

Ingrid Hjertenæs

## «Ja vel, kva er tilstrekkeleg norsk, da?»

Ein kvalitativ studie av ei gruppe innføringslærarar og ordinære lærarar sine forståingar og tankar kring omgrepene *tilstrekkeleg dugleik i norsk*.

Masteroppgåve i norskdidaktikk

Mai 2022



Norwegian University of  
Science and Technology



Ingrid Hjertenæs

## **«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*.

Masteroppgåve i norskdidaktikk  
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## **Samandrag**

Globalisering og auka innvandring dei siste tiåra har ført til at det norske klasserommet har blitt meir og meir fleirspråkleg. I opplæringslova §2-8 står det at «elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Når minoritetsspråklege elevar byrjar i den norske skulen, blir dei ofte plassert i eit innføringstilbod. Det er her dei skal lære *tilstrekkeleg dugleik i norsk* til å kunne gå over til den ordinære opplæringa. Likevel står det ingen plass kva som ligg i dette omgrepet, så det blir noko lærarane i stor grad må definere sjølv.

Med utgangspunkt i dette lyder problemstillinga som følgjande: *Kva er likskapane og ulikskapane mellom lærarane i innføringsklassene og i dei ordinære klassene sine syn på tilstrekkeleg dugleik i norsk?* Studien byggjar på fem individuelle intervju med to lærarar fra innføringsklasser og tre lærarar fra ordinære klasser. Vidare har studien som mål å få innblikk i kva lærarane legg i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik i norsk* slik det står formulert i §2-8 i opplæringslova, og om det er samsvar mellom det lovverka og læreplanane seier og det lærarane gir uttrykk for.

Eit av hovudfunna er at lærargruppa er delt i to i deira forståingar av omgrepet. Tre av lærarane rettar søkelyset mot det kulturelle aspektet av omgrepet, medan to av dei er meir inne på det språklege aspektet. Likevel har alle ei forståing av at det viktigaste er at elevane har kjennskap til og kunnskap om det sosiale samspelet. Det andre hovudfunnet er at det er spesielt tre problemområde lærarane i studien tek opp når det kjem til samsvaret mellom deira praksis og lovverka/læreplanane. Dette er manglande føringer for vurdering og kartlegging av elevane, usikkerheiter kring tidsomfanget av innføringstilboden og at lærarane sit med ei kjensle av å ha manglande kunnskapar kring dette arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane.



# **Abstract**

In recent years, globalization and increased immigration have made the Norwegian classroom more and more multilingual. The Educational Act, §2-8, it is stats that “pupils attending the primary and lower secondary school who have a mother tongue other than Norwegian, or Sami have the right to adapted instruction in the Norwegian language until they are sufficiently proficient in Norwegian to follow the normal instruction of the school”. Students whose primary language in not Norwegian are often placed in introductory classes when they begin their education in the Norwegian school system. In these classes the students are supposed to become sufficiently proficient in Norwegian before they are transferred into the ordinary educational system. However, the meaning of the term *sufficiently proficient* has not been clearly defined and is therefore something the teachers must define themselves.

This study aims to answer the following: *What are the similarities and differences between the teachers in the introductory classes and in the ordinary classes' views on sufficient proficiency in Norwegian?* It is based on five individual interviews, conducted with two teachers from introductory classes and three teachers from ordinary classes. Furthermore, the study aims to gain insight into how these teachers understand the concept of *sufficient proficiency* in Norwegian, as it is formulated in §2-8 in the Education Act. The study also investigated whether, or not, there is a correspondence between what the legislation and the curricula say, and what the teachers experience and express.

One of the main findings in this thesis is that the group of teachers is divides into two distinct groups, by their understandings of the term *sufficiently proficient*. Three of the teachers largely focused on the term's cultural aspect, while two teachers emphasize the term's linguistic aspect. Even so, all five teachers share an understanding that the most important aspect is that the students gain proficient knowledge of and become capable of partaking in social interactions. The second main finding is that there are mainly three problem areas, when it comes to the correspondence between the teachers practice and the legislations and curricula, which were addressed and emphasized by all the teachers in the study. The three areas are the lack of guidelines for assessment and mapping of the pupil's language skills, uncertainties about the time scope of the introductory class, and that the teachers feel insufficiently knowledgeable about their work with the minority language pupils.



# **Forord**

Denne masteravhandlinga markerer slutten på eit femårig studieløp ved Institutt for Lærarutdanning ved NTNU. Arbeidsprosessen har til tider vore krevjande, vanskeleg og frustrerande, men samtidig lærerik og veldig engasjerande. Eg er takknemleg for å ha fått moglegheita til å fordjupe meg i noko som står mitt hjarte nært, samt lære meir om nettopp undervisningssituasjonen for denne gruppa elevar og korleis eg som lærar kan hjelpe dei.

Eg ynsker å rette ein stor takk til mine fantastiske rettleiarar Cecilie Slinning Knudsen og Anette Brekke, som har vore ei enorm støtte og hjelp. Dykk har fått meg til å tenkje, gruble og til tider stange litt i veggen, men dykk har òg bidratt med faglege, konstruktive, engasjerande og støttande idear og tilbakemeldingar. Eg kunne ikkje bedd om betre rettleiarar.

Å skrive ein master på slutten av to harde år med pandemi, har ikkje vore enkelt. Eg vil difor sende en stor takk til min kjære familie som har stilt med korrekturlesing, rettleiing og støtte gjennom heile prosjektet. Til mine standhaftige medstudentar på mastersalen som har stilt med hyggelege og hjelpsame samtalar, latter og litt for lange lunsjpausar. Til min fantastiske sambuar som har halde ut med meg på slutten av tunge dagar og mykje motgang. Og ikkje minst dei fem lærarane som har bidratt til prosjektet gjennom ærlege og openhjarta refleksjonar kring innføringstilbodet.

Ingrid Hjertenæs

Trondheim, 25.mai 2022

The limit of my language means the limit of my world.

*Ludwig Wittgenstein*

# Innhaldsliste

Samandrag .....	V
Abstract.....	VII
Forord .....	IX
1 Innleiing.....	1
1.1    Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2    Innføringstilbodet og læreplanen for minoritetsspråklege elevar.....	3
1.2.1    Innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane .....	3
1.2.2    Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar.....	5
1.3    Problemstilling og forskingsspørsmål .....	6
1.4    Tidlegare forsking.....	6
1.5    Omgrepsavklaring .....	8
1.6    Oppgåvas oppbygging og struktur.....	9
2 Teori.....	11
2.1    Fleirspråklegheit i opplæringslova og læreplanar .....	11
2.1.1    Fleirspråklegheit i opplæringslova .....	11
2.1.2    Fleirspråklegheit i læreplanane .....	12
2.2    Språkideologiar.....	13
2.2.1    Profesjonelt skjønn .....	15
2.2.2    Kartleggingas syn på språk .....	16
2.3    Sosiokulturell læringssteori.....	17
2.4    Språklæring.....	18
2.4.1    Andrespråkslæring .....	18
2.4.2    Kvardagsspråk og akademisk språk.....	20
2.4.3    Andrespråkslæring i ein ny kultur .....	21
2.5    Sluttord om teorien .....	22
3 Metode .....	23
3.1    Val av metode og førebuing .....	23
3.1.1    Kvalitativt forskingsintervju .....	23
3.1.2    Utforming av intervjuguide .....	24
3.2    Innsamling av data .....	25
3.2.1    Gjennomføring av intervju .....	25
3.2.2    Rekruttering og utval .....	26
3.3    Arbeid med materialet .....	27
3.3.1    Transkripsjon .....	27
3.3.2    Analysearbeid .....	28
3.4    Forskarens rolle og subjektivitet.....	31

3.5	Metodekritikk .....	32
3.5.1	Validitet og reliabilitet.....	32
3.5.2	Forskingsetiske refleksjonar .....	33
4	Analyse og drøfting .....	35
4.1	Læraranes forståing av tilstrekkeleg dugleik i norsk.....	35
4.1.1	Kva lærarane i innføringsklassene legg i omgrepet <i>tilstrekkeleg dugleik</i> .....	35
4.1.2	Kva lærarane i dei ordinære klassene legg i omgrepet <i>tilstrekkeleg dugleik</i> .....	39
4.1.3	Tilstrekkeleg dugleik i kva?.....	42
4.1.4	Oppsummering .....	44
4.2	Lærarane sine tankar kring innføringstilbodet og lovverka/læreplanane sine føringar.....	45
4.2.1	Utilstrekkelege føringar knytt til vurdering av dei minoritetsspråklege elevane.....	45
4.2.2	Tidsomfanget til innføringstilbodet .....	48
4.2.3	Kjensle av manglande kunnskapar .....	50
4.2.4	Er det samsvar mellom læraranes oppfatningar og lovverka/læreplanane? .....	51
4.2.5	Oppsummering .....	56
5	Avslutning.....	57
5.1	Oppsummering .....	57
5.2	Vegen vidare.....	58
	Referanseliste.....	61
	Vedlegg .....	67
	Modell 1. Spolsky sin modell for andrespråklæring (1989:28) .....	19
	Tabell 1. Intervjudeltakarane i denne studien.....	27
	Bilete 1. Eksempel frå analyseringsprosessen .....	29
	Bilete 2. Inndeling av utsegn frå intervjudeltakarane .....	30

# 1 Innleiing

«Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Denne formuleringa frå opplæringslova gir uttrykk for at alle elevar har rett på særskild norskopplæring, altså forsterka opplæring i norsk, fram til dei har gode nok ferdigheiter i språket til å følgje den ordinære opplæringa. Formuleringa gir likevel ikkje ei klar føring på korleis dette arbeidet skal gjerast, eller kva som ligg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik*, og det er difor noko lærarane i stor grad må finne ut sjølv. Samtidig har det den siste tida blitt utarbeida fleire kartleggings- og hjelpeverktøy som skal fungere som ei støtte og rettleiing for lærarane. Men utan klare føringar på kva og korleis verktøyet skal brukast, er det for mange likevel ikkje nok.

For å få ei djupare innsikt i denne sida av læraryrket, skal denne masteravhandlinga ta føre seg innføringstilboden i den norske skulen. Nærmore bestemt har eg valt å gjennomføre ein kvalitativ studie der eg har intervjuet fem lærarar. Denne lærargruppa består av lærarar frå innføringsklasser og frå ordinære klasser på barnetrinnet. Eg ynskjer å belyse kva desse lærarane legg i *tilstrekkeleg dugleik* og om det er samsvar mellom det dei seier og det lovverka og læreplanane seier. Som lærarar på kvar si side av dette tilboden har dei ulike roller, og sannsynlegvis vil dei ha ei noko ulik oppfatning av kva som ligg i omgrepene. Hovudmålet mitt vil difor vere å få eit innblikk i lærarane sine oppfatningar, tankar og refleksjonar, og på den måten gi eit bidrag til praksisfeltet og forskningsfeltet som arbeidar med å gi alle minoritetsspråklege elevar ein lik sjanse til å delta i samfunnet.

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

I dag finst det om lag 8000 språk i verda. Desse er fordelt på i underkanten av 200 land (Øzerk, 2016, s.95). Auka globalisering er med på å viske ut skilja mellom landa i verda, og gjer det enklare å kome i kontakt med andre språk og kulturar. Språkleg mangfold er ikkje noko nytt i Noreg. I følgje Statistisk sentralbyrå budde det i 2021 i overkant av 5,4 millionar menneske i Noreg, og av desse er 800 094 innvandrarar. Av desse er 197 848 barn, og dei går i barnehagar, på skular og tek utdanning på lik linje med andre (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2021). Desse talla er med på å underbygge faktumet at språkleg mangfold er noko vi alle må forhalde oss til, spesielt i skulen og i møte med barn og unge.

*Språkleg mangfald* er i dag eit av dei seks kjerneelementa i skulen, og eit av føremåla med opplæringa er at den «[...] skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.7). Med utgangspunkt i dette kan vi sjå at språkleg mangfald har fått ein større og meir sentral plass i opplæringa etter at den nye og reviderte læreplanen (LK20) blei innført i 2020 (Tonne, 2019). I Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* (2007-2008) står det vidare om viktigheita av å beherske fleire språk for å kunne kommunisere både i samfunnet, i jobbsamanheng og på privaten (Kunnskapsdepartementet, 2008). Stortingsmeldinga er med på å belyse viktigheita av at skulane moggjer fleirspråklegheit i klasserommet, slik at vi kan auke interessa for språk og bidra til å skape ein auka toleranse og forståing i samfunnet. Å bruke språk i skulen kan òg bidra til å understreke at fleirspråklegheit er ein ressurs, både for samfunnet og samfunnsutvikling, og for individet og hens identitet (Bull & Lindgren, 2009, s.19-20).

Alle elevane i den norske skulen er i dag fleirspråklege. Engelskundervisninga startar allereie på førstetrinn og på dei seinare trinna er òg språk som spansk, tysk og franske ein del av opplæringa. Joke Dewilde presiserer dette i eit intervju gjort med Bedre skole (Brøyn, 2020), der ho seier at fleirspråklegheit ikkje lenger berre er ein minoritetsfenomen. Ho seier vidare at mange lærarar finn det utfordrande å ha eit fleirspråkleg klasserom, spesielt når det kjem til å ikkje kunne dei språka elevane bruker. Samtidig forklarar ho at elevane ofte vil kunne bruke si fleirspråklegheit til å bringe fakta på bana og finne fram til kva omgrep dei vil trenge for å til slutt kunne presentere ein norsk tekst (Brøyn, 2020). Dette betyr at sjølv om lærarane syns det er utfordrande, bør dei la elevane bruke alle sine språk i opplæringa.

Føremålet med denne studien er å få innsikt i kva ei gruppe lærarar frå innføringsklasser og ordinære klasser legg i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* i norsk, og deira tankar, meningar og forståing kring innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane. Mi interesse for mangfald og språk kjem frå eigne erfaringar knytt til det å arbeide i ei innføringsklasse. Berre i løpet av dei få vekene eg arbeida der fekk eg eit innblikk i korleis kvardagen er for elevar som ikkje forstår majoritetsspråket, og kor krevjande det kan vere å ikkje forstå og å gjere seg sjølv forstått. Desse erfaringane har bidratt til å skape eit engasjement og ei interesse for dei minoritetsspråklege elevane, som no kulminerer i denne masteravhandlinga der eg søker å tematisere fleirspråklegheit og innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane.

## **1.2 Innføringstilbodet og læreplanen for minoritetsspråklege elevar**

Dei minoritetsspråklege elevane (jf. 1.5) er barn som har kome til Noreg, av ulike årsaker, og som har eit anna språk og ein anna kultur enn den vi har her. Dette er elevar som ofte har rett på særskild språkopplæring fordi dei har eit anna førstespråk enn norsk og samisk, og fordi dei blir vurdert til å ikkje ha tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den ordinære opplæringa (Rambøll, 2016, s.15). Eg vil vidare gå inn på innføringstilbodet desse elevane kan bli tilbydd når dei startar i det norske utdanningssystemet (1.2.1) og den læreplanen dei blir å følgje i den særskilde språkopplæringa (1.2.2).

### **1.2.1 Innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane**

I tråd med auka globalisering og menneskeleg flytting, må alle kommunar vere førebudd på å kunne ta imot nykomne minoritetsspråklege elevar (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dei fleste kommunane har eigne rettleiarar for korleis kommunna skal arbeide med og for dei minoritetsspråklege elevane, og kva tilbod elevane kan bli tilbedt når dei kjem. I den norske skulen har vi ein opplæringsmodell som skal integrere og inkludere dei minoritetsspråklege elevane i den ordinære opplæringa så raskt som mogleg (Rambøll, 2016). Vi har tre ulike variantar av modellen for korleis dette kan bli gjort (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.4; Rambøll, 2016, s.58-60). Den første er at elevane blir tilbudd eit *delvis integrert tilbod*. Denne organiseringa går ut på at elevane har tilhøyring i ei ordinær klasse, og blir tatt ut for å ha den særskilde språkopplæringa. Den andre varianten går ut på å ha *innføringsklasser* der elevane følgjer eigne klasser i lag med andre minoritetsspråklege elevar. Denne klassa følger dei heilt til dei har tilstrekkelege dugleik i norsk til å kunne følgje den ordinære opplæringa i ei ordinær klasse. Den siste varianten er å ha eigne *innføringsskular*. Her går elevane til dei har lært tilstrekkelege dugleik i norsk til å bli overført til sin nærskule. Denne inndelinga er lovfesta i opplæringslova §2-8 der det blant anna står: «Kommunen kan organisere særskild opplæringsstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klasser eller skoler» (jf. 2.1.2). I rapporten til Rambøll (2016) kjem det fram av kartlegginga deira at spesielt tre faktorar påverkar kva tilbod kommunen tilbyr dei nykomne minoritetsspråklege elevane. Der står:

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

Det er altså opp til kvar kommune å finne ut kva som fungera for dei, men samtidig kan vi i rapporten sjå at det er nokon tilbod som er meir «attraktive» enn andre, då det er ein noko høgare prosent av grunnskulane som tilbyr eit delvis integrert innføringstilbod eller opplæring i innføringsklasser,<sup>1</sup> medan det er nokså få skular som tilbyr opplæringa i eigne innføringsskular<sup>2</sup>.

Rambøll-rapporten (2016) viser vidare at sjølv om mange lærarar, skuleeigarar og skuleleiatar har utvikla gode rutinar for den særskilde norskopplæringa, og dei fleste elevane er tilfreds med tilboda som gis, så er det ei manglande samkøyring mellom innføringstilboden og dei ordinære klassene, noko som gjer det krevjande for mange elevar å meistre overgangen til ordinære klasser og til den ordinære opplæringa (s.88). Innføringstilboden og den ordinære opplæringa kan ikkje bli sett på som to separate delar. Om det skal vere samanheng og fokus på elevens fullstendige språkbakgrunn gjennom heile opplæringa, må lærarane i dei ordinære klassene vite kva eleven skal ha lært og har lært i si tid i innføringstilboden, medan lærarane på innføringssida må ha oversikt over kva det er forventa at eleven skal kunne i den ordinære opplæringa.

