

Johanne Bakke Fjær

"Tilstrekkelige ferdigheter i norsk ja... står det altså i læreplanverket?"

En kvalitativ studie av fire norsklæreres oppfatninger rundt formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk* i videregående skole.

Masteroppgave i Lektorutdanning i nordisk for trinn 8-13

Veileder: Ragnhild Eik

November 2023

Johanne Bakke Fjær

"Tilstrekkelige ferdigheter i norsk ja... står det altså i læreplanverket?"

En kvalitativ studie av fire norsklæreres oppfatninger rundt formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk* i videregående skole.

Masteroppgave i Lektorutdanning i nordisk for trinn 8-13
Veileder: Ragnhild Eik
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I sammenheng med økende globalisering og innvandring vil det språklige mangfoldet i klasserommet vokse. Som lærer vil en derfor oftere enn før oppleve å ha elever med andre morsmål enn norsk i klasserommet. Opplæringsloven §3-12 sier at «elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Slik loven uttrykker, har elever rett til å få tilpasset norskopplæring i større eller mindre grad, og det er opp til fylkeskommunene og skolene selv å organisere dette. Særskilt språkopplæring kan gis gjennom ulike ordninger, men hva som defineres som «tilstrekkelig dugleik» er derimot uavklart, og det er dermed noe lærere må finne ut av selv. Rambøll-rapporten (2016) viser at føringene for særskilt språkopplæring er uklare, og at lærere i stor grad er overlatt til seg selv.

Med dette som utgangspunkt skal jeg i denne oppgaven finne svar på følgende problemstilling: *Hvordan forstår fire norsklærere i videregående skole formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» i sammenheng med særskilt språkopplæring for elever med andre morsmål enn norsk?* Datamaterialet er hentet fra fire kvalitative intervjuer av norsklærere ved to ulike videregående skoler. Hovedformålet med studien er å få innsikt i hvordan disse fire lærerne forstår formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk* og deres tanker og oppfatninger omkring organiseringen av særskilt språkopplæring i videregående skole, og med det se om dette samsvarer med hva lovverket og læreplanene uttrykker.

De sentrale funnene i studien bekrefter inntrykket om at formuleringen i Opplæringsloven §3-12 oppleves som diffus og lite konkret, og at lærerne mangler konkrete retningslinjer, som gjør at formuleringen «tilstrekkelig ferdighet» er noe de må tolke selv. Lærerne i studien enes om at tilstrekkelig ferdighet tilsier at eleven har de ferdighetene som trengs for å noenlunde forstå og gjøre seg forstått, men det er delte meninger om hva dette konkret skal innebære. I tillegg uttrykker lærerne at de savner konkrete føringar for både når det gjelder kartlegging av elevens norskferdigheter, men også når det kommer til selve innholdet i tilbudet om særskilt språkopplæring.

Abstract

The Norwegian classroom will become more and more multilingual alongside of the increasing globalization and immigration. Teacher will therefore more often than before experience having students with languages other than Norwegian as their mother tongue in their classroom. According to Section 3-12 of the Education Act, “students in secondary education with a language other than Norwegian or Sami as their mother tongue, have the right to adapted language instruction until they have sufficient proficiency in Norwegian to follow regular instruction of the school” (my translation). As expressed in the law, students have the right to adapted Norwegian instruction to a greater or lesser extent, and it is up to the municipalities and schools themselves to organize this. Adapted language instruction can be provided through multiple arrangements, but exactly what constitutes “sufficient proficiency” is, however, unclear, and therefore something that teachers must determine on their own. Previous studies, such as the Rambøll report (2016), shows that the guidelines for adapted language instruction are unclear, and teachers are largely relying on their own judgement.

This study aims to answer the following main question: *How do four teachers in secondary school understand the expression of “sufficient proficiency” in the context of adapted language instruction for students with other languages than Norwegian as their mother tongue?* The study is based on four qualitative interviews of teachers in secondary school, where the main purpose will be to receive insight into how these teachers define “sufficient proficiency” and their thoughts and perceptions on organization of adapted language instruction in school, based on expressions from the law and different curriculum.

The main findings in this thesis confirms findings from the Rambøll report (2016) that the teachers experience the Education Act section 3-12 as unclear and difficult to provide, and especially the term “sufficient proficiency” is something that they need to define themselves. Teachers in this study agree that understanding and communication are essential elements when they consider the multilingual students’ language proficiency as sufficient. On the other hand, they also experience a lack of specific guidelines for assessment and mapping of the students’ language skills, and when it comes to determining the exact content of adapted language instruction.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på Lektorutdanningen ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med oppgaven har bydd på en rekke utfordringer og frustrasjoner, men også mange positive og engasjerende opplevelser. Det har vært en sann glede å få muligheten til å skrive om noe som engasjerer meg, og jeg sitter igjen med mange gode erfaringer og tanker som jeg tror vil komme til nytte i arbeidslivet.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Ragnhild Eik, som har vært en bauta for meg gjennom hele prosjektet. Du har fått meg til å gruble, samtidig som at du har kommet med gode, faglige og konstruktive ideer og tilbakemeldinger som gjorde at jeg sjeldent mistet troen på meg selv. Jeg er takknemlig og stolt av å ha hatt deg som veileder.

I løpet av studietiden har jeg erfart at omtrent ingenting blir som planlagt. Livet skjer. Men nå er jeg her ved veis ende og jeg er mer enn klar for hva enn lektoryrket har å by på. Jeg vil takke alle mine kjære rundt meg som har vært der for meg i prosessen. Til mamma og pappa som har tatt telefonen til alle døgnets tider og støttet meg, både igjennom dette prosjektet, og ikke minst igjennom hele studietiden. Til min søster som har holdt ut med meg etter litt for lange dager. Til Hanna, Nina og Julie, mine fantastiske medstudenter og venner, som har gjort innspurten av studietiden til en uforglemmelig tid i livet. Og ikke minst, takk til de fire lærerne som stilte opp med ærlige og åpenhjertige refleksjoner rundt arbeidshverdagen deres, og gjorde dette prosjektet mulig å gjennomføre.

Johanne Bakke Fjær

Trondheim, 29.november 2023

Innhold

Sammendrag.....	i
Abstract	iii
Forord	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering	2
1.2 Tilpasset språkopplæring for elever med norsk som andrespråk.....	3
1.2.1 Særskilt språkopplæring – tre alternativer	3
1.2.2 Læreplaner for språklige minoriteter.....	5
1.2.3 Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge.....	6
1.3 Tidligere forskning	7
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.5 Oppgavens struktur	11
2 Teoretiske perspektiver	12
2.1 Hva består språkkompetanse av?	12
2.1.1 Måling av reseptive vs. produktive språkferdigheter	14
2.1.2 Hverdagsspråk vs. akademisk språk.....	15
2.2 Språkideologier og språkholdninger	16
2.3 Å lære et andrespråk	18
2.4 Sluttord om de teoretiske perspektivene	19
3 Metode	20
3.1 Valg av metode og forberedelser	20
3.2 Datainnsamling	21
3.2.1 Gjennomføring.....	21
3.2.2 Utvalg.....	22
3.3 Arbeid med materialet.....	23
3.3.1 Transkripsjon i det digitale programmet ELAN	23
3.4 Forskerrollen.....	24
3.5 Metodekritikk	25
3.5.1 Validitet og reliabilitet	25
3.5.2 Forskningsetiske refleksjoner	26
4 Analyse og drøfting.....	28
4.1 Lærerens forståelse av begrepet <i>tilstrekkelig ferdighet</i> i norsk	29
4.1.1 Lærernes kjennskap til formuleringen <i>tilstrekkelig ferdighet i norsk</i>	29
4.1.2 Tilstrekkelige ferdigheter til hva?	32

4.1.3 Tilstrekkelig ferdigheter på karakterskalaen.....	33
4.1.4 Oppsummering	35
4.2 Vurderingspraksis	35
4.2.1 Læreres språkkompetanse og språkholdninger.....	37
4.3 Oppsummering og sammenligning med tidligere studier fra grunnskolen	39
5 Konklusjon og veien videre	41
6 Masterarbeidets relevans for lektoryrket.....	43
Referanseliste:	44
Vedlegg	47
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	48
Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT	51
Vedlegg 3: Intervjuguide	52

1 Innledning

Alle elever med andre morsmål enn norsk som starter på videregående skole, har rett på særskilt språkopplæring. Rettigheten kommer til uttrykk i Opplæringsloven §3-12, og formuleringen er som følger: «Elevar i videregående opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.» (Opplæringsloven, 1998, §3-12). Loven har som formål å sikre at de elevene som trenger det får forsterket norskopplæring til de har oppnådd *tilstrekkelige ferdigheter* for å kunne følge den ordinære norskundervisningen i skolen. Loven gir derimot ingen klare føringer på hvordan dette arbeidet skal praktiseres i skolen, eller hva som tilsier at eleven har oppnådd *tilstrekkelige ferdigheter*. Evalueringer av særskilt språkopplæring viser at uttrykket «tilstrekkelig ferdighet» oppleves som utydelig og utfordrende å operasjonalisere, og det blir dermed opp til lærerne selv å bedømme hva som skal legges i dette (Rambøll, 2016, s.3).

Siden særskilt språkopplæring er en naturlig del av arbeidshverdagen til en norsklærer, ønsker jeg med denne masteroppgaven å få dypere innsikt i hvordan det arbeides med særskilt språkopplæring i videregående skole, og hva lærere legger i formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk*. Nærmere bestemt har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg har intervjuet fire norsklærere ved to ulike videregående skoler, der problemstillingen er som følger: *Hvordan forstår fire norsklærere i videregående skole formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» i sammenheng med særskilt språkopplæring for elever med andre morsmål enn norsk?* Både Hjertenæs (2022) og Midtbøen (2017) utførte lignende studier i sine masteroppgaver. Imens disse studiene tar utgangspunkt i særskilt språkopplæring i grunnskolen, henholdsvis ungdomsskole og barneskole, vil jeg i denne studien undersøke hvordan særskilt språkopplæring organiseres på videregående skole og dermed utfylle et annet aspekt ved opplæringstilbudet. Hovedformålet med oppgaven er å få et innblikk i lærernes oppfatninger, tanker og refleksjoner, og med det gi et bidrag til praksis- og forskningsfeltet som arbeider med å legge til rette for at minoritetsspråklige elever får best mulig norskopplæring for å kunne delta i samfunnet.

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I en verden med stadig økende globalisering vil vi oftere enn før møte mennesker med ulike språkbakgrunner. Som lærer på videregående skole vil en høyst sannsynlig møte elever med andre morsmål enn norsk som har ulike utgangspunkt for å lære språk. Noen har allerede bodd i Norge i noen år og har dermed kommet et stykke på vei i norskopplæringen, imens andre får sitt første møte med det norske språket i videregåendealder. Språket er et av våre viktigste redskap og en sentral forutsetning for å kunne danne relasjoner og kommunisere med andre. På skolen møter vi språket i både tekstproduksjon, lærebøker, på eksamener og tester, og ikke minst i samhandling med lærere og elever. Det er dermed mye som står på spill for elever med andre morsmål enn norsk, og de er avhengige av å bli møtt med et velorganisert språkopplæringstilbud for å danne grunnlaget til å kunne delta i samfunnet. «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.5), står det i læreplanverkets overordnet del. Dette innebærer at skolen skal legge til rette for et læringsmiljø der flerspråklighet blir sett på som en ressurs snarere enn et problem ovenfor elevene sine, og med det også bidra til at minoritetsspråklige elever føler seg sett på lik linje med elever med norsk som morsmål. En viktig forutsetning for å lykkes med dette er at skolen kan tilby særskilt språkopplæring jf. opplæringsloven §3-12.

Konsulentselskapet Rambøll (2016) fikk oppdraget om å evaluere organiseringen av særskilt språkopplæring i grunnskole og videregående skole, med hensikt å styrke kunnskapsgrunnlaget om organiseringen og kartlegge eksempler på god praksis i kommuner og fylkeskommuner. Hovedmålsettingen med evalueringen var å vurdere «i hvilken grad tilbudet, som gis til elever med krav om særskilt språkopplæring, bidrar til å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk, slik at de kan overføres til ordinær undervisning» (Rambøll, 2016, s.8). Noen av hovedfunnene viser at skoleeier på en side opplever det som positivt at de selv får avgjøre hvilke læreplaner som skal benyttes og hva som skal være det konkrete innholdet i tilbudet til elevene med vedtak om særskilt språkopplæring. På en annen side viser rapporten at regelverket oppleves som uklar og lite konkret, noe som fører til en rekke utfordringer knyttet til å finne løsninger som er gjennomførbare på hver enkelt skole (Rambøll, 2016, s.3). I tillegg skaper uttrykket «tilstrekkelig ferdigheter i norsk» stor forvirring blant lærere og skoleeiere, og gjør det dermed vanskelig å operasjonalisere hvilke elever som har

rett til særskilt språkopplæring, og på hvilket nivå ferdighetene skal regnes som «tilstrekkelige» (Rambøll, 2016, s.3).

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan norsklærerne i videregående skole i dag forstår begrepet «tilstrekkelig ferdighet», og hvordan de vurderer norskferdighetene til elever med andre morsmål enn norsk knyttet til læreplanverkets målsettinger. Min motivasjon for å undersøke temaet om særskilt språkopplæring i skolen kommer av de erfaringene jeg selv har fått ved å elever med andre morsmål enn norsk i klasserommet. I løpet av de få ukene i praksis fikk jeg innblikk i hvor krevende det er for elever å følge norskundervisningen på videregående skole når de selv ikke forstår majoritetsspråket. Norsklærerne på skolen uttrykte stor forvirring rundt selve organiseringen og opplevde det som utfordrende å forstå det konkrete innholdet i tilbudet om særskilt språkopplæring. Disse erfaringene har bidratt til å skape et engasjement for både de nyankomne elevene og lærerne som skal gi disse elevene norskopplæring, for å sikre at elevene blir selvstendige språkbrukere når de skal ut i samfunnet.

1.2 Tilpasset språkopplæring for elever med norsk som andrespråk

Nedenfor vil jeg gjøre rede for ulike ordninger for nyankomne elever med andre morsmål enn norsk på videregående skole. Det gir innsikt i hva lærerne må forholde seg til når de skal vurdere elevens norskferdigheter, og hvilke tilbud eleven har når hen kommer inn på videregående skole. I tillegg kan disse ordningene potensielt påvirke lærerens oppfatninger om språk og betegnelsen *tilstrekkelig ferdighet*. For det første vil jeg gjøre rede for selve systemet og hvilke muligheter fylkeskommunen har for å organisere særskilt språkopplæring. En av disse ordningene er særskilt opplæring i ordinær klasse, hvor vi finner tre ulike læreplaner som lærere og elever har å forholde seg til. Siden *læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge* er den læreplanen informantene i dette prosjektet bruker oftest, går jeg dypere inn i denne enn de andre læreplanene.

1.2.1 Særskilt språkopplæring – tre alternativer

Nedenfor skal vi se nærmere på tre ulike ordninger for særskilt språkopplæring. Disse ordningene kommer også frem i opplæringsloven §3-12 der formuleringen er som følger:

Elevar i videregående opplæring med anna morsmål enn norsk eller 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 elever også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998, §3-12).

