

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Christina Midtbøen

"Det er mye som spiller inn."

En kvalitativ studie av fire læreres forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Rikke van Ommeren og Irmelin Kjelaas

Trondheim, mai 2017

Christina Midtbøen

"Det er mye som spiller inn."

En kvalitativ studie av fire læreres forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever.

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5.-10. trinn
Veileder: Rikke van Ommeren og Irmelin Kjelaas
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Forord

Endelig er jeg på toppen av fjellet. I løpet av dette året har det vært trukket frem flere ulike metaforer for skriveprosessen av en masteroppgave. For mitt tilfelle har fjellturmetaforen vært den mest passende. I løpet av skriveprosessen har jeg hatt mange oppoverbakker. Jeg har gått meg vill flere ganger og jeg har gått atskillige omveier. Av og til har det vært så tungt at jeg nesten har hatt blodsmak i munnen. Som pappa alltid sa da jeg som liten var på fjelltur: «Det er i motbakke det går oppover». Dette er en sannhet som jeg har fått kjenne på flere ganger. Det er i motbakke vi må finne frem til våre innerste krefter og det er i motbakke vi får kjenne på utholdenheten. Det er i motbakke at du også ser at du nærmer deg toppen. Etter å ha hentet frem min siste styrke, har jeg omsider klart å bestige dette masterfjellet. Det må jeg takke flere for!

Først og fremst vil jeg takke mine flotte veiledere, Rikke van Ommeren og Irmelin Kjelaas. Dere har bidratt med kritiske og svært nyttige tilbakemeldinger på tekst og ulike tanker underveis i skriveprosessen. Jeg vil også takke Språkrådet for at jeg har vært så heldig å få tildelt et masterstipend. Dette har hjulpet svært mye på økonomien og arbeidskapasiteten med oppgaven.

En stor takk går til mine informanter på den aktuelle skolen som jeg har vært og hentet materiale fra. Takk for at dere var villige til å stille opp til min disposisjon, og for at dere delte alle deres erfaringer med meg. Det har vært helt avgjørende for at jeg skulle få gjennomføre dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke venner og familie som har støttet meg gjennom dette året. En spesiell takk til mamma og pappa som alltid oppmuntrer meg, og som har orket å høre på alle mine oppturer og nedturer gjennom skriveprosessen.

Med denne masteravhandlingen setter jeg et punktum for studentlivet og skal endelig ta fatt på læreryrket.

Christina Midtbøen

Trondheim, 15.05.2017

«A definition of language is always, implicitly or explicitly, a definition of human beings in the world»

Raymond Williams, 1977.

FORORD	I
1 INNLEDNING	1
1.1 KORT PRESENTASJON AV PROSJEKTET	1
1.2 BAKGRUNN	1
1.3 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	4
1.4 BEGREPSAVKLARING	5
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	6
2 ORDNINGER FOR TILPASSET SPRÅKOPPLÆRING FOR MINORITETSELEVER ...	7
2.1 DEN SÆRSKILTE SPRÅKOPPLÆRINGEN	7
2.2 DEN SÆRSKILTE NORSKOPPLÆRINGEN	8
2.2.1 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	10
2.3 TIDLIGERE FORSKNING	12
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	15
3.1 TEORIER OM SPRÅK.....	15
3.2 HVA BESTÅR SPRÅKKOMPETANSE AV?.....	17
3.2.1 Kommunikativ kompetanse.....	17
3.2.2 Språkets ulike diskurser	19
3.3 NORMER OG SPRÅKHOLDNINGER	22
3.4 LÆRERNES SPRÅKBRUK.....	24
3.4.1 Folkelingvistikk.....	24
3.4.2 Lærernes diskurs	24
3.5 LÆRERNES HABITUS	25
3.6 ANDRESPRÅKSLÆRING	26
3.7 MORSMÅLETS BETYDNING	27
4 METODE	29
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	29

4.2	UTVALG AV LÆRERE OG SKOLE.....	31
4.3	INDIVIDUELLE INTERVJU	32
4.4	GRUPPEINTERVJU.....	33
4.4.1	Elevteksten	34
4.5	INTERVJUGUIDE	36
4.6	BEARBEIDELSEN OG ANALYSEN AV DATA.....	37
4.6.1	Transkribering av intervjuene	38
4.6.2	Koding av analyse	39
4.6.3	Memoskriving	40
4.7	FORSKNINGSETISKE HENSYN	40
4.7.1	Studiens validitet og relabilitet.....	40
4.7.2	Etiske betraktninger.....	41
5	ANALYSE.....	43
5.1	BAKTEPPE FOR ANALYSEN.....	44
5.1.1	Presentasjon av skolen	44
5.1.2	Presentasjon av lærerne og deres erfaringer.....	45
5.1.3	Lærernes opplevelser av skolens praksis	46
5.1.3.1	Lærernes tanker om organisering.....	46
5.1.3.2	Hvem foretar vurderingen av elevenes språkkompetanse?.....	48
5.1.3.3	Samarbeidet mellom andrespråklærerne og norsklærerne	49
5.2	LÆRERNES FORESTILLINGER OM HVA SOM ER TILSTREKKELIGE FERDIGHETER I NORSK	51
5.2.1	Hva mener lærerne språkkompetanse består av?	51
5.2.1.1	Kommunikative ferdigheter	52
5.2.1.2	Språkets ulike diskurser	55
5.2.2	Hva er et fagspesifikt språk i norskfaget?	58
5.2.3	Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	60
5.2.4	Samtalen om elevteksten	61
5.2.5	En helhetlig vurdering	64

5.2.6 Faktorer for språkutviklingen.....	65
5.2.6.1 Tidligere skolebakgrunn	66
5.2.6.2 Morsmålets betydning	67
5.3 BAKGRUNNEN FOR LÆRERNES FORESTILLINGER	69
5.3.1 Lærernes forestillinger om språk.....	70
5.3.2 Lærernes språkbruk	75
5.3.3 Lærernes habitus	78
5.4 OPPSUMMERENDE TANKER.....	79
6 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	83
7 AVRUNDING	89
LITTERATURLISTE	91
VEDLEGG.....	101
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE FOR DE INDIVIDUELLE INTERVJUENE.....	101
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR GRUPPEINTERVJUET	103
VEDLEGG 3: ELEVTEKSTEN	105
VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING.....	107
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD.....	109
SAMMENDRAG.....	111

1 Innledning

1.1 KORT PRESENTASJON AV PROSJEKTET

Mitt masterprosjekt er en kvalitativ studie av læreres forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Bakgrunnen for denne interessen er følgende formulering i opplæringslovens §2-8:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998).

Denne paragrafen gjelder, slik utdraget viser, elever som har norsk som andrespråk. De har rett til særskilt norskopplæring, som innebærer forsterket opplæring i norsk frem til de er gode nok i språket til å følge ordinær undervisning. Slik det fremgår i paragrafen har elevene også rett til morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring dersom dette er nødvendig. I regelverket blir det imidlertid ikke konkretisert hva det innebærer å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det blir dermed opp til lærerne å avgjøre hva dette vil si. Målet med denne oppgaven er å undersøke hva lærere legger i det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Studien min er kvalitativt orientert og er basert på intervju med fire lærere og et gruppeintervju med de samme lærerne om en elevtekst.

1.2 BAKGRUNN

For å ha rett på særskilt norskopplæring må elevenes ferdigheter i norsk kartlegges. Ifølge Kirsten Palm og Else Ryen (2014, s. 3) er det imidlertid ingen bestemte retningslinjer for hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes. Det er med andre ord ingen føringer for hvordan vurderingen skal gjennomføres. Av den grunn kan vurderingen av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter variere fra kommune til kommune, fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Det innebærer at det potensielt kan være store forskjeller på hvordan minoritetsspråklige elevers norskferdigheter blir vurdert i den norske skolen.

Rambøll har gjort en evaluering av den særskilte språkopplæringen og innføringstilbudet (2016). Den særskilte språkopplæringen er en samlebetegnelse for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Et innføringstilbud innebærer at de minoritetsspråklige elevene følger egen klasse frem til de er gode nok i norsk til å følge ordinær undervisning (se 2.1). I evalueringen undersøkes det hvordan det helhetlige tilbudet

bidrar til å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Evalueringen viser at skoleledere og lærere opplever det som utfordrende å vite når og hvordan kartleggingen skal utføres, og hvem kartleggingen skal gjennomføres av (Rambøll, 2016, s. 3). I tillegg kommer det frem i rapporten at lærere og skoleledere mener det er vanskelig å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. De som deltok i evalueringen etterlyser derfor en tydeligere operasjonalisering av dette begrepet (Rambøll, 2016, s. 79). Det vil si en etterlysning av et mer konkret holdepunkt for denne vurderingen. Å vurdere språkferdigheter er en svært kompleks og sammensatt øvelse. Det gjør at jeg stiller meg spørrende til hvordan lærerne forholder seg til dette.

På grunn av manglende kriterier for hva det vil si å være god nok i norsk, foretar lærere ofte en skjønnsmessig vurdering av eleven (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 16). *Skjønnsmessig vurdering* er et begrep som det trengs en nærmere redegjørelse for. Ordet «skjønn» kommer fra det norrøne ordet *skyn* som betyr omdømme, forstand, dømmekraft, vurdering og vett (Grimen & Molander, 2008, s. 180). Begrepet «skjønn» er relevant i denne sammenhengen, fordi det handler om at lærere bruker sin egen dømmekraft til å gi en evaluering av elevenes språkkompetanse. Ifølge Anders Molander og Lars Inge Terum (2008, s. 20) finnes det mange typer profesjoner hvor skjønn må utøves, siden det som skal vurderes, ikke lar seg standardisere. Det er for eksempel utfordrende å sette klare kriterier for hva det vil si å være god nok i norsk. Etersom elevene er svært forskjellige må lærernes vurdering være basert på den aktuelle eleven. Beslutningen må derfor ta utgangspunkt i en fortolkning av det enkelte tilfellet (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Lærernes skjønn vil kunne være påvirket av hvilken kunnskap, verdier og erfaringer de har. For eksempel kan lærernes syn på språk være med på å påvirke hvilke forestillinger de har om hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Med begrepet forestillinger vises det til lærernes tanker, holdninger og meninger. På engelsk blir dette gjerne omtalt som *teacher's beliefs*. Ifølge Åsta Haukås (2014, s. 249) finnes det ikke et fullverdig begrep for dette på norsk. Videre referer Haukås (2014, s. 249) til Naashia Mohamed (2006, s. 21) sin definisjon av hva *teacher's beliefs* innebærer, som også jeg velger å støtte meg til:

A teacher's beliefs represent a complex, inter-related system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behaviour (Mohamed, 2006, s. 21).

Lærernes forestillinger vil være styrende for deres praksis og hvordan de tenker og handler i ulike situasjoner. Hvilke forestillinger lærerne har om språk vil være påvirket av hvilke

«briller» de har på, og hvordan de tolker det som skjer i praksis gjennom disse (Haukås, 2014, s. 249). Dette kan videre tenkes å være førende for hvordan de vurderer hva det vil si å være god nok i norsk.

Min studie plasserer seg innenfor forskningsfeltet norsk som andrespråk. I internasjonal forskning blir dette feltet omtalt som *Second Language Acquisition (SLA)*. Anne Golden, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord (2007, s. 5) skiller andrespråksforskningen inn i tre utviklingslinjer. De tre utviklingslinjene deler forskningen inn i innlærerspråk, språk- og kulturkontakt og didaktikk (Golden et al., 2007, s. 5). Dette prosjektet bærer preg av både språk- og kulturkontaktlinjen og den didaktiske linjen. Innen språk- og kulturkontaktlinjen finner en studier hvor fokuset er på møter mellom ulike språk og kulturer. Det kan for eksempel handle om språkbruk og språkvalg (Golden et al., 2007, s. 24). Ettersom jeg er interessert i lærernes holdninger og forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk – altså holdninger og forestillinger knyttet til språkbruk – vil deler av denne studien gå inn i språk- og kulturkontaktlinjen. Innenfor den didaktiske linjen er det snakk om studier som undersøker andrespråksundervisningens mål, innhold, praksiser, vurdering og testing (Golden et al., 2007, s. 25). Studien min har også likhetstrekk med denne utviklingslinjen, siden jeg er opptatt av de vurderingene lærere gjør når det kommer til andrespråkselevs norskkompetanse.

I et norskdidaktisk perspektiv mener jeg det er nyttig å få frem hvilke forestillinger lærere har om tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Bakgrunnen for det er at norskfaget og norsklæreren berøres av den undervisningen og de vurderingene som blir gjort i forbindelse med den særskilte norskopplæringen. Dette perspektivet finner jeg blant annet støtte i hos Jim Cummins, som hevder at alle lærere har et ansvar når det gjelder flerspråklige elever: «Bilingual/ELL¹ students is the responsibility of the entire school staff and not just the responsibility of ESL or bilingual teachers» (Cummins, 2000, s. 36). Ettersom elevene skal følge den ordinære norskopplæringen på sikt, vil det også være viktig at norsklærere er involverte i det som foregår i den særskilte norskopplæringen. Norsklærere kan bidra med sin faglige tyngde, ved at de har kompetanse om hva som må til for å kunne følge ordinær undervisning. Et annet poeng er at *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som er utarbeidet for å brukes i den særskilte norskopplæringen, kun er tenkt som en overgangsplan. I læreplanverket står det at den aktuelle læreplanen må ses i sammenheng med den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Det tilsier at norsklærere

¹ ELL er en forkortelse for English language learners (Cummins, 2000, s. 226). ESL er en forkortelse for English as a second language (Cummins, 2000, s. 224).

bør ha et tett samarbeid med andrespråklærerne om de minoritetsspråklige elevene som følger særskilt norskopplæring.

1.3 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Ettersom lærernes vurderinger kan være påvirket av hvilke forestillinger og holdninger de har til språkkompetanse, mener jeg det kan være interessant å utforske disse nærmere. På bakgrunn av det vil jeg se på hva et utvalg lærere vektlegger som tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ved å rette oppmerksomheten mot dette ønsker jeg å bidra til å løfte frem lærernes egne erfaringer og synspunkter på denne formuleringen. En slik studie kan bidra til å få frem nyttig kunnskap, basert på det som skjer i praksis. Med det mener jeg hvordan lærerne faktisk forstår hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og hvilke erfaringer de har med denne formuleringen.

For å få til dette har jeg forsøkt å ha en tilnærming som går nedenfra og opp. Det innebærer å se på hvordan denne formuleringen oppleves for lærere, da det er de som berøres av den. Det mener jeg er verdifullt, fordi det er lærerne som daglig omgås den utfordringen det er å definere «tilstrekkelige ferdigheter». Styringsdokumenter² er også noe som stadig er i endring. De ulike styringsdokumentene som behandler formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kan dra nytte av denne oppgaven. Studiens innsikt kan for eksempel bidra til å gi en forståelse for hvordan begrepet om tilstrekkelige ferdigheter forstås. Mitt prosjekt kan dermed være et bidrag i den pågående og utfordrende diskusjonen på dette feltet.

På bakgrunn av det jeg har beskrevet ovenfor, har jeg valgt en problemstilling som tar utgangspunkt i formuleringen av opplæringslovens § 2-8. Problemstillingen lyder som følger:

Hvilke forestillinger har fire lærere om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever til at de kan følge ordinær opplæring?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å intervju fire lærere. Ved å bruke intervju som metode kan en få frem hvilke perspektiver lærerne har på hva det vil si å være god nok i norsk. I behandlingen av problemstillingen vil jeg i tillegg ta i betraktning andre forhold enn de rent språkfaglige vurderingene deres, slik som for eksempel opplevelsen av organiseringen av den særskilte norskopplæringen og hensynet til den enkelte elevens motivasjon og sosiale

² Jeg har hatt mailkorrespondanse med Utdanningsdirektoratet (16.03.2017, Utdanningsdirektoratet, 2017), hvor jeg har fått bekreftet at kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er under revidering. Dette er et kartleggingsverktøy som kan brukes for å vurdere om elever har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning. I forbindelse med dette arbeidet kan det tenkes at formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, blir diskutert.

integrering. Dette kan ha indirekte betydning for hvilke forestillinger lærerne har om hva det vil si å være god nok i norsk. Jeg har derfor valgt også å ha blick for disse forholdene i undersøkelsen av lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk.

1.4 BEGREPSAVKLARING

Før jeg går videre vil jeg gjøre rede for noen sentrale begrep som blir tatt i bruk i denne oppgaven. Det finnes mange definisjoner av flere av begrepene som trekkes frem nedenfor. På grunn av dette mener jeg det er viktig å vise hvilke definisjoner jeg velger å bruke.

I denne oppgaven brukes Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2004, s. 27) sin definisjon av begrepene *førstespråk* og *andrespråk*. Når det er snakk om førstespråk refereres det til personens muntlige, eventuelt skriftlige hovedspråk. Ofte er det snakk om det første språket en person lærer, som er nærmest knyttet til følelser og identitet. Andrespråket brukes vanligvis om et språk som ikke er førstespråket til en person, men som læres i et miljø hvor det aktuelle språket brukes som allment dagligspråk (2004, s. 27).

Begrepet *minoritetsspråklige* elever blir av Elisabeth Selj og Else Ryen (2008, s. 16) definert som: «Elever som har vokst opp i hjem der et annet språk enn norsk har vært dominant». Jeg velger å støtte meg til denne definisjonen videre i oppgaven.

Et annet begrep som jeg mener det er viktig å definere, er *flerspråklighet*. Ifølge Bente Ailin Svendsen (2009, s. 35) kan flerspråklighet snakkes om både på samfunnsnivå og på individnivå. På samfunnsnivå handler det om å se på ulike aspekter ved to- eller flerspråklige nasjonalstater. I enkelte samfunn finner vi såkalte diglossiske språksituasjoner, som handler om en relativt klar funksjonsdeling mellom ulike språk eller varieteter. En av disse har som regel høyere prestisje enn den andre. Dette omtales som høyspråk og lavspråk (Svendsen, 2009, s. 35). For mitt prosjekt vil bruken av begrepet flerspråklighet konsentrere seg om individnivået. Dette handler primært om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk (Svendsen, 2009, s. 35). Videre kan vi skille mellom simultan flerspråklig tilegnelse og suksessiv språktilegnelse. Simultan flerspråklighet går ut på at de ulike språkene er tilegnet samtidig fra fødselen av. Den suksessive språktilegnelsen handler om at vi lærer et språk etter at førstespråket er tilegnet (Svendsen, 2009, s. 35).

For denne oppgaven er det i utgangspunktet den suksessive språktilegnelsen som er relevant. Bakgrunnen for dette valget er at jeg mener opplæringslovens §2-8 handler om elever som har suksessiv språktilegnelse. Det betyr at det er elever som allerede mer eller mindre har utviklet et førstespråk, og som skal lære seg norsk som andrespråk.

I oppgaven kommer jeg også til å benytte meg av begrepet *andrespråklærer*. Dette er et begrep som er noe utdatert, ettersom norsk som andrespråk ikke lenger finnes som et eget fag. I dag blir andrespråklærere gjerne kalt SNO-lærere og GNO-lærere, som er forkortelser for de lærerne som har ansvar for den særskilte og den grunnleggende norskopplæringen. For denne oppgaven er det imidlertid praktisk å bruke andrespråklærer som betegnelse. Mine informanter har heller ingen konkret betegnelse på lærerne som jobber med den særskilte norskopplæringen. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet andrespråklærer.

1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING

I det foregående har jeg redegjort for valget mitt av tema, og jeg har presentert problemstillingen min for oppgaven. I det neste kapitlet presenterer jeg et forskningsmessig bakteppe for oppgaven og trekker frem tidligere forskning som er relevant for denne studien. Dette utgjør en innledende del for teorikapitlet ved å vise til ulike ordninger som gjelder for minoritetsspråklige elever (Kapittel 2). Kapittel 3 tar for seg det teoretiske rammeverket for studien. I kapittel 4 redegjør jeg for metoden jeg har benyttet meg av i innsamlingen av datamaterialet. I det neste kapitlet vil jeg presentere analysen min og drøfte funnene jeg har gjort (Kapittel 5). Analysekapitlet kan ses på som tredelt, hvor den første delen starter med et bakteppe for analysen. Her presenterer jeg informantene mine og interessante problemstillinger som er rettet mot skolens praksis. Videre tar jeg for meg studiens hovedfokus, som er å undersøke lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. Til slutt undersøker jeg bakgrunnen for lærernes forestillinger. I det siste kapitlet trekker jeg sammen trådene fra analysen og drøfter implikasjoner av funnene mine (Kapittel 6). Her vil jeg også peke ut en retning for hvordan mine funn kan undersøkes videre.

2 Ordninger for tilpasset språkopplæring for minoritets elever

I det følgende gjør jeg rede for ulike ordninger som omhandler minoritetsspråklige elever. Jeg mener dette er viktig å presentere, siden det gir et inntrykk av hva lærere må forholde seg til i sine vurderinger av elevenes ferdigheter i norsk. Hvilke forestillinger lærerne har om språk, kan slik være påvirket av disse ordningene. Dette kan ses på som en innledende del til de teoretiske perspektivene. Først og fremst vil jeg si noe om den særskilte språkopplæringen, hvor jeg i hovedsak konsentrerer meg om den særskilte norskopplæringen og hvordan denne kan organiseres. Bakgrunnen for det er at det er i den særskilte norskopplæringen at formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter blir behandlet. Av den grunn kan det være nyttig å undersøke denne delen av opplæringen nærmere.

Videre presenterer jeg læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Den aktuelle skolen som jeg har vært og hentet data fra bruker denne læreplanen for elever som følger særskilt norskopplæring. Når elevene går over til å følge ordinær norskopplæring, går de også over til å følge ordinær læreplan i norsk. Jeg vil i denne delen gi noen generelle betraktninger på den aktuelle læreplanen. I analysekapittelet kommer jeg tilbake til denne, blant annet ved å peke på hvordan lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan være påvirket av den. Avslutningsvis vil jeg trekke frem tidligere forskning som er aktuell for denne studien. Dette er nyttig å gjøre for å plassere studien min i det etablerte forskningsfeltet.

2.1 DEN SÆRSKILTE SPRÅKOPPLÆRINGEN

I den norske skolen har vi en opplæringsmodell som skal integrere minoritetsspråklige elever i den ordinære opplæringen. Denne bygger på enhetsskolens mål om at alle elever skal ha et felles utgangspunkt og tilnærmet like muligheter (Bakken, 2007, s. 12). Tilpasset opplæring er et sentralt virkemiddel for at alle elever skal ha et faglig utbytte av opplæringen. For nyankomne minoritetsspråklige elever kan det ofte innebære særskilt språkopplæring. Det medfører som nevnt at eleven kan få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Slik det er i dag skal det kun gis morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring dersom dette er nødvendig for elevene. Morsmålsopplæring innebærer undervisning i eget morsmål. Det betyr at en gutt som har persisk som morsmål kan få tilbud om opplæring i dette, dersom skolen ser på det som nødvendig. Tospråklig fagopplæring foregår ved at eleven får

opplæring på sitt morsmål og norsk i ett eller flere fag. I et slikt tilfelle vil den samme gutten ha en persisk morsmålslærer tilstede i undervisningen, som skal hjelpe til med ulike språklige utfordringer. Funksjonen til morsmålet vil i denne sammenheng være å fungere som støttende for opplæringen i norsk. Det betyr at det er det norske språket som er i fokus. Morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring blir kun brukt som et hjelpemiddel for å lære norsk.

Rambøllrapporten (2016) sin evaluering av den særskilte språkopplæringen viser at regelverket gir få føringer for hvordan dette tilbudet skal organiseres. Den særskilte språkopplæringen kan i hovedsak organiseres på tre ulike måter (Rambøll, 2016, s. 58). Elevene kan for eksempel ha et delvis integrert tilbud, noe som innebærer at de har tilhørighet til ordinær klasse. Når elevene har særskilt språkopplæring blir de tatt ut av undervisningen. Den andre måten å organisere det på er å ha innføringsklasse hvor elevene følger egne klasser. Denne klassen følger de frem til de har gode nok norskferdigheter til å bli overført til ordinær undervisning. Den siste varianten er en innføringsskole som elevene går på frem til de blir overført til sine nærskoler. I Rambøllrapporten (2016) kommer det frem at kommunens valg av opplæringsmodell for den særskilte språkopplæringen avhenger av flere faktorer. Dette kommer frem på følgende måte:

Funn fra kartleggingen tyder på at kommunestørrelse, antall skoler og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring har betydning for valg av modell i kommunene. De minste kommunene har hovedsakelig delvis integrerte tilbud, mens de større kommunene i større grad har innføringsklasser eller skoler (Rambøll, 2016, s. 58).

Slik utdraget viser er det flere ulike faktorer som spiller inn på hvilken modell de enkelte kommunene velger å bruke.

2.2 DEN SÆRSKILTE NORSKOPPLÆRINGEN

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem viser at det i dag er 45 272 elever fra 1.-10. trinn som får særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er opp til skoleeier å avgjøre hvordan den særskilte norskopplæringen skal organiseres, og hva som skal være det konkrete innholdet i dette (Rambøll, 2016, s. 3). Dette kan på en side være positivt, ved at skoleeier har muligheten til å tilpasse og utvikle tilbudet ut fra lokale forhold. På en annen side kan det ses på som negativt, fordi regelverket oppleves som utydelig og lite konkret. Det viser seg imidlertid at mange skoler har etablert gode ordninger for hvordan denne opplæringen skal organiseres. Her gir skoleeierne tydelige signaler og føringer om krav til innhold og

organisering av den særskilte språkopplæringen. I de tilfellene hvor skoleeieren ikke involverer seg blir det opp til den enkelte skole å utvikle tilbud om særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016, s. 2). På grunn av de manglende føringene vil det nasjonalt sett kunne være svært forskjellig hvordan skolene organiserer dette tilbudet.

Opplæringen i særskilt norsk kan gjennomføres på flere måter. Hvordan skolen har organisert tilbudet avhenger av antall elever som skal ha særskilt norskopplæring og hvilket språk elevene har som førstespråk. Det er for eksempel mulighet for å lage aldersblandete grupper eller samle elever med samme morsmål (Hauge, 2004, s. 286). For elever som både har undervisning i ordinær opplæring og særskilt norsk, er det en fordel at innholdet i opplæringen i disse gruppene samkjøres. Det kan være hensiktsmessig at det jobbes med begreper og førforståelse av det temaet som skal jobbes med i den ordinære undervisningen (Hauge, 2004, s. 286). Dette fordrer et samarbeid mellom lærerne som underviser i den ordinære norskopplæringen, og de som underviser i den særskilte norskopplæringen.

Den vanligste organiseringen av den særskilte norskopplæringen er følgende: Å ta ut elever i mindre grupper, en-til-en-undervisning med lærer utenfor ordinær klasse, eller undervisning i ordinær klasse med ekstra lærer (Rambøll, 2016, s. 55). Flertallet av skolene i Rambøllrapporten har organisert den særskilte norskopplæringen i mindre grupper. Det vil si at elever med vedtak om særskilt norskopplæring blir tatt ut av den ordinære opplæringen i visse timer. Gruppesammensetningen varierer ved at noen skoler velger å ta ut elever fra samme klasse, mens andre blir tatt ut på tvers av ulike klasser og trinn (Rambøll, 2016, s. 55). Ulempen med den sistnevnte løsningen er at elevene i mange tilfeller må tas ut av andre timer enn norsktimer for at timeplanen skal gå opp. Det betyr at elevene kan gå glipp av undervisning i andre fag. Dette opplever mange av lærerne i undersøkelsen som uheldig (Rambøll, 2016, s. 55).

Ifølge An-Magritt Hauge (2004, s. 277) vil det viktigste være at elevene får tilpasset undervisningen etter deres forutsetninger. Det gjør at det er nødvendig å ha en stor fleksibilitet i organiseringen. Skolene kan også velge hvilken læreplan de ønsker å bruke. De kan enten bruke en tilpasning av den ordinære læreplanen i norsk eller læreplanen i grunnleggende norsk. Læreplanen i grunnleggende norsk er laget på oppdrag fra Udir og er ment for å brukes i den særskilte norskopplæringen. Som nevnt i starten av dette kapittelet bruker den aktuelle skolen læreplanen i grunnleggende norsk frem til elevene overføres til ordinær norskopplæring. På grunn av dette gjør jeg en redegjørelse av denne nedenfor. I analysekapittelet kommer jeg

tilbake til læreplanen, for å bruke den til å belyse det lærerne sier om hva det innebærer å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

2.2.1 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Læreplanen i grunnleggende norsk er en overgangsplan som bare skal brukes frem til elevene er i stand til å følge ordinær undervisning. Den er utarbeidet i tråd med *det felles europeiske rammeverket for språklæring* (Council of Europe, 2001). Rammeverket gir en omfattende beskrivelse av hvilke språklige ferdigheter som kreves for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Ved å stykke opp språkkompetansen i mindre deler har rammeverket forsøkt å beskrive språket vårt, som er svært innfløkt og sammensatt (Council of Europe, 2001, s. 1). I rammeverket defineres og beskrives seks ulike språknivåer fra begynnernivå «A1» til avansert nivå «C2», og hvilke ferdigheter og språkkunnskaper som er knyttet til disse. Rammeverket ble i utgangspunktet til for å utarbeide et språklig minimumsnivå for voksne arbeidstakere, som et slags terskelnivå (Holm, 2006, s. 66). Til tross for dette har det også blitt brukt i andre sammenhenger, blant annet som grunnlag for å lage læreplanen i grunnleggende norsk.

Læreplanen i grunnleggende norsk er «nivåbasert, aldersuavhengig og gjelder for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Kompetansemålene er beskrevet i tre nivåer, og er delt inn i fire hovedområder: lytte og tale, lese og skrive, språklæring, språk og kultur. De tre første hovedområdene er laget med utgangspunkt i de fire første nivåene i det europeiske rammeverket (A1, A2, B1 og B2) (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Nivå 3 i læreplanen tilsvarer nivå B1 og deler av nivå B2, slik det er beskrevet i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 10). Når elevene når nivå 3 på de ulike hovedområdene anses de for å ha tilstrekkelig norskkompetanse til å følge ordinær opplæring. Slik sett kan læreplanen ses på som en operasjonalisering av hva det vil si å være god nok i norsk til å følge ordinær undervisning. Elevene som følger denne planen kan være på ulike nivåer innenfor de fire hovedområdene, og det kan være forskjell på hvor lang tid de bruker på nivåene.

Måloppnåelsen må også ses i sammenheng med kompetansemålene i den ordinære læreplanen i norsk for det aktuelle årstrinnet som eleven er på (Utdanningsdirektoratet, 2007). Som nevnt i innledningen vil det derfor være viktig at norsklærerne samarbeider med andrespråklærerne om denne opplæringen. I læreplanen legges det opp til at elevene både skal utvikle produktive og reseptive ferdigheter i norsk. Det vil si at det legges vekt på at elevene

både må forstå og produsere mening (Daugaard & Holmen, 2004, s. 79). Dette kommer jeg tilbake i analysekapittelets del 2 (se 5.3.1).

Det kan legges til at læreplanen i grunnleggende norsk har fått kritikk for at den stiller for høye krav til hvilken kompetanse andrespråkselevne skal ha. Lærerne i Rambøllrapporten (2016, s. 40) mener blant annet at den stiller for strenge krav til hva elevene skal kunne. Mari Nygård (2017, s. 201) hevder også at målene i læreplanen er mer spesifikke og ambisiøse enn målene i den ordinære læreplanen. Det betyr at det legges opp til at minoritetsspråklige elever skal ha en kompetanse som er høyere enn det som kreves i den ordinære læreplanen. I forbindelse med dette stiller Nygård (2017, s. 201) spørsmål til hva læreplanens nivå 3 i grunnleggende norsk egentlig viser til. Hun hevder det er uklart hva nivåene representerer, og stiller følgende spørsmål: Representerer kompetansemålene i læreplanen et minstemål for hva alle morsmålsbrukere av norsk bør mestre? Eller er læreplanen tenkt for å være en høy standard også for elever med norsk som andrespråk?