I tillegg til opplæringa i det norske språket har alle minoritetsspråkleg elevar i følgje opplæringslova §2-8 «om nødvendig [...] rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler». Å kunne norsk er ein føresetnad for elevens læring, demokratiske deltaking og tilhøyring til det norsk samfunnet. Dei skal på lik linje med andre få moglegheita til å delta og bidra i samfunnet med det dei kan, og opplæringa skal difor ta utgangspunkt i elevens språklege og kulturelle erfaringar og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019). På den andre sida vil elevens førstespråk og kultur alltid vere ein del av elevens identitet, og difor sannsynlegvis viktig for eleven og hens familie. Samtidig vil opplæring i førstespråket hjelpe til i læringa av andrespråket og fungere som ei støtte i utviklinga (Kjelaas, 2017, s.222). Dette gjer at det heile vegen må vere fokus på alle språka til eleven, om det så er to eller fem.

---

<sup>1</sup> «[...] oppgir 26 prosent av skolelederne på videregående skoler og 24 prosent av skolelederne på grunnskoler at skolen gir tilbod om delvis integrerte innføringstilbud. Innføringstilbud i egne klasser er vanligere på videregående skoler enn på grunnskoler. 32 prosent av skolelederne på videregående skoler oppgir at de gir innføringstilbud i egen/særskilt klasse, mens 16 prosent av skolelederne på grunnskoler oppgir det samme» (Rambøll, 2016, s.59).

<sup>2</sup> «Enkelte kommuner og fylkeskommuner har valgt å organisere innføringstilbud til nyankomne elever på en egen skole (f.eks. mottaksskolen i Kristiansand). 6 prosent av skolelederne på videregående skoler og 11 prosent av skolelederne på grunnskoler oppgir at skolen er en slik innføringsskole» (Rambøll, 2016, s.59).

## **1.2.2 Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar**

Då det nye og reviderte Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) kom, kom det i tillegg ein ny og revidert læreplan for dei minoritetsspråklege elevane. Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar (Utdanningsdirektoratet, 2016a) er ein overgangsplan for elevane i den særskilde opplæringa som tek del i innføringstilbodet, og er gjeldande fram til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å gå i ordinære klasser og følgje den ordinære opplæringa med Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplan i grunnleggande norsk er aldersuavhengig og gjeldande både i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg er læreplanen nivåbasert, som betyr at den er inndelt i tre nivå med relativt opne kompetansemål slik at lærarane kan tilpasse og fylle dei med fagleg innhald (Rambøll, 2016). Tredelinga gjer at elevar i same klasse vil kunne vere på heilt ulike utviklings- og læringsstadium, og det vil variere kor lang tid dei bruker på å nå nivå 3 – som er nivået der elevane anslåast å vere klare til å byrje i den ordinær opplæringa. Vurdering av elevanes ståstad gjerast ved at det gjennomførast ulike kartleggingar av elevanes ferdigheiter undervegs i løpet. I læreplanen står det at «slik kartlegging skal [...] utførast [...] som grunnlag for å vurdere om elevene har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med utgangspunkt i dette kan vi seie at når ein elev har nådd nivå 3 er han forventa å kunne følge den vanlege undervisninga i klassa.

Eit viktig poeng med læreplanen i grunnleggande norsk er at han må sjåast i samanheng med dei andre læreplanane, respektivt Læreplan i morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020d) og Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Om elevane ikkje får moglegheit til å bruke språk og kunnskap dei faktisk meistrar, vil opplæringa kunne verke meir overflødig. Opplæringa i grunnleggande norsk kan difor styrkast ved å bruke elevens førstespråk og ferdigheiter i andre språk som ressursar i all opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når elevane så går over til den ordinære norskopplæringa, går dei òg over til ein ny læreplan og nye kompetansemål som undervisninga byggjar på. Dette gjer at opplæringa må sjå kompetansemåla i innføringstilbodet òg i samanheng med kompetansemåla i norsk på elevens aktuelle årstrinn. Lærarane i innføringstilbodet, andrespråklærarane og norsklærarane må difor samarbeide om opplæringa gjennom heile prosessen, for å leggje til rette for ein god overgang for elevane.

### 1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Formuleringsa frå opplæringslova som slår fast at alle elevar har rett på «særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å kunne følgje den vanlege opplæringa», kan føre til fleire spørsmål enn svar. Omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* er ikkje definert og kan oppfattast nokså diffust, og det er ikkje heilt openlyst kva som ligg til grunn. Omgrepet kan difor vere med på å skape utfordringar for den praktiske realiseringa av å gjere dei minoritetsspråklege elevane klare for å delta i den ordinære opplæringa. Læreplanen er eit styringsdokument lærarane må forhalde seg til, som legg føringane for korleis ein planlegg og vurdera det som blir gjort i undervisninga, men er det heller ikkje alt her som er like klart og tydeleg. Denne masteroppgåva vil difor undersøke ei gruppe praktiserande lærarar sine tankar og forståing av *tilstrekkeleg dugleik* og kva tankar dei har kring innføringstilboden. For å få eit innblikk i dette har eg valt å gjennomføre intervju med lærarar får begge sidene av tilboden. Dette har enda i fem kvalitative intervju med fem lærarar, to frå innføringsklasser og tre frå ordinære klasser (jf. metodekapittelet 3.2.2).

Med dette som utgangspunkt er problemstillinga som følgjande: *Kva er likskapane og ulikskapane mellom lærarane i innføringsklassene og i dei ordinære klassene sine syn på tilstrekkeleg dugleik i norsk?* Vidare har eg valt å ha dei to følgjande forskingsspørsmåla:

**Forskingsspørsmål 1:** *Kva forståingar har dei ulike lærarane av omgrepet tilstrekkeleg dugleik i norsk?*

**Forskingsspørsmål 2:** *Er det samsvar mellom lærarane sine forståingar og tankar kring omgrepet og innføringstilboden, og det som står i lovverka og læreplanane?*

### 1.4 Tidlegare forsking

For å på best mogleg måte skape kontekst og plassere meg innanfor det allereie eksisterande fagfeltet, vil eg først sjå litt nærare på noko av den forskinga vi allereie har om innføringstilboden og omgrepet *tilstrekkeleg dugleik i norsk*. Denne delen gir difor ein kortfatta gjennomgang av noko av den forskinga og dei avhandlingane som alt finst om denne tematikken i Noreg.

Christina Midtbøen (2017) gjennomførte ein kvalitativ studie til si masteravhandling som, i likhet med denne studien, ynskja å få innblikk i lærarars førestillingar kring kva det vil seie å vere god nok i norsk. Ho poengtera at sjølv om det står i opplæringslova §2-8 at alle elevar som har norsk som andrespråk har rett på å tilegne seg tilstrekkelege ferdigheiter i norsk

til å kunne gå over til ordinære klasser, står det ingen plass kva som inngår i dette (Midtbøen, 2017, s.84). Midtbøen konkludera difor med at fordi avgjersla er opp til kvar enkelt lærar, vil det variere frå lærar til lærar kva det vil seie å vere god nok til å ta del i den ordinære opplæringa. Sjølv om lærarane har litt ulike meininger kring kva som er essensielt for eleven å kunne, så er alle einige i at dei kommunikative ferdighetene er viktig. For at eleven skal kunne følgje den ordinære opplæringa må hen kunne kommunisere med dei andre elevane og lærarane, og kunne forstå kva som skjer rundt seg. Eleven må ha eit kvardagsspråk og bli integrert og inkludert i fellesskapet, både i innføringstilbodet og i den ordinære opplæringa (Midtbøen, 2017).

I likhet med Midtbøen (2017) har Gunhild Tveit Randen (2013) i si doktoravhandling sett på minoritetsspråklege elevars språkferdigheiter. Men i motsetnad til Midtbøen har hennar føremål vore å utvikle ny kunnskap om vurdering av minoritetsspråklege førsteklassingars språkferdigheiter. Gjennom observasjon, intervju, spørjeskjema og samtalar har ho konkludert med at vurdering av språk alltid vil ta utgangspunkt i kva syn på språk vi har (Randen, 2013, s. 22). Som lærar vil difor våre språkideologiar ha konsekvensar for den kartlegginga og undervisninga vi har med elevane. Sjølv om vi forsøker å sjå på språk som noko som kan målast, finst det ikkje ei eintydig norm for kva språkferdigheiter er (Randen, 2013, s.22), og å skulle måle om ein elev har *tilstrekkeleg dugleik* i norsk til å kunne gå over til ordinær opplæring er difor ein komplisert og krevjande jobb.

Anna relevant forsking er eit skrivenforskningsprosjekt ved namnet *God nok i norsk?* av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver, i samband med ei gruppe grunnskulelærarar i Bergen og nabokommunane, som blei starta i 2007. Prosjektet varte til 2010 og resulterte i boka *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* som vart gitt ut i 2015. Deira prosjekt har, i likskap med mitt masterprosjekt, tatt utgangspunkt i formuleringa frå opplæringslova §2-8 om *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. Berggren, Sørland & Alver (2015) fokusera i sitt prosjekt på læraranes førestillingar om språk, og korleis dette kan påverke vår vurdering av elevanes ferdigheiter. Dei viser òg til at det er andre faktorar enn berre det språklege som bør takast omsyn til når det skal vurderast om eleven er klar for den ordinære opplæringa, deriblant alder, kva fag eleven vil måtte følgje og språket/omgrepa i dei, elevens samla ressursar, tidlegare erfaring med skulegang, og sosiale ferdigheiter (s.8).

Ei oppgåva som tek føre seg perspektivet til eleven er Hibo Jama (2018). Ho har i si masteravhandling belyst nykomne elevars erfaring med vidaregående opplæring, med sørklys

på overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse. I følgje henne opplev elevane ofte overgangen til ordinære klasse som brå, og at tempoet i den ordinære opplæringa er alt for høgt. I innføringsklassene fekk ikkje elevane optimalt utbytte av undervisninga og mange elevar byrja i den ordinære opplæringa før deira faglege og språklege ferdigheiter var gode nok (Jama, 2018, s. 62). Samtidig viser det seg at mange av elevane slit med å forstå dei faglege omgropa og termane som blir brukt i undervisninga, og elevar med lite eller ingen skulebakgrunn har enda meir samansette utfordringar enn dei som har lang butid bak seg.

Gjennom forskingsspørsmåla mine (jf. 1.3) kan vi sjå at denne tidlegare forskinga er av stor relevans for mitt masterprosjekt, då eg både skal sjå på kva lærarane legg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik* i norsk og kva tankar og meininger lærarane har kring innføringstilbodet. Mitt bidrag til denne forskinga er å vidare belyse funna til Midtbøen (2017), Randen (2013), forskarane kring *God nok i norsk?*-prosjektet (2015) og Jama (2018), ved å tydeleggjere kva lærarane på begge sider av innføringstilbodet legg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik*, samt deira tankar kring tilbodet.

## 1.5 Omgrepsavklaring

Før eg går vidare vil eg gjere greie for nokon av dei omgropa eg kjem til å nytte gjennom resten av avhandlinga. Det finst ulike definisjonar på fleire av omgropa, og difor ser eg på det som viktig å vise kva definisjonar eg har tatt utgangspunkt i gjennom dette masterarbeidet.

Då Mønsterplanen for grunnskulen (M87) kom blei det for første gang utforma særskilde målsetnadalar for opplæring for språklege minoritetar. Her var det eit mål at alle elevar skulle få utvikle både førstespråket og norsk, og på det vise bli tospråklege (St.meld. nr.25 (1998-99)). Sidan den gong har omgrep som minoritetsspråkleg blitt brukt mykje, og definisjonen på kven dei *minoritetsspråklege elevane* er, har endra seg undervegs. I denne masteravhandlinga har eg valt å ta utgangspunkt i fleire definisjonar, som alle har til felles å seie at minoritetsspråklege elevar er elevar som har vakse opp med eit anna førstespråk enn norsk og som har ein annan språk- og kulturbakgrunn (Selj & Ryen, 2008, s.16; Egeberg, 2012, s.14; Øzerk, 2016, s.46; Kjelaas, 2017, s.219; Utdanningsdirektoratet, 2016b; Meld. St. 6 (2012-2013)). Andre omgrep som ofte har blitt brukt i staden for i lover og styringsdokument er tospråklege elevar, fleirspråklege elevar og fleirkulturelle elevar.

Vidare vil omgropa førstespråk og andrespråk bli mykje brukt. *Førstespråk* er det språket barnet hovudsakleg har hatt erfaring med i oppveksten (Egeberg, 2012, s.14). I følgje Kjelaas (2017) er språk lært før treårsalderen førstespråk, medan språk lært etterpå er

andrespråk (s.219). Som det første språket vi møter vil førstespråket difor ofte vere knytt til kjensler og identitet (Øzerk, 2016, s.21). I Læreplanen i grunnleggjande norsk for minoritetsspråklege elevar er omgrepet *morsmål* brukt som synonym til førstespråk. *Heimespråk* er òg eit omgrep vi kan finne ulike plassar. Grunnen til at eg har valt å bruke førstespråk er fordi omgrepet morsmål kan skape litt problem. Det er nemleg ikkje alltid slik at barnet lærer foreldra sitt språk som sitt første språk, og difor vil førstespråk vere meir presist og dekkjande å bruke enn morsmål/heimespråk (Store Norske Leksikon [SNL], 2018).

*Andrespråk* blir brukt om dei andre språka barn lærer, både det andre-, fjerde- og åttande språket, og som nemnt blir desse ofte lært etter treårsalderen (Kjelaas, 2017, s.219). Andrespråket kan vere majoritetsspråket i landet ein har flytta til eller eit språk ein lærer i skulen eller vaksenlivet. I denne samanhengen vil andrespråk først og fremst referere til det norske språket elevane skal lære og bruke i opplæringa og samfunnet (Egeberg, 2012, s.14). Fordi desse språka ofte får meir merksemd etterkvart, er det ikkje uvanleg, spesielt hjå yngre barn, at andrespråket kan bli det mest dominerande språket og dermed ta over som eit slags førstespråk (Kjelaas, 2017, s.220). Dette kan for eksempel vere tilfellet hjå unge innvandrarar som kjem til Noreg og byrjar i barnehage eller tidleg i skulen, og som etter kvart er betre i norsk enn det som tidlegare har vore deira førstespråk.

## 1.6 Opgåvas oppbygging og struktur

Denne avhandlinga består av fem kapittel. I dette kapittelet har eg presentert bakgrunnen for prosjektet og problemstillinga mi, tatt føre meg litt om innføringstilbodet elevane blir tilbudd og læreplanen dei må forhalde seg til, i tillegg til å ha sett litt på den tidlegare forskinga som har blitt gjort rundt tematikken og plassert meg innanfor fagfeltet. I kapittel 2 vil eg ta føre meg den aktuelle og relevante teorien som seinare blir brukt i analysen og drøftinga. Dette vil i hovudsak vere teori knytt til fleirspråklegheit i opplæringslova og læreplanane, språkideologiar, (van Ommeren, 2017; Wei, 2000, Ohnstad, 2020; Kjelaas, 2013), sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1986; Vygotsky, 2008; Svensen, 2018) og språklæring og kultur (Spolsky, 1989; Ellis, 1994; Hymes, 1972; Gee, 2015; Cummins, 2018; Imsen, 2017; Halliday & Hasan, 1989). Vidare vil eg i kapittel 3 ta føre meg dei metodiske vala som har blitt gjort undervegs i arbeidet, samt litt om metodekritikk og forskingsetiske refleksjonar. Kapittel 4, analyse- og drøftingskapittelet, vil på mange måtar vere hovuddelen av denne avhandlinga, då dette er ein forholdsvis empiritung studie. Her vil funna frå innhenta datamateriale presenterast, og analyserast og drøftast for å behandle problemstillinga og forskingsspørsmåla i prosjektet.

Avslutningsvis vil eg i kapittel 5 summere opp og trekkje saman trådane frå prosjektet, i tillegg til å sjå på vegen vidare.

## 2 Teori

I dette kapittelet skal eg ta føre meg nokon teoretiske perspektiv knytt til fleirspråklegheit og innføringstilbodet. Føremålet er å presentere teoretiske inngangar og omgrep som blir nytta for å belyse intervjuaterialet og drøfte sentrale funn i analyse og drøftingskapittelet (4), samt skape eit teoretisk bakteppe. Det eg vil ta føre meg er fleirspråklegheit i opplæringslova og læreplanane (2.1), språkideologiar (2.2), sosiokulturell læringssteori (2.3) og språklæring (2.4). Dette er den teorien som er relevant for oppgåva og som byggjer på det lærarane valde å ta opp og fortelje i intervjuet.

### 2.1 Fleirspråklegheit i opplæringslova og læreplanar

Som lærar i det norske skulesystemet er ein pålagt å følgje dei reglane og planane som regjeringa legg fram, og dette vil difor vere ein stor del av grunnlaget for dei vala lærarane tek. På bakgrunn av dette vil eg vidare i dette delkapittelet kort ta føre meg opplæringslova (2.1.1) og læreplanane som lærarane i denne avhandlinga må forhalde seg til i arbeidet med fleirspråklegheit (2.1.2).

#### 2.1.1 Fleirspråklegheit i opplæringslova

Når det kjem til fleirspråklegheit i opplæringslova er det fleire paragrafar som omhandlar språkopplæring for fleirspråklege elevar. Den mest sentrale i denne avhandlinga, og den eg vil ta føre meg her, er §2-8 *Særskild språkopplæringa for elevar frå språklege minoritetar*. Den seier at «elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har *tilstrekkeleg dugleik* i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar òg rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Her står det blant anna om morsmålsopplæring, norskopplæring og kartlegging av dei minoritetsspråklege elevane, samt organisering av den særskilde språkopplæringa (jf. 1.2.1).