Fylkeskommunen og/eller rektor på hver enkelt videregående skole har ansvaret for å organisere særskilt opplæring ut ifra ett av tre ulike tilbud: *tospråklig fagopplæring*, *morsmålsopplæring* eller *særskilt norskopplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2022d, s.1). Dersom det er nødvendig for å sikre elevens behov på best mulig måte, kan skolen velge å kombinere tilbudene. Siden skolene står fritt til å bestemme selv hvilke tilbud som skal gis, vil praksisen variere fra skole til skole, men alle skolene har et ansvar for å sikre at minoritetsspråklige elever får *tilstrekkelig ferdighet*¹ i norsk slik det fremgår av opplæringsloven.

Fylkeskommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringsloven, 1998, §3-12).

I tillegg til de tre tilbudene kan elever som starter på videregående opplæring, få et innføringstilbud. Her følger elevene pensum fra 10.trinn, der utvikling av norskferdigheter står sentralt. Innføringstilbudet kan gis enten i egen klasse eller i små grupper, avhengig av hvilke ressurser den respektive skolen har tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 1). Dette tilbudet er frivillig og fungerer som et år 0 og trekkes dermed ikke fra retten til videregående opplæring. Når eleven har nådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kan hen flyttes over til ordinær opplæring. Siden formålet med oppgaven er å undersøke hvordan den ordinære norsklæreren tolker begrepet *tilstrekkelig ferdighet*, og ikke spesifikt lærere i innføringsklasser, kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på organiseringen av innføringstilbudet.

Tospråklig fagopplæring innebærer at eleven får opplæring både på sitt morsmål og på norsk i ett eller flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2022d), og skal ifølge opplæringsloven tilbys «om nødvendig». Hva som derimot defineres som «nødvendig» kommer ikke fram av lovverket, men slik Kjelaas og Fagerheim (2021) hevder, er det bred enighet om at opplæring i førstespråk *med* førstespråk er en viktig forutsetning i innlæringen av et andrespråk (Kjelaas

¹ I oppgaven bruker jeg begrepet «tilstrekkelig ferdighet om for det som i loven er uttrykt som «tilstrekkeleg dugleik».

& Fagerheim, 2021, s. 23). Her får elevene dermed opplæring i norsk ved bruk av morsmålet sitt. Bakgrunnen for morsmålsopplæring ligner på tospråklig fagopplæring, men førstnevnte ser ut til å tilbys primært til elever som ikke kan lese og skrive på eget morsmål. Det har dermed vært en praksis i mange kommuner å gi tospråklig fagopplæring til elever som har etablerte lese- og skriveferdigheter, mens elever uten disse ferdighetene får morsmålsopplæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.23). Dette er derimot ikke noe som er forankret i lovverket, men heller en tolkning gjort av kommunene og fylkeskommunene selv.

Den tredje ordninga går ut på at skoleeier kan velge å gi særskilt norskopplæring gjennom tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, eller i egne grupper (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Her får eleven opplæring med særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk eller opplæring etter egne læreplaner. Særskilt norskopplæring er i denne forstand en samlebetegnelse på tre ulike læreplaner, som vi skal se nærmere på i neste delkapittel. Formålet med denne formen for særskilt språkopplæring er at eleven skal få ta del i sin ordinære klasse, samtidig som at hen får tilpasset norskopplæring «om nødvendig». De fire lærerne jeg har intervjuet, jobber innenfor denne tredje ordninga.

Ved skolene som mine informanter jobber på, bruker de en kombinasjon av særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, avhengig av hvor langt eleven har kommet i sin utvikling av norskferdigheter. Denne praksisen går igjen blant flere kommuner og fylkeskommuner, noe som trolig skyldes at formuleringen «om nødvendig» ikke defineres i opplæringsloven. En slik fleksibilitet i lovverket åpner opp for at skoler kan tolke regelverket slik at det møter enkeltelevens behov. På en annen side kan det også føre til at ikke alle elever får samme tilbud, noe som kan resultere i generelt varierende norskferdigheter blant andrespråkselever etter endt skolegang, og ikke minst at overgangen mellom ulike skoler blir utfordrende siden skolene har forskjellige systemer (Rambøll, 2016, s.32).

1.2.2 Læreplaner for språklige minoriteter

I tillegg til å gjøre rede for selve ordningen for særskilt språkopplæring, er det hensiktsmessig se nærmere på hvilke læreplaner lærere og elever har å forholde seg til når eleven får særskilt norskopplæring i ordinær klasse. Disse læreplanene gjelder med andre ord for de elevene som ikke primært får tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring, men elever som får tilpasset norskopplæring i sin ordinære klasse. Norskopplæringen kan dermed gis etter en av de tre følgende læreplanene:

- *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02),
- *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR08-02), eller
- *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge* (NOR09-04).

Felles for læreplanene er målet om å sikre at eleven får tilstrekkelige ferdigheter i norsk før de kan gå over til ordinær læreplan, slik det er forankret i opplæringsloven §3-12 (Utdanningsdirektoratet, 2022d). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er en aldersuavhengig nivåbasert læreplan og har som formål å integrere fagopplæring i språkopplæring. Det innebærer at i tillegg til å vektlegge norskopplæring, skal faget også bidra til å «gi elevene et solid språklig, kommunikativt og *faglig* grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2019d, s.2). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* handler om å gi elevene forutsetninger til å lære det norske språket gjennom «å styrke deres kunnskaper og ferdigheter i eget morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019e, s.2), med hensikt at elevene skal erfare at flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet. Denne læreplanen er også aldersuavhengig og brukes dermed både i grunnskolen og i videregående opplæring. Når det gjelder mine informanter, skal vi se at det er *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge* som oftest blir brukt, og det er derfor naturlig å gi denne læreplanen større plass i redegjørelsen enn de andre læreplanene. I tillegg er denne læreplanen kun gjeldende for videregående opplæring, og skiller seg derfor ut fra de andre aldersuavhengige læreplanene. Som nevnt tidligere, finnes det tilsvarende studier som denne, som tar for seg lærerens oppfatning av «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» i barne- og ungdomsskolen (Hjertenæs, 2022; Midtbøen, 2017). I disse studiene er det altså andre læreplaner som ligger til grunn enn i denne studien (se også kap. 1.3).

1.2.3 Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge

For elever som starter på videregående opplæring, kan skolen tilby å gi særskilt norskopplæring etter *læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Denne læreplanen gjelder kun for videregående skole og krever at eleven ikke har bodd i Norge i mer enn 6 år. Bakgrunnen for denne læreplanen er å gi en mer intensiv opplæring i norsk for elever som snart skal ut i arbeidsliv eller videre studier (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Elever som kommer til Norge i videregående alder, har lite kjennskap til norsk kultur og samfunnsliv. Derfor vil denne læreplanen, i likhet med de andre læreplanene, være et sentralt fag for

utvikling av kulturforståelse, danning og identitetsutvikling på lik linje med språkopplæring. Det som skiller denne læreplanen fra de andre læreplanene, er at den ikke er nivåbasert eller aldersuavhengig. Læreplanen er ment til å speile den ordinære læreplanen i norsk, og baserer seg derfor på trinn etter gitte kompetansemål. Kompetansemålene er derimot tilpasset slik at språklæringsperspektivet står sterkere. Utdanningsdirektoratet (2020) legger vekt på at elevene som følger denne læreplanen, skal erfare at flerspråklighet er en ressurs for dem selv og samfunnet ellers, samtidig som den legger opp til at elevene skal beherske norsk for å kunne fungere i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Kompetansemålene for læreplanen legger vekt på form-, innholds- og brukskompetanse snarere enn fullstendig korrekt språkkompetanse. Målet for elevene er dermed å oppnå funksjonell kompetanse slik at de er rustet til å delta i demokratiet og danne relasjoner til andre. I likhet med de andre læreplanene skal denne læreplanen også sikre at elevene får *tilstrekkelig ferdighet* i norsk. Til tross for at Utdanningsdirektoratet er tydelig på at det er det funksjonelle ved språket som bør legges vekt på ved evaluering av andrespråkslever, skal vi i analysedelen av denne oppgaven se at lærerne fremdeles opplever formuleringen som noe uklar.

1.3 Tidligere forskning

Lærerens praksiser knyttet til særskilt språkopplæring og forståelsen av begrepet *tilstrekkelig ferdighet i norsk*, har også blitt undersøkt i tidligere studier. Her presenterer jeg noen av disse arbeidene for å vise hvordan denne masteroppgaven plasserer seg innenfor forskningsfeltet, og hvordan den kan bidra til å belyse spørsmålene ytterligere. Disse studiene vil være med på å danne et bakteppe for oppgaven, sammen med relevante teoretiske perspektiv som kommer i neste kapittel.

Hjertenæs (2022) gjennomførte i sin masteroppgave en kvalitativ studie av en gruppe lærere for innføringsklasser på den ene siden og lærere for ordinære klasser på den andre, og deres tolkninger og tanker rundt begrepet «tilstrekkelig ferdighet i norsk». Målet for opplæring i en innføringsklasse er at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig og dermed bli i stand til å oppnå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, for å deretter kunne følge ordinær opplæring i skolen (Udir, 2013). Det er lærerne i disse klassene som Hjertenæs (2022) kaller innføringslærere. Hjertenæs (2022) intervjuet to innføringslærere og tre lærere fra ordinære

klasser på barnetrinnet. Hun konkluderte med at forståelsen av begrepet er tolkningsbasert og varierer i stor grad fra lærer til lærer. Hun fant ut at gruppen med innføringslærere la særlig vekt på det kulturelle aspektet ved begrepet «tilstrekkelig ferdighet», som innebærer at språk tilegnes i samspill med andre, og i tillegg ikke kan studeres adskilt uavhengig av konteksten språket brukes i (Hjertenæs, 2022, s.36). Gruppen med ordinære lærere la derimot mer vekt på selve språkferdighetene, og hva som bør være på plass av disse før elevene flyttes over til ordinær norskopplæring (Hjertenæs, 2022, s.39). Det som likevel var felles for begge gruppene, er at de la i ulik grad vekt på det sosiale samspillet og kommunikative ferdigheter når elevene blir vurdert. Hjertenæs (2022) konkluderte også med at uklarhet i lovverket kan være noe av forklaringen til hvorfor forståelsen og tolkninger av begrepet varierer i stor grad fra lærer til lærer (Hjertenæs, 2022, s. 57)

En annen relevant masteroppgave, er studien til Midtbøen (2017) som er en «kvalitativ studie av fire læreres forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever» (Midtbøen, 2017). Midtbøen (2017) intervjuet to lærere som underviser i den ordinære norskopplæringen på ungdomsskolen, og to lærere fra innføringsklassen, derav en fra barneskolen og en fra ungdomsskolen. I likhet med Hjertenæs (2022), kom også Midtbøen (2017) fram til at begrepet «tilstrekkelig ferdighet» er tolkningsbasert. Hun konkluderte med at siden vurdering av elevenes ferdigheter er opp til hver enkelt lærer, vil det være stor variasjon fra lærer til lærer i hva det vil innebære å være «god nok» til å gå over til ordinær opplæring i norsk. Lærerne i studien har litt ulike meninger om hva som er essensielt for eleven å kunne, men alle vektlegger betydningen av kommunikative ferdigheter. Det vil si at for at ferdighetene skal kunne regnes som tilstrekkelige, må eleven kunne kommunisere med de rundt seg og forstå hva som skjer i ulike hverdagslige situasjoner. Det som skiller både Midtbøens (2017) og Hjertenæs (2022) oppgaver fra denne oppgaven er at de intervjuet lærere fra grunnskolen, henholdsvis barne- og ungdomsskole, imens jeg intervjuer lærere fra videregående skole. I disse studiene er det i tillegg andre læreplaner som gjelder, i motsetning til videregående skole som jeg skal se nærmere på.

Skriveforskningsprosjektet *God nok i norsk?* av Harald Berggren, Kjartan Sørland og Vigdis Alver diskuterer også forvirringen rundt begrepet *tilstrekkelig ferdighet*. Prosjektet strakte seg fra 2007 til 2010 og resulterte i boka *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med*

norsk som andrespråk utgitt i 2015. Prosjektet involverte ei gruppe grunnskolelærere i Bergen og omegn, og hadde som formål å avdekke lærernes forestillinger om språk og hvordan dette kan ha en innvirkning når en skal vurdere hvorvidt elevenes ferdigheter er gode nok til å kunne regnes som tilstrekkelige. Berggren, Sørland og Alver (2015) poengterer at det kan være viktig å skille mellom elevens norsknivå (tilstrekkelig ferdighet) og «elevens evne til å følge den vanlige opplæringa i skolen» (Berggren, Sørland & Alver, 2015, s. 7). Ut ifra dette peker de på en rekke faktorer som kan være med på å avgjøre elevens evne i tillegg til elevens språklige nivå. Elevens alder, samlede ressurser, lingvistisk kompetanse og kommunikativ evne er noen av faktorene som løftes fram her. Berggren, Sørland og Alver (2015) mener at å trekke fram disse faktorene i vurderingen av elevens språkkompetanse, kan bidra til å dyktiggjøre lærere i systematisk språkvurdering av elevtekster (Berggren, et al., 2015, s.8). De hevder at utfordringene ved elevtekstvurderinger derimot er at de føyes inn i et «tolkningsfelleskap», som med stor sannsynlighet fører til variasjon fra skole til skole. Dette kommer trolig av at det ikke er etablert fullverdige kompetansemål og allmenn tjenlige rangeringsskalaer (Berggren, et al., 2015, s. 11).

Randen (2013) undersøkte språkferdighetene til minoritetsspråklige elever i sin doktoravhandling. I motsetning til de to ovennevnte masteroppgavene, har Randens (2013) hovedfokus vært å skape ny innsikt når det gjelder selve vurderingen av språkferdigheter hos førsteklassinger med minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennom observasjon, intervju og spørreskjemaer, konkluderte hun med at vurdering av språk vil være basert på vårt individuelle språksyn (Randen, 2013, s.22). Lærerens språkideologi og språkholdning vil dermed påvirke hvordan en vurderer elevenes språkferdigheter. Randen (2013) poengterer derfor at å vurdere om en elev har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne delta i ordinær norskundervisning, er en komplisert og utfordrende oppgave, fordi det i praksis betyr «at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråkslæring skal gjøre vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkeleg dugleik i norsk)» (Randen, 2013, s.326).

Mitt bidrag til denne eksisterende forskningen vil være å videre belyse funnene til både Hjertenæs (2022) og Midtbøen (2017), samt forskerne i *God nok i norsk?*- prosjektet (2015) når jeg skal undersøke hvordan lærere på to ulike videregående skoler forstår formuleringen *tilstrekkelig ferdighet* i norsk. Siden både Hjertenæs (2022) og Midtbøen (2017), på samme måte som denne oppgaven, er kvalitative studier der man bare arbeider med et lite utvalg

informanter, vil det være interessant å se om mine funn samsvarer med tidligere funn og dermed se om det foreligger noen klare mønster i lærerens forståelse av den uklare formuleringen. Det som hovedsakelig skiller disse studiene fra min studie, er at det er ulike læreplaner som er gjeldende, og mens Midtbøen og Hjertenæs sammenligner lærere i innføringsklasser og ordinære klasser, tar denne studien for seg lærere i ordinære klasser med ulike tilpasninger. I tillegg vil Randen (2013) danne mye av det teoretiske bakteppet når det gjelder hvorvidt læreres språkholdning og språkkompetanse påvirker vurderinger av elevenes språkferdigheter.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den uklare formuleringen fra Opplæringsloven §3-12 som uttrykker elevenes rett til særskilt språkopplæring til de har oppnådd tilstrekkelig ferdighet i norsk, er hensikten med denne oppgaven å undersøke lærerens egne tanker og forståelse av formuleringen. Formuleringen «tilstrekkelig ferdighet» er ikke tydelig definert, og det er dermed opp til lærere og skoleeiere å avgjøre hva som skal legges i dette. Læreplanene er et styringsdokument som lærere må forholde seg til, men siden føringene er uklare, er det stor sannsynlighet for at praksisen varierer bredt fra skole til skole, noe som også påvirker kvaliteten på tilbudet som gis. I denne oppgaven får vi igjennom kvalitative intervjuer svar på hva fire norsklærere på to ulike videregående skoler legger i formuleringen, og hvilke tanker de har omkring organiseringen av særskilt språkopplæring i sin helhet.