Palm (1998, s. 46) er, på samme måte som Nygård, kritisk til målformuleringene. På grunn av spredningen i prestasjonene til de majoritetsspråklige elevene, mener hun det er vanskelig å lage en norm for de ulike målene. Hun stiller spørsmål om det i det hele tatt er mulig å sette opp et minstekrav for de minoritetsspråklige elevene. Hvilke elevtyper det er vi sammenlikner andrespråkselevne med, er det også verdt å spørre om. Et jevnaldersnivå kan dermed ses på som en «diffus» norm, hvor det blir opp til lærerne å bruke sitt skjønn på de ulike språklige vurderingene (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 145). Palm (1998, s. 46) refererer i den forbindelse til Barbara Kroll som også mener dette:

One of the difficulties in establishing clear goals for L2 writing students is the fact that native-speaker «NS» proficiency is hardly a simple issue. There is no single written standard that can be said to represent the “ideal” written product in English. Therefore, we cannot easily establish procedures for evaluating ESL writing in terms of adherence to some model of native-speaker writing (Kroll, 1990, s. 141).

På samme måte som Palm (1998, s. 46) mener også Kroll at det er utfordrende å lage klare mål for andrespråksbrukere med utgangspunkt i nivået til en førstespråksbruker. Av den grunn hevder Kroll at det ikke finnes en standard som representerer den ideelle skriveren. Til tross for dette mener Palm (1998, s. 46) at vi skal fortsette med å sette faglige mål for elevenes språklige utvikling. Som lærere er det imidlertid viktig å være bevisste på utfordringen med å sette slike mål. Det er ikke uproblematisk å sammenligne andrespråkselever med førstespråkselever sine ferdigheter (Palm, 1998, s. 46). I tillegg er det verdt å stille spørsmål til om det er mulig å lage en aldersuavhengig læreplan. Det vil for eksempel være rart om vi skal stille de samme kravene

til en som går på 1. trinn med en som går på 10. trinn. En aldersuavhengig læreplan gir implisitte forventninger om at seksåringer skal kunne det samme som femtenåringer.

2.3 TIDLIGERE FORSKNING

Som nevnt i innledningen (se 1.2) plasserer studien min seg innenfor forskningsfeltet *norsk som andrespråk*. Jeg har ikke funnet studier som har fullstendig overlapp med det jeg har forsket på, som er å undersøke lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. På en annen side finnes det flere studier som tar opp temaet om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, som jeg har latt meg inspirere av. Det finnes for eksempel en del studier hvor den særskilte norskopplæringen har blitt undersøkt, hvor formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter blir kritisert for å være utfordrende å fortolke. Nedenfor presenterer jeg de mest sentrale studiene.

Randen (2013) har gjort en studie av vurderingen av minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter. I avhandlingen hevder hun at vurderingen av språk alltid vil ta utgangspunkt i hvilket syn vi har på språk. Komponentene som språkferdighetene består av er både abstrakte og teoretiske (Randen, 2013, s. 22). Hvordan vi velger å beskrive språkferdigheter får derfor konsekvenser for hvordan vi tenker om vurdering, språktester, undervisning og liknende. Til tross for at vi forsøker å se på språket som målbare størrelser, finnes det ingen entydig norm for hva språkferdigheter er (Randen, 2013, s. 22). Denne studien vil ha likhetstrekk med det Randen har gjort når det kommer til teoretiske perspektiver på hva språkferdigheter er. Oppgaven skiller seg imidlertid fra Randen sin studie ved at den baserer seg på hva de aktuelle lærerne legger i det å ha tilstrekkelig kompetanse i norsk.

I perioden 2007-2010 ble det satt i gang et språkvurderingsprosjekt ved navn *God nok i norsk?* Dette har i etterkant blitt utarbeidet til en bok (Berggreen et al., 2012). På samme måte som min studie baserer prosjektet seg på opplæringslovens §2-8 sin formulering om tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver samarbeidet med en gruppe grunnskolelærere i Bergen og i nabokommunene om å vurdere elevtekster. Dette innebar tekster som var skrevet av elever med kort fartstid i norsk skole. Til sammen ble det samlet inn 600 elevtekster i ulike typer sjangre som lærere og forskere fikk i oppgave å vurdere. I dette arbeidet ble det lagt vekt på elevenes norskkompetanse på ord- og setningsnivå, sjangerbeherskelse, tekstbinding- og komposisjonsevne (Berggreen et al., 2012, s. 8).

Studien min har likheter med dette prosjektet, ved at vi begge undersøker nærmere hva det vil si å være god nok i norsk. Min studie vil på samme måte ta utgangspunkt i lærerne sine

perspektiver på hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. På en annen side skiller denne oppgaven seg fra prosjektet ved at jeg ikke fokuserer på den faktiske vurderingen som lærerne tar. Denne studien konsentrerer seg om å få tak på lærernes forestillinger om språk, som kan være med på å påvirke den vurderingen som tas. I motsetning til prosjektet tar oppgaven min utgangspunkt i elevenes generelle kompetanse. Det kan for eksempel være snakk om både muntlige og skriftlige ferdigheter. I min studie er det lærerne som definerer hvilke ferdigheter som kreves av elevene for å kunne følge ordinær undervisning. Det er dermed lærernes oppfatning av denne formuleringen som har vært førende for hvilken teori jeg har benyttet meg av.

Prosjektet *God nok i norsk?* viser også til et annet moment som har vært sentralt for denne studien. Det handler om at det er andre forhold enn kun det språklige som også spiller inn på vurderingen av når elevene skal overføres til ordinær opplæring. Som nevnt i innledningen påvirkes lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk også av andre faktorer enn det som er rent språklig (se 1.3). Ifølge Berggren, Sørland og Alver bør vurderingen av om elevene skal overføres til ordinær opplæring ta utgangspunkt i følgende: «Etter vårt skjønn bør en skille mellom elevenes norsknivå «tilstrekkelig dugleik» og elevenes evne til «å følgje den vanlege opplæringa i skolen»» (Berggreen et al., 2012, s. 7). Elevenes evne til å følge ordinær opplæring avhenger av flere faktorer. Den første faktoren som har betydning for om elevene skal følge ordinær undervisning, er knyttet til elevenes alder. Det kan for eksempel være hensiktsmessig at elever på småtrinnet følger ordinær opplæring, fordi språket ofte er kontekstrik. På mellomtrinnet og oppover vil dette imidlertid være vanskeligere. Elevene i denne alderen er mer språklig avanserte i norsk, og mye av formidlingen i fagene foregår på grunnlag av skrifttekster (Berggreen et al., 2012, s. 7). Et annet forhold som spiller inn på vurderingen er hvilke fag det er snakk om. Det vil for eksempel være enklere for andrespråks elever å følge praktisk-estetiske fag, enn for eksempel norsk og samfunnsfag. Disse fagene krever mer avanserte språklige ferdigheter.

Hvilke samlede ressurser elevene har vil også ha betydning for overføringen til ordinær opplæring. Elever som har tidligere erfaring fra skolegang vil ofte ha fagkunnskap i skolerelaterte emner. Av den grunn må hele kompetansen til eleven tas med i betraktning i denne vurderingen. Et siste forhold som spiller inn er at det ikke trenger å være noe én-til-én-forhold mellom elevenes lingvistiske kompetanse og elevenes kommunikative ferdigheter i språket. En elev som i liten grad mestrer det norske språket kan likevel klare å kommunisere i samhandlingssituasjoner. Motsatt kan en elev med høy språklig kompetanse etter formelle

kriterier ha lite utbytte av slike samhandlingssituasjoner (Berggreen et al., 2012, s. 8). På bakgrunn av dette er det svært mange forhold som spiller inn når lærerne skal foreta vurderingen av når elevene skal overføres til ordinær opplæring. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet (se 5.2.5).

Når det gjelder internasjonal forskning er det særlig relevant å nevne Sandra Savignon sitt forskningsprosjekt fra 1972 (Savignon, 1991, s. 264). Savignon undersøkte franskundervisning for voksne i en periode på atten uker, der hun la vekt på at elevene skulle bruke alle sine ressurser de hadde til rådighet på fransk og bruke non-verbale ressurser for å kommunisere. På denne tiden var det et mål i språkundervisning at innlæreren skulle bruke språket feilfritt. Etter at forskningsperioden var over, ble deltakerne testet og sammenlignet med de som hadde fulgt et tradisjonelt undervisningsforløp. Resultatene viste at de to gruppene scoret like bra på en formell språktest. Deltakerne i prosjektet scoret imidlertid bedre på fire tester som målte kommunikasjonsferdigheter enn den andre gruppa. Dette gjaldt ferdigheter som kom til uttrykk gjennom flyt, forståelse, talemengde og liknende (Savignon, 1991, s. 264). Det førte til at det blant annet ble utarbeidet nye undervisningsmetoder som fokuserte mer på kommunikative ferdigheter.

Denne studien er relevant for oppgaven min da informantene mine har et klart kommunikativt orientert syn på språkkompetanse. Jeg har blant annet støttet meg til Savignon i utarbeidelsen av det teoretiske rammeverket for studien. Oppgaven min vil dermed ha likhetstrekk med Savignon sin studie ved at jeg bruker noe av den samme teorien om den kommunikative kompetansen. Studien min skiller seg imidlertid fra dette forskningsprosjektet, fordi jeg har valgt en annen metodisk tilnærming. Savignon sin studie fokuserer på virkningen av en kommunikativ orientert undervisning ved å teste ut elevenes språkferdigheter etter en endt periode. Min studie er isteden opptatt av lærernes forestillinger om språk og hva de vektlegger som tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver som jeg støtter meg til i analysen min. Jeg har valgt å ikke gå altfor grundig inn i det som skisseres i denne delen. Grunnen til dette er at jeg ønsker å gjøre teorikapittelet mer fokusert og konsentrert. I tillegg slipper jeg å gjenta meg selv når disse perspektivene tas opp igjen senere. Jeg har valgt å strukturere teorikapittelet ved å gå fra det generelle til det mer spesifikke.

Teorikapittelet starter med en skisse av forskjellen mellom formelle og funksjonelle teorier om språk. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å illustrere hvordan ulike tilnæringer til språk kan ha konsekvenser for hvordan en definerer kompetanse. Deretter undersøker jeg hva språkkompetanse består av. Her støtter jeg meg til teoretiske perspektiv om kommunikativ kompetanse og hvordan språket kan bestå av ulike typer diskurser.

Etter å ha presentert perspektiv på hva språkkompetanse består av, vil jeg skissere noen ulike typer faktorer som kan ha betydning for hvordan vi definerer språkkompetanse. Som tidligere nevnt mener jeg at lærernes forestillinger om språk kan være påvirket av flere forhold. Disse perspektivene tas senere i bruk i analysen for å undersøke hva som kan være bakgrunnen for lærernes forestillinger. I tillegg tar deler av analysen for seg hvordan lærerne formulerer seg språklig. Jeg vil derfor trekke inn ulike teoretiske perspektiver som jeg bruker i analysekapittelet til å beskrive lærernes språkbruk.

Videre presenterer jeg begrepet *habitus* (Thompson, 1991). Jeg kommer til å trekke inn dette konseptet i analysekapittelet for å få en mer overordnet forståelse for lærerens forestillinger. Etter denne delen skisseres fem ulike trekk som er typisk for andrespråklæring. I analysekapittelet tar jeg i bruk de mest aktuelle trekkene til å belyse ulike språklige kjennetegn i en tekst skrevet av en andrespråkselev. Som nevnt i innledningen tar gruppeintervjuet utgangspunkt i denne elevteksten. Til slutt presenteres teoretiske perspektiv om morsmålet sin betydning for andrespråklæring. I undersøkelsen av lærernes forestillinger om språk kom det frem at morsmålet har en viktig betydning for utviklingen av det norske språket.

3.1 TEORIER OM SPRÅK

Ifølge Ellen Bialystok (2001, s. 11) vil ulike teoretiske tilnæringer til språk lede til ulike beskrivelser av hva språkkompetanse er. Definisjonen av språkkompetanse vil derfor avhenge av hvilken teoretisk tilnærming som ligger til grunn. Denne teorien skal brukes i analysekapittelet til å undersøke hvilken teoretisk tilnærming lærerne har til språk. Innenfor

lingvistisk teori er det vanlig å skille mellom to hovedperspektiver: formelle og funksjonelle teorier om språk. Bialystok (2001, s. 11) forklarer disse på følgende måte:

Formal theories posit endogenous mechanisms for language acquisition that lead to uniform and universally prescribes rule systems. Functional theories posit exogenous factors for acquisition based on social interactions that lead to specific linguistic forms being extracted from these encounters and building up over time into more linguistic rules (2001, s. 11).

Slik jeg leser dette sitatet er det en vesentlig forskjell på hvordan de to tilnærmingene forklarer språktilegnelse. Formelle teorier om språk ser på språktilegnelse som interne mekanismer vi har iboende i oss, bestående av konstante og universelle systemer. De funksjonelle teoriene er mer opptatt av eksterne faktorer som kommunikasjon og interaksjon. Disse er med på å lage spesifikke lingvistiske former fra de sosiale møtene. Dette er noe som bygges over tid til mer spesifikke regler.

Noam Chomsky er en amerikansk lingvist spesielt kjent innenfor den formelle teorien om språk. Han (2015, s. 27) mener vi mennesker har en medfødt språkevne som består av et universelt språkssystem. Dette systemet tar vi i bruk når vi skal lære det konkrete språket i det samfunnet vi vokser opp i (Chomsky, 2015, s. 27). Ifølge Chomsky (1965, s. 3) er lingvistisk teori opptatt av en ideell språkbruker i et enhetlig språksamfunn. Det innebærer en tankegang om at språkbrukeren har et feilfritt språk ved å ikke være påvirket av omgivelsene rundt. Av den grunn er teorien hans i liten grad opptatt av de sosiale faktorene. Videre skiller Chomsky mellom språklig kompetanse og språklig utøvelse. I den forbindelse refererer han til Saussure sitt skille mellom langue og parole. Langue handler om språket som system, mens parole går ut på språkbrukerens faktiske språkutøvelse (Chomsky, 1965, s. 4). Det innebærer en tankegang som ser på språket som system adskilt fra språket i bruk.

Innenfor den funksjonelle språkteorien er det sentralt å nevne den britiske lingvisten Michael Halliday. Han hører hjemme i den system-funksjonelle tilnærmingen til språk som er opptatt av å beskrive språket i bruk (Maagerø, 2005, s. 19). Halliday ser på språket som en ressurs, i motsetning til Chomsky som betrakter språket som et sett av regler. I den system-funksjonelle tilnærmingen til språk blir språket ansett for å være et av mange meningsskapende systemer. Det er for eksempel mange måter å utveksle mening på som ikke er knyttet til det rent språklige. Vi kan blant annet skape mening gjennom kroppsspråket vårt, gjennom måten vi kler oss på, og gjennom oppførselen vår. Språket kan dermed ses på som et av de ulike systemene vi har for å skape mening (Halliday, 1989, s. 4). Videre er Halliday (1989, s. 5) opptatt av å se på språket i en sosial sammenheng. Dette blir gjerne omtalt som sosialsemiotikk. Den sosiale dimensjonen av språket har tidligere vært neglisjert i ulike diskusjoner om språk i

skolen. Ettersom læring er en sosial prosess vil språket ha en viktig rolle da det er befestet i de ulike sosiale aktivitetene som foregår (Halliday, 1989, s. 5). Dette er sentralt innenfor et sosiokulturelt lærings syn som påstår at læring oppstår gjennom sosiale prosesser (Roger, 2006, s. 21). Slik det har blitt presentert ovenfor vil en Chomskyansk inngang til språk være svært ulik den inngangen Halliday har til språk.

3.2 HVA BESTÅR SPRÅKKOMPETANSE AV?

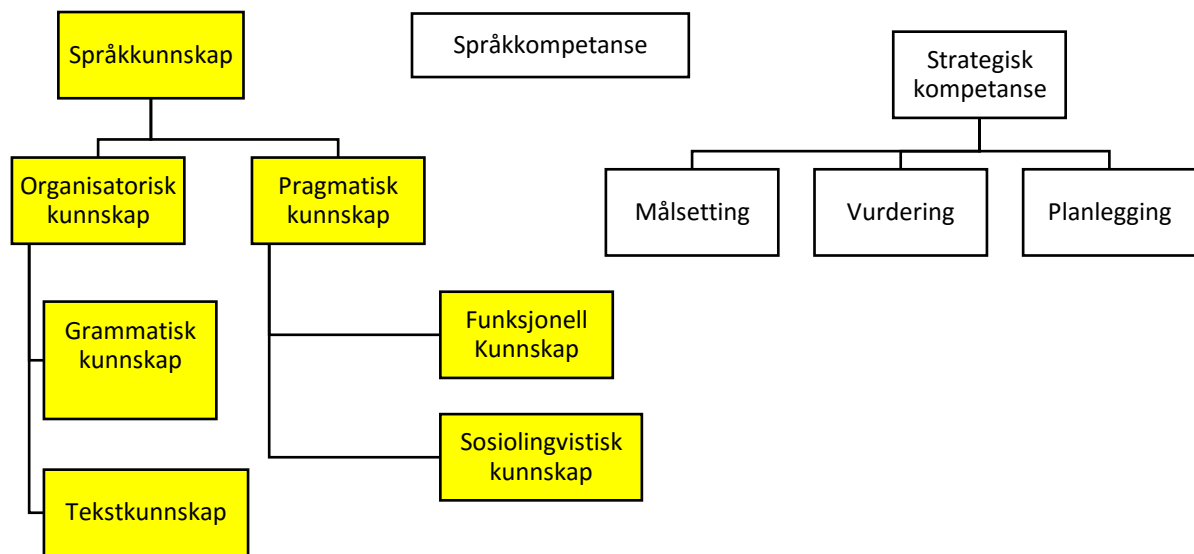
3.2.1 Kommunikativ kompetanse

I analysen av materialet mitt har særlig kommunikativ kompetanse meldt seg som det mest relevante å utdype her. Bakgrunnen for det er at lærerne er spesielt opptatte av at elevene utvikler kommunikative ferdigheter. Det teoretiske perspektivet som presenteres nedenfor kommer jeg tilbake til i analysekapittelet, for å underbygge det lærerne sier.

Som nevnt i kapittel 2 har jeg støttet meg til Savignon for valg av teori om den kommunikative kompetansen (se 2.3). I forskningsprosjektet til Savignon var hun blant annet inspirert av perspektivene til den amerikanske sosiolingvisten Dell Hymes om den kommunikative kompetansen (Savignon, 1991, s. 264). Utgangspunktet til Hymes var å komme med en kritikk til Chomsky sitt kompetansebegrep. Hymes var uenig i Chomsky sin forståelse av språket som system adskilt fra språket i bruk. Han utvidet derfor kompetansebegrepet til også å handle om kontekstuell og sosiolingvistisk kompetanse (Hymes, 1972, s. 278). Det vil si kunnskap om regler for språkbruk. Ifølge Hymes (1972, s. 277) tar ikke Chomsky hensyn til hvordan en ytring er passende i den enkelte situasjonen og den verbale konteksten den blir til i. I motsetning til Chomsky mener Hymes at vi både må se på språket som system og språket i bruk. Dette kommenterer han i følgende sitat: «There are rules of use without which the rules of grammar would be useless» (Hymes, 1972, s. 278). Sitatet underbygger betydningen av å se på regler for språkbruk og regler for grammatikk i sammenheng.

På 1970- og 1980-tallet var det flere lingvister som utviklet teorien om den kommunikative kompetansen (Bagarić & Djigunović, 2007, s. 95). For å avgrense framstillingen av dette velger jeg i det følgende å bruke Lyle Bachman og Adrian Palmer (1996) sin språkmodell om den kommunikative kompetansen. Bakgrunnen for dette valget skyldes James Purpura sin påstand om at Bachman og Palmer sin språkmodell er «the most comprehensive conceptualization of language ability of the time» (Purpura, 2008, s. 57). Språkmodellen er en av de mest anerkjente innenfor forskningsmiljøet i andrespråklæring.

På språkmodellens overordnede nivå bruker Bachman og Palmer begrepet *language ability*. Videre består språkevnen (Egen oversettelse av *language ability*) av to ulike komponenter: språkkunnskap og strategisk kompetanse (Bachman & Palmer, 1996, s. 67). For denne oppgaven skal det kun tas utgangspunkt i språkmodellens underkategori språkkunnskap. Dette har jeg markert med gul farge i språkmodellen som presenteres nedenfor. Bakgrunnen for dette valget er at det er denne som er relevant å presentere for å belyse analysedataet mitt.



Figur 1 Nivåer av språkkompetanse i Bachman og Palmer sin modell

Figuren ovenfor viser at kategorien språkkunnskap skiller mellom det å ha organisatorisk og pragmatisk kunnskap. Den organisatoriske kunnskapen går ut på å mestre de formelle strukturene i språket. Denne typen kunnskap er viktig for å kunne produsere grammatisk korrekte ytringer og setninger, og for å organisere disse i både muntlige og skriftlige tekster. Den organisatoriske kunnskapen har igjen to undergrupper: grammatisk og tekstuell kunnskap (Bachman & Palmer, 1996, s. 68). Grammatisk kunnskap handler om å mestre de formelle kravene som ordforråd, syntaks og fonologi. Tekstuell kunnskap fokuserer på regler for sammenheng i tekst gjennom kohesjon og organisering (Bachman & Palmer, 1996, s. 68). Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på disse, da det ikke har vist seg å være like relevant i analysen av materialet mitt.

Den pragmatiske kunnskapen består av hovedkategoriene funksjonell og sosiolingvistisk kunnskap (Bachman & Palmer, 1996, s. 69). Den funksjonelle kunnskapen handler om forholdet mellom språklige ytringer og intensjonen til språkbrukeren. Et tenkt eksempel kan være dersom noen spør hvor mye klokka er. Den mest sannsynlige responsen på spørsmålet vil være å svare på dette. Den funksjonelle kunnskapen handler dermed om å kunne forstå intensjonen til språkbrukeren. Sosiolingvistisk kunnskap går ut på å kunne tilpasse språket ut fra hva som er passende i en gitt situasjon (Bachman & Palmer, 1996, s. 70). Denne kunnskapen bygger på Hymes sine sosiolingvistiske perspektiver på språk (Purpura, 2008, s. 57). Et eksempel på dette kan være at vi prater annerledes til en person som står oss nær enn fastlegen vår. Det skyldes fastsatte normer og ulike diskurser som vi omgås i. James Paul Gee (2015) er spesielt kjent for diskursbegrepet. Han definerer det som: «Ways of behaving, interaction, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities by specific groups (...)» (Gee, 2015, s. 4). Begrepet diskurs kan dermed forstås som måter å være på som er aksepterte i bestemte grupper og situasjoner.

3.2.2 Språkets ulike diskurser

Ovenfor har jeg presentert teori om den kommunikative kompetansen, hovedsakelig ved å støtte meg til Bachman og Palmer (1996) sin språkmodell. Nedenfor presenteres teori om ulike typer diskurser som språket vårt består av. I undersøkelsen av lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, viser det seg at flere av lærerne trekker tydelige skiller mellom et hverdagsspråk og et fagspråk. Jeg vil derfor presentere ulike teoretiske perspektiver som bygger på dette, og som jeg vil trekke frem igjen i analysekapittelet. Her støtter jeg meg til perspektivene til Gee (2015), Macken-Horarik (1996) og Cummins (1984). De har utarbeidet teorier for hvordan vi kan skille mellom et hverdagslig og et akademisk språk. Det er imidlertid viktig å presisere at de ulike måtene å undersøke språket på ikke kan gjøres ukritisk. I praksis er det vanskelig å gjøre et konkret skille mellom hva som er et hverdagsspråk og et akademisk språk. Til tross for dette kan teoriene brukes til å anskueliggjøre hvordan språket består av flere nivåer.

Gee (2015) skiller mellom to ulike typer diskurser: primær- og sekundærdiskursen. Primærdiskursen er gjerne knyttet til hjemmemiljøet, og er en form for diskurs som vi alle tilegner oss fra vi blir født. Det kan innebære bestemte måter å være på som bestemmes ut fra miljøet vi vokser opp i (Gee, 2015, s. 173). Et eksempel kan være hvordan et barn har blitt lært

opp til å takke for maten etter middagen. Sekundærdiskursen er alle de andre diskursene vi tilegner oss senere i livet. Disse er ofte knyttet til den offentlige sfæren. Dette er noe som tilegnes i institusjoner som er en del av et større samfunn som for eksempel religiøse grupper, skoler eller myndigheter (Gee, 2015, s. 174). Når barn begynner på skolen vil det oppstå et møte mellom primærdiskursen og skolens sekundærdiskurs. For noen elever vil primærdiskursen være tilnærmet lik sekundærdiskursen. I slike tilfeller har foreldrene forberedt barna sine på det de vil møte på i sekundærdiskursen (Gee, 2015, s. 196). Det kan for eksempel handle om å lese bøker. Ved å gjøre dette vil barna bli kjent med ulike sjangrer og teksttyper som er gjenkjennelige i skolens sekundærdiskurs. Dersom foreldrene ikke har forberedt barna sine på denne måten, vil det sannsynligvis være et stort gap mellom primær- og sekundærdiskursen (Utdanningsdirektoratet, 2015). For elever med norsk som andrespråk, som allerede er sosialisert inn i et annet språk, kan dette by på spesielle utfordringer. De får en ekstra jobb ved at de både må overføre sin primære diskurskompetanse til norsk og utvikle sekundærdiskurskompetanse (Golden & Selj, 2015, s. 16). Dette kan være svært krevende for mange minoritetsspråklige elever.

Mary Macken-Horarik (1996) har en liknende tankegang som Gee (2015). Hun skiller språklæringen mellom tre ulike domener. Det første domenet kaller hun for dagliglivets domene (Macken-Horarik, 1996, s. 237). Denne omfatter den hverdagslige kommunikasjonen som foregår hjemme og i nærmiljøet. Slik sett har den mange likhetstrekk med Gee sin teori om primærdiskursen. I dagliglivets domene tilegner barn seg kunnskap som et resultat av det de gjør i ulike hverdagslige situasjoner. Det andre domenet kaller Macken-Horarik for det spesialiserte domenet, hvor skolen kan være et eksempel (1996, s. 238). Her foregår det en mer systematisk læring enn i dagliglivets domener. Det siste domenet som Macken-Horarik (1996, s. 239) beskriver kaller hun for det kritiske domenet eller refleksjonsdomenet. Innenfor dette handler det om å ha et reflektert forhold til både dagliglivets- og det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996, s. 239). I dette domenet brukes språket blant annet til å stille kritiske spørsmål til det som læres (Maagerø, 2005, s. 217). For denne oppgaven vil det være dagliglivets domene og det spesialiserte domenet som er de mest aktuelle. Bakgrunnen for dette valget er at det er disse som kan relateres til analyse materialet mitt.

Videre er det relevant å nevne Cummins sin teori om BICS- og CALP-distinksjonen (2000, s. 58). BICS er en forkortelse for *Basic Interpersonal Communicative Skills*, og CALP er en forkortelse for *Cognitive Academic Language Proficiency*. Han gjør dermed en forskjell på samtalemessige og akademiske aspekter av språkkompetansen. BICS handler om

overfladiske språkstrukturer som ofte er knyttet til dagligdagse situasjoner som skjer her-og-nå (Cummins, 1981, s. 158). Dette omtales ofte som hverdagsspråket, og sammenfatter med teorien om primærdiskursen (Gee, 2015) og dagliglivets domene (Macken-Horarik, 1996). CALP handler om språkferdigheter som går utover hverdagsspråket (1981, s. 159). Dette kan ses i sammenheng med teorien om sekundærdiskursen (Gee, 2015) og det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996). Cummins definerer CALP-registeret på følgende vis: «The extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling» (2000, s. 67). Denne delen av språket er knyttet til det akademiske språket på skolen, og er mer krevende enn det BICS er. Elevene vil for eksempel møte på et akademisk språk når de skal lese naturfagsrapporter og andre typer fagtekster (Cummins, 2000, s. 59).

Cummins (2000, s. 68) har videreutviklet BICS/CALP-distinksjonen ved å knytte språkbruk til hvorvidt det er kontekstrikt og kognitivt krevende. Med kontekstrikt handler det om i hvilken grad språket kan relateres til det som skjer i en konkret kontekst. En muntlig samtale mellom en lærer og en elev, hvor nonverbal kommunikasjon som gester og mimikk også brukes, er et eksempel på en slik språkaktivitet. I tilfeller hvor språket er mer abstrakt vil det være snakk om et språk som er kontekstredusert. Her handler det om å ha evnen til å skape mening ved hjelp av språket i seg selv, uten at de kontekstuelle hjelpemidlene er tilstede (Cummins, 2000, s. 69). Etersom elevene blir eldre vil det foregå flere språklige aktiviteter hvor det kreves mestring i kontekstredusert språkbruk. På en annen side er det ikke alltid sammenheng mellom hva som er kognitivt krevende og i hvilken grad språket er kontekstredusert eller ikke. Ifølge Cummins (2000, s. 70) kan kontekstrike aktiviteter være like krevende som kontekstreduserte aktiviteter. En diskusjon mellom to elever kan for eksempel kreve like mange kognitive prosesser som det å skrive en fagtekst. På samme måte kan også BICS-registeret bygge på et språk som er svært krevende slik CALP-registeret gjør. Ifølge Cummins (2000, s. 75) er de krevende formene for BICS-registeret imidlertid lite representerte i skolen.

Videre hevder Cummins (1984, s. 133) at det tar mellom fem og sju år før en elev lærer et språk som er tilnærmet lik CALP-registeret til den jevnaldrende. Bakgrunnen for dette er at de majoritetsspråklige elevene ikke venter på at de minoritetsspråklige elevene skal ta dem igjen (Cummins, 1984, s. 135). De majoritetsspråklige elevene kan dermed ses på som bevegelige mål (Berggreen et al., 2012, s. 19). Når det kommer til BICS-registeret vil det være mindre forskjeller på det språklige mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. BICS-registeret er noe som minoritetsspråklige elever tar til seg relativt raskt. Ifølge Ingeborg

Amalie Gjefsen (2010, s. 6) er det elevenes hverdagslige kompetanse som ofte vektlegges når lærere og skoleledere gjør vurderinger av elevenes språkkompetanse. Det vil si et språk som er knyttet til BICS-registeret. Elevene kan med andre ord overføres til ordinær undervisning uten at de har nådd det akademiske nivået som kreves i skolen.

Begrepslæring er helt grunnleggende for å lære et nytt språk. Ordene utgjør byggesteinene i språket, og er helt nødvendige for at det skal være mulig å kommunisere (Bjørke, 2014, s. 72). Ifølge Anne Golden (1998, s. 114) består begrepslæringen av tre delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen. Forståelsesprosessen går ut på at vi må få tilgang til ordet gjennom input. Det vil si at vi enten hører det eller leser det i en eller annen sammenheng. For at forståelsesprosessen kan begynne må vi kunne knytte innholdet til ordformen. Dette gjør vi ved å forsøke å analysere orddelene, sammenlikne ordet med andre ord vi kan fra før, og trekke slutninger ut fra den erfaringsbakgrunnen vi har (Golden, 1998, s. 114). Ordet må deretter lagres. Dette skjer når vi bruker kunnskapen vi har om ordet i en ny sammenheng (Bjørke, 2014, s. 79). Ved at elevene får muligheten til å aktivt ta i bruk nye ord, vil de lettere kunne klare å gjenfinne ordet når de trenger det. Disse delingsprosessene går over i hverandre. Ordene kan for eksempel lagres samtidig som forståelsesprosessen er i gang, og gjenfinningsprosessen utvikles mens lagringsprosessene foregår (Golden, 1998, s. 116). For at disse prosessene skal starte, vil det være viktig at elevene får anledningen til å bruke språket i samhandling med andre.