Omgrepet *tilstrekkeleg dugleik*, som er ein sentral del av denne avhandlinga, er henta frå nettopp denne paragrafen. Her slås det fast at tilboden om særskild språkopplæring gjeld inntil eleven er i stand til å følgje undervisninga på norsk. Vidare står det at elevane har rett på morsmålsopplæring om det er *nødvendig* for å lære andrespråket meir effektivt. Dette betyr samstundes at det ikkje er tilbod om morsmålsopplæring for dei elevane som har bra nok

ferdigheiter i norsk til å følgje undervisninga på majoritetsspråket (Aarsæther, 2017, s.38). Vidare gjer dette at Læreplan i morsmål for språklege minoritetar eigentleg er meir ein *overgangsmodell*, i den tydinga at morsmålet brukast i ei overgangsfase og som støtte i innlæringa av andrespråket (Kjelaas, 2017, s.227; Aarsæther, 2017, s.39). Med utgangspunkt i dette kan vi stille spørsmål ved kva syn på språk og fleirspråklegheit som kjem til uttrykk i opplæringslova. I §2-8 kan vi sjå at særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar skal tilbys dei elevane som har avgrensa ferdigheiter i norsk, og ut i frå eit skulefagleg synspunkt er det sjølvsagt nødvendig å vende søkelyset mot norskopplæringa. Likevel har opplæringa eit overordna syn på fleirspråklegheit som noko vi skal arbeide med, verdsette og respektere. Dette kan vi blant anna sjå i dei ulike stortingsmeldingane<sup>3</sup> som har kome dei siste åra som omhandlar dei minoritetsspråklege elevane og fleirspråklegheit. På grunn av oppgåvas omfang vil eg ikkje gå meir inn på dei her, men det er likevel viktig å vite at regjeringa har eit ynskje om lik opplæring for *alle* elever i den norske skulen.

### 2.1.2 Fleirspråklegheit i læreplanane

Læreplanane som blir brukt i skulen, blir ved jamne mellomrom erstatta av nye og reviderte læreplanar, men dei nye læreplanane vil alltid vere basert på den føregåande læreplanen. Mønsterplanen av 1974 (M74) var den første læreplanen etter at tospråkleg opplæring kom i fokus. Her var fokuset på «å bygge en positiv innstilling til språket [det norske språket]» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s.128), og faget for dei minoritetsspråklege elevane vart kalla *norsk som framandspråk*, noko som skapte avstand mellom *oss* og *dei*. Etter å få kritikk for å vere segregerande, blei faget endra til å bli kalla *norsk som andrespråk* i den følgjande læreplanen, Mønsterplanen av 1987 (M87) (Aarsæther, 2017, s.55). Her blir elevane som individ og deira språk i større grad inkludert i det norske samfunnet. I følgje denne planen kunne i tillegg alle minoritetsspråklege elevar i prinsippet få morsmålsopplæring.

Då Læreplanverket av 1997 (L97) kom, blei dette derimot endra på. Frå dette tidspunktet var det klart at rett til særskild språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring skulle vere for elevar frå språklege minoritetar som hadde avgrensa ferdigheite i norsk ved skulestart. Dette påverka i stor grad dei elevane som trengte morsmålsopplæring fordi dei ikkje klarte å følgje undervisninga berre på norsk (Aarsæther, 2017, s.53-63). Det er her vi

---

<sup>3</sup> Dette er blant anna: *Meld.st. nr. 6 – Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020), *St.meld. nr. 16 – ...og ingen stod igjen. Tidleg innsats for livslang læring* (2006-2007), *St.meld. nr. 23 – Språk bygger broer* (2007-2008) og *Meld.st. nr. 20 – På rett vei* (2012-2013).

byrjar å sjå på det som ein overgangsmodell for tospråkleg opplæring (jf. 1.2.1). Samanlikna med L97 hadde Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) i stor grad mange av dei same rettigheitene for tospråkleg opplæring. Med LK06 blei Læreplanen i norsk som andrespråk avskaffa i 2007 og erstatta av Læreplan i grunnleggjande norsk. Denne hadde som mål å sluse elevane over i den ordinære opplæringa med ein gong dei blei vurdert til å kunne følgje opplæringa der. Dette var meint å gjere opplæringa meir effektiv, og unngå segregering av elevane (Aarsæther, 2017, s.53-63).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) er den nyaste læreplanen og den som blir brukt i skulen i dag. I likhet med dei andre læreplanane er denne justert og tilpassa ut i frå dei vurderingane som har blitt gjort av den tidlegare læreplanen. Dette har ført til at blant anna dei gamle LK06-hovudområda er fjerna og erstatta av seks kjerneelement for dei ulike faga. *Språkleg mangfold* er eit av dei, og her vektleggast det at elevane skal ha kunnskap og forståing om eigen og andre sin språksituasjon i Noreg, og innsikt i samanhengen mellom språk, kultur og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I overordna del og som ein del av opplæringas verdigrunnlag blir det i tillegg stadfesta at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ei slik formulering vil ikkje berre seie at dei fleirspråklege elevane skal erfare dette, men at det gjeld *alle* elevar.

Alle lærarane som har deltatt i denne studien, og spesielt lærarane i innføringsklassene, arbeidar i større eller mindre grad med Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar (jf. 1.2.2). I likhet med læreplanen i norsk, blir det òg her tidleg stadfesta under fagets relevans at elevane skal «oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg presiserast det her at «faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, som skal bidra til å styrke identiteten til den enkelte og det kulturelle mangfoldet i skolen». *Språkleg og kulturelt mangfold* er i tillegg eit av kjernelementa i læreplan for grunnleggjande norsk, der «elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Som vi kan sjå er det mykje i denne læreplanen som underbyggjer tanken om språk som ressurs og viktigheita av eit fleirspråkleg mangfold.

## 2.2 Språkideologiar

Læreplanen er ein av dei tinga som påverkar lærarens arbeid, men den enkelte sitt språksyn påverkar i minst like stor grad. I denne delen skal vi sjå på korleis språkhaldninga og

språkideologiar kan påverka språkbruk samt skape premissar for korleis språk blir verdsett, og viktigheita av profesjonelt skjønn i læraryrket. Ulike *språksyn* vil kunne seie noko om dei tause kunnskapane og meiningane som ligg til grunne i våre eigne ideologiske førestillingar (van Ommeren, 2017, s.165). Sidan skjønn er ein så stor del av læraryrket, vil dette òg påverke det arbeidet lærarane gjer. Fordi denne studien i stor grad byggjer på forståingane, tankane og meiningane til lærarane som deltok, vil dette vere eit viktig bakteppe sidan alt dei seier (i varierande grad) vil vere påverka av deira eigne språkhaldningar/språkideologiar og deira profesjonelle skjønn.

Rikke van Ommeren (2017) påpeikar at sjølv om *språkhaldningar* og *språkideologiar* er nært slekta og ofte brukast om kvarande i litteraturen, finst det ei grense, om enn uklar, mellom dei (s.166). Språkhaldningar kan seiast å dreie seg om haldningar til språk og språkbruk på mikronivå, for eksempel at visse trekk ved ei dialekt oppfattast som «stygge» eller «bondsk», medan språkideologiar er meir overordna og overgripande førestillingar om språk (van Ommeren, 2017, s.159). Lars Anders Kulbrandstad (2015) beskriv språkhaldningar som «[...] innstiller eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for mer eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarianter, måter språk og språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre» (s.249), medan Mary McGroarty (2010) definera språklege ideologiar som «the abstract (and often implicit) belief systems related to language and linguistic behavior that affect speaker's choices and interpretations of communicative interaction» (s.3). Språkhaldningar og språkideologiar omhandlar difor om lag det same, men der den førstnemnde i større grad er mindre og meir individuelle sider, er den andre ofte kopla til eit større og meir omfattande system.

Ein av grunna til at språkideologiar er så vanskeleg å få tak på er fordi dei i stor grad er «briller» vi tolkar språkbruken gjennom. Desse brillene er ein meir eller mindre umerkeleg del av oss, og nokon vi har vakse opp med innanfor eit bestemt språksamfunn og system (van Ommeren, 2017, s.159). Dette gjer at oppfatninga om språkbruk er med på å dele det språklege landskapet inn i ulike delar, gjennom å forme våre oppfatningar av kven *eg* er og kva som er spesielt med meg, kven *eg* høyrar saman med – altså kven *vi* er – og kva som kjenneteiknar *dei* og *oss* (van Ommeren, 2017, s.165). Vi er alle ulike, og mine tankar og meiningar om språk vil skilje meg frå andre. Gjennom samhandling vil desse forskjellane kunne kome tydelegare fram, og det er difor noko ein alltid bør tenkje over.

Dei språklege ideologiane legg vidare føring for lærarens klasseromspraksis og korleis språk anerkjennast i skulen (Iversen, 2019; Blackledge & Creese, 2010, s.178). Språklege ideologiar vil difor vere relevant å ha i bakhovudet gjennom denne avhandlinga då vi ser på lærarane sine tankar, meininger og forståingar. Som norsklærar har vi ei stemme det ofte blir lytta til når vi uttalar oss om språk, og dette gjer at det er spesielt to ting det er viktig at vi er klare over. Det første er at vore oppfatningar om språk er ideologisk fundamentert, på same måte som alle andre sine oppfatningar. Det andre er at dei omgrepa vi bruker om den språklege verkelegheita, kan ha betydning for korleis individ og grupper oppfattast, og korleis nokre elevar ser på seg sjølv (van Ommeren, 2017, s.166). Elevane i skulen vil òg kome med sine eigne språklege briller, påverka av deira språklandskap, og ha ein tanke om kven dei er og korleis dei passar inn i det nye språklandskapet som er i skulen. Li Wei (2000) påpeikar at haldningane til språk alltid vil vere i konstant endring, og haldningar på eit personleg plan vil difor kunne endre seg om personen opplev ei personleg vinning. For eksempel vil elevar, og andre, som opplev at deira språkkunnskap og språkbruk er nyttig både no og seinare i livet, mest sannsynleg bevare og bruke sine språk meir (s.21-22).

### **2.2.1 Profesjonelt skjønn**

Lærarane sine val og språksyn er ikkje berre basert på dei språkideologiane og språkhaldningane dei har, men òg deira profesjonelle skjønn. Skjønn kan sjåast på som eit område der den profesjonelle er gitt friheit til å ta slutningar i kraft av si utdanning og kompetanse (Ohnstad, 2020, s.153). Dette vil seie at skjønn er når lærarar bruker sin praktiske klokskap for å vurdere kva som blir den beste løysinga i ein gitt situasjon. Her må dei ta i bruk sine eigne rasjonelle og emosjonelle evner, ha evne til å sjå det spesielle i situasjonen, samtidig som dei ser heilheita og kan vurdere kva faktorar som har relevans (Ohnstad, 2020, s.154). Slike kunnskapar og evner er ikkje noko alle lærarar har frå start, men dei utviklast med erfaring. Dette betyr at ein gjennom heile sitt yrkesliv vil opparbeide ein kompetanse til å handle rett i konkrete situasjonar som oppstår i skulekvardagen, og difor aldri bli ferdig utlærd (Ohnstad, 2020, s.155). Likevel vil ein gjennom utdanning og erfaring utvikle sitt profesjonelle skjønn, noko lærarane i denne studien har gjort. Difor vil deira utsegn, tankar og meininger vere basert både på deira utdanning, ideologiar og skjønn. Deira språkideologiar og språkhaldningar påverkar òg det dei seier, noko som betyr at deira språkhaldningar, språkideologiar og profesjonelle skjønn i lag er grunnlaget for det dei seier i intervjua.

## 2.2.2 Kartleggingas syn på språk

Språkideologar og språkhaldningar legg grunnlaget for læraranes arbeid og språksyn (jf. 2.2), samtidig som deira profesjonelle skjønn og påverkar arbeidet dei gjer. Ein stor del av arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane handlar om å vurdere og kartlegge deira språkkunnskapar og ståstad i utvikla for å bestemme om og når dei er klare for den ordinære opplæringa. Å kartlegge er altså noko vi gjer for å tilpasse opplæringa til den enkelte elevens forutsetningar og behov (Kjelaas, 2013, s.276). I §2-8 i opplæringslova står det at:

Kommunen 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 følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Dei minoritetsspråklege elevane har altså rett på kartlegging av sine ferdigheiter og kunnskapar, og difor må alle lærarar som arbeider med desse elevane vere førebudde på å måtte gjennomfør slik kartlegging og vurdering.

Ofte når ein skal kartlegge ulike sider av elevens utvikling, må ein først velje kva kartleggingsform, -verktøy og -kjelde ut i frå spesifikke utfordringar eleven har og ut i frå kva som er målet med kartlegginga (Kjelaas, 2013, s.281). I arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane har Utdanningsdirektoratet utarbeida eit kartleggingsverktøy som skal hjelpe lærarane å bestemme når eleven har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å gå over i den ordinære opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne kartlegginga er utarbeida i samsvar med den nye læreplanen som kom i 2020, og er i stor grad *kriteriebasert*. Dette vil seie at kartlegginga vurderer prestasjonane til elevane ut i frå grada av måloppnåing, i dette tilfellet ut i frå skildringar av språkferdigheiter på eit gitt nivå, samtidig som den tek høgde for om eleven har ein anna språk- og erfaringsbakgrunn. Kriteriebasert kartlegging er i kontrast til *normbasert* kartlegging. Denne forma for kartlegging tek utgangspunkt i ei normering, altså ein prosess der ein finn ut kva som er gjennomsnittet for ei gitt aldersgruppe, og kartlegg så med utgangspunkt i det (Kjelaas, 2013, s.283-284). Vi kan altså seie at medan normbasert kartlegging tek utgangspunkt i spesifikke nivå og kva andre elevar har scora, så tek kriteriebasert kartlegging i større grad utgangspunkt i individet og deira ståstad.

Uansett kva form for kartlegging ein har, så vil den alltid vere basert på språkideologiar. Som Elana Shohamy (2001) påpeikar kan ikkje kartleggingsverktøy betraktast som nøytrale måleinstrument, men meir som «verktøy med makt» (s. 25). I dette ligg det at kartleggingsverktøya alltid vil vere forankra i bestemte måtar å forstå språk og læring på, og

med det gi potensielt store konsekvensar for enkelteleven, skulen og samfunnet (Kjelaas, 2013, s.281). Vi kan difor seie at kartleggingsverktøya har ein spesifikk språkideologi i botnen, og læraranes eigne språkideologiar vil påverke og bli påverka av denne.

Å kartlegge og vurdere er viktig. Det er ei god kjelde til innsikt i elevanes språklege styrkar og utfordringar, og det er ei forutsetning for å kunne tilpasse opplæringa til den enkelte. Det vil difor vere svært viktig at ein som lærar forstår kva form for kartlegging ein har og kva språksyn den gir uttrykk for. Berre då kan ein kan bruke den på riktig måte, og berre då vil elevane få den kartlegginga dei har rett på (Opplæringslova, §2-8).

## 2.3 Sosiokulturell læringsteori

Vi har tidlegare i kapittelet (2.2) sett på språkideologiar og språkhaldningar, og slik det er skissert over kan vi sjå eit språksyn som er rådande i sosiokulturelle teoriar. Det sosiokulturelle synet på språk vaks fram på midten av 1900-talet, og er tett knytt til globalisering. Med globaliseringa oppstod det nye språkvariasjonar og språk blei i større grad knytt til blant anna identitet, språkpraksisar og språkstilar (McGroarty, 2010, s.30). Dette var med på å opne eit nytt felt som ikkje lenger berre såg på språk som noko styrt av reglar og system<sup>4</sup>, men heller som noko sosialt som skjer mellom menneske. I likheit med språkideologiar og språkhaldningar, vil det teoretiske grunnlaget for ein slik studie vere viktig. Difor vil eg gå nærmare inn på kva som kjenneteiknar den sosiokulturelle læringsteorien og kvifor den er eit sentralt bakteppe i denne avhandlinga.

Sosiokulturell teori er opptatt av at språk er eit sosiokulturelt fenomen, og i dette ligg det ei forståing av at språk er knytt til den sosiale og kulturelle konteksten. Svensen (2018) skissera tre ulike retningar innan den sosiokulturelle teorien: *den variasjonistiske retninga*, *den interaksjonelle retninga*<sup>5</sup> og *den neo-vygotskianske retninga*. I denne avhandlinga vil fokuset ligge på den sistnemnte, då den er mest aktuell for det som kjem vidare i analysen og drøftinga. Den neo-vygotskianske retninga tek utgangspunkt i læringsteorien til Vygotsky, og har eit fokus på andrespråklæring som ein sosial, kulturell, kognitiv og interaksjonell prosess (Svensen, 2018). Denne retninga er vidare opptatt av korleis dei minoritetsspråklege elevane kan ha

<sup>4</sup> Noam Chomsky er ein av dei opptatt av ein ideell språkbrukar i eit heilheitleg språksamfunn. Det innebere ein tankegang om at språkbrukaren har eit feilfritt språk ved å ikkje vere påverka av omgivnadane (Chomsky, 1965; Berggreen & Tenfjord, 2003).

<sup>5</sup> I den variasjonistiske retninga ser ein på variasjonane i andrespråksferdigheiter som blant anna eit resultat av ulikskapar i sosial bakgrunn, utdanning, kjønn, butid, osb., medan ein i den interaksjonelle retninga ser på språklæring som eit resultat av samhandling. På grunn av omfanget vil ikkje desse bli gått meir inn på i denne avhandlinga.

vanskeleg for å få tak i skulespråket og at det difor er viktig å ta utgangspunkt i det elevane allereie kan og beherskar, nettopp deira førstespråk. Omgrep som *stillasbygging* og *närmaste utviklingssone*<sup>6</sup> (Säljö, 2016, s.119; Vygotsky, 2008; sjå også Vygotsky, 1986) er her sentrale, samt viktigheita av å la elevane delta i det lærande fellesskapet som er på skulen. Dette gjer at læringsprosessen først og fremst er sosial, deretter individuell (Svensen, 2018, s.192).