Med utgangspunkt i dette er problemstillinga som følger: *Hvordan forstår fire norsklærere i videregående skole formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» i sammenheng med særskilt språkopplæring for elever med andre morsmål enn norsk?* Videre har jeg valgt tre forskningsspørsmål som skal være til støtte for å svare på problemstillinga:

Forskningsspørsmål 1: *Hva legges i begrepet «tilstrekkelig god i norsk» hos informantene?*

Forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad oppleves læreplanmålene klart nok formulert for lærerne som skal vurdere tilstrekkelig ferdighet i norsk?*

Forskningsspørsmål 3: *I hvilken grad samsvarer mine funn fra videregående skole med funn fra tidligere forskning fra ungdomsskole og barneskole?*

1.5 Oppgavens struktur

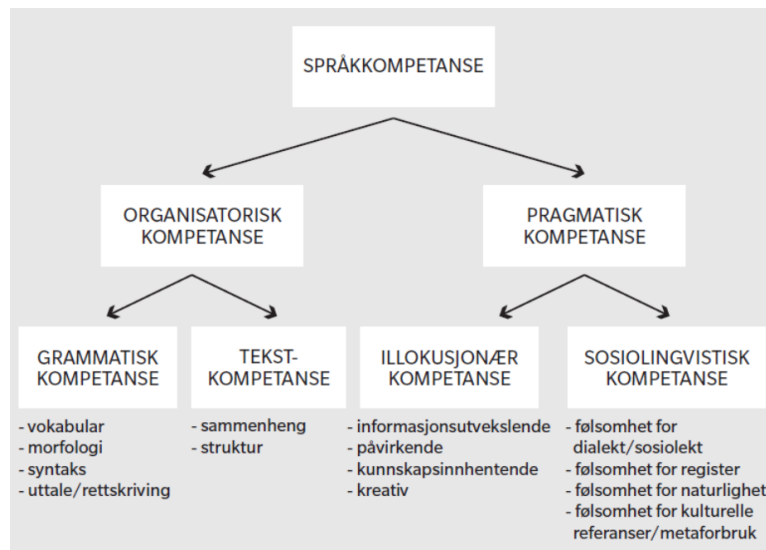
Oppgaven består av fem kapitler. I det foregående kapittelet har vi sett nærmere på hvordan særskilt språkopplæring kan organiseres i skolen og hva lærerne har å forholde seg til når det gjelder opplæringsloven og læreplaner. Jeg har også presentert bakgrunnen for prosjektet, problemstillingen min og forskningsspørsmålene som jeg ønsker å finne svar på. I kapittel 2 vil jeg ta for meg relevante teoretiske perspektiver som vil være utgangspunktet for drøftingen av funnene fra analysen. Dette vil være teori knyttet til språkholdninger og språkideologier, da mye av lærerens vurderingspraksis bygges på profesjonelt skjønn, og vurderingene av språklige ferdigheter kan derfor variere fra lærer til lærer. I tillegg vil teorier knyttet til språkkompetanse og språklæring være relevant. I kapittel 3 vil jeg presentere de metodiske valgene i henhold til datainnsamlingen og noen metodekritiske refleksjoner rundt dette. Her vil jeg også reflektere over min rolle som forsker og hvilke etiske hensyn en må ta stilling til i en slik studie. Videre vil jeg i kapittel 4 presentere, analysere og drøfte funnene fra intervjuene i lys av aktuell teori, som til slutt vil resultere i en konklusjon og svar på forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Hva består språkkompetanse av?

Når en lærer enten sitter med en elevtekst foran seg, eller skal vurdere elevens muntlige ferdigheter, er formålet i stor grad å vurdere elevens språkkompetanse. Spørsmålet er, hva skal de legge vekt på, og vil det være hensiktsmessig å peke på alle komponentene ved elevens språkkompetanse? For å komme nærmere et svar på dette, er det nyttig å ta for seg hva språkkompetanse kan bestå av, og her vil jeg ta utgangspunkt i modellen foreslått av Bachman (1990). Herunder vil jeg legge ekstra vekt på begrepet *kommunikativ kompetanse*, da vi i analysedelen vil se at dette er noe lærerne trekker fram som det mest essensielle for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Som vist i figuren nedenfor, består språkkompetanse hos Bachman (1990) av to hovedkategorier: *organisatorisk* og *pragmatisk* kompetanse, som igjen deles inn i underkategorier. Modellen inneholder på en side teoretisk kunnskap om språk, og evnen til å anvende denne kunnskapen i faktisk kommunikasjon på en annen side.



Figur 1 Komponenter i språkkompetanse (Bachman, 1990, s.85, oversatt av Carlsen & Moe, 2019, s.70)

Organisatorisk kompetanse omfatter de formelle aspektene ved språket, der Bachman (1990) skiller mellom grammatisk kompetanse og tekstkompetanse. Grammatisk kompetanse innebærer trekk som vokabular, morfologi, syntaks, uttale og rettskriving, mens tekstkompetanse er den kunnskapen vi trenger for å skape meningsbærende ytringer og forme en sammenheng enten i skriftlig eller i muntlig form (Bachmann, 1990, s.86). Den andre

hovedkategorien innenfor språkkompetanse er pragmatisk kompetanse. Denne delen tillater oss å vurdere og velge passende språkbruk som er akseptabel og vellykket i henhold til det en ønsker å kommunisere (Bachmann, 1990, s.87). Pragmatisk kompetanse knytter ord og ytringer til virkeligheten og gjør oss i stand til å både kommunisere og lytte til andre, og det er denne delen av språkkompetansen som, ifølge Bachmann (1990) utgjør den *kommunikative kompetansen*.

Begrepet *kommunikativ kompetanse* ble introdusert av sosiolingvisten Dell Hymes i 1972 og er en reaksjon mot Chomskys kompetansebegrep (Carlsen & Moe, 2019, s. 66). Chomsky (1965, s.4) skiller mellom språklig kompetanse og språklig performanse, der kompetansen representerer den implisitte kunnskapen førstespråksbrukeren har om regelsystemet i sitt eget språk med særlig vekt på grammatikk, mens performansen er selve bruken av språket, som ifølge Chomsky er langt ifra feilfri. For Chomsky (1965) var det kompetansen som var det essensielle studieobjektet i lingvistiske studier. Hymes (1972) hevder derimot at det finnes mer ved språkkompetanse enn å kun ha kunnskap til språkets grammatiske system, da det er like viktig å kunne kommunisere med passende og akseptable ytringer i ulike kontekster (Hymes, 1972, s. 277). Dermed foreslo Hymes å utvide Chomskys kompetansebegrep til å omhandle både grammatisk kompetanse og evnen til å kunne bruke denne kunnskapen på en passende måte i gitte kommunikasjonssituasjoner. *Kommunikativ kompetanse* består med andre ord av flere delkomponenter, der grammatisk kompetanse er en av dem, noe som utgjør at Hymes kompetansebegrep både er en reaksjon og en utvidelse av Chomskys kompetansebegrep (Carlsen & Moe, 2019, s.67).

Kommunikativ kompetanse er noe av det lærerne i dette prosjektet legger mest vekt på når de skal vurdere minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Vi skal i analyse- og drøftingskapitlet (kap.4) se at de enes om at denne kompetansen kort oppsummert består av å forstå og gjøre seg forstått, noe som også er essensielt når de skal vurdere elevens norskferdigheter som *tilstrekkelige*. Termene *kompetanse*, *ferdighet* og *evne* blir ofte brukt om hverandre i faglitteraturen og har dermed for mange overlappende betydning. Purpura (2004) skiller mellom evne (ability) og kunnskap (knowledge). *Kunnskap* representerer et etablert system av strukturer som er tilgjengelige for bruk, imens *evnen* innebærer å ta i bruk disse mentale strukturene ut ifra gitte kontekster (Purpura, 2004, s. 86). Ut ifra denne definisjonen hevder også Purpura (2004) at ferdighetene refererer til enkeltindividets

kapasitet til å kunne utnytte mentale representasjoner av språkkunnskap som en opparbeider seg i praksis og gjennom erfaring til å formidle mening (Purpura, 2004, s.86). Purpura (2004), og andre funksjonelle teorier ser språkferdighetene som en del av flere kognitive ferdigheter som etableres gjennom språklig stimuli fra omgivelsene og dermed regnes som språkkunnskap på samme måte som andre typer kunnskap (Randen, 2013, s.22). I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet språkferdighet i henhold til blant annet definisjonen til Purpura (2004) og dermed omtale språkferdighet som de ulike språklige komponentene som utgjør den overordnede språkkompetansen blant minoritetsspråklige elever.

2.1.1 Måling av reseptive vs. produktive språkferdigheter

Språkferdigheter kan også deles inn i de to hovedkomponentene *reseptive* og *produktive* ferdigheter. *Reseptive* ferdigheter omhandler ferdigheter knyttet til lesing og lytting. Når vi leser, mottar vi språklig innputt visuelt, som vi deretter forsøker å tolke og forstå, mens den språklige innputten vi får av å lytte, er auditiv. Slike ferdigheter er komplekse og krever at en rekke kognitive prosesser settes i gang. *Produktive* ferdigheter omhandler derimot de ferdighetene som krever språkproduksjon i form av å snakke eller skrive, og skiller seg dermed fra reseptive ferdigheter. Det er derimot bred enighet om at ferdighetene gjenspeiler hverandre i den forstand at «evnen til å motta og forstå språklig informasjon er en forutsetning for å kunne produsere språk» (Carlsen & Moe, 2019, s.155). En viktig forutsetning for å kunne skrive er for eksempel å kunne lese, noe som kan gjøre det vanskelig å skille disse ferdighetene fra hverandre, i hvert fall i reelle hverdagslige språkbruksituasjoner. Likevel er det gode grunner til å behandle reseptive og produktive ferdigheter adskilt, da flere norske språkprøver måler ferdighetene i separate delprøver, og læreren kan variere hvilke ferdigheter de skal legge vekt på i ulike vurderingssituasjoner i skolen (Carlsen & Moe, 2019, s.179).

Skriving regnes for å være den mest utfordrende ferdigheten å tilegne seg for en innlærer som er i gang med å lære seg et andrespråk (Carlsen, 2018; Weigle, 2009; Silva, 1993). Silva (1993) forsket på skriving på andrespråket og konkluderte med at selv om prosessen ved å tilegne seg skriveferdigheter er stort sett det samme for førstespråks- og andrespråksbrukere, er det tydelig at tilegnelsen er mer krevende og mindre effektivt for en andrespråksinnlærer (Silva, 1993, s. 668). På den ene siden skyldes dette mangel på ordforråd og vanskeligheter med

korrekt setningsoppbygging, men det skyldes også utfordringer knyttet til planlegging og organisering av materialet de skal skrive om.

They [L2 writers] reviewed, reread, and reflected on their written texts less, revised more – but with more difficulty and were less able to revise intuitively (i.e., «by ear»). In general, L2 writers' texts were less fluent (fewer words), less accurate (more errors), and less effective (lower holistic scores). At the discourse level, their texts often exhibited distinct patterns of exposition, argumentation, and narration; their responses to two particular types of academic writing tasks – answering essay exam question and using background reading texts – were different and less effective (Silva, 1993, s. 668)

Carlsen (2018) forsket på hvilket språknivå som er rimelig å forvente når en med norsk som andrespråk skal starte på høyere utdanning, og hvilket ferdighetsnivå en bør ligge på for å kunne beherske blant annet akademisk skriving. Hun konkluderte også med at skriving er den mest utfordrende ferdigheten for en andrespråksbruker, men dette er ifølge Carlsen også realiteten for mange førstespråksbrukere (Carlsen, 2018, s. 86). Dette kan skyldes det faktum at språket som brukes i hverdagsammenheng, er vesentlig mindre komplekst enn det språket en møter i utdanningsammenheng. Cummins (2008) er en av flere flerspråklighetsforskere som har vært opptatt av å vise hvorfor og hvordan språket elevene møter i skolen og i høyere utdanning, er særlig mer utfordrende for først og fremst andrespråkslever (Cummins, 2008; Carlsen & Moe, 2019, s. 160), og mener dermed at vi kan og bør skille mellom *hverdagsspråk* og *akademisk språk* for å kunne forstå sammenhengen mellom språkferdigheter og akademisk utvikling.

2.1.2 Hverdagspråk vs. akademisk språk

I kapittel 4 skal vi se at lærerne bruker begrepet *hverdagsspråk*, noe de hevder bør være på plass for at en skal kunne regne andrespråkslevenes norskferdigheter som tilstrekkelige. Begrepet *hverdagsspråk* kan sees i sammenheng med det Cummins (2008) kaller *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), og refererer til det språket en bruker på daglig basis som ikke er særlig kognitivt krevende. Motpolen til BICS er det Cummins kaller *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), og viser til det språket elevene møter i skolen, også det en kan kalle *akademisk språk*. Imens BICS viser til de grunnleggende kommunikative ferdighetene en trenger for å fungere på daglig basis, vil CALP på sin side vise til de mer abstrakte og dekontekstualiserte språkferdighetene knyttet til både muntlig og skriftlig kompetanse, og regnes for å være ferdigheter som en elev trenger for å følge med på progresjonen i opplæringen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.47). Å oppnå slik kompetanse tar

tid, spesielt når en lærer et nytt språk, da det krever mer avansert tenkning og med liten til ingen støtte fra konteksten. Cummins (2008) understreker likevel at formålet med denne distinksjonen ikke var å etablere en helhetlig teori om språklæring og ferdigheter, men heller å belyse de forskjellene en finner mellom den daglige språkbruken og det språket som brukes i skole og utdanning (Cummins, 2008, s. 12). Dette bidrar til å gi økt innsikt og en bredere forståelse av hvilke språklige utfordringer elever med andre morsmål enn norsk møter i skolen.

2.2 Språkideologier og språkholdninger

Siden denne oppgaven tar for seg lærerens *forståelse* av begrepet tilstrekkelig ferdighet i norsk, er vi med andre ord ute etter å undersøke hvordan lærere selv vurderer og oppfatter andrespråkselevens norskferdigheter. På den ene siden baserer disse vurderingene seg på etablerte kompetansemål fra Utdanningsdirektoratet, men som vi skal se i analysen opplever lærerne at de i stor grad er overlatt til seg selv, noe som betyr at deres vurderinger på den andre siden baseres like mye på deres individuelle syn og holdninger til språk. I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å trekke fram noen teoretiske perspektiver som omhandler hvordan språkideologier og språkholdninger får oss til å bedømme og tolke andres språkbruk, og dermed undersøke i hvilken grad lærerne påvirkes av dette i skolen.

