan deles i to så konstante kategorier (Cummins, 2000, s. 73). I tillegg er Cummins vag i å spesifisere nærmere hva CALP, eller et slikt akademisk språk og vokabular, faktisk er. Imidlertid har Nagy og Townsend (2012) senere kommet med nærmere forklaringer. «Academic language is the specialized language, both oral and written, of

academic settings that facilitates communication and thinking about disciplinary content» (Nagy & Townsend, 2012, s. 92). Typisk akademisk språk er gjerne mer abstrakt, har mer latinsk og gresk ordforråd, mer morfologisk komplekse ord, mer substantiver, adjektiv og preposisjoner, mer grammatiske metaforer og høyere informasjonstetthet (Nagy & Townsend, 2012, s. 93), hvilket bidrar til at fagtekster ofte preges av nominaliseringer og sammensatte ord. Spesielt kan substantiver representere komplekse prosesser og abstrakte begreper, noe som kan være utfordrende for elevene (Nagy & Townsend, 2012, s. 94; Snow, 2010, s. 452). Nagy og Townsend (2012, s. 105) sier videre at «academic words are tools for communicating and thinking about disciplinary content». I sin artikkel skiller de mellom *generelle akademiske ord*, ord som brukes på tvers av fagområder, og med større hyppighet i akademisk enn i hverdagslig språk, og *disiplinsesifikke akademiske ord*, ord som vanligvis er unike innen individuelle fagdisipliner, og oftest bare har en betydning. Disiplinsesifikke ord kan være tekniske eller abstrakte, og å forstå dem er viktig for å bygge konseptuell kunnskap i fagene de brukes i. Samtidig påpeker Snow (2010, s. 452) at mange lærere er oppmerksomme på de disiplinsesifikke akademiske ordene i undervisning, men ofte er de ikke like oppmerksomme på at elevene kan streve med generelle akademiske ord. Nagy og Townsends (2012) forståelse av akademisk språk og vokabular ligger til grunn for denne oppgaven.

3.4 Hvordan kan lærerne støtte elevenes språklæring?

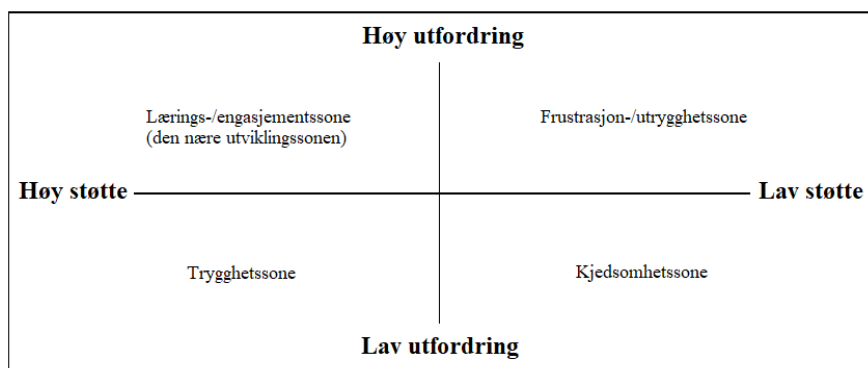
Skillet mellom hverdagspråk og skolespråk kan altså bidra som en forklaring på hvorfor noen flerspråklige elever som behersker hverdagspråket godt, samtidig kan streve med lesing og språket i skolebøkene. Da er det viktig at læreren vet hvordan elevene kan støttes til å utvikle språket slik at de får utviklet språket fra et hverdagspråk til et akademisk språk.

3.4.1 Utfordrende oppgaver og lærerens grad av støtte

Den beste måten for andrespråkelever å lære språk og innhold, er gjennom kognitivt utfordrende oppgaver, samtidig som de får kontekstuell og språklig støtte til å fullføre oppgavene (Cummins, 2000, s. 71; Gibbons, 2012, s. 41). Under forhold av høye kognitive krav, er det nødvendig for eleven å strekke sine språklige ressurser, og det er da læring skjer (Cummins, 2000, s. 68). Lærere må derfor ha kunnskap om hvordan språk- og fagkunnskaper kan utvikles for andrespråkelever på et utfordrende nivå, samtidig som de må kunne vurdere hvilken grad av støtte elevene trenger for å løse oppgavene (Gibbons, 2012, s. 41).

Ifølge Cummins (2000, s. 85) må både elevenes bakgrunnskunnskaper, tidligere kulturelle erfaringer og språkbeherskelse tas høyde for når læreren skal presentere oppgaver og lærestoff. I tillegg må læreren være bevisst på at både oppgaven i seg selv, men også konteksten og språkbruken i situasjonen spiller inn på hvor store utfordringer elevene vil møte når oppgavene skal løses (Cummins, 2000, s. 68-69). Cummins (2000, s. 68-69) viser til at de minst utfordrende aktivitetene i skolen er lite kognitivt krevende og har god støtte i konteksten. Et eksempel på slike aktiviteter er hverdagslige samtaler. Slike samtaler er nært knyttet til *her og nå*-situasjoner, og språket kan støttes av intonasjon, ansiktsuttrykk, gester og synlige hjelpemidler. Oppgaver der eleven må argumentere for et standpunkt eller overbevise andre om sin mening, er mer kognitivt krevende enn hverdagslige samtaler, men synlige hjelpemidler i situasjonen gir fremdeles god støtte. Mer krevende språkbruk gir ikke slike hjelpemidler, og har gjerne større distanse til *her og nå*-situasjonen, ved at det ofte handler om noe mer abstrakt. Slik språkbruk gjør at eleven får mindre hjelp fra omgivelsene, og eleven blir da mer avhengig av å forstå selve språket i seg selv. Oppgaver som innebærer pugging og øving, som å kopiere notater eller fylle ut oppgaveark er eksempler på skoleoppgaver som er lite kognitivt krevende, men med mindre støtte i konteksten. Den vanskeligste typen oppgaver i skolen, er ifølge Cummins (2000, s. 68) de som både er kognitivt krevende og uten støtte fra konteksten rundt. Slike oppgavetyper kan blant annet være å skrive og strukturere egne tekster.

Læreren bør støtte elevene frem til de har ferdighetene til å utføre kognitivt krevende oppgaver på egenhånd (Cummins, 2000, s. 71; Mariani, 1997). Gibbons (2012, s. 40) har videreutviklet modellen til Mariani (1997), og sier at graden av støtte og graden av utfordring i undervisning, påvirker elevenes læring. Hun mener læreren bør øke graden av støtte, heller enn å gi elevene enklere oppgaver.



Figur 1 Hvordan grad av støtte og grad av utfordring påvirker læring (Gibbons, 2012, s. 40)

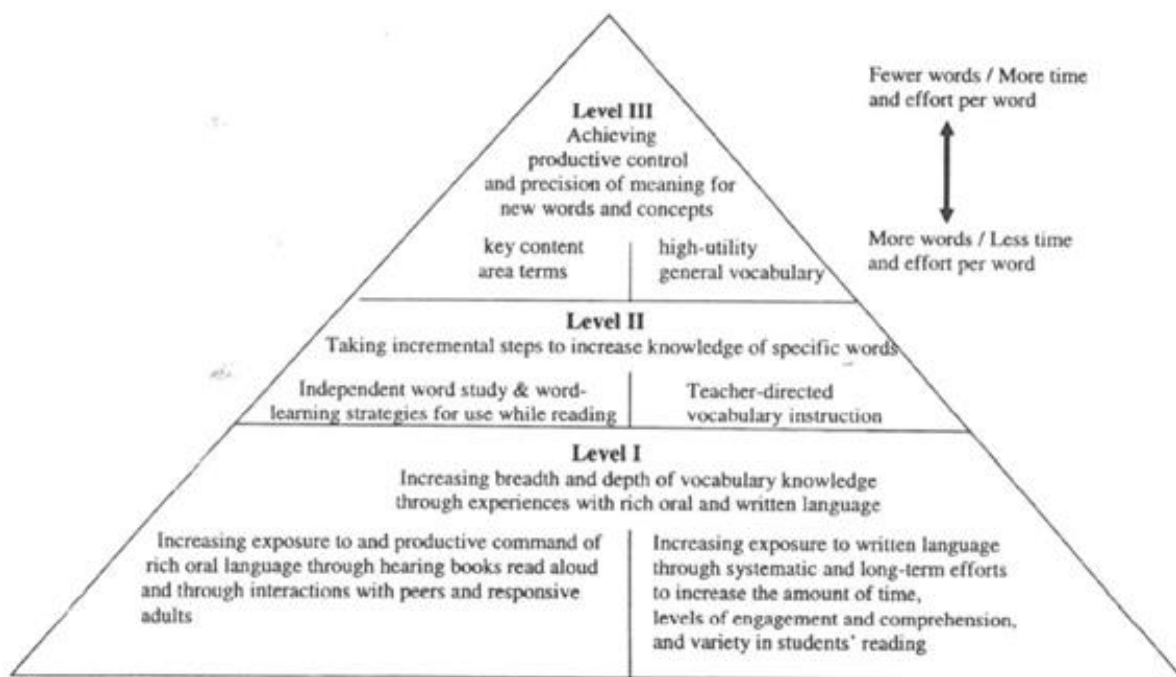
Basert på modellen vil *lave utfordringer* og *lav støtte* føre til at elevene kjeder seg i undervisningen, mens *lav støtte* og *høye utfordringer* kan føre til utrygghet og frustrasjon hos elevene. *Lave utfordringer* og *høy støtte*, på sin side, vil føre til at elevene jobber i en trygghetssone, og læring vil vanskelig kunne forekomme. Lærings- og engasjementssonen ligger imidlertid i krysningen mellom *høye utfordringer* og *høy støtte* (Gibbons, 2012, s. 40; Mariani, 1997). I modellen trekker Gibbons også tråder til Vygotskys (1978) «zone of proximal development». Ifølge Gibbons (2012, s. 42) er det den støtten læreren gir andrespråkelevne i gjennomføringen av kognitivt utfordrende oppgaver, som er avgjørende for om læring skjer. Slik kan en si at hun, i tråd med Vygotsky også fremmer et syn på at barn utvikler språk og tenkning gjennom kommunikasjon med andre.

3.4.2 Systematisk arbeid med akademisk vokabular

Stort vokabular er et avgjørende verktøy for en lang rekke akademiske og livsmessige mål (Stahl & Nagy, 2006, s. vii). Å lære et ord er en kompleks og trinnvis prosess (Nagy & Scott, 2000, s. 270; Stahl & Nagy, 2006, s. 54). Hoveddelen av barns vokabularvekst skjer gjennom møtet med ord i kontekst, for eksempel ved at barn plukker opp informasjon om hva et ord betyr og hvordan ordet brukes etter hvert som de gjentatte ganger hører ordet i samtaler eller leser det i tekster (Golden, 2011, s. 120; Stahl & Nagy, 2006, s. 48; 173). En del språk og ordlæring kan derfor læres i lek med andre barn, men Hauge (2017, s. 93) minner også om at ordforrådet majoritetsspråklige barn vanligvis bruker i lek, kan være forholdsvis begrenset i forhold til det ordforrådet de faktisk har. Ikke en gang hverdagslige samtaler med voksne, er tilstrekkelige til å forberede barn på språket de vil møte når de leser. Muntlig og skriftlig språkbruk er forskjellig, også med hensyn til ordforråd. I tillegg er barnebøker nesten dobbelt

så rike på sjeldne ord som voksensamtaler. Bøkene er «der ordene er», ved at bøker bruker flere og mer ulike ord (Golden, 2011, s. 67; Stahl & Nagy, 2006, s. 126-127).

Selv om hoveddelen av barns vokabularvekst skjer gjennom møtet med ord i kontekst (Golden, 2011, s. 120; Stahl & Nagy, 2006, s. 48; 173), vil også undervisning av individuelle ord være en del av prosessen. «Always promote vocabulary growth – and when necessary, teach words» (Stahl & Nagy, 2006, s. 59). Lærerens systematiske arbeid med akademisk ordforråd og fagbegreper i undervisningen over tid, vil styrke elevenes lesing og skrivning i skolefagene (Blikstad-Balas, 2016, s. 99). I vokabularundervisning kan det imidlertid være vanskelig å vurdere hvor mye tid og krefter som er passende per ord, både for ulike typer ord og ulike formål. Stahl og Nagys (2006) vokabularpyramide kan hjelpe læreren i denne vurderingen. Et prinsipp i pyramiden er at jo mer intensiv vokabularinstruksjonen er, desto lavere antall ord kan dekkes (Stahl & Nagy, 2006, s. 52). Et nøkkelkonsept er også at ord læres i mange små steg, ikke alt på en gang (Stahl & Nagy, 2006, s. 54).



Figur 2 Stahl og Nagys (2006, s. 51) Vokabularpyramide

Pyramiden deler ordlæring og vokabularinstruksjon i tre nivåer. Nivå 1 fokuserer på å skape språkrike klasserom. Et viktig poeng er at læreren må legge til rette for at barn eksponeres for et rikt språk, muntlig og skriftlig, samtidig som man skaper interesse for ord, og glede i språk

som gjør barna mottakelige for nye ord (Stahl & Nagy, 2006, s. 53-54). Bruk av tekster og tekstsamtaler vil bidra til dette nivået (Golden, 2011, s. 120; Stahl & Nagy, 2006, s. 173).

Nivå 2 handler om å snakke om ord i undervisning, samt å lære elevene ordlæringsstrategier. Det å lære betydningen av spesifikke ord er ikke nok til å sikre at elevene utvikler adekvat vokabular. Elevene må også bli selvstendige ordinnlærere (Stahl & Nagy, 2006, s. 59;123). Stahl og Nagy (2006, s. 157) mener det er flere ting lærere kan gjøre for å hjelpe elevene til å bli bedre ordinnlærere; 1) modellere hva man gjør når man møter et ukjent ord, 2) lære dem om bruken av orddeler, kontekstuelle ledetråder og definisjoner, samt 3) inkludere strategier for å håndtere ukjente ord. Det er videre tre hovedkilder av informasjon tilgjengelig for elevenes selvstendige ordlæring; *orddeler*, *kontekst* og *definisjoner* (Stahl & Nagy, 2006, s. 158). Selvstendig ordinnlæring er også i tråd med læreplanens fokus på språklæringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og danner grunnlaget for spørsmålet «[...] i hvor stor grad viser du elevene hvordan de kan benytte ulike ordlæringsstrategier [...]?» i undersøkelsens spørreskjema.

Nivå 3 i pyramiden handler om eksplisitt vokabularinstruksjon, og er viet intensiv undervisning av ord med det formålet at elevene skal få et eierskap til ordene. Stahl og Nagy (2006, s. 56-57) understreker at bare et relativt lite antall ord kan dekkes av grundig gjennomgang og instruksjon. Læreren må derfor tenke nøye gjennom hvilke ord som velges ut, og ordenes *viktighet* og *nytte* bør inngå i valget av hvilke ord man skal undervise (Stahl & Nagy, 2006, s. 55-57; 61). Ordene man velger, bør være ord som driver elevens forståelse av en bestemt tekst, så vel som å hjelpe dem til å lese fremtidige tekster (Stahl & Nagy, 2006, s. 57). Stahl og Nagy (2006, s. 97-98) gir tre hovedkategorier av ord de mener krever grundig instruksjon. Den første kategorien er «high-utility literate vocabulary», altså ord som dukker opp ofte i de fleste sjangre av skrevet språk, men som er sannsynlig å være ukjent for mange barn fordi de sjeldent brukes i daglige samtaler. Dette er også den typen ord Nagy og Townsend (2012) kaller generelle akademiske ord. Den andre kategorien er «key content area vocabulary», altså ord som er spesifikke for et domene, men viktig innen domenet, og som sannsynligvis er ukjent for mange elever (Stahl & Nagy, 2006, s. 97-98). Dette er også den typen ord Nagy og Townsend (2012) kaller disiplinspesifikke akademiske ord. Den tredje kategorien er «high-frequency words», altså kjerneord i språket – ord som utgjør mesteparten av ordene i en hvilken som helst sjanger, muntlig eller skriftlig (Stahl & Nagy, 2006, s. 98).

Dette ble bakgrunnen for spørsmålene i spørreskjemaet om hvilke typer ord og begreper lærerne underviser i, deriblant ord og begreper «[...] som går på tvers av fag, men som er viktig for å forstå en tekst [...]?».

For at elevene skal kunne ta eierskap i ordene, mener Stahl og Nagy (2006, s.63) at vokabularinstruksjonen må møte tre kriterier. Det første handler om at både definisjon og informasjon om ordets kontekst er viktig for å øke barnets leseforståelse. Det andre kriteriet kan knyttes til bakgrunnsinformasjon, og handler om hvor aktive elevene er til å konstruere lenker mellom ny informasjon og tidligere kjent informasjon. Barna må involveres aktivt i ordlæringen. Stahl og Nagy (2006, s. 67) viser til at barn husker mer informasjon når de utfører kognitive operasjoner rundt informasjonen. Slike operasjoner kan inkludere å relatere til kjent informasjon, omformulere til egne ord, samt gi eksempler, antonymer og synonymer. Dette legger blant annet grunnlaget for spørsmålet «[...] i hvor stor grad knytter du ordene/begrepene til hverdagsituasjoner eller tema dere har jobbet med tidligere?». Det tredje kriteriet handler om at det krever gjentatte meningsfulle møter med et ord for å lære det til en grad hvor man tar eierskap i ordet, slik at man kan bruke det selv, eller forstå hvorfor noen brukte akkurat det ordet, heller enn et annet i en tekst (Stahl & Nagy, 2006, s. 68). Kunnskapen om at ord læres i mange små steg, gjennom gjentatte møter med ordet genererte spørsmålet «[...] i hvor stor grad brukes timene til å bearbeide nye ord i mange kontekster [...]?». I tillegg var det ønskelig å se om læreren støttet elevene i å ta eierskap i ordene, ved å la dem bruke ordene selv, noe som ledet til spørsmålet «[...] i hvor stor grad skriver og strukturerer elevene egne tekster knyttet til ulike fag der de må bruke nye ord dere har jobbet med?».

3.4.3 Flerspråklige elever og tekster i undervisningen

Når barn begynner på skolen, har de med seg ulike erfaringer og måter å forholde seg til tekster og lesing hjemmefra. Mens noen barn er vokst opp i en kultur som i stor grad samsvarer med skolens måter å forholde seg til tekster og boklig kunnskap på, er det andre barn som har en annen bakgrunn (Cope & Kalantzis, 2000, s. 117; Cummins, 2000, s. 75; Blikstad-Balas, 2016, s. 97; Skaftun, 2014, s. 17). «En helt sentral del av lærerens arbeid med å utvikle elevenes literacy, er derfor å synliggjøre fagets viktigste tekstpraksiser» (Blikstad-Balas, 2016, s. 97). Bruk av tekster i undervisning er derfor sentralt, noe som også er bakgrunnen for spørsmålet «Hvor ofte bruker du tekster i undervisningen?» i spørreskjemaet.

I arbeidet med tekster vil det være viktig at læreren tenker gjennom hvilken type tekster som benyttes, hvordan tekstene arbeides med i undervisningen, samt hvilken grad av støtte elevene trenger, både for å forstå og lære, og dermed hvilken rolle læreren bør ha i arbeidet.

Det å lese tekster i undervisningen handler om å gi ord en kontekst, samtidig som det styrker språklæring (Stahl & Nagy, 2006, s. 105). Blant annet vil det å studere fagspesifikke tekster, med passende hjelp og støtte, hjelpe elevene til å forstå fagord (Nagy & Townsend, 2012, s. 97). Nagy og Townsend (2012, s. 104) viser til at læreren må modellere sin forståelse av det akademiske språket for elevene, og da må de noen ganger fokusere på spesifikke strukturer som kan bidra til eller hindre forståelse. Elevene må lære å finne betydningen i teksten, og oppmerksomheten må rettes mot hvordan man finner mening i setninger og avsnitt. Elevene trenger hjelp til å oppdage hva som hører sammen og er ment å tolkes som en helhet (Wong Fillmore, 2014, s. 629). Dette gav grunnlaget for spørsmålet «[...] i hvor stor grad går du gjennom tekster på forhånd for å finne vanskelige setninger eller avsnitt som du viser elevene hvordan de kan forstå ut fra helheten?» i spørreundersøkelsen.

I undervisning av andrespråkelever mener Wong Fillmore (2014, s. 625-629) at det vanligvis gis lite oppmerksomhet mot lesing for forståelse og læring. Istedenfor undervises elevene i vokabular og grammatiske strukturer atskilt fra innhold, og elevene får sjelden mulighet til å arbeide med tekster med komplekse strukturer, men får heller forenklete tekster med utvannet innhold. Hun mener språket som kreves for avansert literacy og læring i skolen, behandles som en *forutsetning for* å arbeide med komplekse tekster, heller enn som et *resultat av* å jobbe med slike tekster (Wong Fillmore, 2014, s. 627). Wong Fillmore (2014, s. 628) mener at andrespråkelever ikke bare kan mestre komplekse tekster, men det er nøyaktig det de trenger å arbeide med, fordi det akademiske språket bare kan læres gjennom tekster der slikt språk brukes. Hun argumenterer med at språket som kreves for akademisk læring tilegnes gjennom literacy, og ved å gi elevene enkle tekster, får de ingen forståelse av hvordan språket fungerer i akademisk diskurs. Et sentralt poeng er at elevene trenger samhandling med mennesker som kan språket de lærer, og støtte til å forstå tekstene gjennom deltakelse i kommunikasjon og diskusjon (Wong Fillmore 2014, s. 627). Selv om man kan bruke komplekse tekster i undervisning med god lærerstøtte, skal en likevel være oppmerksom på at elevenes *frie lesing* bør være innen deres selvstendige lesenivå (Hodgkinson & Small, 2018, s. 372; Stahl & Nagy, 2006, s. 129).

Hodgkinson og Small (2018, s. 381) fant at mange lærere strever med å definere hva tekstkompleksitet er. Samtidig viser undersøkelsen at lærere som kan beskrive detaljert hva tekstkompleksitet er, også vurderer flere faktorer når de velger tekster til undervisning. I tillegg bidrar kunnskap om hva som gjør tekster vanskelig, til at læreren vet når elevene trenger støtte i lesingen (Hodgkinson & Small, 2018, s. 382-384). Ordlengthe, ordfrekvens og ordgjenkjenning, setningslengde, tekstlengde (antall ord), og tekstsammenheng sier noe om tekstens semantiske og syntaktiske kompleksitet, og er derfor et verktøy lærere kan bruke i vurderingen av tekstens lesbarhet. Andre viktige faktorer når det gjelder tekstkompleksitet, er at teksten passer med leserens interesser, motivasjon, bakgrunnskunnskaper og erfaringer (Common Core Standards Initiative, 2010, referert i Hodgkinson & Small, 2018, s. 370-372). I tillegg til disse faktorene vil graden av støtte eleven får, ha innvirkning på om elevene opplever en tekst som utfordrende (Hodgkinson & Small, 2018, s. 372). Hodgkinson og Small (2018, s. 382) fant at bare 38% av lærerne i deres studie tok hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn og livserfaring i valget av tekster til undervisningen. Cummins (2000, s. 75) er tydelig på at *alle* aspekter av barns kulturelle og språklige erfaringer må danne grunnlaget for skolens lese- og skriveopplæring, og det er viktig å ikke idealisere leseferdigheter og språklige prestasjoner fra spesifikke samfunn.

3.4.4 Utvikling av literacy gjennom tekstsamtaler

Andrespråkelever trenger både å høre og bruke skolespråket (Stahl & Nagy, 2006, s. 135-136). Gjennom studier i ordinære klasserom viser Hertzberg et al. (2012) til at det er lite undervisning i muntlighet i det ordinære klasserommet. Samtidig argumenterer flere forskere for at arbeid i grupper og samtalebasert læring er ideelt for andrespråkelever (Garcia, 2003, s. 45-46; Gibbons, 2012, s. 51-52; Mariani, 1997; Stahl & Nagy, 2006, s. 136). Ifølge Garcia (2003, s. 45-46) vil det gi elevene støtten og oppmuntringen de trenger for å aktivt engasjere seg i egen konstruksjon og tolkning av tekst og kunnskap. Imidlertid har Myklebust (2018, s. 80-90) undersøkt hva elever snakker om når det foregår gruppearbeid. Hennes studier viser at det foregikk lite kommunikasjon om fagrelaterte tema, samt at språket elevene brukte var mer preget av hverdagsspråk enn av fagspråk. Dette understreker viktigheten av at læreren bør ha en aktiv og veiledende tilnærming i gruppearbeidet, ved å sikre elevenes deltakelse og gi dem tilgang til de ord, begreper og bakgrunnskunnskaper elevene trenger i arbeidet (Myklebust,

2018, s. 92-93). En måte å styrke elevens språkutvikling på, er altså å legge til rette for muntlig aktivitet.

For barn som lærer et andrespråk vil samtalebasert undervisning både støtte språklæring og læring av tekstens innhold. Samtidig kan slik dialog være utfordrende å oppnå fordi elevene fremdeles lærer språket dialogen utvikles på. Læreren må da sørge for at hver elev har mulighet til delta i dialogen (Klingelhofer og Schleppegrell, 2016). Undersøkelsene til Fisher og Frey (2014) og Klingelhofer og Schleppegrell (2016) viser hvordan man kan utvikle elevenes literacy gjennom samtaler om tekster på ulike klassetrinn, og vektlegger tilpasninger læreren kan gjøre i undervisning av andrespråkelever. Metodene de viser til er godt i tråd med Gibbons (2012, s. 40-42) modell, ved at de fremmer læring av språk og innhold gjennom kommunikasjon og samhandling med andre. På flere måter kan en si at disse metodene illustrerer Gibbons (2012) modell i praksis.

For det første ble det ikke benyttet forenklete tekster, men komplekse tekster, tilpasset elevenes alder og kognitive utvikling (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Slik kunne elevene bygge samme kunnskap som sine jevnaldrende. Kunnskap om betydningen av å bruke komplekse tekster i undervisningen (Hodgkinson & Small, 2018; Wong Fillmore, 2014), er bakgrunnen for spørsmålet «[...] velger du enklere tekster enn eleven ville fått i ordinær undervisning med sin klasse?».

For det andre, ble tekstene diskutert i grupper, med sterk lærerstøtte gjennom prosessen (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Elevene ble ikke forventet å forstå tekstene alene, og i begge undersøkelsene startet læreren med å bygge en grunnleggende forståelse for teksten og tekstens vokabular. Rydland (2009, s. 291-292) fant at elever som ble undervist i relevante bakgrunnskunnskaper før de leste ulike tekster skåret signifikant høyere på leseforståelse sammenlignet med en kontrollgruppe som leste tekstene uten innføring i temaet på forhånd. Ifølge Stahl og Nagy (2006, s. 111) gir en god innføring barna vokabularet og bakgrunnsinformasjonen de trenger for å forstå teksten. Dette er bakgrunnen for spørsmålet «[...] i hvor stor grad arbeider dere med førlesingsaktiviteter [...]?» i spørreskjemaet.

For det tredje, ble de valgte tekstene gjennomgått grundig og lest flere ganger (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016). Fisher og Frey (2014, s. 374) mener svake lesere

ofte kan oppleve å lese tekster de ikke forstår, for så å gå over til neste. Ved å arbeide med samme tekst over tid, og på ulike måter, kunne elevene se egen fremgang i lesingen og få økt forståelse av teksten. I tillegg skal elevene, i tråd med lærerplanen kunne «[...] lese, tolke og reflektere over tekster [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er også grunnlaget for spørsmålet «[...] i hvor stor grad arbeider dere med aktiviteter underveis i lesingen [...]?».

For det fjerde, arbeidet elevene med kognitivt utfordrende spørsmål og oppgaver til tekstene. Ikke bare spørsmål der svaret stod direkte i teksten, men også spørsmål som krevde at elevene brukte kritisk tenkning for å utdype forståelse (Fisher & Frey, 2014; Klingelhofer & Schleppegrell, 2016) En sentral del av dybdelæring er at elevene går utover memorering av fakta og gjengivelse, at de reflekterer rundt egen læring og tar i bruk læringsstrategier (Gamlem & Rogne, 2015, s. 3). Dette ledet til spørsmålet «[...] i hvor stor grad arbeider elevene med oppgaver til leste tekster der svaret ikke står direkte, men eleven selv må koble informasjon fra flere steder i teksten?» i spørreskjemaet.

Ut fra oppgavens problemstilling, har jeg forsøkt å vise et teoretisk fundament som er relevant for studien. Teori og forskning beskrevet er hentet fra nasjonal forskning på særskilt norskopplæring, samt hva nasjonal og internasjonal teori og forskning sier er viktig for å støtte språkutviklingen på andrespråket blant flerspråklige elever. Det har vært lite forskning på særskilt norskopplæring, spesielt når det gjelder selve undervisningen, eller gjennomføringen av timene. I forsøk på å gi økt kunnskap om dette, rettes spørsmålene mot lærernes undervisning i særskilt norskopplæring. Spørsmålene i spørreundersøkelsen er tett knyttet til teorien presentert, og noen av disse er vist til gjennom kapittelet. I neste del av oppgaven vil oppgavens forskningsmetode legges frem. Det redegjøres for hele forskningsprosessen, herunder utviklingen av spørreundersøkelsen, samt vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

4.0 Metodekapittel

I dette kapitlet presenteres oppgavens forskningsmetode og design. Det redegjøres for utvalget i undersøkelsen, utvikling av måleinstrumentet, et spørreskjema, samt prosessen med innsamling og bearbeiding av data. Avslutningsvis i kapitlet omtales undersøkelsens validitet, reliabilitet og etikk.