3.3 NORMER OG SPRÅKHOLDNINGER

Min studie omhandler hvilke forestillinger lærere har om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. I denne delen vil jeg presentere noen teoretiske begrep og perspektiv som er relevante når en har til hensikt å belyse hvor forestillinger om språk kommer fra. Brit Mæhlum (2008, s. 90) har skrevet om hvordan internaliserte normer er med på å styre vår språkbruk. Med internaliserte normer menes det normer som er ubevisste eller underbevisste. De er med andre ord noe vi ofte tar for gitt og kan ses på som uskrevne regler for hvordan vi skal oppføre oss. Videre mener Mæhlum (2008, s. 90) at normene får oss til å handle konformt. Det vil si at vi gjør det som andre gjør innenfor våre sosiale omgivelser. Av den grunn utgjør normer sosiale konvensjoner som sier noe om hva som er passende å gjøre i de spesifikke situasjonene vi er innenfor. For å undersøke hvem det er som bidrar til å lage disse sosiale konvensjonene, tar Mæhlum (2008, s. 91) i bruk begrepet sosialiseringssagenter. Disse omfatter gjerne familie, venner, barnehage og skole. I tillegg kan også massemediene ses

på som en fjerde sosialiseringinstans. Gjennom sosiale sanksjoner og bestemte måter å være på kan sosialiseringagentene ses på som formidlere av ulike typer normer.

Det er også nyttig å undersøke holdninger når vi forsøker å forstå hvorfor vi snakker som vi gjør. Ifølge Brit Mæhlum (2008, s. 95) er holdninger et nøkkelord innenfor sosialpsykologien som handler om hvordan vi som mennesker reagerer på ulike sosiale objekter. Det kan for eksempel være knyttet til hvilke holdninger vi har til dialekter. Holdninger er noe som kan komme fra faktisk kunnskap eller egen erfaring. I de fleste tilfellene er dette imidlertid noe vi har tatt til oss mer eller mindre ureflektert fra de vi sosialiseres med (Mæhlum, 2008, s. 95). Hvilke holdninger vi har til språk, er også noe som er tett bundet til stereotypier. Det kan ses på som ulike oppfatninger og forventninger vi har til en bestemt gruppe mennesker basert på deres kjønn, etnisitet og språk (Mæhlum, 2008, s. 95). På grunn av dette er det vanskelig å studere språk uten å ta hensyn til hvilke holdninger og stereotypier som ligger til grunn.

For å si noe om hvilke forestillinger lærerne har om språk kan det være nyttig å trekke frem begrepet språklige ideologier. Med språklige ideologier refererer jeg til Judith Irvine (1989) sin definisjon: «The cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests» (Irvine, 1989, s. 255). Språklige ideologier består av kulturelle systemer av ideer om sosiale og språklige forhold. Det betyr at lærernes språkbruk vil være påvirket av det kulturelle systemet som de er en del av. Skolen kan være et eksempel på et slikt kulturelt system. I analysekapittelet bruker jeg denne teorien til å synliggjøre hvordan skolens opplæringsmodell kan være førende for hvordan lærerne tenker om språk.

Kathryn Woolard (1998, s. 22) hevder at språklige ideologier henger sammen med språkbruken vår og de sosiale omgivelsene vi er en del av. Videre trekker Woolard (1998, s. 31) frem Michael Silverstein (1985), da han mener det er essensielt å studere de språklige ideologiene for å kunne si noe om språkbruken vår. Dette forklarer han på følgende måte:

The total linguistic fact, the datum for a science of language, is irreducibly dialectic in nature. It is an unstable mutual interaction of meaningful sign forms contextualized to situations of interested human use, mediated by the fact of cultural ideology (Silverstein, 1985, s. 220).

Jamfør Silverstein må språket ses i sammenheng med den konteksten det foregår i. For å undersøke lærernes forestillinger om språk vil det derfor være viktig å se på praksisen som de er en del av.

3.4 LÆRERNES SPRÅKBRUK

Som nevnt i innledningen av teorikapittelet har jeg også undersøkt hvordan lærerne uttrykker seg rent språklig. I det følgende vil jeg presentere teoretiske perspektiv som jeg vil bruke i analysekapittelet til å belyse det lærerne sier om dette.

3.4.1 Folkelingvistikk

Lærernes språkbruk kan ses i sammenheng med en folkelingvistisk tankegang. Folkelingvistikken er en undergruppe innenfor den sosiolingvistiske retningen (Hoel, 2014). Den handler om hvordan «vanlige mennesker» snakker om språk. Det vil si de som ikke er utdannet lingvister. Det kan for eksempel innebære ulike måter å definere språklige kategorier og hvilke ord som brukes om det (Preston & Niedzielski, 2000, s. 2). Et eksempel på en folkelig beskrivelse av et språklig fenomen, kan være å definere substantiv som navn på ting.

Innenfor språkforskningen har det tidligere ikke vært interesse for hva folk mener og sier om språket de bruker (Preston & Niedzielski, 2000, s. 3). Uttalelser som ikke har vært vitenskapelig begrunnet har derfor ikke hatt noen verdi. Preston og Niedzielski (2000, s. 32) mener imidlertid dette er viktig å ta høyde for i ulike studier av språk. De (Preston & Niedzielski, 2000, s. 302) argumenterer for at folkelige måter å uttrykke seg om språk på er like mye et metaspråk som det er for lingvister. I begge tilfellene er det snakk om et språk om språket. Ved å undersøke språkbrukerens perspektiv kan vi «øke vår innsikt inn i hvilke holdninger, signaler, stereotypier, meninger, normer, statusforhold osv. som finnes innen et språksamfunn (...)» (Hoel, 2014, s. 16). Dette kan være nyttig å få kunnskap om, da det gir en bredere forståelse av språkbrukeren.

3.4.2 Lærernes diskurs

Nedenfor skisserer jeg noen teorier om hvordan lærernes måter å formulere seg på kan forstås som en spesifikk diskurs. Dette er interessant for å få en større forståelse for lærernes forestillinger om språk. Ifølge Roger Säljö (2006, s. 40) bidrar språket til å gjøre oss i stand til å organisere oss sosialt og være en del av en kollektiv virksomhet. De ulike kollektive virksomhetene krever ulik type språkbruk. Skolen er et eksempel på en kollektiv virksomhet hvor lærerne tilegner seg bestemte måter å snakke på. I den forbindelse er det relevant å nevne Gunnel Colnerud og Kjell Granström (1993, s. 43). De mener at alle yrkesgrupper har et spesialisert fagspråk som gjør det mulig for personer innenfor et yrke å forstå hverandre. Videre

består yrkesspråket av et hverdagsspråk, et metaspråk eller et pseudometaspråk (Colnerud & Granström, 1993, s. 46). Hverdagsspråket er umiddelbart, og er gjerne knyttet til opplevelser og konkrete hendelser. Det er dermed spontant og tar ofte utgangspunkt i følelser. For lærerne kan et hverdagsspråk innebære en beskrivelse av opplevelsen av en kaotisk situasjon i klasserommet.

Et metaspråk hjelper lærerne til å beskrive praksisen med utgangspunkt i teori. Metaspråket kan dermed gi lærerne forklaringer på hvorfor dette kaoset i klasserommet oppsto (Colnerud & Granström, 1993, s. 46). Et pseudometaspråk er en blanding av et hverdagsspråk og et metaspråk. Lærerne kan for eksempel ha et hverdagsspråk med innslag av ulike faglige begreper (Colnerud & Granström, 1993, s. 51). Ifølge June Junge (2013, s. 19) er det en vanlig oppfatning at læreres samtaler er preget av praksisnærhet. Til tross for dette trenger det ikke å være et tegn på at lærere er lite faglige i måten de snakker på. Det kan imidlertid være det som er den aksepterte språkbruken innenfor en slik kollektiv virksomhet. Jamfør Barbara Johnstone (2008) kan det være snakk om en spesifikk måte å snakke om språk på. Dette kommenterer hun på følgende vis: «They are conventional ways of talking that both create and are created by conventional ways of thinking» (Johnstone, 2008, s. 3). Måten vi tenker og snakker på, vil være styrt av de ulike konvensjonene som finnes innenfor den kollektive virksomheten vi er en del av.

3.5 LÆRERNES HABITUS

Habitus er et begrep som blant annet den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1991) er kjent for. Det handler om at vi har ulike typer disposisjoner som gjør at vi handler på bestemte måter. Disposisjonene består blant annet av holdninger, tankesett og måter å være på (Thompson, 1991, s. 12). Som nevnt i innledningen av teorikapittelet kommer jeg tilbake til dette konseptet i analysekapittelet mitt (se 5.3.3). Jeg vil bruke begrepet til å oppsummere hvordan de ulike forholdene som trekkes frem i analysen kan være med på å prege lærerens forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Habitus er noe vi tilegner oss gjennom ulike typer sosialiseringprosesser. De første opplevelsene hvor vi tar til oss slike typer disposisjoner er i begynnelsen av barndommen (Thompson, 1991, s. 12). Slik sett kan habitus ses på som et produkt av sosialiseringen. De ulike disposisjonene som vi tilegner oss vil også være kroppsliggjorte (Thompson, 1991, s. 13). Lisanne Wilken (2008, s. 37) omtaler dette som en type ryggmargskunnskap, da det viser til hvordan disposisjonene våre er forankret i kroppen. I innledningen ble det påpekt at lærerne

ofte gjør en skjønnsmessig vurdering av om elevene har tilstrekkelig ferdigheter i norsk. Lærernes skjønnsmessige vurdering vil som nevnt bære preg av deres kunnskap, verdier og erfaringer (se 1.2). Hvilke verdier lærerne har kan for eksempel spille inn på hvilke forestillinger de har om språk. En måte å forstå dette på kan være å undersøke lærernes habitus.

3.6 ANDRESPRÅKSLÆRING

Andrespråklæring er et omfattende tema som det finnes mye forskning på. Her velger jeg å gå inn på fem fremtredende trekk ved andrespråklæring som er gjeldende uansett hvilket språk som læres, og som er uavhengig av hvilket morsmål innlæreren har (Berggreen et al., 2012, s. 20). Bakgrunnen for dette er at disse trekkene har meldt seg som interessante på grunn av analysen. Det gjelder spesielt kjennetegnene som omtales som *flerformer* og *feil* og *helhetslærte fraser*. I analysekapittelet vil jeg komme tilbake til de to trekkene i samtalen som handler om elevteksten. Nedenfor gjør jeg en kort redegjørelse for de fem ulike trekkene.

Det første kjennetegnet omtales som forutsigbar læringsgang, og går ut på at prosessen med innlærerspråket foregår likt hos alle som lærer seg et nytt språk. Dette er et fenomen som blir omtalt som «læringsløyper». Slik det norske språket er konstruert finnes det bestemte, lønnsomme måter å nærme seg språket på (Berggreen et al., 2012, s. 20). Et eksempel på det er innlæringen av nektingsadverbet på norsk. Her er det vanlig at elevene har preverbal nektning i begynnelsen av skrivingen, som for eksempel *ikke har sko*. Etter hvert lærer elevene å flytte nektingsadverbet bak verbet (Berggreen et al., 2012, s. 20). I slike tilfeller vil det være viktig at læreren har god kunnskap om hvordan innlærerspråket til elevene utvikler seg.

Det andre trekket ved andrespråklæringen er utviklingen fra det enkle til det mer komplekse (Berggreen et al., 2012, s. 24). I starten av innlæringsperioden vil mellomspråket til elevene være relativt enkelt. Ordtilfanget vil i starten være basert på elevenes erfaringer med samhandling knyttet til skolen og venner (Berggreen et al., 2012, s. 21). Etter hvert vil språket utvikles til å bli mer komplekst.

Flerformer og feil er det tredje kjennetegnet og handler om variasjon i språkproduksjonen til eleven (Berggreen et al., 2012, s. 25). Det innebærer at eleven tester ut språkkategorier ulikt fra gang til gang. Et eksempel på det kan være at eleven både bruker enkel og dobbel konsonant på det samme ordet, *ike* og *ikke*. Dette er noe som imidlertid må ses på som positivt. Bakgrunnen for det er at det kan være et tegn på at eleven arbeider med dette fenomenet på egen hånd, og prøver å søke mening i det (Berggreen et al., 2012, s. 25). Det er

derfor viktig at læreren ser på dette som positivt, da eleven forsøker å forstå ulike deler av det norske språket.

Det fjerde kjennetegnet ved andrespråklæringen er at vi memorerer uttrykk som vi hører ofte. Dette omtales som helhetslærte fraser og ord (Berggreen et al., 2012, s. 25). Det innebærer ofte fraser eller standardformuleringer som er nyttige å kunne i starten av språkopplæringen. Eksempler på dette kan være fraser som: *Tusen takk! Jeg vet ikke* og liknende. Slike typer ytringer kan være med på å bidra til et mer produktivt og regelbasert språk senere (Berggreen et al., 2012, s. 27).

Den tverrspråklige innflytelsen er det femte kjennetegnet ved andrespråklæringen. Det handler om hvordan andrespråkelevne er påvirket av det tidligere lærte språket. Det kan for eksempel være snakk om feiltyper og feilmengde i mellomspråket, læringsletthet på bestemte områder, unngåelse av visse konstruksjoner og overforbruk av visse språklige grep (Berggreen et al., 2012, s. 27). Som lærer er det viktig å få kunnskap om disse trekkene ved å klare å kjenne de igjen i elevenes andrespråklæring. Det gjør at det er enklere for lærerne å veilede elevene og vite hvilke grep som må tas for å gjøre språkopplæringen bedre.

3.7 MORSMÅLETS BETYDNING

I det følgende trekker jeg frem teoretiske perspektiv på morsmålet sin betydning for utviklingen av andrespråket. Dette anvendes senere til å belyse det lærerne sier i analysekapittelet. I undersøkelsen av lærerens forestillinger om språk kom det frem at morsmålet til elevene spiller en viktig rolle for utviklingen av det norske språket.

Gjennom tidene har det vært diskutert hvorvidt morsmålet har en støttende eller en ødeleggende funksjon for innlæringen av andrespråket. Argumenter mot morsmålsopplæring bygger ofte på at videreutviklingen av morsmålet kan gå på bekostning av å lære det norske språket (Bakken, 2007, s. 16). De som er for morsmålsopplæring mener imidlertid at morsmålet kan brukes som støtte i innlæringen av andrespråket. Cummins (1981) er en av forkjemperne for morsmålsundervisning i skolen. Han er blant annet kjent for konseptet om *The Common Underlying Proficiency*, også kalt *Isfjellmetaforen* (Cummins, 1981, s. 25). Denne modellen ser på forholdet mellom førstespråket og andrespråket. Metaforen om isfjellet går ut på at det finnes to topper over vannflaten som symboliserer to ulike språk. Under vannflaten ligger det en felles base som toppene henger fast i. Dette illustrerer hvordan de forskjellige språkene har en felles kilde i hjernen vår (Cummins, 1981, s. 25). Av den grunn vil de ulike språkene vi sitter

med gjensidig påvirkes av hverandre. Det betyr at dersom en elev allerede har utviklet et morsmål, kan dette brukes til å bygge videre på andrespråket.

Denne teorien styrker påstanden om at det å kunne flere språk er en ressurs. Ifølge Cummins (1984, s. 37) har flerspråklige barn bedre forutsetninger til å forstå språklig mening enn barn med kun ett språk. For at flerspråklige elever skal ha fordel av dette, er det imidlertid en hypotese om at de må være på et visst språklig nivå i begge språkene. Denne hypotesen blir kalt for *Terskelnivåhypotesen* (Cummins, 1984, s. 38). Det er derfor viktig at elevene får videreutvikle morsmålet sitt samtidig som de lærer det norske språket.

4 Metode

Målet med denne studien er som nevnt å undersøke hva lærere hevder er tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og drøfte de metodologiske og metodiske valgene jeg har gjort for å samle inn data som belyser denne problemstillingen. Først vil jeg omtale valg av metode og hvilke begrunnelser jeg har for dette. Deretter tar jeg for meg de praktiske sidene ved datainnsamlingen. Avslutningsvis behandler jeg studiens validitet og reliabilitet. I tillegg vil jeg drøfte ulike etiske betraktninger som jeg har tatt hensyn til gjennom dette prosjektet.

4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

Jeg har valgt å ha en studie som er kvalitativt orientert. Bakgrunnen for valget er at jeg har vært interessert i å undersøke lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. Slik sett har det vært naturlig å velge intervju som metode. Målet med intervjuene har vært å skape mening mellom lærerne som har deltatt i studien og meg som intervjuer. Kvalitativ forskning bygger på teorier om fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien er en retning som er opptatt av å rette fokuset mot menneskers perspektiver og erfaringer av et fenomen (Postholm, 2005, s. 41). Hermeneutikken er læren om forståelse og fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69).

I denne studien har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming, ved at jeg har undersøkt lærernes forestillinger om språk. Det vil si at jeg har forsøkt å forstå hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk ut fra lærernes perspektiv. Videre har jeg hatt som mål å konsentrere meg om de aktuelle lærernes hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005, s. 19). Jeg mener at formuleringen om hva det vil si å være god nok i norsk berører lærernes hverdagshandlinger, ettersom de stadig må gjøre vurderinger av elevenes språkkompetanse. Jeg har valgt en form for intervju som Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) omtaler som et semistrukturert livsverdenintervju. De beskriver dette på følgende måte: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). For dette prosjektet handler lærernes livsverden om deres synspunkter og forestillinger med tanke på formuleringen om tilstrekkelig norskkompetanse. Det er denne type livsverden jeg har vært interessert i å undersøke.

I denne studien har hermeneutikken vært sentral på flere områder. Min fortolkning har blant annet vært gjeldende for hvordan jeg har framstilt teorien, og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt. Her er det sentralt å trekke frem den hermeneutiske sirkelen som illustrerer måten jeg har gått frem på i datainnsamlingen. Tanken er at jeg har gått inn i studien med en forforståelse som etter hvert har blitt korrigert i møtet med det som har blitt studert. Hans-Georg Gadamer belyser dette på følgende måte: «Forståelsens bevegelse går dermed alltid fra helhet til delene og tilbake til helheten» (Gadamer, 2010, s. 329). Slik sett har det foregått en kontinuerlig utvikling av den forståelsen jeg har hatt for lærernes forestillinger om språk.

Hermeneutikken har også en grunntanke om at det ikke finnes en korrekt representasjon av en uavhengig sannhet (Nilssen, 2012, s. 72). Prosjektet mitt bærer preg av disse tankene, da jeg ser på meningsutvekslingen mellom meg som forsker og det som studeres som viktige komponenter. Sammen med lærerne kan jeg finne en sannhet som er meningsfull i den konteksten den blir til i. Dette er i tråd med Gadamer sine perspektiv som var opptatt av å undersøke meningsrommet i dialogen mellom mennesker, eller i lesningen av en tekst (Schaanning, 2010, s. 10). Slik sett har jeg som forsker hatt en aktiv rolle på forskningsstudiet. Det betyr at funnene mine vil være situasjonsbetingede, ved at intervjuene er sosialt konstruerte. Dette er i tråd med James Holstein og Jaber Gubrium sine tanker om at mening er noe som skapes i fellesskap: «Meaning is not merely elicited by apt questioning, nor simply transported through respondent replies; it is actively and communicatively assembled in the interview encounter» (Holstein & Gubrium, 1997, s. 114). Mening er noe som skapes når vi som forskere opptrer som aktive i møte med det som forskes på. Denne tankegangen er forenelig med måten jeg har fremskaffet data på. Jeg har vært interessert i å få frem det som skjer i dialogen mellom lærerne og meg som forsker.

Innenfor kvalitativ forskning kan vi skille mellom det å ha en induktiv og deduktiv tilnærming til det som undersøkes. Ved å ha en induktiv tilnærming er det empirien som er med på å forme studien. Forskeren prøver dermed å ha et åpent sinn til det som skal studeres. Samtidig vil forskeren tolke det som skjer ut fra sin egen referanseramme. Ved hjelp av egne erfaringer, opplevelser og teorier forsøkes det å forstå og skape mening i datamaterialet som er samlet inn (Postholm, 2005, s. 26). I en deduktiv tilnærming har forskeren utarbeidet en teori eller en antakelse på forhånd. Dette kan være forklarende på det som skjer i forskningsfeltet. Forskningen er dermed teoridrevet (Tjora, 2012, s. 26). Hvilken tilnærming vi har til empirien gir føringer for hvilke metoder som er hensiktsmessige å bruke.

For min studie har det vært nyttig å ha et åpent sinn til det jeg har undersøkt. Jeg mener dette har vært nødvendig for å undersøke lærernes perspektiv på hva det vil si å være god nok i norsk. På en annen side har jeg gjort meg noen tanker på forhånd av datainnsamlingen. John Goodlad (1979, s. 49) belyser dette i sin beskrivelse av den induktive tilnærmingen: «The approach implied does not mean that one goes in without a beginning map, without tools, or without hunches». På bakgrunn av det jeg leste av litteratur i forkant av datainnsamlingen, hadde jeg en hypotese om at lærerne har ulike forestillinger om tilstrekkelig norskkompetanse. Av den grunn har jeg hatt en abduktiv tilnærming til datainnsamlingen, ettersom jeg både har elementer fra den deduktive og den induktive tilnærmingen (Tjora, 2012, s. 26). Basert på teorier og egne perspektiver har jeg gjort meg noen tanker på forhånd, samtidig som jeg har hatt et åpent sinn til empirien.

Ifølge Nils Gilje og Harald Grimen (1995, s. 16) kan en forsker også sitte med en forforståelse som ikke er artikulert. Det kan blant annet være mye en aktør tror på eller tar for gitt uten at dette blir formulert. I mange tilfeller kan det dermed være snakk om taus kunnskap. Eksempler på det kan i dette prosjektet være mine verdier eller holdninger til ulike temaer som blir berørt i datainnsamling og analyse (Gilje & Grimen, 1995, s. 151). Disse kan være med på å farge måten jeg fremskaffer, men også tolker forskningsdataene mine på. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg for eksempel en forestilling om at flerspråklighet ikke blir ivaretatt i skolen. Dette var i tillegg et tema som jeg var svært interessert i. Sannsynligvis har denne interessen påvirket måten jeg fremskaffet data på. Det kan for eksempel ha påvirket hvilke spørsmål jeg stilte til lærerne og hvordan jeg har tolket det som ble sagt. Cecilie og Iver Neuman (2012, s. 13) ser på forskeren som en viktig rolle i meningsskapingen av et forskningsobjekt. De mener blant annet at forskeren alltid vil være påvirket av sin egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn. Dette beskriver Neuman og Neuman (2012, s. 18) som selvbiografisk situering. Av den grunn har det vært viktig å reflektere over hvilke oppfatninger, erfaringer og fordommer jeg kan ha tatt med meg inn i forskningssituasjonen.

4.2 UTVALG AV LÆRERE OG SKOLE

Som forskere må vi foreta en rekke valg for å finne ut av hva vi ønsker å undersøke. Hvilke valg vi tar, får konsekvenser for hvilke funn vi sitter igjen med til slutt. For å undersøke lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk, var det naturlig å velge intervju som metode. Videre bestemte jeg meg for å intervju to lærere som underviser i den særskilte norskopplæringen, og to lærere som underviser i den ordinære norskopplæringen. Bakgrunnen

for denne interessen er at jeg mener at alle lærerne må ha et felles ansvar for elever som følger den særskilte norskopplæringen. På forhånd hadde jeg en antakelse om at den særskilte norskopplæringen foregår isolert fra den ordinære norskopplæringen. I analysekapittelet mitt kommer jeg tilbake til dette (se 5.1.3.3). Denne hypotesen kom på grunn av ulik type teori som jeg hadde lest om på forhånd av datainnsamlingen. Slik sett har denne antakelsen vært med på å forme forskningsfokuset mitt.

Tanken var opprinnelig kun å intervjuere lærere som underviser på ungdomstrinnet. Årsaken til denne interessen er fordi jeg selv skal begynne å jobbe på ungdomstrinnet. For min egen del var det dermed relevant å ha dette som forskningsfokus. Det var imidlertid ikke praktisk mulig. På det aktuelle tidspunktet som jeg samlet inn dataene på hadde skolen kun én andrespråklærer på ungdomstrinnet. Etersom jeg ønsket å ha fire informanter valgte jeg å intervjuere en lærer som underviser i den særskilte norskopplæringen på barnetrinnet på den samme skolen. En nærmere presentasjon av mine informanter kommer i analysekapittelet. I forkant av datainnsamlingen var det utfordrende å få tak i lærere som var villige til å stille til intervju. Lærere er gjerne svært presset på tid, og jeg var klar over at det kunne være vanskelig å få noen til å stille. I tillegg var det ekstra utfordrende at jeg var på utkikk etter både norsklærere og lærere som underviser i særskilt norskopplæring.

Valg av skole er gjort på bakgrunn av skolens andel av minoritetsspråklige elever. Dette var viktig for meg, fordi jeg ønsket å intervjuere lærere med erfaring med undervisning av minoritetsspråklige elever. Skolen ligger på et lite tettsted, og har 48 elever med minoritetsspråklig bakgrunn av totalt 380 elever fra 1.–10. trinn. Videre har de valgt å organisere den særskilte norskopplæringen på en måte, som jeg mener er representativ for andre skoler i Norge. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysekapittelet (se 5.1.1). Skolen fungerer også som en mottaksskole for minoritetsspråklige elever, som betyr at alle elevene som kommer fra asylmottaket i kommunen kommer til denne skolen.

4.3 INDIVIDUELLE INTERVJU

Intervjuene jeg foretok med lærerne var forholdsvis strukturerte, ved at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med spørsmål. Disse ble i intervjuene stilt i mer eller mindre samme rekkefølge. Det er flere grunner til at jeg valgte å gjøre dette. Ved å ha en forholdsvis strukturert samtale med planlagte spørsmål kan det være enklere å sammenligne svarene fra de ulike deltakerne. For mitt tilfelle var dette nyttig, fordi jeg ønsket å se om det var noen likheter og forskjeller

mellom svarene til lærerne. I tillegg er formen på intervjuene strukturert og konsentrert, og det vil derfor ta kortere tid enn ved fullstendig åpne intervju.

Ulempen med en slik form for samtale kan imidlertid være at den har en begrenset fleksibilitet. Det er for eksempel den som intervjuer som i stor grad styrer hvilke temaer det skal snakkes om (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuene jeg foretok hadde en noe begrenset fleksibilitet, ved at jeg hadde en fast rekkefølge på spørsmålene. Hadde jeg ikke forholdt meg like rigid til disse spørsmålene, kan det tenkes at jeg ville fått andre interessante funn. Ved å kun lytte til det informantene forteller, kan det være enklere å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som dukker opp underveis. På en annen side kan for lite struktur på samtalen føre til at det kanskje er vanskeligere å holde tråden i samtalen. Det kan for eksempel forekomme flere avsporinger fra det som egentlig var temaet for intervjuet. Dersom noe skulle vært gjort annerledes, ville jeg ha løsrevet meg noe mer fra intervjuguiden og stilt flere oppfølgingsspørsmål. Til tross for dette mener jeg at det imidlertid var hensiktsmessig å ha et slikt intervju. Det ga en mulighet for å sammenligne deltakernes perspektiver innenfor de ulike temaene.

I forkant og i gjennomføringen av intervjuene, har jeg reflektert over hvordan jeg som forsker bør opptre ovenfor lærerne. Ofte vil et intervju bære preg av en asymmetrisk kommunikasjon, i og med at det er den som intervjuer som definerer og kontrollerer samtalen. Det er for eksempel intervjueren som bestemmer hvilket tema det skal snakkes om, og hva som skal følges opp videre av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Et annet eksempel på asymmetrien som ligger i denne samtaleformen, er selve maktrelasjonen mellom den som blir intervjuet og meg som intervjuer. Det at jeg kommer utenfra og skal undersøke informantens daglige praksis, innebærer en sårbarhet som det er viktig at jeg er bevisst på. Slik sett er ikke intervjuesjangeren en likeverdig samtale mellom deltakerne, som det ville vært i andre typer samtalsituasjoner.

4.4 GRUPPEINTERVJU

I et gruppeintervju studeres samtalen mellom deltakerne og hvordan de diskuterer de ulike spørsmålene som blir gitt av den som intervjuer (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 436). Gruppeintervjuet på den aktuelle skolen ble gjennomført to uker etter de individuelle intervjuene. I denne samtalen hadde jeg en mindre synlig rolle enn i de individuelle intervjuene. Jeg fungerte som en slags ordstyrer, og stilte spørsmål uten å ta del i samtalen. I forkant av gruppeintervjuet hadde jeg laget en intervjuguide på samme måte som jeg gjorde før de

individuelle intervjuene. Formålet med samtalen var å få i gang flere diskusjoner for hva det vil si å være god nok i norsk. Gruppeintervjuet startet med å ta utgangspunkt i en elevtekst som er skrevet av en elev med norsk som andrespråk. Målet med å bruke denne teksten, var at den skulle bidra til å belyse hva lærerne legger vekt på av språkkompetanse. Teksten fungerte som en igangsetter for at det skulle være enklere for lærerne å si noe konkret om hva som vektlegges av språkferdigheter i skriving.

Fordelen med et gruppeintervju er at lærerne kan stimulere hverandre ved at de får frem ulike erfaringer og tanker som alle kan kjenne seg igjen i (Tjora, 2012, s. 123). Ifølge Brandt (1996, s. 149) kan et gruppeintervju ha en aktiviserende og mobiliserende effekt, ved at samtalen kan være kilde til nye tanker og refleksjoner. Slik sett kan det også oppstå en brytning mellom lærernes ulike meninger som kan være med på å skape nye tanker rundt de ulike temaene. På en annen side kan det være ulemper med et slikt intervju. Det kan for eksempel være slik at gruppedynamikken ikke er god, og at det er enkelte deltagere som dominerer i samtalen. Det er heller ikke sikkert at deltakerne kommer med sine personlige meninger, ettersom de kan velge å holde den for seg selv (Cohen et al., 2011, s. 432). Fra mitt ståsted fungerte gruppeintervjuet godt, ved at det var en fin balanse på fordelingen av samtaleid mellom de ulike deltakerne. Jeg mener også at spørsmålene mine var greie å svare på, og at de ikke handlet om noe som angikk lærerne personlig. Det er derfor nærliggende å tro at lærerne var ærlige, og at de kom med sine personlige meninger om det som ble tatt opp.

Gruppeintervjuet bidro til å få frem nye perspektiver på lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. Ved å ta utgangspunkt i en elevtekst, fikk lærerne for eksempel muligheten til å være mer konkrete i hva det vil si å være god nok i norsk. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysekapittelet (se 5.2.4).

4.4.1 Elevteksten

Teksten jeg valgte å bruke er skrevet av en fjorten år gammel somalisk gutt, som har somali som morsmål. Eleven er bosatt i Trøndelag og har utviklet en dialekt som er preget av dette. Gutten kom til Norge da han var tolv år, og gikk i mottaksklasse i ett år før han ble overført til ordinær undervisning. Eleven har med andre ord blitt vurdert til å ha tilstrekkelige norskkompetanser til å følge ordinær undervisning. Til tross for dette finnes det flere mellomspråklige trekk ved teksten, som gjør at den var interessant å bruke. Elevteksten kunne dermed bidra til å skape en diskusjon om hvorvidt eleven viser tilstrekkelig norskkompetanse til å følge ordinær undervisning. Elevteksten er skrevet i forbindelse med tentamen, hvor

oppgaven lyder som følger: *Du er en soldat ved fronten under 2. verdenskrig. Skriv et brev hjem.* Ettersom elevteksten er relativt kort, har jeg valgt å presentere den nedenfor:

1. Hei kjære familie
2. Et brev fra meg til dere familie. Jeg er på krigen og har de ikke så bra. Jeg er i et fjernt
3. sted der jeg hører bare lyder fra pistol og bombe og det er fælt. Jeg villa vare med dere
4. en å gå på krig. Jeg er så red og tenker bare på skal jeg dø i krigen. Og andre ting jeg
5. tenker på er hva dere gjør uten meg. Det er rart for meg å leve uten familie. Jeg savna
6. dokk alle sammen veldig my. Spesielt deg min kjære mor.
7. I krigen så er det masse folk som dør. På en dag dør mer en 100 folk. Masse folk blir
8. skadet i krigen. Det er masse styr å at alle må høre etter sjefen. Vis man ikke hører
9. etter han så for man straf. Og straffen er at man ikke få spise mat. Jeg vet ikke hva jeg
10. skal gjøre uten dere. Det er sedelig har ingen teve spil. Ingen tv ingen sofa man sitter
11. ikke på sofa her. Man sitter på en stol som er laget av krisfinne. Vi får ikke ta en liten
12. pause i krigen, man må bare forsete å skyte helt til de andre vi kriger med gir seg. Jeg
13. hoper at jeg kommer tilbake til der. Trygt uten at jeg er skadet.