I kapittel 4 skal vi se at termen *toleranse for avvikende språkbruk* blir relevant når vi snakker om lærerens vurderinger av andrespråkselevens tekstproduksjon. Lærerne enes om at betydningen av å tilegne seg et funksjonelt språk, veier tyngre enn korrekthet, men hva som aksepteres som funksjonelt, kan likevel variere. Her vil det bli et poeng at lærerne kan vurdere en og samme tekst ulikt på grunn av at de har ulik grad av toleranse for språk som ikke er fullstendig grammatisk korrekt norsk. Begrepet «korrekthet/korrekt språkbruk» er et lite tilfredsstillende begrep å bruke om språk som avviker fra offisielle språknormer, da det er med på å markere en distanse imellom «rett» og «feil» språkbruk. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å bruke begrepet *korrekthet* om språkbruk som blir oppfattet som «ikke avvikende» av personer med norsk som førstespråk, uten at jeg på noen som helst måte sitter med en fasit. Det at lærere kan vurdere en og samme tekst ulikt, drøftes i lys av Tenfjord (2006) som hevder at «det ein aksepterer som funksjonell språkbruk, er i stor grad knytt til gjensidig forståing i kommunikasjonssituasjonar, men det er òg avhengig av grad av toleranse for avvikande språkbruk» (Tenfjord, 2006, s.193). Dette kan sees i sammenheng med språkholdninger og

språkideologier som er de mer underliggende mekanismene i oss som påvirker hvordan vi både bruker og tolker andres språk og språkbruk.

Språkholdninger handler om de «oppfatningene vi har om språk og språkbruk» (Hårstad, Mæhlum & van Ommeren, 2021, s.44). Folk kan for eksempel oppfatte noen dialekter som «stygge» eller «bondsk», imens andre dialekter er «riktigere» eller mer «sofistikerte». Van Ommeren (2017) påpeker at selv om språkholdninger og språkideologier er nært beslektet i faglitteraturen, finnes det en grense mellom dem (s.166). Imens språkholdninger dreier seg om subjektive oppfatninger på mikronivå, handler språkideologier om de mer overordnede oppfatningene om språk som springer ut av forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold (van Ommeren, 2017, s.159). Det er imidlertid vanlig å betrakte språkholdninger som konkrete uttrykk for ideologier på et mer overordnet nivå (Hårstad, et al., 2021, s.44), men som Mary McGroarty (2010) påpeker, er språkideologier et mer abstrakt system, som ofte er implisitt, og som dermed påvirker «[the] speaker's choices and interpretations of communicative interaction (McGroarty, 2010, s.3). For eksempel har flere tolket visse aspekter ved det norske språksamfunnet som indikasjoner på en grunnleggende språkpurisme. Å fremme en puristisk språkideologi innebærer at en oppfatter noen former for språkbruk som generelt sett renere, bedre og mer autentiske enn andre, og språkbruk som bryter med disse oppfatningene fortolkes negativt (Hårstad, et al., 2021, s.45).

Uttrykk som «gebrokken» og «aksentpreget norsk» blir ofte brukt om norsken til de som tilegner seg norsk som et andrespråk. Slike uttrykk bærer preg av en puristisk språkideologi, og omtales ofte i negativ forstand. De forteller oss at språkbruken bryter med forestillinger om hva som regnes for å være «normativ» norsk, men de forteller oss derimot svært lite om hvordan det språket faktisk høres ut. Uten å gå nærmere inn på hva som faktisk regnes for å være «innfødt norsk», er det et viktig poeng at innlærere av norsk ofte opplever å bli møtt med fordommer på grunn av måten de snakker eller skriver på (Hårstad, et al., 2021, s.93). Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021) viser imidlertid også til studier der et gjennomgående funn er at toleransen for språk med utenlandsk aksent er relativt høy i Norge, som i stor grad kan knyttes til dialektvariasjon (Hårstad, et al., 2021, s.94). Videre trekker de fram at toleransen for aksentpreget norsk og hvorvidt en vurderer slik språkbruk «strengt» eller negativt kan variere ut ifra ulike grupper språkbrukere. Carlsen (2006) kom for eksempel fram til at lærere

har høyere toleranse for aksentpreget norsk og tekster som bærer preg av formelle språklige «feil» i motsetning til øvrige yrkesgrupper (Carlsen, 2006, s. 310).

Det er ikke til å legge skjul på at de språkideologiene og språkholdningene en norsklærer har med seg inn i et klasserom, vil legge videre føringer for hvordan språk anerkjennes både på skolen og innad i klasserommet. Derfor er det viktig at en er klar over at våre oppfatninger om språk på en side er ideologisk fundamentert, som på en annen side kan ha betydning for hvordan enkeltindivid og grupper oppfattes, som igjen kan påvirke hvordan elevene ser på seg selv (van Ommeren, 2017, s.166). Lærerens språksyn er imidlertid ikke utelukkende basert på språkideologier og språkholdninger. Valgene de tar og hvordan de fremmer språk, baseres like mye på deres profesjonelle skjønn, som innebærer at de fatter beslutninger i lys av sin utdanning og kompetanse. Dette er noe som utvikles gjennom erfaring, noe lærerne i denne studien har gjort. Det vil si at både deres profesjonelle skjønn, og språkholdning/språkideologi trolig legger store deler av grunnlaget for de tankene og oppfatningene som kommer fram i intervjuene.

2.3 Å lære et andrespråk

I forskningsfeltet for andrespråkstilegnelse dreier diskusjonene seg blant annet omkring den kognitive starttilstanden for en andrespråksinnlærer, nærmere bestemt graden av innvirkning fra morsmålet og i hvilken grad andrespråksinnlæreren kan tilegne seg et språk gjennom de samme prosessene som en førstespråksinnlærer. Uten å gå i dybden på dette, vil det i denne oppgaven være hensiktsmessig å rette seg mot spørsmålet om hvorvidt det faktisk er mulig å lære seg et språk på nivå med innfødte i en alder av 16-18 år.

Nevrologen Lenneberg (1967) fremmet sin hypotese om at det finnes en kritisk periode for språkinnlæring etter å ha studert afasipasienter som måtte lære språk på nytt. Hypotesen innebærer at språklæring skjer raskere og mer effektivt innenfor den kritiske perioden som mange mener er fra 0-10 år, og at det blir vesentlig vanskeligere ved pubertetsalder (10-13 år) (Lenneberg, 1967, s.176). Lenneberg (1967) hevder dermed at det vil bli vanskeligere å lære et andrespråk utenfor den kritiske perioden, blant annet fordi innlæreren allerede har internalisert en grammatikk for morsmålet sitt. Det vil ifølge Lenneberg (1967) ikke si at det er umulig å lære et andrespråk, men at språket som læres etter pubertetsalder vil være aksentpreget.

Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person *can* learn to communicate in a foreign language at the age of forty (Lenneberg, 1967, s.176)

Uavhengig av hvilke mekanismer som styrer andrespråksinnlæring, vil norsken til en innlærer være preget av at det nettopp er et andrespråk, og slik vi så ovenfor i kapittel 2.2 vil denne språkbruken for mange bryte med det en regner som «normativ» norsk. I språkvitenskapelig sammenheng kalles gjerne denne fasen av språkinnlæring for *mellomspråk*, og refererer til et mellomstadium mellom førstespråket og det språket man lærer seg, også kalt *målspråket* (Hårstad, et al., 2021, s.93). Hårstad, Mæhlum og van Ommeren (2021) reiser derimot spørsmålet om «innfødtlikhet» bør være målet for språktilegnelse. Dersom det er målet, vil sammenligningsgrunnlaget for innlæreren bli førstespråksbrukerens norm av det aktuelle språket, og språket som brukes gjennomgående i prosessen før hen når dette målet, vil dermed kjennetegnes som «brudd» med førstespråksnormen (Hårstad, et al., 2021, s.93).

2.4 Sluttord om de teoretiske perspektivene

Språkkompetanse, flerspråklighet og andrespråkslæring er omfattende tematikker som kan angripes med utgangspunkt i mange forskjellige teoretiske perspektiver. I dette kapittelet har teori knyttet til språkkompetanse og definisjon om begrepet *ferdighet*, vært sentral for å få en bredere forståelse av hva flerspråklige elever kan bli vurdert etter. Samtidig har teori knyttet til språkholdninger, språkideologier og andrespråkslæring vært sentral. Dette er teoretiske perspektiver som vil bidra til å svare på problemstillinga mi: *Hvordan forstår fire norsklærere i videregående skole formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» i sammenheng med særskilt språkopplæring for elever med andre morsmål enn norsk?* og danne bakteppe for drøfting av funnene fra analyse materialet i kapittel 4.

3 Metode

Jeg har gjennomført intervjuer av til sammen fire lærere fra to forskjellige videregående skoler. I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide som fungerte som en støtte til samtalen. Intervjuene ble senere transkribert i det digitale transkripsjonsverktøyet ELAN, der jeg foretok en strategisk transkripsjonsmetode for å innhente de mest sentrale funnene. I dette kapitlet tar jeg for meg de metodiske valgene jeg har tatt når det gjelder innsamling av data, arbeid med datamaterialet. I tillegg til å presentere bakgrunn og begrunnelse for metodiske valg, vil jeg i dette kapitlet også reflektere over mulige svakheter med metoden og min rolle som forsker.

3.1 Valg av metode og forberedelser

Målet med denne studien er å undersøke hvordan fire lærere forstår begrepet «tilstrekkelig ferdighet» i norsk. Jeg ønsket å snakke med lærere som må forholde seg til dette i sitt profesjonsyrke, og undersøke hvordan de selv tolker begrepet. Her er hensikten å få frem deres personlige meninger og erfaringer, noe en kvalitativ forskningsmetode egner seg godt til. Kvalitativ forskning har som hensikt i å studere livet fra innsiden (Thagaard, 2018, s.11), og bærer ofte preg av innlevelse og nysgjerrighet, samt struktur og systematikk (Tjora, 2017, s. 24). Thagaard (2018) hevder at innlevelse er en sentral side ved kvalitativ forskning, da det er en viktig forutsetning for å kunne utvikle en forståelse av sosiale fenomener (s.14). Det innebærer at en er åpen og mottakelig for de inntrykkene som kommer, og reflekterer over sentrale beslutninger gjennomgående i forskningsprosessen. Siden jeg har valgt å studere lærernes oppfatninger av begrepet *tilstrekkelig ferdighet*, forutsetter det at jeg som forsker er mottakelig for det som kommer fra lærerne, til tross for at jeg har egne allerede etablerte oppfatninger rundt begrepet.

Siden målet er å studere lærernes egne oppfatninger og erfaringer rundt begrepet «tilstrekkelig ferdighet», fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Intervju er en av de mest utbredte metodene innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s.113). Jeg valgte å gjennomføre en-til-en intervjuer med fire lærere på videregående skole, derav to fra en byskole og to fra en distriktsskole. Ved intervjuer har en mulighet til å innhente informasjon som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, og sannsynligheten for at det kommer frem nye perspektiver som kan være relevant for forskningen, er stor. I forkant

utarbeidet jeg en intervjuguide som besto av både åpne og lukkede spørsmål. Slik Tjora (2018) poengterer, er idealet for intervjuer og skape den frie, uformelle samtalen, noe som kan bli forstyrret av intervjuguiden. Likevel forventes det av informantene at de skal svare på spørsmål snarere enn å ha en samtale over en kopp kaffe. For å skape en mest mulig avslappende, men samtidig noenlunde formell situasjon, er det derfor viktig å strukturere intervjuet på forhånd. Det vil være nyttig for både informanten og for forskeren selv når datamaterialet etter hvert skal analyseres. Fordelen ved å bruke intervju som metode i dette tilfellet, er at en får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det dukker opp noe som en ikke nødvendigvis har sett på som relevant i forkant. Dette var realiteten i samtlige av intervjuene jeg gjennomførte, noe jeg vil komme tilbake til under neste delkapittel (3.2).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Gjennomføring

I forkant av intervjuene fikk informantene utdelt et informasjonsskriv (jf. vedlegg 1), der de ble informert om formålet med prosjektet og hvordan dataene blir behandlet. I tillegg fikk de utdelt et samtykkeskjema som de skulle signere dersom de sa seg villig til å stille i intervju (jf. vedlegg 1). Ved informert samtykke sikrer en seg at informantene deltar frivillig og at de er informert om deres rettigheter både underveis og i etterkant av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). Informantene kan velge å trekke seg når som helst, og ved å informere om disse rettighetene på forhånd kan det også bidra til å styrke tilliten mellom forsker og informant.

Intervjuene varte i alt fra 30 til 45 minutt, og vi satt for oss selv på avlukkede grupperom på alle intervjuene. Opptakene ble gjort gjennom en lydopptaker, og ble senere overført til PC, før de ble transkribert og analysert og til slutt slettet. Lydopptakeren ble plassert diskret mellom meg og informanten, slik at den tok minst mulig fokus under samtalen, for å skape en mest mulig autentisk samtale. Jeg gjorde det tydelig for informantene at jeg ønsket å høre om deres egne tanker og erfaringer og at jeg ikke var ute etter et fasitsvar. I tillegg var jeg opptatt av at informantene skulle føle seg trygge på at svarene deres ikke ville belemre dem selv eller arbeidsplassen sin. Det første intervjuet bar noe preg av at dette var et førstegangsintervju. Jeg hoppet noenlunde fram og tilbake i tema, og var sannsynligvis litt for opptatt av å følge intervjuguiden. Likevel kommer det fram i transkripsjonen at dataene står til sin hensikt og er relevante for prosjektet, ettersom de var tydelige når det gjelder deres forståelse av

formuleringen «tilstrekkelig ferdighet». I de resterende intervjuene var samtalene noe mer flytende, da jeg brukte intervjuguiden mer som en stikkordsliste snarere enn å følge den slavisk.

3.2.2 Utvalg

Slik det kommer fram av problemstillingen for denne masteroppgaven, forsker jeg på lærere. For å finne lærere som kunne gi meg de dataene som trengs for å kunne belyse problemsstillinga og svare på forskningsspørsmålene, utførte jeg en *strategisk utvelgelse* (Thagaard, 2018, s.54). Funnene mine er derfor ikke nødvendigvis generaliserbare, da jeg snakket med noen få utvalgte, men vi får likevel innsikt i oppfatninger hos akkurat disse lærere. Det eneste kriteriet til utvalget av lærere var at de var norsklærere på videregående skole og at de hadde noe erfaring med å ha elever med minoritetsspråklig bakgrunn i klassen sin, enten i en innføringsklasse eller i ordinær klasse. De trengte ikke nødvendigvis å ha erfaring med å drive målrettet andrespråksundervisning, da jeg var hovedsakelig opptatt av å høre fra den alminnelige norsklæreren. Her var det også en fordel, men ikke et kriterium, at de hadde noen års ansiennitet, siden det gjerne tar noen år før de får opparbeidet seg klare tanker og erfaringer rundt de ressursene skolen har tilgjengelig.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å intervju totalt seks lærere. Likevel, ser jeg det som en fordel for prosjektet at utvalget ikke endte på flere enn fire lærere. Slik Thagaard (2018) poengterer, er ikke nødvendigvis størrelsen på utvalget utslagsgivende på resultatene, da antall informanter ikke bør være større enn at analysearbeidet er gjennomførbart og av god nok kvalitet (s.59). Thagaard (2018) bruker begrepet *metningspunkt* om når utvalget er stort nok (s.59). Dette innebærer at utvalget er tilstrekkelig i henhold til prosjektets formål og at å involvere flere informanter ikke synes å gi ytterligere informasjon om fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s.59). Sammen med veileder vurderte vi at utvalget var tilstrekkelig for å kunne innhente relevante data til forskningen. Dette førte til at jeg hadde gode ressurser til å gå enda dypere i analysearbeidet, og kvalitetssikre arbeidet ytterligere. Under har jeg listet opp en oversikt over informantene som deltok i studien. Informantene er anonymisert med fiktive navn, og andre opplysninger som er identifiserbare til den enkelte informant er også anonymisert.