## 2.4 Språklæring

Sjølv om eg i denne avhandlinga har fokuset på lærarperspektivet, er arbeidet elevane gjer med å lære seg norsk òg sentralt. For minoritetsspråklege elevar vil norsk bli deira andrespråk. Lærarane deira vil difor heile vegen måtte jobbe med å lære dei språket dei treng for å fungere i det norske utdanningssystemet. I dette delkapittelet tek eg føre meg teori kring andrespråkslæring (2.4.1), forskjellen på kvardagsspråk og akademisk språk (2.4.2) og andrespråkslæring i ein ny kultur (4.2.3). På den måten vil ein som leser få eit innblikk i kva det er lærarane skal lære elevane og kva utfordringar knytt til dette som kan oppstå.

### 2.4.1 Andrespråkslæring

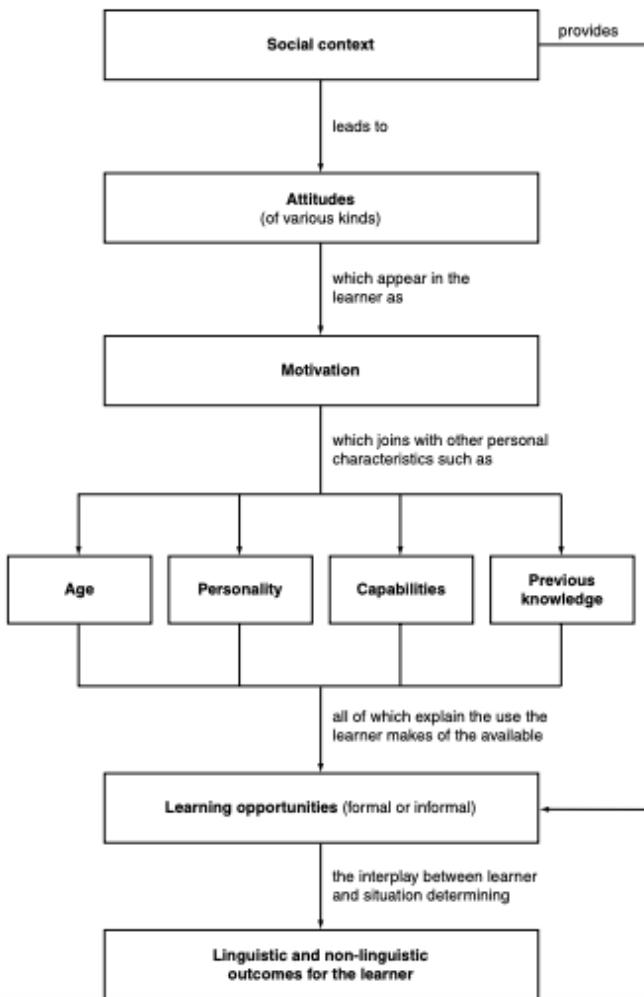
Forsking på andrespråkslæring er ein nokså ny vitskapleg disiplin (Berggreen & Tenfjord, 2003, s.15). Som vi såg i kapittel 1.1 har globalisering ført til at menneske med ulike språk og kulturar har flytta på seg og tatt med seg sin bakgrunn til det nye landet. Denne disiplinen kan difor seie å ha vekse fram i takt med desse samfunnsmessige endringane. Berggreen & Tenfjord (2003) definera andrespråkslæring som «det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket» (s.15), medan Bernard Spolsky (1989) bruker omgrepet andrespråkslæring for å referere til «the acquisition of a language once a first language has been learned, say after the age of two [...]» (s.2) (jf. 1.5). Ut i frå definisjonane og omgrepene *andrespråkslæring* går det altså ut på å lære eit anna språk (jf. 1.5).

Rod Ellis (1994) forklarar andrespråkstileigning ved interne, eksterne og individuelle faktorar. *Interne faktorar* er sider ved menneska sine kognitive utrustningar og kognitive verkemåtar, medfødd eller tileigna under oppveksten, medan *eksterne faktorar* er det vi finn i det sosiale miljøet der språklæring skjer (s.294). Desse sosiale relasjonane kan igjen påverke kor viktig språklæringa blir for den enkelte (s.193). Samtidig påpeikar Ellis (1994) at

---

<sup>6</sup> Stillasbygging handlar om at læraren, eller nokon som har meir kompetanse enn eleven, byggjar eit stillas rundt eleven som skal støtte og hjelpe eleven i si utvikling. Dette blir gjort ved å for eksempel stille spørsmål, lage strukturar og rettleie. Når eleven blir meir sjølvstendig, vil stillaset bli tatt vekk. Den nærmaste utviklingssonen viser til Vygotskys teori som skil mellom det barnet klarer utan hjelp og det barnet klarer med hjelp. I følgje denne modellen er det viktig at barn får jobbe i det området der dei møter litt utfordring, men der dei òg klarer seg sjølv så lenge dei får hjelp og støtte (Vygotsky, 2008, s.166).

*individuelle faktorar* har ekstra stor påverknad innan andrespråkslæring (s.471). I dette ligg det dei faktorane som elevane i varierande grad er utstyrt med, som for eksempel språklærarens personlegdom (introvert/ekstrovert, godt språkøyre, osb.), legning for å lære språk, motivasjon og læringsstil.



**Modell 1. Spolsky sin modell for andrespråkslæring (1989:28)**

Motivasjonen kombinert med elevens personlegdomstrekk, samt utgangspunkt, erfaringar og tidlegare kunnskap, er med på å sette dei nødvendige forholda for all læring, og er med på å forklare den bruken eleven gjer av det som er tilgjengeleg. Alt dette er så med på å bestemme eleven sin suksess både med å oppnå det ynskja språklege resultatet (inkludert varierande språkleg og kommunikativ kompetanse) og ikkje-språklege utfall (inkludert haldningsendringar) som har blitt bestemt både personleg av eleven sjølv og sosialt av heim, skule eller samfunnet (Spolsky, 1989, s.25-27).

For å visualisere desse faktorane kan vi sjå på Spolsky (1989) sin modell for andrespråkslæring (jf. modell 1). Han poengtera at all andrespråkslæring er ein del av ein sosial kontekst, som vi kan sjå i den første boksa, og omhandlar både familien og heimen, samfunnet, byen og området rundt i ei større heilheit, samt eksponering av andre språk, språk si rolle i ulike settingar, og den verdien språk og fleirspråklegheit har i miljøet. Den neste delen er haldningar (attitudes) og viser til både eleven sine haldningar og samfunnet sine haldningar til det gjeldande språket. Dette er med på å påverke eleven sin motivasjon for å lære, vidareutvikle og halde på språket.

Som vi kan sjå i Spolsky sin modell byggar alt på sosiale kontekstar. Sosiale kontekstar er med på å gi ulike læringsituasjonar og -moglegheiter. Noko av det mest sentrale i sosiale kontekstar er kommunikasjon, og det å ha kommunikativ kompetanse blir difor viktig i andrespråkstileigning. Dell Hymes (1972) er ein av dei som var interessert i den kompetansen som låg til grunn for språkbruken og dei vala ein språkbrukar gjer i ein kommunikasjonssituasjon. Han utvida difor kompetanseomgrepet til å både omhandle kontekstuell og sosiolinguistisk kompetanse (Hymes, 1972, s.278). Jams Paul Gee (2015) presentera ein tanke om at mange menneske ofte tenkjer at *eit* ord har *ei* bestemt mening (s.24-25), og i følgje dette er eit ord som «kaffi» berre kaffi. Likevel veit vi at eit ord som dette kan inngå i fleire ulike kontekstar og ha ulike meningar ut i frå konteksten. For eksempel kan eit ord som «kaffi» både vere ein kaffikopp, kaffibønne, å drikke kaffi eller å dra på kaffibesøk, alt ut i frå konteksten ordet blir brukt. Her ser vi viktigheita av konteksten, samt kompleksiteten til eit enkelt ord, som betyr at vi ikkje kan sjå det grammatiske utan å òg sjå situasjonen. Hymes (1972) og Gee (2015) sine syn på kommunikativ kompetanse dreg trådar tilbake til det sosiokulturelle språksynet (jf. 2.3) der vi kunne sjå at språk var eit av dei meiningskapande systema. Språk og kommunikasjon har difor ein viktig samanheng, noko vi må hugse på når vi skal legge til rette for dei minoritetsspråklege elevane i deira språklæring.

#### 2.4.2 Kvardagsspråk og akademisk språk

I skulesamanheng og i læring av eit nytt språk er det vanleg å skilje mellom kvardagsspråk og skulespråk/akademisk språk, eller som Jim Cummins (1979, 2018) kallar desse, *basic interpersonal communicative skills (BICS)* og *cognitive academic language proficiency (CALP)*. BICS representera den typen språkkunnskapar som eleven treng for å gjere seg forstått i enkle her-og-nå-situasjonar som for eksempel i leik og samspel med andre barn (Monsen & Randen, 2017, s.83). Cummins (1979, 2018) poengtera at det tek om lag to til tre år å utvikle eit andrespråk som kan brukast i slike situasjonar. CALP viser derimot til ein type språkbruk der det stillast større krav til språkleg presisjon, der språket er tematisk meir abstrakt og kognitivt krevjande, og der ein i mindre grad kan lene seg på ein nær og kjent kontekst. For å lære seg dette språket treng ein vanlegvis vertfall fem år (Cummins, 1979, 2018). Det betyr at det er ein variasjon innad i det språket elevane skal lære, og at dei to delane må ha eit ulikt fokus fordi det vil variere kor lang tid dei bruker på å lære kvart av dei.

Som i mange andre menneskerelaterte prosessar er det vanskeleg å operere med eit slikt klart skilje (Øzerk, 2016, s.168). Likevel er det viktig å vere klar over visse karakteristiske trekk ved dei ulike språktypane og omgrepstypane, og hugse på at kunnskapar i begge variantane,

altså BICS og CALP, er verdifullt og difor viktig. Det er i tillegg viktig å hugse at det vil vere store individuelle forskjellar mellom elevane, og spesielt mellom minoritetsspråklege elevar (jf. Spolskys modell i 2.3.3) (Monsen & Randen, 2017, s.31). Samtidig er det slik at sjølv om eldre barn og vaksne lærer nokre ting raskare når det kjem til andrespråklæring, har det vist seg at barn som byrjar tidlegare, generelt når eit høgre nivå enn dei som byrjar seinare (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003, s.319). Dette betyr at dei yngre elevane vil ha lettare for å nå eit høgare nivå i andrespråket sitt.

Nærværet av kvardagsspråk og akademisk språk vil vere tydeleg i skulens samanhengar. Her vil ein enkelt kunne skilje ut dei elevane som har kunnskapar og erfaringar i både BICS og CALP, og ikkje minst dei elevane som har manglar i eine eller begge språkvariantane. Gee (2015) sin teori om diskursar er her sentral. Diskursar er «ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities by specific groups [...]. Discourses are ways of being “people like us”.” (Gee, 2015, s.4). Skulen er ein diskurs, og skulen kan igjen delast inn i fleire diskursar som har sine eigne måtar å kommunisere og å vere på. I skulegarden vil det vere det kvardagslege språket som er sentralt. Her snakkar vi med vene om stort sett kvardagslege ting og det som skjer rundt oss. I klasserommet vil derimot det akademiske språket vere sentralt. Her blir det ofte snakka om abstrakte ting og situasjonar som ikkje skjer akkurat der og då. Som lærar er det difor viktig å tenkje over på kva arenaer elevane har mest behov for språkleg støtte. Det er i klasserommet at skulespråket til elevane skal utviklast, og sjølv om elevane lærer norsk av medelevar ute i friminuttet, vil dette vere eit heilt anna språk samanlikna med det akademiske og meir krevjande språket elevane må kunne i opplæringa (Øzerk, 2016, s.168; Monsen & Randen, 2017, s.31). Språk er både eit sosialt reiskap og eit kognitivt reiskap, og difor må både CALP og BICS stå sentralt i all den opplæringa elevane får.

#### **2.4.3 Andrespråklæring i ein ny kultur**

Diskursane som Gee (2015) skissera er òg sentralt når vi snakkar om kultur. Gunn Imsen (2017) poengtera at familien, skulen, massemedia og arbeidslivet, samt fritidsaktivitetar og vennegrupper er viktige sosialiseringinstansar i barn og unges liv (s.340). Kvar enkelt er ein diskurs med sine reglar og rutinar for korleis ting blir gjort, og ingen av dei vil fungere enkeltvis og isolert. Dei står altså i eit tett samspel med kvarandre (Imsen, 2017, s.397).

Språk gir ikkje mening utanfor diskursen (Gee, 2015, s.4), og diskursar kan ikkje fungere utan måtar å kommunisere og samhandle med kvarandre. Å kommunisere og

samhandle kan bli gjort ved hjelp av ulike meiningskapande system. Språk er eit slikt system (Halliday & Hasan, 1989, s.4). Likevel vil det alltid vere ein måte som er meir «rett» enn andre innanfor kvar diskursane. Det å skulle navigere seg gjennom noko slikt er ikkje enkelt, og det vil ta tid å lære seg. Som vi såg over (jf. 2.4.2) tek det to-tre år å lære eit kvardagsspråk og opptil fem år å lære eit akademisk språk. Ved å kunne ta i bruk dei andre meiningskapande systema, som kroppsspråk, andletsuttrykk, måtar å kle seg på og oppførsel, og bruke dei på riktig måte, vil ein likevel kunne ta del i diskursen og kulturen (Halliday & Hasan, 1989, s.340).

Dei minoritetsspråklege elevane som kjem til Noreg kjem ikkje utan språk og kultur. Dei kjem med ei historie og ein bakgrunn dei ikkje bør måtte legge frå seg for å gi plass til den kulturen vi har her i landet. Likevel er det viktig at ein som eit nytt barn i Noreg får kjennskap til korleis den norske barne- og skulekulturen fungera. På den måten vil ein lære korleis ein skal opptre og kommuniser i dei diskursane ein til ei kvar tid er ein del av, og i desse er det reglar og rutinar ein må forhalde seg til og lære (Imsen, 2017, s.398). Samtidig er det eit stort fokus på det kvardagslege språket i desse diskursane. Noko som betyr at dei minoritetsspråklege barna vil ha enklare for å ta del etterkvart som dei lærer om det norske språket og den norske kulturen. Samtidig er dette òg ulike diskursar der ein ikkje nødvendigvis treng å ha så mykje språk for å delta. Friminutta på skulen vil vere ein diskurs der ein har reglar og rutinar ein må lære seg, men der det kvardagslege språket er dominerande. Elevane vil her kunne delta i leik og sosialt samvær med dei andre elevane sjølv om dei ikkje har språket heilt på plass. På den andre sida vil klasserommet vere ein diskurs der det akademiske språket i stor grad er gjeldande. Dette vil difor vere eit område og ein diskurs dei fleste minoritetsspråklege elevar vil bruke lenger tid på å lære seg og ta del i. Diskursar (med stor D) inkludera meir enn berre språket (Gee, 2015, s.2). Difor må elevane òg ha kunnskap om og kjennskap til kulturen i tillegg til språket.

## 2.5 Sluttord om teorien

Fleirspråklegheit og innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane er ein omfattande og samansett tematikk. Det er mykje ein kunne skrive om og mange teoretiske perspektiv ein kan ta utgangspunkt i. Til denne avhandlinga har teori knytt til fleirspråklegheit i lovverk og læreplanane, språkideologiar, sosiokulturell læringsteori, og språklæring og kultur vore sentralt. Dette er teoriar som vil hjelpe meg å svare på problemstillinga mi: *Kva er likskapane og ulikskapane mellom lærarane i innføringsklassene og i dei ordinære klassene sine syn på tilstrekkeleg dugleik i norsk?*, og denne teorien vil bli kopla meir direkte til dette spørsmålet i kapittel 4 der eg presenterer funn og drøftar hovudpoenga frå analysematerialet.

## 3 Metode

Den opphavlege tydinga av ordet *metode* er «vegen til målet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.140), og i det følgjande kapittelet skal eg ta føre meg dei metodiske vala eg har tatt kring arbeidet, innsamlinga og analyseringa av dei aktuelle datamateriala. Eit av måla med eit metodekapittel er å auke oppgåvas openheit og validitet (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s.248). I dette kapittelet vil eg starte med å forklare kvifor eg har valt å gjennomføre kvalitativt forskingsintervju i dette masterprosjektet (3.1). Vidare vil eg gå inn på framgangsmåten eg har brukt for å innhente datamaterialet (3.2) og korleis eg har arbeida med det vidare gjennom transkribering og analysering (3.3). Kapittelets siste delar består av refleksjonar kring forskarens rolle og subjektivitet (3.4), og metodekritikk og forskingsetiske refleksjonar knytt til prosjektet (3.5).

### 3.1 Val av metode og førebuing

#### 3.1.1 Kvalitativt forskingsintervju

Føremålet med denne oppgåva er å få innblikk i lærarar sine tankar og meningar kring innføringstilbodet for minoritetsspråklege elevar. *Kvalitativ* metode eignar seg godt i undersøkingar der ein er på utkikk etter meningar, handlingar, ikkje-observerbare og observerbare fenomen, haldningar, intensjonar og oppførsel (Cohen et al., 2018, s.288). Eit kvalitativt forskingsintervju søker å forstå verda sett frå intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2019, s.20), og bidreg til å gjeve innblikk i personens erfaringar, refleksjonar, kunnskapar og haldningar rundt eit tema (Neteland, 2020, s.51). Føremålet med denne studien er nettopp å få innblikk i læraranes tankar, og difor vurderte eg kvalitativt intervju som den best eigna forskingsmetoden, då observasjon, tekstanalyse eller andre metodar ikkje ville gitt meg den informasjonen eg er ute etter.