Eleven viser i denne teksten hvordan han mestrer brevsjangeren, ved å skildre tilværelsen som soldat ved fronten. Utover dette har eleven flere trekk som er typiske for andrespråksbrukere. Den første setningen på linje 2 er et eksempel på det. I starten av setningen mestrer eleven bruken av ubestemt form, og skriver korrekt *et brev*. Eleven bruker imidlertid feil bøyning på slutten av setningen, fordi han bruker ubestemt form av ordet *familie*. Et typisk trekk for andrespråksbrukere er at de ofte bruker bestemt form noe tilfeldig de første årene (Berggreen et al., 2012, s. 80). Videre er preposisjonsbruken noe varierende i denne teksten. Det kan se ut til at han ikke helt vet når han skal bruke preposisjonene *i* og *på*. Eleven varierer for eksempel med å skrive *på* og *i* krigen på linje 2 og 7.

I det norske språket har vi ni vokaler, som er relativt mange sammenlignet med andre språk. Somali har for eksempel bare fem vokaler (VOX, 2006, s. 6). Dette kan påvirke skrivingen til eleven. I teksten skriver han for eksempel ordene *vare*, *straf* og *hoper* feil. Det kan være et tegn på at han kanskje ikke har lært seg vokallydene som svarer til bokstavene i de aktuelle ordene.

Kj-lyden er et annet språklig fenomen som ikke brukes i somali, som kan være vanskelig å lære for elever med somali som førstespråk (VOX, 2006, s. 10). I elevteksten skriver eleven dette riktig to ganger. Det gjør han når han skriver ordet *kjære* på linje 1 og 6. Til tross for dette

skriver han *sedelig* istedenfor *kjedelig* på linje 10. Dette er trekk som indikerer at eleven enda ikke helt har tilegnet seg den norske språklyden og/eller måten den gjengis i skrift på. Videre tar eleven i bruk sin egen dialekt i følgende setning på linje 6: «Jeg savna dokk alle sammen veldig my». Her bruker eleven dialektale former som *dåkk* og *my*, som er særskilt for flere dialekter i Trøndelag (A. Dalen, 1987, s. 31 og 73). I tillegg er det interessant at han bruker ordet *krisfinne* på linje 11. Her er det sannsynligvis snakk om ordet kryssfinér. At eleven skriver ordet feil kan være et tegn på at han har hørt uttrykket før, men at han ikke har klart å avkode det. Ettersom eleven har flere mellomspråkstrekk i teksten, mener jeg det er interessant å diskutere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å overføres til ordinær opplæring. En nærmere analyse av elevteksten kommer senere i analysekapittelet (se 5.2.4).

I etterkant av gruppeintervjuet har jeg møtt på en spesiell utfordring. Det viste det seg at jeg ble feilinformert når det gjaldt denne elevens språkbakgrunn. Lærerne fikk derfor feil informasjon om hvilket språk eleven hadde. De fikk beskjed om at eleven hadde arabisk istedenfor somali som morsmål. Dette var selvsagt uheldig, siden deler av samtalen dreide seg om elevens språklige bakgrunn. Lærerne ble imidlertid informert om feilen i etterkant, og jeg har tatt høyde for dette i analysen av samtalen. Jeg har for eksempel latt være å bruke den delen av analysen hvor vi snakker om elevens språklige bakgrunn. Til tross for dette var det svært nyttig å bruke elevteksten, fordi det førte til at jeg så at det var en betydelig forskjell på hvordan lærerne formulerte seg i denne samtalen og i de individuelle intervjuene. Dette kommer jeg tilbake til ved flere anledninger i analysekapittelet.

4.5 INTERVJUGUIDE

Å utarbeide en intervjuguide er en krevende prosess, fordi det handler om å bryte ned studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (M. Dalen, 2011, s. 30). Slik vedlegget viser består intervjuguiden til de individuelle intervjuene av seksten spørsmål (Vedlegg 1). Disse fokuserer på flere områder knyttet til arbeid med minoritetsspråklige elever. Intervjuguiden innleder med noen spørsmål som handler om lærerens bakgrunn, fagfelt, ansettelsesforhold og liknende. Dette var nyttig informasjon å få for at jeg skulle bli bedre kjent med informantene. Slik Dalen (2011, s. 30) hevder, er det også viktig at de innledende spørsmålene får informantene til å føle seg komfortable og avslappet. Slik var det også tenkt for denne intervjuguiden, og jeg ventet derfor med spørsmålene som fokuserte på de sentrale temaene i studien.

Etter de innledende spørsmålene gikk jeg i neste del over til spørsmål som handlet om hvilke erfaringer lærerne har med minoritetsspråklige elever, og om de opplever noen utfordringer i møtet med disse. Videre har intervjuguiden flere spørsmål som handler om skolens praksis. Et eksempel på det er spørsmålet om lærernes tanker om hvordan skolen har organisert den særskilte norskopplæringen (Vedlegg 1). Intervjuguiden består også av spørsmål som har til hensikt å svare på det som er hovedfokuset for denne oppgaven: Lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever til at de kan følge ordinær opplæring. Ettersom formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter er svært generell, forsøkte jeg å bryte det ned til noe mer konkret i spørsmålene mine. Et av spørsmålene fokuserer blant annet på om det er noen spesielle språklige ferdigheter som lærerne legger vekt på. I tillegg stilte jeg flere spørsmål om hvordan elevenes flerspråklighet blir ivaretatt på den aktuelle skolen (Vedlegg 1). Bakgrunnen for disse spørsmålene er som tidligere nevnt at jeg selv har en interesse for dette temaet. Jeg syntes derfor det var interessant å løfte frem dette perspektivet i samtalen.

I intervjuguiden til gruppeintervjuet lagde jeg flere spørsmål med utgangspunkt i elevteksten. Intervjuguiden til gruppeintervjuet består av sytten spørsmål (Vedlegg 2). Disse spørsmålene konsentrerer seg om flere nivåer av teksten, både på makro- og mikronivå. På makronivå er det et spørsmål som retter seg mot elevens sjangerbeherskelse, og på mikronivå er det flere spørsmål om tekstens syntaks. Noen av spørsmålene dreier seg også om lærerens tilbakemelding på elevenes skriftlige arbeid, og hvordan dette blir praktisert. Et annet tema som ble tatt opp i intervjuet, er læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Vedlegg 2). I intervjuguiden er det to spørsmål som handler om et av kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk. Det gjelder følgende kompetansemål: «Bruke et variert ordforråd for å uttrykke følelser og meninger i egen skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). I etterkant av de individuelle intervjuene var det spesielt ett tema som jeg ønsket å undersøke videre i gruppeintervjuet. Det handlet om utviklingen av et fagspråk, og hva dette innebærer for norskfaget. Det siste spørsmålet gikk ut på hvilke tanker lærerne har om formuleringen til opplæringslovens §2-8 (Vedlegg 2).

4.6 BEARBEIDELSEN OG ANALYSEN AV DATA

Organiseringen og bearbeidelsen av datamaterialet er en møysommelig prosess, og er en svært viktig del av forskningsarbeidet. Materialet for denne studien har blitt bearbeidet ved hjelp av transkribering, koding og memoskriving. Nedenfor gjør jeg en nærmere beskrivelse av disse.

4.6.1 Transkribering av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2009, s. 186) hevder at det å transkribere intervju ikke er ukomplisert. Allerede i transkriberingen foregår det en fortolkningsprosess, hvor forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan by på praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Ifølge forfatterne (2009, s. 193) kan selv de nøyaktig samme skrevne ordene i en utskrift uttrykke forskjellige betydninger, ut fra hvor det settes punktum og komma. Det betyr at vi allerede er i en fortolkningsprosess når det kommer til bruk av tegnsetting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193).

Når det gjelder bruk av tegnsetting, har jeg valgt å ta med dette for å lette på lesingen, men jeg har lagt vekt på å ikke sette inn tegn som endrer på det jeg oppfatter som betydningen i det som ble sagt. I tillegg er det viktig å forklare et grep jeg har gjort i transkriberingen. Sitatene i analysekapittelet viser flere tilfeller hvor lærerne starter med et resonnement før de deretter sier noe annet. For å synliggjøre dette har jeg markert tre punktum tett på teksten. Et tenkt eksempel kan være følgende: «Ja, det er veldig viktig å ta med... Vi må kle oss godt». Et slikt grep har vært nyttig for å kunne forstå sitatene best mulig.

I et intervju er det flere aspekter med meningsutvekslingen som ikke kommer frem på samme måte i den skriftlige formen. Dette gjelder blant annet stemmeleie og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det er med andre ord mye som kan gå tapt fra den muntlige til den skriftlige formen. I forkant av transkriberingen er det derfor viktig å reflektere over hvor nøye den muntlige samtalen skal gjengis. Er det for eksempel nødvendig å ta med pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190).

For min studie har det vært mest hensiktsmessig å fokusere på det informantene formidler, da det er innholdet i det som ble sagt i intervjuet jeg er interessert i. På en annen side fører dette valget med seg noen konsekvenser. En forenklet analyse kan for eksempel ha ført til at jeg ikke har tolket det informantene mine har sagt på riktig måte. Ved å ikke ta hensyn til tonefall og liknende, er det heller ikke sikkert jeg har fått frem den underliggende meningen i det lærerne sier. Ironi er for eksempel noe som kan fanges opp ved å lytte til en person sitt tonefall. En detaljert språklig analyse er imidlertid svært tidkrevende. I tillegg kan jeg aldri forsikre meg helt om at jeg har tolket det informantene mine sier på riktig måte. Til tross for dette har jeg etter beste evne transkribert intervjuene slik jeg forstår dem. Fra mitt ståsted mener jeg at jeg har fått frem lærernes meninger på en måte som de ville vært fortrolige med.

4.6.2 Koding av analyse

I bearbeidelsen av datamaterialet mitt har jeg tatt i bruk koding som et analyseverktøy. De ulike kodingsprosessene for denne studien har flere likhetstrekk med Anselm Strauss og Juliet Corbin (1998, s. 12) sin prosess i deres *Grounded Theory*. Strauss og Corbin definerer koding på følgende måte: «The analytic processes through which data are fractured, conceptualized, and integrated to form theory» (Strauss & Corbin, 1998, s. 3). Slik sitatet viser, består koding av at forskeren dekonstruerer datamaterialet sitt for å lage teori. Denne teorien brukes til å belyse datamaterialet. Kodingen kan ses på som en dynamisk og flytende prosess, og kan deles inn i tre ulike kodingsoperasjoner: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Strauss & Corbin, 1998, s. 11).

Åpen koding handler om å finne begreper i materialet. Begrepene som lages kan ses på som en abstrakt representasjon av de ulike fenomenene som observeres i empirien. Det innebærer å se etter repeterte mønstre av ulike hendelser eller uttalelser om den situasjonen som informantene er i (Strauss & Corbin, 1998, s. 130). Formålet med å lage slike kategorier er å finne fellestrekk og eventuelle ulikheter i empirien (Strauss & Corbin, 1998, s. 103). Dette er en prosess som starter forholdsvis tidlig i analysearbeidet, og som kan gi retning for hva som bør undersøkes nærmere i datamaterialet. Jeg oppdaget tidlig i denne fasen at det var flere begreper og kategorier som kunne brukes til å beskrive de transkriberte lærerintervjuene. Jeg skrev først ned alle kategoriene jeg fant for å lete etter mulige mønstre. Eksempler på kategorier som ble til i denne fasen var «språklige utfordringer», «lite språktrening», «motivasjon» og liknende.

Etter hvert begynte jeg å lage mer presise og fullstendige kategorier, noe som er kjennetegnet på den aksiale kodingen. Her forsøker forskeren å samle dataen som ble fragmentert under den åpne kodingen (M. Dalen, 2011, s. 89). I datamaterialet fant jeg blant annet flere eksempler på lærernes beskrivelser av viktigheten av at elevene får være en del av det sosiale fellesskapet. Som et resultat av dette, valgte jeg etter hvert å bruke sosial integrering som en kategori som favnet alle disse uttalelsene.

I den selektive kodingen gikk jeg videre med kategorien om sosial integrering. Denne fasen er en prosess som går ut på å integrere og raffinere kategoriene som allerede er dannet i datamaterialet (Strauss & Corbin, 1998, s. 143). I materialet viste det seg at jeg hadde flere kategorier enn kun sosial integrering som sa noe om hva som har betydning for språkopplæringen. På dette tidspunktet så jeg på det som nødvendig å lage en overordnet kategori for disse. Denne kategorien valgte jeg å kalle for faktorer for «god språkopplæring».

Med en slik overordnet kategori forsøkte jeg å danne en helhet ved å samle de andre underkategoriene (M. Dalen, 2011, s. 90). Selv om jeg i denne delen har forsøkt å skissere mine analyseeksempler kronologisk, er ikke kodingsteorien fra *Grounded Theory* ment å være en steg-for-steg-prosedyre. Allerede i den åpne kodingen fant jeg blant annet flere sammenhenger mellom de ulike kategoriene som jeg testet ut. De ulike analysefasene går derfor over i hverandre, og må ses på som en helhetlig analysemetode (M. Dalen, 2011, s. 90). I analysekapittelet mitt har jeg utarbeidet flere overskrifter som baserer seg på de mest relevante kategoriene fra analysedataet. Et eksempel på det er overskriften «kommunikative ferdigheter». Dette er en kategori som ble utviklet i analysearbeidet, og som har vist seg å være passende å bruke for å strukturere deler av teksten. De mest sentrale kategoriene har også hatt konsekvenser for hvilken teori jeg har valgt å trekke inn. Som nevnt har jeg hatt en induktiv tilnærming hvor jeg har gått fra observasjon til analyse, og fra analyse til utledning av teori «se 4.1».

4.6.3 Memoskriving

Memoskriving har også vært et nyttig verktøy for analysearbeidet. Memo kan ses på som logger som inneholder tanker vi gjør oss i undersøkelsen av datamaterialet. Loggene tar ofte utgangspunkt i kategoriene som er utarbeidet, ved å skrive ut disse nærmere til en mindre tekst (Strauss & Corbin, 1998, s. 154). Memoskriving har vært et svært nyttig hjelpemiddel for skrivingen, da det har hjulpet meg til å strukturere tanker som jeg har gjort meg underveis i analysearbeidet. Et eksempel på det er da jeg skrev en logg om kategorien hverdagspråk. I loggen noterte jeg meg ulike stikkord som ble videreutviklet til en større tekst. Her brukte jeg blant annet sitater fra lærerne som var relevante for denne kategorien. Videre forsøkte jeg å utvikle teksten ved å støtte meg til teori som var relevant for dette funnet. Denne loggen har senere vært til stor hjelp for skrivingen i analysekapittelet. Det har for eksempel vist seg at kategorien om hverdagspråk har vært et av de mest sentrale funnene mine. Slik sett har det vært nyttig å starte tidlig med å videreutvikle denne kategorien.

4.7 FORSKNINGSETISKE HENSYN

4.7.1 Studiens validitet og reliabilitet

Studiens validitet og reliabilitet er noe jeg som forsker må ta hensyn til. Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009,

s. 251). Reliabilitet går ut på studiens troverdighet, og om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det vil si om andre forskere vil få liknende funn dersom de bruker den samme metoden.

Dette kan ses i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2009, s. 266) omtaler som analytisk generalisering. Det vil si hvorvidt funnene fra denne studien kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en liknende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Jeg har blant annet gjort funn som har blitt belyst tidligere i studier og rapporter. Dette gir meg grunn til å tro at andre som gjør liknende studier også vil finne likhetstrekk med mine funn. I denne studien har jeg basert meg på en assertorisk logikk, som går ut på at det blir opp til leseren å vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 267). For at forskeren skal være i stand til dette, har jeg fokusert på å ha transparens som metodisk fremgangsmåte. Det vil si å ha en gjennomsiktighet i materialet, hvor det handler om å gi detaljerte beskrivelser for leseren. Eksempelvis vil jeg detaljert beskrive hvordan undersøkelsen er gjort, hvilke valg jeg har tatt underveis, og hvilke teorier jeg har brukt. Det handler med andre ord om å gi leseren et godt nok innblikk i forskningen til at det kan tas stilling til forskningens kvalitet og reliabilitet (Tjora, 2012, s. 216). Dette har vært svært viktig gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har derfor hatt et mål om å gjøre studien, slik jeg ser den, synlig for leseren.

I denne studien har jeg forsøkt å beskrive og forstå det jeg undersøker, og i dette arbeidet har jeg basert meg på fortolkning av data. Ettersom jeg har vært interessert i å undersøke lærernes tanker og holdninger om elevenes norskkompetanse, mener jeg som nevnt at intervju har vært den mest formålstjenlige metoden. Spørsmålene jeg stilte i intervjuene bidro til å få innsikt i hva lærerne tenkte. På en annen side er det utfordrende å få tak i lærernes underliggende holdninger og tanker. Jeg kan derfor ikke med sikkerhet si at jeg har fått til dette. Likevel mener jeg at intervju som metode var det mest hensiktsmessige å velge for å få frem lærernes perspektiver på språkkompetanse.

4.7.2 Etiske betraktninger

Som forskere vil vi møte på en rekke etiske og moralske problemstillinger i løpet av forskningen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 80) har utarbeidet en bred definisjon av begrepene etikk og moral, som går ut på hvordan vi som mennesker bør opptre: «Det vil si den forestilling at menneskelivet innebærer noen moralske fordringer om å handle, tenke, føle og være på de måtene som kreves» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Slike moralske fordringer kan ses på

som normer som sier noe om hvordan vi bør fremstå i de enkelte situasjonene. Det kan med andre ord være snakk om uskrevne regler. Dette er det viktig å tenke gjennom når vi som forskere skal ut i feltet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet etiske retningslinjer som er viktige å følge i løpet av forskningen. Ifølge NESH (2016, s. 13) er det et krav om å informere de som skal delta i forskningsprosjektet. Det innebærer å gi informantene all den informasjonen som er nødvendig for at de skal kunne danne seg en forståelse av hva som skal forskes på. Mine informanter fikk et skriv om hva studien innebar, og hva jeg forventet av dem som deltakere. Jeg ga også beskjed om at jeg ønsket å bruke lydopptak i samtalene med dem. I forlengelse av dette måtte lærerne gi skriftlig samtykke på at jeg kunne bruke de som informanter for prosjektet mitt. På en annen side kan jeg ikke med sikkerhet vite om lærerne visste helt hva de sa ja til. Det kan for eksempel være slik at de syntes intervjuene har vært tidkrevende, eller at de hadde andre forventinger om hvilket utbytte de skulle få av samtalen. I forkant av intervjuene ga jeg tydelig beskjed om at de når som helst kunne velge å trekke seg uten å måtte begrunne det. Når det gjelder anonymitet har det blitt tatt hensyn til, ved at jeg har gitt informantene og skolen fiktive navn. Samtidig kan jeg ikke garantere for at andre ikke vil kunne kjenne igjen informantene eller skolen, dersom de har fått vite at disse personene har vært med i prosjektet mitt. Jeg har imidlertid gjort alt jeg kan for at dette ikke skal skje.

Som forsker er det viktig å vise varsomhet ovenfor informantenes privatliv (NESH, 2016, s. 12). I arbeidet med prosjektet har jeg vært bevisst på å vise slik varsomhet. Jeg forsikret blant annet informantene om at de selv fikk bestemme hvor mye informasjon de ønsket å dele. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til etter beste evne. Jeg har blant annet vært bevisst på hvordan jeg har formulert meg om forhold jeg stiller meg kritisk til. I tillegg har jeg forsøkt å ikke påvirke lærerne til å få et spesifikt svar. Spørsmålene jeg stilte var ikke rettet mot noe personlig, og jeg har vært opptatt av at de som deltar skal utsettes for minst mulig belastning. Ettersom jeg har vært interessert i å undersøke lærernes praksis, har det vært viktig å få de til å føle seg komfortable. Jeg har blant annet vært bevisst på at de som deltok ikke skulle føle at de ble kritisert på noe som helst vis. Samlet sett har jeg forsøkt å ivareta NESH sine retningslinjer etter beste evne. I det store og hele handler det om at deltakerne skal bli behandlet med respekt. Det er viktig å vise takknemlighet for at vi som forskere får komme og observere og si noe om det som skjer i praksisfeltet. Det innebærer å vise en ydmykhet og en medmenneskelighet ovenfor de vi møter. Dette er tanker jeg har hatt gjennom hele forskningsprosjektet.

5 Analyse

Som nevnt i innledningen min kan analysekapittelet ses på som tredelt. De ulike delene er strukturert med ulike nummer. Gjennom hele analysen vil jeg trekke frem perspektiv fra teorikapittelet, men også funn fra tidligere studier og evalueringer som ikke har blitt presentert tidligere i oppgaven. Disse har ikke vært naturlig å lansere i sin fulle bredde som en del av det teoretiske og forskningsmessige bakteppet for studien.

I den første delen av analysekapittelet presenterer jeg skolen og lærerne som har blitt intervjuet i denne studien. Her vil jeg også vise til lærernes opplevelser og erfaringer med skolens ordninger for den særskilte norskopplæringen. Som tidligere påpekt, gir lovverket få føringer for hvordan den særskilte norskopplæringen skal organiseres (se 2.2). Jeg mener derfor det er viktig å få frem hvordan denne skolen har valgt å organisere tilbudet. Samtidig vil det være interessant å belyse lærernes tanker og erfaringer rundt dette, fordi det kan påvirke deres forestillinger om hva de anser som tilstrekkelig norskkompetanse. Denne delen utgjør dermed et slags bakteppe for hoveddelen av analysen, og her baserer jeg meg på lærernes beskrivelser av skolens praksis og deres opplevelse av denne.

I innledningen av oppgaven ble det trukket frem at vurderingen av tilstrekkelige norskferdigheter preges av lærernes skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det innebærer en vurdering som tar utgangspunkt i den enkelte eleven basert på lærernes kunnskap, verdier og erfaringer. Lærernes skjønnsmessige vurdering kan dermed være påvirket av deres faglighet og andre underliggende faktorer. Et eksempel på en slik underliggende faktor, kan være hvilke verdier skolen formidler. Den aktuelle skolen sitt språksyn kan for eksempel være med på å prege lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I den andre og den tredje delen av analysekapittelet undersøker jeg nærmere hva lærernes skjønnsmessige vurdering innebærer.

Den andre delen av analysen undersøker mer spesifikt det som er hovedproblemstillingen for denne oppgaven: Hvilke forestillinger har fire lærere om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever til at de kan følge ordinær opplæring? I denne delen belyser jeg særlig det lærerne har formidlet om hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er, og hva de legger vekt på i vurderingen av dette. Slik begrepet *forestillinger* har blitt presentert tidligere, viser det imidlertid til mer enn kunnskap. Det favner også hvilke tanker og holdninger lærerne har om tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Jeg mener dette kan være interessant å drøfte, for å gi et nyansert bilde av lærernes fortolkning

av formuleringen til opplæringslovens §2-8. Dette utgjør den siste delen av analysekapittelet mitt. Underveis i de ulike delene vil jeg trekke frem perspektiv som kom frem både i de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuet.

I metodekapittelet beskrev jeg hvordan flere av overskriftene i analysekapittelet baserer seg på de ulike kategoriene som ble utarbeidet med utgangspunkt i datamaterialet mitt. Disse er spesielt fremtredende i analysekapittelets del 1 og del 2. I del 3 har jeg ingen overskrifter som tar utgangspunkt i kategoriene fra analysen. I stedet har jeg laget overskrifter som angir hva den aktuelle tekstdelen handler om.

5.1 BAKTEPPE FOR ANALYSEN

5.1.1 Presentasjon av skolen

Skolen jeg har valgt å bruke er som nevnt i metodekapittelet en barne- og ungdomsskole på et lite tettsted. Da jeg intervjuet lærerne kom det frem at de ikke har tilgang på morsmåslærere innenfor de ulike språkene som er representerte i skolen. Dette er en utfordring som mange skoler i Norge kan kjenne seg igjen i. Funn fra Rambøllrapporten (2016, s. 50) viser at det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder tilgang på morsmåslærere og andrespråklærere. Dette henger i noen grad sammen med størrelsen på kommunen/fylkeskommunen og antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Skoler som har mange elever med vedtak om særskilt språkopplæring har tilgang på flere lærere med relevant kompetanse enn skoler med få elever med vedtak (Rambøll, 2016, s. 50).

Et nordisk prosjekt (Ragnarsdóttir, 2015) som har undersøkt skoler som lykkes med inkludering og sosial rettferdighet for minoritetsspråklige elever, trekker også frem utfordringen med å finne morsmåslærere. I sitatet nedenfor kommer det frem at det varierer hvorvidt norske skoler har lærere med kompetanse i morsmålet til elevene: «However, access to people who speak the children's first language is limited, varying and random» (Ragnarsdóttir, 2015, s. 32). På grunn av denne tilfeldigheten vil det være svært utfordrende for skolene å dekke de ulike språklige behovene elevene har. Som nevnt i metodekapittelet ønsket jeg å bruke denne skolen som studieobjekt på grunn av manglende tilgang på morsmåslærere da jeg utførte datainnsamlingen (se 4.2). Slik sett har det vært interessant å undersøke hvilke erfaringer lærerne på den aktuelle skolen har om den særskilte norskopplæringen. Min oppfatning er at opplevelsene og erfaringene som disse lærerne sitter med, er noe andre lærere med liknende problematikk også kan kjenne seg igjen i.

5.1.2 Presentasjon av lærerne og deres erfaringer

Marit³ underviser i norsk og naturfag på 10. trinn. Hun er dermed den ene informant min som underviser i den ordinære norskopplæringen. Marit ble ferdigutdannet som adjunkt i 2006. Tidligere har hun hatt ansvaret for den særskilte norskopplæringen og har derfor en del erfaring på dette området. Hun forteller at som andrespråklærer jobber en med en elevgruppe som byr på mange forskjellige språklige utfordringer. Elevene snakker ulike språk, de har ulik kultur og ulik skolebakgrunn. Det kan være snakk om alt fra elever som er analfabeter til elever som er særdeles skoleflinke. I samtalen med Marit gir hun uttrykk for at manglende språktrening i norsk er det som gjør at flere av elevene ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk.

Kjetil underviser i norsk og samfunnsfag på ungdomsskolen. Han er dermed den andre informant min som underviser i den ordinære norskopplæringen på ungdomstrinnet. Kjetil er utdannet faglærer og har studert to år med historie og et år med norsk. I tillegg har han tatt et år med praktisk-pedagogisk utdanning. Kjetil begynte på denne skolen høsten 2016, og er derfor forholdsvis fersk i jobben. Tidligere har han jobbet halvannet år på videregående skole, hvor han blant annet underviste i en innføringsklasse. I samtalen forteller Kjetil at han syntes det var krevende og utfordrende å undervise i en slik klasse, på grunn av store individuelle forskjeller. Han trekker blant annet frem motivasjon som helt avgjørende for at elevene skal få god språkkompetanse.

Berit underviser i kunst og håndverk og design og redesign, og har ansvaret for den særskilte norskopplæringen på ungdomstrinnet. Hun er utdannet faglærer i kunst og håndverk og har grunnfag i historie. Dette året tar Berit videreutdanning i andrespråkspedagogikk. Hun forteller at hun i løpet av videreutdanningen har lært mye nyttig som hun kommer til å ta med seg videre som andrespråklærer. Berit begynte å undervise på ungdomsskolen i 2001, og har tidligere jobbet i voksenopplæringen. I intervjuet gir Berit uttrykk for at hun syntes det er utfordrende å drive med undervisning av andrespråkselever på grunn av manglende morsmåslærere på skolen. Hun forteller at hun får begrenset informasjon om elevenes kompetanse i morsmålet, og at det er svært vanskelig å kartlegge elevenes språkkompetanse.

Siri har ansvar for den særskilte norskopplæringen på barneskolen. Hun er utdannet adjunkt med tillegg, og har kunst og håndverk og norsk som andrespråk i fagkretsen sin. Hun har jobbet som lærer i rundt elleve år, og har hatt ansvar for andrespråkundervisningen i fem til seks år. I intervjuet forteller hun at det er en jobb hun trives veldig godt i, fordi hun ser hvor

³ Lærerne har blitt anonymisert med fiktive navn.

takknemlige elevene er for den opplæringen de får. Videre syntes hun det er fint å kunne jobbe med elevene i mindre grupper, da en får mer tid til hver enkelt elev. På den måten kan hun sikre at elevene kan lære mest mulig. Som lærer i helklasse forteller Siri at en hele tiden har dårlig samvittighet for å ikke strekke til. Hun trives derfor meget godt i den jobben hun er i nå. Dette kom også frem i samtalen ved at Siri viste et stort engasjement for disse elevene. Hun forteller blant annet at hun er opptatt av at elevene skal ha mest mulig nytte av timene de har til rådighet. På en annen side føler hun på tidsklemmen, og at hun aldri har nok timer til det hun ønsker å gjøre. Timene de har til disposisjon blir derfor svært dyrebare.

5.1.3 Lærernes opplevelser av skolens praksis

5.1.3.1 Lærernes tanker om organisering

Kommunen denne skolen ligger i har valgt å plassere de minoritetsspråklige elevene direkte inn i klassen, ved at den særskilte norskopplæringen gis i egne grupper. Dette omtales som *delvis integrering* (Rambøll, 2016, s. 58). Ved å ha en slik form for organisering tilrettelegges det for sosial integrasjon, siden elevene har klassesilhørighet og deltar i ordinær klasse i enkelte fag (Rambøll, 2013, s. 7). Ifølge An-Magritt Hauge (2004, s. 280) kan tanken bak en slik form for organisering være at elevene lærer norsk raskt dersom de må bruke det. Ved å plassere elevene direkte inn i klassen, får elevene muligheten til å kommunisere med de andre majoritetsspråklige elevene. Hauge (2004, s. 280) hevder at organiseringen bygger på en oppfatning som tilsier at elevene kan “bades” i språket for å lære å svømme i det senere. Faren med dette er imidlertid at de språklige utfordringene blir for store. Det kan det føre til at elevene isoleres fra resten av elevgruppa. På en annen side kan samhandling med jevnaldrende med bedre kompetanse i språket, bidra til at elevene øker tilegnelsen av norskferdigheter. I tillegg kan motivasjonen økes for å lære mer norsk (Hauge, 2004, s. 281).

Elever som har rett på særskilt norskopplæring på den aktuelle skolen, deles inn i grupper basert på hvilket språklig nivå de er på. Skolen har dermed valgt en form for organisering som er en av de vanligste måtene å gjøre det på, noe Rambøllrapporten viser til (2016, s. 55). Slik jeg påpekte i metodekapittelet, kan den aktuelle skolen være representativ for andre skoler i Norge i den grad forholdene ved skolen likner på forholdene ved andre skoler «se 4.2». Den modellen skolen har valgt for den særskilte norskopplæringen, er et moment som bidrar til at funnene i denne studien trolig kan ha en viss overføringsverdi. Tidligere hadde

skolen en annen ordning, ved at elevene ble tatt ut i en samlet gruppe. Berit forteller om dette i følgende sitat:

Det begynte jo med at alle var samlet i en gruppe. Da hadde nok ikke jeg... Da var jeg bare inne av og til, men det var ikke noe... Jeg syns ikke det var godt å jobbe på den måten, fordi du klarte ikke å... For elevene var på hvert sitt nivå.

Slik jeg forstår Berit syntes hun at den tidligere måten å organisere den særskilte norskopplæringen på ikke var ideell. Elevene som fulgte gruppa var på ulike nivåer, noe som gjorde det vanskelig å tilpasse undervisningen. I samtalen stilte jeg et oppfølgingsspørsmål til Berit, ved å spørre henne om hva det var som gjorde den tidligere organiseringsformen utfordrende. Nedenfor kan vi se hva Berit sier om dette:

Du måtte hjelpe de på det nivået de var. Noen hadde kanskje vært der en stund, og kunne litt norsk. Andre var helt nybegynnere. Så det var ikke noe... Du klarte liksom ikke å hjelpe noen veldig godt. Så etter hvert fikk vi da lov til å dele de opp litt, sånn at vi kunne dele de mer i grupper, i forhold til det nivået de var på, og det fungerer mye bedre.