Tabell 1. Oversikt over informantene i denne studien

Fiktivt navn	Relevant erfaring
Hanna	Norsklærer med andrespråkselever i klasserommet
Nina	Norsklærer med utdanning i norsk som andrespråk og andrespråkselever i klasserommet
Julie	Norsklærer med andrespråkselever i klasserommet
Ingrid	Norsklærer med erfaring fra innføringsklasse

3.3 Arbeid med materialet

3.3.1 Transkripsjon i det digitale programmet ELAN

Opptakene ble bearbeidet og transkribert i det digitale transkripsjonsprogrammet ELAN. I ELAN har en mulighet til å arbeide med materialet i flere faser, noe som effektiviserer prosessen betraktelig. Ved segmentering kan en lytte gjennom hele opptaket samtidig som at lydsignalene blir markert, slik at annotasjonene senere blir festet til det relevante lydsignalet. Det gjør at en automatisk utelukker lyder, støy og annet småprat som er uvesentlig for analysen. Hovedgrunnen til at jeg valgte å bruke ELAN som transkripsjonsverktøy, er at en har mulighet til å arbeide på flere analysemessige nivå samtidig. Det vil si at transkripsjonen kan kategoriseres i ulike transkripsjonsrader (*tiers*), og dermed kategoriseres i ulike analyseområder (van Ommeren, 2016, s.104). Dette gjør ELAN til et velegnet program for kvalitativ analyse, da en kan gjøre observasjoner på ulike nivå parallelt og kode materialet underveis. Siden transkripsjonen foregår i flere prosesser, altså segmentering, annotering og transkripsjon, blir en nødt til å lytte gjennom opptakene flere ganger, noe som igjen kan føre til at nye perspektiver og nyanser som en i utgangspunktet ikke anså som relevante, dukker opp.

Til tross for at det ikke finnes en universell kode eller bestemte retningslinjer for transkripsjon av forskningsintervjuer, er det likevel noen valg som må overveies (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 208). Er det hensiktsmessig å transkribere hvert enkelt ord, eller er det tilstrekkelig å

transkribere de dimensjonene som er mest relevante for prosjektets formål? Her valgte jeg å gå for en *strategisk transkripsjon* slik van Ommeren (2016) omtaler det. Dette innebærer at materialet er nøyaktig transkribert så langt samtaleemnet fremstår som relevant og nødvendig for analysearbeidet (van Ommeren, 2016, s. 104). Likevel fant jeg det fordelaktig å gå tilbake til råmaterialet etter hvert som analysearbeidet åpnet for nye dimensjoner. Under delkapittel 3.5 vil jeg komme tilbake til metodens reliabilitet og validitet, og derunder også se nærmere på hvorvidt valgene i henhold til transkripsjonen påvirker dette.

3.4 Forskerrollen

«[...] forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). Kvale og Brinkmann (2018) forklarer dette med at forskeren selv er det viktigste redskapet til å samle inn kunnskap, særlig i forbindelse med intervju, noe som øker betydningen av hens integritet betraktelig. En forsker gjerne på områder som interesserer en selv, og derfor er det naturlig at foreligger et visst engasjement i bunn. Siden intervjuer ideelt sett foregår som en flytende samtale om et tema som gjerne interesserer både intervjueren og informanten, kan det være utfordrende for intervjueren å holde seg objektiv. Likevel er det essensielt for forskningens validitet at forskeren holder seg utenforstående i den grad til at det ikke påvirker svarene fra informanten.

Siden forskningen i stor grad gjenspeiler mitt eget engasjement rundt temaet om andrespråklæring i skolen, er det en sjanse for at jeg kom til å innhente informasjon i et miljø som jeg i en viss grad kjenner til fra før. Lærerne som ble intervjuet hadde jeg noe kjennskap til fra tidligere, og skolene de jobber på, er jeg også kjent med. Dette kan både være en styrke og en begrensning, da vi på en side kan forstå informantens ståsted ut ifra egne erfaringer, men på en annen side kan en risikere å overse nye perspektiver som ikke stemmer overens med allerede etablerte erfaringer (Thagaard, 2018, s.190). Tjora (2017) hevder at forskerens engasjement kan forårsake støy i prosjektet og dermed være med på å fargelegge resultatene, men at det i all hovedsak er en nødvendig ressurs (s.235). Det vil derimot ikke tilsi at det forventes at en skal gå ut i felten uten noen form for forforståelse, men at en som forsker er oppmerksom på å være åpen og forberedt på å utfordre forståelsen og erfaringene underveis (Tjora, 2017, s. 235). Det vil dermed være viktig å redegjøre for sin posisjon og være

transparent om hvilken informasjon som kommer direkte fra datamaterialet og hva som hentes fra forskerens egne analyser (Tjora, 2017, s.237).

3.5 Metodekritikk

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Begrepet *validitet* knyttes til hvorvidt forskningen er egnet til å finne svar på de spørsmålene en ønsker å finne svar på (Tjora, 2017, s.232), og henger tett sammen med gyldigheten av de tolkningene forskeren selv kommer fram til (Thagaard, 2018, s. 189). Thagaard (2018) presiserer begrepet ved at en stiller spørsmål til hvorvidt tolkningene er gyldige i henhold til den virkeligheten en har studert (s. 189). Tjora (2017) legger også vekt på betydningen av å tydeliggjøre hvordan en praktiserer forskningen når det gjelder for eksempel datagenereringsmetoder (s.234). Dette åpner for at den kritiske leseren inviteres inn i forskerens verden, og dermed kan ta stilling til forskningens relevans og presisjon. Når det gjelder denne studien, er spørsmålet om validitet særs relevant. Forskningsspørsmålene retter seg mot informantenes egne tolkninger og meninger, noe som krever at resultatene må tolkes og analyseres ut ifra et teoretisk ståsted. Det er derfor viktig at det teoretiske ståstedet presiseres i analysearbeidet, slik at leseren får innsikt i perspektivene forskeren tar utgangspunkt i. I tillegg er forskningsspørsmålene basert på lovverk og læreplanverket, noe som gjør at jeg som forsker må ha innsikt i dette på forhånd for å kunne tolke resultatene i riktig retning. Siden jeg kun har intervju som forskningsmetode, har jeg ikke mulighet til å undersøke om det informantene sier, faktisk stemmer overens med det de faktisk gjør i praksis. En løsning på dette ville vært å gjennomføre observasjonsstudier i tillegg til intervjuer, da det kunne ha gitt tilgang til de spesifikke situasjonene som er relevante for forskningen, uten at deltakerne hadde tolket det på forhånd (Tjora, 2017, s.53). Likevel er ikke forskningsspørsmålene mine ute etter å finne en fasit, men å få innsikt i hva den enkelte lærer legger i begrepet og hvordan de selv forklarer at de praktiserer arbeidet med andrespråk i klasserommet.

Når en skal vurdere forskningens *reliabilitet*, snakker en ofte om *pålitelighet*. Slik Kvale og Brinkmann (2018) definerer, er begrepet knyttet til forskningsresultatenes troverdighet og hvorvidt resultatet kan reproduseres på senere tidspunkt og av andre forskere (s. 276). Som nevnt i delkapittel 3.3.1, valgte jeg å gå for strategisk transkripsjon, noe som førte til at deler av intervjuet ble utelukket, fordi jeg anså disse som irrelevante for forskningen. Dersom en

annen forsker skulle ha transkribert det samme intervjuet, er det godt mulig at denne forskeren ikke hadde tatt de samme valgene under transkripsjonen. Det er ikke nødvendigvis slik at dette svekker forskningens reliabilitet, da man ved bruk av lydopptaker har mulighet til å nøyaktig gjengi direkte sitater slik informantene selv la det fram. Dette gjør at informantens stemme er synlig i intervjuet, noe også leseren får innblikk i og som dermed styrker reliabiliteten (Tjora, 2017, s. 237). Samtidig har jeg gjort konkrete valg i hvilke sitat jeg har trukket frem i presentasjonen av datamaterialet. Hvis en skal tolke begrepet reliabilitet i den retning at dersom undersøkelsen skulle blitt gjort av en annen forsker, ville den fått samme resultat, er ikke intervju den metoden med sterkest reliabilitet. Likevel kan en risikere å motvirke kreativ tenking og forskerens egen integritet ved å fokusere for sterkt på reliabilitet av intervjuformen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.276; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). Kort oppsummert vil det å være transparent i forskningen være av stor betydning både for forskningens validitet og reliabilitet, noe jeg har etterstrebet i denne studien.

3.5.2 Forskningsetiske refleksjoner

Ved kvalitative intervjuer har man som forsker en unik mulighet til å komme nært inn på forskjellige mennesker og deres livsverden. «Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.95). Intervjuforskning reiser derfor en rekke moralske og etiske spørsmål som man som forsker må ta stilling til på forhånd. Det gjelder etiske spørsmål knyttet til flere områder ved forskningen, slik som informert samtykke, fortrolighet, forskerrollen, anonymisering og sitatsjekk, og generelt spørsmål om hvilke konsekvenser intervjustudien vil få (Kvale & Brinkmann, 2018; Tjora, 2017).

Informert samtykke innebærer at intervjudeltakerne informeres om studiens overordnede formål og hva dataene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2018, s.104). Med det sikrer en seg at informantene deltar frivillig og at de er klare over deres rett til å trekke seg når som helst i undersøkelsen. Innhenting av samtykke skjedde i denne studien ved at informantene fikk tilsendt både informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post i forkant av undersøkelsen (jf. vedlegg 1). Dermed kunne informantene lese gjennom formålet med studien, og orientere seg om deres rettigheter knyttet til samtykke og personvern. Informasjonsskrivet gjorde det også mulig for informantene å forberede eventuelle spørsmål de måtte ha. Utformingen av

informasjonsskrivet og samtykkeskjema ble gjort gjennom en mal som jeg hentet fra Sikt² (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), der jeg tilpasset den til mitt prosjekt. Gjennom Sikt søkte jeg også om deres vurdering når det gjelder å bruke lydopptak i intervjuene i henhold til personvernloven, og fikk klarsignal i forkant av intervjuene (jf. vedlegg 2). I søknaden til Sikt viste jeg til hvordan jeg hadde planlagt å både håndtere og anonymisere datamaterialet, og at jeg la opp til at deltakerne kunne trekke seg når som helst. Lydopptakene ble gjennomført med en lydopptaker fra NTNU, og dataene ble senere anonymisert og lagret på en disk som bare jeg har tilgang til. På denne måten sikrer jeg at intervjuene foregår på en trygg og sikker måte, både for meg og informantene i studien.

² Sikt er en sammenslåing av NSD (Norsk senter for forskningsdata) og Uninett AS og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg først presentere, analysere og drøfte de mest interessante funnene fra intervjuene i henhold til forskningsspørsmålene. Disse funnene vil så bli drøftet i lys av relevant teori. Jeg har valgt å dele dette kapitlet inn etter følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hva legges i begrepet «tilstrekkelig god i norsk» hos informantene?*

Forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad oppleves læreplanmålene klart nok formulert for lærerne som skal vurdere tilstrekkelig ferdighet i norsk?*

Forskningsspørsmål 3: *I hvilken grad samsvarer mine funn fra videregående skole med funn fra tidligere forskning fra ungdomsskole og barneskole?*

Det vil si at i 4.1 vil jeg ha hovedfokus på forskningsspørsmål 1 som dreier seg om spørsmålet hva lærerne legger i begrepet «tilstrekkelig ferdighet i norsk». I delkapittel 4.2 vil jeg behandle forskningsspørsmål 2, som omfatter funn knyttet til hvorvidt lærerne oppfatter at målene for «tilstrekkelig ferdighet» er klart nok formulert i læreplanen. Jeg har valgt å kalle dette kapitlet *Vurderingspraksis* fordi en måte å finne ut om lærerne opplever læreplanmålene klart nok formulert, er å få innsikt i hvordan de vurderer ferdighetene i henhold til eget profesjonelle skjønn og læreplanmålene, og dermed se om det finnes klare forskjeller imellom dem. I tillegg vil jeg gjøre rede for nivåinndelingen fra Det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR), da lærerne ofte tar i bruk disse nivåene når de skal vurdere språkferdigheter (jf. kap. 4.1.3).

Siden forskningsspørsmålene mine ligner mye på de Hjertenæs (2022) og Midtbøen (2017) fant svar på i sine masteroppgaver, og vil jeg avslutningsvis gjøre en sammenligning mellom mine funn og deres funn (jf. forskningsspørsmål 3). Det som likevel er viktig å poengtere er at mine lærere *ikke* er lærere i innføringsklasser, men lærere i «ordinære» klasser. Jeg bruker altså termen «ordinær» om de klassene, og lærerne, som driver særskilt språkopplæring i klasser der det også sitter elever *med* norsk som morsmål.

4.1 Lærerens forståelse av begrepet *tilstrekkelig ferdighet* i norsk

Hovedformålet med denne oppgaven er å undersøke lærerens egne oppfatninger og tanker rundt formuleringen *tilstrekkelig ferdighet* i norsk. Lærerne fikk dermed oppleve det som står om tilstrekkelig ferdighet i opplæringsloven §3-12 før de ble spurt om deres egen tolkning av dette.

Nina og Julie underviser i norsk og selv om de ikke har drevet med undervisning i norsk som andrespråk helt konkret, har de ofte elever med andre morsmål enn norsk i klassene sine. Hanna og Ingrid har derimot en god del erfaringer med å undervise i norsk for elever med andre morsmål, og driver stadig med særskilt norskopplæring i egne grupper. På begge skolene driver de særskilt språkopplæring i form av forsterket norskopplæring gjennom *læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge* (NOR09-04). De er altså ikke lærere i innføringsklasser, men lærere i *ordinære* klasser.

Vi skal i dette kapitlet se at lærerne trekker fram nivåinndelingen til Det felles europeiske rammeverket for språk og, generelt vurderingskarakterer, når de reflekterer rundt hva som kreves for å regne norskferdigheter som tilstrekkelige. Det følgende delkapitlet er derfor todelt: Først vil jeg undersøke hvilken kjennskap lærerne har til formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk*, og hva de legger i denne formuleringen (4.1.1). Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærerne omtaler språkferdigheter i tråd med språknivåinndelingen til Europarådet og karakterskalaen 1-6, og dermed undersøke hvorvidt dette samsvarer med deres oppfatninger om formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk* (4.1.2).