På bakgrunn av dette såg eg det som best å gjennomføre ein-til-ein intervju med kvar av lærarane. På den måten blir det meir som ein uformell samtale mellom meg og dei, der fokuset er på intervjudeltakaren og der tankar og meningar kan bli delt fritt utan kommentarar eller innverknad frå andre. Ein samtale er «en muntlig utveksling av observasjoner, meninger og tanker» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.357), og det var nettopp dette eg ville ha: ein samtale

som kunne hjelpe meg med å få innblikk i tankane, refleksjonane og meiningsane til lærarane kring omgrepene *tilstrekkeleg dugleik* og til innføringstilbodet meir generelt.

### 3.1.2 Utforming av intervjuguide

Vidare kom spørsmålet om korleis eg skulle strukturere intervjuet. Eg vurderte *semistrukturert* intervju som den best eigna datainnsamlingsmetoden, då den ligg tett opptil ein samtale ein har i dagleglivet, berre at det som eit profesjonelt intervju òg har eit føremål. Det er altså verken ein open samtale eller ein lukka spørjeundersøking (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46; Cohen et al., 2018, s.511). I førekant av intervjeta utarbeidde eg ein semistrukturert intervjuguide med utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla mine (jf. vedlegg 2 og 3). Ein intervjuguide er som eit manuskript som strukturerer gangen i intervjuet, ved å innehalde ei oversikt over kva ein skal gjennom og forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2019) påpeikar at ein intervjuar som veit kva dei spør om og kvifor dei spør, òg undervegs vil kunne oppfatte kva som er relevant for prosjektet og i kva retning ein bør bevege seg (s.165-166). Samtidig var eg klar over at samtalesetningen kunne bevege seg i ulike interessante retningar om eg klarte å sleppe litt taket i intervjuguiden eg hadde førebredt. Dette er òg ein av fordelane med semistrukturert intervju, altså at vi som intervjuarar kan stille oppfølgingsspørsmål og endre retning. På den andre sida var eit av føremåla med intervjuet at lærarane skulle få prate fritt, og dele og reflektere kring temaet - noko eg kunne øydelagt om eg var for låst i intervjuguiden eg hadde førebredt. Difor konkluderte eg med at semistrukturert intervju var best sidan menneske har enklare for å dele tankar og haldningar når dei er med på å bestemme kva som blir tatt opp (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.79).

Ettersom eg skulle intervju to grupper lærarar, respektivt lærarar i innføringsklassen og i ordinær klasse, måtte eg gjere nokre tilpassingar til spørsmåla som blei stilt under. Dette gjorde at eg fekk to ulike intervjuguidar, ein til kvar lærargruppe (jf. vedlegg 2 og 3). Sjølv om dei fleste spørsmåla er formulert nokolunde likt, er det gjort nokre endringar til spørsmåla ut i frå kva læreplanen læraren følgjer og kva rolle dei har i skulen. Som nemnt var tanken at intervjuguiden og spørsmåla skulle fungere som rettleiing og støtte, og ikkje for kontrollerande for samtalesetningen. Dette gjorde at eg som intervjuar var opptatt av å stille opne og reelle spørsmål basert på ei oppriktig interesse frå mi side, samtidig som eg smått måtte styre samtalesetningen der eg sikra meg gode og utfyllande svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla i studien (Neteland, 2020, s.59). Eit eksempel på spørsmål frå intervjuguiden er: «Kva legg du i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik* i norsk?». Her ser vi at deltakarane blir bedt om å forhalde seg til omgrepene og dens betydning i læreplanen og opplæringslova, men at dei kan reflektere rundt

det og fortelje kva dei sjølv legg i omgrepet. Cohen et al. (2018) kallar denne typen spørsmål for *open ended questions*, fordi dei er fleksible og tillata intervjuobjektet å gå meir i djupet på dei sidene av spørsmåla dei vil (s.273). Samtidig fekk deltakarane moglegheit til å påverke intervjuet i ei retning dei var komfortable med.

Før eg starta med å intervju deltakarane, ynskja eg å gjennomføre ei *pilotering*. Høg kvalitet på intervjuet er heilt avgjerande for å få eit godt datamateriale å arbeide med i forskinga (Neteland, 2020, s.61). Ei pilotering går ut på prøve ut innsamlingsmetoden for å sjå om ting må justerast eller endrast før ein skal ut å gjennomføre det faktiske intervjuet (Neteland, 2020, s.61), samt hjelpe oss med å sjå korleis planen vår påverkar deltakarane (Cohen et al., 2018, s.136). Det er òg ei god moglegheit til å teste opptaksutstyr og ikkje minst seg sjølv i ein slik situasjon. Ved å gjennomføre pilotering på medstudentar og andre, fekk eg blant anna tilbakemelding på ting som viste seg å vere uklare eller for vanskeleg, og det gav meg moglegheit til å justere på det som ikkje fungerte før eg skulle gjennomføre dei ekte intervjuia. Eksempelvis kutta eg etter piloteringa nokre spørsmål frå intervjuguiden, då eg oppdaga at dei aller fleste svarte på i eit av dei tidlegare spørsmåla.

## 3.2 Innsamling av data

### 3.2.1 Gjennomføring av intervju

Det blei til saman gjennomført fem intervju. Eg hadde på førehand estimert lengda på intervjuia til mellom 30-60 minutt, og alle intervjuia var omlag innafor denne tidsramma med ein variasjon mellom 27 minutt og 58 minutt. To av desse intervjuia blei halde digitalt ved at eg oppretta ei zoom-lenke som eg sendte til intervjudeltakaren på førehand. Dette gjorde det enkelt for intervjudeltakarane å delta på intervjuet sjølv om dei av ulike årsaker ikkje kunne møte fysisk. Dei tre andre intervjuia blei gjennomført på skulane til intervjudeltakarane, på eigne grupperom. Eg opplevde det nokså utfordrande å gjennomføre intervju sidan eg aldri har gjennomført det før. Eg opplevde det spesielt utfordrande å gjennomføre dei digitale intervjuia. I eit fysisk intervju har ein aspektar som kroppsspråk, småprat, handhelsing, andletsuttrykk, osb., som fell vekk når ein ikkje møtast fysisk. Dette gjort at dei digitale intervjuia gjekk meir rett på og det var vanskelegare å «bli kjend» med deltakaren. Det andre digitale intervjuet (intervju nr.4) gjekk betre då eg på det tidspunktet var meir kjend både med intervjuguiden, situasjonen og meg sjølv som intervjuar. Dei fysiske intervjuia gjennom veldig bra.

Alle intervjudeltakarane fekk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på førehand (jf. vedlegg 1). I dei fysiske intervjuia blei samtykkeerklæringa signert før intervjuet

starta, medan eg i dei digitale intervjeta fekk ettersendt dokumentet med signatur. I alle intervjeta brukte eg diktafon for å ta opp lyden, og desse opptaka blei i etterkant transkribert og sletta. Mitt ynskje var å få innblikk i intervjudeltakarane sine tankar, meiningar, forståingar og haldningar, og dette presiserte eg på starten av alle intervjeta. Eg var altså ikkje på utkikk etter eit «rett» svar eller ute etter å dømme dei og jobben dei gjer. På starten blei dei òg informert om sine rettigheter til å trekke seg eller få svar sletta, og deira rett til å vere anonyme.

### 3.2.2 Rekruttering og utval

Ei problemstilling uttrykker vanlegvis kven forskaren ynskjer å vite noko om (Johannessen et al., 2011, s.239; Neteland, 2020, s.53), og som problemstillinga i denne masteravhandlinga viser, skal eg forske på lærarar. For å finne lærarane som kunne gje meg dei nødvendige dataen eg trong for å belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla mine, måtte eg gjere eit *strategisk utval* (Johannessen et al., 2011, s.106). Sidan hensikta med studien er å sjå på innføringstilbodet for dei minoritetsspråklege elevane, såg eg det som føremålstenleg at eit av kriteria blei at utvalet bestod av både lærarar frå innføringsklasse og ordinære klasse. Eit anna kriterie var at alle lærarane hadde erfaring frå å arbeide med minoritetsspråklege elevar i dette tilbodet. Vidare satt eg ingen kriterie til alder eller kjønn, då dette ikkje hadde noko å seie for studien. Eg sat heller ingen kriterie til ansienniteten til lærarane, i stor grad fordi eg var meir opptatt av å få nok deltakarar til intervjeta og å ha mange kriterie ville kunne påverke dette<sup>7</sup>.

Sidan talet lærarar i innføringsklasser er noko avgrensa og sidan det er mange studentar som er på jakt etter deltakarar til intervjeta, hjelpte ein av rettleiarane mine meg med å kome i kontakt med potensielle kandidatar. Desse blei eg vidare satt i kontakt med. Eg hadde på førehand ein plan om å ha fire intervjudeltakarar, to frå kvar type klasse, men sidan alle lærarane var villige til å delta i prosjektet, ende eg til slutt opp med totalt fem lærarar, to frå innføringsklasser og tre frå ordinære klasser, som stilte opp til intervju. Kvale og Brinkmann (2019) presisera at det ikkje har så mykje å seie kor mange intervjudeltakarar du har, så lenge du har nok til å finne ut det du treng å vite (s.148). Difor vurderte eg det som tilstrekkeleg med fem intervju for å få nok empirisk materialet til prosjektet. På denne måten kunne eg gå djupare inn i analysen min framføre å ha fleire intervjudeltakarar. I tabellen under (tabell 1) kan du sjå ei kort oversikt over lærarane i denne avhandlinga. Eg vil nytte meg av fiktive namn av

---

<sup>7</sup> Det kunne likevel vore interessant å sett på ansiennitets innverknad, sidan ein lærar som har arbeida lengre i skulen og med andre læreplanane sannsynlegvis har eit anna syn på tematikken samanlikna med dei nyutdanna.

anonymiseringssyn, og andre opplysningar som kan bidra til å identifisere deltarane vil òg bli anonymisert.

**Tabell 1. Intervjudeltakarane i denne studien**

Fiktive namn	Rolle i skulen
Siri	Lærar i innføringsklasse
Ida	Lærar i innføringsklasse
Anna	Lærar i ordinære klasse
Sara	Lærar i ordinære klasse
Kaia	Lærar i ordinære klasse

### 3.3 Arbeid med materialet

#### 3.3.1 Transkripsjon

Intervju er som nemnt ein sosial aktivitet der kunnskap og meininger konstruerast mellom dei involverte menneska. Etter å ha gjennomført alle fem intervju var transkripsjon det neste steget. *Å transkribere* går ut på å omsetje talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). I ein transkripsjon vil altså samtalen mellom menneska som er fysisk til stede bli abstrahert og fiksert i skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2019, s.204). Dette blir betrakta som eit kritisk steg i intervju- og analyseprosessen, fordi ei filtrering av det visuelle og det ikkje-verbale kan føre til at ein mister viktige element som viser den komplekse situasjonen intervjuet er ein del av (Cohen et al., 2018, s.523). Ein transkripsjonsprosess er difor ikkje ukomplisert, men heller ein tolkingsprosess der forskjellane mellom talespråk og skrivne tekstar kan skape fleire praktiske og prinsipielle problem (Kvale & Brinkmann, 2019, s.204). Det er også ein prosess som krev ei rekke vurderingar og slutningar, og teksten som så blir produsert av forskaren vil aldri bli heilt nøyaktig og ei fullstendig attgjeving av samtalens (Nilssen, 2012, s.46; Riis-Johansen, 2020, s.101).

I analysearbeidet var eg opptatt av *meiningsinnhaldet* i det som blei sagt. Korleis ting blei sagt var difor ikkje av interesse. Difor har eg normalert det til skriftspråk og utelat dei delane som ikkje bidreg til meiningsinnhaldet. Slik vil det vere enklare å lese. Eit eksempel på korleis eg har gjort dette er eit sitat frå Siri som seier:

Siri: Eg tenker sånn, elevar som kjem til ei bygd da, så vil dei ikkje alltid få noko innføringsklassetilbod. Det finst ikkje, du må rett inn i, og korleis skal du, man kan ikkje liksom, slå ein kam under alle, nei, kva heiter det, sama det, åh slå alle under ein kam, fordi det er så forskjellelege føresetnadar og rammar og behov da for desse som kjem.

Dette har eg så skrive om til:

Siri: Eg tenker sånn, elevar som kjem til ei bygd vil ikkje alltid få noko innføringstilbod. Det finst ikkje, du må rett inn i [dei ordinære klassene], og korleis skal du [gjere dette]? Du kan ikkje slå alle under ein kam, fordi det er så forskjellege føresetnadar og rammar og behov for dei som kjem.

På den måten er det enklare å lese utdraga utan at meiningsinnhaldet i det som blir sagt er endra. Av anonymitetsomsyn har eg i tillegg valt å skrive om deltakarane språkvariasjonar, som dialekter, til nynorsk. Eg har valt å presentere relativt mange utdrag frå transkripsjonen i analysekapittelet (4) for å få ei tilstrekkeleg grad av gjennomsiktigkeit (Cohen et al., 2018, s.248). Utdraga fungera vidare som illustrasjonar og stadfesting på at mine tolkingar er riktige (Neteland, 2020, s.65). I transkripsjonen bruker eg intervjudeltakarane fiktive namn, og bokstaven I, forkortning for *intervjuar*, på meg sjølv.

### 3.3.2 Analysearbeid

Å *analysere* betyr å dele noko opp i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2019, s.219), og koding eller kategorisering av datamaterialet er kjerneaktivitetar i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s.78). Koding er det første steget i ein prosess der ein skal redusere ei stor datamengd til nokre få og mindre delar. Ideen om opa koding inneber å møte datamaterialet med eit ope sinn og er basert på Barney Glaser og Anselm Strauss si forskingsmetode *grounded theory* frå 1967 (Nilssen, 2012, s.78-79). Det er ei induktiv tilnærming som søker etter å utvikle nye teoretiske idear basert på det innhenta datamaterialet (Cohen et al., 2018, s.75; Nilssen, 2012, s.78-79). Med utgangspunkt i dette presentera Nilssen (2012) tre fasar i kodinga: opa koding, aksial koding og selektiv koding (s.79). Den første fasa går ut på å nøyne gå gjennom datamaterialet og sette namn på eller kode fenomen og ytringar som er interessante. Etter denne fasa sitt forskaren igjen med ei stor mengde kodar, og dei skal i den neste fasa grupperast i tema, dimensjonar eller kategoriar slik at datamengda blir meir handterleg. I den siste fasa prøvar forskaren å finne kjernekategoriane og systematisk relatere den til dei andre kategoriane og sjå samanhengane. Hovudmålet med ein slik koding- og

166 I: Haha, nci.  
 167 Siri: Tilstrekkelegheit. Eg syns det der er forferdelig vankeleg, og det er, nå har jo eg funksjon som lærarspesialist i opplæringa av minoritetsspråklege elevar i kommunen, og der har vi jo også diskutert det her. Vi sitt jo nā og jobbar med desse overføringsrutinane i kommunen og korleis vi kan gjere dei betre, og det eg saknar er jo litt meir dei nasjonale fóringane på kva er tilstrekkelegheit for akkurat slik det er nå så er det ikkje berre slik at ein bestemmer det kommunalt eller lokalt eller på kvar einheit, at vi på skulen her bestemmer kva vi legg i den tilstrekkelegheita, men det er ned til kvar enkelt lærar å bestemme kva denne tilstrekkelegheita er. **Fordi vi disponerer desse elevane, om foreldra ønska det, opp til to år.** Og dei fleste heiter det seg, og eg veit ikkje helt egenleg for det er ingen rammer som tilseier det fordi det har bare blitt ei sånn greie, at vi vanlegvis er eit år, frå dato til dato.  
 178 I: Ja det er det eg også har høyr.  
 179 Siri: Ja. **Øg det også er ei sånn greie at, det trur eg ikkje står nokon plass. Det trur eg berre har blitt overført frå kommunale, for det er to år – maks to år. Og da tenker eg at innanfor dei rammane på to år så må jo eg kunne vurdere om denne eleven har behov for å vera hos meg i eit til, eit halv år til eller ein månad til eller skal eg gi den fra meg etter det året.** Og kvifor vi vurderer akkurat på dato, ja vel eg har hatt elevar som har vore kjempe på kopla og har gått språkkare, har god skulebakgrunn, har strategiar for å lære og alt dette, og kanskje allereie før, kjem dei i august da så kan dei overforast mellom vinterferie og påskferie kanskje. Det er ikkje så ofte eg pleier å gjøre det, for eg likar å gi dei god tid, men og byrjar kanskje å hukte lunt litt når dei kjedar seg hos meg og treng nye utfordringar, og eg byrjar å få stadig nye elevar slik at eg må reversere undervisninga og gå litt tilbake igjen, då tenker eg at nå er du klar. Men det er heile tida eg som må vurdere det. Vi har kartleggingar i kommunen som vi brukar ved overførings, og som skal gi oss ein indikator på kor kompetente dei har blitt da.  
 193 I: Er det ut i frå Udir si kartlegging det da?  
 194 Siri: Kommuna har utvikla sine eigne, og kva dei er basert på **torr eg ikkje å seie, for dei er, dei er gamle, og eg var ikkje med på det arbeidet når dei blei laga, men dei tek jo utgangspunkt i dei temaene som ein i kommunen har bestemt at er nyttige. Ein startar med seg sjølv og familiens sant, og så blir skulen, kroppen, dyr, frukt, mat, hus og heim, osv., alle desse grunneggande omgrepene som bar ver med, er jo andre tematikkar som bør vere i botnen. Farga, datoar, tall og bokstavar, osv. kartleggast også sjølv sagt.**

### Bilete 1. Eksempel frå analyseringsprosessen

tilstrekkeleg dugleik i norsk slik det står i opplæringslova og læreplanane, medan den rauda fargekoda markerer det intervjudeltakarane seier kring *innføringsstilboden* meir generelt. Dette blei ei grov inndeling av hovudkategoriane, som hadde utgangspunkt i mine forskingsspørsmål (jf. 1.3), og gjorde det enklare for meg å forsikre meg om at eg fekk svar på det eg trengte og på det som var relevant. Desse utsakna blei så flytta over i ein tabell (jf. bilete 2). Denne tabellen var inndelt etter forskingsspørsmål og intervjudeltakar, for å gjere det enklare for meg å seinare gå tilbake å sjå kva intervjudeltakarane sa kring dei ulike tematikkane.

analyseringsprosess er å til slutt sitte igjen med nokre få kategoriar som fangar hovudessensen i datamaterialet (Cohen et al., 2018, s.75-76).