Berit forteller altså at slik tilbudet var organisert tidligere, besto gruppa av elever med svært ulike språklige nivåer. Hun mener dette fungerte dårlig, og at de ikke klarte å hjelpe elevene tilstrekkelig. Etter hvert endret skolen ordningen ved å danne mindre grupper ut fra elevenes språknivå. Berit forklarer hvordan de har gjort dette på følgende vis:

Nå har jeg delt de inn sånn at jeg har de som er helt nybegynnere, og så har jeg noen som har vært her som har kommet litt lenger i språket, også har jeg de som jeg bare hjelper en gang i uka med begreper, så de følger fagene i klassen.

I intervjuet får jeg inntrykk av at Berit synes denne organiseringen er bedre enn den var før. Kjetil syntes også at organiseringen slik den er i dag er gunstig, fordi elevene utvikler seg individuelt. Dette kommer frem i følgende sitat: «Hvis det er ren språkopplæring er det jo bedre å ha få, tenker jeg. Siden de utvikler seg så individuelt, og de kan så veldig forskjellig... Så ideelt sett, men det er jo vanskelig å få til da». Slik jeg leser sitatet til Kjetil, kan det tyde på at han mener at elevene kun bør tas ut når det er snakk om ren språkopplæring. Dersom de har andre fag kan det tenkes at han mener det er bedre at de følger den ordinære klassen sin.

Marit mener på sin side at organiseringen burde vært gjort annerledes. I samtalen snakker vi om at det er utfordrende at elevene har svært forskjellige forutsetninger og utgangspunkt. I den forbindelse sier Marit følgende: «Ja, veldig. Det jeg tror hadde vært det beste, er at de som kommer helt nye, altså kommer fra mottak, burde gått i en mer etablert mottaksklasse». Det ser altså ut til at Marit mener at elever som kommer til skolen med få

norskkunnskaper bør gå i en innføringsklasse. Hun mener det hadde ført til at elevene hadde fått mer oppfølging enn det de får, slik tilbudet er organisert i dag.

I timene hvor elevene følger ordinær undervisning sitter de ofte med eget opplegg på PC. Marit, som er norsklærer i den ordinære opplæringen, opplever at elevene som følger særskilt norskopplæring ikke får nytte av den undervisningen hun har i klasserommet. Hun mener derfor det er lite hensiktsmessig at de er tilstede, og at det er «nesten sånn at de tre som er så nye at de ikke snakker noe særlig norsk, det er nesten sånn at vi ikke bryr oss om dem». Ifølge Marit blir elevene som har rett på særskilt norskopplæring lite involverte i den ordinære opplæringen. Hvilket tidspunkt elevene blir tatt ut av undervisningen, avhenger av timeplanen til elevene og lærerne som har ansvaret for den særskilte norskopplæringen.

5.1.3.2 Hvem foretar vurderingen av elevenes språkkompetanse?

Jeg får ulike svar på spørsmålet om hvem som foretar vurderingen av om elevene har tilstrekkelig kompetanse i norsk. Berit svarer «nei, den tar jeg i samråd med rektor». Hun forteller at hun «snakker litt med kontaktlærer også faglærer. Så det blir litt sånn kommunikasjon sammen ja». Marit sier det kun er den som har ansvaret for den særskilte norskopplæringen som foretar vurderingen: «Ikke sant. Det er nok Berit». Slik Marit sier det, kan det også virke som at hun kanskje ikke er helt sikker på hvem det er som foretar vurderingen.

Kjetil forteller at det er «klasseforstander, kontaktlærer i sammen med de som har en-og-en med elevene, også hender det at faglærer er involvert da. Det er i hovedsak klasseforstander». Siri hevder det er den som har ansvaret for den særskilte norskopplæringen, kontaktlæreren og faglærerne til eleven, som samarbeider om vurderingen: «Det gjør jeg i samarbeid med de klasselærerne eller klassestyreren, så vi tar en vurdering sånn etter hvert, underveis og alt».

Lærerne jeg intervjuet fra ungdomstrinnet ser ut til å ha noe ulike oppfatninger av hvordan denne vurderingen av elevenes norskkompetanse foretas. Det er for eksempel noe uklart om vurderingen blir tatt i samråd med rektor, kontaktlærer, faglærer eller kun av andrespråklæreren. På bakgrunn av dette kan det se ut til at disse lærerne ikke har utviklet en felles forståelse for hvordan, og av hvem denne vurderingen skal foretas. Dette sammenfaller med funnene til Rambøllrapporten (2016, s. 3), som viser at skoleledere og lærere opplever det som utfordrende å vite hvem som skal gjøre kartleggingene av elevene.

5.1.3.3 Samarbeidet mellom andrespråklærerne og norsklærerne

Det er også ulike oppfatninger blant lærerne for hvordan de syntes samarbeidet er mellom andrespråklærerne og de som underviser i den ordinære opplæringen. Marit, Berit og Kjetil mener samarbeidet ikke er godt nok, og at dette er noe det bør jobbes mer med. Her kommer det frem at lærerne som underviser i den ordinære opplæringen har lite innsikt i hva som skjer i den særskilte norskopplæringen. På spørsmålet om hvordan samarbeidet er mellom norsklærerne og andrespråklærerne, svarer Berit følgende:

Nei, det har bare ikke blitt gjort. Vi burde jo satt av tid til det. Så hun faglæreren i norsk på 8. trinn, vi har blitt enige om det, at vi skal sette av tid, for hun ønsker det hun også.

Berit forteller at det ikke har blitt satt av tid til å samarbeide om elevene som følger den særskilte norskopplæringen. Hun sier imidlertid at dette er noe hun ønsker å få til, og har altså drøftet det med en annen norsklærer på 8. trinn.

Kjetil mener noe av grunnen til at det ikke har vært noe samarbeid, er måten de har organisert arbeidslagene på:

Det er et problem med skolen her, og det er at på ungdomstrinnet er det åttende i en etasje, niende i en og tiende på toppen. Også sitter det en norsklærer, en mattelærer og så videre i hver etasje. Så det blir ikke de her naturlige fagsamtalene på i altså faggruppene da. Tidligere, så har jeg sittet på kontor hvor alle norsklærerne har sittet på ett kontor, eller hvor alle de humanistiske og de realfagene er samlet, ikke sant. Og da blir det... Det er litt sånn lettere, at det blir sånne samtaler, så det savner jeg faktisk litt.

Slik Kjetil beskriver måten arbeidslagene på ungdomstrinnet er organisert, vil faglærerne være spredt ettersom de sitter i hver sin etasje. Det betyr at den fysiske avstanden mellom de som underviser i norsk på 10. trinn, og de som underviser i den særskilte norskopplæringen, kan være stor. Ifølge Kjetil er dette noe uheldig, og mindre praktisk og tungvint med tanke på faglig samarbeid. Her kan en se en parallell til det Andy Hargreaves (1996, s. 178) har skrevet om at den fysiske isolasjonen i form av bygningsformen på skolen kan ha stor betydning for arbeidsforholdene til lærerne. Hargreaves (1996, s. 180) omtaler det Kjetil beskriver som tvungen individualisme. Det vil si at lærerne jobber alene, fordi forholdene ikke ligger til rette for et samarbeid. Lærerne ønsker imidlertid å gjøre noe med det manglende samarbeidet, fordi de ser verdien av å ha en tettere dialog rundt elevene. Kjetil mener et slikt samarbeid kan være nyttig for å «snakke om utviklingen, hva som, ja... Hvordan nivået er, hva eleven lærer, hva kan eleven være med på, når kan vi få eleven inn i klassen for fullt».

Siri, som underviser i den særskilte norskopplæringen på barnetrinnet, mener i motsetning til de andre lærerne at samarbeidet er bra. Hun svarer følgende på spørsmålet om hvordan samarbeidet er mellom henne og de andre lærerne:

Det tror jeg er bra. Så jeg går liksom en runde, når vi har sånn samarbeidstid. Snakker med de lærerne som er aktuelle da. Så jeg får høre litt hvordan det går, også får de jo alltid noe skriftlig før møtene. Som i utviklingssamtalene.

Slik det kommer frem i sitatet, pleier Siri å lage et skriv om hver enkelt elev, som lærerne kan ta med til utviklingssamtalene. Til tross for at Siri mener at samarbeidet er bra, forteller hun senere i samtalen at de andre lærerne kanskje burde vært mer involverte. Dette kommer blant annet frem i følgende interaksjon:

Siri: Jeg vet ikke helt om... Ja det er liksom bare overlatt til meg, så de lærerne i klassen, de trenger liksom ikke å tenke på det da.

Christina: Nei, men syns du det er greit på en måte eller er det?

Siri: Ja, det syns jeg egentlig det er greit at jeg liksom har ansvaret for det. Men de skulle jo kanskje visst litt mer om det. Det er ikke sikkert at alle lærerne en gang vet at det er en plan.

I metodekapittelet mitt la jeg frem en hypotese om at den særskilte norskopplæringen er noe som overlates til andrespråklærerne (se 4.2). Slik det kommer frem i det følgende sitatet, mener jeg denne oppfatningen stemmer for den aktuelle skolen. Det at den særskilte norskopplæringen er overlatt til andrespråklæreren, er et funn som også Rambøllrapporten (2016, s. 78) viser til. 43 prosent av lærerne i undersøkelsen opplever at den særskilte norskopplæringen i stor grad foregår isolert fra det ordinære klasserommet (Rambøll, 2016, s. 78). Nygård (2017, s. 192) hevder at kunnskapen om minoritetsspråklige elevers språk og språklæring, er noe som kun eies av noen få lærere. Det er dermed en fare for at kunnskapen ikke blir tatt i bruk i undervisningen av elevene annet enn i spesialtimene (Nygård, 2017, s. 192). Siri forteller at hun syntes det er greit at hun har hovedansvaret for denne delen av opplæringen. Til tross for dette sier hun, som nevnt, at det kanskje hadde vært fint om de andre lærerne hadde mer kjennskap til opplæringen. Det er for eksempel interessant at det ikke er sikkert at alle lærerne vet at det finnes en egen læreplan for den særskilte norskopplæringen. Dersom dette er tilfellet, mener jeg Siri har ansvar for noe som ses på som adskilt fra den ordinære opplæringen.

Jeg får et inntrykk av at det er Siri sitt engasjement for elevene som gjør at samarbeidet med de andre lærerne er bra. Jeg tolker det derfor som at det er opp til andrespråklærerne hvordan samarbeidet blir mellom dem og de andre lærerne på denne skolen. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i det avsluttende drøftingskapittelet.

5.2 LÆRERNES FORESTILLINGER OM HVA SOM ER TILSTREKKELIGE FERDIGHETER I NORSK

I det følgende skal jeg skal presentere hva lærerne legger vekt på som tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Denne analysedelen har til hensikt å svare på hovedproblemstillingen min, som lyder som følger:

Hvilke forestillinger har fire lærere om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever til at de kan følge ordinær opplæring?

Analysen koples nært opp til det lærerne sier ved å integrere beskrivelser fra empirien. Samtidig er det viktig å understreke at funnene mine først og fremst baserer seg på det lærerne sier om hva de gjør og tenker i tilknytning til opplæringen i norsk. Jeg kan derfor ikke uttale meg om hvordan selve vurderingen faktisk praktiseres. Overskriftene jeg har laget, svarer i stor grad til de ulike kategoriene jeg har utarbeidet fra datamaterialet. I denne delen av analysen vil jeg drøfte det lærerne sier i lys av de teoretiske perspektivene som ble lansert i kapittel 3.

Først vil jeg ta i bruk teorien om kommunikativ kompetanse for å beskrive hva lærerne mener språkkompetanse består av. Her vil jeg i hovedsak støtte meg til Bachman og Palmer (1996) sin språkmodell om den kommunikative kompetansen. Deretter bruker jeg de teoretiske perspektivene til Gee (2015), Macken-Horarik (1996) og Cummins (2000) for å belyse hvordan det ser ut til at lærerne skiller mellom ulike språklige nivåer. Jeg vil også trekke frem hvordan Berit støtter seg til læreplanen i sin formulering av tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Videre drøfter jeg lærernes tanker om elevteksten som ble diskutert i gruppeintervjuet.

Til slutt vil jeg ta for meg noen andre perspektiver som kom frem i intervjuene med lærerne. Disse er ikke direkte knyttet til lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. Det handler mer om andre forhold enn det rent språklige, som har betydning for når elevene overføres til ordinær opplæring. I tillegg vil jeg berøre lærernes tanker om hvilke faktorer som har betydning for elevenes språkutvikling. Jeg mener dette kan være nyttig både for å danne et bilde av hvordan disse lærerne tenker om språk, og for å presentere et nyansert bilde av hvor utfordrende denne vurderingen er for lærerne.

5.2.1 Hva mener lærerne språkkompetanse består av?

I kapittel 3 redegjorde jeg for ulike teoretiske perspektiv på hva språkkompetanse kan bestå av. Under intervjuet stilte jeg spørsmål som innbød til at lærerne kunne komme med sine

perspektiver på hva språkkompetanse består av. I denne delen tar jeg for meg de kategoriene jeg har utledet av lærernes bidrag i samtale knyttet til dette. Her skal vi først se på en kategori av svar som viser at kommunikative ferdigheter er noe lærerne trekker frem som viktig. Deretter vil jeg vise til utsagn fra lærerne om hvordan de ser på elevenes evne til å kommunisere innenfor noen kontekster, som er viktigere enn andre. Dette er synspunkter som belyser hvilke former for språklig kompetanse de vektlegger i sin undervisning, og som videre kan tenkes å være av betydning for hvordan de vurderer hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

5.2.1.1 Kommunikative ferdigheter

I samtale med lærerne kommer det frem at de alle er opptatt av at elevene kan bruke språket i en sosial setting. Kjetil sier for eksempel følgende: «Altså, de må både kunne skrive og snakke, men jeg tenker at det er viktigere med det sosiale». Her er det uklart om Kjetil sikter til språket i en sosial kontekst, eller om det handler om at elevene skal få venner. Senere i samtalen får jeg imidlertid inntrykk av at det er den sosiale dimensjonen av språket han refererer til. Det kommer frem på følgende vis:

Nei, jeg tenker i hvert fall at så lenge du kan, så lenge den sosiale delen av språket er i bunn, den dagligdagse greia, så kan du jobbe derfra. Det er... Det må være minste kriteriet. Det må kunne gå an å holde en samtale.

I sitatet viser Kjetil eksplisitt til den sosiale delen av språket, og mener det må være det minste kriteriet for å følge ordinær undervisning. Videre sier han at elevene må kunne klare å holde en samtale. Den sosiale delen av språket som her ser ut til å bli forstått som det å kunne holde en samtale gående, ser ut til å være det elevene må kunne for å følge ordinær undervisning.

Marit er inne på mye av det samme i sin beskrivelse av tilstrekkelige ferdigheter i norsk: «Målet må jo være at du på en måte kan føre en samtale med noen, og oppfatte hva den andre sier til deg». Her vektlegger Marit både produktive og reseptive ferdigheter, da hun stiller krav til at elevene både kan produsere mening og forstå det som blir sagt. Videre ber jeg Marit om å utdype hva hun vektlegger av språklige ferdigheter. Jeg spør henne om hun mener det er viktig at elevene har riktig uttale, eller om det er nok at de er i stand til å kommunisere: «Nei, uttale går jeg ikke løs på i det hele tatt, for det har jo ikke noe betydning». Jeg mener Marit sitt utsagn her kan tolkes dithen at hun ikke er spesielt opptatt av uttale som en del av språkkompetansen.

Berit trekker også frem samtalebegrepet som viktig på spørsmålet om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk: «De må jo kunne kommunisere med andre elever. At de kan ha en samtale da». Berit sitt utsagn viser at hun er opptatt av at elevene utvikler ferdigheter som

gjør dem i stand til å kommunisere med andre. Hun er for eksempel ikke opptatt av om de kan snakke helt flytende. Dette sier hun i følgende sitat: «Men i forhold til det å kunne følge, da må den eleven vise at man kan føre en samtale med... Men ikke helt flytende, men gjøre seg forstått, og ja». Basert på det Berit sier får jeg inntrykk av at det ikke er nødvendig at elevene klarer å prate helt flytende. Berit spesifiserer ikke hva hun mener med det å kunne snakke flytende. Slik Berit bruker begrepet kan det imidlertid gi assosiasjoner til det å bruke språket korrekt. Dersom dette er tilfellet kan det tenkes at det handler om å ha formelle ferdigheter i språket. På samme måte som de andre lærerne, mener også Siri at elevene må utvikle språkferdigheter som er relaterte til den sosiale dimensjonen av språket. Hun sier for eksempel følgende:

Det tenker jeg er at de kan klare seg. Og forstår, først og fremst. Det er jo mange nivåer på en måte, men først og fremst det de i hverdagen og kameratene, og det som skjer i leken og deres hverdag. Det som er viktig for dem.

Siri ser ut til å være opptatt av at elevene utvikler et språk som de kan bruke i hverdagen sammen med andre.

På bakgrunn av det som kom frem i forbindelse med intervjuene, illustrert ved utvalgte sitat ovenfor, mener jeg lærerne sine utsagn kan ses i sammenheng med Halliday (1989) sine teorier om språk. Det kan for eksempel se ut til at lærerne har en utpreget funksjonell tilnærming til språk, noe Halliday er svært opptatt av. Det vil si at de vektlegger funksjonelle ferdigheter, mens formelle ferdigheter tillegges mindre betydning. Jamfør Halliday (1989, s. 4) må språket ses i sammenheng med det sosiale systemet det er en del av. Det innebærer å se på språket som en del av en sosial praksis. Han tar med andre ord utgangspunkt i språket i bruk. Jeg mener det ser ut til at disse lærerne også gjør dette, ettersom de trekker frem den sosiale dimensjonen av språket som spesielt. Det kan dermed tyde på at lærerne ser på dette som selve grunnlaget for å kunne fungere i et klasserom. Slik sett kan det se ut til at det er de kommunikative ferdighetene lærerne vektlegger i vurderingen av hvilke ferdigheter som kreves for å følge ordinær opplæring.

At lærerne ser på språket i en sosial kontekst, er noe som også sammenfaller med Bachman og Palmer (1996, s. 66) sin teori om den kommunikative kompetansen «jf. Kapittel 3». For å kunne bruke språket i sosiale sammenhenger er det viktig at elevene har kunnskap om språket i bruk. De må for eksempel ha kunnskap om hvordan de kan tilpasse språket ut fra hvem de snakker med. Dette kan ses som å være en del av den sosiolingvistiske kunnskapen jamfør Bachman og Palmer (1996) sin språkmodell om den kommunikative kompetansen. Den sosiolingvistiske kunnskapen er en underkategori av den pragmatiske kunnskapen (Bachman

& Palmer, 1996, s. 70). Hymes er som tidligere nevnt opptatt av sosiolingvistiske perspektiver som en del av den kommunikative kompetansen «se 3.2.1». Ifølge Hymes (1972) handler det om å ha kunnskap om hva som er passende å si i ulike kontekster: «He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what matter» (Hymes, 1972, s. 277). Dette er ikke noe lærerne berører eksplisitt i sine utsagn. Til tross for dette vil en sosiolingvistisk kompetanse være noe elevene trenger for å kunne fungere i sosiale sammenhenger. De sosiolingvistiske perspektivene er dermed noe elevene uunnngåelig må ta hensyn til når de bruker språket.

I tillegg til de sosiolingvistiske perspektivene, er også den funksjonelle kunnskapen viktig innenfor den kommunikative kompetansen (Bachman & Palmer, 1996). Den funksjonelle kunnskapen går ut på at elevene skal kunne forstå forholdet mellom de språklige ytringene og språkbrukerens intensjon. Jeg mener Marit viser til den funksjonelle kunnskapen i følgende sitat: «Målet er at elevene kan føre en samtale med noen, og oppfatte hva den andre sier til deg». Det å kunne oppfatte hva andre sier til deg, tilsvarer det å kunne forstå språkbrukerens intensjon. Marit viser ikke eksplisitt til den funksjonelle kunnskapen i sitt utsagn om dette. For å «oppfatte hva andre sier til deg» mener jeg den funksjonelle kunnskapen må trekkes inn i undervisningen, for at elevene skal nå målet Marit beskriver. I hvilken grad hennes undervisningspraksis gjenspeiler dette, er det vanskelig å si noe om med utgangspunkt i mine data. Likevel mener jeg Marit sitt utsagn, sammen med de øvrige utsagnene, peker i en retning av et utpreget funksjonelt språksyn.

Ut fra det jeg har presentert ovenfor, vil jeg argumentere for at lærerne har et funksjonelt syn på språk. Ved at lærerne vektlegger kommunikative ferdigheter er de opptatte av at elevene kan bruke språket sammen med andre. Kjetil sier for eksempel at dette må være det minste kriteriet for å kunne overføres til ordinær opplæring. Videre vil jeg påstå at lærerne er forholdvis generelle i måten de snakker om tilstrekkelig kompetanse på. De utdyper for eksempel ikke hva det vil si å bruke språket i en sosial sammenheng. Dette er noe jeg kommer tilbake til i den avsluttende delen av analysekapittelet (se 5.3.2). Det er også interessant at lærerne har svært like beskrivelser av hva de vektlegger som tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I metodekapittelet presenterte jeg en hypotese om at lærerne har ulike beskrivelser av hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk (se 4.1). Dette viste seg imidlertid å ikke være tilfelle. Det å kunne føre en samtale, er for eksempel en ferdighet som går igjen i lærernes beskrivelser om språk. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningen av analysekapittelet (se 5.3.3).

Basert på utsagnene ovenfor ser det ut til at lærerne i denne sammenheng ikke vektlegger de formelle ferdighetene like mye. Marit og Berit sier for eksempel at de ikke er opptatte av at elevene har riktig *uttale*, eller at de kan snakke *flytende*. Det er viktig å presisere at lærernes beskrivelser av språk slik jeg har presentert dem, kun dekker deler av språkmodellen om den kommunikative kompetansen (Bachman & Palmer, 1996, s. 68). For ikke å skape forvirring vil jeg understreke at når jeg senere bruker kommunikative ferdigheter som betegnelse, mener jeg ikke den kommunikative kompetansen i sin helhet. Det vil si å både ha organisatorisk og pragmatisk kunnskap. Med kommunikative ferdigheter legger jeg vekt på det som handler om den pragmatiske kunnskapen, ettersom det er denne jeg mener lærerne belyser.

5.2.1.2 Språkets ulike diskurser

I intervjuene med lærerne kommer det frem at de mener elevene må være på et visst språklig nivå for å følge ordinær undervisning. Siri knytter dette språklige nivået til det som skjer i hverdagen til elevene. Nedenfor bruker jeg det samme sitatet som ble presentert ovenfor for å belyse dette:

Det tenker jeg er at de kan klare seg. Og forstår, først og fremst. Det er jo mange nivåer, på en måte, men først og fremst det i hverdagen og kameratene, og det som skjer i leken og deres hverdag. Det som er viktig for dem. Og så tenker jeg jo at etterpå, er det det som skjer i klasserommet.

Det første nivået Siri beskriver er bundet til det som skjer i elevenes hverdag. Etter at elevene har utviklet et hverdagsspråk, handler det om det som skjer i klasserommet. På den ene siden kan det som skjer i klasserommet også relateres til et hverdagsspråk. På en annen side får jeg inntrykk av at Siri knytter det som skjer i klasserommet til et språk som er mer avansert enn hverdagsspråket. Dette kan ses i sammenheng med Gee (2015), Macken-Horarik (1996) og Cummins (2000) sine perspektiver på de ulike språklige diskursene. Siri illustrerer hvordan hun tenker om disse språklige nivåene i følgende utsagn:

Først må du ta den minste sirkelen. Den som de omgir seg mest med. Og så må du ta en større sirkel, for å se på hva som er rundt dem der. Jeg gjør jo ikke det konkret, men det blir litt sånn hvis vi skal billedliggjøre det jeg gjør og tenker. Og så blir det en større sirkel, det er der som de ikke er så mye, ute i periferien der. Og så blir det en enda større sirkel etter hvert.

Den minste sirkelen som Siri beskriver, mener jeg kan ses på som å være en del av primærdiskursen (Gee), dagliglivets domene (Macken-Horarik) og BICS-registeret (Cummins). Her vil elevene ta i bruk et språk som de trenger i hverdagslige situasjoner. Dette språket er som nevnt ofte kontekstrik og brukes i her-og nå- situasjoner (se 3.2.2). Ifølge Siri

vil elevene etter hvert bevege seg ut i en større sirkel. Denne tolker jeg som å være en del av sekundærdiskursen (Gee), det spesialiserte domenet (Macken-Horarik) og CALP-registeret (Cummins) ettersom det er et område de i starten omgir seg lite i.

Siris beskrivelse av språkets utvikling gir assosiasjoner til Lev Vygotskij (2001, s. 166) sin modell om den nærmeste utviklingssonen. Dette er ikke et perspektiv som ble presentert i teoridelen, men som jeg mener kan brukes til å anskueliggjøre Siris perspektiv på hvordan hverdagspråket og fagspråket interagerer. Modellen illustrerer hva en elev kan klare uten hjelp, og hva eleven ikke klarer på egen hånd (Vygotskij, 2001, s. 166). Det eleven klarer på egen hånd er innenfor den «minste sirkelen». Jamfør Siri innebærer denne sirkelen et hverdagspråk som elevene naturlig utvikler relativt raskt. Utenfor denne sirkelen finner vi et mer abstrakt språk som elevene trenger hjelp til å forstå. Etter hvert vil denne sirkelen bli større, ettersom elevene utvikler forståelse for de ulike begrepene. Den nærmeste utviklingssonen vil dermed forskyves utover sammen med grensen for hva eleven ikke klarer uten hjelp.

Kjetil trekker frem det dagligdagse språket som viktig for å ha tilstrekkelig kompetanse. Dette dagligdagse språket mener han har grunnlag i den sosiale delen av språket. Han mener videre at det dagligdagse språket kan brukes for å lære andre begreper. Dette kommer frem i følgende utdrag fra samtalen:

Christina: Hva må elevene kunne da, for å forstå en tekst?

Kjetil: Ord. Altså, som sagt tenker jeg at begrepene kommer i andre omgang. Du har en del dagligdags språk som du må ha for å kunne lese og snakke, og så kan vi bruke det til å lære nye begreper.

Christina: Så du tenker kanskje at det dagligdagse språket er det som må komme først da?

Kjetil: Ja, uten tvil.

Christina: Ja, og at det er det som handler om å kunne følge ordinær undervisning?

Kjetil: Ja, absolutt! Det er det jeg prøver å si.

Slik samtalen ovenfor utspilte seg tolker jeg det som at også Kjetil skiller mellom to ulike språklige nivåer. Han ser ut til å mene at det er det dagligdagse språket som må være kriteriet for å bli overført til ordinær opplæring. Det kan dermed se ut til at han vektlegger et språk som kan relateres til primærdiskursen (Gee), daglivets domene (Macken-Horarik) og BICS-registeret (Cummins). På en annen side er det viktig å understreke at jeg i dette utdraget stilte noe ledende spørsmål som kan ha påvirket måten Kjetil svarte på.

Videre tolker jeg det som at Kjetil mener at begrepslæringen foregår etter at elevene har blitt overført til ordinær undervisning. Han forklarer dette nærmere på følgende måte: «Begrepene kan vi jobbe med i timene, men bare det at jeg og en elev kan ha en samtale hvor vi sammen kan finne frem til hva et begrep betyr. Det er det viktigste i bunn da». Kjetil utdyper ikke hvilke begreper som kan jobbes med i klasserommet. Til tross for dette er det grunn til å tro at det er snakk om begreper innenfor sekundærdiskursen (Gee), det spesialiserte domenet (1996) og CALP-registeret (Cummins). Bakgrunnen for denne tolkningen er at elevene ifølge Kjetil allerede har utviklet et hverdagsspråk når de overføres til ordinær undervisning. Det ser ut til at Kjetil mener innlæringen av faglige begreper foregår ved at elevene kan ha en samtale om hva begrepene betyr. Det kan ses i sammenheng med Bjørke (2014, s. 79), som mener det er viktig at elevene får muligheten til å bruke de nye ordene aktivt gjennom muntlige og skriftlige aktiviteter. Det er på denne måten at de ulike delingsprosessene for begrepslæringen, som ble presentert i teorikapittelet, kan starte (se 3.2.2).

På spørsmålet om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, svarer Marit at det avhenger av hva språket skal brukes til. Det kan dermed se ut til at hun stiller ulike krav til språklig kompetanse, avhengig av hvor språket skal brukes. Av den grunn tolker jeg det som at Marit mener språket kan brukes på ulike måter ut fra situasjonen. Jeg mener også dette passer overens med perspektivene til Gee (2015), Macken-Horarik (1996) og Cummins (2000). Marit forklarer nærmere hva hun mener i det følgende sitatet:

Hvis en tenker på tilstrekkelig kompetanse til å kunne reise på butikken for å handle, gjøre seg forstått, komme seg, altså finne informasjon, klare å nyttiggjøre seg av informasjon, så kan du jo si at du har tilstrekkelig språkkompetanse. Uten at du kan klare å studere videre. Det kommer helt an på hva du skal gjøre med den språkkompetansen din.

På samme måte som Siri og Kjetil, skiller også Marit mellom to ulike typer språklige domener. Det gjør hun ved å forklare hvordan disse krever ulik type kompetanse. Det første språklige domenet Marit sikter til, handler om en kompetanse til å kunne reise på butikken for å handle. Dette er en form for samhandling som vi finner i hverdagslige situasjoner. Den første kan derfor være en del av primærdiskursen (Gee), dagliglivets domene (Macken-Horarik) og BICS-registeret (Cummins). Marit mener derimot at det ikke er tilstrekkelig å ha et språk knyttet til hverdagsspråket, for å kunne studere videre. Hva som kreves av språkkompetanse for å kunne studere videre, utdyper hun ikke her. Det er også uklart om det å studere handler om å kunne følge ordinær undervisning, eller om det er snakk om studering på videregående eller høgskolenivå. Likevel tolker jeg det som at det er snakk om et språk som er mer avansert enn hverdagsspråket. Bakgrunnen for denne tolkningen er at hun sier at det ikke er nok med et

hverdagsspråk for å kunne studere videre. Det kan dermed tenkes at Marit mener tilstrekkelig norskkompetanse innebærer et språk som kan relateres til sekundærdiskursen (Gee), det spesialiserte domenet (Macken-Horarik) og CALP-registeret (Cummins).

For å oppsummere denne delen ser det ut til at Siri mener det er tilstrekkelig å ha et hverdagsspråk for å følge ordinær undervisning. Hun er opptatt av at elevene har et språk som de kan bruke i hverdagen og med de andre elevene rundt seg. Kjetil mener også at elevene må ha et hverdagsspråk i bunn som kan danne et grunnlag for videre språklæring i den ordinære opplæringen. Slik jeg forstår Marit, er det imidlertid ikke tilstrekkelig med et hverdagsspråk for å kunne studere videre. Det kan dermed se ut til at Marit er noe mer opptatt av at elevene må utvikle et språk de kan bruke innenfor det spesialiserte domenet. På en annen side kan jeg ikke konkludere med at lærerne skiller språket like skjematisk som det jeg har gjort i denne framstillingen. Som nevnt i teorikapitlet er det i praksis vanskelig å gjøre et konkret skille av hvilke nivåer språket vårt består av (se 3.2.2). Likevel mener jeg at utsagnene jeg har presentert ovenfor, indikerer at lærerne er bevisste på at språket består av ulike typer nivåer.