4.1.1 Lærernes kjennskap til formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk*

Etter å ha lest opp hva opplæringsloven sier om *tilstrekkelig ferdighet* i norsk, fikk lærerne spørsmål om hva de selv legger i det begrepet (jf. spørsmål 3.1 i vedlegg 3). Dette var et åpent spørsmål, noe som førte til at det var opp til læreren selv hvordan hun skulle ta tak i det. Ingrid trekker umiddelbart fram betydningen av at eleven bør ligge på noenlunde likt nivå som resten av elevgruppa for å unngå å falle utenfor, og at det er viktigere for henne at eleven behersker et hverdagspråk, snarere enn å kunne skrive fullstendig korrekt. Julie er en «ordinær» norsklærer som imidlertid ofte har andrespråkselever i klassen sin. Hun hadde svært lite kjennskap til begrepet og stilte seg undrende til at det i det hele tatt står skrevet noe sted. Det

som er verdt å nevne her, er at Ingrid har vært lærer i en innføringsklasse tidligere og har nok i den sammenheng vært borti begrepet før. Det kan derfor tenkes at Julies svar bærer preg av en viss usikkerhet, da dette er noe hun selv føler hun bør være klar over som norsklærer. Hun forteller at hun er vant med å ha flerspråklige elever i klassen sin, og hun har etter eget skjønn vurdert norskferdighetene deres opp mot læreplan i norsk for kort botid, men uten å ha vært borti selve begrepet *tilstrekkelig ferdighet*.

Utdrag 1: Intervju med Ingrid

Ingrid: At de er i stand til å gjøre seg forstått. Ehh... på et nivå som i alle fall er i nærheten av de andre elevene i den gruppa de går i, tenker jeg. For hvis det spriket er for stort så vil de heller ikke fungere i gruppa, og da klarer ikke gruppa å dra dem med seg heller. Så det skaper store utfordringer både faglig og sosialt for dem hvis gapet er for stort.

Utdrag 2: Intervju med Julie

Julie: Hmm... tilstrekkelige ferdigheter i norsk, ja. Står det altså i læreplanverket?

Jeg tenker jo i utgangspunktet at, tilstrekkelig ... ja, at hverdagsspråket må være på plass. Da snakker vi i hvert fall A2 da. Fått på plass strukturer og vokabular for hverdagsliv. Tilstrekkelig ferdighet er jo ikke et begrep vi går rundt og sier, men vi tar vel utgangspunkt i det uansett.

Det faktum at Julie først stilte seg undrende til hvor formuleringen «tilstrekkelig ferdighet» kommer fra, er i utgangspunktet med på å understreke at formuleringen oppleves som noe fremmed, og dermed forsvinner litt i en norsklærers arbeidshverdag. Julie kommer likevel frem til at tilegnelsen av et hverdagsspråk er essensielt, noe de andre lærerne også trekker fram. Dette poenget utdypes av Ingrid som peker på det faktum at elevene skal forberedes på et arbeidsliv og dermed vil kommunikasjonsevnen veie vesentlig tyngre enn skriftlig produksjon:

Utdrag 3: Intervju med Ingrid

Ingrid: Spesielt for yrkesfagelevne som skal videre ut i arbeidslivet, ut i lærlingtid, så tenker jeg jo at den muntlige kommunikasjonen og samspill med andre stiller veldig sterkt. Resten kommer jo på plass etter hvert tenker jeg. Jeg tenker at evnen til å forstå og kommunisere veier vesentlig mye mer enn det skriftlige. De kan jo ha et godt hverdagsspråk selv om det skriftlige ikke er helt på plass enda. Da må jo det telle til deres fordel, tenker jeg.

Evnen til å kommunisere med andre er derfor vesentlig for å kunne regne norskferdighetene som tilstrekkelige, ifølge disse lærerne. Nøyaktig hva de omtaler som *hverdagspråk* kommer ikke eksplisitt fram i intervjuene, men det kan tenkes at det ifølge lærerne innebærer at en benytter språket i samhandling med andre og evner å gjøre seg forstått selv til tross for språklige avvik. Dette kan være et eksempel på det som Cummins (2008) trekker fram om BICS

og CALP, da hverdagspråket (BICS) ofte omhandler lite krevende temaer og har til en viss grad kontekstuell støtte, mens det språket som elevene møter i undervisning er mer krevende med mindre kontekstuell støtte (CALP). Som nevnt i teorikapitlet (jf.2.1.3) er denne distinksjonen med på å understreke hvilke språklige utfordringer andrespråkselever møter i skolen, og ikke som en etablert «fasit». Siden språket som brukes i undervisning, er mer krevende, kan det på en side være rimelig av lærerne å forvente at mestring av et hverdagspråk tilsvarer at en har oppnådd *tilstrekkelige* ferdigheter i norsk. På en annen side må elevene forholde seg til det akademiske språket for å kunne henge med i undervisningen, og som Ingrid nevner i utdraget over, forventes det av elevene at de på et eller annet tidspunkt behersker det skriftlige (CALP) som noe mer enn bare et hverdagspråk.

Vi har så langt sett at formuleringen *tilstrekkelig ferdighet i norsk* kan tolkes på flere måter. Likevel er det bred enighet blant de fire lærerne om at utvikling av gode kommunikasjonsevner er det viktigste når lærerne skal evaluere og kartlegge norskferdighetene til andrespråkselever. Siden Ingrid er godt vant med å undervise i innføringsklasser, er hun naturligvis mer kjent med begrepet enn Julie som kun har andrespråkselever i sin egen ordinære norskklasse. Det er likevel tydelig at selv om det ikke står eksplisitt i læreplanen hva som tilsvarer en tilstrekkelig ferdighet i norsk, er tolkningen blant disse fire lærerne nokså like. Alle legger vekt på betydningen av å forstå og gjøre seg forstått, samt evnen til å kommunisere med andre både i faglig og sosial sammenheng, og formulere seg noenlunde skriftlig. Selve begrepet *tilstrekkelig ferdighet* er ikke noe lærere bruker i en vanlig arbeidshverdag. Likevel ser vi at lærere har meninger rundt begrepet, noe som gjenspeiler mye av hvordan de jobber med andrespråk rent praktisk både i klasserommet og i vurderingssituasjoner. Selv om opplæringsloven og læreplanverket framhever prinsippet om at eleven skal ha tilstrekkelig ferdighet i norsk, finner vi ingen retningslinjer for hva dette hverken betyr eller innebærer. Vi ser dermed at formuleringen fortsatt er tolkningsbasert, slik også Rambøll-rapporten (2016) slo fast, og at det er opp til lærerne selv å bedømme hvorvidt norskferdighetene er tilstrekkelige eller ikke.

I tillegg til funnene ovenfor, skal vi i følgende underkapittel se at lærerne ofte henviser til språknivåinndelingen som følger av Det felles europeiske rammeverket for språk, når de snakker om vurdering av norskferdigheter. Til tross for at verken opplæringsloven eller Utdanningsdirektoratet krever at lærere tar i bruk denne nivåinndelingen ved evaluering av

norskferdigheter i videregående skole, viser mitt materiale at lærerne oppfatter dette som en passende framgangsmåte og et nyttig rammeverk å vende seg til for å vurdere hvorvidt norskferdighetene er tilstrekkelige.

4.1.2 Tilstrekkelige ferdigheter til hva?

I intervjuet blir lærerne spurt om deres forståelse av «tilstrekkelig ferdighet» knyttet til det å kunne gå over til den vanlige opplæringen i skolen, slik det er formulert i Opplæringsloven. Noen lærere i studien trekker i tillegg linjer til at elevene skal oppnå tilstrekkelige ferdigheter til å i det hele tatt kunne klare seg språklig i samfunnet, samt det å kunne kvalifisere seg til høyere utdanning. Ingrid forteller at hun aldri har opplevd at elever blir overført til ordinær læreplan i norsk, og en kan dermed stille spørsmålet om dette innebærer at elevene i grunn aldri blir vurdert til å ha tilstrekkelig ferdigheter til å kunne følge ordinær undervisning, men heller tilstrekkelige ferdigheter til å kunne delta i samfunnet og eventuelt klare seg i videre studier.

Utdrag 4: Intervju med Ingrid

Ingrid	Jeg har ikke opplevd elever som har startet på læreplan for kort botid og så flyttet over. Vi har dem jo ofte i et eller to år og det er jo en tilrettelagt eksamen de ender opp med også da. Det har jeg faktisk ikke opplevd. Jeg skjønner ikke hvordan de skal ha tid til det.
--------	---

Slik vi så i teorikapittelet (jf. 2.3) er det mye som tyder på at det finnes en kritisk periode for språklæring, noe som innebærer at andrespråkstilegnelse blir vesentlig mer krevende etter pubertetsalder. Siden mange av elevene med andre morsmål enn norsk får sitt første møte med norsk skole på videregående skole, er det derfor nærliggende å tro at de kommer til å bruke tid til å lære seg språket. Et spørsmål både lærerne og skolen generelt bør stille seg er derfor om tilstrekkelige ferdigheter skal tilsvare norskferdigheter på lik linje med førstespråksbrukere, eller om målet bør ligge et sted imellom (jf. kap.2.3 og Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021).

4.1.3 Tilstrekkelig ferdigheter på karakterskalaen

«Tilstrekkelig, ja ... Hverdagsspråket må være på plass. Da snakker vi i hvert fall A2 da.»

(Julie, informant)

Nivåinndelingen til Det felles europeiske rammeverket for språk er utarbeidet av Europarådet og blir ofte brukt ved kartlegging av språkferdigheter for innlærere av et nytt språk. Nivåene strekker seg fra A1 og A2, som tilsvarer et nybegynnernivå, til B1 og B2 som refererer til et «mellomspråkstadium», og til C1 og C2 som tilsvarer at en er på nivå med morsmålsbrukere (Council of Europe, 2023). Vi ser at Julie hevder at tilstrekkelig ferdighet tilsvarer et A2-nivå. Ut ifra referanserammene skal en på A2-nivå kunne «forstå vanlige ord, lese korte og enkle tekster, delta i enkle og rutinepregede samtaler og skrive korte, enkle beskjeder om de mest essensielle hverdagslige saker» (Council of Europe, 2023). Dette ferdighetsnivået ser ut til å samsvare godt med hva lærerne tidligere definerte som *hverdagsspråk* (jf. 4.1.1), som dermed bør være nok til å kunne regne norskferdighetene som tilstrekkelige, ifølge noen av lærerne.

I motsetning til Julie ser vi i utdrag 5 at Hanna mener eleven bør ligge på B2-nivå. Dette nivået tilsier at en kan «forstå sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, forstå lange, komplekse tekster, uttrykke seg flytende og spontant, og skrive klare og strukturerte tekster» (Council of Europe, 2023). B2-nivået er det som i dag regnes for å være språkkravet i norsk for å kunne søke seg inn på høyere utdanning (Samordna opptak, 2013). Carlsen (2018) hevder at slike språkkrav ofte mangler forskningsgrunnlag, og foretok derfor en studie for å avdekke hvorvidt B2-nivået kan regnes som rimelig for å kvalifiseres til høyere utdanning i Norge. I studien kom det fram at B2-nivået er minstekravet, og at studenter som scoret lavere enn B2, ville få store språkutfordringer i høyere utdanning (Carlsen, 2018, s.86). Hun poengterer at et høyt språknivå ikke fører automatisk til akademisk suksess, men studenter på dette nivået ser ut til å klare seg hakket bedre enn de som ligger under (Carlsen, 2018, s.86). Dette samsvarer med noe av det Hanna legger til grunn for å regne ferdighetene som tilstrekkelige, da mange av elevene som går på studiespesialisering på videregående skole kommer til å ville søke seg inn på høyere utdanning.

Utdrag 5: Intervju med Hanna

Hanna: Jeg tenker at eleven skal være på B2 for å ha tilstrekkelig ferdighet. Jeg prøver jo å romme alt, både det skriftlige og muntlige. Det er jo ikke voldsomme krav rent skriftlig, men jeg tenker at hvis de viser kunnskap, og de skal jo vise like mye kunnskap slik som de andre. Kanskje skal de

også søke seg videre til universitet eller høyskole og da bør de ligge rundt der. Men det viktigste vil nok være at de skjønner kommunikasjon.

Nina mener at et tilstrekkelig ferdighetsnivå ligger på karakteren 1 eller 2. Hun legger til at det forutsetter at eleven til en viss grad kan kommunisere og produsere noe skriftlig. Vi ser også at hun fremhever viktigheten av samspillet elevene har med hverandre, og at en både inkluderer og motiverer elevene for at de skal komme seg opp på et tilstrekkelig ferdighetsnivå i norsk. Karakteren 1 eller 2 i norsk på videregående skole tilsvarer et ferdighetsnivå som er akkurat nok til ståkarakter, og siden B2-nivået er det som kreves for å kvalifiseres til høyere utdanning, kan en diskutere hvorvidt karakteren 1 eller 2 tilsvarer et tilstrekkelig ferdighetsnivå. Her er det viktig å poengtere at begrepet tilstrekkelig ferdighet slik det er formulert i læreplanen på videregående skole, ikke har som mål å gjenspeile språkkravene til universitetsutdanning, men det sier likevel noe om hvilket ferdighetsnivå elevene bør strekkes etter før endt videregående opplæring.

Utdrag 6: Intervju med Nina

Nina: Ja, hva vil det si. Jeg mener det de som ligger på en karakter 1 eller 2 i norsk har tilstrekkelig ferdighet i mine øyne. For du må kunne kommunisere litt muntlig på norsk og må også kunne skrive litt også. I hvert fall når de kommer hit på studiespes. Jeg opplever ofte at de som kommer ikke har tilstrekkelig ferdighet. De må kunne klare å skrive mer enn tre setninger for å komme opp på et tilstrekkelig nivå. Da handler det om å inkludere og motivere elevene til å bruke språket sammen med andre. Sånn rent «språknivå-messig», vet jeg ikke hvilket nivå som regnes for å være tilstrekkelig. Står det noe sted, egentlig?

Til tross for at lærerne enes om at gode kommunikasjonsevner er det som kreves for å oppnå tilstrekkelig ferdighet, er de uenig om hvilket nivå, eller karakter, dette innebærer. Imens en mener A2 er tilstrekkelig, mener en annen at eleven minst bør ligge på B2. En siste mener at karakteren 1 eller 2 er tilstrekkelig, noe som tilsvarer et ferdighetsnivå på linje med en ståkarakter. Det faktum at lærerne bruker eksplisitte nivå- og karakterinndelinger mer generelt for å beskrive elevenes ferdighetsnivå, kan indikere at de foretrekker å ha noe «håndfast» å vurdere etter, til tross for at de definerer de ulike nivåene/karakterene forskjellig.