Dette er i tråd med det eg har gjort i mi analyse. Etter transkripsjonen av dei fem intervjuva mine, byrja eg å fargekode utsegna frå lærarane med ulike fargar for å skilje mellom hovudkategoriane i materialet. Sidan eg har fokus på innhaldet og meiningsane i det som blir sagt, tok kodane utgangspunkt i kva deltakarane faktisk sa, framføre kva ord dei brukte og korleis dei sa det. Som vi kan sjå på biletet 1, markerer den gule fagekoda utsakn kopla til kva lærarane legg i omgrepet

Forskingsspørsmål	Informant	Sitat	Linjenummer
<i>Kva legg dei ulike lærarane i omgrepet tilstrekkeleg dugleik i norsk? (gul)</i>	Siri (innføringsklasse)	Eg syns det der er forferdelig vanskeleg	167
		Det eg saknar er jo litt meir dei nasjonale føringane på kva er tilstrekkelegeita, for akkurat slik det er nå så er det ikkje berre slik at ein bestemr det kommunalt eller lokalt eller på kvar einheit, at vi på skulen her bestemr kva vi legg i den tilstrekkelegeita, men det er ned til kvar enkelt lærar å bestemme kva denne tilstrekkelegeita er. Fordi vi disponera desse elevane, om foreldra ønska det, opp til to år. Og dei fleste heiter det seg, og eg veit ikkje heilt eigentleg for det er nokon rammer som tilseier det fordi det har berre blitt ei sånn greie, at vi vanlegvis er eit år, frå dato til dato.	170-177
		Når dei lærar seg eit språk heiter det seg jo 4-7 eller 4-6 eller 5-7, det seier dei at så lang tid brukar ein for å komme dit at ein kan bruke språket sitt akademisk, at ein forstår det faglege innhaldet og klarar å vere med på det djupet. Og elles er det eit overflatespråk.	207-210
		Så er det kor langt kjem ein i å bygge opp eit godt overflatespråk på den tida dei er her, og det er jo frykteleg individuelt, fordi nokon av oss er raskare og har betre strategiar og har eit betre språkøyre, mange element spelar inn. Nokon landar tidlegare og finn ei ro, vi har gått på skule tidlegare, vi skal bare kode om det vi kan til det norsk. Og så er det litt med kva type er du også. Er	210-219

## Bilete 2. Inndeling av utsegn frå intervjudeltakarane

I analysekapittelet (4) har eg valt å lage ei inndeling basert på hovudkategoriane fra analysen, og kva intervjudeltakarane svarte på forskingsspørsmåla: 1) Kva forståingar har dei ulike lærarane av omgrepet tilstrekkeleg dugleik i norsk? og 2) Er det samsvar mellom lærarane sine forståingar og tankar kring omgrepet og innføringstilbodet, og det som står i lovverka og læreplanane? Dette låg så til grunn når eg delte analysen inn i «4.1 Læraranes forståingar av tilstrekkeleg dugleik i norsk» og «4.2 Læraranes tankar kring innføringstilbodet og lovverka/læreplanane sine føringar». Eg opplevde midlertidig kategoriseringa og strukturering av datamaterialet som noko utfordrande. Lærarane i utvalet har ulike roller og utgangspunkt i skulen. Det førte til at dei tok opp ulike poeng, òg poeng som var i gråsona mellom å vere relevant for problemstillinga og ikkje.

Samtidig kan det ofte vere vanskeleg å kategorisere eit utsegn i ein spesifikk kategori. Nilssen (2012) påpeikar at *doppelkoding* er noko som nesten alltid oppstår i ei kodings- og analyseringsprosess (s.82). Dette er noko eg òg opplevde då fleire av utsakna frå lærarane kunne passe innunder begge kategoriane eg hadde definert. Følgjande utsegn frå læraren Kaia, illustrera nettopp dette:

Kaia: «[...] Eg tenkjer alltid at dei kjem dei som kjem, men eg har jo hatt mange elevar som ikkje kan ein einaste ting i norsk. Spesielt då vi ikkje hadde mottak på førstetrinn så kom dei jo rett inn, og då kunne jo ikkje dei noko og ikkje vi noko, men likevel. [...] Det kan like gjerne vere eit norsk barn som kan språket, men som strevar med andre ting, som du heller lurar på om ikkje det bør ha vore i barnehagen eit år til. [...] Men eg kan jo verkeleg tenke slik at, herleigitheit kva vi forventar av eit barn.»

Sitatet om dei minoritetsspråklege elevane som kjem til Noreg, viser både kva vi forventar av dei som kjem og utfordingane kring å skulle kartlegge desse elevane. Sitatet kan difor både plasserast under kategorien som handlar om kva lærarane legg i omgrepet tilstrekkeleg dugleik og kva tankar dei har kring innføringstilbodet, og slik vise korleis forskingsspørsmåla heng tett saman, sjølv om dei tek føre seg ulike aspekt. Slik dobbelkoding møtte eg på fleire plassar i analysen min, noko som gjorde at eg måtte gjere eit val om korleis eg ville forhalde meg til slike sitat. Eg bestemte meg for å fargekode sitata i begge fargane (jf. bilet 3) slik at eg hadde dei tilgjengeleg seinare i arbeidet.

### 3.4 Forskarens rolle og subjektivitet

Når vi startar eit slikt masterprosjekt går vi frå å berre vere ein lærarstudent til å innta rolla som forskar. Dette er ei ny rolle for mange av oss, og sjølv om forskarrolla er noko heilt eige, er den ikkje fri frå dei andre rollene vi har i kvardagen. Forskarens rolle som person vil påverke forskinga, og den vil vere avgjerande for å forsikre at den vitskaplege kunnskapen og dei etiske slutningane som kjem fram er av god kvalitet. Samanlikna med andre metodar vil viktigheita av forskarens integritet, altså hen sin kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferd, vere meir avgjerande når ein skal gjennomføre intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). På same måte som at intervjuobjekta er prega av sin menneskelege subjektivitet i svara dei gir (3.5.1), vil forskaren i si rolle heller ikkje vere fri frå dette. Forskaren er ikkje ein nøytral person som ser på forskingskonteksten med eit objektivt blikk frå ein ståstad utanfor sjølve situasjonen (Nilssen, 2012, s.139). Derimot er all kvalitativ forsking verdiladd og påverka av forskarens subjektive og individuelle teoriar, og gjennom bakgrunn, verdiar, haldningar, interesser, behov, miljø, osb. reflekterer den forskarens livshistorie (Nilssen, 2012, s.139). Dette gjer at denne alltid nærverande subjektiviteten ikkje er noko vi kan eller skal unngå, men det er noko vi skal forhalde oss til uansett metode (Nilssen, 2012, s.140).

Forskaren sitt samtidig i ein maktposisjon der han legg føringane for korleis samtalen utartar seg. Dermed vil intervjuet alltid vere konstruert ut i frå intervjuaren sitt ynskje, og vere prega av ei form for asymmetri (Kvale & Brinkmann, 2019, s.23; Sollid, 2013, s.136). For meg var det svært unaturleg å skulle stå fram som den autoritære i intervjuasjonane, spesielt når eg sit ovanfor vaksne og erfarne menneske som på mange måtar kan meir enn meg om tematikken. Fordi vi har denne ubalansen, vil forskingsintervju aldri vere ein fullstendig open og fri dialog mellom to likestilte partar. Sjølv om eg val å ha eit semistrukturert intervju, slik at begge involverte skulle få bidra i samtalen, var det eg som styrte dialogen og retninga samtalen

tok. Måten forskaren står fram i ein slik situasjon, kollar Johannessen et al. (2011) for *intervjueffekten* (s.143). Mi framtoning påverkar korleis eg blir oppfatta av intervjuobjektet og kan bestemme i kva grad dei tørr å legge sin lit til meg. For meg var det difor viktig at intervjudeltakarane hadde ei kjensle av at dei kunne stole på meg og ikkje vere nervøse for at eg kom til å mishandle det dei sa. Dette går eg meir inn på i 3.5.2.

## 3.5 Metodekritikk

### 3.5.1 Validitet og reliabilitet

*Validitet* er ofte knytt til datamaterialet i eit prosjekt si *gyldigkeit*, og eit aktuelt spørsmål knytt til dette er i kva grad ein metode er eigna til å undersøke det den er satt til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276; Cohen et al., 2018, s.271). Føremålet med denne studien er å få eit innblikk i læraranes tankar og haldningar kring innføringstilbodet for språklege minoritetar. Forskingsspørsmål 1 er opptatt av å finne ut kva lærarane legg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik* slik det står formulert i læreplanen, medan forskingsspørsmål 2 går ut på å undersøke samsvaret mellom lærarane sine tankar og meininger kring tilboden og det lovverka og læreplanane legg til grunn. I forskingsspørsmål 2 blir difor samanlikning ein nokså stor del, og eg som forskar må difor sette meg inn i lovverk og læreplanar for å ha kjennskap til dei når eg skal finne svare på dette forskingsspørsmålet. Likevel vil denne delen ikkje vere stor nok til at eg vel å ha læreplananalyse som metode. Dette spørsmålet er samtidig svært interessant då det viser til samanhengen mellom dei som arbeidar i skulen og dei som lagar dei lovverka/læreplanane som lærarane må forhalde seg til. På den andre sida vil forskingsspørsmål 1, slik det er formulert, i større grad resultere i intervjuobjekta sine subjektive meininger då det legg opp til at lærarane skal greie ut om kva dei *legg i* omgrepene. Ved å velje å ha berre intervju som metode har ikkje eg moglegheit til å undersøke om det lærarane seier er det dei faktisk gjer. For å gjere det måtte eg tatt i bruk *metodetriangulering* (Cohen et al., 2018, s.265) og hatt observasjon som metode i tillegg til intervju. Derimot er ikkje forskingsspørsmåla på utkikk etter å kontrollere om det som blir tatt opp er rett, men å få innblikk i lærarane sine tankar og meininger kring omgrepene og innføringstilboden, samt samanhengen mellom dei ulike instansane. Dette gjer at valet om å ha intervju som einaste metode blei mest føremålstenleg for denne studien.

Når vi snakkar om validitet, snakkar vi òg ofte om *reliabilitet*. Reliabilitet er kopla til pålitelegheit, og om eit resultat kan gjentakast på andre tidspunkt og av andre forskrarar ved å bruke den same metoden (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276; Cohen et al., 2018, s.268). For å styrke reliabiliteten i denne avhandlinga, har eg gjennom dette metodekapittelet tatt føre meg

prosessane og stega som er tatt undervegs. Dette vil gjere det mogleg for dei som kjem etter meg å bruke dei prosedyrane og framgangsmåtane eg har brukt her i eit liknande prosjekt. Likevel vil det vere umogleg å attskape prosjektet heilt ettersom intervjudeltakarane som er med i prosjektet er anonymisert. Om vi forstå høg reliabilitet som at resultata skal kunne bli akkurat dei same når nokon andre gjennomfører den same metoden på eit anna tidspunkt, vil ikkje intervju som metode ha høg reliabilitet (Neteland, 2020, s.65), men dette gjer ikkje intervju til ein mindre truverdig og god forskingsmetode. Det krev berre openheit slik at andre kan sjå kva vi har gjort og forstå kvifor vi har kome til dei resultata vi har (Neteland, 2020, s.65). I koplinga til dette kan vi òg stille spørsmål ved om funna er *generaliserbare*. Fordi denne studien prøvar å få innblikk i ei lita gruppe lærarars tankar og haldningar rundt eit fenomen, vil det ikkje vere føremålstenleg å streve etter å få ei universell generalisering (Kvale & Brinkmann, 2019, s.289). Målet er heller å presentere eit utval lærarar si side av det gjeldande fenomenet, og på den måten få eit innblikk i ei av dei mange sidene. Dette er det eg har forsøkt å gjere i denne avhandlinga.

### 3.5.2 Forskingsetiske refleksjonar

Ved alle aspekt i den kvalitative forskinga er det ulike omsyn, dilemma og betraktingar ein må forhalde seg til gjennom heile prosessen. Som forskar er vi ei etisk forplikting til å sette oss inn i desse retningslinjene (Nilssen, 2012, s.144). *Etikk* er læra om moral, og handlar om korleis ein bør handle, og kva som er rett og galt i ulike situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2019, s.95). I den samanhengen har forskarar kome fram til nokre etiske omsyn ein må forhalde seg til innan kvalitativ forsking, og blant anna informert samtykke, krav til privatliv og anonymitet, riktig presentasjon av data, konsekvensar og å unngå skader, og forskarens rolle er sentralt her (Kvale & Brinkmann, 2019, s.102-111; Nilssen, 2012, s.144-152; Postholm & Jacobsen, s.2018, s.246-252; Solli, 2013, s.136). Innhenting av informert samtykke blei gjort ved å inkorporere samtykkeskjema i informasjonsskrivet som intervjudeltakarane fekk tilsendt på e-post etter avtalen om å gjennomføre intervjeta blei stadfesta (jf. vedlegg 1). Slik fekk intervjudeltakarane moglegheit til å lese over, lære meir om deira rolle og rettigheiter i prosjektet og stille eventuelle spørsmål dei måtte ha. For å utarbeide dette informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet tok eg i bruk ein mal frå Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) si side og tilpassa den til mitt prosjekt. På deira side søkte eg òg om lov til å ta lydopptak av intervjeta, då det er meldepliktig i høve til personvernlova (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252). Eg fekk godkjenninga før eg byrja å finne deltakarar til intervjeta (jf. vedlegg 4). I etterkant av intervjeta blei lydopptaka og transkripsjonane lagra og kryptert i NTNU sin eigen forskingsserver, NICE-1, der berre eg

hadde tilgang. I søknaden til NSD måtte eg også vise til mine planar om anonymisering og behandling av data, samt korleis eg vil løyse det om intervjudeltakarane trekk sitt samtykke. På denne måten kunne eg forsikre meg om at eg var klar for å gjennomføre intervjuet på best mogleg måte, både for meg og for lærarane.

Det er alltid ein sjanse for at etiske problem oppstår i intervjuforskinga, nettopp på grunn av dei komplekse forholda som er kopla til det å utforske og undersøke menneske (Kvale & Brinkmann, 2019, s.97). I kapittel 3.4 gjekk eg meir i djupet på forskarenes rolle og det asymmetriske maktforholdet eg som forskar og mine intervjudeltakarar oppheld oss i. Denne ubalansen gjer oss som forskar til den *autoritære*, den som har kontrollen, både over sjølve intervjuasjonen og over det som til slutt står svart på kvitt i den endelege teksten. Dette skiljet mellom meg og lærarane er noko eg har prøvd å ta omsyn til gjennom heile prosessen med denne avhandlinga. For å skape eit trygt miljø under intervjuet var eg difor nøye med å presisere at eg var på utkikk etter deira tankar, meininger og haldningar kring innföringstilbodet, og ikkje om dei gjer jobben sin på «rett» måte ut i frå læreplanane og føringane som ligg til grunn. Eg ville også stå fram som ein open og imøtekommende person gjennom å vere merksem og interessert i det dei sa. I analyse- og drøftingsarbeidet var eg samtidig opptatt av å gjenspegle det som var blitt sagt av intervjudeltakarane på ein korrekt og skikkeleg måte. Sollid (2013) skriv: «[...] forbindes ofte forskerrollen med høy sosial status i vårt samfunn, og det er også forskeren som har definisjonsmakt i forskningsprosjektet» (s.136). Med utgangspunkt i dette kan vi difor seie at forskaren er den autoritære i denne samanhengen, og det inneberer at ein som forskar alltid skal passe på at dei funna ein kjem fram til er så nøyaktige og representative for forskingsområdet og intervjudeltakarane som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). Dette er noko eg har vore spesielt opptatt av i arbeidet med å transkribere og analyser, samt i arbeidet med å velje ut sitat å presentere i analyse- og drøftingskapitla for å vere sikker på at eg ikkje har mistolka og endra utsegna til intervjudeltakarane.

## 4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil eg presentere funna frå intervjuet, analysere dei og drøfte hovudfunna i relasjon til teorien. Eg har valt å dele kapittelet inn i tre delar. I del 4.1 vil eg behandle forskingsspørsmål 1 om kva ulike lærarar legg i omgrepene tilstrekkeleg dugleik i norsk. For å gjere dette skal eg presentere funn frå datamaterialet knytt til kva lærarane legg i omgrepene. I del 4.2 er fokuset på det andre forskingsspørsmålet og samsvaret mellom lærarane sine forståingar og tankar, og det som står i lovverka og læreplanane.

### 4.1 Læraranes forståing av tilstrekkeleg dugleik i norsk

I dette delkapittelet vil vi få innblikk i kva dei ulike lærarane legg i og korleis dei forstår omgrepene *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. For å skape eit overblikk over datamaterialet – og for å få fram ulikskapane mellom dei lærarane – har eg valt å strukturere delkapittelet gjennom å presentere perspektiva frå ei og ei lærargruppe. Del 4.1.1 er innføringslærarane sine forståingar av omgrepene, medan 4.1.2 er forståingane til lærarane i dei ordinære klassene. Utdraga som er presentert under vil kome i den same rekkefølgja som dei kom i intervjuet. Vidare vil eg i 4.1.3 drøfte kva det eigentleg er elevane skal kunne før overgangen til den ordinære opplæringa ut i frå dei perspektiva og forståingane lærarane kjem med. Den siste delen, 4.1.4, er ei kort oppsummering.