4.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metode avhenger av hva man ønsker å undersøke. I samfunnsvitenskapen er det et tradisjonelt skille mellom *kvantitative* og *kvalitative* datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 14; 41). Metodene benyttes hver på sin måte til å skaffe svar på ulike typer spørsmål som kan stilles til sosiale fenomener (Fossåskaret, 1997, s. 11).

4.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52). Et eksempel kan være begrunnelser for valgene som foretas i undervisning, og vanlige datainnsamlingsmetoder er observasjon og intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22; Ringdal, 2014, s. 27).

Kvantitative metoder på sin side, gir data i form av målbare enheter, og forskningen fokuserer på utbredelse, antall og mengde (Dalland, 2017, s. 52; Wadel, 2014, s. 17). Fordi man innen kvantitativ metode ofte har forhåndsgitte svaralternativer, er det enklere å sette svarene i system og finne frem til trender (Creswell, 2008, s. 51). Formålet med studien var å få svar på hvordan lærere i særskilt norskopplæring rapporterer at timene organiseres og gjennomføres. Jeg valgte å benytte meg av kvantitativ metode og strukturert spørreskjema. Innen samfunnsvitenskapene er spørreundersøkelser den overlegent mest benyttede datainnsamlingsmetode (Ringdal, 2014, s. 190). Med tanke på oppgavens omfang, er undersøkelsen bare gjennomført en gang, og har derav et tverrsnittdesign (Johannessen et al., 2011, s. 74).

4.2 Utvalg

Forskeren kan undersøke hele *populasjonen* eller et *utvalg* av populasjonen, avhengig av hva som er hensiktsmessig, men også avhengig av størrelsen på populasjonen (Johannessen et al., 2011, s. 240). Med bakgrunn i at mye forskning rundt særskilt språkopplæring er gjennomført

på Østlandet, ønsket jeg å rette studien mot en annen kant av landet. Innenfor rammene av dette prosjektet ble det derfor foretatt en avgrensning til Sør- og Vestlandet, i denne sammenheng Agder, Rogaland og Vestland fylke⁴. For å få ett strategisk utvalg, kontaktet jeg 582 barneskoler⁵ (1-7. trinn) samt kombinerte skoler (1-10. trinn) i disse fylkene. Kontaktinformasjonen til skolene ble innhentet manuelt. I tillegg måtte undersøkelsen sendes ut via epost i flere omganger. Begge deler er tidkrevende prosesser, og det ble derfor nødvendig å begrense antallet deltakerskoler.

Det ble sendt ut e-post med informasjon om prosjekt og personvern, samt lenke til spørreskjema til alle skolelederne som hadde mailadresse tilgjengelig⁶. Ledelsen ble oppfordret til å videresende e-posten til sine lærere som underviste i særskilt norsk på 1.-7. trinn. 116 lærere samtykket til å delta og bidro med svar på oppgavens problemstillinger. Av disse var 102 kvinner (87,9%) og 14 menn (12,1%). En stor andel av respondentene har lang arbeidserfaring. 68,1% av respondentene hadde arbeidet som lærer i over 10 år. I tillegg hadde mange respondenter tilleggsutdanning innen de forespurte områdene, og flere hadde mer enn en tilleggsutdanning. 37,1% hadde videreutdanning i spesialpedagogikk, 23,3% innen andrespråkspedagogikk, 10,3% innen lesing og 15,5% innen flerkulturell pedagogikk.

4.2.1 Missing og «ikke svart»

133 lærere registrerte aktivitet i spørreskjemaet. Av de 133 var det 116 respondenter som både samtykket til å delta, og gav valide svar i forhold til oppgavens problemstillinger. 17 respondenter var missing (ikke valide), og utelates fra analysene og presentasjonene av data (Pallant, 2020, s. 33). Av 116 respondenter, falt 16 personer av underveis i spørreundersøkelsen. Listevise utelating (listwise deletion) innebærer at en respondent (analyseenhet) utelukkes fra analysen dersom det er «[...] manglende informasjon på minst en variabel [...]» (Ringdal, 2014, s. 262). Metoden ville dermed redusert utvalget fra 116 til 100 respondenter, og mulig fjernet verdifull data. Derimot innebærer parvis utelating (parwise deletion) at dataen beholdes i analysen så lenge respondenten har svart på minst en relevant variabel (IBM, 2020). Det er derfor benyttet parvis utelating i analysen. Antall valide svar (N) oppgis til enhver tid, da utvalget for hver statistisk beregning kan variere.

⁴ Dette er også fylker som er i nærhet til mitt studiested og bosted

⁵ Med min utdanningsbakgrunn innen Grunnskolelærer på 1.-7. trinn, begrenset jeg også til 1.-7. trinn

⁶ 3 skoler ble ikke kontaktet grunnet manglende offentlig kontaktinformasjon. I tillegg gav 29 skoler tilbakemelding om at de ikke ønsket å delta, og 31 skoler hadde ikke SNO for øyeblikket.

4.3 Utvikling av spørreskjema

Arbeidet med å utarbeide spørreundersøkelsen startet tidlig i prosessen. Utgangspunktet for utformingen av spørreskjemaet er undersøkelsens problemstilling, og et viktig prinsipp er å stille mest mulig konkrete spørsmål (Johannessen et al., 2011, s. 260). Spørsmålene er videre utviklet i den hensikt å belyse sentrale temaer fra forskningen rundt god opplæring for flerspråklige elever. Dette eksemplifiseres i oppgavens teorikapittel.

Spørreskjemaet er utviklet i tråd med Ringdals (2014, s. 208) anbefalinger. Spørreskjemaets 79 spørsmål og påstander, er derfor delt inn i 6 hovedtema. Jeg startet undersøkelsen med lette og nøytrale spørsmål om 1) bakgrunnsopplysninger, og gikk deretter over til mer spesifikke spørsmål om 2) organisering av undervisningen, 3) kartlegging, 4) arbeid med vokabular og lesing, og 5) lærernes kompetanse. Til slutt fikk respondentene mulighet til 6) å besvare to åpne spørsmål, som da ble et kvalitativt element i oppgaven. Det var valgfritt å svare på disse spørsmålene. Dette var «Hva mener du kan gjøres for å styrke særskilt norskopplæring (SNO) i skolen?» og «Er det noe du ønsker å formidle i tillegg til det du har gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene ovenfor?». Tre av spørsmålene hadde oppfølgingsspørsmål, avhengig av hva respondentene hadde svart tidligere. Lærerne fikk et oppfølgingsspørsmål avhengig av om de oftest gjennomførte undervisningen «i gruppe med flere elever» eller «enkeltvis med en og en elev». I tillegg ble lærerne som hadde lærerutdanning, og eventuelt tilleggsutdanning bedt om å gradere tilstrekkeligheten i disse, i forhold til lærernes mulighet for å støtte elevene i andrespråkutviklingen. Antall spørsmål fordeler seg slik innenfor disse 6 hovedtemaene:

Tabell 1 Oversikt over antall spørsmål per tema

Hovedtema	Antall Spørsmål
Bakgrunnsopplysninger	12
Organisering av undervisningen	20
Kartlegging	8
Arbeid med vokabular og lesing	21
Kompetanse	16
Åpne Spørsmål	2
Totalsum	79

Spørsmålsformuleringene og svaralternativene i skjemaet er videre utviklet etter Johannessen et al. (2011, s. 262-265) sine anbefalinger. Spørsmålene er forsøkt laget entydige og presise, med enkelt språk. De fleste spørsmålene har lukkede svaralternativer, med unntak av to spørsmål i tilknytning til kartlegging, der respondentene kunne skrive med egne ord om

ønskelig. Det er også forsøkt å lage gjensidige utelukkende svaralternativer. Der mer spesifikke fagbegreper benyttes, er disse forklart eller eksemplifisert i parentes. Et eksempel er spørsmålet «Når dere arbeider med tekster i særskilt norskopplæring (SNO) hvor ofte arbeider dere med førlesingsaktiviteter (eksempelvis ved å snakke om relevante ord og begreper, bilder og overskrifter)?», der ulike førlesingsaktiviteter eksemplifiseres i parentes.

På spørsmål om hvor enige respondentene var i en påstand ble det benyttet Likert-skala, som er en gradert vurdering av påstander med 3-7 svarkategorier (Ringdal, 2014, s. 202).

Alternativene *helt uenig/litt uenig/verken uenig eller enig/litt enig/helt enig* ble brukt. Jeg fikk da med ekstremverdiene *helt uenig* og *helt enig*, samtidig som mellomverdiene gav valgmuligheter. På spørsmål om hyppighet valgte jeg svaralternativene *aldri/sjelden (hvert halvår)/av og til (nesten hver måned)/ofte (nesten hver uke)/alltid (i hver time)*. Forholdet ble presisert i parentes, slik at respondentene kunne ha mest mulig lik oppfattelse av hyppighetsgrad. Det var kun mulig å velge et svaralternativ på de fleste spørsmål, med unntak av spørsmålet som omhandlet fag-/tilleggsutdanning innen *spesialpedagogikk, lesing, andrespråkspedagogikk* eller *flerkulturell pedagogikk*. Dette ble gjort fordi en tilleggsutdanning ikke nødvendigvis utelukker en annen, men jeg ønsket å skille de ulike tilleggsutdannelsene fra hverandre.

4.4 Innsamling av data

Datainnsamlingen ble gjort via elektronisk spørreskjema, i verktøyet SurveyXact. En utfordring var at respondentene ville kunne kobles til nettverksidentitet. Det ble løst ved en funksjon i SurveyXact, der programmet lager en selvopprettende lenke. På denne måten ble skjemaet sendt ut som samme lenke til alle skoler, uten at det forelå kobling mellom person/nettverksidentitet og skjema.

Skolelederne ble lagt på blindkopi i e-posten med informasjon om prosjektet og lenke til spørreskjema. Likevel måtte spørreundersøkelsen sendes i flere omganger, da epostprogrammet hadde grense på antall utsendinger per døgn. Undersøkelsen ble derfor sendt ut første gang 8. og 9. februar 2021. Det ble så sendt ut to purringer. Første omkring en uke etter utsendelse, og siste ble sendt ut få dager før fristen. Purringen ble sendt på noe ulike datoer, da skolene hadde vinterferie på ulike tidspunkter basert på sitt fylke. Fristen for å svare på undersøkelsen ble for alle skolene satt til 25. februar 2021.

4.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er forskningsresultatenes nøyaktighet og pålitelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-100). Studiens *validitet*, eller gyldighet, handler om at man har dekning for de slutninger som blir gjort (Creswell, 2008, s. 169; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 97-98). Validitet og reliabilitet kan overlappe hverandre. Dersom resultater av en undersøkelse ikke er reliable, vil de heller ikke være valide, da resultater må være konstante og stabile før de kan gi mening (Creswell, 2008, s. 169). Høy reliabilitet er dermed en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2014, s. 96).

4.5.1 Reliabilitet

Høy reliabilitet indikerer at forskingsdata i mindre grad er påvirket av *tilfeldige målefeil* (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). For å øke dataenes reliabilitet og redusere tilfeldige målefeil kan man *standardisere* måleprosedyren. Videre kan man til en viss grad *nøytralisere* effekten av disse ytterligere ved å øke antall spørsmål om ett tema, samtidig som man er nøye på hvordan de formuleres. Dette for å redusere risikoen for at enkelte spørsmål kan virke uklare og tvetydige eller misoppfattes (Creswell, 2008, s. 178).

For å ivareta og øke reliabiliteten i studien, er det i spørreskjemaet gjort grep ved å standardisere svarene i prekodete alternativer. For eksempel får lærerne mulighet til å velge tre alternativer innen utdanning. Disse er lærerutdanning, universitetsutdanning og lærer uten godkjent utdanning. Videre er det gjort to grep ment for å nøytralisere eventuelle målefeil. Først er det utarbeidet flere spørsmål tiltenkt å måle samme begrep. For eksempel spør jeg «Hvor ofte velger du ut bestemte ord/begreper, som du fremhever spesielt i undervisningen?». Deretter utdypes dette i senere spørsmål, ved at respondentene gjør rede for hyppighet når det gjelder aktiviteter som dreier seg om ord/begreper. Blant annet spør jeg «Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte brukes timene til å bearbeide nye ord i mange kontekster [...]?».

Spørsmålene er i tillegg forsøkt formulert slik at alle skal forstå dem så likt som mulig. Det er lagt inn presiseringer til enkelte spørsmål. Jeg ble imidlertid gjort oppmerksom på fra en respondent at spørsmålet «Hvor mange SNO-timer har hver elev per uke?», burde vært presisert bedre. Her var det bare mulig å velge et svaralternativ. Respondenten hadde elever med ulikt timeantall, og svarte da det som er gjennomsnittet, selv om det ikke sto angitt i spørsmålet. I tillegg gav 3 respondenter tilbakemeldinger om at det noen ganger kunne være

vanskelig å svare på spørsmålene i spørreundersøkelsen, fordi de jobber svært ulikt med elevene, både basert på språklig nivå, men også ut fra elevens klassetrinn⁷.

4.5.2 Validitet

For å sikre at måleinstrumentets indikatorer målte det de var tiltenkt å måle (Dalland, 2017, s. 40), ble det underveis i utarbeidingen av undersøkelsen gjort vurderinger opp mot innholds-, kriterie- og begrepsvaliditet. I tillegg har jeg sett på studiens ytre og indre validitet som er tett knyttet opp mot disse.

Høy innholdsvaliditet betyr at måleinstrumentet dekker et representativt utvalg av det området som skal måles (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 108). Det spesielle med utforming av prekodete spørreskjemaer er at man må vite på forhånd nøyaktig hva man skal spørre om, og hvilke svar som er aktuelle. Man får ikke med alt, men må tenke gjennom og vurdere nøye hvilke spørsmål som skal være med, og hvilke som skal utelates (Johannessen et al., 2011, s. 260). Som presentert i teoridelen, er itemene, eller spørsmålene, i denne studien nøye utarbeidet med forankring i tidligere forskning rundt hovedproblemstillingen og underproblemstillingene. Tidligere funn og sentrale begreper knyttet til studiens tema spilte dermed en nøkkelrolle for å sikre høy innholdsvaliditet.

Kriterievaliditet uttrykker hvorvidt måleinstrumentets resultater viser en korrelasjon med eller predikerer en annen valid variabel, gjerne kalt en kriterievariabel. For å bekrefte denne validiteten ser man gjerne på korrelasjoner og andre statistiske sammenhenger (Creswell, 2008, s. 172-173). Eksempelvis er en hypotese i oppgaven at en vil finne statistisk sammenheng mellom tilleggsutdanning spesielt rettet mot undervisning av flerspråklige elever, og hvordan lærerne arbeider med vokabular og lesing i undervisningen. Dermed ble det naturlig å trekke inn spørsmål, eller items, som dekket disse temaene.

Begrepsvaliditet handler om å faktisk måle det teoretiske begrepet vi ønsker å måle, ved at item er forankret i teori (Ringdal, 2014, s. 98). Det skal være logisk samsvar mellom begrepene definert i teorien og operasjonalisert i undersøkelsen, slik at en måler det som er hensikten å måle (Holand, 2006a, s. 47). Creswell (2008, s. 173) poengterer at begrepsvaliditet kan sees på både fra en statistisk og en mer praktisk vinkling. En statistisk

⁷ Tilbakemeldingene ble gitt i spørreskjemaets siste spørsmål «Er det noe du ønsker å formidle i tillegg til det du har gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene ovenfor?».

tilnærming benyttet i studien, er å teste en teori opp mot resultatene fra undersøkelsen, og se hvorvidt disse støtter opp om teorien. Eksempelvis er en teori at læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er den som brukes mest i særskilt norskopplæring i grunnskolen, en teori fremsatt med støtte i Rambøll Managements (2016, s. 88) undersøkelse.

God indre validitet i studien, betyr ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 116-117) at man kan stole på de tolkningene som gjøres i relasjoner mellom variabler. Sier vi i studien at tilleggstudning i andrespråkspedagogikk påvirker arbeidet med ord og begreper i undervisningen, så vil vi ved god indre validitet si at denne konklusjonen er gyldig. For å sikre dette er det vesentlig at man har sterk begrepsvaliditet for å sikre god operasjonalisering. Vil man så overføre dette til andre sammenhenger og situasjoner må man se på ytre validitet.

Ytre validitet beskriver hvilken kontekst resultatene er gyldige i, og om de kan generaliseres til andre personer og situasjoner. Er utvalget representativt for populasjonen, og man kan overføre forskningsresultatene til denne, så har man oppnådd god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-135). Utvalget i undersøkelsen er lærere i særskilt norskopplæring på Sør- og Vestlandet. Da må en ta utgangspunkt i at studien hovedsakelig kan si noe om lærerne i dette geografiske området. Likevel vil respondentene i undersøkelsen være representative, i den grad at kravet for deltakelse var at de var lærere innen særskilt norskopplæring på barne- eller kombinerte skoler. En trussel mot god ytre validitet vil i denne undersøkelsen være lav svarprosent (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 142). Undersøkelsen ble sendt ut til 582 barne- og kombinerte skoler, og jeg fikk 116 valide svar. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 143) blir spørsmålet da om en kan anta at de som har besvart spørreskjemaet, er representative for utvalget som mottok spørreskjemaet. Jeg må derfor tolke resultatene med forsiktighet når det kommer til å generalisere funnene. Dersom mine funn er i tråd med tidligere undersøkelser, kan det likevel øke sannsynligheten for at mine funn gjelder andre lærere enn de som er representert i mitt utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 149). For å øke den ytre validiteten vil jeg derfor støtte meg på tidligere undersøkelser som er gjort på større geografiske områder (for eksempel Rambøll Management, 2016).

4.5.3 Validering av spørreskjema

Teori og tidligere forskning dannet grunnlaget for spørreskjemaets utforming. Bevisst bruk av fagbegreper, samt gjenkjennbare svaralternativer og spørsmålsformuleringer ble vektlagt for å

sikre konsistente og valide data. Jeg forsøkte å bruke begreper som var rimelig å anta at lærere kjenner til.

Begrepsvalidering kan sikres ved å bruke samme spørsmål og svaralternativer i spørreskjemaet som i allerede eksisterende spørreskjema ment å undersøke samme fenomenet, da disse vanligvis er utprøvd og kvalitetstestet. Dette muliggjør også sammenligning av resultater fra ulike studier (Johannessen et al., 2011, s. 65). Rambøll Management (2016) gjennomførte en spørreundersøkelse blant lærere som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring i forbindelse med sin rapport. Noen av spørsmålene i min spørreundersøkelse knyttet til organisering og valg av begreper i undervisningen er derfor inspirert av denne.

I tråd med Creswell (2008, s. 402) og Holands (2006b, s. 135) anbefalinger ble det foretatt en pilotstudie, der spørreskjemaet ble prøvd ut på venner og bekjente som jobber i skolen, men som ikke deltar i prosjektet. De testet skjemaet, og kom med tilbakemeldinger på tidsbruk i gjennomføringen. Tilbakemeldingene dannet grunnlaget for informasjonen til respondentene om at gjennomføringen ville ta ca. 10-15 min. Jeg fikk ellers tilbakemeldinger på noen uklare formuleringer i spørsmålene, samt skrivefeil som ble rettet opp i før utsendelse.

4.6 Forskningsetiske refleksjoner

Etiske forpliktelser omfatter alt fra planlegging til formidling av resultatene i prosjektet (Dalland, 2017, s. 235). Opplysningene skulle behandles via datamaskin, og forskningsprosjektet ble derfor meldt til NSD (Dalland, 2017, s. 237) (se vedlegg 3). Jeg var ikke i direkte kontakt med respondentene, og valgte derfor å både sende informasjon om prosjekt og personvern (se vedlegg 4) til skolene, samt gi informasjon i starten av spørreskjemaet (se vedlegg 5). I tillegg ble det lagt inn spørsmål om samtykke i selve spørreundersøkelsen. I tråd med NESH (2016, s. 13-15) er det gitt tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Informasjonen er forsøkt gitt på en nøytral måte, samtidig som respondentene kunne ta kontakt dersom de hadde ytterligere spørsmål. Det ble informert om at svarene ble anonymisert i oppgaven. Det var viktig å tydeliggjøre at det var frivillig å delta, og at respondentene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. I tillegg var jeg påpasselig med hvordan forskningsmaterialet ble oppbevart og lagret (NESH, 2016, s. 18). Mens opplysningene lå i SurveyXact var disse passordbeskyttet, og kun meg selv og veileder hadde tilgang. Når datamaterialet ble hentet ut fra SurveyXact, ble det eksportert til Excel og SPSS

format, og lagret i dokument med passordbeskyttelse. I tillegg er selve PC-en sikret med passordbeskyttelse. Filene ble ikke delt videre.

«Kunnskap om mennesker, er det bare menneskene selv som kan gi oss. Menneskene må oppleve at de blir ivaretatt når de bidrar til forskning» (Dalland, 2017, s. 235). Respondentene oppgir ikke sensitive personopplysninger eller navn i undersøkelsen, men bakgrunnsopplysninger som kjønn og utdanning. I analyse og presentasjon presenteres respondentenes resultater gruppevis, med bakgrunn i utdanningsbakgrunn. Sitater der respondentens meninger kommer frem, knyttes ikke opp mot gjenkjennbare faktorer som kjønn eller utdanningsnivå i oppgaven.

Egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (NESH, 2016, s. 10). Jeg har selv undervist i særskilt norskopplæring, og hadde derfor noen oppfatninger om hva som var viktig i undervisningen. Blant annet anså jeg det som viktig at undervisningen tilpasses elevenes språklige nivå og opplevdes som nyttig, samtidig som det forbereder elevene på fagopplæringen i ordinære timer. I arbeidet med oppgaven har jeg imidlertid forsøkt å velge kilder av ulik karakter, og i tråd med nyere forskning, når det kommer til artikler, forskning og faglig litteratur som benyttes for å gi en teoretisk forankring til studien, samt utvise god henvisningsskikk i gjengivelsen av disse. I resultatene har jeg tilstrebet å vise sannhet.

4.7 Analyse

Studiens formål er å få økt kunnskap om organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring. Svarene fra undersøkelsen ble overført til statistikkprogrammet SPSS for analyse. Tabeller og grafiske fremstillinger som brukes er hentet fra statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 26 og dataprogrammet Microsoft Excel for MS Office 365 (16.0.13801.20036). SPSS gav muligheten til å bearbeide og fremstille datamaterialet, samt analysere statistiske sammenhenger. Videre ble Excel brukt for å utarbeide grafer og tabeller på en mest mulig lettfattelig og oversiktlig måte.

Variablene i spørreskjemaet er kategoriske, med hovedtyngde på ordinalnivå.

Svaralternativene til spørsmålene på ordinalnivå omhandler i stor grad hyppighet, samt grad av enighet i en påstand, og ble gitt tallverdier fra 1-5. Innledningsvis er det imidlertid stilt

spørsmål om bakgrunn, der variablene ligger på nominalnivå. Videre vil jeg kort beskrive analysemetodene jeg har brukt i studien.

4.7.1 Analyse av prekodete spørsmål i spørreskjemaet

Undersøkelsen består primært av spørsmål med gitte svaralternativer innenfor en fast ramme. For å grafisk presentere resultatene over hvordan de forskjellige enhetene fordelte seg mellom de ulike verdiene for hver variabel, har jeg laget frekvenstabeller med valide og manglende verdier, oppgitt i både prosent og antall. Disse deskriptive dataene er videre eksportert til Excel for grafisk behandling. Enklere fordelinger presenteres i sektordiagram, mens variabler med flere alternativer og mer tekst vises i stolpe- og søylediagrammer for best mulig oversikt. Denne tilnærmingen er brukt for å fremlegge resultater knyttet til organisering og planlegging av undervisningen, kartlegging av elever, samt arbeid med ord/begreper og tekst i undervisningen. Dette er hensiktsmessig da man her ikke ser på sammenhenger, men heller fokuserer på å presentere data fra studien på en lettfattelig måte.

Første underproblemstilling sikter mot å finne ut om lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever skiller seg fra resten av utvalget når det gjelder arbeid med ord/begreper og tekster i undervisningen. I den forbindelse ble respondentene bedt om å selv vurdere sin utdanning, når det gjelder tilstrekkelighet for at de skal kunne støtte flerspråklige elever i andrespråkutviklingen. For å besvare underproblemstillingen innebar operasjonaliseringen at jeg utarbeidet spørsmål som omhandlet ulike måter å arbeide med ord/begreper og tekster i undervisning (Ringdal, 2014, s. 263). Arbeidet med ord/begreper og tekster i undervisningen ble operasjonalisert i 21 items (tabell 1). Arbeidsmåtene er i tråd med hva teori og forskning sier er viktig for å utvikle andrespråket blant flerspråklige elever. Variablene fag-/tilleggsutdanning innen flerkulturell pedagogikk og fag-/tilleggsutdanning innen andrespråkspedagogikk rekodes til en variabel og testes sammen mot alle andre respondenter i undersøkelsen. Noen respondenter kan ha flere tilleggsutdannelse. Dersom en respondent for eksempel har tilleggsutdannelse innen både andrespråkspedagogikk og spesialpedagogikk vil respondenten kun medregnes i lærergruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning.

Variablene i datasettet er primært på nominal- og ordinalnivå, samt at utvalget (N) var relativt lite, og dermed var det naturlig å velge en ikke-parametrisk metode (Pallant, 2020, s. 221). Pallant (2020, s. 225-227) viser til at krysstabeller er egnet for dette formålet, og videre at en

kjikkvadrattest (Chi-Square test) kan benyttes for å se hvorvidt forskjellene mellom gruppene er tilfeldig eller ikke. Ifølge Bjørndal og Hofoss (2004, s. 109) er det imidlertid en del usikkerhetsmomenter knyttet til bruk av Chi-Square test, og denne bør ikke brukes hvis mange (mer enn 20%) av rutene i tabellen har forventede verdier som er mindre enn fem (de observerte antall kan være lavere). Da bør man heller bruke en annen ikke-parametrisk metode, som Fishers eksakte test, noe jeg har valgt å gjøre i denne studien. Bjørndal og Hofoss (2004, s. 116) beskriver at Fisher's exact test bygges på den «[...] nøyaktig utregnede sannsynligheten for tilfeldig å observere den fordelingen en har funnet, eller en som innebærer enda sterke sammenheng, dersom nullhypotesen var sann; det vil si at det i virkeligheten ikke er noen sammenheng mellom variablene». Pallant (2020, s. 228-229) viser til at når tabellen er større enn 2x2, kan effektstørrelsen måles ved hjelp av Cramer's V. Videre vises det til at effektstørrelse mellom 0,1-0,3 indikerer svak sammenheng, mens effektstørrelser over 0,3 og opp til 0,5 indikerer moderat sammenheng. Effektstørrelser over 0,5 indikerer sterk sammenheng.

Ifølge Bjørndal og Hofoss (2004, s. 77-80) er basisen for signifikanstesting en hypotese, påstand eller gjetning som gjelder sannheten, og forventet utfall uttrykkes ved H^1 , den alternative hypotesen. Motpolen blir da nullhypotesen (H^0) som sier at det ikke er noen forskjell - vår observerte forskjell skyldes tilfeldig varians. Bjørndal og Hofoss (2004, s. 77) og Creswell (2008, s. 196) viser til at man som hovedregel ikke forkaster nullhypotesen før vi har en p-verdi som gir 5% ($p < 0,05$) eller mindre sjanse for rett H^0 , og 95% eller mer sjanse for riktig H^1 . Jeg har i denne undersøkelsen valgt å ta utgangspunkt i et signifikansnivå på $p < 0,05$.

4.7.2 Analyse av åpne spørsmål i spørreskjemaet

Lærernes svar på de to siste spørsmålene i spørreundersøkelsen ble lagt inn samlet i NVivo 12.6 Pro, og basert på materialet ble det opprettet fem noder. Nodene var forbedringer i 1) undervisning og innhold, 2) ressurser og rammefaktorer på skolen, 3) lov- og læreplanverk, 4) kompetanse blant lærerne, og 5) tilbakemeldinger på selve undersøkelsen og metode. Nodene ble opprettet med tanke på hvilken instans som kunne gjøre noe med forbedringene. Tanken er at lærerne selv kan gjøre noe med forbedringer i undervisning og innhold i timene. Videre er det i stor grad skoleleder som kan gjøre tiltak innenfor ressurser og rammefaktorer på skolen, mens forbedringer i lov- og læreplanverk må foretas på mer øvrige hold. Behovet for

kompetanse blant lærerne ble lagt som et eget punkt, da dette er noe som kan påvirkes fra flere kanter. Lærere selv kan velge å tilegne seg mer kompetanse, men samtidig kan også skoleleder påvirke hvilken kursvirksomhet som skjer innad på skolen. Til sist vil også lærernes kompetanse kunne påvirkes både gjennom universiteter og høyskoler, samt fra mer øvrige hold.

Svarene som omhandlet node 5) tilbakemeldinger på selve undersøkelsen og metode, ble gjort rede for i del 4.5.1. Resultatene fra de resterende nodene vil benyttes for å svare på andre underproblemstilling.