5.2.2 Hva er et fagspesifikt språk i norskfaget?

Ettersom elevenes hverdagsspråk meldte seg som viktig i de individuelle intervjuene, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål i gruppeintervjuet om hva det innebærer å ha et fagspråk i norskfaget. Dette kan koples til de ulike begrepene jeg har belyst ovenfor: sekundærdiskursen til Gee (2015), det spesialiserte domenet til Macken-Horarik (1996) og CALP-registeret til Cummins (2000). Etter at NOU (2015) kom med en utredning om fremtidens skole, har det vært et fokus på hvilken kompetanse som kreves i de ulike fagene. Det handler om at elevene må lære seg fagenes ulike tenkemåter og begreper (NOU 2015: 8, 2015, s. 21). Denne tankegangen gjenspeiler seg i læreplanens visjon om å være en literacy-reform. Med literacy menes det i denne sammenheng følgende:

Å lære seg et fag innebærer ikke bare å vite alt det en forventes å vite i faget. Det handler vel så mye om å lære seg kodene som må knekkes for å skjønne fullt ut hvordan en leser og forstår tekster, hvordan en tenker og hvordan tanker formidles i fagets tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

I norskfaget vil det være bestemte måter å tenke på og lese en tekst på som er aksepterte innenfor faget. Av den grunn er det viktig at lærerne har kunnskap om hva som er norskfagets spesifikke literacy. Det kan for eksempel innebære å ha kompetanse om hvilke fagspesifikke begreper vi finner i norskfaget. I gruppeintervjuet er det tydelig at lærerne syntes det er vanskelig å svare

på hva som er fagspesifikke begreper i norskfaget. Siri sier for eksempel at hun syntes det er enklere å svare på hvilke faglige begreper som hører hjemme i naturfag:

Ja, men samtidig kan du jo møte alt i en norsk tekst. Så jeg vil heller si at det er lettere å svare på hvilke begreper de trenger for å kunne følge ordinær undervisning i naturfag, for eksempel. Eller hvilket grunnlag de trenger for å klare det. For det er vanskeligere, på en måte, å være konkret med hvilke begreper de trenger akkurat i norsk.

Slik Siri forteller, kan elevene møte på mange ulike begreper i en norskfaglig tekst. Marit er også inne på dette, da hun peker på omfanget av ulike emner. Dette kommer frem på følgende vis:

Med tanke på alle de ulike emnene, så har du noen...De forskjellige sjangrene... Så bør du vite hva de forskjellige sjangrene, hva slags sjangertrekk det skal være. Også har du plutselig reklame, og der har du masse som... Og det er jo i grunn utrolig mye.

Her viser Marit til flere eksempler på hva det er elevene skal lære i norskfaget. Hun sier blant annet at elevene skal møte på ulike sjangre, og at de skal lære om reklame. Det er derfor naturlig å tro at det vil være en del begreper knyttet til disse som elevene må kunne. Nedenfor diskuterer lærerne utfordringen med å peke på konkrete, fagspesifikke begreper i norskfaget:

Marit: Grammatikk og sjangrer. Det er hvert fall det som vi holder veldig mye med her.

Kjetil: Men innenfor de igjen, så er det jo utrolig masse. Det går nesten ikke an å svare. Da må du gi oss en liste med kompetansemål eller kapitler, og så.

Christina: Peke på der ja.

Siri: Og så i og med at de må få det her gjennom erfaringene, også går det ikke an å si at de må kunne det og det for å kunne følge den ordinære undervisningen, fordi det er en del av utviklingen det også i norskfaget. Å lese og lære og alt dette.

Marit: Men av de første tingene de på en måte lærer, er jo dette med verb, substantiv ikke sant. Setning, hvordan setninger bygges opp. Så det vil jo være en veldig viktig del da.

Siri: Ja, det er sant. For det blir det jo relatert til hele tiden i undervisningen, hva verb er. Er verbet i riktig tid, kan man si i undervisningen. Viktig at de vet akkurat tid da.

Marit trekker frem grammatikk og sjanger som viktig i norskfaget. Kjetil mener imidlertid at det er så mange begreper innenfor disse igjen at det er utfordrende å konkretisere. Likevel pekes det på noen konkrete grammatiske begreper, som verb og substantiv. Marit trekker også frem setningsoppbygging. I tillegg sier Siri at det er viktig at elevene har kunnskap om verbet sitt tempus. Basert på utdraget, ser det ut til at det er noen spesielle begreper rundt de formelle ferdighetene lærerne er opptatte av. Dette er begreper som handler om grammatiske kategorier.

5.2.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Berit, som underviser i den særskilte norskopplæringen, trekker frem læreplanen i grunnleggende norsk i sin forståelse av hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Av de fire lærerne er det kun Berit som trekker frem denne læreplanen. I intervjuet med Berit hadde hun også tatt med seg den aktuelle læreplanen på eget initiativ. Av den grunn kan det forstås som at Berit betrakter dette dokumentet som vesentlig i defineringen av hva tilstrekkelig ferdigheter i norsk er. På spørsmålet om hva det vil si å være god nok i norsk, trekker hun frem læreplanen på følgende måte:

Men hvis du skal følge den planen her (peker på læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter) så må det jo være på nivå 3. Hvis du skal kunne klare å være med på å studere på videregående, så må du jo det. Ingen av de elevene jeg har hatt hittil... Jeg tror nesten ikke jeg har hatt noen elever som har kommet opp på nivå tre.

Slik utdraget viser bruker Berit læreplanen som rettesnor for å si om elevene har tilstrekkelig norskkompetanse. Hun støtter seg videre til læreplanen ved å si at elevene har tilstrekkelig kompetanse når de er på nivå 3. Ettersom Berit hadde med seg læreplanen til intervjuet, kan det være et tegn på at hun bruker denne aktivt. Til tross for dette ser det ut til å være en konflikt mellom det hun sier og den vurderingen hun indirekte sier at hun foretar. Dette kommer frem ved at hun forteller at hun aldri har hatt elever som har nådd nivå 3 før de blir overført til ordinær norskopplæring. I gruppeintervjuet blir dette tatt opp igjen som samtaleemne når vi diskuterer kompetansemålet etter nivå 3, som handler om at elevene skal ha et variert ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). Utdraget nedenfor viser hvordan Siri og Berit snakker om dette:

Siri: Det er sant. Men egentlig så har vi... Jeg har ikke... Barnetrinnet må jeg snakke for, men vi har ikke elevene til de kommer til trinn 3. De blir overført til klassen sin når de er på trinn 2.

Berit: Tror ikke det er mange som kommer på nivå 3.

Siri: Ja, da er de liksom i en overgangsfase. Når de er på trinn 3, da er de i klassen fullt og helt.

Fra samtalen ovenfor kommer det frem at elevene blir overført til ordinær norskopplæring når de er på nivå 2. Det betyr at elevene allerede har blitt overført til den ordinære norskopplæringen når de er på nivå 3. På en annen side kan det være vanskelig å kontrollere om elevene faktisk er på nivå 3 på dette tidspunktet, ettersom de går over til å følge den ordinære læreplanen i norsk. I en rapport fra Rambøll (2010, s. 35) kommer det frem at elevene i større grad blir overført før enn for sent til ordinær opplæring, og at mange overføres før de har tilstrekkelige

ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Det kan dermed se ut til at mine funn er representative for praksisen ved andre skoler.

Det er ellers interessant at Berit tok med seg læreplanen til samtalen i det individuelle intervjuet, og at det kun er henne som trekker frem denne av lærerne. Læreplanen skal gi føringer for hva opplæringen bør inneholde og hva som kreves av elevene. På grunn av dette kan det tyde på at Berit støtter seg til læreplanen med tanke på hva den særskilte norskopplæringen skal inneholde. I samtalen med Siri får jeg inntrykk av at læreplanen ikke er styrende i like stor grad som den er for Berit. Siri er opptatt av å se behovet til elevene der og da. Det er med andre ord elevenes umiddelbare behov som avgjør hva de skal jobbe med i de enkelte timene. Hun utdyper dette på følgende vis:

Må hele tiden se. Så det er ikke... Selv om jeg kommer med et opplegg for en time, er det ikke sikkert jeg får gjennomført det opplegget. Fordi behovene er kanskje i et annet tema eller det kan være at jeg kommer, også har de et spørsmål i starten, også lurer de på et norsk ord. Ting på sykkelen, begreper rundt sykling. De skal på sykkelstur, ja vel, da må vi ta det faktisk, fordi det er det de trenger akkurat da, så må jeg bare legge vekk mine papirer.

Siri har altså en tankegang om at det er viktig at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes umiddelbare språklige behov. Dette kan være noe av grunnen til at Siri ikke nevner læreplanen som rettesnor for hva det vil si å være god nok i norsk. På en annen side kan det være slik at Siri også bruker læreplanen aktivt, men at hun ikke nevner den fordi det ikke passer seg sånn. Jeg hadde for eksempel ikke noen spørsmål i de individuelle intervjuene som tilsa at lærerne skulle nevne læreplanen.

5.2.4 Samtalen om elevteksten

I metodekapittelet redegjorde jeg for hvordan deler av gruppeintervjuet tok utgangspunkt i en elevtekst (se 4.4.1). Funksjonen til denne teksten var at den skulle fungere som en igangsetter. I tillegg kunne teksten bidra til å få frem nye perspektiv på hva det vil si å være god nok i norsk. Det var de samme lærerne fra de individuelle intervjuene som deltok i denne samtalen. Slik jeg har illustrert så langt, hadde lærerne mer eller mindre generelle beskriver av hva det vil si å være god nok i norsk i de individuelle intervjuene. I samtalen om elevteksten er lærerne imidlertid betraktelig mer detaljerte i måten de uttrykker seg på. Det kan være flere grunner til dette. En årsak kan være at det var enklere for lærerne å være mer detaljerte, siden de kunne peke på konkrete eksempler fra elevteksten. Et annet moment kan være at lærerne gikk inn i et profesjonsfelleskap i denne samtalen, og at dette fikk dem til å ha en mer analytisk tilnærming

i gruppeintervjuet enn i de individuelle intervjuene. Dette kommer jeg tilbake til på slutten av analysekapittelet mitt.

I samtalen om elevteksten var alle lærerne enige om at dette er en elev som har kommet langt på vei i språkopplæringen. Kjetil sier for eksempel følgende: «Jeg synes han mestrer språket godt nok til å uttrykke seg ordentlig. Jeg føler liksom det han skriver her». Det interessante med dette sitatet er særlig at Kjetil mener eleven mestrer språket *godt nok* til å uttrykke seg ordentlig. Hva Kjetil mener med «godt nok» utdyper han ikke, men utsagnet kan sies å indikere at han har en klar formening om at noe er «godt nok» og kanskje også *hva* som er «godt nok». I tillegg er det interessant at han bruker ordet «ordentlig», men heller ikke her klargjør han hva som menes med å uttrykke seg ordentlig. Videre i samtalen peker lærerne på ulike styrker med denne elevteksten:

Berit: Veldig bra. Han klarer jo til og med å sette verbet som nummer to i setningen, og bare det er jo veldig bra. Også syns jeg han får formidlet det veldig godt ja.

Kjetil: Han gjør det ja. Han lager bilder.

Berit: Ja, og det *min kjære mor* liksom. Det uttrykket der.

Berit trekker frem hvordan eleven mestrer setningsoppbyggingen ved å si at han klarer å sette verbet som nummer to i setningen. Her peker hun på det som omtales som V2-regelen (Berggreen et al., 2012, s. 92). Hun mener det i seg selv er meget bra. Videre syntes Kjetil at eleven skriver på en måte som lager visuelle bilder. Slik jeg tolker det, peker Kjetil på hvordan eleven bruker skildringer i teksten. Et eksempel på dette er der eleven beskriver situasjonen i krigen: «Jeg er i et fjernt sted der jeg hører bare lyder fra pistol og bombe og det er fælt», (Vedlegg 3). Videre kommenterer lærerne trekk i teksten som er typiske for andrespråksinnlæringen. I teorikapittelet redegjorde jeg for fem trekk som er sentrale for andrespråkslæring uavhengig av morsmål og hvilket språk en lærer (se 3.6). I denne delen av samtalen trekker lærerne frem kjennetegnene som handler om helhetslærte fraser og flerformer og feil.

Berit poengterer at eleven har fått med uttrykket *min kjære mor*. Her peker Berit på det som omtales som helhetslærte fraser (Berggreen et al., 2012, s. 20). Dette er et vanlig fenomen ved innlærerspråket, hvor elevene memorerer uttrykk som de hører ofte. Slike memorerte fraser kalles for formulariske enheter (Berggreen et al., 2012, s. 26). Siri følger opp Berit sin observasjon, og mener bruken av uttrykket er et tegn på at eleven er faglig sterk:

Ja, han er nok en veldig oppvakt elev, han her, som har fått med seg det uttrykket *min kjære mor*. Kanskje lest det en annen plass, eller noe. For det er riktig skrevet og alt. For andre plasser så har han ikke kj-lyden riktig, og her har han fått æ-lyden også. Så jeg tror at han er veldig oppvakt.

Slik Siri poengterer, kan det tenkes at denne eleven har lest dette uttrykket et sted. Det er også mulig at læreren har skrevet det på tavla og bedt elevene om å ha det med i teksten. Det kan være forklaringen på at han har klart å skrive *kjære* riktig, mens han ellers ikke virker å være like trygg på kj-lyden. I løpet av samtalen blir det kommentert at eleven har noen feil knyttet til de formelle delene av teksten. Lærerne peker blant annet på tekstens ortografi. Eksempler på dette er skillet mellom enkel og dobbel konsonant, og bruk av riktige vokaler. Siri kommenterer også at eleven skriver feil på høyfrekvente ord som *hvis* og *fortsette*. Her skriver eleven *vis* og *forsete* (Vedlegg 3). Siri mener imidlertid at skrivefeilene som forekommer i teksten skyldes en overgangsfase hvor eleven er på vei til å lære seg de ulike språklige fenomenene:

Og jeg tror nok at de andre skrivefeilene også kommer seg etterhvert. Fordi han er liksom i en sånn overgangsfase der han for eksempel skriver *straff* i entall *straff*, men med en f, men etterpå skriver han straffen med to f-er. Så det tyder jo på at han har observert et eller annet med den doble konsonanten. Så jeg tror faktisk han er på vei med å lære seg denne også, jeg. Om et år skriver han sikkert ganske feilfritt norsk, hvis han fortsetter på dette viset.

I dette sitatet har Siri en spesifikk og konkret tilnærming til undersøkelsen av elevteksten. Hun viser dermed en form for faglighet i dette sitatet. Siri sin observasjon er knyttet til det som omtales som flerformer og feil (Berggreen et al., 2012, s. 25). Det kjennetegnes av at eleven har variasjon i den språklige produksjonen. Det vil si at eleven både kan vise mestring og ikke-mestring av ulike språklige fenomen parallelt. Som vedlegget viser skriver eleven på linje 9 *straf* med enkel konsonant i den første setningen, og *straff* med dobbel konsonant i den andre setningen (Vedlegg 3). Siri mener dette kan være et tegn på at eleven er på vei til å forstå forskjellen mellom enkel og dobbel konsonant. Det er viktig å se på slike språklige feil som positivt, da det handler om en naturlig utprøving for eleven (Berggreen et al., 2012, s. 25). På en annen side kan feilen med enkel og dobbel konsonant skyldes uttalefeil, slik det ble påpekt i metodekapittelet sin presentasjon av elevteksten (se 4.4.1). Det er for eksempel ikke sikkert at eleven klarer å skille mellom lange og korte vokaler, og det kan føre til at eleven skriver feil.

I samtalen om elevteksten er lærerne enige om at eleven har en god nok skrivekompetanse til å mestre de skriftlige kravene i den ordinære undervisningen. På en annen side kommenterer lærerne at brevsjangeren er en relativt enkel sjanger å mestre. Av den grunn kan det være vanskeligere for eleven å skrive mer krevende tekster. Berit forteller i den forbindelse at det også vil være mer utfordrende i andre fag, hvor det er flere faglige begreper.

Her er de inne på at brev som sjanger ofte er knyttet til skrivehandlinger som har et mer muntlig og hverdagslig språk. I slike tilfeller vil den personlige stemmen være mer fremtredende enn i fagrelaterede tekster. Ved at lærerne viser til hvordan ulike typer tekster krever ulik type kompetanse, kan det tyde på at de har kunnskap om at ulike domener krever ulike språklige ferdigheter. Kjetil mener likevel at eleven har en setningsforståelse og et hverdagspråk som er godt nok til å klare seg i undervisningen:

Samtidig har han så bra dagligtale og forståelse og setningsforståelse at jeg tror ikke det vil være veldig vanskelig å lære han begreper. Nå går det jo litt fort fram i enkelte fag, og det er nye begreper, så det kan være vanskelig å følge, så jeg skjønner absolutt hva du mener da. Men han har det grunnlaget i bunnen som gjør at han kan bygge videre.

I sitatet ovenfor tolker jeg Kjetil dithen at han mener at denne eleven har god nok kompetanse til å følge ordinær undervisning. Han spesifiserer at eleven har en god dagligtale og setningsforståelse. Videre sier han at han ikke tror det er noe problem for eleven å lære mer faglige begreper. Samtidig peker han på at han forstår at det kanskje kan være mer utfordrende i andre fag.

For å oppsummere samtalen om elevteksten, mener lærerne eleven har god nok skrivekompetanse til å mestre de skriftlige kravene i ordinær norskundervisning. Dette er interessant ettersom eleven har flere mellomspråkstrekk i teksten. Til tross for dette mener de at eleven har et velfungerende hverdagspråk, og at han har en god setningsforståelse. Det kan derfor se ut til at et velfungerende hverdagspråk og en god setningsforståelse er det som kreves for å følge ordinær norskopplæring. På en annen side diskuterer de om eleven i like stor grad ville mestret andre, mer krevende teksttyper. Det vitner om at lærerne har en bevissthet om at det kreves ulik type kompetanse, ut fra hvilke sjangrer det er snakk om.

5.2.5 En helhetlig vurdering

Ifølge lærerne jeg har intervjuet er det også andre hensyn enn det rent språklige som er med på å styre når elevene skal overføres til ordinær opplæring. Dette kan ses i sammenheng med det Berggreen et al. (2012, s. 7) sier om at elevenes evne til å følge klassens vanlige opplæring avhenger av en rekke forhold (se 2.3). Lærerne mener at motivasjon er noe som spiller inn på om elevene har særskilt norskopplæring eller ikke. Siri sier for eksempel følgende:

Ja, hvis de ikke har lyst til å lære mer, hvis de ikke har det indre drivet og ikke har lyst til å være i gruppe med meg eller med de andre elevene. De må få lov til å bestemme litt selv, fordi de må ha motivasjon for å være i gruppe.

Motivasjon påpekes i dette sitatet som en viktig faktor for å kunne ha særskilt norsk. Siri mener derfor at det må være opp til elevene selv om de ønsker å ha mer språktrening eller ikke. Videre mener altså Siri at det ikke er noe poeng i å la elevene følge den særskilte norskundervisningen lenger enn de selv ønsker:

Så det er ikke noe vits i å tvinge de til å være i en mindre gruppe. Da er det bedre at de får gjøre det de har lyst til, å være sammen med de andre. Det er vel akkurat det som teller etter en stund, at de får være sammen med de andre og være med i fellesskapet.

Slik Siri beskriver det, tolker jeg det som at hun mener at motivasjon har svært mye å si for språkopplæringen. I tillegg kan det se ut til at opplevelsen av å være sosialt integrert, er noe som veier tungt hos elevene. Det kan se ut til at Siri mener elevene syntes dette er det viktigste. På spørsmålet om det er andre hensyn enn det språklige som tas i vurderingen av når elevene skal overføres til ordinær opplæring, svarer Kjetil følgende:

Det er mye som spiller inn. Men det må være sosialiseringen da, og mangel på ressurser, og at nå har vi ikke råd til å ha språkopplæring lenger, selv om det er jo selvfølgelig lovfestet at de har krav på denne språkopplæringen. Det er flere ting som er lovfestet på skolen, men som kanskje ikke blir sånn i praksis. Men nei, det må være sosialisering.

I sitatet peker Kjetil på at det er den sosiale integreringen, det han omtaler som «sosialiseringen», som er en viktig årsak til at elevene overføres til ordinær opplæring for tidlig. I tillegg trekker han frem at mangel på ressurser og økonomi også kan spille inn. Han sier for eksempel at det som er lovfestet ikke alltid kan gjennomføres i praksis. Marit trekker også frem den sosiale integreringen som viktig i følgende sitat:

Ja, men jeg tenker det er vel så mye med den biten.... Har de noen de knytter seg til i klassen, fordi det ser du så godt. Hvis de har det, hvis de kommer inn i klassen og du får skapt et godt miljø sånn, så trekker de andre elevene på de nye elevene. Så det sosiale er vanvittig viktig.

Ifølge Marit er det sosiale aspektet svært viktig for å komme inn i klassemiljøet. Berit er også opptatt av «at de kommer inn i et miljø, og det vil de gjerne». Det å være sammen med de majoritetsspråklige elevene kan også være til hjelp for språkutviklingen. Slik Hauge (2004, s. 281) sier, kan samhandling med jevnaldrende med bedre kompetanse i språket ha positiv innvirkning på minoritetsspråklige elevers norsksferdigheter. Det sosiale fellesskapet kan dermed bidra til ytterligere språktrening, ved at de får prate med de andre elevene.

5.2.6 Faktorer for språkutviklingen

I det foregående har jeg sett på kategorier i materialet som kan relateres til hva lærerne betrakter som tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det kan se ut til at lærernes forestillinger om språk

påvirkes av både språklige og ikke-språklige forhold. I dette siste delkapittelet vil jeg se nærmere på noen av de andre forholdene som lærerne trekker frem som betydningsfulle for elevenes språklige og akademiske utvikling. Dette er ikke direkte knyttet til problemstillingen. Jeg mener likevel det er interessant å få frem, for å tegne et mer fullstendig bilde av hva lærerne har nevnt som betydningsfullt for språkutviklingen i samtalene deres. Dette kan indirekte spille inn på hvordan de vurderer elevenes kompetanse. Et eksempel på det kan være at elever med tidligere skolebakgrunn fra før kan oppleves som faglig sterke, og dermed som mer «egnet» for ordinær opplæring uavhengig av språkkompetanse i norsk. Som nevnt er dette et forhold som også Berggreen et al. mener har betydning for om elevene skal overføres til ordinær undervisning (se 2.3). Elever som har hatt kontinuerlig skolegang med undervisning på morsmålet, har ofte fagkunnskaper i skolerelaterte emner. De har allerede kunnskap om hva opplæringen innebærer som de kan overføre til det norske språket (Berggreen et al., 2012, s. 8).

5.2.6.1 Tidligere skolebakgrunn

Marit er inne på at det er mange faktorer som har betydning for hvordan elevene utvikler språkkompetansen sin. I det følgende utdraget kommer hun med eksempler på slike faktorer: «Nei, det er vel grammatikken som ofte, men det handler jo og om hva slags skolegang de har fra før av. Også har de skolebakgrunn, så har du jo oppbygging og tekster. Da har du den kompetansen». Her kan det virke som at Marit mener at elevenes norskutvikling avhenger av hvilken skolebakgrunn elevene har fra før. Siri forteller at hun merker forskjell på de elevene som allerede har kompetanse i eget språk:

For jeg merker så forskjell på de som ikke... Det at jeg vet deres kunnskap i sitt eget språk, det vet jeg jo ikke, men jeg kan jo ane det. Man aner jo også med de norske elevene at noen har fått mer bøker. Tilgangen til flere bøker. Har blitt lest for av andre. Og det gjør man også blant de som kommer hit også. Det er veldig forskjell på det, og det er veldig forskjell på hvor viktig de syns det er å kunne de og de ordene. Så de som ikke er så motiverte for å være hos meg, de føler kanskje at de ikke trenger å vite hva en bekk eller en elv er. Eller hva en gran er, fordi de kan bruke ordene tre eller vann. De tenker sikkert at de ikke trenger å være så spesifikke, og da er de fornøyde. Men jeg er jo egentlig ikke fornøyd med det. Jeg vil gjerne ha det mer spesifikt.

Ifølge Siri kan hun ikke vite med sikkerhet hvilken kompetanse elevene har i morsmålet. Til tross for dette mener hun altså at hun kan se forskjell på de elevene som har utviklet kompetanse i eget morsmål. Siri eksemplifiserer det med å si at det er forskjell på de elevene som har blitt lest for av foreldrene sine, og de som ikke har det. I disse tilfellene har foreldrene forberedt barna sine på den sekundærdiskursen de vil møte på i skolen (Gee, 2015, s. 175). Videre forteller Siri at det er ulikt hvordan minoritetsspråklige elever ser på begrepslæring. Siri er

opptatt av at elevene skal lære seg nyansene i det norske språket, og at de skal kunne ordlegge seg mer konkret i ulike språklige situasjoner. Noen elever ser derimot ikke det umiddelbare behovet for et mer konkret og spesifikt språk, fordi de klarer seg fint i de mest hverdagslige situasjonene.

Grunnen til dette kan både henge sammen med elevenes motivasjon, og deres sosioøkonomiske bakgrunn. Elever som har motivasjon til å utvikle språket og lære nye begreper, kan komme fra et ressurssterkt hjem hvor skolens sekundærdiskurs har vært i fokus. Gee (2015) omtaler en slik praksis som *early borrowing*: «Early borrowing functions not primarily to give children certain skills, but, rather, to give them certain values, attitudes, motivations, ways of interacting and perspectives (...)» (Gee, 2015, s. 175). Å gi barna spesifikke verdier og holdninger som er forenelige med skolen sine, kan ha stor innvirkning på elevenes språkutvikling.

Elever som allerede har gått på skole og som har tilegnet seg en sekundærdiskurs, kan enklere overføre denne til den nye skolediskursen. På en annen side er det forskjeller innenfor de ulike diskursene som gjør at det også kan være vanskelig å overføre disse. Det kan for eksempel være snakk om kulturelle ulikheter. Aksepterte måter å være på vil variere ut fra hvilken kulturell bakgrunn du har. Innenfor et språk vil det også finnes ulike diskursive mønstre. Ellen Bialystok og Kenji Hakuta (1994, s. 177) eksemplifiserer det med hvordan folk fra New York avbryter mer i en samtale enn det folk fra sørstatene gjør. På grunn av dette kan sekundærdiskursen som eleven har med seg være noe ulik den nye sekundærdiskursen som skal tilegnes.

Til tross for dette kan elever som allerede har utviklet en sekundærdiskurs i morsmålet sitt dra fordeler av dette. Det at de for eksempel er kjent med «oppbygging og tekster», kan ha positiv innvirkning på den videre utviklingen av tekstkompetanse. Wayne Thomas og Virginia Collier (1997) hevder at tidligere skolebakgrunn i førstespråket har klare fordeler: «Of all the student background variables, the most powerful predictor of academic success in L2 is formal schooling in L1» (Thomas & Collier, 1997, s. 39). Forskerne mener altså, som Marit og Siri, at den skolebakgrunnen elevene har fra før, kan ha stor betydning for den suksessen elevene har i skoleringen som foregår på andrespråket.

5.2.6.2 Morsmålets betydning

Lærerne mener at elevenes kunnskap i morsmålet har betydning for utviklingen av elevenes andrespråk. Ved at elevene får bruke morsmålet sitt som støtte i opplæringen av andrespråket,

kan dette hjelpe dem til å lære norsk raskere. Lærerne mener dette er svært viktig, noe Berit viser til i følgende sitat: «Det er veldig viktig å utvikle førstespråket sitt. Fordi man ser jo det selv når vi lærer et nytt språk, så bruker vi jo vårt førstespråk». Berit er opptatt av at elevene får bruke morsmålet sitt. Hun mener dette kan være til hjelp for å lære det norske språket. Videre forteller hun at hun tidligere hadde en oppfatning om at elevene kun måtte bruke det norske språket i undervisning. Dette har hun endret mening om, og hun ser nå betydningen av å kunne bruke morsmålet på en støttende måte. Siri mener også at det er svært viktig at elevene kan bruke morsmålet sitt, og hun sier det har stor betydning for hvordan de lærer et nytt språk. I sitatet nedenfor forteller hun at hun ser stor forskjell på elever som allerede har utviklet ferdigheter i morsmålet sitt, og de som ikke har det:

Så det er veldig forskjell på hva de sitter inne med av kunnskaper, både i sitt eget språk og om de kan skrive eller lese. Det gjør det jo lettere, hvis de kan lese og skrive på sitt eget språk. At de kan kode et språk, gjør det enklere å kode et annet språk.

Ifølge Siri vil det være enklere å kode et annet språk dersom elevene har kompetanse fra før i sitt eget morsmål. Kjetil er også inne på noe av det samme, da han sier følgende:

Du trenger absolutt morsmålet. Det er jo flere språk du kan, desto bedre. Det er jo forskning som sier det at du blir bedre av det å lære språk. Lærer du deg et nytt språk, så gjør du det lettere å lære flere språk. Du utvikler på en måte den delen av hjernen, så du har absolutt utbytte av å kunne flere språk.

Utdraget ovenfor viser Kjetil sine tanker om bruk av morsmålet. I sitatet kommer han blant annet med en påstand om at jo flere språk du kan, desto bedre. I tillegg støtter han seg til at det finnes forskning som underbygger dette. Kjetil viser ikke til hvilken forskning han tenker på, men det han sier er gjenkjennelig i tankegangen til Cummins (1981, s. 37). Det gjelder spesielt teorien om *the common underlying proficiency*, også kalt isfjellmetaforen. Den handler om at førstespråket og andrespråket kan styrke hverandre. På bakgrunn av det lærerne sier, kan det virke som de mener at morsmålet kan være til hjelp for å lære det norske språket. Slik sett tangerer lærernes perspektiver med teorien om isfjellmetaforen. På grunn av manglende kompetanse i språket til elevene, syntes lærerne imidlertid det er utfordrende å synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse. Kjetil sier blant annet at det er enklere å ivareta elevenes kulturelle kompetanse enn elevenes språkkompetanse:

Jeg vet ikke, jeg altså. Jeg syns det er moro med språk, så jeg pleier alltid å prate med dem og prøver å lære ting, og sånne ting. Men det er vanskelig for en norsklærer å ta vare på den arabiske delen. Ja, det er vanskelig å ha lite kompetanse da. I noen fag, som religion og samfunnsfag, så blir nok kanskje elevene brukt mer som ressurser sånn da. I språkfag er det nok vanskelig.

Til tross for at Kjetil altså synes at det er «moro med språk», opplever han det som utfordrende å ta vare på elevenes morsmålskompetanse. Det kan virke som han selv syntes han har for lite kompetanse til å få til dette. Videre peker han på at det er enklere å bruke elevene som ressurser i fag som religion og samfunnsfag enn i språkfagene. Marit mener også at hun er for dårlig til å sette pris på det elevene kan: «Rett og slett å skryte: “Så heldig du er som både kan persisk, engelsk og norsk”». Ifølge Marit får hun for lite informasjon om hva elevene kan fra før, bortsett fra hvilket morsmål de har. Av den grunn opplever hun at det er vanskelig å utnytte elevenes språkkompetanse i morsmålet.

Berit, som underviser i den særskilte norskopplæringen, forteller også om betydningen av å ivareta elevenes språkkompetanse. Ifølge henne var hun ikke bevisst på dette tidligere, men har gjennom videreutdanningen lært hvor viktig det er å verdsette elevenes språkkompetanse. På grunn av dette har hun vært i kontakt med en norsklærer på ungdomstrinnet, og de har planlagt følgende opplegg:

Så vi ble faktisk enig om det at, de har jo lest noen bøker nå da, også at de får lese på sitt førstespråk, og så kan de få lov til å presentere, altså helt kort med litt norsk om den boka. Også kan de også dra frem sitt førstespråk, for det er jo litt artig for de andre. For de kommer jo inn i klassemiljøet på en annen måte. Så det har vi diskutert.

Opplegget Berit og den andre norsklæreren har tenkt å gjennomføre, er et eksempel på hvordan lærerne kan synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse. Dersom elevene får bruke sitt eget morsmål i undervisningen, kan dette være med på å styrke deres språkutvikling.

5.3 BAKGRUNNEN FOR LÆRERNES FORESTILLINGER

I det følgende tar jeg opp til vurdering hva som kan være bakgrunnen for lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Her kommer jeg hovedsakelig til å referere til det som har blitt presentert tidligere av hva lærerne sier, og drøfte hvorfor lærerne er særlig opptatt av at elevene må utvikle kommunikative ferdigheter før de kan overføres til ordinær opplæring.