4.1.4 Oppsummering

Lærerne i denne studien enes om at formuleringen *tilstrekkelig ferdighet* er diffus og at de derfor må tolke det selv. Vi ser at alle legger vekt på evnen til å kommunisere, både skriftlig og muntlig. Det kommer fram at selve begrepet ikke er noe lærere bruker til vanlig, men praksisen og tolkningen av begrepet er noenlunde likt for alle informantene. Det som likevel er ulikt er at karakteren, eller språknivået, som lærerne mener tilsvarer tilstrekkelig ferdighet varierer. Nina mener at karakteren 1 eller 2 ikke holder til å regne ferdighetene som tilstrekkelige, og Hanna mener en bør ligge på B2-nivået. Julie mener derimot at en bør ligge på A2, noe som innebærer ferdigheter på et nivå som spriker langt fra de ferdighetene som forventes på et B2-nivå. B2-nivået er likevel det som blant annet kreves for å komme inn på høyere utdanning, noe mange av elevene til disse lærerne mest sannsynlig ønsker etter endt videregående opplæring. Noe av grunnen til at lærerne vurderer elevenes språkferdigheter ulikt, kan på en side begrunnes i deres individuelle språksyn og språkholdninger, samt deres profesjonelle skjønn (jf.2.2), men det er også med på å understreke igjen at begrepet oppfattes som uklart og lærerne famler i mørket på hva de egentlig skal forvente fra elevene sine, noe som fører til varierende praksis fra skole til skole, og fra lærer til lærer.

4.2 Vurderingspraksis

Til nå har vi sett hvordan lærere tolker formuleringen «tilstrekkelig ferdighet». Ser vi nærmere på hvordan lærerne snakker om egen vurderingspraksis, kan vi få en dypere innsikt i hvordan de rent praktisk vurderer norskferdigheter som tilstrekkelige i henhold til læreplanmålene i hovedsakelig *Læreplan i norsk for minoritetsspråklige elever med kort botid*. Uavhengig om eleven følger læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid, eller er i en innføringsklasse, vil de havne i vurderingssituasjoner i skriftlig form. Siden det ikke finnes noen form for retningslinjer for hvordan en som lærer skal gå frem i en slik vurderingssituasjon, er det dermed opp til læreren selv å bedømme hva en skal legge vekt på. I intervjuene ble det klart at dette er et tema som snakkes mye om på norskseksjonen på de forskjellige skolene, og det er tydelig at dilemmaene som følger med, står norsklæreren nært.

I fagfornyelsen (LK20) er muntlige ferdigheter en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal ivaretas og utvikles i alle fag gjennomgående i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Norskfaget har et særlig ansvar når det gjelder utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter. I læreplan i norsk handler muntlige

ferdigheter om at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale, samt «[...] uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). Ser vi på læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, er det mye som sammenfaller med den «ordinære» læreplanen i norsk:

Muntlige ferdigheter i faget norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge er å kunne **samhandle** med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale og å **kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike kommunikasjonssituasjoner**. [...] Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra å **vise trygghet i enkle kommunikasjonssituasjoner** til å bruke det muntlige **språket stadig mer presist og nyansert** i ulike faglige samtaler og presentasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4, [mine uthevninger])

Slik det kommer fram av begge læreplanene, ser vi at det også her legges vekt på *kommunikasjon og samhandling*. Så langt er det samsvar mellom læreplanen og det lærerne vurderer når det gjelder det muntlige. Skriftlige ferdigheter er også noe som faller inn under læreplanverkets fem grunnleggende rettigheter. Imens den ordinære læreplan i norsk legger vekt på å kunne «uttrykke seg i bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregende sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), er hovedfokuset i læreplan for språklige minoriteter med kort botid «å kunne skrive for å kommunisere, utforske, lære, ytre seg og uttrykke seg kreativt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er nærliggende å tro at det er dette lærerne tenker på når de hevder at teksten skal «kommunisere». Her er det viktig å bemerke at vi ikke vet nøyaktig hvordan de vurderer, bare hvordan de snakker om egen vurdering.

Utdrag 7: Intervju med Ingrid

Ingrid: Det jeg prøver å legge mest vekt på er det som er mest grunnleggende, setningsstruktur, kommuniserer det eller kommuniserer det ikke. Får du til verb og substantiv i hovedsak. Er verbet på riktig plass, det bruker vi mye tid på.

Utdrag 8: Intervju med Julie

Julie: Det er jo det med om det kommuniserer, da. Gir setningene mening. Er det syntaksfeil som er så grov at det skiftes mening helt. Verbet bør jo være i rett tid. Men hvis det er snakk om feil kjønn på substantiv, så tenker jeg at det er noe som kommer på plass etter hvert. Man tar liksom det mest kritiske først, det er jo der man må starte. Du må jo forstå, rett og slett.

Utdrag 9: Intervju med Hanna

Hanna: Jeg prøver å se hvordan setningsstrukturen er, og da må jeg jo vite litt om hvilket morsmål de har. For hva kan jeg forvente av progresjon når jeg sammenligner norsk med morsmålet deres. Dette bruker jeg mye tid på, og jeg opplever at eleven får mer tillit til meg også når de skjønner at morsmålet deres faktisk også betyr noe i denne læringsprosessen. Uansett, så ser jeg på om de kan V2-regelen, skjønner de setningsstrukturen. Det er jo helt normalt at de skjønner mer enn hva de klarer produsere, da er det viktig å fiske ut så mye man får til for å booste dem rett og slett.

Utdrag 10: Intervju med Nina

Nina: Her igjen, kommunikasjon er viktig. Så kan man forvente litt mer når de kommer opp et nivå i norsk. Innholdet må jo være til stede på et tidspunkt, da jeg ser mye reproduksjon uten at de egentlig helt forstår. Det handler jo ikke om at de ikke er i stand til å reflektere, men heller at de ikke er kommet dit at de får det ned på papiret rett og slett. Jeg kan jo ikke rette alt, eller slå ned på alt. Jeg er jo tysklærer så det holder, så jeg kan kanskje være litt fæl på å rette. Hvert fall når det kommer til om subjekt og verb henger sammen. Jeg er uansett veldig opptatt av å finne ut av hva de faktisk forstår, og dermed ta det derifra.

Vi ser at både Ingrid, Julie og Nina er enige om at kommunikasjon er viktig, og så lenge den grunnleggende setningsstrukturen er noenlunde på plass, skal det være nok til å regne ferdighetene som tilstrekkelige. Vi ser at kommunikasjonsferdigheter blir trukket fram gjentatte ganger i samtlige intervjuer. Det som likevel er verdt å merke seg, er at selv om både Ingrid og Nina trekker fram viktigheten av kommunikative ferdigheter, sier de også at de vektlegger setningsstrukturer og verbplassering i stor grad. Her kan det se ut som at de motsier seg selv, da slike grammatiske strukturer ikke nødvendigvis skal ha betydning for om teksten kommuniserer eller ikke.

4.2.1 Læreres språkkompetanse og språkholdninger

Vi ser at lærernes vurdering samsvarer i stor grad med hva som vektlegges i læreplanen, men det er ikke til å legge skjul på at lærere er forskjellige, og kan vurdere for eksempel en tekst på ulik måte. Dette ser vi et eksempel på når Julie mener at tilstrekkelig ferdighet tilsvarer språknivå A2, imens Hanna mener det bør ligge på B2. Det skal nevnes at formålet med slike språktester er å kartlegge elevens språkferdigheter, heller enn å bruke nivåene i selve vurderingssituasjonen, men det sier likevel noe om at lærere vurderer ulikt. Siden samtlige lærere trekker fram viktigheten av å kunne et hverdagsspråk, altså å vise evnen til å forstå og gjøre seg forstått, er de opptatt av at elevene utvikler en mer funksjonell språkbruk snarere enn «korrekt»³ språkbruk i første omgang. Slik Ingrid hevder, er korrektheten noe som kommer på plass etter hvert. Funksjonalitet er derimot et relativt begrep som er åpen for subjektive tolkninger, i motsetning til korrekthet som kan måles og vurderes ut ifra gitte kriterier (Tenfjord, 2006, s. 193). Tenfjord (2006) hevder at hva en aksepterer som funksjonell språkbruk, er knyttet til gjensidig forståelse i kommunikasjonssituasjoner, men at det også er avhengig av i hvilken grad en tolerer avvikende språkbruk.

³ Se kap. 2.2 for utdyping og problematisering av begrepet *korrekthet*

Toleranse for avvikende språkbruk dreier seg om hvorvidt en kan se bort ifra formelle språklige feil, og at disse avvikene dermed ikke er på bekostning av meningsinnholdet og kommunikasjonen. Det er nærliggende å tro at akseptabiliteten for avvikende språkbruk varierer i stor grad, også blant lærerne i denne studien. Carlsen (2006) kom i sin forskning fram til at lærere hovedsakelig i norsk som andrespråk i høy grad er opptatt av hvorvidt språkbruken er funksjonell, og derfor kan sies å tolerere aksentpreget norsk med formelle feil i større grad enn øvrige yrkesgrupper (Carlsen, 2006, s.310). Siden dette gjelder lærere som underviser i norsk som andrespråk, og med det har relevant fagkunnskap knyttet til både andrespråklæring og didaktikk, kan de ikke umiddelbart sammenlignes med ordinære lærere. Likevel er det grunn til å tro at lærere med norsk som andrespråk i fagkretsen sin har høyere toleranse for avvikende språkbruk, da de sitter med fagkunnskap og erfaring om hvordan læringsprosessen foregår, og hva som kan forventes av elevene i de ulike stegene i utviklingen.

Randen (2013) påpeker at det er kritisk at ikke alle lærere, og da særlig norsklærere, har den språkkompetansen som trengs for å kunne vurdere og undervise andrespråkselever (Randen, 2013, s.326). Dette fører til at lærere sitter med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring, noe som er problematisk når de skal gjøre vurderinger ut av et allerede uklart kompetansemål (Randen, 2013, s.326). Videre hevder Randen (2013) at både skolen og lærerutdanningen har en utfordring når det gjelder læreres språkkompetanse, da det først og fremst er lærere som både skal kartlegge og vurdere andrespråkselevenes norsksferdigheter. Dersom læreren ikke har kompetanse til å nyttiggjøre seg av informasjonen man får ved for eksempel språktesting i henhold til Det felles europeiske rammeverket for språk, vil denne kartleggingen ha liten verdi, og det kan resultere i at lærere tolker for ulikt. Ett av spørsmålene i intervjuet var om lærerne opplevde at norsklærerutdanninga deres gjorde dem rustet til å vurdere norsksferdighetene til andrespråkselever. Under kan vi se hva de svarte.

Utdrag 11: Intervju med Ingrid

Ingrid: Ikke i utgangspunktet, nei.

Utdrag 12: Intervju med Julie

Julie: Nei. En vanlig norsklærer som ikke har kompetanse i norsk som andrespråk har ikke den kompetansen som trengs. [...] Noen har jo tilegnet seg en god del kunnskap på egenhånd, og noen har vel hatt litt i fagkretsen.

Utdrag 13: Intervju med Nina

Nina: Ehm, nei. Det er jo 30 år siden da, men da var det ikke fokus på det i det hele tatt slik jeg husker det. Grunnutdanninga gjør jo ikke det, så alt jeg har tilegnet meg har jeg lært av kollegaer og erfart selv.

Utdrag 14: Intervju med Hanna

Hanna: Jeg tok etterutdanning i norsk 2 (*norsk som andrespråk*). Det er jeg kjempeglad for, da lærte jeg så mye og det var mange aha-opplevelser. Uten det hadde jeg nok følt meg ganske tannløs, tror jeg.

Vi ser at tre av de fire lærerne ikke har norsk som andrespråk i fagkretsen sin, men at de har tilegnet seg kunnskap gjennom erfaring og samarbeid med kollegiet. Det kan resultere i ulike praksiser og tolkninger, samt ulike forståelser av kompetansemålene tilknyttet målet om å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Vi har sett at alle lærerne legger vekt på det funksjonelle ved språket uavhengig av om de har N2 i fagkretsen sin, men siden funksjonalitet er et relativt begrep ut ifra flere perspektiver, kommer det også til å være ulik toleranse for språklige avvik. Siden lærerne ikke har noen konkrete, eller formelle, retningslinjer å forholde seg til i vurderingssituasjoner, er det dermed opp til læreren selv og bedømme, noe som kan føre til svært varierende praksis fra lærer til lærer. På en side kan en diskutere om handlingsrommet i LK20 oppleves for stort, og om det dermed er fare for at det gjøres for ulikt i utgangspunktet, eller om selve kompetansen for andrespråklæring må heves i skolen.

4.3 Oppsummering og sammenligning med tidligere studier fra grunnskolen

Midtbøen (2017) og Hjertenæs (2022) gjennomførte lignende kvalitative studier i sine masteroppgaver. Det som skiller disse studiene fra min studie, er at de for det første tok for seg innføringstilbudet som er en annen del av særskilt språkopplæring, og for det andre intervjuet lærere fra barne- og ungdomsskolen. I denne studien har jeg tatt for meg noen sider ved særskilt språkopplæring på videregående skole og dermed tatt utgangspunkt i *Læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge* som er kun gjeldende for videregående opplæring. Mine funn bekrefter på mange måter inntrykket om at organisering av særskilt språkopplæring er uklar, og at særlig formuleringen «tilstrekkelig ferdighet» er vanskelig å operasjonalisere, som også er gjeldende i funnene fra både Midtbøen (2017), Hjertenæs (2022), Randen (2013) og Rambøll-rapporten (2016).

Vi ser at lærerne hovedsakelig legger vekt på funksjonelle trekk ved språket framfor formelle grammatiske trekk i vurderingssituasjoner, noe som samsvarer med det som forventes av

læreplanen. Likevel trekker de også fram at grunnleggende setningsstrukturer og noenlunde korrekt grammatikk bør være på plass. En kan diskutere hvorvidt disse elementene i en tekst har betydning for om teksten kommuniserer eller ikke, da det på en side kan være viktig for å hindre distraksjon for leseren og dermed bremse flyten i teksten, men på en annen side trenger ikke en tekst å være fullstendig uten grammatiske feil for at en klarer å forstå meningsinnholdet. Ved å se på hvordan lærere snakker om egen vurderingspraksis, kan vi få en bredere forståelse av hvordan de faktisk vurderer tekster og hvordan dette sammenfaller med deres forståelse av begrepet tilstrekkelig ferdighet. Vi har allerede sett at begrepet *tilstrekkelig ferdighet* oppleves som diffust og i stor grad tolkningsbasert, men at lærerne i denne studien til en viss grad deler like oppfatninger. Dette gjelder også når det er snakk om vurderingspraksis. Likevel er det, basert på det de sier, nærliggende å tro at lærerne vil vurdere tekster ulikt både på grunn av ulik toleranse for språklige avvik, og manglende fagkunnskap om område, noe som også Randen (2013) trekker fram som en sentral utfordring i skolen. Det er problematisk at lærere ikke har den kompetansen som trengs, og at det ikke finnes noen form for felles retningslinjer for hvordan en skal vurdere og hva som forventes som tilstrekkelige ferdigheter. Det kan føre til svært ulik praksis fra skole til skole, og fra lærer til lærer, noe som kan skape utfordringer for eleven selv både underveis i opplæringsløpet og når eleven senere skal ut i arbeidsliv eller videre på høyere utdanning.

5 Konklusjon og veien videre

Formålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i fire norsklæreres forståelser og tanker omkring formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» som kommer til uttrykk i opplæringsloven §3-12. Loven uttrykker retten til særskilt språkopplæring inntil eleven har oppnådd tilstrekkelig ferdighet i norsk, men flere lærere og skoleeiere opplever dette som en utydelig og forvirrende formulering. Problemstillinga for oppgaven har vært som følger: *«Hvordan forstår fire norsklærere i videregående skole formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk» i sammenheng med særskilt språkopplæring for elever med andre morsmål enn norsk?»*. I innledningskapittelet (1) og teorikapittelet (2) har jeg skapt et teoretisk bakteppe som dannet grunnlaget for drøfting av funnene fra analysen i kapittel 4. I kapittel 3 gikk jeg gjennom det metodiske fundamentet for oppgaven, der jeg presenterte metodiske valg og kritiske refleksjoner som bidrar til å gjøre forskningsprosessen mer transparent. I det kommende kapittelet (5) vil jeg samle trådene og reflektere over vegen videre, samt vise til hvorfor denne oppgaven vil være relevant for lektoryrket.