5.0 Resultater

I denne delen presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen. Analyseresultatene legges frem i henhold til Pallants (2020) metodikk for presentasjon av data. Først presenteres resultatene knyttet til oppgavens hovedproblemstilling, deretter presenteres resultatene for de to underproblemstillingene.

5.1 Resultatpresentasjon av hovedproblemstilling

I denne delen presenteres resultatene som trengs for å besvare oppgavens hovedproblemstilling: *Hvordan rapporterer lærere i særskilt norskopplæring at timene organiseres og gjennomføres?*

5.1.1 Bakgrunnsinformasjon

Lærerne som deltok i undersøkelsen, fikk først spørsmål om bakgrunnsopplysninger. Blant annet fikk de spørsmål om hvilken utdanning som ligger til grunn for deres jobb som lærer. Svarfordelingen illustreres i tabellen nedenfor:

Tabell 2 Oversikt over lærernes utdanning

Lærerutdanninge	Universitetsutdanninge	Lærer uten godkjent utdanning	Antall (N)
91	24	1	116
78.4%	20.7%	0.9%	100.0%

91 respondenter (78,4%) hadde lærerutdanninge, 24 (20,7%) hadde universitetsutdanninge, mens 1 respondent (0,9%) jobbet som lærer uten godkjent utdanning. I det følgende vil alle respondenter omtales som *lærere*, og det presiseres eksplisitt der enkelte grupper skilles ut.

Hele utvalget ble spurt om de hadde tilleggsutdanning innen andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk, spesialpedagogikk eller lesing. I tabellen nedenfor skilles det mellom respondenter som hadde tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever, altså andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk, eller begge, og respondenter som hadde annen eller ingen tilleggsutdanning:

Tabell 3 Oversikt over antall lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever

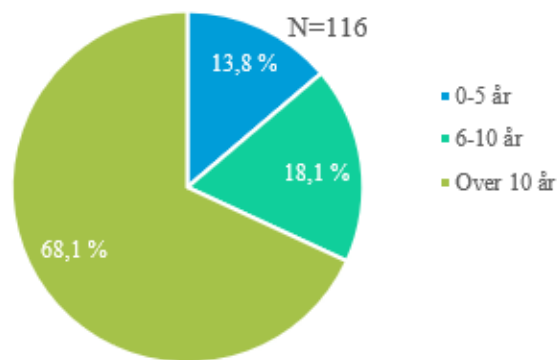
Andrespråkspedagogikk	Flerkulturell pedagogikk	Begge	Annen eller ingen tilleggsutdanning	Antall (N)
37	12	6	61	116
32%	10%	5%	53%	100%

Av totalt 116 valide respondenter hadde 55 lærere (47%) tilleggsutdanning spesielt rettet mot undervisning av flerspråklige elever, hvorav 37 med andrespråkspedagogikk, 12 med flerkulturell pedagogikk og 6 lærere med begge disse. For de 61 lærerne med annen eller ingen tilleggsutdanning, fordelte resultatene seg som vist i tabellen nedenfor:

Tabell 4 Oversikt over antall lærere med annen eller ingen tilleggsutdanning

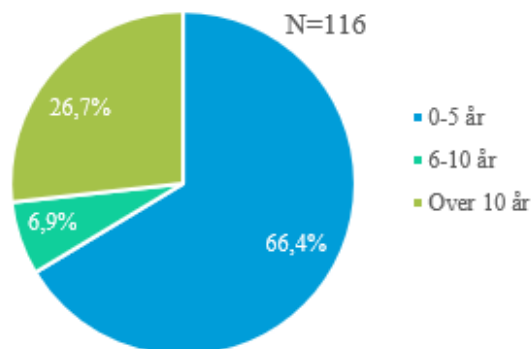
Spesialpedagogikk	Videreutdanning innen lesing	Begge	Ingen tilleggsutdanning	Antall (N)
21	6	6	28	61
34%	10%	10%	46%	100%

21 lærere hadde tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk og 6 hadde videreutdanning innen lesing. 6 lærere hadde begge disse, mens 28 hadde ingen tilleggsutdanning. Alle lærerne ble videre spurt hvor lenge de hadde jobbet som lærer. Fordelingen sees i sektordiagrammet nedenfor:



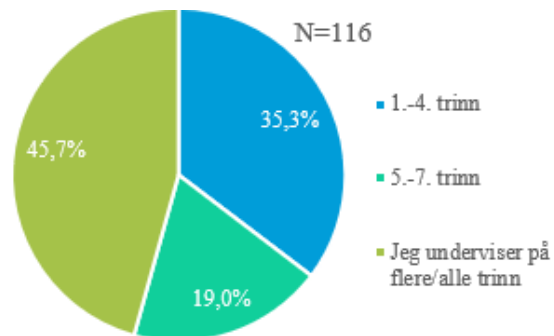
Figur 3 Oversikt over lærernes erfaring

68,1% av lærerne hadde jobbet i over 10 år. 18,1% i 6-10 år, mens resterende 13,8% hadde jobbet som lærer i 0-5 år. Videre ble de spurt hvor lenge de hadde undervist i særskilt norskopplæring:



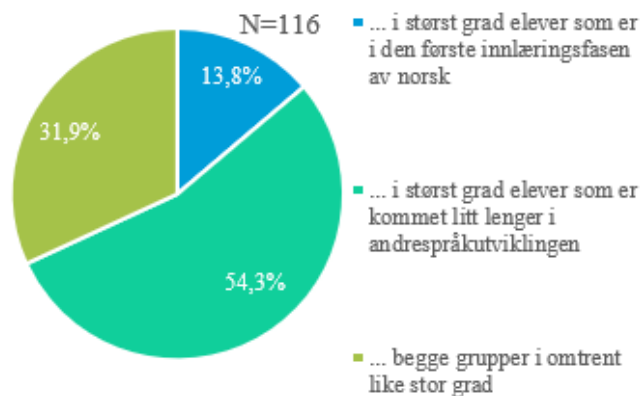
Figur 4 Oversikt over antall år lærerne hadde undervist i særskilt norskopplæring

66,4% av lærerne hadde undervist i faget i 0-5 år, 6,9% i 6-10 år, mens de resterende 26,7% av lærerne hadde undervist i særskilt norskopplæring i over 10 år. Lærerne ble deretter spurt hvilke skoletrinn de i størst grad underviste i særskilt norskopplæring:



Figur 5 Oversikt over hvilke trinn lærerne underviste i særskilt norskopplæring

35,3% av lærerne underviste i størst grad elever på 1.-4. trinn, mens 19% av lærerne i størst grad underviste elever på 5.-7. trinn. De resterende 45,7% av lærerne underviste på flere eller alle trinn. Videre ble lærerne spurt om elevenes språklige nivå, illustrert i figuren nedenfor:

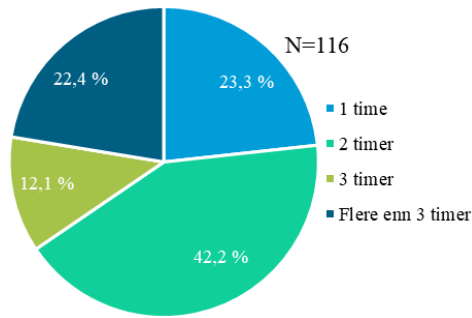


Figur 6 Oversikt over hvilke elevgrupper lærerne i størst grad underviste

13,8% av lærerne underviste i størst grad elever som var i den første innlæringsfasen av norsk, mens 54,3% i størst grad underviste elever som var kommet litt lenger i andrespråkutviklingen. 31,9% av lærerne underviste begge grupper i omtrent like stor grad.

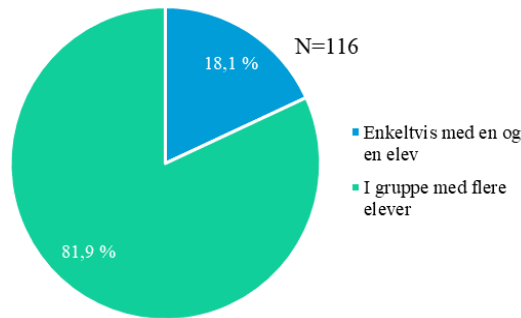
5.1.2 Organisering av særskilt norskopplæring

For å bedre forstå hvordan særskilt norskopplæring organiseres, er det relevant å se hvordan undervisningen ble lagt opp og fordelt rent praktisk. Sektordiagrammet nedenfor viser timeantallet elevene hadde i særskilt norskopplæring i uken:



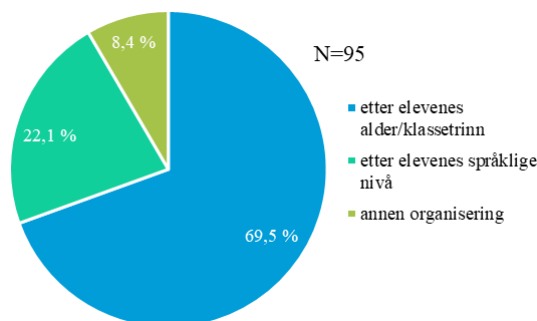
Figur 7 Oversikt over elevenes timetall

23,3% av lærerne rapporterte at elevene hadde 1 time i uken, mens 42,2% rapporterte 2 timer i uken. 12,1% rapporterte 3 timer, mens de siste 22,4% av lærerne oppgav at elevene hadde flere enn 3 timer i uken. Gjennomsnittlig rapporterte lærerne at elevene hadde 2,1 timer i uken. Videre ble lærerne spurt hvordan de oftest gjennomførte særskilt norskopplæring:



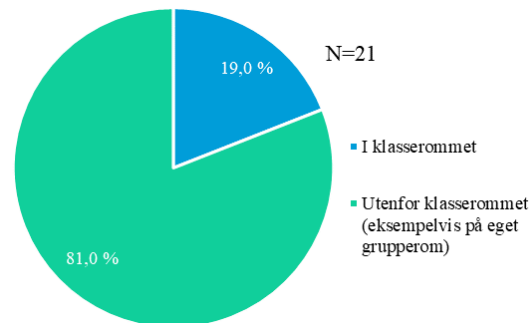
Figur 8 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisningen

81,9% av lærerne rapporterte at SNO-undervisningen ble gjennomført i gruppe med flere elever, og 18,1% av lærerne gjennomførte undervisningen enkeltvis med en og en elev. Begge gruppene fikk deretter ett oppfølgingsspørsmål avhengig av hva de svarte. For de som gjennomførte undervisningen i gruppe med flere elever, ble elevene oftest fordelt som illustrert nedenfor:



Figur 9 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisning i gruppe med flere elever

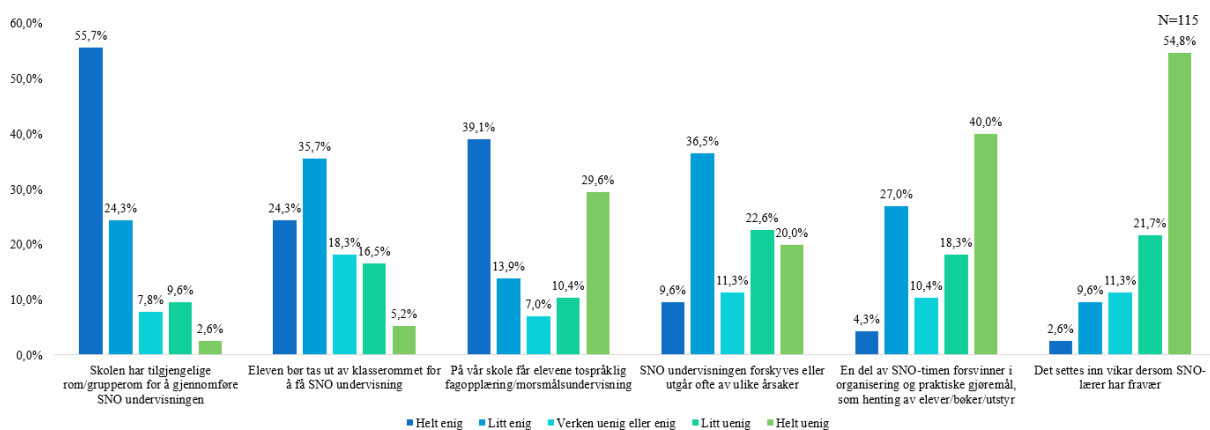
69,5% av de 95 lærerne som gjennomførte undervisningen i gruppe med flere elever, rapporterte at gruppene ble organisert etter elevenes alder eller klassesrinn. 22,1% rapporterte at gruppene ble organisert etter elevenes språklige nivå, mens resterende 8,4% brukte annen organisering. For de 21 lærerne som gjennomførte undervisningen enkeltvis med en og en elev, fordeler svarene seg slik:



Figur 10 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisning med en og en elev

81% av de 21 lærerne som gjennomførte undervisningen enkeltvis med en og en elev, rapporterte at undervisningen foregikk utenfor klasserommet, mens 19% gjennomførte undervisningen i klasserommet.

Videre fikk lærerne presentert noen påstander knyttet til ramme faktorer rundt organisering av undervisningen. I søylediagrammet nedenfor, er lærernes svar sortert i synkende rekkefølge, og illustrerer dermed grafisk hvilke påstander lærerne var mest og minst enige i:



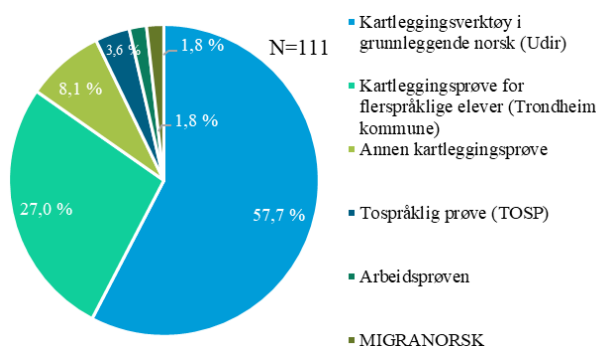
Figur 11 Oversikt over påstander knyttet til ramme faktorer

Svarfordelingene viser at lærerne var mest enig i at skolen hadde tilgjengelige rom/grupperom for å gjennomføre særskilt norskopplæring. Her var 80% *helt* eller *litt enig*, 7,8% *verken uenig*

eller enig, mens resterende 12,2% var *litt* eller *helt uenig*. Videre var 60% av lærerne *helt* eller *litt enig* i at elevene bør tas ut av klasserommet for å få særskilt norskopplæring. 18,3% var *verken enig eller uenig*, mens 21,7% var *litt* eller *helt uenig*. 53% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at elevene fikk tospråklig fagopplæring/morsmålsundervisning på deres skole. 7% var *verken enig eller uenig*, mens 40% av lærerne var *helt* eller *litt uenig* i påstanden. Når det gjelder påstanden «SNO undervisningen forskyves eller utgår ofte av ulike årsaker», var 46,1% av lærerne *helt* eller *litt enig*. 11,3% var *verken enig eller uenig*, og resterende 42,6% *litt* eller *helt uenig*.

58,3% av lærerne var *helt* eller *litt uenig* i at «en del av SNO-timen forsvinner i organisering og praktiske gjøremål som henting av elever/bøker/utstyr». 10,4% var *verken enig eller uenig*, mens 31,3% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i påstanden. Svarfordelingen viser at lærerne var mest uenig at «det settes inn vikar dersom SNO-lærer har fravær». 76,5% av lærerne var *helt* eller *litt uenig*. 11,3% var *verken enig eller uenig*, mens 12,2% var *helt* eller *litt enig*.

Lærerne fikk videre i undersøkelsen noen spørsmål om kartlegging av elevenes norskkompetanse. De ble først spurt hvilket kartleggingsmateriale som benyttes mest ved deres skole:



Figur 12 Oversikt over hvilket kartleggingsmaterieell lærerne oftest benyttet

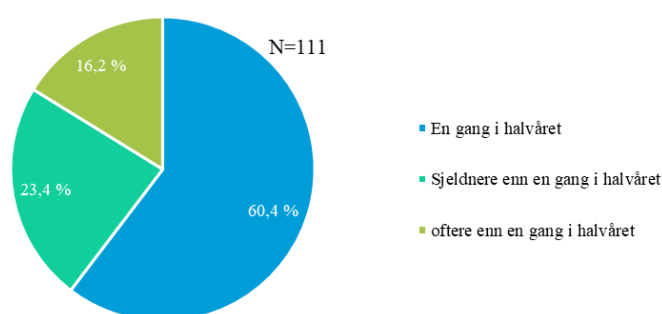
57,7% av lærerne rapporterte at *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Udir)* ble mest brukt, mens 27% brukte *Kartleggingsprøven for flerspråklige elever (Trondheim kommune)* mest. 8,1% av lærerne brukte *Annen kartleggingsprøve*, 3,6% brukte *Tospråklig prøve (TOSP)* og til slutt brukte 1,8% *Arbeidsprøven*⁸ og 1,8% *MIGRANORSK*⁹. På alternativet

⁸ Arbeidsprøven gjør det mulig å kartlegge elevenes lesing og språklige grunnlag. Fokuset ligger på skriftspråkutvikling (Lesesenteret, 2021b).

⁹ MIGRANORSK kartlegger lese- og lytteforståelse, grammatikk og skriveferdigheter (Fagbokforlaget, u.d.).

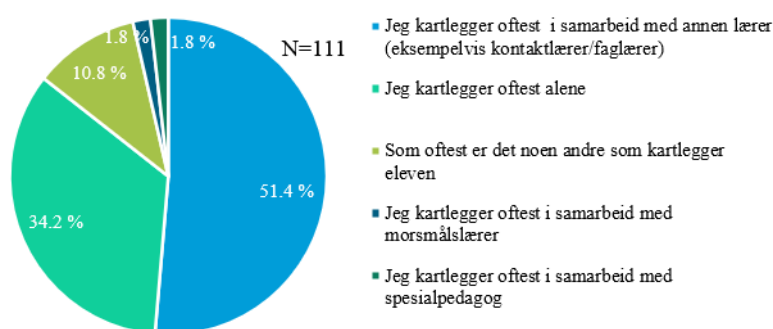
annen kartleggingsprøve, kunne lærerne legge inn egen tekst om ønskelig. Her skrev 6 lærere at de benyttet flere prøver samlet. I tillegg skrev 2 lærere at de hadde eget kartleggingsmateriell utarbeidet i sin kommune, mens andre lærere skrev at henholdsvis *Veilederkorpsset sitt kartleggingsmateriell*, *Nya Sit*, *Se bildet si ordet*, *Conexus Engage* eller *Aski Raski* ble mest brukt.

Lærerne ble videre spurt hvor ofte elevene ble kartlagt. Sektordiagrammet nedenfor illustrerer lærernes rapportering basert på tre gitte svaralternativer:



Figur 13 Oversikt over hvor ofte elevene ble kartlagt

60,4% av lærerne rapporterte at elevene ble kartlagt en gang i halvåret. 23,4% av lærerne rapporterte at kartlegging ble gjennomført oftere, mens resterende 16,2% rapporterte at kartlegging ble gjennomført sjeldnere enn en gang i halvåret. Lærerne ble videre spurt hvem som oftest kartlegger om elevene har behov for særskilt norskopplæring:

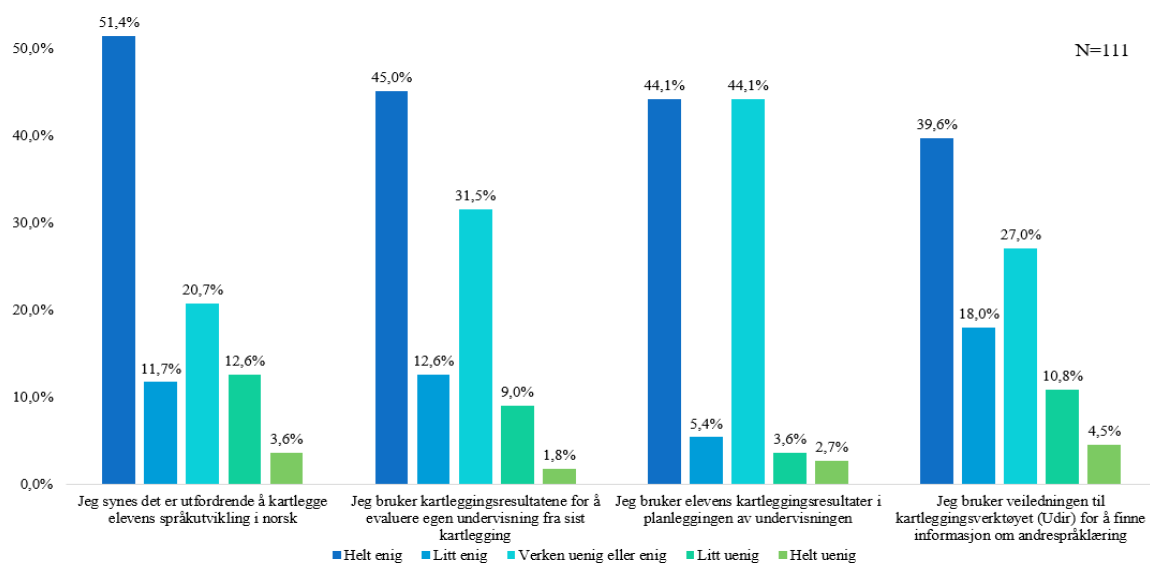


Figur 14 Oversikt over aktører som deltok i kartleggingen

51,4% av lærerne kartla oftest i samarbeid med annen lærer, mens 34,2% oftest kartla alene. 10,8% av lærerne oppgav at noen andre kartla elevene for dem. 1,8% av lærerne kartla oftest i samarbeid med morsmåslærer, mens resterende 1,8% av lærerne oftest kartla elevene i samarbeid med spesialpedagog. På alternativet *som oftest er det noen andre som kartlegger*

eleven, fikk respondentene mulighet til å legge inn ytterligere tekst. En lærer skrev da at alle lærerne på trinnet var involvert, men at han/hun selv hadde hovedansvaret. 2 respondenter skrev at elevens kontaktlærer hadde ansvar for kartleggingen. En annen lærer skrev at han/hun kartla alene, men samarbeidet med kontaktlærer og tospråklig faglærer for å lage et så bredt bilde av elevenes kunnskap som mulig.

I spørreundersøkelsen fikk lærerne også noen påstander knyttet til kartlegging og bruken av resultatene fra kartleggingen. Søylediagrammet nedenfor viser svarene sortert i synkende rekkefølge, og illustrerer dermed grafisk hvilke påstander lærerne var mest og minst enige i:

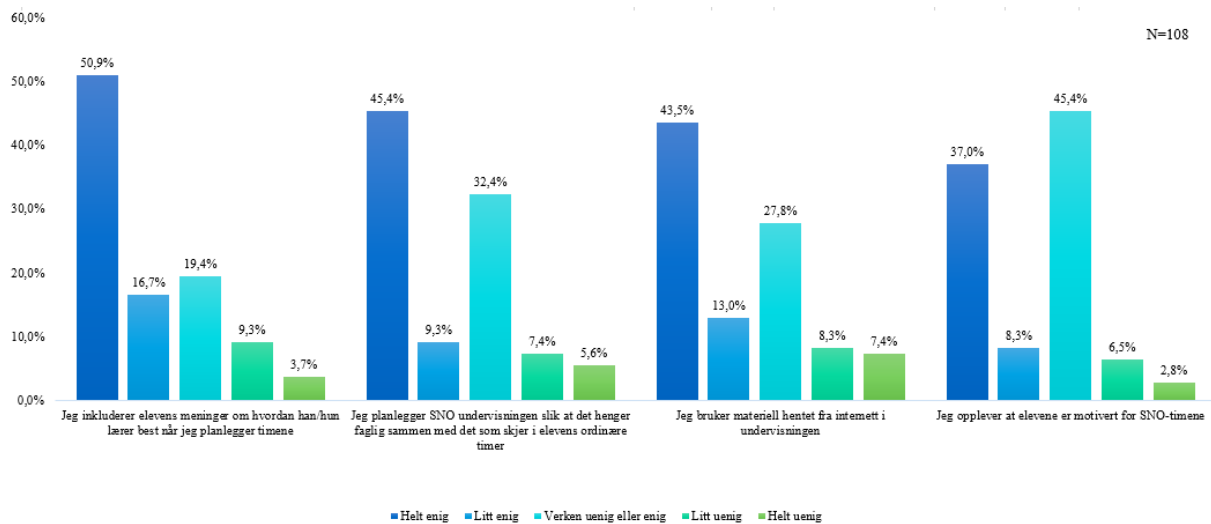


Figur 15 Oversikt over påstander rundt kartlegging av elevene

63,1% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at det er utfordrende å kartlegge elevens språkutvikling i norsk. 20,7% av lærerne var *verken uenig eller enig*, mens resterende 16,2% var *litt* eller *helt uenig*. Når det gjelder påstanden «jeg bruker kartleggingsresultatene for å evaluere egen undervisning fra sist kartlegging» var 57,7% av lærerne *helt* eller *litt enig*. 31,5% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 10,8% var *litt* eller *helt uenig*. Videre var 49,5% av lærerne *helt* eller *litt enig* i at de brukte elevens kartleggingsresultater i planlegging av undervisningen. 44,1% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 6,3% var *litt* eller *helt uenig*. I tillegg var 57,7% av lærerne *helt* eller *litt enig* i påstanden «jeg bruker veiledningen til kartleggingsverktøyet (Udir) for å finne informasjon om andrespråklæring». 27% var *verken uenig eller enig*, og resterende 15,3% var *litt* eller *helt uenig*.

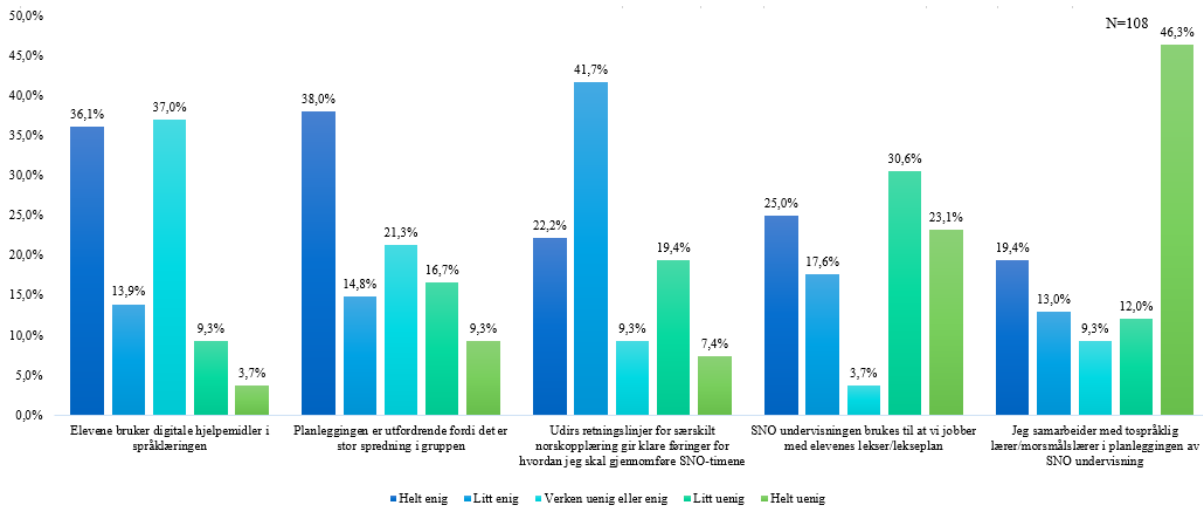
5.1.3 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring

For å få bedre innsikt i hvordan særskilt norskopplæring organiseres og gjennomføres i utvalget, ble det relevant å se hvordan lærerne planlegger undervisningen. Søylediagrammet nedenfor viser svar fra lærerne på påstander knyttet til planlegging av undervisningen. For mer oversiktlig datavisning er svarene fordelt i figur 16 og 17. Svarene er sortert i synkende rekkefølge, og illustrerer dermed grafisk hvilke påstander lærerne var mest og minst enige i:



Figur 16 Oversikt over påstander rundt planlegging av undervisningen

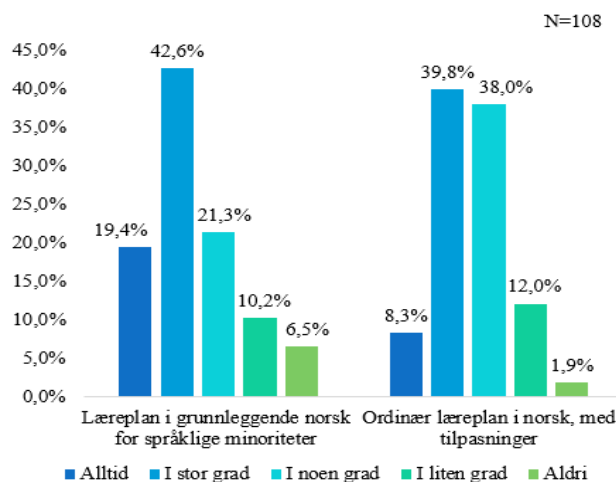
Svarfordelingen viser at lærerne var mest enige i at elevens meninger inkluderes når særskilt norskopplæring planlegges. Her var 67,6% *helt* eller *litt enig*, 19,4% *verken uenig eller enig*, mens 13% var *helt* eller *litt uenig*. Videre var 54,6% av lærerne *helt* eller *litt enig* i at timene ble planlagt slik at de hadde faglig sammenheng med det som skjedde i elevens ordinære timer. 32,4% var *verken uenig eller enig*, mens 13% var *litt* eller *helt uenig*. 56,5% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at de brukte materiell hentet fra internett i undervisningen, mens 27,8% var *verken uenig eller enig*. Resterende 15,7% var *litt* eller *helt uenig* i det. På påstanden «jeg opplever at elevene er motivert for SNO timene» var 45,3% av lærerne *helt enig* eller *litt enig*. 45,4% av lærerne var *verken uenig eller enig*, mens 9,3% var *litt* eller *helt uenig*.