Først vil jeg trekke frem læreplanen i grunnleggende norsk. Dette er et viktig styringsdokument, som jeg mener kan påvirke lærernes forestillinger om språk. Videre vil jeg peke på den aktuelle skolens verdier og holdninger som noe som også kan være med på å påvirke lærernes forestillinger. Jeg vil også undersøke skoleverkets sin diskurs, da jeg mener denne kan gi en større forståelse for hvilke forestillinger lærerne har. Videre drøfter jeg lærernes konkrete språkbruk. Dette er noe som har meldt seg som interessant på grunn av empirien. Som

tidligere nevnt er det forskjell på hvordan lærerne uttrykker seg med faglighet i de individuelle intervjuene og i samtalen om elevteksten. Jeg mener det er verdt å undersøke videre, og jeg vil derfor trekke frem teori som belyser dette. Til slutt trekker jeg frem habitus-konseptet, som ble presentert i teorikapittelet. Lærernes habitus kan slik jeg ser det, ses på som en samlebetegnelse for de ulike faktorene som spiller inn på lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk.

5.3.1 Lærernes forestillinger om språk

I denne delen vil jeg undersøke hvilke forhold som kan være med på å påvirke lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Etersom læreplanen i grunnleggende norsk er et styringsdokument, er det grunn til å tro at lærernes forestillinger bærer preg av denne. Som tidligere nevnt i analysen, er det kun Berit som nevner læreplanen eksplisitt. Hun støtter seg til denne i spørsmålet om hva det vil si å være god nok i norsk. De andre lærerne trekker ikke frem læreplanen i samtalen. Til tross for dette mener jeg at de kan være påvirket av den, ettersom den gir føringer for hva den særskilte norskopplæringen skal inneholde. Fra mitt ståsted ser det ut som at lærernes forestillinger om språk sammenfaller med det som står i læreplanen i grunnleggende norsk. Nedenfor skal jeg gjøre rede for aspekter med planen som jeg mener er gjenkjennelig i det lærerne sier.

Tidligere i analysekapittelet kom det frem at lærerne legger vekt på den sosiale dimensjonen av språket som viktig for å fungere i den ordinære undervisningen. Dette har i oppgaven blitt vist til som noe som reflekterer et viktig teoretisk perspektiv hos Halliday (1989), Hymes (1972) og i språkmodellen til Bachman og Palmer (1996). Språkets sosiale aspekt er også noe som veier tungt i læreplanen. Som nevnt i det innledende teorikapittelet baserer læreplanen seg på Det felles europeiske rammeverket for språk (Council of Europe, 2001) (se 2.2.1). Rammeverket tar utgangspunkt i en språkkompetanse som er kommunikativt orientert. Dette kommer frem på følgende vis: «Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Sitatet viser at kommunikasjon er nøkkelordet i denne sammenheng. I Rammeverket fokuseres det blant annet på at innlæreren kan holde i gang en samtale og gi uttrykk for egne følelser (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 94). Av den grunn er det de funksjonelle ferdighetene som er i fokus. Rammeverket har dermed en handlingsorientert tilnærming til språk, hvor de som bruker og lærer et språk ses på som sosiale aktører

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 10). Dette er også sentralt i læreplanen sin oppbygging av kompetansemålene.

Den sosiale dimensjonen av språket kommer til uttrykk i læreplanen på flere måter. Det finnes for eksempel kompetansemål som bygger på handlingsverket *å samtale*. I læreplanen står det blant annet følgende: «Samtale om innholdet i noen eventyr, sanger og dikt» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 5). Slik kompetansemålet er utformet ses elevene på som sosiale aktører ved at de skal bruke språket. Lærerne trekker også frem samhandling som viktig. Av den grunn kan det tenkes at lærernes forestillinger om språk er påvirket av det som står i læreplanen. Det sosiale aspektet kommer også til uttrykk i kompetansemålene, som tar utgangspunkt i de sosiolingvistiske perspektivene på språk. Elevene skal for eksempel kunne: «Fortelle om interesser, hendelser og erfaringer knyttet til egen hverdag tilpasset situasjon, formål og mottakere» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). Her må elevene tilpasse språket ut fra hvilken situasjon de er i, hva som er formålet med samtalen og hvem de snakker med. Dette er et viktig perspektiv innenfor den kommunikative kompetansen (Bachman & Palmer, 1996).

Marit er som nevnt opptatt av at elevene må kunne oppfatte hva andre sier til dem. Hun peker i den forbindelse på de reseptive ferdighetene til elevene. Videre tolker jeg det som at Marit mener at det handler om å forstå språket i et kommunikativt perspektiv. Bakgrunnen for denne tolkningen er at hun knytter forståelse til en del av det å kommunisere. Det betyr at elevene både må kunne forstå og gjøre noe med den informasjonen de får. Min oppfatning er at også læreplanen vektlegger dette, ved at kompetansemålene er handlingsorienterte. Det betyr at det ikke er snakk om en passiv forståelse, men en forståelse hvor språkbrukeren blir sett på som en aktiv deltaker i meningsutvekslingen.

Som nevnt i det innledende teorikapittelet fokuserer læreplanen både på elevenes reseptive og produktive ferdigheter (se 2.2.1). Elevene skal blant annet kunne: «Presentere seg selv, stille og svare på spørsmål knyttet til egen person, familie, handlinger, hendelser og objekter i nære omgivelser» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4). Slik kompetansemålet er formulert må elevene være aktive språkbrukere ved å ta i bruk både reseptive og produktive ferdigheter. De må blant annet kunne forstå forholdet mellom den språklige ytringen og språkbrukerens intensjon (Bachman & Palmer, 1996, s. 69).

Læreplanen har et klart fokus på de funksjonelle ferdighetene til elevene. Dette finner jeg støtte i hos Nygård (2017, s. 198), som mener målene i stor grad bygger på en kompetanse til å bruke språket for kommunikative formål. Elevene skal blant annet kunne delta i samtaler og uttrykke egne følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ettersom lærerne

uttrykker liknende perspektiver, kan det tenkes at de er påvirket av læreplanen sitt språksyn. Slik jeg har presentert læreplanen, vil jeg påstå at den har et utpreget kommunikativt orientert syn på språk. Den dekker for eksempel flere områder som er sentrale i teorien til Bachman og Palmer (1996, s. 66) om den kommunikative kompetansen (se 3.2.1).

Slik det har blitt belyst tidligere, skiller lærerne mellom ulike nivåer av språket. I den forbindelse har jeg brukt teori som skiller språket mellom primær- og sekundærdiskursen (Gee, 2015), dagliglivets domene og det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996), og BICS- og CALP-registeret (Cummins, 2000). I læreplanen skilles det også tydelig mellom to ulike språklige nivåer. Et gjennomgående trekk er at kompetansemålene på nivå 1 og 2 kan relateres til et hverdagspråk. Disse kan dermed knyttes til elevenes primærdiskurs, dagliglivets domene og BICS-registeret. Kompetansemålene på nivå 3 kjennetegnes av et mer faglig språk og kan relateres til elevenes sekundærdiskurs, det spesialiserte domenet og CALP-registeret.

På nivå 1 og 2 skal elevene for eksempel uttrykke egne følelser, forstå enkle beskjeder og samtale om daglige hendelser i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4 og 5). Dette er kompetansemål hvor det er naturlig å bruke et hverdagspråk. Læreplanen sin prioritering av hverdagspråket kommer også frem ved at det er flere kompetansemål som konsentrerer seg om temaer som handler om elevenes dagligliv. Et eksempel på et slikt kompetansemål, er følgende: «Beskrive seg selv, familie, venner, fritid, skole, arbeidsliv og nærmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 5). I læreplanen finnes det flere eksempler på kompetansemål på nivå 1 og 2 som består av et innhold som tar utgangspunkt i dagligdagse situasjoner. Slik sett kan det føre til at lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdighet i norsk påvirkes av disse målene.

På nivå 3 stilles det mer krav til elevene når det kommer til språklige ferdigheter. Ordlyden på kompetansemålene har også endret seg noe til å ha et mer faglig preg. Elevene skal for eksempel kunne: «Hente informasjon fra fagtekster og bruke dette til å løse oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). Ettersom elevene i dette kompetansemålet skal kunne forstå og bruke det de leser i fagtekster til å løse oppgaver, stilles det krav til at elevene har forståelse for ulike faglige begreper. Et annet kompetansemål viser at elevene skal kunne gjenkjenne ulike språklige virkemidler som gjentakelse, sammenlikning og metaforer (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 7). Dette er også et eksempel som viser hvordan målene på nivå 3 stiller høyere faglige krav til elevene enn på nivå 1 og 2. Ettersom elevene overføres før de har nådd nivå 3 i læreplanen vil det dermed være naturlig at det er hverdagspråket som blir spesielt vektlagt i denne vurderingen.

Termen *sosialiseringsagent* viser, som nevnt i teorikapittelet, til hvem det er som er formidlere av ulike typer normer og holdninger (Mæhlum, 2008, s. 91). Skolen er et eksempel på en sosialiseringsagent. For denne oppgaven er det dermed interessant å ta i betraktning hva skolen formidler av normer, siden dette kan være med å påvirke lærernes forestillinger om språk. Med *normer* i denne sammenhengen menes konvensjonelle måter å tenke på, holdninger og oppfatninger (Mæhlum, 2008, s. 91). Hvilke normer som er gjeldende på den aktuelle skolen, er det vanskelig å få si noe om. Til tross for dette har den norske skolen noen klare trekk som kan være med på å si noe om hvilke normer som ligger til grunn. Den norske skolen er for eksempel tuftet på fellesskapstanken, som bygger på sosiale verdier. Idealet er at alle elever, så langt det er mulig, skal få opplæring innenfor en inkluderende og sosial ramme. Dette har vært en grunntanke i Norge helt siden 1975 (Danbolt et al., 2010, s. 22). I kunnskapsløftet sine prinsipper for opplæring står det blant annet følgende: «Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Kunnskapsløftet legger dermed vekt på sosialt fellesskap og læringsfellesskap. Ifølge Kamil Øzerk (1997, s. 190) skjer språklæring gjennom deltakelse i aksepterende sosiale miljøer, og ikke gjennom et sosialt tomrom. Klasserommet kan være et eksempel på et slikt aksepterende sosialt miljø. Dette vitner om et språksyn hvor språket ses på som et sosialt redskap og hvor språklig utvikling er et sosialt fenomen (Øzerk, 1997, s. 194). Det bygger som nevnt på et sosiokulturelt læringssyn (se 3.1). En slik opplæringsmodell kan være førende for hvordan lærerne tenker om språk.

Hvilke språklige ideologier læreren har, er også noe som er verdt å undersøke. Ifølge Woolard (1998) må språklige ideologier ses i sammenheng med språkbruk og sosial praksis. For å undersøke hvilke språklige ideologier lærerne har, vil det derfor være nyttig å se på den sosiale praksisen de er en del av. Det kan for eksempel innebære hvordan skolen er organisert. Det at skolen har valgt en form for delvis integrering som opplæringsmodell, kan skyldes flere mulige årsaker (se 5.1.1). Det kan for eksempel være snakk om praktiske eller økonomiske grunner. Dette kommenterer blant annet Kjetil i intervjuet. På en annen side kan det gi et inntrykk av at skolen er opptatt av å få elevene raskt inn i klassemiljøet. Av den grunn trenger elevene språklige ferdigheter som gjør dem i stand til å kommunisere med de andre elevene. Dette kan gi føringer for hvordan lærerne tenker om hvilken kompetanse elevene trenger. I samtalene med lærerne får jeg inntrykk av at det er svært viktig å integrere andrespråkelevne inn i klassen. Samtidig må jeg understreke at dette er en mulig fortolkning, og at jeg ikke har grunnlag for å konkludere med dette.

Hva som er intensjonen til den særskilte norskopplæringen kan også være førende for hva lærerne legger vekt på av språkkompetanse. Formålet med denne delen av opplæringen er som følger: «Det skal legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Det interessante med dette utdraget, er at elevene skal utvikle ferdigheter i norsk så raskt som mulig. Språklæring er imidlertid ikke noe som skjer raskt. Det er tvert imot en lang prosess som krever et møysommelig arbeid. Formuleringen om at elevene skal utvikle språklige ferdigheter så raskt som mulig, gir et inntrykk av at det er de mest elementære delene av språket som må prioriteres. At skolen jeg besøkte har valgt en form for delvis integrering, kan gi føringer for hvordan lærerne tenker om språkkompetanse. Integrering er et viktig poeng hos lærerne som kan styre måten de tenker om språk på.

Måten lærerne legger vekt på den hverdagslige kompetansen til elevene, kan også undersøkes i et bredere perspektiv. Dette kan gjøres ved å se på skoleverkets diskurs. Med skoleverkets diskurs mener jeg her det Johnstone omtaler som « (...) patterns of belief and habitual action as well as patterns of language» (Johnstone, 2008, s. 3). I en diskurs knyttet til skolen, finnes det bestemte måter å tenke om opplæringen på. Skolen ses på som en institusjon som har som mandat å utdanne elever til å bli gode samfunnsborgere. I opplæringslova §1-1 står det som følger: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...)» (Opplæringslova, 1998). Som formålsparagrafen viser, skal opplæringen ruste elevene til å mestre en rekke ulike områder i livet. De skal kunne være i stand til å jobbe og være en del av fellesskapet i samfunnet. For å mestre dette kreves det visse kommunikative ferdigheter. I arbeidslivet trenger elevene en språkkompetanse som gjør dem i stand til å kommunisere på en effektiv og god måte. Det er med andre ord nødvendig at elevene har et velfungerende hverdagsspråk. Av den grunn kan det tenkes at lærernes forestillinger om tilstrekkelig ferdigheter i norsk henger sammen med skoleverkets diskurs.

I samtalen med lærerne kommer det som nevnt frem at det er andre hensyn enn det rent språklige som også tas i vurderingen av når elevene overføres til ordinær opplæring. Det gjelder spesielt elevenes motivasjon og den sosiale integreringen. Ifølge lærerne er det sosiale aspektet spesielt viktig for elevene, da de har et sterkt ønske om å være en del av klassemiljøet. Det å føle en tilhørighet er et grunnleggende behov vi alle har. Lærerne mener derfor at den sosiale integreringen er avgjørende for om elevene klarer seg senere i skolen. Dette perspektivet kommer også frem i studien til Else Ryen, Astri Heen Wold og Lutine de Wal Pastoor (2009,

s. 154). Studien undersøker morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen på tre ulike skoler i Norge. På den ene skolen viser det seg at det sosiale aspektet er svært viktig for å få til integrering. Ledelsen på den aktuelle skolen sier for eksempel at det er essensielt at elevene kan fungere sosialt (Ryen et al., 2009, s. 155). Dette sammenfaller med mine informanternes utsagn. På grunn av dette kan det tenkes at lærerne mener at elevene trenger et språk som gjør dem i stand til å komme inn i klassemiljøet. Siri forteller blant annet at elevene først og fremst må utvikle et språk som de kan bruke i leken og sammen med vennene sine.

Lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk vil sannsynligvis være påvirket av flere faktorer. Læreplanen er blant annet et sentralt styringsdokument for lærerne, og inneholder mye av det samme som lærerne vektlegger som viktig kompetanse. Det gjelder spesielt hverdagspråket til elevene. Denne delen av språket er sterkt representert både på nivå 1 og 2 under de ulike hovedområdene i læreplanen. Ettersom elevene ved den besøkte skolen overføres før de når nivå 3 i læreplanen, kan det tenkes at det er elevenes hverdagspråk som i hovedsak utvikles i den særskilte norskopplæringen. I tillegg kan det være andre faktorer som er med på å påvirke lærerne sine oppfatninger om språk. Ettersom skolen bygger på fellesskapstanken, kan dette spille inn på lærernes vurdering av språkkompetanse. Det samme gjelder skoleverkets diskurs om at skolen har som mandat å utdanne elevene til å bli gode samfunnsborgere. En viktig forutsetning for å få til dette vil være å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter.

5.3.2 Lærernes språkbruk

I denne delen skal jeg drøfte lærernes konkrete språkbruk. Dette kan ses på som å være et annet alternativ for opphavet til lærernes forestillinger. Her er jeg spesielt opptatt av hvordan lærerne uttrykker seg rent språklig. I den første delen skal jeg drøfte hvordan lærernes beskrivelser av tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan forstås som folkelige oppfatninger om språk og språklæring. Det neste jeg skal gjøre er å drøfte lærerdiskursen og hva som kjennetegner denne. Til slutt skal jeg undersøke hvordan samtalsituasjonen kan ha påvirket måten lærerne formulerte seg om språket på.

Tidligere har det blitt påpekt at lærerne i de individuelle intervjuene har generelle beskrivelser av språk. Måten de snakker om språket på kan ses på som folkelige beskrivelser av de ulike språklige fenomenene. Folkelige oppfatninger om språk er sentralt innenfor folkelingvistikken. Det handler om hvordan “vanlige mennesker” snakker om språk (Preston & Niedzielski, 2000, s. 2). I samtalen med lærerne utdyper de for eksempel ikke hva det vil si å

kunne bruke språket i en sosial sammenheng. De kommenterer heller ikke hvilke ferdigheter som kreves for å kunne føre en samtale med noen. Jeg mener dette er en måte å forstå lærernes formuleringer på som folkelige. På en annen side må lærernes generelle språkbeskrivelser ses i lys av spørsmålene jeg stilte dem i de individuelle intervjuene. Lærerne var for eksempel mer detaljerte i måten de snakket om språk på i samtalen om elevteksten. Dette kommer jeg tilbake til på slutten av denne delen.

Innenfor folkelingvistikken er det en oppfatning om at det er viktigere at andrespråksbrukere fungerer i det sosiale, enn at de mestrer de lingvistiske trekkene korrekt (Preston & Niedzielski, 2000, s. 256). Folk kan for eksempel ha relativt høy toleranse for at uttale og aksent ikke er helt lik deres egen. Lærerne ser også ut til å ha nokså høy toleranse for dette, ettersom de ikke er opptatt av at elevene har korrekt uttale når de vurderer hva som er tilstrekkelig for å delta i ordinær undervisning. Berit sier, som nevnt (se 5.2.1.1), at det er viktigere at de kan gjøre seg forstått, enn at de kan prate helt flytende. Marit er også inne på dette, og sier at hun ikke fokuserer på uttale. Berit og Marit sine oppfatninger om språk sammenfaller med Preston og Niedzielski (2000, s. 256) sine påstander om at folk har høy toleranse for annerledes uttale og aksent. Til tross for at lærerne har generelle beskrivelser av språk, betyr ikke det at de ikke har et faglig fundert språk. Slik Preston og Niedzielski (2000, s. 302) hevder, er også disse måtene å snakke om språket på et metaspråk, på lik linje med lingvistene sitt metaspråk.

For å undersøke hvorfor lærerne har disse folkelige beskrivelsene om språk, kan det være nyttig å se på diskursen som lærerne er en del av. Det kan være med på å gi en dypere forståelse for lærernes språkbruk. Med diskurs vil jeg, i denne sammenheng referere til Gee (2015) sin forståelse:

(...) distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people and with various objects, tools and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific recognizable activities» (Gee, 2015, s. 171).

Slik sitatet til Gee viser, vil det være spesifikke måter å oppføre seg på innenfor en aktuell diskurs som er aksepterte. For lærerne kan den legitime måten å snakke om språk på være å ta i bruk et mer hverdagslig språk. June Junge (2013) har gjort en studie hvor hun undersøker hva som kjennetegner lærernes samtaler. Ifølge Junge (2013, s. 19) er det en vanlig antakelse at lærernes samtaler preges av praksisnærhet. Videre er det en oppfatning om at lærere bruker egne erfaringer, istedenfor andre kilder når de tolker og begrunner det som skjer i

undervisningen. Av den grunn kan lærersamtaler ses på som en spesifikk diskurs, hvor slike måter å formulere seg på er aksepterte.

Colnerud og Granström (1993) beskriver hva som kan karakterisere lærernes språkbruk. Alle yrker har et yrkesspråk eller et fagspråk som er spesialiserte innenfor det enkelte arbeidsområdet (Colnerud & Granström, 1993, s. 43). Yrkesspråket har en viktig identitetsskapende faktor og er med på å skape tilhørighet innenfor den spesifikke gruppen. Etter å ha undersøkt lærernes utsagn mener jeg de kjennetegnes av det som Colnerud og Granström (1993, s. 43) omtaler som *pseudometaspråk*. Det vil si et språk som både tar i bruk et metaspråk og et hverdagspråk (Colnerud & Granström, 1993, s. 51). Dette er også noe Colnerud og Granström (1993, s. 67) finner i sine undersøkelser av lærernes yrkesspråk. Lærerne i min studie tar ikke i bruk noen spesifikke fagtermer, men jeg mener likevel det er holdepunkt for å si at de har et mer faglig fundert språk enn et rent hverdagspråk. Det kommer frem i måten de reflekterer rundt de ulike spørsmålene jeg stiller dem. Av den grunn vil jeg hevde at lærerne kanskje sitter med en taus kunnskap, hvor den faktiske kunnskapen deres ikke har blitt språkliggjort (Colnerud & Granström, 1993, s. 67).

I tillegg mener jeg lærerens språkbruk har likhetstrekk med det Junge (2013, s. 19) omtaler som praksisnære samtaler. I samtalen med lærerne hadde de for eksempel flere skildringer hvor de tok utgangspunkt i konkrete situasjoner fra klasserommet. Slik sett kan lærernes språk ses på som et hverdagspråk (Colnerud & Granström, 1993, s. 47). Bakgrunnen for at lærerne har en hverdagslig måte å snakke om språk på, kan skyldes at det er det som oppleves som effektivt og mest hensiktsmessig. Ifølge Colnerud og Granström (1993, s. 44) er et fagspråk viktig, men ikke alltid nødvendig for å utvikle yrkesspråket. I noen tilfeller kan til og med et fagspråk være et hinder for arbeidet, slik det følgende eksempelet viser: «En lärare som i ett föräldramöte beskriver sin verksamhet med hjälp av interna skoltermer och förkortningar riskerar att skapa förvirring istället för klarhet» (Colnerud & Granström, 1993, s. 44). Ettersom lærere må ha et tett samarbeid med hjemmet, kan det føre til at lærerne har et mer hverdagslig språk for å gjøre seg forstått.

Ovenfor har jeg pekt på ulike perspektiver på hvorfor lærernes språkbruk kan være preget av hverdagslige måter å snakke på. Slik det har blitt nevnt tidligere var lærerne imidlertid mer detaljerte og faglige i måten de snakket om elevteksten, enn i de individuelle intervjuene. På den ene siden kan det tenkes at lærerne ble mer faglige ved at de gikk inn i et praksisfellesskap. Ifølge Colnerud og Granström (1993, s. 110) er læreres muligheter for å snakke om arbeidet sitt en forutsetning for at lærernes yrkesspråk skal utvikles. Av den grunn

er det viktig at lærerne får anledningen til å snakke sammen om ulike problemstillinger som angår dem. Som nevnt i metodekapittelet kan en felles samtale med lærerne ha en aktiviserende og mobiliserende effekt ved at den kan utvikle nye tanker og refleksjoner (Brandt, 1996, s. 149).

På en annen side kan samtalsituasjonen ha vært med på å påvirke hvordan lærerne uttrykte seg. Formen på de individuelle intervjuene og samtalen om elevteksten var svært ulik. I de individuelle intervjuene la jeg opp til at lærerne skulle ha en allmenn samtale ved å stille dem generelle spørsmål. I samtalen om elevteksten var spørsmålene derimot mer detaljerte. Da vi snakket om elevteksten ba jeg for eksempel lærerne om å peke på hva den aktuelle eleven mestret i teksten. Det førte til at lærerne måtte gi konkrete eksempler på hva eleven faktisk får til. Slik sett ble det naturlig for lærerne å være mer detaljerte i beskrivelsene av elevens språkkompetanse, enn i de individuelle intervjuene. Dette har sannsynligvis hatt betydning for hvordan lærerne formulerte seg.

5.3.3 Lærernes habitus

For å oppsummere det jeg har pekt på i tilknytning til skolens styringsdokument, normer i skolen, språklige ideologier, og lærernes språkbruk, kan Pierre Bourdieus konsept habitus være nyttig og sammenføyende. Som lansert i teorikapittelet handler habitus om ulike disposisjoner vi tilegner oss, og som gjør at vi handler på bestemte måter (Thompson, 1991, s. 12) (se 3.5). Det er med andre ord tillærte måter å tenke og handle på. Gjennom utdanning og yrkespraksis har lærerne tillagt seg et tankesett som inkorporeres, og som blir en del av dem selv. Ved hjelp av denne typen sosialisering har lærerne sannsynligvis tatt til seg verdier, holdninger og måter å snakke på som kommer til uttrykk gjennom det kroppslige (Thompson, 1991, s. 13). På bakgrunn av dette vil lærerne kunne utvikle en habitus som er med på å prege hvilke oppfatninger de har om språk.

I samtalen med Berit får jeg inntrykk av at hun opererer ut fra det vi kan kalle en slik habitus, og hvordan denne har forandret seg etter at hun startet på videreutdanningen i norsk som andrespråk. Hun forteller blant annet at hun har lært viktigheten av å bruke morsmålet som støtte til norskopplæringen. Tidligere hadde hun en forestilling om at elevene kun skulle bruke det norske språket i undervisningen. Dette er noe Siri også kommenterer, da hun tidligere hadde en oppfatning om at det var det norske språket som måtte være i sentrum. Til tross for at Bourdieu mener at habitusen er varige disposisjoner, kan den forandres under gitte forutsetninger. Det betyr at lærernes habitus kan endres dersom det skjer en forandring i lærernes ytre omgivelser. For at dette skal skje kreves det blant annet en sosial forankring i et

nytt sosialt miljø (Wilken, 2008, s. 38). For Berit og Siri kan det nye sosiale miljøet være knyttet til videreutdanningen i norsk som andrespråk. Denne utdanningen har sannsynligvis bidratt til å forme dem og gi dem et nytt syn på morsmålets betydning. Gjennom videreutdanningen har Berit også lært hvor viktig det er å synliggjøre elevenes flerspråklige kompetanse. Hun forteller at det er viktig å sette seg inn i morsålet til elevene for å kunne gi en god språkopplæring. Dette kan altså ha vært med på å danne nye handlingsdisposisjoner i Berit sin lærerhabitus. Hun har blant annet tilegnet seg nye måter å tenke på som er aksepterte innenfor forskningsmiljøet for andrespråksundervisning.

At lærernes forestillinger om hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk, ser ut til å rette seg mot den sosiale dimensjonen av språket kan bety at de har en lærerhabitus som bærer preg av dette perspektivet. Gjennom utdannelsen har de for eksempel utviklet kunnskap om hvordan språklæring foregår. På en annen side kan det være erfaringer og opplevelser med språkundervisningen som kan ha ført til at de har tilegnet seg dette bestemte språksynet. Det kan for eksempel være at det er de mer basale kommunikative ferdighetene, som de har erfart at det er realistisk for elevene å tilegne seg i den særskilte norskopplæringen. Ettersom lærerne sier at elevene trenger et språk de kan kommunisere med, kan det også tenkes at de har et læringssyn som er overveiende sosiokulturelt. Jeg mener dette kommer til uttrykk i måten de snakker om språket på som en del av en sosial praksis. I tillegg kan også praksisfellesskapet mellom lærerne ha vært med på å påvirke deres forestillinger. Tidligere i analysekapittelet kom det frem at lærerne har forholdsvis like beskrivelser av hva de vektlegger av språkkompetanse (5.2.1.1). Dette kan bety at praksisfellesskapet mellom lærerne også har vært med på å forme deres tankegang. Slik Thompson (1991, s. 13) hevder handler det om å ha “a feel for the game”. Det innebærer å vite hva som er aksepterte måter å tenke på innenfor praksisfellesskapet. Dette kan være med på å styre lærernes forestillinger om språk, og deres oppfatninger om hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

5.4 OPPSUMMERENDE TANKER

Slik jeg innledet analysekapittelet hadde jeg som formål å undersøke hva som kjennetegner lærernes skjønnsmessige vurdering av tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Gjennom analysen har jeg nærmere bestemt belyst de fire lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Jeg har også undersøkt hvilke erfaringer og opplevelser lærerne har med skolens praksis. Flere av lærerne mener organiseringen av den særskilte norskopplæringen fungerer godt. På en annen side blir det påpekt at slik opplæringen er organisert får ikke elevene

nok språktrening. I tillegg kommer det frem at lærerne syntes det er svært utfordrende å ivareta elevenes morsmål når de ikke har morsmåls lærere på skolen. På bakgrunn av det jeg har presentert ser det ut til at norsklærerne er lite involverte i det som skjer i den særskilte norskopplæringen. Det er også noe ulike synspunkter på hvordan og hvem det er som foretar vurderingen om når elevene skal overføres til ordinær opplæring.

Videre ser det ut til at lærerne er mest opptatte av at elevene trenger et språk som de kan kommunisere med. Det kan dermed være de kommunikative ferdighetene som vektlegges av disse lærerne for hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I intervjuene kommer det frem at flere av lærerne mener det er viktig at elevene har et hverdagspråk. Fra mitt ståsted ser det ut til at lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelig ferdigheter i norsk, består av flere ulike faglige funderinger. Hva de legger vekt på av språkkompetanse kan være påvirket av hva som er realistisk for elevene å få til. Forestillingene deres kan også være påvirket av hvilken språkkompetanse elevene trenger for å kunne fungere i sosiale omgivelser. Sosial integrering er for eksempel en av årsakene til at elevene overføres før de har nådd nivå 3 i læreplanen i grunnleggende norsk. For at elevene skal integreres er det dermed viktig at de har kompetanse til å kunne kommunisere med andre elever. I tillegg er motivasjon en vesentlig forutsetning for at elevene skal ha noe utbytte av språktreningen som foregår i den særskilte norskopplæringen.

I den tredje delen av analysekapittelet mitt diskuterte jeg hva som kan være bakgrunnen for lærernes forestillinger. Måten skolen har organisert den særskilte språkopplæringen på kan spille inn på lærernes tanker om tilstrekkelig norskkompetanse. Ettersom skolen har valgt en form for delvis integrering, er det viktig at elevene kan kommunisere med de andre elevene når de følger ordinær undervisning. I tillegg er det et mål at elevene skal overføres til ordinær undervisning så raskt som mulig. Fellesskapstanken ser dermed ut til å stå sterkt på denne skolen. Det gir et inntrykk av at språket først og fremst betraktes som en del av en sosial praksis. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Halliday tenker om tilegnelse av kunnskap: «Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture» (Halliday, 1989, s. 5). Ettersom kunnskap skapes og overføres i sosiale kontekster, trenger altså elevene kommunikative ferdigheter som gjør dem i stand til å fungere i klassen. Den aktuelle skolen kan sies å være formidler av disse verdiene i måten den har organisert den særskilte språkopplæringen på. Dette kan påvirke måten lærerne vurderer for hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Det er som nevnt en tydelig forskjell på hvordan lærerne uttrykker seg i de individuelle intervjuene, og i samtalen om elevteksten. En gjennomgående tendens er at lærerne i de individuelle intervjuene beskriver elevenes språkkompetanse med et folkelig, lite presist språk. Dette sammenfaller med Junge (2013, s. 19) sin påstand om at lærernes måte å snakke på ofte kjennetegnes av praksisnærhet. På en annen side er det svært interessant at lærernes måte å snakke om språk på endres i samtalen om elevteksten. De har for eksempel en langt mer faglig måte å snakke om språket på når de diskuterer denne. Av den grunn må dette funnet ses i sammenheng med de ulike samtalsituasjonene. Spørsmålene jeg stilte la opp til en langt mer allmenn samtale i de individuelle intervjuene, enn de gjorde i samtalen om elevteksten. Likevel er det interessant at lærernes måte å snakke på endres når de kommer i en felles lærerdiskurs. Ved å gå inn i et profesjonsfellesskap, oppstår det en faglig samtale mellom lærerne i undersøkelsen av elevteksten.

I avslutningen av dette analysekapittelet har jeg brukt habitusbegrepet til å favne de ulike faktorene, som jeg mener ser ut til å være av betydning for lærernes forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Lærernes habitus består av ulike disposisjoner, som kommer til uttrykk gjennom handling. Habitusen deres har blitt formet ved hjelp av ulike typer sosialiseringprosesser. Lærernes skjønnsmessige vurdering av hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kan dermed se ut til å være påvirket av hvilken habitus den enkelte læreren har. Den skjønnsmessige vurderingen består både av lærernes bestemte perspektiv på språk og språktilegnelse, og lærernes ulike holdninger og verdier.