#### 4.1.1 Kva lærarane i innføringsklassene legg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik*

Dette delkapittelet viser lærarane i innføringsklassene sine forståingar av kva som ligg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik*. Samtidig som dei blei introdusert for sitatet frå opplæringslova, fekk lærarane eit ope spørsmål om kva dei legg i omgrepene tilstrekkeleg dugleik i norsk i arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane (jf. spørsmål 6 i vedlegg 2). Ved å stille eit slikt spørsmål la eg opp til at lærarane sjølv kunne bestemme i kva retning dei ville ta samtale. Under kan vi sjå det første Siri og Ida seier om omgrepene:

*Utdrag 1: Intervju med Ida*

- Ida: Det er jo eit utruleg vanskeleg spørsmål eigentleg, fordi det er så mykje som er viktig. Det er så mykje dei skal lære seg. Det er jo ei utruleg stor oppgåve for elevane å skulle tilegne seg alt. Så eg kjennar jo på presset.

*Utdrag 2: Intervju med Siri*

Siri: Eg syns det der er forferdeleg vanskeleg. [...] Ein skal lære seg tilstrekkeleg norsk. Ja vel, kva er tilstrekkeleg norsk da?

Begge lærarane er nokså kortfatta og lite spesifikke i det første dei seier. Ida poengtera at dette er eit vanskeleg spørsmål. Fordi det er ei så stor oppgåve for elevane å skulle lære seg *alt*, må lærarane vere litt selektive i det dei vel å fokusere på. Ho forklara ikkje vidare kven det er ho kjenner på presset frå, men i denne samanhengen kan vi tenkje oss at det blant anna er elevane, foreldre, kollegaene eller leiinga. I likheit med Ida syns òg Siri dette er eit vanskeleg spørsmål. Ho poengtera at tilstrekkeleg dugleik i norsk er det elevane skal lære, men kva det vil seie er ikkje så enkelt. Etter å ha tenkt og diskutert litt med meg, kjem dei etterkvart med nokre tankar om kva dei legg i omgrepet:

*Utdrag 3: Intervju med Ida*

Ida: Det viktigaste er jo samspelet med dei andre og det å lære gangen i det på ein måte. Og så er det jo den forståinga vi går etter da. [...] For det er jo på ein måte ikkje berre språket og orda på ting, men òg sjølv skulekulturen, barnekulturen, alt som på ein måte inngår, og ja, det kontekstuelle òg da. Og sjølvsagt å vidareutvikle eigen fleirkulturell identitet.

*Utdrag 4: Intervju med Siri*

Siri: Både det faglege og sosiale, og berre kunnskap om det norske samfunnet. Og så å klare å ivareta seg sjølv i den settinga da. Det er jo det dei treng. Det heile – alt den arenaen har å by på.

Begge innføringslærarane går rett på det kulturelle aspektet i deira forståing av kva som ligg i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik*. Ida poengtera at det ikkje berre er språket som er viktig. Derimot er det å lære samspelet med andre og gangen i dei situasjonane ein er ein del av, noko ho fokusera på i sitt klasserom. Vidare er det kontekstuelle viktig for henne, altså at elevane veit kva som går føre seg og kva det er meininga at dei skal gjere. Dette er i takt med Dell Hymes (1972) sin teori om kommunikativ kompetanse (jf. 2.4.1) og den sosiokulturelle læringsteorien (jf. 2.3). Hymes meiner at vi ikkje kan sjå på språket utan å òg sjå på konteksten rundt. Med utgangspunkt i dette veit vi at barn og elevar lærer i samhandling med andre, og at barn «finn opp» språket i takt med seg sjølv (Bialystok, 2001, s.41). Det Ida og Siri difor seier om at elevane må få ivareta seg sjølv og vidareutvikle sin fleirspråklege identitet er viktig, nettopp fordi elevane òg vil finne opp seg sjølv i lag med den nye kulturen dei har blitt og skal bli ein del av.

Siri fortel vidare at det faglege og sosiale sjølvsgått er viktig, men kunnskap om det norske samfunnet òg må stå sentralt i opplæringa. Begge lærarane legg vekt på at elevane må vite korleis den norske barne- og skulekulturen fungera (jf. 2.4.3). Det er naturleg at eit barn som har vakse opp i eit anna land har ein anna kultur og ei anna forståing av kva det som skjer rundt hen betyr. Dette gjer at elevane må lære betydninga av det som skjer i den norske barne- og skulekulturen. Under kan vi sjå Siri utdjupe meir om kva ho ser på som viktig:

*Utdrag 5: Intervju med Siri*

Siri: Eg tenker at når du skal dra frå meg så skal du for det første ha landa. Du skal kjenne på tryggleik, og når eg seier skule skal du ha assosiasjonar kopla til det og kva det er. Det må vere der. Så må du kunne ta beskjedar, du må kunne forstå kva eg snakkar om i ein klasseituasjon, for eksempel når eg seier du skal gå å hente boka og slå opp på side 8, og når eg seier diskuter må du vite kva det betyr. Du må ha ei erfaring og forstå orda. Og så må du kunne bruke det sjølv. Kunne setje ord på det du tenker og følar, og lære. Du må kunne uttrykke deg slik at du klarar å vere ein del av det som skjer i eit klasserom.

Siri vektlegg her viktigeita av å «ha landa», altså at elevane skal kjenne på ein tryggleik og ei kjensle av å vite kva som skjer rundt dei før dei går over til den ordinære opplæringa. Vidare poengtera ho at dette i stor grad skjer ved at elevane har erfaringar knytt til det å vere barn i Noreg og elev i den norske skulen; Kva vil det seie å samarbeide, stå i kø eller å ha friminutt? Som vi ser i likskapen med utdragene 3 og 4 er det å ha kjennskap til den norske barne- og skulekulturen, og noko begge lærarane i stor grad vektlegg.

Over har vi sett at Siri og Ida legg det kommunikative og sosiale i omgrepet, medan dei vidare framheva meir det språklege aspektet. Siri seier at elevane må «forstå orda» og «kunne bruke det (norske språket) sjølv», og poengtera med det at det språklege aspektet av omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* òg er viktig. Jim Cummins (2018) skissera skiljet mellom kvardagsspråket og det akademiske språket (jf. 2.4.2), og dette er noko òg lærarane er inne på:

*Utdrag 6: Intervju med Siri*

Siri: Vi disponera desse elevane, om foreldra ynskja det, opp til to år. [...] Når dei lærer seg eit språk heiter det seg jo 4-7 eller 4-6 eller 5-7, dei seier at så lang tid bruker ein for å kome dit at ein kan bruke språket sitt akademisk. Elles er det eit overflatespråk. [...] Når eg sender dei vidare då etter eit eller to år, så er dei jo ikkje tilstrekkeleg rusta til å delta i djupnelæringa [...] Eg klarar å lære dei nokre omgrep – no skal dykk snakke saman om..., men vurdere, reflektere, diskutere, ja vel. Dei klarar jo ikkje å skilje mellom dei.

*Utdrag 7: Intervju med Ida*

Ida: Ein snakkar jo ofte om kvardagsspråk og skulespråk. Dei yngste skal jo lære seg berre kvardagsspråket på ein måte, og så lærer dei skulespråket med dei jammaldrande oppigjennom. Medan dei eldre elevane skal jo både lære kvardagsspråket og skulespråket samtidig. Dei skal ta igjen alt.

Siri fokusera på kor lang tid det tek for elevane å lære seg det akademiske språket som er nødvendig å kunne i skulesamanheng. Ho bruker omgrepet «overflatespråk» om det språket elevane må kunne for å delta i enkle samtalar og forklarar at dette er det språket dei har før dei har det akademiske språket på plass (jf. kvardagsspråk, 2.4.2). Vidare viser ho til ei utilstrekkeleg opplæring og poengtera at desse elevane ikkje har tida til å lære seg alt som er forventa at dei skal kunne i dei ordinære klassene. Ida derimot rettar fokuset sitt meir mot skiljet mellom situasjonane dei yngre og dei eldre elevane opplev. Som førsteklassing er det avgrensa kor mykje av det akademiske språket elevane skal kunne, medan det i dei høgare trinna er høgare krav til blant anna ordforrådet. Dette gjer at dei eldre elevane har meir å «ta igjen» enn dei elevane som er på dei lågare trinna og som i større grad kan lære det akademiske språket saman med dei jamnaldrande (jf. 2.4.2). Dette er i tråd med det Jama (2018) fann i si masteravhandling, altså at dei eldre elevane har store utfordringar med overgangen. Samtidig påpeikar Hyltenstam & Abrahamsson (2003) at yngre barn har enklare for å nå eit høgare nivå i andrespråkslæringa si (jf. 2.4.2), noko som betyr at yngre elevar alt har eit betre utgangspunkt.

Vidare er det slik at sjølv om ein kan ha ein slik «mal» på kva som er normal tid å lære seg eit språk, vil det alltid vere unntak og faktorar som påverkar. Spolskys modell (jf. 2.4.1) viser at dei individuelle forskjellane påverkar korleis ein vil reagere, oppleve og klare seg i det nye skulesystemet ein blir ein del av (jf. 2.4.1). Siri og Ida seier:

*Utdrag 8: Intervju med Siri*

Siri: Så er det kor langt kjem ein i å bygge opp eit overflatespråk på den tida dei er her [hjå oss], og det er jo frykteleg individuelt fordi nokon av oss er raskare og har betre strategiar og har eit betre språkøyre. Nokon landar tidleg og finn ei ro, vi har gått på skule før, og skal berre kode om det vi kan til det norske. Og så er det litt med kva type du er òg, er du litt utåtvende og robust, kopla på, observant og ser kva som skjer, då er ikkje språket så veldig tungt og viktig fordi ein har andre ferdigheter som kan hjelpe og løfte deg i læringsituasjonane og nye klasserom. Men viss du slit litt med alt dette og har ting som held deg litt tilbake, masse tunge strikkar du ikkje får løyst, så må eg jo sjå på det og vurdere ut i frå det.

*Utdrag 9: Intervju med Ida*

Ida: Ein ser jo at, førsteklassingar for eksempel som startar med litt, sug jo til seg språket med ein gong [...]. Og så ser vi jo at dei med lite skulebakgrunn frå før av, og som har meir å ta igjen, ofte slit meir. Men eg tenker jo òg nesten at det er viktigare med det sosiale, for når du fungera slik så tar du til deg så sjukt mykje meir språk.

Siri påpeikar at det er «frykteleg individuelt» korleis ein elev vil klare seg på den nye skulen og i den nye kulturen. For eksempel vil eksterne faktorar (jf. 2.4.1) i stor grad kunne påverke,

og det kan vere stor forskjell på ein elev frå Japan som har doktorgradsforeldre og som sjølv har gått på skule før, og ein elev frå Afghanistan som har vore på flukt heile livet og som aldri har lest i ei bok. Samtidig er det ikkje berre bakgrunnen som bestemmer elevens utgangspunkt, men òg kven dei er som person, altså dei individuelle faktorane (jf. 2.4.1). Som Siri seier er nokon meir utåtvente, robuste og observante enn andre, og dei vil naturleg nok ha enklare for å ta til seg inntrykk, erfaringar og opplevingar, og vidare lære av desse. Ida påpeikar at kva klasse eleven skal inni òg er viktig. Ein seksåring har både lågare krav på grunn av trinnet, men har òg enklare for å «suge til seg språket». Dette er i takt med Hyltenstam & Abrahamsson (2003) teori og Spolskys modell (2.4).

I denne delen har vi sett på kva forståingar av omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* lærarane i innføringsklassene har. Sjølv om dei seier at både det språklege og det kulturelle er viktig, kan vi tydeleg sjå at dei vektlegg det kulturelle aspektet i stor grad. For dei er det viktig at elevane har kjennskap til korleis den norske barne- og skulekulturen fungera slik at dei kan ta del i fellesskapet og alt den har å by på.

#### **4.1.2 Kva lærarane i dei ordinære klassene legg i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik***

I dette delkapittelet skal vi sjå på kva Anna, Sara og Kaia legg i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* slik det står formulert i §2-8 i opplæringslova. I motsetning til Siri og Ida, arbeidar dei i den ordinære opplæringa. I likheit med innføringslærarane skulle dei svare på kva dei legg i omgrepet (jf. spørsmål 6 i vedlegg 3). Under kan vi sjå kva Anna svarte:

##### *Utdrag 10: Intervju med Anna*

Anna: Altså, eg legg vel i det at dei har så gode norskkunnskapar at dei forstår undervisninga og kan gjere seg nytte av den. At dei kan klare å lese ei oppgåve og forstå ei oppgåve. At dei kan klare å gjere seg bruk av språket på ein slik måte at dei har læringsutbytte, utan at vi treng å gjøre meir tilpassa opplæring enn det vi allereie gjer.

Anna legg i omgrepet at elevane har gode norskkunnskapar og ei forståing som gjer at dei kan delta i undervisninga utan ekstra hjelp og meir tilpassa opplæringa. Vidare vektlegg ho at dette blant anna betyr elevane kan lese ei oppgåve og forstå den, og at dei kan bruke språket dei har lært. Ho vektlegg altså språkferdigheiter i stor grad, og meiner dette bør vere på plass når elevane blir flytta over til henne. Sara har på den andre sida eit litt anna fokus:

##### *Utdrag 11: Intervju med Sara*

Sara: Det kjem jo litt an på kva ein jobbar med eigentleg. For det er jo ein del praktisk-estetiske fag der du ikkje nødvendigvis treng å ha veldig god norskkompetanse. Det held at du kanskje kan saks, blyant, ball, gitar liksom. Det er jo veldig visuelle fag da, der du kan lære gjennom

imitasjon. Så der er det jo lågare krav enn for eksempel la oss seie at du skal ha om diktanalyse eller snakke om visuelle verkemiddel.

Sara òg fokusera på det språklege aspektet av omgrepene, men ho snakkar meir om omgrepsslærings og ordforråd, og rettar dette spesielt til undervisningssituasjonar og forskjellane mellom faga. Som ho seier er det ulike krav til kva ord ein må kunne i ein visuell kunst & handverkstime og ein teoritunge norsktunge. I det siste eksempelet krevjast det meir kunnskap om og kjennskap til ord og uttrykk og undervisninga byggjar i større grad på det verbale, medan ein kunst & handverkstime legg opp til at ein i større grad kan delta gjennom imitasjon. Under kan vi sjå dei første tankane Kaia hadde om omgrepene:

*Utdrag 12: Intervju med Kaia*

Kaia: Det har eg alltid syns har vore vanskeleg. Når du arbeidar med skulestartar så er jo leiken sentral. Den vanlege opplæringa i hausten i førsteklasse er jo prega av leik og sosial samhandling, og det kan du faktisk vere med på sjølv om du ikkje [kan språket]. For det blir jo noko anna sjølv sagt om det faglege trykket, og dei andre elevane, er langt over deg, men det er ikkje tilfellet for skulestartarar.

Kaia sitt fokus er òg på det språklege, men samanlikna med dei andre dreg ho fokuset meir over på det sosiale. I barnekulturen er store delar av fokuset på leiken og det sosiale, slik vi kunne sjå i teoridelen (jf. 2.4.3), og difor er det her dei minoritetsspråklege elevane lærer mykje av språket og utviklar eit godt ordforråd. Vidare ser ho utfordringane knytt til dei eldre trinna der det faglege trykket og krava er høgare. Anna kjem i likhet med Kaia etterkvart òg litt inn på det sosiale:

*Utdrag 13: Intervju med Anna*

Anna: Eg legg hovudsakleg vekt på det faglege, men òg litt det sosiale med at dei skal klare seg i fag og slikt, og i klassa da.

Det sosiale er viktig for at elevane skal klare seg i klassa og for å kunne delta i det fellesskapet som er der. Som Cummins (2018) seier, er det i dei sosiale situasjonane at elevane lærer meir av det kvar dagsspråket som dei bruker for å kommunisere, forstå og gjøre seg forstått i den første tida dei er i landet, både på skulen og på fritida (jf. 2.4.2). Både Kaia og Anna fortel at det difor er viktig at elevane får vere med i leiken og den sosiale samhandlinga som går føre seg i klassa og på skulen.

Hjå Kaia ser vi at lærarar kan ha ulike tankar og meininger om kva som ligg i dette omgrepene og korleis ein handtera situasjonar på ulike måtar:

#### *Utdrag 14: Intervju med Kaia*

- Kaia: Då eg jobba der [på mottaksskulen] opplevde vi å få telefonar om at no sendar vi hen tilbake liksom. Og så var det ein del slike ting som ikkje gjekk på språk, og som vi ikkje kunne gjere noko med. Da kunne det for eksempel vere relasjonelle ting eller at ein ikkje var så godt trent til å gå på do. Det var liksom litt at eleven var ikkje klar for den norske skulen og for det ordinære klasserommet.
- I: Då handlar det vel om kva ein har lagt i det å vere klar?
- Kaia: Akkurat. Og sånn som klede, kva ein har på seg ute. Vi har hatt skidag i dag, og då er det viktig at du har vore innom ski og skøyter liksom. At det ligg litt i dette òg da.
- I: Ja, så det at ein har litt i bakhovudet som ein kan ta fram når det trengst?
- Kaia: Nettopp. At ein har litt peiling på kva som skjer.