Det sentrale spørsmålet for oppgaven har handlet om hvordan lærerne forstår og tenker omkring formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk». Funnene fra analysen viser at formuleringen oppleves som diffus og uklar, noe som også kommer til uttrykk når lærerne snakker om egen vurderingspraksis (4.2). Det er tydelig at lærerne opplever at de famler litt i mørket både når det er snakk om å definere elevens norskerferdigheter som «tilstrekkelige» og når det gjelder å forstå hva som skal være det konkrete innholdet i tilbudet om særskilt språkopplæring. Tidligere forskning (f.eks. Midtbøen, 2017; Hjertenæs, 2022; Berggren, Sørland & Alver, 2015; Randen, 2013; Rambøll, 2016) viser at det lenge har vært forvirring rundt definisjonen på «tilstrekkelig ferdighet» i skolen, noe også min oppgave er med på å understreke.

Lærerne i studien enes om at evnen til å beherske et *hverdagsspråk* veier vesentlig tyngre når de skal vurdere elevens norskerferdigheter. Hva som nøyaktig vektlegges innenfor dette hverdagsspråket, er lærerne derimot noe uenig om. Alle lærerne legger vekt på at kommunikasjon, både i skriftlig og muntlig form, står sentralt i vurderingsarbeidet. I analysen så vi at flere lærere tar i bruk nivåskalaen A1, A2, B1, B2 osv. når de skal vurdere minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter. Denne nivåskalaen kommer fra Det felles

europiske rammeverket for språk, men lærerne er på ingen måte pliktig til å ta i bruk disse nivåene når de skal kartlegge og vurdere minoritetsspråklige elever. Det som likevel er interessant, er at en lærer vurderer tilstrekkelig ferdighet på et B2-nivå, samtidig som at en annen lærer vurderer det til en karakter 1 eller 2. B2-nivået er blant annet det nivået som kreves for å kvalifiseres til opptak på høyere utdanning, og tilsier at man behersker komplekse tekster og ytringer, i motsetning til kriteriene for karakteren 1 eller 2 i videregående skole. Dette er et viktig funn, da det på en side tydeliggjør at vurderingene i stor grad baseres på lærerens individuelle tolkning som igjen stammer ut ifra deres egne språkholdninger og profesjonelle skjønn. På en annen side viser dette igjen at føringene er uklare og lærerne søker etter noe mer håndfast å vurdere etter.

Til tross for at organiseringen om særskilt språkopplæring oppleves som utydelig og vanskelig å definere, er det tydelig at lærerne ønsker å gi nyankomne elever et fullverdig språkopplæringstilbud når de starter på videregående skole. Evalueringer fra Rambøll (2016) viser at tilbudet som finnes nå, er krevende å operasjonalisere og dermed ikke er tilstrekkelig. Siden dette er en kvalitativ studie som baserer seg på datamaterialer hentet fra fire intervjuer av lærere, vil ikke denne studien i seg selv gi et fullstendig bilde av praksisen rundt særskilt språkopplæring og lærernes tanker omkring formuleringen «tilstrekkelig ferdighet i norsk». Likevel er denne oppgaven et bidrag til å belyse viktigheten av å få på plass et tilbud med tydeligere føring som fungerer, slik at minoritetsspråklige elever får et trygt og målrettet opplæringstilbud i skolen før de skal videre ut i samfunnet.

6 Masterarbeidets relevans for lektoryrket

I denne oppgaven har jeg tatt for meg retten til særskilt språkopplæring i videregående skole. Jeg har gjort et dypdykk i hva tilbudet egentlig skal inneholde og snakket med lærere som jobber med dette daglig. Mine funn viser at lærerne i stor grad er overlatt til seg selv, både når det gjelder kartlegging av norskferdighetene til elever med andre morsmål enn norsk, og når det gjelder å organisere særskilt språkopplæring. Det å ha innsikt i denne delen av lektoryrket, vil på mange måter være en fordel for meg som snart er nyutdannet lektor.

For det første har jeg fått innsikt i hvilke rettigheter nyankomne elever har når de starter på videregående skole i Norge og ikke minst hva som forventes av meg som norsklærer. Jeg har studert retningslinjer og føringer for særskilt språkopplæring fra Utdanningsdirektoratet og gjort meg kjent med både læreplanverket og rammeverket for videregående opplæring. Som lærer har man en rekke læreplaner og føringskriv å forholde seg til, både når det gjelder det å drive undervisning etter konkrete kompetansemål i ulike læreplaner, og knytte undervisning og vurderingsarbeid opp mot læreplanverkets overordnede mål om blant annet danning og utvikling av egen identitet. For å sikre at elevene får en trygg og verdifull opplæring, skal læreplanverket fungere som en støtte sammen med lærerens profesjonelle skjønn. Oppgaven min har bidratt til å bekrefte at handlingsrommet for særskilt språkopplæring kan være stort, dermed er det nyttig å ha gjort seg kjent med opplæringens formål og verdier for å sikre at nyankomne elever får den opplæringen de har rett til.

For det andre kan oppgaven bidra til økt oppmerksomhet rundt organisering av særskilt språkopplæring i skolen, og med det være med på å danne et bilde av hvordan tilbudet fungerer i dag og hvilke behov lærerne har for et tydeligere rammeverk for denne typen opplæring.

Referanseliste:

Alver, V., Berggren, H. & Sørland, K. (2015) *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* (1.utg.). Cappelen Damm

Carlsen, C. H. (2006). Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk. I Sandøy, H. & Tenfjord, K. (Red.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s.295-315). Novus Forlag

Carlsen, C. H. (2018). The Adequacy of the B2 Level as University Entrance Requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75–89.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405962>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T Press

Council of Europe (2023) *The Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>

Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I Street, B. & Hornberger, N. H. (red). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition*, Volume 2: Literacy. (s. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Danbolt, A. V. (2020). «Den dialogen du har, det er den som er opplæring.» Læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning. *NOA Norsk som andrespråk*, 36(2), 65-82.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1888/1863>

Hjertenæs, I. (2022) «Ja vel, kva er tilstrekkeleg norsk, da?»: Ein kvalitativ studie av ei gruppe innføringslærarar og ordinære lærarar sine forståingar og tankar kring omgrepet tilstrekkeleg dugleik i norsk. [Masteroppgave] NTNU

Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. I J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s.269-293). Harmondsworth: Penguin.

Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021) *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019c). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR09-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019d). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019e). Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language* (pp. XVI, 489). Wiley.

McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s.3-30). Multilingual Matters.

Midtbøen, C. (2017) «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] NTNU

Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll Management Consulting. Henta fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Samordna Opptak (2023) Krav til norsk og engelsk. Hentet fra https://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk_utdanning/sprakkrav/krav-til-norsk-og-engelsk-for-hoyere-utdanning/

Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>

Tenfjord, K. (2006). Kva er «god nok norsk» for å delta i det norske samfunnet?. I Sandøy, H. & Tenfjord, K. (Red.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 187-213). Novus Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2013a) Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2021b) Mer grunnskoleopplæring til ungdom – veileder. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/>

Utdanningsdirektoratet (2023c) Førings av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet – 2023. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/>

Utdanningsdirektoratet (2022d) Særskilt språkopplæring i skolen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2022e) Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/#innforingstilbud>

Utdanningsdirektoratet (2020f) Hva er nytt i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid-i-norge--videregaende-opplaring/>

van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: Språkholdninger og språklige ideologier. I Igland, M. A. & Nygård, M. (red.). *Norsk 5-10 Språkboka*. (s. 153-168). Universitetsforlaget

Weigle, S. C. (2009). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens forståelse av begrepet tilstrekkelig god i norsk»?

Mitt navn er Johanne Bakke Fjær og jeg studerer lektorutdanning 8-13 med norsk som hovedfag ved NTNU. Jeg skal i løpet av høstsemesteret 2023 skrive en masteroppgave i norsk om flerspråklighet i klasserommet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere vurderer tekster skrevet av andrespråkselever og deres tolkninger av begrepet «tilstrekkelig god i norsk» jamfør læreplanen. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke ressurser dere på skolen har tilgjengelig og hvordan disse brukes. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan norsklærere på videregående skole vurderer minoritetsspråklige elever til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne gå over til ordinær norskopplæring. I tillegg vil det være interessant å undersøke hvilke ressurser skoler har tilgjengelig, hvordan disse brukes og hvilke kartleggingsverktøy som benyttes.

Forskningsspørsmålene for avhandlingen er som følger:

Forskningsspørsmål 1: *Hva legges i begrepet «tilstrekkelig god i norsk» hos informantene?*

Forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad oppleves læreplanmålene klart nok formulert for lærerne som skal vurdere tilstrekkelig ferdighet i norsk?*

Forskningsspørsmål 3: *I hvilken grad samsvarer mine funn fra videregående skole med funn fra tidligere forskning fra ungdomsskole og barneskole?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur ved NTNU, masterstudent Johanne Bakke Fjær og veileder Ragnhild Eik er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er interessert i å snakke med deg som er norsklærer på videregående skole og høre hvilke erfaringer du har gjort deg med norskopplæring og vurdering av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk. I tillegg vil lærernes kompetanse og erfaringer bidra med spennende og viktig innsikt i tematikken. Du er spurt om å delta i dette prosjektet på grunnlag av at du møter disse kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et intervju. Det vil ta ca. 45 minutter, og intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker fra NTNU. Intervjuet skal foregå som en samtale der spørsmålene vil både være åpne og konkrete, og ta for seg problemstillinger knyttet til dine erfaringer og forståelse om norsk språkopplæring i skolen. Her er det viktig for meg å påpeke at jeg ikke er ute etter et fasitsvar, men heller hvordan du selv opplever de føringene som blir gitt i forbindelse med norskopplæring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil være mulig å trekke seg fram til prosjektslutt og til alt av datamateriale er anonymisert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent Johanne Bakke Fjær og veileder Ragnhild Eik som har tilgang til personopplysninger og det datamaterialet som ikke er anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli slettet så snart det er ferdig transkribert og anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.januar 2024. Etter intervjuet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet etter endt transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Språk og Litteratur ved NTNU Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Masterstudent: Johanne Bakke Fjær Telefon: 948 90 064 E-post: johanbfj@stud.ntnu.no	Veileder: Ragnhild Eik Telefon: 73 59 64 71 E-post: ragnhild.eik@ntnu.no	NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen Telefon: 930 79 038 E-post: thomas.helgesen@ntnu.no
--	---	---

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Johanne Bakke Fjær
(Student)

Ragnhild Eik
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens forståelse av begrepet tilstrekkelig god i norsk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Lærerens forståelse av begrepet "tilstrekkelig god i norsk" jf. LK20](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
992235

Vurderingstype
Automatisk

Dato
18.02.2023

Tittel

Lærerens forståelse av begrepet "tilstrekkelig god i norsk" jf. LK20

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Ragnhild Eik

Student

Johanne Bakke Fjær

Prosjektperiode

01.04.2023 - 15.01.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.01.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernemlepe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personverombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Hva underviser du i? (Annet enn norsk)
 - b. På hvilket klassetrinn jobber du i?
 - c. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - d. Hvilke erfaringer har du med elever som har norsk som andrespråk?
2. Har du hatt noen andrespråkelever i klassen din de siste 5 årene?

2. Egne erfaringer

1. Hvor godt rustet føler du deg som norsklærer til å vurdere andrespråkelevens jnorskkunnskaper?
2. Hva slags språklig produksjon fra eleven legger du til grunn for vurderinga?
 - Skriftlig produksjon?
 - Muntlig produksjon i timen?
 - Muntlig produksjon med medelever?
3. Hvordan går du fram når du skal vurdere en tekst skrevet av andrespråkeleven?
 - Hva vektlegger du? Det språklige? Det kommunikative?
4. Når det gjelder det språklige: hva ser du etter når det gjelder grammatikken? Hva med aksent? Hvordan vurderer du ordforrådet?
5. Hvor stor rolle spiller elevens produksjon vs. elevens evne til å forstå?
6. Hvordan vurderer du noen med god forståelse og gode muntlige ferdigheter, men svak skriftlig, kontra noen som er god skriftlig, men svake muntlige ferdigheter? (Hvis det er så tilfelle)
7. I hvor stor grad legger du vekt på sluttvurdering? Mtp. Framtidig karakter når eleven skal vurderes om hen er tilstrekkelig god i norsk og overgang fra særskilt opplæring

3. Særskilt språkopplæring – organisering og erfaringer fra egen skole

§ 3-12.Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter (Opplæringsloven):

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller 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.

Retningslinjer for føring av vitnemål og kompetansebevis for vidaregåande opplæring i Kunnskapsløftet (Kap. 10.2)

Når eleven har fått tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen, skal eleven ha opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk eller

etter læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Dere skal ikke gi vurdering med karakter til de elevene som følger læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Skolen kan bare gi vurdering med karakter i norskfaget etter den ordinære læreplanen i norsk eller læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge.

1. Hva legger du i begrepet «tilstrekkelig ferdighet» i norsk?
2. Finnes det noen form for føringskriv for å vurdere om eleven er tilstrekkelig god?
3. Hvordan vurderer du om eleven regnes for å være tilstrekkelig god?
4. I hvilken grad tenker du at det er mulig for en andrespråkselev å få toppkarakter i norsk?
5. Føler du at norsklærerutdanninga di ruster deg for å undervise andrespråkselever?
6. Dersom en elev med minoritetsspråklig bakgrunn kommer til skolen, hvor blir denne eleven plassert? I innføringsklasse eller i ordinær klasse?
 - a. Kan du beskrive hvordan apparatet rundt særskilt språkopplæring foregår på skolen din? Hva er rammene?
7. Hva er dine tanker om organiseringen av særskilt opplæring på din skole? Fungerer det til sitt formål?
 - a. Hvordan praktiseres det? Er det forskjellig fra lærer til lærer?
8. Hvilke ressurser har dere tilgjengelig for å sikre at eleven får tilstrekkelige ferdigheter i norsk?
 - a. Hva synes du om de ressursene din skole har tilgjengelig? Funker de eller ikke?
9. Hvilke kartleggingsverktøy bruker du/dere for å kartlegge elevens utvikling i norsk?
 - a. Hvordan og når brukes disse verktøyene?
 - b. Hvor ofte brukes de?
 - c. Hvilke erfaringer har du med disse verktøyene?
 - d. Bruker alle på skolen disse verktøyene likt eller forskjellig?
 - e. Ser du noen utfordringer ved bruk av disse kartleggingsverktøyene?
 - f. Er de tilstrekkelig? Hvorfor? Hvorfor ikke?
10. Hva skjer når eleven har oppnådd tilstrekkelig ferdighet?
 - a. Er det noen form for oppfølging?

4. Avrundning

1. Er det noe annet du ønsker å legge til som du tenker er relevant og viktig som jeg ikke har spurt om?
2. Har du noen spørsmål?