Figur 17 Oversikt over påstander rundt planlegging av undervisningen

Figur 17 viser at 50% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at elevene brukte digitale hjelpemidler i språklæringen. 37% av lærerne var *verken uenig eller enig*, mens 13% var *litt* eller *helt uenig*. 52,8% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at «planleggingen er utfordrende fordi det er stor spredning i gruppen», mens 21,3% av lærerne var *verken uenig eller enig*, og 25,9% var *litt* eller *helt uenig*. Når det gjaldt påstanden «Udires retningslinjer for særskilt norskopplæring gir klare føringer for hvordan jeg skal gjennomføre SNO-timene» var 63,9% lærerne *helt* eller *litt enig*. 9,3% av lærerne var *verken uenig eller enig*, mens 26,9% var *litt* eller *helt uenig*. 42,6% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at undervisningen ble brukt til å jobbe med elevenes lekser/lekseplan. 3,7% av lærerne var *verken uenig eller enig*, mens 53,7% var *litt* eller *helt uenig*. Lærerne var mest uenig i at de samarbeidet med tospråklig lærer/morsmålslærer i planleggingen av undervisningen, hvor 58,3% av lærerne var *helt* eller *litt uenig*. 9,3% av lærerne var *verken uenig eller enig*, og 32,4% var *litt* eller *helt enig* i påstanden.

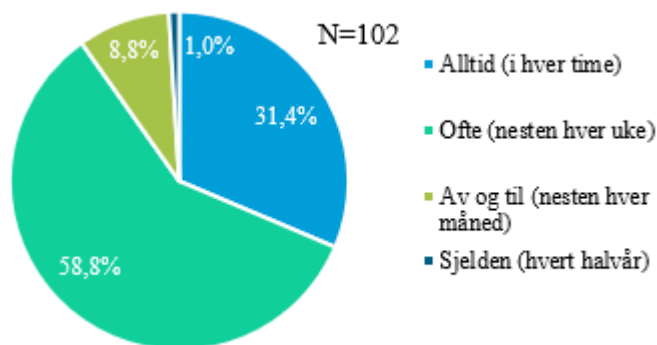
Videre ble lærerne spurt hvor ofte de brukte henholdsvis læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger i undervisningen. Svarfordelingen vises i søylediagrammet nedenfor:



Figur 18 Oversikt over hvor ofte læreplanene ble benyttet

62% av lærerne benyttet *alltid* eller *i stor grad* læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. 21,3% benyttet den *i noen grad*, mens 16,7% benyttet den *i liten grad* eller *aldri*. 48,1% av lærerne benyttet *alltid* eller *i stor grad* ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger, mens 38% av lærerne benyttet den *i noen grad*. 13,9% benyttet denne *i liten grad* eller *aldri*.

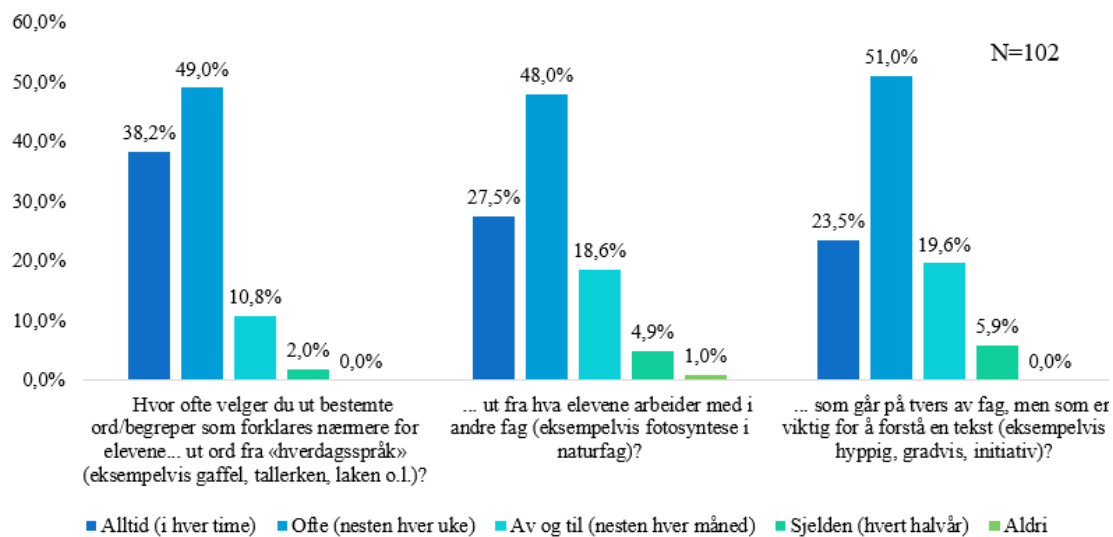
Lærerne ble videre spurt om arbeidet med ord og begreper i timene med særskilt norskopplæring. Sektordiagrammet nedenfor illustrerer hvor ofte lærerne valgte ut bestemte ord og begreper, som ble spesielt fremhevet i undervisningen:



Figur 19 Oversikt over hvor ofte lærerne underviste bestemte ord og begreper

31,4% av lærerne fremhevet bestemte ord og begreper *i hver time*, mens 58,8% av lærerne gjorde det *nesten hver uke*. 8,8% gjorde det *av og til*, mens 1% gjorde det *sjelden*. Det var ingen av respondentene som rapporterte at de *aldri* fremhevet bestemte ord og begreper i undervisningen, og dette alternativet vises derfor ikke i sektordiagrammet. I det følgende

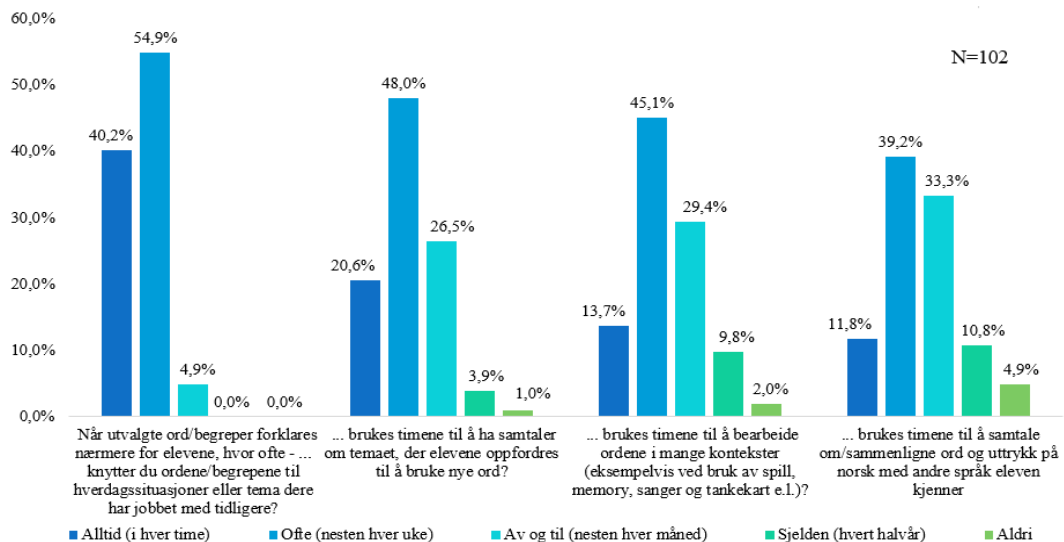
presenteres lærernes rapportering av hvilke typer ord og begreper de fremhevet i undervisningen. Svarene fra lærerne er sortert i synkende rekkefølge, og illustrerer dermed grafisk hvilke av de forespurte typer av ord og begreper lærerne fremhevet oftest til sjeldnest:



Figur 20 Oversikt over hvilke typer begreper lærerne fremhevet i undervisningen

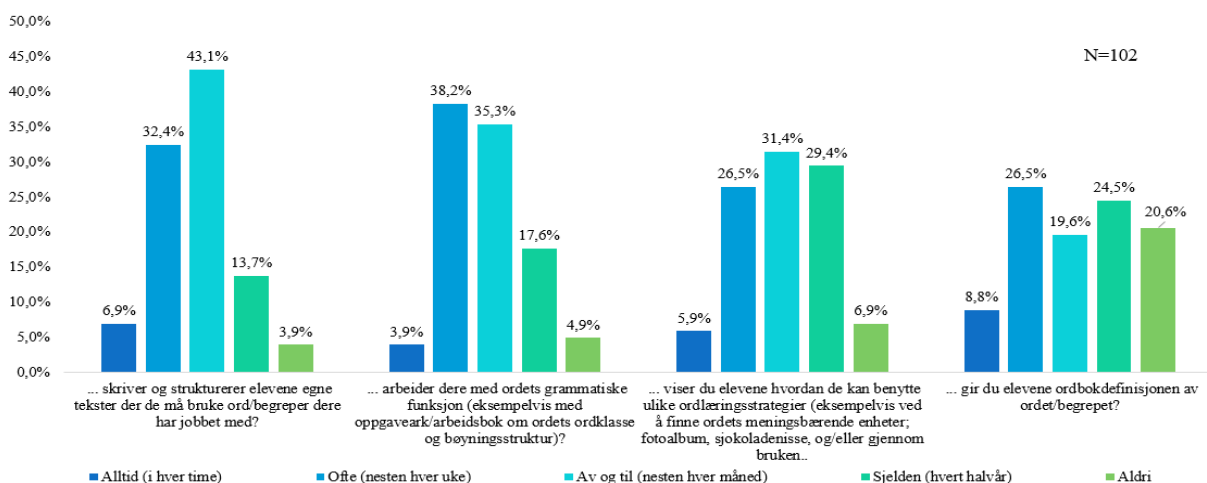
38,2% av lærerne valgte *alltid (i hver time)* ord ut fra «hverdagsspråk». 49% gjorde det *ofte*, og 10,8% gjorde det *av og til*, mens 2% av lærerne gjorde dette *sjelden*. 27,5% av lærerne valgte ord ut fra hva elevene arbeider med i andre fag *alltid (i hver time)*. 48% gjorde det *ofte*, og 18,6% gjorde det *av og til*. Henholdsvis 4,9% og 1% av lærerne svarte at de *sjelden* og *aldri* valgte ord, ut fra hva elevene arbeider med i andre fag. 23,5% av lærerne valgte ord som går på tvers av fag, men som er viktig for å forstå en tekst *alltid (i hver time)*. 51% av lærerne gjorde det *ofte*, og 19,6% gjorde det *av og til*. 5,9% av lærerne gjorde dette *sjelden*.

Lærerne ble videre spurt hvor ofte de arbeidet med ulike metoder og aktiviteter rundt ord og begreper i undervisningen. For mer oversiktlig datavisning er svarene fordelt i figur 21 og 22, der svarene er sortert i synkende rekkefølge, og dermed illustrerer grafisk hvilke metoder lærerne benyttet hyppigst:



Figur 21 Oversikt over hvordan det ble arbeidet med ord og begreper

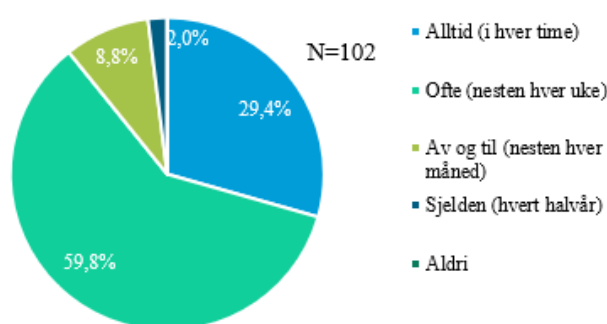
40,2% av lærerne rapporterte at de *alltid* knyttet ord og begreper til hverdags situasjoner eller tema de hadde jobbet med tidligere. 54,9% gjorde det *ofte*, mens 4,9% gjorde det *av og til*. 20,6% av lærerne brukte *alltid* timene til å ha samtaler om tema, der elevene ble oppfordret til å bruke nye ord. 48% av lærerne gjorde det *ofte*, og 26,5% gjorde det *av og til*. Henholdsvis 3,9% og 1% av lærerne gjorde det *sjelden* og *aldri*. 13,7% av lærerne rapporterte at de *alltid* bearbeidet ord i mange kontekster. 45,1% gjorde det *ofte*, mens 29,4% gjorde det *av og til*. Henholdsvis 9,8% og 2% av lærerne gjorde det *sjelden* og *aldri*. 11,8% av lærerne rapporterte at de *alltid* hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner. 39,2% gjorde det *ofte*, mens 33,3% gjorde det *av og til*. 10,8% av lærerne gjorde det *sjelden* og 4,9% gjorde det *aldri*.



Figur 22 Oversikt over hvordan det ble arbeidet med ord og begreper

Figur 22 viser at 6,9% av lærerne rapporterte at elevene *alltid (i hver time)* skrev og strukturerte egne tekster der de måtte bruke ord og begreper de hadde arbeidet med. 32,4% gjorde det *ofte*, mens 43,1% gjorde det *av og til*. 13,7% gjorde det *sjelden* og 3,9% gjorde det *aldri*. 3,9% av lærerne rapporterte at de *alltid (i hver time)* arbeidet med ordets grammatiske funksjon. 38,2% gjorde det *ofte*, mens 35,3% gjorde det *av og til*. 17,6% gjorde det *sjelden* og 4,9% gjorde det *aldri*. 5,9% av lærerne rapporterte at de *alltid (i hver time)* viste elevene hvordan de kunne benytte ulike ordlæringsstrategier. 26,5% gjorde det *ofte*, mens 31,1% gjorde det *av og til*. 29,4% av lærerne gjorde det *sjelden* og 6,9% gjorde det *aldri*. 8,8% av lærerne rapporterte at de *alltid (i hver time)* gav elevene ordbokdefinisjonen av ordet eller begrepet. 26,5% gjorde det *ofte*, mens 19,6% gjorde det *av og til*. 24,5% av lærerne gjorde det *sjelden* og 20,6% gjorde det *aldri*.

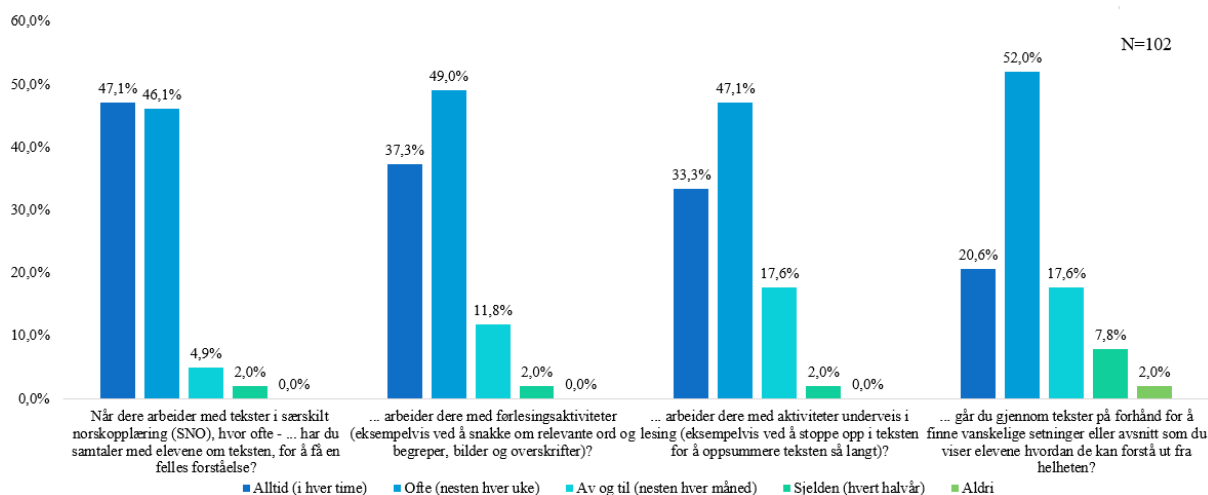
Lærerne ble også spurt om bruken av tekster og arbeidet med lesing i undervisningen. Sektordiagrammet nedenfor illustrerer hvor ofte lærerne brukte tekster i undervisningen:



Figur 23 Oversikt over hvor ofte lærerne brukte tekster i undervisningen

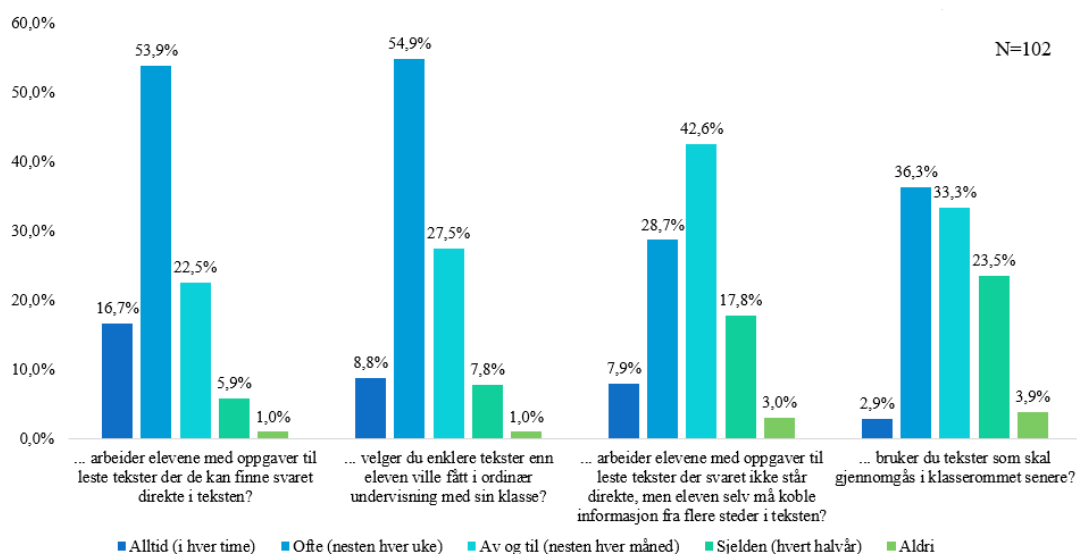
29,4% av lærerne rapporterte at de brukte tekster i undervisningen *alltid (i hver time)*, mens 59,8% av lærerne *ofte (nesten hver uke)* brukte tekster i undervisningen. 8,8% gjorde det *av og til (nesten hver måned)*, mens 2% gjorde det *sjelden (hvert halvår)*. Det var ingen av respondentene som *aldri* brukte tekster i undervisningen.

I det følgende presenteres resultater som omhandler lærernes arbeidsmetoder rundt tekster og lesing i undervisningen. For mer oversiktlig datavisning presenteres svarene i figur 24 og 25, der svarene er sortert i synkende rekkefølge, og dermed illustrerer grafisk hvilke metoder lærerne benyttet oftest til sjeldnest:



Figur 24 Oversikt over hvordan tekster ble brukt i undervisningen

Figur 24 viser at det å ha samtaler med elevene om teksten for å få en felles forståelse, var den metoden lærerne brukte oftest i arbeidet med tekster. 47,1% av lærerne rapporterte at de *alltid* hadde slike samtaler. 46,1% gjorde det *ofte*, mens 4,9% gjorde det *av og til*, og 2% gjorde det *sjelden*. 37,3% av lærerne arbeidet *alltid* med førlesingsaktiviteter i timene. 49% av lærerne gjorde det *ofte*, og 11,8% gjorde det *av og til*. 2% av lærerne gjorde det *sjelden*. 33,3% av lærerne svarte at de *alltid* arbeidet med aktiviteter underveis i lesingen. 47,1% gjorde det *ofte*, mens 17,6% gjorde det *av og til*. 2% av lærerne gjorde det *sjelden*. 20,6% av lærerne rapporterte at de *alltid* gikk gjennom tekster på forhånd for å finne vanskelige setninger eller avsnitt som de viste elevene hvordan de kunne forstå ut fra helheten. 52% gjorde det *ofte*, og 17,6% gjorde det *av og til*. Henholdsvis 7,8% og 2% av lærerne gjorde det *sjelden* og *aldri*.

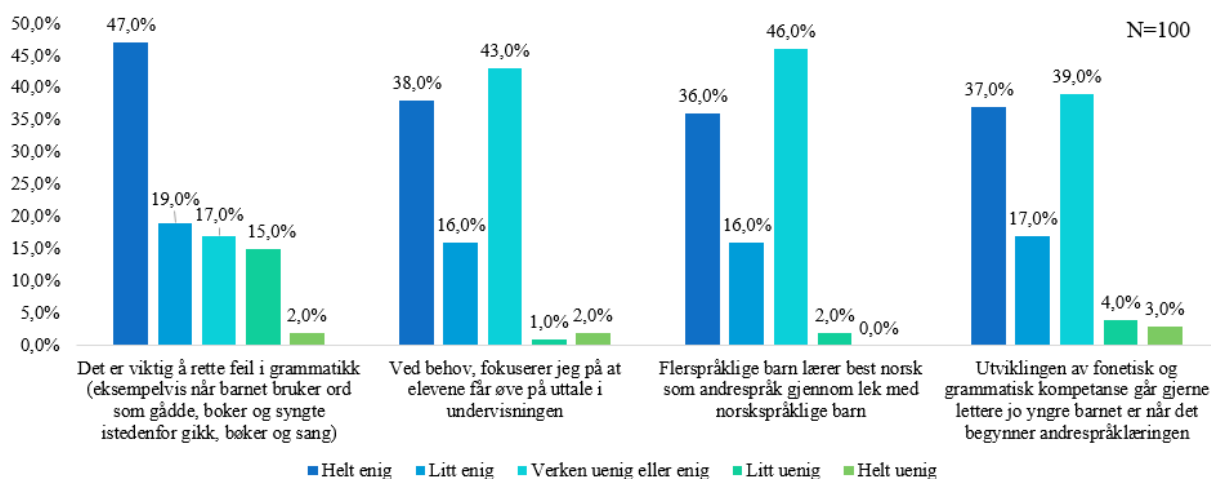


Figur 25 Oversikt over hvordan tekster ble brukt i undervisningen

I figur 25 ser vi at 16,7% av lærerne rapporterte at elevene *alltid (i hver time)* arbeidet med oppgaver til leste tekster der de kunne finne svaret direkte i teksten. 53,9% rapporterte at elevene *ofte* arbeidet med slike oppgaver, mens 22,5% gjorde det *av og til*. 5,9% gjorde det *sjelden* og 1% gjorde det *aldri*. 8,8% av lærerne svarte at de *alltid (i hver time)* valgte enklere tekster enn eleven ville fått i ordinær undervisning med sin klasse. 54,9% gjorde det *ofte*, mens 27,5% gjorde det *av og til*. Henholdsvis 7,8% og 1% gjorde det *sjelden* og *aldri*. 7,9% av lærerne svarte at elevene *alltid (i hver time)* arbeidet med oppgaver til leste tekster der svaret ikke stod direkte, men eleven selv måtte koble informasjon fra flere steder i teksten. 28,7% gjorde det *ofte*, mens 42,6% gjorde det *av og til*. 17,8% av lærerne gjorde det *sjelden* og 3% gjorde det *aldri*. Lærerne var minst enig i at de brukte tekster som skulle gjennomgås i klasserommet senere. 3,9% av lærerne rapporterte at de *aldri* valgte tekster som skulle gjennomgås i klasserommet senere, mens 23,5% av lærerne gjorde det *sjelden*. 33,3% gjorde det *av og til*, 36,3% gjorde det *ofte*, mens 2,9% av lærerne gjorde det *alltid (i hver time)*.

5.1.4 Lærernes kompetanse

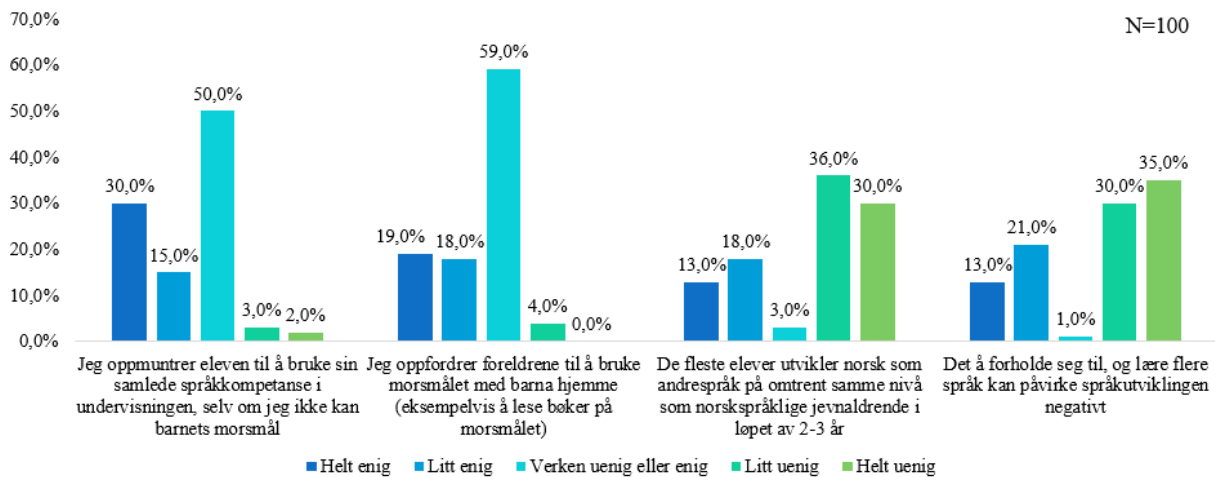
I spørreundersøkelsen ble det undersøkt hvordan lærerne stilte seg til påstander knyttet mot andrespråklæring. For mer oversiktlig datavisning fordeles svarene i figur 26 og 27, der søylediagrammet er sortert fra mest til minst enig:



Figur 26 Oversikt over påstander knyttet til andrespråklæring

Lærerne var mest enig i at det er viktig å rette feil i grammatikk. 66% av lærerne var *helt* eller *litt enige* i det. Videre var 17% *verken uenig eller enig*, mens resterende 17% var enten *litt* eller *helt uenig*. 54% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i at de ved behov, fokuserte på at elevene fikk øve på uttale i undervisningen. 43% var *verken uenig eller enig*, mens resterende

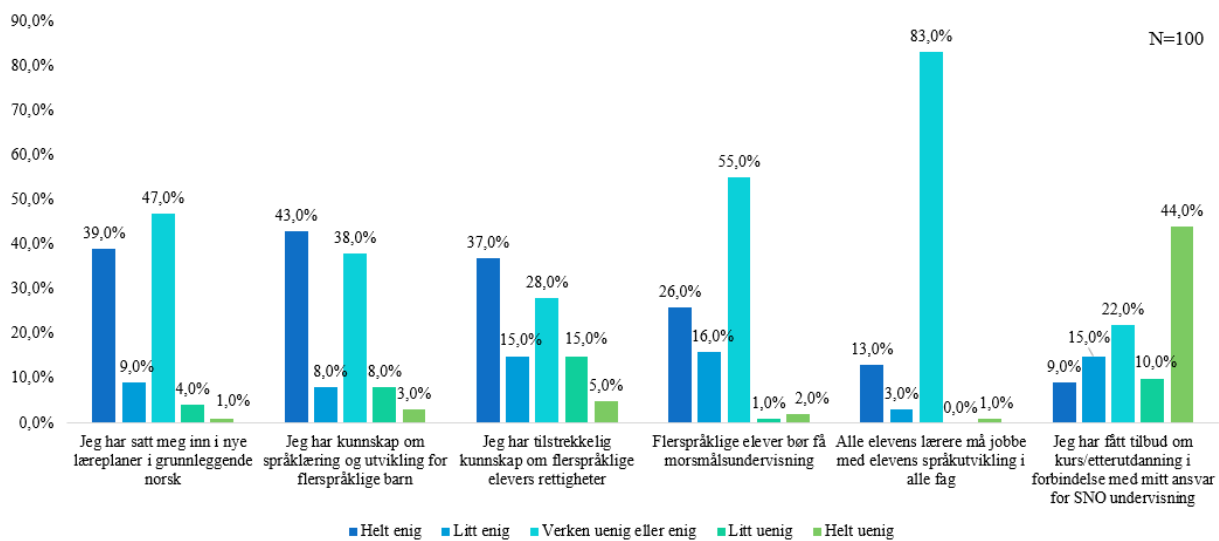
3% var enten *litt* eller *helt uenig*. 52% av lærerne var *helt* eller *litt enig* i påstanden om at flerspråklige barn lærer best norsk som andrespråk gjennom lek med norskspråklige barn. 46% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 2% var *litt uenig*. 54% av lærerne var *helt* eller *litt enige* i påstanden om at utviklingen av fonetisk og grammatisk kompetanse gjerne er lettere jo yngre barnet er når det begynner andrespråklæringen. 39% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 7% var enten *litt* eller *helt uenig*.