6 Didaktiske implikasjoner

Hovedformålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om hvilke forestillinger fire lærere har om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever til at de kan følge ordinær opplæring. Problemstillingen baserer seg som nevnt på formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter i opplæringslovens §2-8:

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 (Opplæringslova, 1998).

I dette avsluttende kapittelet vil jeg drøfte implikasjoner av de ulike funnene som jeg har belyst i analysekapittelet. Jeg vil starte med å diskutere hvilke konsekvenser det kan ha at lærerne i hovedsak legger vekt på kommunikative ferdigheter. Videre vil jeg drøfte viktigheten av at andrespråkselevne er et felles ansvar blant alle lærerne. På bakgrunn av ordningene for de minoritetsspråklige elevene, diskuterer jeg hvordan elevenes flerspråklige kompetanse ivaretas i den norske skolen.

Som jeg har vist i kapittel 5 er lærerne spesielt opptatt av den sosiale dimensjonen ved språket. Jeg mener at de har et funksjonelt språksyn, ettersom de legger vekt på elevenes kommunikative ferdigheter. Dette kan som nevnt ses i sammenheng med Bachman og Palmer sine perspektiver på den pragmatiske kunnskapen, som er en del av den kommunikative kompetansen (Bachman & Palmer, 1996). Ifølge Penny McKay (2006, s. 219) er det å ha muntlig språkkompetanse i målspråket en av tre nøkkelfaktorer for å oppnå gode lese- og skriveferdigheter i det nye språket. Ved at lærerne jobber med elevenes kommunikative ferdigheter, danner de et godt grunnlag for videre språklæring.

Organisatorisk kunnskap er imidlertid også viktig innenfor den kommunikative kompetansen, slik Bachman og Palmer beskriver den (1996, s. 67). Den organisatoriske kunnskapen bygger på de formelle delene av språket. Slik den særskilte norskopplæringen er organisert på den aktuelle skolen, kan det se ut til at det er elevenes kommunikative ferdigheter som er viktigst. Det at læreplanen i grunnleggende norsk er kommunikativt orientert kan også være førende for hva opplæringen skal inneholde. Ifølge Nygård har læreplanen svært få kompetansemål hvor de formelle ferdighetene vektlegges (2017, s. 198). Dette er i konflikt med teorien om den kommunikative kompetansen (Bachman & Palmer, 1996).

Dersom elevene overføres til ordinær opplæring før de har utviklet formelle ferdigheter i det norske språket, kan dette by på store utfordringer. De formelle ferdighetene er viktige for

at elevene skal kunne bruke språket på en hensiktsmessig måte. I sitatet nedenfor peker Randen (2013) på at de kommunikative ferdighetene er noe som lærere er flinke til å fange opp. Ifølge Randen må lærerne også ha kunnskap om hvilke formelle ferdigheter elevene trenger, for å fungere i samhandling med andre. Hun forklarer dette på følgende vis:

Dette er sider ved språket som man relativt lett legger merke til, og som mange lærere er flinke til å se, men hvis man ikke klarer å fange opp hvilke trekk ved språket en elev trenger for å mestre de kommunikasjonsituasjonene som oppstår, vet man heller ikke hvordan man skal tilpasse opplæringen slik at eleven kan tilegne seg disse ferdighetene. Manglende ferdigheter når det gjelder form, kan godt være til hinder for funksjon (Randen, 2013, s. 322).

Slik Randen viser, er det viktig at elevene utvikler formelle ferdigheter for å kunne mestre ulike kommunikasjonsituasjoner. Dersom elevene ikke har kompetanse i de formelle delene av språket, kan dette være til hinder for elevenes funksjonelle ferdigheter. Det vil for eksempel være viktig at elevene kjenner til ulike spørrepronomen for å kunne forstå når noen stiller et spørsmål til dem. Av den grunn er det nødvendig at elevene også har organisatorisk kunnskap. På bakgrunn av dette er det ikke tilstrekkelig å kun ha funksjonelle ferdigheter i et språk.

Jeg mener det er et interessant funn at flere av lærerne vektlegger hverdagspråket som viktig for å følge ordinær undervisning. Ved at elevene gir uttrykk for at de mestrer de kommunikative ferdighetene som de trenger i hverdagslivet, kan lærerne la seg forlede av dette. Lærerne kan dermed overvurdere elevenes språkferdigheter, fordi de muntlig ser ut til å beherske språket godt. De kan for eksempel la seg forlede av at elevene tilsynelatende kan mange ord, har god uttale og snakker grammatisk korrekt. Det betyr imidlertid ikke at elevene har en dypere kognitiv forståelse av det som blir sagt (Bakken, 2007, s. 27). Dette er også noe Cummins kommenterer i følgende sitat: «Their fluency and native-like phonology in English masks the fact that they are still a long way from grade norms in English academic knowledge» (Cummins, 2000, s. 74). Elevenes muntlige språkferdigheter kan dermed skjule at de fortsatt har mye igjen å lære med tanke på det akademiske språknivået. Som tidligere nevnt er BICS-registeret noe elevene tilegner seg relativt raskt, mens CALP-registeret kan ta mellom fem til sju år før det er ferdigutviklet (Cummins, 1984, s. 133) (se 3.2.2).

I klasserommet vil det sannsynligvis brukes et språk som er mer avansert enn hverdagspråket. Det kan føre til at elevene ikke forstår det som skjer i undervisningen. Ifølge Gjefsen (2010, s. 7) kan en konsekvens av dette være at elevene vurderes til å ha lærevansker. Dersom lærere ikke skiller mellom utviklingen av elevenes BICS- og CALP-registre, kan det føre til at deres lave akademiske språknivå oppfattes som språkvansker (Cummins, 1984). Dette er problematisk, da “lærevanskene” kan skyldes at elevene kun mangler språkkompetanse

relatert til CALP-registrene. På grunn av dette risikerer elevene å ikke få vist sine reelle kunnskaper (Bøyesen, 2009, s. 14). Det kan føre til at elevene mister motivasjon for videre læring.

I forlengelsen av dette kan en spørre seg om vektlegging av hverdagspråk eller liknende, kan være med på å skape større forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Dersom dette er tilfellet klarer ikke skolen å utjevne de sosiale forskjellene som elevene allerede tar med seg hjemmefra og inn i skolen (Bakken, 2007, s. 15). For at elevene skal bli gode samfunnsborgere er det ikke nok at de kan bruke språket i en sosial sammenheng, og at de har det hverdagslige språket på plass. De trenger også en dypere kompetanse som gjør dem i stand til å bidra i de ulike diskursene som de omgås i.

For å gjøre en god vurdering av minoritetsspråklige elevers norskkompetanse kreves det at lærerne har en høy språkkompetanse. Nygård (2017) har gjort en studie hvor hun undersøker hvilken språklig kompetanse lærerne trenger, for å ivareta minoritetsspråklige elevers norskopplæring. Hun mener at det blant annet kreves at læreren behersker målspråket godt, har kunnskap om språket og det metodiske (Nygård, 2017, s. 192). I studien trekker hun spesielt frem viktigheten av å ha lingvistisk kompetanse. Bakgrunnen for dette er at læreren må kjenne til språklige trekk både ved førstespråket til eleven og det norske språket. I det skriftlige arbeidet vil det for eksempel være vesentlig at læreren klarer å kjenne igjen mellomspråkstrek, som er typiske for morsmålet til elevene. I tillegg må læreren være i stand til å forklare hvorfor eleven gjør ulike språklige feil (Nygård, 2017, s. 193). Dersom en elev plasserer verbalet på feil plass må læreren kunne forklare på en god måte at det norske språket følger V2-regelen.

Tidligere i denne oppgaven har det blitt påpekt at andrespråksundervisningen på den aktuelle skolen ofte foregår isolert fra den ordinære undervisningen. I tillegg er lærerne som underviser i den ordinære norskopplæringen lite involverte i andrespråkselevenenes språklige utvikling. Dette er noe som også andre undersøkelser viser (Nygård, 2017, s. 192; Rambøll, 2016, s. 78). Kunnskap om andrespråkselevers språkkompetanse er noe også lærere i den ordinære norskopplæringen bør ha. Lærerne vil for eksempel møte på disse elevene i klasserommet når de ikke har særskilt norsk. Ettersom elevene på den besøkte skolen overføres før de har nådd nivå 3 i læreplanen, vil elevene fortsatt ha behov for språktrening når de kommer inn i den ordinære norskopplæringen.

Som nevnt i innledningen støtter Cummins (2000) dette poenget: «Bilingual/ELL students is the responsibility of the entire school staff and not just the responsibility of ESL or bilingual teachers» (Cummins, 2000, s. 36). Dette kommenteres også i rapporten fra det

nordiske prosjektet: «Immigrant students' education should be the responsibility of all teachers, not only teachers in introductory or reception units. Therefore all teachers need to be involved in the education of newly-arrived students» (Ragnarsdóttir, 2015, s. 54). På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er viktig at alle lærerne har kompetanse i norsk som andrespråk.

Et moment som ikke har stått i fokus i denne studien, men som jeg likevel synes det er verdt å kommentere på bakgrunn av mine funn, er hvordan norskopplæringen i skolen ivaretar elevenes flerspråklige kompetanse. Det gjelder særlig fordi lærernes oppfatninger om hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan ha direkte implikasjoner for hvordan elevenes flerspråklighet blir ivaretatt i norskopplæringen. Ifølge Inger Lindberg og Elisabeth Selj (2004, s. 21) er det viktig at skolen har en positiv holdning til det kulturelle og språklige mangfoldet som minoritetsspråklige elever representerer. Det kan bidra til at elevene får en positiv bekreftelse på at deres flerspråklighet er en ressurs. I og med at lærerne har en forestilling om at morsmålet spiller en viktig rolle for elevenes språkutvikling, vil jeg hevde at de har en positiv holdning til skolens språklige mangfold.

På en annen side mener jeg at skolens praksis, slik den er nå, ikke ivaretar elevenes flerspråklige kompetanse. Ved at det er de kommunikative ferdighetene og andre ikke-språklige forhold som vektlegges for å bli overført til ordinær opplæring, kan det føre til at elevene overføres tidligere enn det som er intensjonen med læreplanen i grunnleggende norsk. Dersom elevene overføres før de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, mister de muligheten til å få morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring. At den aktuelle skolen som jeg hentet data fra ikke har morsmålslærere tilgjengelig, gjør at de ikke kan gi elevene dette tilbudet i det hele tatt. Dette har konsekvenser for elevenes muligheter til å utnytte flerspråkligheten sin i skolen.

Hva som står i læreplanen kan ha stor betydning for om elevenes flerspråklige kompetanse ivaretas, ettersom dette er et sentralt styringsdokument. I læreplanen i grunnleggende norsk er det flere kompetansemål hvor dette synliggjøres. Det gjelder spesielt målene som er under hovedområdet *Språklæring* (Utdanningsdirektoratet, 2007). Et eksempel på dette er følgende mål: «Reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 7).

I den ordinære læreplanen i norsk finnes det derimot ingen eksplisitte kompetansemål hvor de flerspråklige perspektivene kommer frem. På en annen side finnes det kompetansemål som innbyr til tematisering av dette. Det er spesielt tre kompetansemål i den ordinære læreplanen i norsk etter 10. trinn, hvor flerspråklighet kan trekkes inn som et tema: «Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i

oversatte tekster fra samisk og andre språk», «Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag», «Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I disse målene kan det være nyttig å trekke frem flerspråklighet som tema. Likevel blir det opp til hver enkelt lærer om de ønsker å ha en slik innfallsvinkel. Det kan føre til at flerspråklighet som tema ikke prioriteres.

I forbindelse med dette er det relevant å trekke frem undersøkelsen «Rom for språk» (Pran & Holst, 2015). Denne viser at to av tre lærere ikke har hatt undervisning hvor flerspråklighet eller det å kunne flere språk har vært et tema. Flertallet i undersøkelsen viser også at de ikke har planer om å undervise om dette i nærmeste fremtid. Det er et tankekors, da det står at flerspråklighet er en ressurs i formålet til norskfaget: «Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1). Det at det språklige mangfoldet er en ressurs, vil jeg hevde ikke gjenspeiles i den ordinære læreplanen i norsk. Av den grunn kan det se ut til at dette er et tema det bør rettes større oppmerksomhet rundt.

I tillegg er det verdt å stille spørsmål om norskfaget er for snevert. Rita Hvistendahl (2005, s. 65) har kritisert norskfaget for å være for nasjonalt rettet, og at de som faller utenfor i periferien ikke kan identifisere seg med faget. Dette vil i aller høyeste grad gjelde elever som kommer fra språklige minoriteter. Ifølge Hvistendahl (2005, s. 74) er språkendringer allerede et tema i norskfaget, men det legges mest vekt på den engelske påvirkningen av det norske språket. Det norske språket påvirkes imidlertid også av de ulike minoritetsspråkene vi har i Norge. Her ligger det et potensiale for å få inn de flerspråklige perspektivene. Dette kan være med på å gi en anerkjennelse av tospråkligheten hos de minoritetsspråklige elevene i skolen.

7 Avrunding

I denne oppgaven har det blitt presentert en kvalitativ studie hvor jeg har undersøkt lærernes forestillinger om hva det vil si å være god nok i norsk. Ved bruk av intervju som metode, har jeg dannet meg et inntrykk av hva lærerne vektlegger som tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Jeg har tatt i bruk ulike teoretiske perspektiver for å belyse det lærerne sier. I analysekapittelet viste jeg til hvordan lærernes forestillinger om tilstrekkelige ferdigheter i norsk er påvirket av både språklige og ikke-språklige forhold. Konklusjonen av funnene er allerede presentert, så jeg vil heller avrunde ved å trekke frem hvilken relevans denne studien har for norskdidaktikken. Avslutningsvis ser jeg også på mulige begrensninger ved denne studien og diskuterer hvordan mine funn kan brukes til videre forskning.

Innledningsvis ble det trukket frem at lærere og skoleledere opplever det som utfordrende å fortolke hva det vil si å være god nok i norsk (Rambøll, 2016). Dette kommer av opplæringslovens § 2-8 sin formulering:

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 (Opplæringslova, 1998).

Ved å løfte frem lærernes perspektiver på opplæringslovens formulering om tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har jeg skaffet innsikt i hvordan minoritetsspråklige elevers språkkompetanse blir vurdert. Dette er også kunnskap som er vesentlig for å kunne drøfte hva det er som kan eller bør vektlegges i opplæringslovens formulering. Studiens innsikter kan dermed brukes til å vurdere om lærernes fortolkning av tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er i tråd med det som er intensjonen til lovverket.

Som norsklærer er det viktig å ha reflektert over hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, fordi det gir konsekvenser for hvilken opplæring minoritetsspråklige elever får. Kunnskapen denne studien har generert kan være nyttig i en utdanningspolitisk kontekst. I innledningen ble det trukket frem at Utdanningsdirektoratet er i gang med en revidering av kartleggingsmateriellet *Språkkompetanse i norsk*. I et slikt arbeid kan det tenkes at formuleringen om hva det vil si å være god nok i norsk blir diskutert. Oppgaven min synliggjør lærernes erfaringer og opplevelser av denne formuleringen, noe som kan være av verdi når en har til hensikt å vurdere og revidere kartleggingsverktøyet.

For å svare på problemstillingen min, har det vært naturlig å bruke intervju som metode. I oppgaven har jeg hatt en utforskende tilnærming, og det har vært empirien som har banet vei

for studiens innsikt. Det må imidlertid tas visse forbehold i drøftingen av studiens implikasjoner på bakgrunn av dette metodevalget. Jeg kan for eksempel ikke si med sikkerhet at jeg har klart å få et helhetlig bilde av hva lærerne faktisk tenker og mener. Det å få tak på lærernes underliggende holdninger og verdier kan være utfordrende. Jeg kan heller ikke tillate meg å generalisere på bakgrunn av mine funn med utgangspunkt i en slik avgrenset studie. Til tross for dette mener jeg det har vært nyttig å synliggjøre hva et utvalg lærere tenker om hva det innebærer å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Arbeidet med denne studien har vist at det er flere tema i tilknytning til det jeg har konsentrert meg om, som det er verdt å studere nærmere. Jeg har et begrenset utvalg, med få informanter, slik at det ville vært interessant å undersøke om forestillingene til disse lærerne er representative for andre lærere også. Denne studien kunne med fordel vært utviklet til noe større. For å få en dypere forståelse for lærernes forestillinger om språkkompetanse, kan det være nyttig å undersøke de i lys av den konkrete vurderingen som foretas. Ettersom lærernes forestillinger vil kunne påvirke den faktiske praksisen deres, mener jeg dette kan være interessant å undersøke videre. Ved å se på sammenhengen mellom den faktiske praksisen og lærernes forestillinger kan en få en bedre forståelse for deres underliggende holdninger. Lærernes forestillinger kan ses på som en type ryggmargskunnskap de tar i bruk bevisst eller ubevisst sammen med de faglige vurderingene sine. Det kan dermed være interessant å se på hvordan lærernes forestillinger om språk og den faktiske vurderingen som foretas, interagerer med hverandre. Dette kan være med på å gi en større forståelse for hvordan formuleringen om tilstrekkelige ferdigheter blir forstått blant lærere, og hvordan de handler på bakgrunn av denne forståelsen.

Litteraturliste

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Vol. 8*.
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetspråklige elever: En kunnskapsoversikt. *10/07*. Hentet fra NOVA-rapport website:
http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition* New York: Basic Books.
- Bjørke, C. (2014). Vokabular og ordinnlæring. I: C. Bjørke, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 72–86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145–165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyesen, L. (2009). Mangfold i språk og tekst. Hentet fra http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/12/UIS_Mangfold_Språk_Tekst_web-1.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T.
- Chomsky, N. (2015). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 utg.). London: Routledge.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare: Om læreres professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Council of Europe. (2001). The Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Hentet 10.02.17 fra
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I: C. S. D. o. Education (red.), *Schooling And Language Minority Students: A Theoretical Framework* (s. 3–50). California: California State University
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, A. (1987). *Trøndersk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring*. Hentet 29.4.17 fra https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport_TIMI.pdf?sequence=3
- Daugaard, L. M., & Holmen, A. (2004). At utvikle tale- og lyttefærdighet gjennom samtaler. I: E. Selj, E. Ryen, & I. Lindberg (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning* (s. 77–95). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5 utg.). London: Routledge.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjefsen, I. A. (2010). *Forestillinger om flerspråklighet: Kasusstudier av tospråklig opplæring ved to skoler*. (Mastergradsavhandling, Universitetet ved Oslo). Hentet 10.03.17 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/17920/Forestillingerxomxflersprxklig hetxMasteroppgavexPSY4090.pdf?sequence=1>

- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1 (2), 5-41.
- Golden, A., & Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1989). Part A. I: M. A. K. Halliday & R. Hasan (red.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (s. 3–49). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2004). Organisering av tospråklig opplæring. I: E. Selj, E. Ryen, & I. Lindberg (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning* (s. 272–292). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haukås, Å. (2014). Lærernes forestillinger om språkundervisningen I: C. Bjørke, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 248–259). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, K. A. (2014). «Du sjer itj det på dæm nei, hvis det e det du lure på»: En folkelingvistisk studie av språkoppfatninger om fintrønder. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet 22.02.17 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244374/744889_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holm, L. (2006). Sprogtests i et andetsprogspektiv - med særligt henblik på literacy. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2 (1), 57–77.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). Active Interviewing I: D. Silverman (red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 113–129). London: Sage.

- Hvistendahl, R. (2005). Absolutt norsk? Flerspråklighet og kulturell kompleksitet som faglige utfordringer. I: A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 65–81). Oslo: Fagbokforlaget.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I: J. B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (s. 269–293). London: Penguin Books.
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267. Hentet 01.05.17 fra <http://www.jstor.org/stable/645001>
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis* (2 utg.). Oxford: Blackwell.
- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler - Et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 22.03.17 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185507/Junge_June.pdf?sequence=1
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing : Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet 18.02.17 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindberg, I., & Selj, E. (2004). Minoritetselevne, språket og skolen. I: E. Selj, E. Ryen, & I. Lindberg (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning* (s. 19–76). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society* (s. 232–278). London: Longman.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development*. (Doktorgradsavhandling, The

- University of Auckland). Hentet 09.04.17 fra [http://www.asian-efl-journal.com/2307/thesis/2008/06/an-exploratory-study-of-the-interplay-between-teachers-beliefs-instructional-practices-professional-development/ - squelch-taas-tab-content-0-3](http://www.asian-efl-journal.com/2307/thesis/2008/06/an-exploratory-study-of-the-interplay-between-teachers-beliefs-instructional-practices-professional-development/-squelch-taas-tab-content-0-3)
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I: A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I: B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (red.), *Språkmøte - Innføring i sosiolingvistikk* (s. 90–103). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjener for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 10.01.17 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 05.04.17 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren? . I: A. B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 188–211). Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 16.02.17 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2.
- Palm, K. (1998). Arugmenterende skriving på norsk som andrespråk. *NOA: Norsk som andrespråk, 21*, 16–53.

- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8 (1), Art. 7.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pran, K. R., & Holst, L. S. (2015). «Rom for språk?». Hentet 16.02.17 fra http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Preston, D. R., & Niedzielski, N. A. (2000). *Folk Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Purpura, J. (2008). Language Testing and Assessment. I: E. Shohamy & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 53–68). New York: Springer.
- Ragnarsdóttir, H. (2015). *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries. Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Hentet 27.04.17 fra http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/files/sh/lsp_final_report_0.pdf
- Rambøll. (2010). *Evaluering av implementering av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Oslo: Rambøll Management Consulting. Hentet 01.05.17 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/implementering_lareplaner_grlgnorsk.pdf.
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Oslo: Rambøll Management Consulting. Hentet 25.04.17 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll Management Consulting. Hentet 02.02.17 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>.
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? : Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet 05.02.17 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/77875/Randen.pdf>

- Roger, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ryen, E., & Selj, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (2 utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. d. W. (2009). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler» Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I: R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 139–166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *25* (2), 261-277. doi:10.2307/3587463
- Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I: H.-G. Gadamer (red.), *Sannhet og Metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 9–19). Oslo: Pax Forlag.
- Silverstein, M. (1985). Language and the Culture of Gender. At the Intersection of Structure, Usage and Ideology. I: E. Mertz & R. J. Parmentier (red.), *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives* (s. 219–259). Orlando: Academic Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage Publications.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis I: R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, P. W., & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. Hentet 12.04.17 fra http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf
- Thompson, J. B. (1991). Editor's Introduction. I: P. Bourdieu (red.), *Language and Symbolic Power*. (s. 1–31). Cambridge: Polity.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i norsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.04.17 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 18.03.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.01.17 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 04.02.17 fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.2.17 fra https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Hentet 04.03.17 fra https://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Skrive mye i alle fag dag og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen. Hentet 19.03.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/prinsipp-1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Har eleven rett til særskilt språkopplæring? Hentet 09.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *GSI - Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet 10.04.17 fra <https://gsi.udir.no/app/-/collectionset/1/collection/74/unit/1>.
- VOX. (2006). Bli bedre i norsk - se forskjellene mellom norsk og somali. Hentet 17.03.17 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/26d4eeb0d49644d1974fc960f73e3999/bli_bedre_i_norsk_somali.pdf
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. I: B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (red.), *Language Ideologies : Practice and Theory* (s. 20–85). New York: Oxford University Press.

Øzerk, K. Z. (1997). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 176–200). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE FOR DE INDIVIDUELLE INTERVJUENE

Bakgrunn:

- Ansettelsesforhold?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva slags utdanning har du?
- Hva er fagkombinasjonen din?
- Hvilke erfaringer har du med elever som har norsk som andrespråk?

Praktisk:

- Hva tenker du om organiseringen av den særskilte norskopplæringen på din skole?
- Kan du fortelle litt om hvem det er som foretar vurderingen av om andrespråkselever har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge ordinær undervisning?
- Kan du si noe om det blir brukt kartleggingsverktøy på din skole? I tilfelle, hvilke? I hvilken sammenheng og på hvilken måte blir de brukt?
- Hvordan opplever du overgangen fra særskilt opplæring til ordinær opplæring?
- Tenker du at det er andre hensyn enn det rent språklige som kan være medvirkende til at elever overføres til ordinær undervisning?
- Hvordan opplever du at elevenes språkkompetanse blir ivaretatt etter at de er blitt overført til ordinær undervisning?
- Hvordan føler du at samarbeidet er mellom deg og andrespråklærerne/norsklærerne?

Holdninger:

- Hva legger du i det å være tilstrekkelig god nok i norsk?
- Er det noen språklige ferdigheter du vurderer som viktigere enn andre? For eksempel muntlige eller skriftlige, reseptive eller produktive, formelle eller kommunikative?
- Hvilken kompetanse mener du elevene må ha for å være muntlig gode nok i norsk?
- Hva mener du elevene må kunne for å være skriftlig gode nok i norsk?
- Hva mener du elevene må kunne for at de skal forstå en tekst?
- Hva tenker du om forholdet mellom utviklingen av norsk og utviklingen av morsmålet?

Lærerens praksis:

- Hvordan legger du til rette for at elever med norsk som andrespråk får vist frem sin kompetanse i flere språk?
- Hvilke utfordringer opplever du i undervisningen med andrespråkselever, og hvordan møter du disse?
- Hvordan jobber du med elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter?
- Hvordan jobber du med begrepslæring? Er det noe spesielle utfordringer du møter på knyttet til dette?

Avslutning:

- Andre tanker/ kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR GRUPPEINTERVJUET

Spørsmål om elevteksten:

- Umiddelbare tanker etter å ha lest teksten?
- Hva strever eleven med, og hva får eleven til?
- Ser eleven ut til å ha god setningsforståelse?
- Lykkes eleven i å ha riktig rekkefølge av ledd i setningen?
- Mestrer eleven rettskriving?
- Viser eleven god sjangerbeherskelse?
- Hva ville dere gitt tilbakemelding på til denne eleven?
- Hvordan gir dere vanligvis tilbakemeldingen? Ferdig rettet, eller har dere en samtale med eleven?
- Leverer elevene vanligvis et utkast eller får de flere muligheter til å revidere tekstene sine?
- Mener dere at denne eleven er god nok skriftlig til å følge ordinær undervisning?

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

- På nivå 3, elevene kan bruke et variert ordforråd. Hva vil det si å ha det?
- I tekster skrevet av elever med norsk som morsmål er det også viktig med et variert ordforråd. Hvilke elever skal man sammenlikne med?

Hverdagsspråk til fagspråk:

- Hvilke faglige begreper mener dere er sentrale i norskfaget som elevene må kunne?
- Har dere noen konkrete eksempler på hvordan det kan jobbes med fagspråket til elevene i norskfaget?
- Hvis dere skal lese en tekst sammen, hvordan går dere frem?
- Hvilke strategier kan være nyttige å kunne for elevene i utviklingen av fagspråket?

Om opplæringsloven:

- Hva tenker dere om at formuleringen om tilstrekkelig ferdigheter i norsk gir ulike tolkningsmuligheter?
- Kommentarer, eller andre tanker?

VEDLEGG 3: ELEVTEKSTEN

Oppgave: Du er en soldat ved fronten under 2. verdenskrig. Skriv et brev hjem.

1. Hei kjære familie
2. Et brev fra meg til dere familie. Jeg er på krigen og har de ikke så bra. Jeg er i et fjernt
3. sted der jeg hører bare lyder fra pistol og bombe og det er fælt. Jeg ville være med dere
4. en å gå på krig. Jeg er så red og tenker bare på skal jeg dø i krigen. Og andre ting jeg
5. tenker på er hva dere gjør uten meg. Det er rart for meg å leve uten familie. Jeg savna
6. dokk alle sammen veldig my. Spesielt deg min kjære mor.
7. I krigen så er det masse folk som dør. På en dag dør mer en 100 folk. Masse folk blir
8. skadet i krigen. Det er masse styr å at alle må høre etter sjefen. Vis man ikke hører
9. etter han så for man straf. Og straffen er at man ikke få spise mat. Jeg vet ikke hva jeg
10. skal gjøre uten dere. Det er sedelig har ingen teve spil. Ingen tv ingen sofa man sitter
11. ikke på sofa her. Man sitter på en stol som er laget av krisfinne. Vi får ikke ta en liten
12. pause i krigen, man må bare forsete å skyte helt til de andre vi kriger med gir seg. Jeg
13. hoper at jeg kommer tilbake til der. Trygt uten at jeg er skadet.

VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“En studie av norsklæreren sitt møte med flerspråklige elever”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se på ulike styringsdokumenter, og undersøke hvordan tre norsklærere forholder seg til disse. Jeg er også interessert i å se på hvilke vurderinger de gjør når det skal bestemmes om minoritetselever har tilstrekkelig kompetanse i norsk i henhold til den ordinære læreplanen. Problemstilling: Hva legger norsklærere i formuleringen å ha tilstrekkelig kompetanse i norsk, og hvordan vurderer de dette? Prosjektet er en masterstudie ved lærerutdanningen på NTNU. Utvalget mitt gjelder norsklærere. Bakgrunn for dette valget er at jeg er interessert i å se på norsklærerens praksis med flerspråklige elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I datasamlingen vil jeg ta utgangspunkt i intervju med lærere. Jeg skal ha fire individuelle intervjuer og et gruppeintervju. Varigheten på disse vil være på ca. 45 min. Spørsmålene vil omhandle skolen og lærerens praksis i arbeid med andrespråkelever. Data vil registreres ved hjelp av lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som student, og eventuelt veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Opptakene av samtalene vil oppbevares på min private pc, som jeg har brukernavn og passord på. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da dette skal holdes anonymt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.06.2017. Personopplysninger og opptakene vil slettes umiddelbart etter at prosjektet er avsluttet.

Frivilligdeltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christina Midtbøen, 90138780 eller veileder Rikke van Ommeren, 99231816.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD



Rikke van Ommeren
Institutt for grunnskolelærerutd. 5-10 og bachelor i tegnspråk og tolking NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.10.2016

Vår ref: 49967 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49967	<i>En studie av norsk læreren sitt møte med flerspråklige elever</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rikke van Ommeren</i>
Student	<i>Christina Midtbøen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Sammendrag

I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i opplæringslovens § 2-8, som lyder som følger:

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 (Opplæringslova, 1998).

Slik det kommer frem i utdraget, har minoritetsspråklige elever rett på særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, blir imidlertid ikke konkretisert i dette styringsdokumentet. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer å avgjøre hva det innebærer. På bakgrunn av dette har jeg undersøkt hvilke forestillinger lærerne har om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever, slik at de kan følge ordinær opplæring. Studien baserer seg på kvalitative intervjuer med fire lærere, samt et gruppeintervju med de samme lærerne. Jeg intervjuer to lærere som underviser i den ordinære norskopplæringen, og to lærere som underviser i den særskilte norskopplæringen. I gruppeintervjuet tar samtalen utgangspunkt i en elevtekst som er skrevet av en elev med norsk som andrespråk.

Analysen i denne oppgaven er tredelt. Den første delen utgjør et bakteppe. Her presenterer jeg lærerne, deres erfaringer og opplevelser med skolens praksis i møte med de minoritetsspråklige elevene. I den andre delen av analysen presenterer jeg lærernes forestillinger om hva det innebærer å ha tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Av denne analysen fremgår det at lærerne er generelle i måten de snakker om språkkompetanse på. De er derimot mer faglige når de snakker om elevteksten. Dette undersøkes nærmere i den siste delen av analysekapittelet, hvor jeg ser på hva som kan være bakgrunnen for lærernes forestillinger om språk.

Et av hovedfunnene mine er at lærerne er spesielt opptatte av at elevene utvikler kommunikative ferdigheter når de vurderer hvorvidt elevene kan følge ordinær undervisning. Det ser også ut til at det tas hensyn til annet enn det rent språklige i avgjørelsen for om elevene skal overføres. Sosial integrering er for eksempel noe som veier tungt hos lærerne. Dette kan være med på å påvirke hvilken kompetanse som kreves av elevene for å følge ordinær undervisning. Mot slutten av oppgaven ser jeg blant annet på hvilke implikasjoner dette funnet har for elevenes språkutvikling.