Figur 27 Oversikt over påstander knyttet til andrespråklæring

Figur 27 viser at 45% av lærerne var *helt* eller *litt enige* i at de oppmuntret eleven til å bruke sin samlede språkkompetanse i undervisningen, selv om de ikke kunne barnet morsmål. 50% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 5% var enten *litt* eller *helt uenig*. 37% av lærerne var *helt* eller *litt enige* i at de oppfordret foreldrene til å bruke morsmålet med barna hjemme. 59% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 4% var *litt uenig*. 31% av lærerne var *helt* eller *delvis enig* i at «de fleste elever utvikler norsk som andrespråk på omtrent samme nivå som norskspråklige jevnaldrende i løpet av 2-3 år». 3% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 66% var enten *litt* eller *helt uenig*. 34% av lærerne var *helt* eller *litt enige* i at «det å forholde seg til, og lære flere språk kan påvirke språkutviklingen negativt». 1% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 65% var enten *litt* eller *helt uenig*.

Videre ble det undersøkt hvordan lærerne stilte seg til påstander knyttet til kunnskap om språkutvikling og særskilt norskopplæring. Svarene presenteres i ett søylediagram, sortert fra mest til minst enig:



Figur 28 Oversikt over påstander knyttet til kunnskap om språkutvikling

Figur 28 viser at 48% av lærerne var *helt eller litt enige* i at de hadde satt seg inn i nye læreplaner i grunnleggende norsk. 47% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 5% var enten *litt eller helt uenig*. 51% av lærerne var *helt eller litt enige* i at de hadde kunnskap om språklæring og utvikling for flerspråklige barn. 38% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 11% var *litt eller helt uenig*. Videre svarte 52% av lærerne at de var *helt eller litt enige* i at de hadde tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige elevers rettigheter. 28% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 20% var *litt eller helt uenig*.

42% av lærerne var *helt eller litt enig* i at «flerspråklige elever bør få morsmålsundervisning». 55% var *verken uenig eller enig*, og 3% var *litt eller helt uenig*. Videre rapporterte 16% av lærerne at de var *helt eller litt enige* i at «alle elevens lærere må jobbe med elevens språkutvikling i alle fag». 83% var *verken uenig eller enig*, mens 1% var *helt uenig*. Lærerne var minst enig i påstanden «jeg har fått tilbud om kurs/etterutdanning i forbindelse med mitt ansvar for SNO undervisning», der 54% av lærerne var *helt eller litt uenig*. 22% var *verken uenig eller enig*, mens resterende 24% var *litt eller helt enig*.

5.2 Resultatpresentasjon av første underproblemstilling

I denne delen presenteres data knyttet til første underproblemstilling: *På hvilken måte skiller lærere med tilleggstudanning spesielt rettet mot flerspråklige elever seg fra resten av utvalget når det gjelder arbeid med vokabular og lesing i særskilt norskopplæring?*

Underproblemstillingen kan illustreres ved følgende hypoteser:

H_0 : Det er ingen forskjell i hvordan lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever, arbeider med vokabular og lesing i undervisningen.

H_1 : Det er en forskjell i hvordan lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever, arbeider med vokabular og lesing i undervisningen.

Resultatene knyttet til arbeid med vokabular og lesing presenteres i det følgende. Først vil jeg imidlertid presentere lærernes egen rapportering av hvor tilstrekkelig utdannelsen har vært for at de skal kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen.

5.2.1 Utdanningens tilstrekkelighet

I undersøkelsen ble alle respondenter med *lærerutdanning*¹⁰ spurt «hvor tilstrekkelig opplever du at lærerutdanningen din har vært for at du skal kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen?». I tillegg ble respondentene med tilleggsutdanning spurt «hvor tilstrekkelig opplever du at *tilleggsutdanningen*¹¹ din har vært for at du skal kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen?». For å illustrere svarene ble respondentene delt i grupper etter eventuell tilleggsutdanning, samt hvilken tilleggsutdanning de hadde. Svarene presenteres som gjennomsnittlige svar blant respondentene (1-5, der 1=helt utilstrekkelig, 3=verken eller og 5=helt tilstrekkelig), og illustreres i tabellen nedenfor:

Tabell 5 Oversikt over utdanningens tilstrekkelighet innen andrespråkutvikling

Tilleggsutdanning	Tilstrekkelighet lærerutdanning (N=77)	Tilstrekkelighet tilleggsutdanning (N=75)
Andrespråkspedagogikk	2.9	4.0
Flerkulturell Pedagogikk	2.8	3.9
Spesialpedagogikk	2.8	3.7
Videreutdanning innen Lesning	2.9	3.5
Ingen Tilleggsutdanning	2.8	-

Tabell 5 viser at lærerutdanning ble skåret til et gjennomsnitt på 2,8 og 2,9, altså rett i underkant av *verken tilstrekkelig eller utilstrekkelig*. Lærerne med videreutdanning innen lesing skåret i gjennomsnitt sin tilleggsutdanning til 3,5, og de med spesialpedagogikk skåret sin tilleggsutdanning til gjennomsnittlige 3,7. Lærerne med flerkulturell pedagogikk skåret sin tilleggsutdanning i gjennomsnitt til 3,9, altså rett i underkant av *ganske tilstrekkelig*, og

¹⁰ Se tabell 2 for en oversikt over antall respondenter som hadde lærerutdanning.

¹¹ Se tabell 3 og 4 for oversikt over respondenter som hadde de ulike tilleggsutdannelsene.

lærerne med andrespråkspedagogikk skåret sin tilleggsutdanning til gjennomsnittlige 4,0, og dermed *ganske tilstrekkelig*.

5.2.2 Arbeidet med vokabular og lesing

Som forklart i del 4.7.1 ble variablene fag-/tilleggsutdanning innen flerkulturell pedagogikk og fag-/tilleggsutdanning innen andrespråkspedagogikk rekodet og testet sammen mot alle andre respondenter i undersøkelsen, for å besvare første underproblemstilling. De ble testet innen arbeidet med ord/begreper og tekster i undervisningen, noe som tilsvarer 21 items (tabell 1). Resultatene følger under og presenteres i krysstabeller. Cramer's V brukes for å se på styrken i sammenhengen mellom verdiene, og Fisher's exact test benyttes for å teste hvorvidt nullhypotesen H_0 beholdes ($p < .05$) eller forkastes. Da datamengden er omfattende, presenteres bare signifikante funn fra analysene. For å skape oversikt i presentasjonen er de ulike områdene atskilt med overskrifter.

Arbeid med ordlæringsstrategier

Det første signifikante funnet oppstod når de to lærergruppene ble sammenlignet i forhold til arbeidet med ordlæringsstrategier:

Tabell 6 Oversikt over resultater fra krysstabell: Ordlæringsstrategier

Crosstab			Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte viser du elevene hvordan de kan benytte ulike ordlæringsstrategier (eksempelvis ved å finne ordets meningsbærende enheter; fotoalbum, sjokoladenisse, og/eller gjennom bruken av prefiks, rot og suffiks; u-lykke-lig?)					Total
			Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)	
Andrespråkspedagogikk og/eller flerkulturell pedagogikk	Nei	Count	4	18	19	11	0	52
		Expected Count	3,6	15,3	16,3	13,8	3,1	52,0
		% within	7,7%	34,6%	36,5%	21,2%	0,0%	100,0%
	Ja	Count	3	12	13	16	6	50
		Expected Count	3,4	14,7	15,7	13,2	2,9	50,0
		% within	6,0%	24,0%	26,0%	32,0%	12,0%	100,0%
Total	Count	7	30	32	27	6	102	
	Expected Count	7,0	30,0	32,0	27,0	6,0	102,0	
	% within	6,9%	29,4%	31,4%	26,5%	5,9%	100,0%	

Lærergruppen uten spesielt rettet tilleggsutdanning har count 0% (0 lærere) i kategorien *alltid (i hver time)* mot 12% (6 lærere) for gruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 3,1 og 2,9 (5,9%) gitt ingen forskjell. Kategorien *ofte (nesten hver uke)* utgjør 21,2% (11 lærere) for lærere med annen tilleggsutdanning mot 32% (16 lærere) for dem med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 13,8 og 13,2 (26,5%) dersom det var ingen forskjell mellom gruppene.

Fisher`s exact test indikerer signifikant sammenheng mellom «Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte viser du elevene hvordan de kan benytte ulike ordlæringsstrategier [...]?» og hvorvidt lærerne hadde spesielt rettet tilleggsutdanning, $p=.046$, Cramers $V=.303$.

Resultatene tyder på moderat sammenheng mellom itemet (Cramers V mellom .3 og .5) og de to ulike lærergruppene. De moderate forskjellene mellom gruppene er signifikante ved $p<.05$, og vi forkaster dermed nullhypotesen (H^0) og søker den alternative hypotesen (H^1). Fordi count for lærergruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning er høyere enn expected count for både *alltid (i hver time)* og *ofte (nesten hver uke)*, kan det tyde på at de med spesielt rettet tilleggsutdanning oftere viste elevene hvordan de benytter ulike ordlæringsstrategier.

Sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk

Videre ble de to lærergruppene, henholdsvis med spesielt rettet tilleggsutdanning, og uten spesielt rettet tilleggsutdanning, sammenlignet i forhold til hvor ofte de hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner:

Tabell 7 Oversikt over resultater fra krysstabell: Sammenligne ord og uttrykk

Crosstab			Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte brukes timene til å samtale om/sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner					Total
			Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)	
Andrespråkspedagogikk og/eller flerkulturell pedagogikk	Nei	Count	5	5	23	15	4	52
		Expected Count	2,5	5,6	17,3	20,4	6,1	52,0
		% within	9,6%	9,6%	44,2%	28,8%	7,7%	100,0%
	Ja	Count	0	6	11	25	8	50
		Expected Count	2,5	5,4	16,7	19,6	5,9	50,0
		% within	0,0%	12,0%	22,0%	50,0%	16,0%	100,0%
Total	Count	5	11	34	40	12	102	
	Expected Count	5,0	11,0	34,0	40,0	12,0	102,0	
	% within	4,9%	10,8%	33,3%	39,2%	11,8%	100,0%	

Lærergruppen uten spesielt rettet tilleggsutdanning har count 7,7% (4 lærere) i kategorien *alltid (i hver time)* mot 16% (8 lærere) for gruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 6,1 og 5,9 (11,8%) gitt ingen forskjell. Kategorien *ofte (nesten hver uke)* utgjør 28,8% (15 lærere) for lærere uten spesielt rettet tilleggsutdanning mot 50% (25 lærere) for dem med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 20,4 og 19,6 (39,2%) dersom det var ingen forskjell mellom gruppene.

Fisher`s exact test indikerer signifikant sammenheng mellom «Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte brukes timene til å samtale om/sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner» og hvorvidt lærerne hadde spesielt rettet tilleggsutdanning, $p=.009$, Cramers $V=.359$.

Resultatene tyder på moderat sammenheng mellom itemet (Cramers V mellom .3 og .5) og de to ulike lærergruppene. De moderate forskjellene mellom gruppene er signifikante ved $p<.05$, og vi forkaster dermed nullhypotesen (H^0) og søker den alternative hypotesen (H^1). Fordi count for lærergruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning er høyere enn expected count for både *alltid (i hver time)* og *ofte (nesten hver uke)*, kan det tyde på at de med spesielt rettet tilleggsutdanning oftere brukte timene til å samtale om/sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner når utvalgte ord/begreper skal forklares nærmere.

Arbeid med oppgaver til leste tekster

Det siste funnet oppstod når lærergruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning og de uten spesielt rettet tilleggsutdanning ble sammenlignet i forhold til arbeidet med oppgaver til leste tekster, der elevene kunne finne svaret direkte i teksten:

Tabell 8 Oversikt over resultater fra krysstabell: Oppgaver til leste tekster

Crosstab			Når dere arbeider med tekster i særskilt norskopplæring (SNO), hvor ofte arbeider elevene med oppgaver til leste tekster der de kan finne svaret direkte i teksten?					Total
			Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)	
Andrespråkspedagogikk og/eller flerkulturell pedagogikk	Nei	Count	0	5	8	33	6	52
		Expected Count	0,5	3,1	11,7	28,0	8,7	52,0
		% within	0,0%	9,6%	15,4%	63,5%	11,5%	100,0%
	Ja	Count	1	1	15	22	11	50
		Expected Count	0,5	2,9	11,3	27,0	8,3	50,0
		% within	2,0%	2,0%	30,0%	44,0%	22,0%	100,0%
Total		Count	1	6	23	55	17	102
		Expected Count	1,0	6,0	23,0	55,0	17,0	102,0
		% within	1,0%	5,9%	22,5%	53,9%	16,7%	100,0%

Lærergruppen uten spesielt rettet tilleggsutdanning har count 11,5% (6 lærere) i kategorien *alltid (i hver time)* mot 22% (11 lærere) for gruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 8,7 og 8,3 (16,7%) gitt ingen forskjell. Kategorien *ofte (nesten hver uke)* utgjør 63,5% (33 lærere) for lærere uten spesielt rettet tilleggsutdanning mot 44% (27 lærere) for dem med spesielt rettet tilleggsutdanning. Expected count er henholdsvis 28 og 27 (53,9%) dersom det var ingen forskjell mellom gruppene.

Fisher`s exact test indikerer signifikant sammenheng mellom «Når dere arbeider med tekster i særskilt norskopplæring (SNO), hvor ofte arbeider elevene med oppgaver til leste tekster der de kan finne svaret direkte i teksten» og hvorvidt lærerne hadde spesielt rettet tilleggsutdanning, $p=.039$, Cramers $V=.304$.

Resultatene tyder på moderat sammenheng mellom itemet (Cramers V mellom .3 og .5) og de to ulike lærergruppene. De moderate forskjellene mellom gruppene er signifikante ved $p<.05$. Vi forkaster da nullhypotesen (H^0) og søker den alternative hypotesen (H^1). Fordi count for lærergruppen med spesielt rettet tilleggsutdanning er høyere enn expected count *for alltid (i hver time)* kan det tyde på at lærerne med spesielt rettet tilleggsutdanning i større grad alltid lot elevene arbeide med oppgaver til leste tekster der de kan finne svaret direkte i teksten, når de arbeider med tekster i særskilt norskopplæring.

5.3 Resultatpresentasjon av andre underproblemstilling

I denne delen presenteres data knyttet til andre underproblemstilling: *Rapporterer lærerne i undersøkelsen noen faktorer som kan styrke særskilt norskopplæring i skolen?*

For å besvare underproblemstillingen presenteres data hentet fra de to siste spørsmålene i undersøkelsen: «Hva mener du kan gjøres for å styrke særskilt norskopplæring (SNO) i skolen?» og «Er det noe du ønsker å formidle i tillegg til det du har gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene ovenfor?». 62 lærere skrev svar på minst ett av de to spørsmålene. Basert på materialet ble det opprettet 5 noder, der data ble fordelt som vist nedenfor:

Tabell 9 Oversikt over noder i NVivo

Node	Antall Svar
1) Undervisning og innhold	10
2) Ressurser og rammefaktorer på skolen	29
3) Lov- og læreplanverk	26
4) Behov for kompetanse blant lærerne	36
5) Tilbakemeldinger på selve undersøkelsen	7
Totalsum	108

Nodene 2) ressurser og rammefaktorer på skolen, 3) lov- og læreplanverk, og 4) behov for kompetanse blant lærerne, fikk flest referanser, og vil presenteres her.

5.3.1 Ressurser og ramme faktorer på skolen

9 lærere skrev at de ønsket mer ressurser til undervisningsmateriell. En av lærerne skrev at «[...] det må være økonomisk rom for å kjøpe spill, egne læreverk, lisenser og konkretiseringsmateriell til elevgruppa [...]».

7 lærere fremmet også ønske om ressurser til at elevene skulle få morsmåls- og/eller tospråklig undervisning. Det ble blant annet påpekt at slike lærere kan være vanskelig å få tak i, samt at det ikke prioriteres av skolen. 5 lærere som hadde morsmålsundervisning og/eller tospråklig undervisning på sin skole, ønsket å få til et bedre samarbeid med lærere i disse fagene. En lærer påpekte at «nå er vi for travle på skolene og de tospråklige lærerne er nesten enda mer travle [...] det blir ikke tid til å snakke sammen når tospråklig lærer skal rekke over flere skoler på en dag».

8 lærere pekte mot godt samarbeid mellom lærer i særskilt norsk og andre av elevens lærere, som noe som kunne styrke særskilt norskopplæring i skolen. Det ble blant annet påpekt at dette kan gi en mer helhetlig undervisning for eleven, samt at det kan gjøre det lettere for lærer i særskilt norskopplæring å støtte opp om faglige emner.

5.3.2 Lov- og læreplanverk

15 lærere påpekte eksplisitt at timerressursen til særskilt norskopplæring var for liten, og at elevene burde få flere timer til slik undervisning. En lærer skrev at:

Hver elev har to timer SNO i uken. Da rekker vi å ta for oss emner i årsplanen, samt at vi prøver å få tatt for oss vanskelige temaer de går gjennom i egen klasse, men med kun to timer i uken strekker ikke tiden alltid til.

4 lærere påpekte at man burde få nasjonale føringer på dette, slik at det ikke er opp til den enkelte skole å tildele timerressurser til disse elevene. Blant annet sa en lærer at man må «[...] timetallsfeste elevenes rett til særskilt norsk, det må gis timer ut fra elevenes nivå, ikke skolens økonomi». Samtidig ble det argumentert for at det burde være en balanse mellom å ta elevene ut av klasserommet og å være inne med elevene og hjelpe dem med fagene. En lærer skrev at «[...] man må sørge for en god balanse mellom å være inkludert i et sosialt og kulturelt fellesskap i en klasse, men også ha faglig inkludering med tilpasset lærestoff». Det ble også påpekt at «[...] elevene vil miste mye av det faglige hvis de blir tatt ut hele tiden for å arbeide konkret med norsk».

5 lærere ønsket tydeligere mål for undervisningen, samt klarere retningslinjer for hvem som har krav på særskilt norskopplæring. Det ble uttrykt ønske om lovverk og læreplan som er mer konkret når det kommer til mål og innhold i timene. En respondent ønsket også at flerspråklige elever fra 1.-4. trinn skulle få gratis SFO som et ledd i språklæringen.

En lærer sa også at «skal særskilt norskopplæring styrkes, må fagfeltet norsk som andrespråk settes på dagsorden [...] like viktig er det at statusen til særskilt norskopplæring settes på dagsorden og ikke er en salderingspost».

5.3.3 Behov for kompetanse blant lærerne

16 lærere påpekte at undervisning i særskilt norsk burde gjennomføres av kompetente lærere. Blant annet sa en lærer at «skoleledere må ha større fokus på kompetanse i undervisning av flerspråklige elever». Andre kommentarer ble rettet mot at noen med faglig tyngde innen norsk som andrespråk og andrespråkspedagogikk burde ha hovedansvaret, og eventuelt kunne veilede andre lærere som har særskilt norskopplæring.

9 respondenter nevnte samarbeid og erfaringsutveksling med andre som arbeider med særskilt norskopplæring, som noe som kunne styrke særskilt norskopplæring i skolen. Blant annet sa en lærer at «på min skole jobber jeg veldig alene uten et faglig miljø å støtte meg til. Alle avgjørelser tas av meg, og det kan av og til føles litt utrygt. Det hadde vært flott med et fagnettverk i Norge». Flere ønsket seg et større og mer synlig fagmiljø eller nettverk, enten på skolen, eller i regionen/kommunen. Det ble i tillegg uttrykt ønsker om felles planer og læremidler i regionen/kommunen.

Videre fremhevet 6 lærere at alle lærere som underviser i den norske skolen burde ha kunnskap om norsk som andrespråk, slik at alle deltar i arbeidet med å styrke elevens norskspråklige ferdigheter. En lærer skrev i undersøkelsen at det er behov for:

Kompetanseheving av hele personalet, slik at alle (både ledelse, faglærere, kontaktlærere, SNO- lærer og SFO) drar i samme retning og hjelper barna i all undervisning på skolen, i friminutt og SFO. Fokus på hvordan være en flerspråklig skole og se ressursene som finnes hos de flerspråklige elevene.

En annen lærer sa at «[...] kompetansen i andrespråkspedagogikk og kulturforståelse må høynes både i lærerutdanningen og blant lærere generelt». Et ønske blant flere lærere i undersøkelsen var økt bevissthet blant andre lærere, og hele personalet i skolen om særskilt norskopplæring og grunnlaget for slik undervisning.

6.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes undersøkelsens resultater i lys av teori og tidligere forskning. Drøftingen deles inn etter oppgavens problemstillinger, der hovedproblemstillingen drøftes først, og deretter de to underproblemstillingene. Innledningsvis drøftes imidlertid noen utfordringer ved spørreskjemaet.

6.1 Utfordringer i spørreskjemaet

Det ble brukt spørreundersøkelse for å samle inn data i studien. Retrospektivt kan jeg se at spørreskjemaet ble veldig omfattende. Det ble gjort for å sikre begrepsvaliditet, men kan ha bidratt til at noen respondenter ikke ønsket å svare. I tillegg kan noen spørsmål ha vært uklare. Spesielt burde spørsmålet om elevenes timetall, vært presisert bedre. Hensikten var at lærerne skulle gi ett svar, basert på hva som var mest vanlig blant sine elever, altså et omtrentlig gjennomsnitt. Det burde vært presisert, med tanke på tilbakemelding fra en lærer om at spørsmålet var vanskelig å besvare når elevene hadde ulikt antall timer.

I tillegg har mange lærere på enkelte påstander svart *verken enig eller uenig*. Det gjelder flere påstander, som ikke nødvendigvis kom på samme sted i spørreskjemaet. Det kan bunne i at disse lærerne ikke har noe forhold til påstanden, ikke har gjort seg opp en mening, eller at de ser påstanden som lite relevant. Samtidig kan noen påstander ha vært uklare, og burde vært presisert bedre. Imidlertid gav ingen av respondentene tilbakemelding på at påstandene var uklare. En kan tenke seg at det kunne vært hensiktsmessig og omformulert noen påstander, og heller brukt svaralternativer som indikerte hyppighetsgrad istedenfor grad av enighet.

6.2 Drøfting av resultater knyttet til hovedproblemstillingen

I denne delen drøftes resultatene knyttet til hovedproblemstillingen: *Hvordan rapporterer lærere i særskilt norskopplæring at timene organiseres og gjennomføres?*

Resultatene som gjelder organisering av timene med særskilt norskopplæring diskuteres i lys av tidligere forskning på særskilt norskopplæring (for eks. Rambøll Management, 2016). Videre drøftes resultatene rundt gjennomføring og innhold i timene. Herunder vektlegges arbeidet med ord/begreper og tekster, og drøftes i lys av hva forskning sier er effektive metoder for å utvikle andrespråket blant flerspråklige elever. Avslutningsvis drøftes resultater som omhandler lærerens kompetanse, da dette i stor grad vil påvirke undervisningen.

6.2.1 Organisering av særskilt norskopplæring

I drøftingen av resultater som omhandler organisering av særskilt norskopplæring, diskuteres først elevenes timetall og deretter andre rammefaktorer i undervisningen. Skolene skal, etter opplæringsloven (1998, § 2-8), kartlegge om elevene har krav på særskilt norskopplæring. Med bakgrunn i det diskuteres resultater rundt kartlegging av elevenes norskkunnskaper. Avslutningsvis drøftes resultater som omhandler forholdet til tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning. For å skape oversikt er de ulike temaene atskilt med overskrifter.

Timetall

Resultatene tyder på at elevene gjennomsnittlig får særskilt norskopplæring 2 timer i uken. Til sammenligning viste Rambøll Managements (2016, s. 88) undersøkelse at særskilt språkopplæring samlet, gjennomsnittlig gis som et tilbud på 2 timer i uken, men at særskilt norskopplæring ble mest benyttet. Det kan derfor antyde sammenfall i resultatene.

Undersøkelsen viser noe spredning i timetall, ved at 23,3% av lærerne rapporterte at elevene hadde 1 time, mens 22,4% rapporterte at deres elever hadde flere enn 3 timer i uken. Det kan dreie seg om at timetallet tilpasses den enkeltes behov og norskkompetanse. Samtidig ble lærerne bedt om å gi kun ett svar, og vi vet at mange av lærerne underviste flere elever. Forskjellene kan da også dreie seg om at ulike skoler generelt gir elevene ulikt timetall. Konsekvensene kan være at elevene får ulikt timeantall uavhengig av sine behov og norskkompetanse, men avhengig av hvor de bor og hvilken skole de går på.

Rammefaktorer og organisering

Et klart flertall av lærerne (81,9%) rapporterte at undervisningen oftest ble gjennomført i gruppe med flere elever, noe som sammenfaller med funn i Rambøll Managements (2016, s. 66-67) undersøkelse. Tidligere forskning sier imidlertid ikke noe om hvordan elevgruppene oftest organiseres. Her kan derfor min undersøkelse utvide Danbolt et al. (2010), Grimstad (2012) og Rambøll Management (2016) sine funn. I min undersøkelse rapporterte 95 lærere at undervisningen oftest ble gjennomført i gruppe med flere elever. Av de 95 lærerne rapporterte flertallet (69,5%) at gruppene oftest organiseres etter elevenes alder eller klassetrinn.

Det var bare 21 lærere (18,1%) som rapporterte at undervisningen oftest ble gjennomført med en og en elev. Av de 21 rapporterte flertallet (81%) at eleven da i størst grad ble tatt ut av det ordinære klasserommet. En kan også tenke seg at det er hensiktsmessig å ta elever som

undervises i gruppe, ut av ordinær undervisning, slik tidligere forskning også viser er vanlig praksis (Danbolt et al., 2010, s. 15; Grimstad, 2012, s. 39; Rambøll Management, 2016, s. 66-67). Med tanke på at et flertall av lærerne (60%) i min undersøkelse var litt eller helt enig i at elevene bør tas ut av klasserommet i særskilt norsk, kan resultatene sammenlagt indikere at det å ta elevene ut av ordinær undervisning, er vanligste praksis. En viktig rammefaktor i den forbindelse blir tilgang på tilgjengelig rom for å gjennomføre undervisningen, noe resultatene tydet på at de fleste skolene hadde. En stor andel av lærerne (80%) var litt eller helt enig i at skolene hadde rom tilgjengelig for å gjennomføre særskilt norskopplæring.

Lærerne gav svært delte svar på om timene med særskilt norskopplæring ofte forskyves eller utgår av ulike årsaker. Mens 46,1% av lærerne var litt eller helt enig, var også 42,6% litt eller helt uenig. Resultatene viser tydelig ulik praksis på dette området. Dersom undervisningen forskyves, vil elevene få timene på et senere tidspunkt, men om undervisningen imidlertid utgår, vil konsekvensen være at elevene mister undervisningstimer. En årsak til slike endringer, kan være at lærer i særskilt norskopplæring av ulike grunner har fravær. Lærerne ble derfor bedt om å svare på påstanden «det settes inn vikar dersom SNO-lærer har fravær». Den største andelen av lærerne (54,8%) rapporterte da at de var helt uenig, mens bare noen få lærere (2,6%) var helt enig. Det tyder på at et flertall av skolene i utvalget ikke satte inn vikar dersom læreren i særskilt norskopplæring hadde fravær, og timene vil måtte forskyves eller utgå. Resultatet kan gi en indikasjon på ulik prioritering av særskilt norskopplæring på ulike skoler. Samtidig kan det også tenkes at skolens ledelse ønsker å ha lærere som kjenner elevene og deres språkutvikling og behov i undervisningen, fremfor å sette inn vikarer som kanskje ikke har kunnskap på de samme områdene.

Kartlegging av elevenes norskkompetanse

Over halvparten av lærerne (51,4%) i undersøkelsen var helt enig i at kartlegging av elevenes språkutvikling i norsk er utfordrende, mens bare en liten andel av lærerne (3,6%) var helt uenig. Disse utfordringene kan ligge i kvaliteten på selve kartleggingsmateriellet, og nylig lanserte Utdanningsdirektoratet (2021) et nytt digitalt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk, noe som kan bety at det har vært rom for forbedringer. Likevel kan utfordringene også være en indikasjon på at lærerne har behov for mer kompetanse på området.

Når kartleggingen er utfordrende for lærerne, kan det blant annet tenkes at elevenes norskkompetanse kan vurderes ulikt av ulike lærere, noe som igjen kan få betydning for

opplæringstilbudet elevene får (Palm & Ryen, 2014, s. 6). At kartlegging av elevenes språkutvikling er en utfordring, sammenfaller med tidligere undersøkelser (Opheim, 2018, s. 66; 82; Rambøll Management, 2006, s. 30-33; Palm & Ryen, 2014, s. 1). I tillegg viser Rambøll Management (2016, s. 36-41) til at enkelte skoleledere uttrykker ønske om tydeligere føringer fra sentralt hold, om hvilket kartleggingsverktøy som skal benyttes. Jeg har likevel ikke funnet noen tydelige føringer i senere tid. Kommunen og skolene står derfor fremdeles fritt til å velge kartleggingsmateriell.

Flertallet av lærerne (57,7%) rapporterte at Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy ble mest brukt ved deres skole. En skal være oppmerksom på at spørsmålet ikke skiller mellom bruken av nytt eller gammelt kartleggingsverktøy. I Rambøll Managements (2016, s. 37) undersøkelse kunne lærerne krysse av for flere ulike kartleggingsprøver, men også her ble Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve mest brukt i grunnskolen, der hele 71% av lærerne brukte denne for å kartlegge elevenes norskferdigheter.

27% av lærerne benyttet kartleggingsprøve utarbeidet av Trondheim kommune mest i kartleggingen, mens 8,1% brukte andre kartleggingsprøver enn de som var listet opp. Ulike kartleggingsprøver kan undersøke ulike deler av elevenes språkkompetanse, noe som kan føre til at lærerne mister informasjon om ulike deler av elevenes språkutvikling. Samtidig presiserte noen lærere i undersøkelsen, at de gjerne benyttet flere prøver samlet. Dersom respondentene hadde fått mulighet til å krysse av flere alternativer, kan det altså tenkes at svarfordelingen hadde blitt annerledes.

Den største andelen av lærerne (60,4%) rapporterte at elevene ble kartlagt en gang i halvåret, mens (23,4%) rapporterte sjeldnere enn en gang i halvåret og (16,2%) oftere.

Opplæringsloven (1998, § 2-8) gir ikke andre krav enn at elevene kartlegges *før* vedtak om særskilt språkopplæring fattes, samt at kartlegging skal utføres *underveis* i opplæringen. En kan derfor tenke seg at kartlegging i stor grad gjennomføres for å dokumentere nye, eller videre rettigheter til undervisning i særskilt norsk. Samtidig kan resultatene også benyttes til andre formål. Blant annet var flere lærere (57,6%) helt eller litt enig i at resultatene ble brukt for å evaluere egen undervisning, noe som kan tyde på at mange av lærerne er bevisst sin rolle i elevenes læring og språkutvikling (Gibbons, 2012, s. 42). I tillegg rapporterte flere lærere (44,1%) at elevens kartleggingsresultater ble brukt i planlegging av undervisningen. Et tankevekkende resultat her er imidlertid at 44,1% av lærerne var verken uenig eller enig. Det

kan dreie seg om at de ikke hadde gjort seg opp en mening, eller ikke anså det som relevant. Samtidig kan påstanden ha vært uklar, og svarene innen kategorien verken uenig eller enig, kan kanskje tenkes å være et uttrykk for at lærerne gjorde det «av og til». Ser vi imidlertid resultatene i sammenheng med at vanligste praksis var å undervise elevene i grupper, kan det tenkes at det blir utfordrende for noen lærere å bruke hver enkelt elev sine resultater i undervisningen dersom elevene har ulike behov og norskkunnskaper. En slik antakelse kan understøttes av at litt over halvparten av lærerne (52,8%) også var litt eller helt enig i at det var utfordrende å planlegge undervisningen, fordi det er stor spredning i gruppen.

Resultatene viser videre at det i stor grad var lærer i særskilt norsk som kartla elevene, enten alene eller i samarbeid med en annen lærer. 55% av lærerne kartla oftest i samarbeid med annen lærer eller spesialpedagog, mens 34,2% oftest kartla alene. At det ved mange skoler er flere aktører involvert, og at disse oftest er lærer i særskilt norsk og en annen lærer, sammenfaller med Rambøll Managements (2006, s. 31-32) rapport¹². Både i min, og i Rambøll Managements (2006, s. 31-32) undersøkelse, deltok tospråklig lærer i langt mindre grad enn andre lærere. Ved at flere aktører vurderer elevene sammen, kan de ulike partene bidra med kompetanse i kartleggingen, og en kan tenke seg at de kan bidra med kunnskap om elevenes språkutvikling i ulike situasjoner. Blant annet kan en tenke seg at elevene ytrer seg muntlig i ulik grad i ulike timer (Grimstad, 2012, s. 41; Rambøll Managements, 2006, s. 51).

Morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring

Undersøkelsen tyder på variasjon i om skolene tilbød morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Mens 53% av lærerne var litt eller helt enig i at elevene fikk slik undervisning, var 40% litt eller helt uenig. Vi vet at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring har hatt en nedgang i senere år (Statistisk sentralbyrå, 2020a), og de varierende resultatene kan handle om fokus på særskilt norskopplæring som «[...] det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Imidlertid sammenfaller resultatene med evalueringen til Rambøll Management (2016, s. 72), som samtidig tydet på at mange skoleeiere, både av økonomiske, organisatoriske og praktiske grunner, ikke har anledning til å tilby morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring til

¹² Rambøll Management (2006, s. 31-32) bruker ordlyden lærer i norsk som andrespråk.

elever som har behov for det. Det kan derfor tenkes at også noen lærere i min undersøkelse jobbet ved skoler som ikke hadde anledning til å tilby slik undervisning.

58,3% av lærerne var helt eller litt uenig i at de samarbeider med morsmåslærer i planlegging av undervisningen, mens 32,4% var litt eller helt enig. I tillegg så vi at tospråklige lærere i liten grad var involvert i kartleggingen av elevenes norskkunnskaper. At flere skoler ikke tilbyr slik undervisning kan være forklaring, både på at svarene var delt når det gjelder samarbeidet om planlegging av undervisning, og at få skoler involverte tospråklig lærer i kartleggingen. Samtidig kan det tenkes at slikt samarbeid også var mangelfullt ved skolene som tilbød slik undervisning. Dersom det er tilfellet, finner vi et sammenfall med Fjeld og Spernes (2015) sin undersøkelse. Når tospråklig lærer i liten grad deltar i planlegging og kartlegging kan det føre til konsekvenser på flere områder. Blant annet kan elever som har både særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning, oppleve liten grad av sammenheng mellom timene. I tillegg kan lærerne miste informasjon om elevenes læring og språkutvikling. For eksempel kan et slikt samarbeid være nyttig dersom eleven strever på ulike områder av språket. Da kan lærerne enklere få svar på om eleven strever i et av sine språk, eller i flere.

Samlet sett tyder resultatene rundt organisering av særskilt norskopplæring på at timene i gjennomsnitt ble gitt som et tilbud på 2 timer i uken, der de fleste lærerne underviste elever i grupper. Lærerne organiserte gruppene noe ulikt, men undersøkelsen tyder på at et flertall av lærerne organiserte gruppene etter elevenes alder eller klassetrinn. Videre tyder resultatene på at de fleste skolene kartla elevenes norskkunnskaper en gang i halvåret, samt at Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy ble mest brukt. Det var da ved de fleste skolene flere aktører involvert i kartleggingen, og de involverte aktørene var oftest lærer i særskilt norskopplæring og kontaktlærer. Jeg har ikke funnet noen store forskjeller når det gjelder organisering av timene på Sør- og Vestlandet, sammenlignet med tidligere landsdekkende forskning (for eksempel Rambøll Management, 2016).

6.2.2 Gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring

I det følgende drøftes resultater rundt gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring. Lærernes rapportering av forholdet til retningslinjer for særskilt norskopplæring diskuteres, før jeg sier noe om planlegging av timene og hvilken læreplan som benyttes. Avslutningsvis

går jeg nærmere inn på innhold i timene, herunder arbeid med ord og begreper, samt tekstarbeid. For å skape oversikt, drøftes disse temaene under egne overskrifter.

Retningslinjer for særskilt norskopplæring

Den største andelen av lærerne (63,9%) var litt eller helt enig i at Utdanningsdirektoratets retningslinjer for særskilt norskopplæring, gir klare føringer for hvordan de skal gjennomføre timene. En del færre lærere (26,9%) var litt eller helt uenig. Samtidig tyder tidligere forskning på at regelverk, læreplanverk og tilhørende føringer gir få retningslinjer for hvordan opplæringens innhold skal velges innen særskilt norskopplæring (Follo, 2008; Rambøll Management, 2016, s. 90). I tillegg er det noe delte funn når det kommer til gjennomføringen av timene, samt at innholdet i timene kan variere fra skole til skole (Danbolt et al., 2010, s. 111-118). Lærernes rapportering i denne studien er derfor noe i kontrast til tidligere forskning. Samtidig tyder resultatene videre i undersøkelsen på at både gjennomføring og innhold i særskilt norskopplæring kan variere ganske mye avhengig av læreren, og kanskje skolen. Blant annet var respondentene svært delt når det gjaldt arbeid med elevens lekser og lekseplan i undervisningen. Mens 53,7% av lærerne var helt eller litt uenig i at undervisningen brukes til dette, var 42,6% av lærerne helt eller litt enig. Disse ulikhetene kan tyde på noe ulik praksis mellom lærerne og på skolene.

Lærernes planlegging av særskilt norskopplæring

I planleggingen av undervisningen, var flertallet av lærerne (67,6%) helt eller litt enig i at elevens meninger inkluderes, mens bare 13% var helt eller litt uenig. Det kan tyde på at en del av elevene hadde medbestemmelse i timene, ved at de fikk si noe om hvordan de lærer best. Det er da noe overraskende at den største andelen av lærerne (45,4%) var verken uenig eller enig i at de «[...] opplever at elevene er motivert for SNO-timene». Samtidig var 37% av lærerne helt enig, mens bare 2,8% var helt uenig. Når så mange lærere var verken uenig eller enig kan det tenkes at flere lærere ikke vet om elevene er motivert for timene. Dersom de tok seg tid til å spørre elevene hvordan de lærer best, ville det være noe uventet. Samtidig kan det også tenkes at lærerne vurderer det slik at elevene ikke er noe mer eller mindre motivert for disse timene, enn for andre skoletimer.

Resultatene viser videre at litt over halvparten av lærerne (54,6%) var helt eller litt enig i at de planla undervisningen i særskilt norskopplæring, slik at det hadde faglig sammenheng med det som skjedde i elevens ordinære timer. Et fåtall av lærerne (13%) var litt eller helt uenig.

Lærerne i min undersøkelse kan derfor sies å rapportere mer i tråd med Phuting (2020, s. 88) og Danbolt et al. (2010, s. 111-112), enn med undersøkelsene til Rambøll Management (2006) og Grimstad (2012, s. 41). Phuting (2020, s. 88) og Danbolt et al. (2010, s. 111-112) viser til at flere lærere utnytter timene til gjennomgang av vanskelige ord og begreper i forkant av ordinær undervisning om et emne. Samtidig rapporterte mange lærere (75,5%) i min undersøkelse at de ofte eller alltid arbeidet med ord og begreper fra andre fag, noe som kan tyde på sammenfall i resultatene. En skal samtidig være oppmerksom på at hele 32,4% av lærerne var verken uenig eller enig i at de planla særskilt norskopplæring slik at det hadde faglig sammenheng med elevenes ordinære timer. Igjen kan en tenke seg at lærerne ikke hadde gjort seg opp en mening om dette, eller at det kan være et uttrykk for at de gjorde det «av og til». Ser vi imidlertid resultatene i sammenheng med at noen lærere også organiserte særskilt norskopplæring i grupper etter elevenes språklige nivå, kan en tenke seg at elevene kan tilhøre ulike klassetrinn. Det medfører at det kan være store ulikheter i hva som foregår i elevenes ordinære timer, og det å planlegge særskilt norskopplæring slik at det henger faglig sammen med det som skjer i elevenes ordinære timer, vil derfor kanskje ikke være noe enkelte lærere har ansett som relevant eller mulig.

Når resultatene viser at litt over halvparten av lærerne (52,8%) var litt eller helt enig i at det var utfordrende å planlegge undervisningen, fordi det var stor spredning i gruppene. Tyder det på at praksisen med å undervise elevene i grupper skaper utfordringer for noen av lærerne. Selv om elevene kan være like gamle og kanskje går i samme klasse, kan de ha varierende norskkompetanse, og de kan være på ulike steder i utviklingen av andrespråket. Blant annet kan det innebære utfordringer for læreren å tilrettelegge for at elever som er i den første innlæringsfasen av norsk, skal kunne delta i dialog og samtale med de andre elevene (Klingelhofer og Schleppegrell, 2016). Samtidig kan en, i tråd med Vygotskys (1978, s. 85-86) teori om *den nære utviklingssonen*, tenke seg at elevene kan lære av hverandre. På denne måten kan elevene som er kommet lengst i utviklingen av andrespråket være «mer kapable jevnaldrende», for de som ikke er kommet like langt i utviklingen. Likevel trenger også elevene samhandling og kommunikasjon med mennesker som kan språket de lærer (Wong Fillmore 2014, s. 627), og en kan tenke seg at spesielt elevene som er kommet lengst i utviklingen av andrespråket, kan oppleve lite læring i slike dialoger. Når elevene har ulike forutsetninger i undervisningen, kan en tenke seg at de kan ha ulik opplevelse av hvilke

oppgaver som er utfordrende, og de vil da også ha ulike behov for lærerstøtte (Cummins, 2000, s. 68-69;85; Gibbons, 2012, s. 40). For eksempel kan elevene som er kommet lengst i utviklingen av andrespråket, oppleve å få oppgaver med for lave utfordringer, fordi læreren kanskje forsøker å tilpasse undervisningen til de som ikke er kommet like langt.

Læreplan i undervisningen

Resultatene viser at både læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og ordinær læreplan i norsk med tilpasninger, ble hyppig brukt. Likevel brukte den største andelen av lærerne (62%), læreplan i grunnleggende norsk alltid eller i stor grad, mens en noe mindre andel av lærerne (48,1%) alltid eller i stor grad benyttet ordinær læreplan i norsk. Læreplan i grunnleggende norsk var dermed den læreplanen som ble hyppigst brukt blant lærerne i undersøkelsen, noe som tyder på at mange av lærerne fulgte NOUs (2010: 7, s. 11) anbefaling om bruken av læreplan i grunnleggende norsk, i særskilt norskopplæring. Resultatene kan også sies å sammenfalle med undersøkelsen til Rambøll Management (2016, s. 27;88) som viser at læreplan i grunnleggende norsk er den læreplanen som benyttes mest i grunnskolen. En skal imidlertid være oppmerksom på at Rambøll Management (2016, s. 27) undersøkte hvilken læreplan som ble benyttet i særskilt språkopplæring, samt at undersøkelsen ikke sier noe om hyppighetsgraden, men lærerne kunne krysse av for flere alternativer.

Ser vi resultatene for bruk av læreplan, i sammenheng med antallet lærere som rapporterte at de hadde satt seg inn i ny læreplan i grunnleggende norsk, er resultatene noe overraskende. Under halvparten av lærerne (48%) var helt eller litt enig i at de hadde satt seg inn i den nye læreplanen i grunnleggende norsk, noe som kan tyde på at flere lærere alltid eller i stor grad, brukte en læreplan de muligens ikke hadde satt seg inn i. En kan tenke seg at noen av lærerne arbeidet etter gamle læreplaner i grunnleggende norsk. Samtidig var 47% av lærerne verken uenig eller enig i at de hadde satt seg inn i den nye læreplanen. En kan da tenke seg at flere lærere benyttet deler av læreplan i grunnleggende norsk og deler av ordinær læreplan i norsk, og derfor er kjent med deler av den nye læreplanen i grunnleggende norsk, men ikke hele.

Ord og begreper

Det er mange måter å arbeide med ord og begreper på i undervisning, og en enkelt spørreundersøkelse vil vanskelig kunne fange opp alle de ulike metodene. Likevel tyder resultatene på at det ikke var noen av lærerne i undersøkelsen som aldri fremhevet bestemte ord og begreper i særskilt norskopplæring. Flertallet av lærerne (90,2%) rapporterte at de

enten ofte eller alltid fremhevet bestemte ord og begreper i undervisningen. Det tyder på at arbeid med ordforråd og begrepsopplæring prioriteres i undervisningen, noe som sammenfaller med Rambøll Management (2016, s. 72).

Resultatene tyder på at både ord og begreper fra «hverdagsspråk», fagord, og ord som går på tvers av fag, ble undervist i relativt stor grad. Likevel indikerte lærernes rapporteringer at ord fra «hverdagsspråk» ble noe mer vektlagt, hvilket også sammenfaller med undersøkelsen til Rambøll Management (2016, s. 72). I tråd med Stahl og Nagys (2006) vokabularpyramide handler det å fremheve bestemte ord og begreper i undervisningen om eksplisitt vokabularinstruksjon. Ord som går på tvers av fag, men er viktig for å forstå en tekst, kan settes i sammenheng med det Stahl og Nagy (2006, s. 97-98) kaller «high-utility literate vocabulary», mens ord fra andre fag, eller fagord, kan settes i sammenheng med «key content area vocabulary». De to, var de typene ord lærerne rapporterte å fremheve i mindre grad i undervisningen, mens ord fra «hverdagsspråk» ble noe mer vektlagt. Eksempelordene som ble gitt i spørsmålet om «hverdagsspråk», var *gaffel*, *tallerken* og *laken*, hvilket kan relateres til elevenes nære omgivelser. Det kan derfor tenkes at en del ord fra hverdagsspråket vil være viktig for at elevene skal kunne klare seg i hverdagen, samt forstå noen sammenhenger i tekster eller tema som arbeides med i ordinær undervisning. Samtidig kan en prioritering av «hverdagsspråk» i undervisningen føre til at elevene i mindre grad får tilgang til det akademiske språket de trenger i skolen.

Det høye fokuset på «hverdagsspråk» i eksplisitt vokabularinstruksjon, er noe uventet med tanke på at et flertall av lærerne (52%) var enten helt eller litt enig i at «flerspråklige barn lærer best norsk som andrespråk gjennom lek med norskspråklige barn», noe videre 46% av lærerne var verken uenig eller enig i. Vi vet at det meste av elevenes vokabularkunnskap tilegnes gjennom møtet med ord i kontekst (Golden, 2011, s. 120; Stahl & Nagy, 2006, s. 173). Lek og samhandling med andre barn kan gi elevene autentiske situasjoner for språklæring. Imidlertid kan det ordforrådet majoritetsspråklige barn vanligvis bruker i lek, være forholdsvis begrenset i forhold til den mengden ord barna faktisk forstår (Hauge, 2017, s. 93), og i slike situasjoner vil det i stor grad være hverdagsspråket som brukes. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at lek og samhandling med andre barn vil gi elevene et godt grunnlag i hverdagsspråk og uttale, men det er viktig at elevene også i undervisning støttes i læringen av det akademiske språket (Cummins, 2000, s. 23).

I arbeidet med ord og begreper, rapporterte et stort flertall av lærerne (95,1%) at de ofte eller alltid knyttet nye ord og begreper til hverdagssituasjoner eller tema de hadde jobbet med tidligere. Når ord og begreper knyttes til noe elevene kjenner fra før, gir det mulighet til å bruke tidligere erfaringer og kunnskap i læringen. En kan si at lærerne bidrar til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper i læringen. Videre kan en slik påminnelse av hva de har lært tidligere, fungere som en støtte for elevene i å organisere ny kunnskap i sine kognitive *skjema*. Det kan bidra til at elevene enklere kan bruke eksisterende skjema for å forstå de nye ordene, det Piaget kaller *assimilasjon* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61-62; Woolfolk, 2004, s. 54-55). Samtidig vet vi at en del flerspråklige elever kan ha andre kunnskaper enn det man forutsetter for å forstå læringsinnhold og aktiviteter i norsk skole (Egeberg, 2020, s. 88). Læring kan derfor bidra til at elevene må endre og utvikle sine eksisterende skjema, det Piaget kaller *akkomodasjon* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61-62; Woolfolk, 2004, s. 54-55).

Videre rapporterte omtrent halvparten av lærerne (51%) at de ofte eller alltid hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner, noe som kan tyde på at elevenes morsmål ble synliggjort og utnyttet i timene med særskilt norskopplæring. Resultatene kan derfor sies å sammenfalle med Grimstad (2012, s. 41) og Phuting (2020, s. 88-90) sine undersøkelser, der det kom frem at elevene utnytter sine morsmålskunnskaper i særskilt norskopplæring, ved å sammenligne ord og begreper på norsk og morsmål. Dette er også arbeidsmetoder som kan bidra til å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper i læringen. I tråd med Stahl og Nagy (2006, s. 67) kan det bidra til at elevene selv konstruerer lenker mellom nye ord og tidligere kjent kunnskap, slik at de involveres aktivt i ordlæringen, og dermed husker mer informasjon. I tillegg kan også disse arbeidsmetodene innebære både *assimilasjon* og *akkomodasjon* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61-62; Woolfolk, 2004, s. 54-55), blant annet ved at ordene og begrepene kan ha noe ulikt innhold, avhengig av hva menneskene i ulike kulturer og miljøer legger i dem (Egeberg, 2020, s. 18).

Resultatene tyder på at lærerne varierte sine arbeidsmetoder i undervisningen av ord og begreper. Blant annet rapporterte 58,8% av lærerne at de ofte eller alltid bearbeidet ordene i mange kontekster. Når lærerne varierer sine arbeidsmåter, kan det bidra til at elevene får gjentatte meningsfulle møter med ordene, slik at ordene læres i flere steg, og elevene gradvis kan ta eierskap i ordet (Stahl & Nagy, 2006, s. 54;68). De vanligste arbeidsmåtene som ble rapportert i arbeidet med ord og begreper var gjennom muntlig aktivitet. 68,6% av lærerne

rapporterte at de ofte eller alltid hadde samtaler om et tema, der elevene ble oppfordret til å bruke nye ord. En slik samtale vil bidra til at elevene både får høre og bruke det muntlige språket (Stahl & Nagy, 2006, s. 135-136). I tråd med læreplanen, utvikles muntlige ferdigheter gjennom både å *lytte* og *samtale* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Imidlertid kan resultatene indikere at det arbeides noe mindre skriftlig i timene. 39,3% av lærerne rapporterte at elevene ofte eller alltid skrev og strukturerte egne tekster der de brukte ord og begreper de hadde arbeidet med. Flertallet av lærerne (43,1%) benyttet slike arbeidsmåter av og til. Slike arbeidsmåter kan være et viktig bidrag til at elevene får øvelse i bruken av ordene, og vil være enda et steg nærmere det å ta eierskap i ordene (Stahl & Nagy, 2006, s. 68).

Resultatene varierte i forhold til hvor ofte lærerne viste elevene hvordan de kunne benytte ulike ordlæringsstrategier. Mens 26,5% av lærerne gjorde det ofte, var det også 29,4% som gjorde det sjelden. Resultatene tyder på at lærerne i stor grad drev eksplisitt vokabularinstruksjon i undervisningen, men i tråd med Stahl og Nagy (2006, s. 59), er det ikke nok til å sikre at elevene utvikler adekvat vokabular. Elevene må også bli selvstendige ordinnlærere. Resultatene kan derfor indikere mulig forbedringspotensial på området.

Tekstarbeid

Grimstad (2012, s. 41) viser til at utgangspunktet i den særskilte norskopplæringen i hennes datamateriale, gjerne var en skriftlig tekst som ble arbeidet med på ulike måter. Min undersøkelse kan understøtte dette, da hele 89,2% av lærerne rapporterte at de ofte eller alltid brukte tekster i undervisningen i særskilt norskopplæring. I tillegg rapporterte ingen av lærerne at de aldri gjorde det. Grimstad (2012) utdyper ikke hvordan det arbeides med tekstene. Min undersøkelse kan dermed utvide Grimstad (2012) sine funn.

De vanligste arbeidsmåtene som ble rapportert i forbindelse med arbeid med tekster var gjennom muntlige samtaler, og ingen av lærerne i undersøkelsen rapporterte at de aldri hadde slike samtaler med elevene. Flertallet av lærerne (93,2%) rapporterte at de ofte eller alltid hadde samtaler med elevene om tekster for å få en felles forståelse, noe som kan tyde på at lærerne la til rette for muntlig aktivitet rundt tekster, for å støtte språklæring og innhold. I tråd med arbeidsmetodene Fisher og Frey (2014) og Klingelhofer og Schleppegrell (2016) viser til, kan det virke som lærerne støtter elevene i samtalen, og i forståelsen av teksten, både ved å arbeide med aktiviteter før teksten leses, og underveis i lesingen. Flertallet av lærerne (86,3%) arbeidet ofte eller alltid med aktiviteter før teksten ble lest. Slike arbeidsmetoder kan gi

elevene et grunnlag for samtale og forståelse, ved at det kan gi dem forståelse av relevante ord og begreper, samt aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper. Flertallet av lærerne (80,4%) arbeidet i tillegg ofte eller alltid med aktiviteter underveis i lesingen, noe som også kan bidra til å sikre forståelse, samtidig som det gir rom for å oppklare eventuelle misforståelser. Ingen av lærerne i undersøkelsen rapporterte at de aldri arbeidet med førlesingsaktiviteter og aktiviteter underveis i lesingen. Imidlertid rapporterte noen færre lærere (72,6%) at de ofte eller alltid gikk gjennom tekster på forhånd for å finne vanskelige setninger eller avsnitt, som de viste elevene hvordan de kan forstå ut fra helheten. Ved å vise elevene hvordan de kan forstå vanskelige setninger eller avsnitt ut fra helheten, kan læreren hjelpe elevene med å forstå og utvikle det akademiske språket mer helhetlig. Slikt arbeid kan bidra til at elevene lærer hva som hører sammen og er ment å tolkes som en helhet (Nagy & Townsend, 2012, s. 104; Wong Fillmore, 2014, s. 629).

Resultatene kan indikere at det ble arbeidet med oppgaver til leste tekster, i noe mindre grad enn samtaler og muntlige aktiviteter i timene med særskilt norskopplæring. Når elevene fikk slike oppgaver, bestod de i størst grad av oppgaver der svaret finnes direkte i teksten. 70,6% av lærerne rapporterte at elevene alltid eller ofte arbeidet med slike oppgaver. Når det gjelder oppgaver der svaret ikke står direkte, men eleven selv må koble informasjon fra flere steder i teksten ble det gjort i mindre grad. 36,6% av lærerne svarte at elevene alltid eller ofte arbeider med slike oppgaver, mens 60,4% svarte av og til eller sjelden. En kan tenke seg at det å måtte koble informasjon fra flere steder i teksten gjerne stiller høyere kognitive krav til eleven, enn dersom svaret finnes direkte i teksten. Resultatene kan da tyde på at elevene arbeider mindre hyppig med oppgaver som stiller høye kognitive krav. Dette kan sees i sammenheng med at resultatene tyder på at tekstene som ble valgt ofte var enklere enn de elevene ville fått i ordinær undervisning. Det største flertallet av lærerne (54,9%) rapporterte at de ofte valgte enklere tekster, mens 27,5% av lærerne gjorde det av og til.

Flere forskere argumenterer for at elevene bør møte tekster og oppgaver som er kognitivt utfordrende, samtidig som de får støtte av læreren til å forstå teksten eller løse oppgavene (Cummins, 2000; Gibbons, 2012; Hodgkinson & Small, 2018; Mariani, 1997; Wong Fillmore, 2014). Ved å arbeide med enklere tekster enn elevene ville fått i ordinær undervisning, vil elevene i mindre grad ha behov for å strekke sine språklige ressurser (Cummins, 2000, s. 68). Det kan videre føre til at elevene får mindre mulighet til å få forståelse av hvordan språket

fungerer i akademisk diskurs (Wong Fillmore, 2014, s. 627). Resultatene angående valg av oppgaver og tekster kan tyde på at lærerne noen ganger tilpasser undervisningen litt for mye, ved å gi elevene lite kognitivt krevende oppgaver og tekster. I tråd med Wong Fillmore (2014, s. 627), kan det tyde på at språket som kreves for avansert literacy og læring i skolen, behandles som en *forutsetning* for å arbeide med komplekse tekster, heller enn som et *resultat* av å jobbe med slike tekster. En kan derfor tenke seg at elevene kunne vært tjent med at læreren gav dem mer utfordringer og kognitivt krevende oppgaver. Samtidig gir ikke min undersøkelse noen eksakt beskrivelse av de nøyaktige oppgaver og tekster lærerne gav elevene, og heller ikke av hvilken støtte elevene fikk. En skal i den sammenheng være oppmerksom på at flere faktorer kan avgjøre om tekstene og oppgavene vil være kognitivt krevende. Blant annet vil elevenes bakgrunnskunnskaper og språklige ferdigheter påvirke hvor kognitivt krevende oppgavene og tekstene oppleves (Cummins, 2000, s. 85; Hodgkinson & Small, 2018, s. 370-372).

Samlet sett tyder undersøkelsen på at lærerne i stor grad arbeidet med muntlige ferdigheter i undervisningen. Lærernes rapporteringer indikerer at de la til rette for muntlig aktivitet både i arbeidet med ord og begreper, og tekster. Resultatene tyder imidlertid på at det ble arbeidet noe oftere med bestemte ord og begreper, enn med vanskelige setninger og avsnitt i en tekst. Selv om det noen ganger vil være nødvendig å undervise spesifikke ord og begreper, er det viktig å huske på at ordene bør gis en kontekst (Stahl & Nagy, 2006, s. 59;63). I tillegg vet vi at muntlig og skriftlig språkbruk er forskjellig, også med hensyn til ordforråd (Golden, 2011, s. 67; Stahl & Nagy, 2006, s. 126-127). Dersom vokabular undervises atskilt fra innhold, får elevene liten forståelse av helheten i språket. Helheten kan oppleves noe diffus for elevene, hvilket kan vanskeliggjøre tilgangen til det akademiske språket som brukes i skolen.

6.2.3 Lærerens kompetanse

I undersøkelsen var 66% av lærerne helt eller litt uenig i at «de fleste elever utvikler norsk som andrespråk på omtrent samme nivå som norskspråklige jevnaldrende i løpet av 2-3 år», mens 34% av lærerne var helt eller litt enig. I tråd med Cummins (2000, s. 34) vil det å ha et tilstrekkelig språknivå til å kunne delta, forstå og lære innen akademiske områder av språket, ta minst 5 år. Resultatene på denne påstanden kan tyde på at mange av lærerne i undersøkelsen er bevisst elevenes behov for tilrettelegging og støtte i undervisning, selv om

elevene har tilsynelatende flytende uttale og mestring av hverdagsspråket. Likevel ser vi også at noen av lærerne kan ha et behov for bevisstgjøring innen dette området.

Resultatene tyder videre på at litt over halvparten av lærerne (51%) var helt eller litt enig i at de hadde kunnskap om språklæring og utvikling for flerspråklige barn. Når en lærer har gode kunnskaper om språklæring og utvikling for flerspråklige barn kan en tenke seg at læreren i større grad vet når og på hvilke områder elevene trenger støtte i utviklingen av andrespråket. Samtidig tyder også resultatene på at litt over halvparten av lærerne (52%) var helt eller litt enige i at de hadde tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige elevers rettigheter. Når en lærer har gode kunnskaper om flerspråklige elevers rettigheter, vil de blant annet vite hva elevene har krav på i skolen. Det kan være en trygghet, både for lærerne selv, men også for elevene. Samtidig tyder resultatene også på at en del av lærerne mente de hadde forbedringspotensial. Når 38% av lærerne var verken uenig eller enig, og 11% var litt eller helt uenig i at de hadde kunnskap om språklæring og utvikling for flerspråklige barn, kan det tyde på at 49% av lærerne mente det var rom for forbedringer innen deres kunnskaper på området. Videre var 28% verken uenig eller enig, og 20% var litt eller helt uenig i at de hadde tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige elevers rettigheter, noe som kan tyde på at 48% av lærerne mente det var rom for forbedringer på dette området. Det kan være en årsak til at mange av lærerne også syntes det var utfordrende å kartlegge elevenes språkutvikling. Når en relativt stor andel av lærerne (57,6%) også oppgav at de brukte veiledningen til Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy for å finne informasjon om andrespråklæring, kan det tyde på at flere av lærerne, på eget initiativ tilegnet seg mer kunnskaper på området.

6.3 Drøfting av resultater knyttet til første underproblemstilling

I denne delen drøftes resultatene knyttet til første underproblemstilling: *På hvilken måte skiller lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever seg fra resten av utvalget når det gjelder arbeid med vokabular og lesing i særskilt norskopplæring?*

I forbindelse med første underproblemstilling ble lærerne bedt om å gi en vurdering av hvor tilstrekkelig deres utdanning hadde vært for at de skulle kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen. Disse vil drøftes før resultatene som omhandler selve arbeidet med vokabular og lesing. Sammenlagt kan resultatene gi en indikasjon på om det er forskjeller i undervisningen, eller om det i første omgang er lærernes oppfatning av egen kompetanse som i størst grad styrkes.

6.3.1 Utdanningens tilstrekkelighet

Mens alle lærerne med lærerutdanning, gjennomsnittlig skåret ordinær lærerutdanning til 2,8 eller 2,9, altså rett i underkant av verken tilstrekkelig eller utilstrekkelig, for at de skulle kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen, var bildet mer nyansert når det gjaldt tilleggsutdanningene. I gjennomsnitt ble tilleggsutdanning innen lesing skåret til 3,5, mens spesialpedagogikk ble skåret til 3,7. Tilleggsutdanning innen flerkulturell pedagogikk og andrespråkpedagogikk ble i gjennomsnitt skåret til henholdsvis 3,9 og 4,0, noe som tyder på at disse tilleggsutdanningene ble rapportert som rett i underkant av ganske tilstrekkelig eller ganske tilstrekkelig for å kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen.

Lærerutdanningen skal blant annet bidra til at studentene tilegner seg «[...] kunnskap om barns og unges læring, utvikling og dannelse i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster» (forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, § 2). Likevel tyder undersøkelsen til Thomassen (2016, s. 13) på at temaet får liten oppmerksomhet i lærerutdanningen. Dette kan sies å gjenspeiles i min undersøkelse, når lærerutdanningen i gjennomsnitt ble skåret til rett i underkant av verken tilstrekkelig eller utilstrekkelig for å kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen. Videre tyder resultatene på at Rambøll Management (2016, s. 50) har et poeng når de påpeker at hverken spesialpedagogikk eller tilleggsutdanning innen lesing er spesielt rettet mot målgruppen for særskilt språkopplæring. Samtidig rapporterte lærerne med disse tilleggsutdanningene, at deres utdannelse var noe mer tilstrekkelig for at de skulle kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen, enn ordinær lærerutdanning. Det tyder på at også disse lærerne mente sin tilleggsutdanning gav noe bedre grunnlag for å kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen, sammenlignet med ordinær lærerutdanning. På bakgrunn av disse resultatene, er det mange områder som kunne vært interessant å sammenligne. Blant annet kunne det vært interessant å sett om det var forskjeller i hvordan lærerne med hver av tilleggsutdanningene arbeidet i undervisningen. Dessverre ble det ikke mulig å undersøke på alle, med bakgrunn i oppgavens begrensninger.

Med bakgrunn i at flere rapporter etterspør mer kunnskap og kompetanse i skolen rundt undervisning av flerspråklige barn (Lødding, 2015, s. 12-14; NOU 2010: 7, s. 12; Rambøll Management, 2016, s. 50), ble det interessant å finne ut om kompetanse spesielt rettet mot undervisning av flerspråklige elever, hadde betydning for undervisningen. Videre vektlegger teori og tidligere forskning arbeid med språkferdigheter, literacy og vokabular for å utvikle

andrespråket blant flerspråklige elever. Første underproblemstilling ble derfor rettet mot å finne ut om lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever skiller seg fra resten av utvalget når det gjelder arbeid med vokabular og lesing.

6.3.2 Arbeidet med vokabular og lesing

For å besvare første underproblemstilling ble variablene fag-/tilleggsutdanning innen flerkulturell pedagogikk og fag-/tilleggsutdanning innen andrespråkspedagogikk rekodet og testet sammen mot alle andre respondenter, i items innen arbeid med ord/begreper og tekster. Resultatene viste signifikante funn på tre områder, henholdsvis innen ordlæringsstrategier, det å sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk, samt valg av oppgaver til leste tekster. I det følgende drøftes disse funnene, adskilt med overskrifter for bedre oversikt.

Arbeid med ordlæringsstrategier

Resultatene tyder på at lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever skiller seg fra resten av utvalget, ved at de oftere viste elevene hvordan de kunne benytte ordlæringsstrategier. Det var også kun lærere med slik tilleggsutdanning som oppgav at de arbeidet med dette i hver time. Lærerne uten slik tilleggsutdanning rapporterte imidlertid i størst grad at de viste elevene hvordan ordlæringsstrategier kunne benyttes av og til eller sjelden.

Når lærere arbeider med ordlæringsstrategier, er det en arbeidsmetode som kan støtte elevene i å bli selvstendige ordinnlærere (Stahl & Nagy, 2006, s. 157). I tråd med læreplanen kan det å støtte elevene mot å bli selvstendige ordinnlærere være en måte å utvikle elevenes språkferdigheter på, gjennom språklæringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreren vil ikke alltid være til stede når elevene møter nye ord, og i fremtiden vil elevene være avhengig av å kunne forstå ukjente ord på egenhånd. Ved at læreren modellerer hva man gjør når man møter et ukjent ord (Nagy & Townsend, 2012, s. 104; Stahl & Nagy, 2006, s. 157), kan det bidra til å fremme vokabularvekst hos elevene i fremtiden. En kan si at lærere som støtter elevene i en slik utvikling jobber i tråd med Vygotskys (1978) nære utviklingszone. Ved å vise elevene hvordan de kan lære selv, kan en tenke seg at elevenes *faktiske utviklingsnivå* strekkes, slik at de i fremtiden kan lære mer, på egenhånd. Elevene som har lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever kan altså bli bedre rustet til å forstå nye ord og begreper i andre situasjoner og senere i livet.

Sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk

Resultatene i undersøkelsen tyder på at lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever, oftere brukte timene til å samtale om og sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner. Lærerne med slik tilleggsutdanning rapporterte i størst grad at de gjorde det ofte eller alltid, og det var ingen av disse lærerne som aldri gjorde dette. Lærerne uten slik tilleggsutdannelse rapporterte imidlertid i større grad at de gjorde det av og til, men det var også 5 av disse lærerne som aldri hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner i timene.

At elevene skal kunne «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b), er et kompetansemål som går igjen både i læreplan i norsk og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Samtidig kan det å samtale om, og sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner, også handle om at lærerne gir elevene en bekreftelse på sin identitet, samtidig som de lar dem «[...] erfare at det å kunne flere språk er en ressurs [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Resultatene kan altså indikere at lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever jobbet tett opptil kompetansemål og læreplanverk.

Videre kan det tenkes at lærerne er bevisste på at de kunnskapene elevene har fra tidligere, har en verdi i seg selv. Når elevene får bruke tidligere kunnskaper, vil det bidra til å trekke elevene aktivt med i ordlæringen. Barna knytter ordene til tidligere kjent informasjon, i den forstand andre ordformer for det samme innholdet eller begrepet. Vi vet at barn husker mer informasjon når de utfører kognitive operasjoner rundt informasjonen (Stahl & Nagy, 2006, s. 67). På denne måten kan det tyde på at lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever oftere tilpasset undervisningen til elevenes tidligere kunnskap om bestemte ord. Det kan også tyde på at lærerne har kunnskap om at elevene kan ha det begrepsmessige innholdet i et ord, men mangle «merkelappen» eller ordet på andrespråket (Cummins, 2000, s. 38; Bjerkan et al., 2017, s. 81). I utvidet forstand kan det altså være en måte å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper på, ved at man finner en vei inn i elevenes *skjema* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61-62; Woolfolk, 2004, s. 54-55), og tidligere erfaringer og kunnskap. Det gir videre en inngang til å samtale om hvilke erfaringer og kunnskap barnet har rundt det aktuelle ordet eller begrepet, hvilket også gir mulighet for å finne ut om elevene innehar andre

bakgrunnskunnskaper enn det man forutsetter for å forstå læringsinnhold og aktiviteter i norsk skole (Egeberg, 2020, s. 88).

Arbeid med oppgaver til leste tekster

Flere lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever rapporterte at elevene alltid, eller i hver time arbeidet med oppgaver til leste tekster der de kunne finne svaret direkte i teksten. Samtidig var det flere lærere uten slik tilleggsutdanning som rapporterte at elevene ofte eller nesten hver uke arbeidet med slike oppgaver. For å strekke elevenes språklige ressurser, viser teorien at kognitivt utfordrende oppgaver, parallelt med kontekstuell og språklig støtte er det som gir best læring for andrespråkelevne (Cummins, 2000, s. 68; 71; Gibbons, 2012, s. 41-42). I tråd med Gibbons (2012, s. 40) skjer mest læring i kryssningen mellom høye utfordringer og høy støtte. En kan tenke seg at oppgaver der svaret står direkte i teksten innebærer et lavere nivå av utfordring for elevene, enn dersom de måtte koble informasjon fra flere steder i teksten. Basert på Gibbons (2012, s. 40) modell kan det føre til at elevene kjeder seg, eller at de mestrer oppgavene så godt at læring ikke skjer. Hvilket utfall som blir resultatet vil avhenge av hvor stor grad av støtte læreren gir elevene i arbeidet, men konsekvensen kan uansett være lite læring hos elevene. Det er når oppgavene er så vanskelige at elevene trenger støtte, at læring best skjer (Cummins, 2000, s. 71; Gibbons, 2012, s. 42). Det kan derfor tenkes at lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever i noe større grad kunne ha arbeidet med mer kognitivt krevende oppgavetyper.

Når lærerne i stor grad gav elevene oppgaver til leste tekster der svaret finnes direkte i teksten, kan det tenkes at intensjonen fra lærernes side var å gi elevene oppgaver de mestrer språklig. Det kan tyde på at lærerne er bevisste på at elevene kan streve med akademiske språkferdigheter eller skolespråket, og at de dermed gav elevene oppgaver som krever mindre språklig tolkning. Samtidig skal elevene, i tråd med læreplanen kunne «[...] lese, tolke og reflektere over tekster [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe som også er en sentral del av literacy begrepet. Oppgaver der svaret står direkte i teksten krever at elevene *leser*, men vil i liten grad bidra til at elevene må *tolke* og *reflektere* over hva teksten faktisk sier. En kan tenke seg at oppgaver der eleven selv må koble informasjon fra flere steder i teksten er en oppgavetype som krever mer av elevene. Da ville elevene i større grad måtte *tolke* og *reflektere* rundt tekstene, og muligens strekke sine språklige ressurser enda lenger. I tråd med Gibbons (2012) og Cummins (2000) er det nettopp slike oppgavetyper elevene trenger å

arbeide med for å få tilgang til det akademiske språket. Ved å gi elevene forenklete oppgaver kan lærerne altså bidra til at elevene ikke får tilgang til det akademiske språket. Selv om lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever gjorde mye bra, kan det altså tyde på at de har forbedringspotensial på noen områder.

Samlet gav resultatene tre signifikante funn når lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever ble testet mot resten av utvalget, innen arbeidet med ord/begreper og tekster i undervisningen. Resultatene tyder på en moderat statistisk signifikant sammenheng mellom de med slik tilleggsutdanning og resten av utvalget, når det gjelder hvor ofte de arbeidet med ordlæringsstrategier, hvor ofte de hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner, samt i arbeidet med oppgaver der elevene kan finne svaret direkte i teksten. Det tyder på at vi kan forkaste nullhypotesen (H^0), og at den alternative hypotesen (H^1) støttes. Likevel ble gruppene testet mot hverandre på 21 items (se tabell 1), og en kunne kanskje forestilt seg å finne flere signifikante forskjeller. Resultatet kan derfor sies å tyde på at det er en liten forskjell i hvordan lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever arbeider med vokabular og lesing i undervisningen, sammenlignet med resten av utvalget.

Undersøkelsen er rettet mot lærere som arbeider med særskilt norskopplæring, og en kan tenke seg at flere av lærerne har interesse for arbeid med språk og språkutvikling, og derfor også har opparbeidet seg kunnskaper på området. Samtidig har undersøkelsen et stort frafall av respondenter, mens en stor andel av de som har svart har lang arbeidserfaring, og flere har forskjellige tilleggsutdanninger. På den ene siden kan det dreie seg om at skoleleder gir timene med særskilt norskopplæring til lærere med tilleggsutdanning innen de forespurte områdene. På den andre siden kan det også tenkes at lærere som er spesielt interessert i temaet, har valgt å svare på undersøkelsen, og en kan tenke seg at flere respondenter, kunne bidratt til et mer nyansert bilde.

6.4 Drøfting av resultater knyttet til andre underproblemstilling

I denne delen drøftes resultatene knyttet til andre underproblemstilling: *Rapporterer lærerne i undersøkelsen noen faktorer som kan styrke særskilt norskopplæring i skolen?*

For å besvare underproblemstillingen er data hentet fra de to siste spørsmålene i spørreundersøkelsen. Nodene 2) ressurser og rammefaktorer på skolen, 3) lov- og

læreplanverk, og 4) behov for kompetanse blant lærerne, fikk flest referanser, og drøftes her. I drøftingen vil noe data fra øvrige spørsmål i undersøkelsen trekkes inn for å nyansere bildet.

6.4.1 Ressurser og rammefaktorer på skolen

9 lærere skrev at de ønsket mer ressurser til undervisningsmateriell, noe som kan tyde på at tilgang på undervisningsmateriell er en faktor som kan styrke særskilt norskopplæring. For å nyansere bildet, viser undersøkelsen at mange lærere (56,5%) var helt eller litt enig i at de brukte materiell hentet fra internett i undervisningen i særskilt norskopplæring (figur 16). Det å lete frem, eller kanskje måtte lage eget materiell, kan tenkes å være tidkrevende for flere av lærerne. I tillegg skrev en lærer at «[...] det må være økonomisk rom for å kjøpe spill, egne læreverk, lisenser og konkretiseringsmateriell til elevgruppa [...]», noe som kan tyde på at læreren vet hvilket materiell som trengs, men at skolen ikke har økonomien til å kjøpe det.

Videre fremmet 7 lærere ønske om ressurser til at elevene kunne få morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. I likhet med funn i undersøkelsen til Rambøll Management (2016, s. 50), påpeker også noen lærere i min undersøkelse at tospråklige lærere kan være vanskelig å få tak i. For å nyansere kommentarene, svarte 42% av lærerne at de var helt eller litt enig i at «flerspråklige elever bør få morsmålsundervisning». Her var videre 55% av lærerne verken uenig eller enig, mens 3% var litt eller helt uenig. Det kan tyde på at noen av lærerne mente at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er viktige bidrag i utviklingen av norsk som andrespråk.

I tillegg skrev 5 lærere at de ønsket å få til et bedre samarbeid med lærere som underviser i morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. En lærer skrev om samarbeidet, at «[...] det blir ikke tid til å snakke sammen når tospråklig lærer skal rekke over flere skoler på en dag». Mangel på *tid* til samarbeid var også en faktor som kom frem i Fjeld og Spernes (2015) undersøkelse av samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. Andre forklaringer på begrenset samarbeid i Fjeld og Spernes (2015) sin undersøkelse, var lærergruppenes ulike arbeidsforhold og deres ulike kulturelle kapital. Min undersøkelse går ikke i dybden verken på tilgangen til, eller samarbeidet med morsmåls lærer og tospråklig lærer, men det kan virke som mine resultater sammenfaller med funn fra Fjeld og Spernes (2015) sin undersøkelse når det gjelder tid til samarbeidet. En kan tenke seg at det å sette av tid i skolehverdagen til samarbeid mellom disse lærerne kan bidra til å styrke særskilt norskopplæring.

8 lærere trekker også frem *samarbeid* med andre av elevenes lærere som en viktig faktor for å styrke særskilt norskopplæring i skolen. En kan kanskje tenke seg at det også her var *tiden* i arbeidshverdagen, som ikke strakk til. I denne faktoren presenterer lærerne på mange måter en løsning på utfordringen med å sikre elevene et helhetlig opplæringsløp (NOU 2010: 7, s. 175; Rambøll Management, 2016), ved at muligheten til et slikt samarbeid blant annet kunne gjøre det enklere å se særskilt språkopplæring i sammenheng med andre fag. I tillegg kan et bedre samarbeid blant alle elevenes lærere bidra til at man spiller på lag, og dermed trekker elevene i samme retning i språkutviklingen.

En kan tenke seg at det i stor grad er skoleleder som kan gjøre forbedringstiltak innen skolens ressurser og rammefaktorer. Resultatene tyder på at skoleleder kan vurdere muligheten for å sette av flere ressurser til undervisningsmateriell. I tillegg tyder resultatene på at det bør legges bedre til rette for samarbeidstid mellom de ulike lærerne som har ansvaret for flerspråklige elever.

6.4.2 Lov- og læreplanverk

15 lærere påpekte eksplisitt at timerressursen til særskilt norskopplæring var for liten. *Tid* er altså en faktor som også går igjen i det direkte arbeidet med elevene. Samtidig ble det presisert det at det bør være en balansegang, idet en lærer skriver at «[...] elevene vil miste mye av det faglige hvis de blir tatt ut hele tiden for å arbeide konkret med norsk». Kanskje kan det handle om de utfordringene Rambøll Management (2006) og Grimstad (2012, s. 41) skisserer når det gjelder å se særskilt språkopplæring i sammenheng med fag. Dersom den særskilte norskopplæringen har nær sammenheng med de andre fagene, vil det også bidra til at elevene mister mindre av det faglige. Samtidig skal en også være oppmerksom på at det sosiale aspektet ved å være i ordinær undervisning kan være viktig for elevene. 4 lærere påpeker at en bør få nasjonale føringer på tildeling av timerressurser. En kan tenke seg at en utfordring ved å innføre slike nasjonale føringer, er at elevenes behov kan variere. Samtidig skrev en lærer at man må «[...] timetallsfeste elevenes rett til særskilt norsk, det må gis timer ut fra elevenes nivå, ikke skolens økonomi». Sammenlagt kan denne kommentaren, resultatene angående variasjon i timetallet til elevene (figur 7), og tidligere forskning, som viser at elevenes timetall kan være noe tilfeldig (Rambøll Management, 2006, s. 5), indikere at det er like mye skolens ressurser som bestemmer elevenes timetall, som elevenes behov.

Det kan tyde på at bedre retningslinjer og presiseringer fra øvrige hold kunne vært hensiktsmessig for elevene.

Videre uttrykte 5 lærere ønske om klarere retningslinjer for hvem som har krav på særskilt norskopplæring, samt lovverk og læreplan som er mer konkret når det kommer til mål og innhold i timene. Disse kommentarene står derfor delvis i kontrast til de 63,9% av lærerne som var litt eller helt enig i at Utdanningsdirektoratets retningslinjer for særskilt norskopplæring, gir klare føringer for hvordan de skal gjennomføre timene. Samtidig er kommentarene mer i tråd med tidligere forskning, som viser at regelverk, læreplanverk og tilhørende føringer gir få retningslinjer for hvordan opplæringens innhold skal velges innen særskilt norskopplæring (Follo, 2008; Rambøll Management, 2016, s. 90).

En kan tenke seg at forbedringstiltak når det gjelder lov- og læreplanverk må foretas på øvrige hold. Resultatene tyder på at det i den forbindelse, er behov for en tydeliggjøring når det gjelder elevenes timetall for undervisning i særskilt norsk. Resultatene kan videre tyde på at Utdanningsdirektoratets retningslinjer er blitt tydeligere i forhold til hvordan særskilt norskopplæring skal gjennomføres. Samtidig er dette nettopp *retningslinjer*, og som oppgaven viser, kan både organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring variere.

6.4.3 Behov for kompetanse blant lærerne

Samlet sett ble *kompetanse* trukket frem som en viktig faktor for å styrke særskilt norsk i skolen. 16 lærere påpekte at undervisning i særskilt norsk bør gjennomføres av lærere med kompetanse på området, noe som sammenfaller med tidligere forskning (Lødding, 2015, s. 12-14; Rambøll Management, 2016, s. 50-51). Samtidig viser undersøkelsen at flertallet av lærerne (54%) var litt eller helt uenig i at de hadde fått tilbud om kurs eller etterutdanning i forbindelse med det ansvaret for særskilt norskopplæring. I kontrast var 24% av lærerne litt eller helt enig (figur 28). Likevel har mange av lærerne i undersøkelsen tilleggsutdanning, hvilket kan tyde på at flere hadde gjennomført slik tilleggsutdanning på eget initiativ.

9 respondenter nevnte *samarbeid* og erfaringsutveksling med andre som arbeider med særskilt norskopplæring, som noe som kan styrke særskilt norskopplæring i skolen. Kommentarene gir inntrykk av at arbeidet med særskilt norskopplæring på noen skoler, kan være en ensom jobb. Når vi vet at mange skoler mangler ansatte med formell kompetanse på å undervise flerspråklige elever (Lødding, 2015, s. 12-14; Rambøll Management, 2016, s. 50-51), kan det

kanskje handle om at ansvaret legges på få lærere, som enten har slik kompetanse, eller som kanskje er spesielt interessert i området. Samtidig kan det tenkes å handle om at mindre tetthet av befolkning med innvandrerbakgrunn på Sør- og Vestlandet (Steinkellner, 2019), fører til færre flerspråklige elever på skolene, noe som i neste omgang kan føre til at færre lærere arbeider innen området på hver skole. Lærerne fremstår imidlertid som løsningsorientert, i den forstand at de ønsket et større og mer synlig fagmiljø eller nettverk rundt særskilt norskopplæring. I dagens kunnskapssamfunn, kan en se for seg at noe slikt kunne være mulig å få til, enten regionalt, eller til og med på landsbasis. En kan tenke seg at et fagmiljø eller nettverk rundt særskilt norskopplæring, kan være en arena der lærerne kunne lære av hverandre, utveksle erfaringer og dele ideer til undervisningsmetoder og materiell.

Videre fremhevet 6 lærere at alle lærere som underviser i den norske skolen bør ha kunnskap om norsk som andrespråk, slik at alle deltar i arbeidet med å styrke elevens norskspråklige ferdigheter. Lærerne mente faget må prioriteres og synliggjøres, slik at alle har en forståelse for barnas språklæring og blir trukket med i denne. Det ble uttrykt ønske om økt bevissthet blant andre lærere, og hele personalet i skolen om særskilt norskopplæring og grunnlaget for slik undervisning. Det tyder på at lærerne er bevisste på viktigheten av å ha kunnskap om hvordan man kan støtte elevenes utvikling på andrespråket. I tillegg vet vi at flertallet av elevenes skoletimer foregår i ordinær undervisning, og flere lærere vil ha mulighet til å støtte elevenes språkutvikling. Det kan tenkes at flere skoleledere kunne vurdert om de har mulighet til å gi tilbud om kurs til sine ansatte. Samtidig er dette også et område som kan løftes enda høyere opp i systemet. Når en lærer sier at «skal særskilt norskopplæring styrkes, må fagfeltet norsk som andrespråk settes på dagsorden [...] like viktig er det at statusen til særskilt norskopplæring settes på dagsorden og ikke er en salderingspost», kan det kanskje tyde på at verdien av særskilt norskopplæring og undervisning av flerspråklige elever generelt, har behov for et løft, både politisk og i hele samfunnet. Et sted å starte kan være gjennom lærerutdanningen. Ved å øke fokuset på kunnskap om undervisning av flerspråklige elever i lærerutdanningen, vil man i det aller minste kunne forberede fremtidige lærere på undervisning i dagens mangfoldige skole. Det handler om å gi nyutdannede lærere verktøyene til å møte de flerspråklige elevene på best mulig måte, slik at elevene får et mest mulig helhetlig opplæringsløp.

7.0 Avslutning

Hovedformålet med denne masteroppgaven har vært å gi økt kunnskap om organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring for flerspråklige elever i offentlige barneskoler på Sør- og Vestlandet. Med bakgrunn i at mye tyder på at opplæringstilbudet ikke er godt nok (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 60; NOU 2010: 7, s. 132), var det et behov for mer kunnskap om hva som skjer i praksisfeltet for å kunne iverksette effektive tiltak. Når det gjelder organisering av særskilt norskopplæring, viser oppgaven sammenfall med tidligere landsdekkende forskning på flere områder (for eksempel Rambøll Management, 2016). Samtidig kan oppgaven også bidra med å utvide noen tidligere funn.

Gjennom lærernes rapporteringer har ønsket vært å bidra til å vise hvilke områder som fungerer innen særskilt norskopplæring, og samtidig kunne rette oppmerksomheten mot områder med mulig forbedringspotensial. Blant annet indikerer resultatene at elevenes timetall kan variere. I tillegg har oppgaven vist at kartlegging av elevenes språkutvikling i norsk, kunne være krevende for mange av lærerne. Det kan dreie seg om at en del av lærerne har behov for mer kompetanse på området, men også at det brukes ulike kartleggingsverktøy på ulike skoler. Et annet område som viste seg å skape utfordringer, var praksisen med å undervise elever i grupper. Selv om det gir rom for muntlig kommunikasjon og samhandling, skapte stor spredning i gruppene noen utfordringer for lærerne. Samtidig kan en tenke seg at det å organisere elevene etter språklig nivå, kan gjøre det vanskeligere å planlegge særskilt norskopplæring, slik at det henger faglig sammen med det som skjer i elevens ordinære timer.

Særskilt norskopplæring har til hensikt å styrke flerspråklige elevens norskerferdigheter, slik at de kan følge ordinær undervisning gitt på norsk. Det bør gjøres på best mulig måte, slik at elevene får samme muligheter for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse som andre elever i skolen. I den forbindelse er literacy og grunnleggende ferdigheter innen språklige områder fremhevet som en forutsetning for slik kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. Resultatene tyder på at lærerne arbeider med språkutvikling og leseopplæring på ulike måter i undervisningen. Samtidig tyder undersøkelsen på at lærerne i stor grad arbeider med muntlige ferdigheter, og legger til rette for muntlig aktivitet både i arbeidet med ord og begreper, og med tekster. Likevel kan resultatene indikere at lærerne kan bli enda mer bevisste på å undervise vokabular og ordkunnskap i kontekst, for å gi elevene enda bedre tilgang til det

akademiske språket som brukes i skolen. I tillegg indikerer resultatene at lærerne muligens kan strekke elevenes språklige ressurser ytterligere, ved å gi dem mer utfordrende oppgaver og tekster i undervisningen, samtidig som de er oppmerksomme på elevenes behov for sterk lærerstøtte i slike situasjoner.

Et annet formål med studien var å finne ut om lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever skilte seg fra resten av utvalget, i arbeidet med vokabular og lesing. Det ble funnet tre signifikante forskjeller. Forskjellene dreide seg om at lærerne med slik tilleggsutdanning oftere arbeidet med ordlæringsstrategier, og hadde samtaler om og sammenlignet ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner. I tillegg tyder resultatene på at disse lærerne muligens forenkler elevenes oppgaver enda mer enn resten av utvalget. Selv om lærerne med tilleggsutdanning spesielt rettet mot andrespråkelever gjorde mye bra, kan det altså tyde på forbedringspotensial på noen områder

Et siste formål var å formidle lærernes innspill til hvordan særskilt norskopplæring kan styrkes i skolen. Noen konkrete faktorer som kom frem var *kompetanse, tid og samarbeid*. Når det gjelder kompetanse pekte lærerne både mot et behov for kompetente lærere innen særskilt norskopplæring, men også mot at andre lærere burde ha kunnskap, både om norsk som andrespråk, om særskilt norskopplæring og grunnlaget for slik undervisning. Tid stod frem som en viktig faktor, både når det gjaldt det direkte arbeidet med elevene, men også innen samarbeid med andre lærere. Kanskje er nettopp tid til samarbeid med alle lærere rundt elevene en faktor som i seg selv kan styrke særskilt norskopplæring, ved å sikre elevene en mer helhetlig opplæring. I tillegg ønsket flere lærere et samarbeid med andre som hadde ansvar for særskilt norskopplæring, noe som muligens kan løses gjennom et tilgjengelig fagmiljø eller nettverk for lærere som har slik undervisning. Lærernes svar tydet på at de så forbedringsmuligheter, og hadde innspill til hvordan særskilt norskopplæring kan styrkes, både innen skolens ressurser og rammefaktorer, men også innen lov- og læreplanverk.

7.1 Oppgavens begrensninger

Flerspråklighet, språkferdigheter og språkutvikling er et omfattende område. Oppgavens begrensning har bidratt til at ikke alle områder kan dekkes. Forskning tyder på at spesielt områdene som dreier seg om lesing og leseforståelse, samt vokabular og språkforståelse generelt, bør styrkes blant flerspråklige elever (August et al., 2009; Kulbrandstad, 1998; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 425-426). Undersøkelsen er derfor hovedsakelig rettet mot undervisning i lesing og vokabular. Oppgaven tar for seg lærerens side av undervisningen, og fanger derfor ikke opp faktorer ved elevene som kan være viktig i andrespråkutviklingen. En skal være klar over at flere områder vil kunne påvirke timene med særskilt norskopplæring og innholdet i disse. Blant annet vil elevenes sosiale bakgrunn, og ulike morsmål kunne påvirke hvordan læreren bør arbeide. Oppgaven tar i svært liten grad opp arbeid med fonologi og språkllyder, da dette kan variere med bakgrunn i elevenes morsmål. Dermed tar oppgaven for seg generell undervisning i særskilt norskopplæring fra lærerens side.

116 lærere fra de 582 forespurte skolene, svarte på spørreskjemaet. Selv om 29 skoler gav tilbakemelding om at de ikke ønsket å delta, og ytterligere 31 skoler ikke hadde særskilt norskopplæring, er det et stort frafall av respondenter. Det er vanskelig å si sikkert hvorfor mange lærere ikke svarte på undersøkelsen. En årsak kan imidlertid ligge i distribusjonen av undersøkelsen. Når undersøkelsen ble sendt til skoleledere, fører det til mulig frafall i flere ledd. Videre hadde en stor andel av lærerne som svarte lang arbeidserfaring, og mange hadde også en eller flere tilleggsutdanninger innen de forespurte områdene. En kan tenke seg at lærere med slik tilleggsutdanning er dem som får disse timene fra skoleleder sin side. Samtidig kan en annen forklaring være at lærerne som velger en slik tilleggsutdanning, har interesse for språk og språkutvikling, og derfor også ønsker å undervise i faget. En annen forklaring, kan være at lærere som er spesielt interessert i temaet, også har valgt å svare på undersøkelsen. Dersom det er tilfelle, kan det tyde på en skjevhet i utvalget. En kan uansett tenke seg at flere respondenter i undersøkelsen, kunne bidratt til et mer nyansert bilde.

7.2 Veien videre

I videre forskning kan det være hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder, som intervju og observasjon. Observasjon kan gi ytterligere informasjon om hvordan timene gjennomføres, samtidig som intervjuer kan gi lærerne mulighet for å begrunne sine valg i undervisningen. Blant annet kunne det vært interessant å få mer informasjon fra lærere om begrunnelser rundt valg av tekster og oppgaver i undervisningen, samt konteksten rundt dette. Videre ville det være interessant å undersøke lærernes begrunnelser rundt valget av ulike ord og begreper i undervisningen. I tillegg kunne sammenlignende studier som så på effekten av ulike undervisningsmetoder i særskilt norskopplæring gi ytterligere kunnskap om gode metoder og undervisningspraksis.

Håpet er at denne oppgaven kan gi økt kunnskap om organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring for flerspråklige elever i offentlige barneskoler på Sør- og Vestlandet, slik at det er mulig å vise effektive tiltak i særskilt norskopplæring. Ved å rette fokus mot hva som skjer i timene med særskilt norskopplæring, kan det forhåpentligvis bidra til at skolene tenker nøye gjennom hvordan timene organiseres og gjennomføres, og herunder bidra til at lærerne tenker gjennom hvilke arbeidsmåter og innhold de bruker i timene.

Litteraturliste

- August, D., Shanahan, T. & Escamilla, K. (2009). English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners – Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432-452. <https://doi.org/10.1080/10862960903340165>
- Aukrust, V.G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: Om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 110- 127). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt (NOVA Rapport 10/07). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://doi.org/20.500.12199/4953>
- Berg, S. L., Bjørnstad, R., Gran, B., Kostøl, F. B., Sønsterudbråten, S. & Kindt, K. T. (2016). *Kostnader ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger* (Rapport nr. 32-2016). Samfunnsøkonomisk analyse & Fafo. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kostnader-ved-mangelfull-utdanning-av-asylsokere-og-flyktninger/id2502092/>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Bernhardt, E. B. (2000). Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Volume III* (s. 791-811). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bjerkan, M. K., Monsrud, M. B., & Thurmann-Moe, A. C. (2017). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Changing the role of schools. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (s. 117-144). Routledge.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative research* (3. utg.). Pearson Educational International.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N., & Skaathun, A. (2015). *Når skriftspråket blir utfordrende: Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Lesesenteret.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring* (TIMIS Rapport 01/2010). https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport_TIMI.pdf?sequence=2
- Egeberg, E. (2020). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fagbokforlaget. (u.d.). *Tester*. Migranorsk. <https://migranorsk.no/produkt/tester>

- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 367-376. <https://doi.org/10.1002/jaal.266>.
- Fjeld, H. S. & Spernes, K. I. (2015). Ingen jevnbyrdighet, tross gode intensjoner: En studie om vilkår for samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2015(03), 233-243. <https://doi.org/10852/45189>
- Fjermedal, E. (2016). *Særskilt språkopplæring: Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever?* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.
- Fjæstad, D. (2018, 22. august). *Fagfornyelsen og minoritetsspråklige elever*. Oslo Metropolitan University. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2019/05/Fagfornyelsen-og-minoritetsspr%C3%A5klige-elever-003.pdf>
- Follo, L. (2008). *Særskilt norskopplæring: En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2010-03-01-295>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Fossåskaret E. (1997). Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg sjølv ikkje noen kvalitativ undersøkelse. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk Feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 11-45). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-171). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret.
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2018). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-67). Gyldendal.
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Pedlex.
- Garcia, G. E. (2003). The Reading Comprehension Development and Instruction of English Language Learners. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 30-51). Guilford Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren og Fallgren Studieförlag AB.
- Golden, A. (2011). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning: Utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND: Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 2(1), 5-41.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA Norsk som Andrespråk*, 28(2), 23-48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Hauge, A. M. (2017). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I E.

- Selj & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hertzberg, F., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49.
https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Hodgkinson, T. & Small, D. (2018). Orienting the Map: Where K to 12 Teachers Stand in Relation to Text Complexity. *Literacy research and instruction*, 57(4), 369-386.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1493553>
- Holand, A. (2006a). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (s. 41-51). Cappelen Akademiske Forlag.
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (s. 132-143). Cappelen Akademiske Forlag.
- IBM. (2020, 16. april). *Pairwise vs. Listwise deletion: What are they and when should I use them?* IBM Support. <https://www.ibm.com/support/pages/pairwise-vs-listwise-deletion-what-are-they-and-when-should-i-use-them>
- 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*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Kristoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015: Gjennomføring og noen sentrale resultater. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 11-31). Universitetsforlaget.
- Kleven T.A & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klingelhofer, R. R. & Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70-88.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106701>.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdømmers lesing av læreboktekster på norsk*. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2004). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråkforskning: En status i lys av NOA-konferansene 2004-2012. *NOA Norsk som andrespråk*, 28(2), 49-72.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/854>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis!* Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of

- the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>.
- Lesesenteret (2021a, 20. Januar). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av språk*. Universitetet i Stavanger. [https://www.uis.no/nb/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-sprak#/
\[https://www.uis.no/nb/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing#/
 Lyngnes, K. & Rismark, M. \\(2020\\). *Didaktisk arbeid* \\(4. utg.\\). Gyldendal.\]\(https://www.uis.no/nb/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing#/\)](https://www.uis.no/nb/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-sprak#/)
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold: Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold* (NIFU Rapport 4/2015). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/mobilisering-for-mangfold.pdf>
- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives*, 23(2).
https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.
<https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Barne- og familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/
 Meld. St. 6 \(2019-2020\). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. \[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/
 Meld. St. 13 \\(2018-2019\\). *Muligheter for alle: Fordeling og sosial bærekraft*. Finansdepartementet. \\[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/
 Meld. St. 19 \\\(2015-2016\\\). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. \\\[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/
 Meld. St. 28 \\\\(2015-2016\\\\). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. \\\\[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/
 Morken, I. \\\\\(2016\\\\\). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring & R. Tangen \\\\\(Red.\\\\\), *Spesialpedagogikk* \\\\\(5. utg., s. 522-539\\\\\). Cappelen Damm Akademisk.\\\\]\\\\(https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/\\\\)\\\]\\\(https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/\\\)\\]\\(https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/\\)\]\(https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/)
- Mossige, M., Skaathun, A. & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål. I A.

- M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75-95). Fagbokforlaget.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Volume III* (s. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nagy, W. E. & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- OECD. (2019). *Country Note: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018: Norway*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_NOR.pdf
- Opheim, H. (2018). *Elle, melle ... En kvantitativ studie av vurderingskriteriene grunnskolene i Oslo legger til grunn i vurderingen av hvilke flerspråklige elever som skal få tilbud om særskilt norskopplæring* [Masteroppgave]. Høgskolen i Østfold.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråkforskningen. *NOA Norsk som Andrespråk*, 30(1), 121-150.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1186>
- OsloMet. (u.d.). *Andrespråkspedagogikk 1 (Kompetanse for kvalitet)*. OsloMet.
<https://www.oslomet.no/studier/loi/evu-loi/andrespraakspedagogikk-1-kompetanse-kvalitet>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. utg.). Open University Press.
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International multilingual research journal*, 5(2), 123-147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Phuting, R. (2020). *Særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn i ordinær klasse: En kvalitativ studie* [Masteroppgave]. INN Høgskolen i Innlandet.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2016). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA*

- Norsk som Andrespråk, 30(1), 350-372.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1193>
- Recht, D. R. & Leslie, L. (1988). Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers Memory of Text. *Journal of educational psychology*, 80(1), 16-20.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16>
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag: En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 280-293. <https://www.idunn.no/npt/2009/04/art07>
- Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Read Writ*, 25(2012), 465-482.
<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA Norsk som Andrespråk*, 26(2), 67-97.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554>
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad, (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Cappelen Damm Akademisk.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 328(5977), 450-452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Lawrence Erlbaum.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. desember). *Elevar i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå: Statistics Norway. <https://www.ssb.no/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå: Statistics Norway. <https://www.ssb.no/innvbef>
- Steinkellner, A. (2019, 5. mars). *Lavere vekst i antall innvandrere*. Statistisk sentralbyrå: Statistics Norway. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/lavere-vekst-i-antall-innvandrere>
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2340>
- Thurmann-Moe, A. C., Bjerkan, M. K. & Monsrud, M. B. (2012). Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. *NOA Norsk som andrespråk*, 28(1), 5-23. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/858>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA Norsk som Andrespråk*, 30(1), 310-349. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192>
- Traavik, H. (2015). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes: UNESCO Position Paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Universitetet i Oslo. (u.d.). *PED1360 – Flerkulturell pedagogikk – Videreutdanning*.

- Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED1360>
- Uppstad, P. H. & Walgermo, B. R. (2014). Arbeid med vokabular i leseopplæringen. I Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 55-70). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 20. mai). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 20. mai). *Fatt enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/4-Fatt-enkeltvedtak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 20. mai). *Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. desember). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 29. januar). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet & NAFO. (2009). *Veiledning: Språkkompetanse i grunnleggende norsk* [Brosjyre]. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm AS.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2011). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Wong Fillmore, L. (2014). English Language Learners at the Crossroads of Educational Reform. *TESOL quarterly*, 48(3), 624-632. <https://doi.org/10.1002/tesq.174>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

VEDLEGG 1

Liste over figurer:

Figur 1 Hvordan grad av støtte og grad av utfordring påvirker læring (Gibbons, 2012, s. 40)	26
Figur 2 Stahl og Nagys (2006, s. 51) Vokabularpyramide	27
Figur 3 Oversikt over lærernes erfaring.....	47
Figur 4 Oversikt over antall år lærerne hadde undervist i særskilt norskopplæring	47
Figur 5 Oversikt over hvilke trinn lærerne underviste i særskilt norskopplæring	48
Figur 6 Oversikt over hvilke elevgrupper lærerne i størst grad underviste	48
Figur 7 Oversikt over elevenes timetall.....	49
Figur 8 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisningen	49
Figur 9 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisning i gruppe med flere elever	49
Figur 10 Oversikt over gjennomføring av SNO undervisning med en og en elev.....	50
Figur 11 Oversikt over påstander knyttet til rammefaktorer	50
Figur 12 Oversikt over hvilket kartleggingsmaterieell lærerne oftest benyttet	51
Figur 13 Oversikt over hvor ofte elevene ble kartlagt.....	52
Figur 14 Oversikt over aktører som deltok i kartleggingen.....	52
Figur 15 Oversikt over påstander rundt kartlegging av elevene	53
Figur 16 Oversikt over påstander rundt planlegging av undervisningen.....	54
Figur 17 Oversikt over påstander rundt planlegging av undervisningen.....	55
Figur 18 Oversikt over hvor ofte læreplanene ble benyttet	56
Figur 19 Oversikt over hvor ofte lærerne underviste bestemte ord og begreper	56
Figur 20 Oversikt over hvilke typer begreper lærerne fremhevet i undervisningen	57
Figur 21 Oversikt over hvordan det ble arbeidet med ord og begreper.....	58
Figur 22 Oversikt over hvordan det ble arbeidet med ord og begreper.....	58
Figur 23 Oversikt over hvor ofte lærerne brukte tekster i undervisningen.....	59
Figur 24 Oversikt over hvordan tekster ble brukt i undervisningen.....	60
Figur 25 Oversikt over hvordan tekster ble brukt i undervisningen.....	60
Figur 26 Oversikt over påstander knyttet til andrespråklæring.....	61
Figur 27 Oversikt over påstander knyttet til andrespråklæring.....	62
Figur 28 Oversikt over påstander knyttet til kunnskap om språkutvikling	63

VEDLEGG 2

Liste over tabeller:

Tabell 1 Oversikt over antall spørsmål per tema	36
Tabell 2 Oversikt over lærernes utdanning	46
Tabell 3 Oversikt over antall lærere med tilleggsutdanning spesielt rettet mot flerspråklige elever	46
Tabell 4 Oversikt over antall lærere med annen eller ingen tilleggsutdanning	47
Tabell 5 Oversikt over utdanningens tilstrekkelighet innen andrespråkutvikling	64
Tabell 6 Oversikt over resultater fra krysstabell: Ordlæringsstrategier	65
Tabell 7 Oversikt over resultater fra krysstabell: Sammenligne ord og uttrykk	66
Tabell 8 Oversikt over resultater fra krysstabell: Oppgaver til leste tekster	67
Tabell 9 Oversikt over noder i NVivo	68

VEDLEGG 3

Godkjenning fra NSD



Melding

22.01.2021 08:13

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 22.01.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2021.

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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



Melding

08.02.2021 08:20

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Vi viser til endring registrert 08.02.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

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

VEDLEGG 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

Praktisering av særskilt norskopplæring på Sør- og Vestlandet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke dagens praksis rundt særskilt norskopplæring (SNO) for flerspråklige barn på 1.-7.trinn. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan særskilt norskopplæring praktiseres for flerspråklige barn på 1.-7. trinn ved offentlige skoler på Sør- og Vestlandet.

Resultatene fra studien vil bli brukt i mastergradsavhandling ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er førsteamanuensis Hege Rangnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta i undersøkelsen fordi du underviser i særskilt norsk etter opplæringslovens § 2-8. Skjemaet er beregnet for lærere som underviser flerspråklige elever som tilhører ordinære klasser, men har timer med særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8. Skjemaet er derfor ikke beregnet på lærere som underviser elever i mottaksskole/mottaksklasser.

Undersøkelsen sendes ut til ledelsen ved alle offentlige skoler på Sør- og Vestlandet. De bes om å sende undersøkelsen til ansatte som underviser i særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10-15 minutter å fylle ut skjemaet. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvilken erfaring og utdanning som ligger til grunn for din jobb som lærer, organisering av undervisningen, praksis rundt kartlegging av elevene og hva som vektlegges i undervisningen. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Opplysningene vil kun benyttes til formålene oppgitt i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Universitetet i Stavanger er det student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene i spørreskjemaet. Spørreskjemaet gjøres tilgjengelig for deg gjennom en selvopprettende lenke i datasystemet SurveyXact. På denne måten blir dine svar anonyme, ved at det ikke er noen kobling mellom person og skjema. Deltakelsen er frivillig, og du kan avbryte undersøkelsen når som helst før innsending av skjemaet. Indirekte opplysninger som kjønn og utdannelse vil heller ikke være mulig å identifisere i det som publiseres fra undersøkelsen. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne deg som person i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.oktober 2021. Alle innsamlede data fra undersøkelsen vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Veileder, Hege Rangnes kan kontaktes per mail: XXX
- Student, Linda Storholt kan kontaktes per mail: XXX
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger kan kontaktes per mail: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen
Hege Rangnes
(Veileder)

Linda Storholt
(Student)

VEDLEGG 5

Spørreundersøkelse

Praktisering av særskilt norskopplæring på Sør- og Vestlandet

Takk for at du er interessert i å besvare undersøkelsen. Det tar ca. 10-15 min å svare på spørsmålene.

Skjemaet er beregnet for lærere som underviser flerspråklige elever som tilhører ordinære klasser, men har timer med særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8. Skjemaet er derfor ikke beregnet på lærere som underviser elever i mottaksskole/mottaksklasser.

Spørreskjemaet gjøres tilgjengelig for deg gjennom en selvopprettende lenke i SurveyXact. På denne måten blir dine svar anonyme, ved at det ikke er noen kobling mellom person og skjema. Indirekte personopplysninger som kjønn og utdanning vil heller ikke være mulig å identifisere i det som publiseres fra undersøkelsen.

Formålet med studien er å undersøke dagens praksis rundt særskilt norskopplæring (SNO) for flerspråklige barn på 1.-7.-trinn. Resultatene fra studien vil bli brukt i mastergradsavhandling ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Min veileder er førsteamanuensis Hege Rangnes.

Fristen for å svare på undersøkelsen er 25. februar 2021, og prosjektet avsluttes 11. juni 2021. Alle data blir slettet 01. oktober 2021.
Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger. Veileder, Hege Rangnes per mail:
- Student, Linda Storholt per mail:
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger kan kontaktes per mail: personvernombud@uis.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Praktisering av særskilt norskopplæring på Sør- og Vestlandet*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen

- Ja, start undersøkelsen
- Nei, jeg ønsker ikke å delta

Bakgrunnsinformasjon

De første spørsmålene handler om din utdanningsbakgrunn, erfaring og arbeidshverdag med særskilt norskopplæring (SNO).

Kjønn

Kvinne

Mann

Utdannelse

Lærerutdanning

Universitetsutdanning

Lærer uten godkjent utdanning

Har du fag/tilleggsutdanning innen

Her kan du krysse av flere alternativer

Andrespråkspedagogikk

Spesialpedagogikk

Flerkulturell pedagogikk

Videreutdanning innen lesing

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

0-5år

6-10år

Over 10år

Hvor mange år har du undervist i særskilt norskopplæring (SNO)?

Oppgi svar i et helt tall/nærmeste hele år

På hvilke trinn underviser du i særskilt norskopplæring (SNO)?

1.-4. trinn

5.-7. trinn

Jeg underviser på flere/alle trinn

I særskilt norskopplæring (SNO) underviser jeg

... i størst grad elever som er i den første innlæringsfasen av norsk

... i størst grad elever som er kommet litt lenger i andrespråkutviklingen

... begge grupper i omtrent like stor grad

Organisering av undervisningen

De neste spørsmålene handler om hvordan særskilt norskopplæring (SNO) organiseres ved din skole

Hvor mange SNO-timer har hver elev per uke?

1 time

2 timer

3 timer

Flere enn 3 timer

SNO undervisningen gjennomføres oftest

- Enkeltvis med en og en elev
- I gruppe med flere elever

Undervisningen foregår oftest

- I klasserommet
- Utenfor klasserommet (eksempelvis på eget grupperom)

Gruppene fordeles

- etter elevenes alder/klasstrinn
- etter elevenes språklig nivå
- annen organisering

Om undervisningen

Hvor enig er du i disse påstandene

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
Skolen har tilgjengelige rom/grupperom for å gjennomføre SNO undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven bør tas ut av klasserommet for å få SNO undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SNO undervisningen forskyves eller utgår ofte av ulike årsaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det settes inn vikar dersom SNO-lærer har fravær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En del av SNO-timen forsvinner i organisering og praktiske gjøremål, som henting av elever/bøker/utstyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole får elevene tospråklig fagopplæring/morsmålsundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kartlegging

De neste spørsmålene ber deg si noe om hvordan elevene som har krav på særskilt norskundervisning kartlegges ved skolen.

Hvilket kartleggingsmateriale brukes mest ved din skole?

Dersom alternativet "Annen kartleggingsprøve" passer best, er det valgfritt å legge inn egen tekst. Eksempler kan være dersom en benytter en annen prøve eller din kommune/skole har egen kartleggingsprøve.

- Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Udir)
- Kartleggingsprøve for flerspråklige elever (Trondheim kommune)
- Norsk som læringspråk (NSL)
- Arbeidsprøven
- Tospråklig prøve (TOSP)
- MIGRANORSK
- Annen kartleggingsprøve _____

Hvor ofte kartlegges elevene?

Trykk på punktet som passer best

- Sjeldnere enn en gang i halvåret
- En gang i halvåret
- oftere enn en gang i halvåret

Hvem kartlegger om eleven har behov for SNO?

Du kan legge inn ytterligere tekst på siste alternativ, om ønskelig

- Jeg kartlegger oftest alene
- Jeg kartlegger oftest i samarbeid med annen lærer (eksempelvis kontaktlærer/faglærer)
- Jeg kartlegger oftest i samarbeid med morsmålslærer
- Jeg kartlegger oftest i samarbeid med spesialpedagog
- Som oftest er det noen andre kartlegger eleven _____

Kartlegging

Hvor enig er du i disse påstandene:

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
Jeg bruker veiledningen til kartleggingsverktøyet (Udir) for å finne informasjon om andrespråklæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker elevens kartleggingsresultater i planleggingen av undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker kartleggingsresultatene for å evaluere egen undervisning fra sist kartlegging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er utfordrende å kartlegge elevens språkutvikling i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Undervisningen

De neste spørsmålene dreier seg om hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres

Hvilken læreplan benyttes i SNO undervisningen

	Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Alltid
Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Planlegging av undervisningen

Hvor enig er du i disse påstandene

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
Jeg samarbeider med tospråklig lærer/morsmålslærer i planleggingen av SNO undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg planlegger SNO undervisningen slik at det henger faglig sammen med det som skjer i elevens ordinære timer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg inkluderer elevens meninger om hvordan han/hun lærer best når jeg planlegger timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at elevene er motivert for SNO-timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker materiell hentet fra internett i undervisningen (eksempelvis NAFO, Malimo...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene bruker digitale hjelpemidler i språklæringen (eksempelvis for å finne informasjon, bruke nettbaserte ordbøker eller ved tekstsaking)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SNO undervisningen brukes til at vi jobber med elevenes lekser/lekseplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planleggingen er utfordrende fordi det er stor spredning i gruppen (eksempelvis språklig nivå, faglig nivå eller alder)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Udirs retningslinjer for særskilt norskopplæring gir klare føringer for hvordan jeg skal gjennomføre SNO-timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ord/Begreper i undervisningen

Hvor ofte velger du ut bestemte ord/begreper, som du fremhever spesielt i undervisningen?

Aldri Sjelden (hvert halvår) Av og til (nesten hver måned) Ofte (nesten hver uke) Alltid (i hver time)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Hvor ofte velger du ord/begreper som forklares nærmere for elevene

	Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)
... ut fra hva elevene arbeider med i andre fag (eksempelvis fotosyntese i naturfag)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ut fra «hverdagsspråk» (eksempelvis gaffel, tallerken, laken o.l.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... som går på tvers av fag, men som er viktig for å forstå en tekst (eksempelvis hyppig, gradvis, initiativ)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Når utvalgte ord/begreper forklares nærmere for elevene, hvor ofte

	Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)
... gir du elevene ordbokdefinisjonen av ordet/begrepet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... knytter du ordene/begrepene til hverdagsituasjoner eller tema dere har jobbet med tidligere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeider dere med ordets grammatiske funksjon (eksempelvis med oppgaveark/arbeidsbok om ordets ordklasse og bøyningsstruktur)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... brukes timene til å bearbeide ordene i mange kontekster (eksempelvis ved bruk av spill, memory, sanger og tankekart e.l.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... brukes timene til å ha samtaler om temaet, der elevene oppfordres til å bruke nye ord?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... skriver og strukturerer elevene egne tekster der de må bruke ord/begreper dere har jobbet med?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... viser du elevene hvordan de kan benytte ulike ordlæringsstrategier (eksempelvis ved å finne ordets meningsbærende enheter; fotoalbum, sjokoladenisse, og/eller gjennom bruken av prefiks, rot og suffiks; u-lykke-lig)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... brukes timene til å samtale om/sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk elevene kjenner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lesing i undervisningen

Hvor ofte bruker du tekster i undervisningen?

Aldri Sjelden (hvert halvår) Av og til (nesten hver måned) Ofte (nesten hver uke) Alltid (i hver time)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Når dere arbeider med tekster i særskilt norskopplæring (SNO), hvor ofte

	Aldri	Sjelden (hvert halvår)	Av og til (nesten hver måned)	Ofte (nesten hver uke)	Alltid (i hver time)
... bruker du tekster som skal gjennomgås i klasserommet senere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... velger du enklere tekster enn eleven ville fått i ordinær undervisning med sin klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... går du gjennom tekster på forhånd for å finne vanskelige setninger eller avsnitt som du viser elevene hvordan de kan forstå ut fra helheten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har du samtaler med elevene om teksten, for å få en felles forståelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeider dere med førlesingsaktiviteter (eksempelvis ved å snakke om relevante ord og begreper, bilder og overskrifter)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeider dere med aktiviteter underveis i lesing (eksempelvis ved å stoppe opp i teksten for å oppsummere teksten så langt)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeider elevene med oppgaver til leste tekster der de kan finne svaret direkte i teksten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeider elevene med oppgaver til leste tekster der svaret ikke står direkte, men eleven selv må koble informasjon fra flere steder i teksten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andrespråklæring

Hvor enig er du i disse påstandene

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
De fleste elever utvikler norsk som andrespråk på omtrent samme nivå som norskspråklige jevnaldrende i løpet av 2-3 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utviklingen av fonetisk og grammatisk kompetanse går gjerne lettere jo yngre barnet er når det begynner andrespråklæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det å forholde seg til, og lære flere språk kan påvirke språkutviklingen negativt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppfordrer foreldrene til å bruke morsmålet med barna hjemme (eksempelvis å lese bøker på morsmålet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppmuntre eleven til å bruke sin samlede språkkompetanse i undervisningen, selv om jeg ikke kan barnets morsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å rette feil i grammatikk (eksempelvis når barnet bruker ord som gådde, boker og syngte istedenfor gikk, bøker og sang)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flerspråklige barn lærer best norsk som andrespråk gjennom lek med norskspråklige barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved behov, fokuserer jeg på at elevene får øve på uttale i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kunnskap

Hvor enig er du i disse påstandene

	Helt uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Helt enig
Jeg har kunnskap om språklæring og utvikling for flerspråklige barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har satt meg inn i nye læreplaner i grunnleggende norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tilstrekkelig kunnskap om flerspråklige elevers rettigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle elevens lærere må jobbe med elevens språkutvikling i alle fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flerspråklige elever bør få morsmålsundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har fått tilbud om kurs/etterutdanning i forbindelse med mitt ansvar for SNO undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor tilstrekkelig opplever du at

lærerutdanningen din har vært for at du skal kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen?

Helt
utilstrekkelig

Ganske
utilstrekkelig

Verken
eller

Ganske
tilstrekkelig

Helt
tilstrekkelig

tilleggsutdanningen din har vært for at du skal kunne støtte elevene i andrespråkutviklingen?

Tilleggsinformasjon

Her kan du skrive med egne ord. Du velger selv om du ønsker å skrive noe, eller la rutene være tomme.

Hva mener du kan gjøres for å styrke særskilt norskopplæring (SNO) i skolen?

Er det noe du ønsker å formidle i tillegg til det du har gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene ovenfor?

Takk for at du tok deg tid undersøkelsen!