Som vi har sett vil språkideologiar og språkhaldningars påverke korleis ein ser på språkleg mangfald og kva ein tenkjer er viktig (jf. 2.2). Dette vil påverke kva ein som lærar i dette tilbodet legg i omgrepene *tilstrekkeleg dugleik*, og er i tråd med Randen (2013) og *God nok i norsk?*-prosjektet sine funn (jf. 1.4). Lærarar i dei ordinære klassene har påstått at elevane ikkje har vore klare for den ordinære opplæringa og difor «klaga» på arbeidet som er gjort på mottaksskulen. Ofte har det handla om ting som ikkje nødvendigvis er så enkle å gjer noko med, som relasjonelle førehald og konkrete kulturelle tilhøve. For nokon lærarar handlar det om at eleven berre skal kunne klare seg, utvikle seg og lære, medan andre har ei forventning om å få ein elev utan problem og som sklir rett inn i klassa. Elevane må altså ha kjennskap og kunnskap om korleis den norske barne- og skulekulturen fungera (jf. 2.4.3). Dette er i likhet med det Siri og Ida sa i sine intervju (4.1.1).

Sara snakkar derimot ikkje noko om det sosiale eller kulturelle, men kjem etterkvart inn på dei individuelle forskjellane som kan vere mellom elevane og korleis det påverkar situasjonen:

#### *Utdrag 15: Intervju med Sara*

- Sara: Eg syns ikkje det er eit – at du kan seie dei må kunne 70% norsk. Kva er det? Det vil vere veldig avhengig av fag og avhengig av kva kognisjonsnivå eleven er på i utgangspunktet. For ein elev som har litt meir utfordringar og at det er lågare prosesseringshastigkeit og ho syns det er vanskeleg å forstå ting, så vil det krevje at du må kunne meir norsk enn om du er kjapp i oppfatninga og klarer å ta i bruk dei verkemidla du har og at du ser kva andre gjer. Hektar på kunnskap du har frå før. Hektar på eige morsmål. Så det der er individuelt frå elev til elev.

Elevens kognisjonsnivå påverkar kva utgangspunkt eleven har for å lære og utvikle seg. I likhet med det Ida og Siri sa i sine intervju, påpeikar Sara at om elevane taklar den sosiale konteksten

så har det ikkje så mykje å seie om dei manglar språket. Klarar elevane å ta i bruk det dei har og kan, så vil dei kunne delta sosialt og i leiken sjølv om dei ikkje kan kommunisere munnleg. Desse individuelle faktorane er med på å gjere oss til kven vi er, men dei vil samtidig vere med på å legge eit grunnlag for kva føresetnadane vi har for å lære eit nytt språk - og ikkje minst kor lang tid det vil ta. Dette gjer at nokre elevar vil bruke lang tid på å kome opp på eit tilstrekkeleg og funksjonelt nivå, medan andre vil ta det kjappare. Denne innsikta kan vi knytte til Spolsky (1989) sin modell for andrespråkslæring (jf. modell 1).

I denne delen har vi sett på kva forståingar av omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* lærarane i den ordinære opplæringa har. Denne gruppa er noko delt, då Kaia i større grad er einig med innføringslærarane og har eit fokus på det kulturelle aspektet av omgrepet. Dei to andre lærarane har derimot eit anna fokus. I likhet med innføringslærarane og Kaia ser dei òg viktigheita av det kulturelle, men dei har eit større fokus på det språklege aspektet av omgrepet. Dei ser på det som viktig at elevane har nok språkferdigheiter til å følgje undervisninga utan for store problem og at dei kan kommunisere med dei andre vaksne og elevane.

#### **4.1.3 Tilstrekkeleg dugleik i kva?**

Dei manglande føringane på kva som ligg i omgrepet tilstrekkeleg dugleik har skapt eit skilje i lærarane sine forståingar. Opplæringslova §2-8 slår fast at elevar i grunnskulen har rett til særskild norskopplæring til dei kan fylge den vanlege opplæringa i skolen. Likevel står det ingen plass kva som ligg i dette omgrepet, og det er difor noko lærarane i stor grad må bestemme sjølv. Vi har sett at det er eit tydeleg skilje mellom lærarane sine forståingar av omgrepet. Tre av dei legg fokuset på kulturelle faktorar, medan dei to andre rettar søkelyset på språkferdigheiter. Dette kan vi tenkje oss kjem av dei manglande føringane på kva omgrepet faktisk omfattar, og vi kan difor stille spørsmålet om kva elevane skal ha tilstrekkeleg dugleik i.

Ida, Siri og Kaia trekk fram at elevane treng kunnskapar om den norske barne- og skulekulturen før dei blir overført til den ordinære opplæringa. Som Imsen (2017) seier er kultur å delta (s.198), og det er viktig for Siri og Ida at elevane kjenner til kva ulike situasjonar i skulekvardagen betyr, og korleis dei på best mogleg måte kan ta del i det som skjer. I sine klasser fokusera dei difor på det at elevane skal ha kjennskap til ulike situasjonar og å gi elevane forståingar kring korleis ting blir gjort i dei ulike diskursane som er i skulen (jf. 2.4). På den måten vil elevane kunne delta i det fellesskapet som er på skulen, samt lære og utvikle seg som person.

Den bakgrunnen elevane har med seg legg grunnlaget for korleis dei forstår og tolkar det som til ei kvar tid skjer. For Ida, Siri og Kaia er det difor viktig å få elevane inn på same sti og gi dei gode og lærerike erfaringar dei kan ta med seg vidare i den ordinære opplæringa. Elevane som kjem er ikkje utan språk og kultur. Dei kjem frå eit land med ei historie og ein bakgrunn dei ikkje bør måtte leggje heilt frå seg for å gi plass til den nye. Samstundes er det viktig for desse lærarane at elevane får bestemme kven dei vil vere som ein del av det fellesskapet som er på skulen. Det kan vere utfordrande å skulle finne ut kven ein er i ei heilt ny verd, men ved å la elevane lære om den nye kulturen samtidig som dei få bruke sin eigen kultur og bakgrunn, vil det vere mogleg å finne ein balanse.

I motsetting til Ida, Siri og Kaia, vektlegg Anna og Sara, lærarar i den ordinære opplæringa, sterke det språklege aspektet av *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. Andrespråkslæring er eit komplisert og omfattande arbeid. Som Gee (2015) påpeikar vil forskjellige diskursar ha forskjellige måtar å kommunisere på, og vi kan difor seie at ein naturfagstime og ein kroppsøvingstime vil ha ulike krav til blant anna kommunikasjon og oppførsel. Det førstnemnde timen vil ha høgare krav til det akademiske språket (CALP). Kroppsøvingstimen vil i større grad vere prega av eit meir uformelt språk (BICS), men også her vil det krevje at elevane har kjennskap til ulike ord og omgrep. Likevel er det i slike timer enklare å lære gjennom andre meiningskapande system, som for eksempel kroppsspråk og imitasjon (jf. 2.4\*\*). Likevel er språket hovudmåten å kommunisere på i mange diskursar, og det er difor ein viktig del for elevanes utvikling og deltaking i fellesskapet. Dette er sannsynlegvis grunne til at Sara og Anna vektlegg språket, ordforråd og omgrepsbruk som viktige kunnskapar og ferdigheter elevane må ha når dei kjem over i den ordinære opplæringa.

Sjølv om Ida, Siri og Kaia i hovudsak er inne på dei kulturelle aspekta ved omgrepet *tilstrekkeleg dugleik*, ser også dei viktigheita av å ha fokus på det faglege og språklege. Sjølvsagt er språket viktig, og elevane lærer alt dei rekk før dei skal overførast, men fordi dei har så kort tid og fordi det tek så lang tid å lære eit nytt språk, så har ikkje elevane det nivået som kanskje er forventa at dei skal ha, både av lovverka/læreplanane og av lærarane i den ordinære opplæringa. Føringane i opplæringslova og læreplanane seier at elevane har maks to år i innføringstilbodet, men som Cummins (2018) påpeikar tek det to-tre år å lære eit kvardagsspråk og om lag fem år å lære eit akademisk språk. Det er altså ikkje mangelen på ynskje frå lærarane

om å lære elevane både fag, ord og omgrep, men heller ein mangel på tid som gjer at dei må ta nokre val om kvar dei vel å leggje fokuset sitt. Dette kjem eg meir inn på i delkapittel 4.2.

Lærarane i denne studien er delt mellom kva forståing dei har av omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* i norsk slik det står i §2-8 i opplæringslova. Sjølv om vi har dette skiljet mellom det kulturelle og det språklege/faglege, er det ein samanheng her det er viktig å ta tak i. Det som kjem fram i alle intervjuer er nemleg læraranes fokus på viktigheita av det sosiale samspelet, noko den sosiokulturelle teorien ser på som grunnleggjande (jf. 2.3). Alle fem lærarane gir uttrykk for viktigheita av å kunne kommunisere, forstå og bli forstått, samt å kunne vere ein del av det fellesskapet som er på skulen. Ida, Siri og Kaia har eit fokus på det kulturelle aspektet, men vi kan tenkje oss at dette er viktig fordi ved å forstå det kulturelle vil elevane kunne ta del i det fellesskapet og dei situasjonane som oppstår. For dei er det viktig at elevane kan samhandle og delta med dei andre elevane, og slik lære seg språket. Sara og Anna sitt fokus ligg i hovudsak på det språklege aspektet. Vi kan tenkje oss at dette er viktig fordi ved å kunne nok ord og omgrep til å kunne kommunisere med dei andre på skulen, samt klare å vere med fagleg i timen, vil elevane kunne ta del i det fellesskapet som er i klassa og på skulen på ein heilt anna måte. Ved å ha det språklege på plass blir det difor enklare å delta i dei sosiale situasjonane, og igjen lære meir språk og ei forståing for kulturen.

#### 4.1.4 Oppsummering

Å ha *tilstrekkeleg dugleik i norsk* til å kunne klare den ordinære opplæringa handlar om å både ha kunnskapar og erfaringar om det kulturelle og det språklege. Sjølv om lærarane har to nokså ulike forståingar av omgrepet, har dei alle det same ynskje, nettopp det å gjere elevane i stand til å delta i *det sosiale samspelet*. Alle lærarane vil at elevane skal få vene, lære og utvikle seg, ta del, hjelpe og lære dei andre, og bli den beste versjonen av seg sjølv. Ved å få eit litt anna fokus i kvar av sidene kan vi få ein enda betre og mjukare overgang der elevane veit kva som er forventa av dei og der dei kan kjenne seg trygge på at dei er klare for det som kjem. Med dette kan vi difor sjå at den manglande samanhengen mellom dei to sidene av innføringstilbodet er noko vi må vere klar over. Ein elev som går frå ein lærar som i stor grad har fokuset på det å lære elevane kva den norske barne- og skulekulturen går ut på, vil ha problem om hen kjem til ein lærar i den ordinære opplæringa som har høge krav til det faglege og språklege og som forventar at eleven til ei viss grad skal kunne hoppe inn i deira undervisningsopplegg. Ved å etablere betre føringar på kva *tilstrekkeleg* betyr, kunne ein difor i større grad unngått å overført elevar som ikkje var klare. Som lærar i dette innføringstilbodet er det difor viktig å stille

spørsmål ved kva kunnskapar må eleven ha for å fungere i den ordinære opplæringa, og kva forventar vi at elevane skal kunne og kva er det realistisk av oss å *faktisk* forvente.

## 4.2 Lærarane sine tankar kring innføringstilbodet og lovverka/læreplanane sine føringar

Vi har no fått eit innblikk i forståingane lærarane i denne studien har kring omgrepet *tilstrekkeleg dugleik i norsk* slik det står formulert i §2-8 i Opplæringslova. I denne del skal vi sjå på om det er samsvar mellom forståingane og tankane til lærarane kring innføringstilbodet og det som står i forskjellege lovverk og læreplanar. Det er spesielt tre ting som lærarane tek opp i tilknyting til dette. I første del (4.2.1) går eg nærmare inn på utfordringane knytt til vurderinga av dei minoritetsspråklege elevane. I den andre delen (4.2.2) ser på tidsomfanget til innføringstilbodet og læraranes tankar og forståingar kring det. I den tredje delen (4.2.3) ser vi på læraranes kjensle av å ha manglande kunnskapar om korleis dei skal jobbe i innføringstilbodet. Vidare vil eg i den fjerde delen (4.2.4) sjå på om det er samsvar mellom dei forståingane og tankane lærarane har kring innføringstilbodet og det som står i lovverka og læreplanane. Den siste delen (4.2.5) er ei kort oppsummering.

### 4.2.1 Utilstrekkelege føringer knytt til vurdering av dei minoritetsspråklege elevane

Ein av dei tinga som fleire av lærarane tok opp i intervjuet vårt var at desse verktøyene opplevast som utilstrekkelege. Fleire gav uttrykk for at det til tider både var vanskeleg å bruke dei og at det som oftast måtte noko meir til. Her ser vi innføringslæraren Ida snakke om dette:

#### *Utdrag 16: Intervju med Ida*

Ida: Det er jo Udir sitt kartleggingsverktøy som vi går etter når vi skal kartlegge, og så har jo kommunen sitt eige kartleggingsverktøy som er utvikla litt meir for dei yngre elevane. Dette er fordi det som er med den læreplanen og dei kartleggingsverktøyen er jo at viss du testar ein førsteklassing eller andreklassing i det, uansett om dei er etnisk norske eller ikkje, så er det ikkje nødvendigvis slik at dei har føresetnadane for å klare nivå tre uansett. Sånn at det er noko feil med det verktøyet og den læreplanen sånn sett, men det er det vi går etter.

Ida fortel om kartlegginga dei bruker i kommunen og utfordringane dei møter når dei skal bruke denne, spesielt på dei yngre elevane. Vurderinga i Læreplan for grunnleggjande norsk for språklege minoritetar er delt inn i tre aldersuavhengige nivå. Tanken er at når elevane når nivå 3 så er dei ferdig utlært og klare for å følgje opplæringa med dei som har norsk som førstespråk. Ida problematiserer dette:

*Utdrag 17: Intervju med Ida*

Ida: Elevane på mottak er vel stort sett på nivå 1 og så er kanskje nokon byrja å kome seg over til nivå 2, men når dei er ferdige i innføringsklassa så vil dei jo framleis ha behov for særskild norskopplæringa og dette vil jo då ligge på nokon andre.

Ho viser til problematikken kring ein manglande korrelasjon mellom det som står i læreplanen og det som er mogleg i praksis. Som vi har sett tek det to-tre år å lære eit kvardagsspråk og om lag fem år å lære eit akademisk språk for dei minoritetsspråklege elevane (jf. 2.4.2). Fordi elevane berre har eit til to år i innføringstilbodet, vil dei ikkje har moglegheit til å kome opp på det ynskja nivået i vurderinga før dei skal overførast, og den særskilde norskopplæringa vil i stor grad bli overført til den ordinære opplæringa. Når ho så får spørsmål om ho tenkjer kartleggingsverktøyet er tilstrekkeleg svarer ho dette:

*Utdrag 18: Intervju med Ida*

Ida: Nei. Eg følar at skjønn, magekjensla styrar mest. Og du ser jo elevane, og det styrar jo ikkje berre om kor lange ord eleven kan, men òg det du observera i spelet med andre og korleis du opplev at eleven klarar seg. Det må noko meir til tenkjer eg.

Kaia, lærarane i ei ordinære klasse, og Siri, lærar i ei innføringsklasse, er i likhet med Ida einige i dette:

*Utdrag 19: Intervju med Kaia*

Kaia: All vurdering inneholder jo ei viss grad av skjønn. Og spesielt i og med at vi ikkje har noko opplæring. Eg har hatt norsk som andrespråk, men eg har ikkje hatt noko kurs på det. Så det er jo heilt klart skjønn.

*Utdrag 20: Intervju med Siri*

Siri: Det eg saknar er jo litt meir dei nasjonale føringane på kva er tilstrekkelegheita, for akkurat slik det er no så er det ikkje berre slik at ein bestemmer det kommunalt eller lokalt eller på kvar skule, men det er ned til kvar enkelt lærar å bestemme kva denne tilstrekkelegheita er. [...] Eg finn det tyngande at eg skal vere den som vurdera den tilstrekkelegheita. Samtidig forstår eg at det ikkje kan sitte ein fyr i Oslo å vurdere når mine elevar skal dra fordi eg er mest kompetent til å gjøre det, fordi eg kjenner dei best og ser dei i alle dei ulike settingane og alt dei har å by på.

Som Kaia seier er all vurdering påverka av skjønn. Samtidig vil språkideologiane og språkhaldningane til lærarane påverke deira skjønn og difor òg deira vurdering (McGroarty, 2010; Kulbrandstad, 2015). Vidare seier Kaia at fordi dei har nokså lite utdanning innanfor tematikken, så har skjønn ei enda større rolle, men som Ohnstad (2020) påpeikar, byggjar skjønn på den profesjonelle si utdanning og kompetanse (jf. 2.2). Korleis heng då dette saman? Siri

viser i sitt utdrag til eit ynskje om betre nasjonale føringar på kva det vil seie å ha tilstrekkeleg dugleik i norsk, for som ho poengtera er det no ned til kvar enkelt lærar å bestemme når eleven har nådd dette stadiet. Denne opplevinga om at det er manglande føringar kring kva som ligg i omgrepet gjer at ho finn arbeidet tyngande. Ho gir uttrykk for eit ynskje om ein meir detaljert og utdjupande plan som seier noko om kva denne tilstrekkelegheita inneheld slik at ho har noko meir å forhalde seg til. Samtidig forstå ho at det er ho som må gjere denne jobben, nettopp fordi det er ho som kjenner elevane best og ho som difor har grunnlaget for å gjere denne vurderinga. I dette tilfellet kan vi tenkje oss at Siri ser på kartlegginga med normbaserte briller, men som vi har sett (jf. 2.2.2) er kartlegginga kriteriebasert. Kriteriebassert kartlegging krev bruken av skjønn og at lærarane i større grad vurdera heile eleven og ikkje berre elevens ståstad samanlikna med andre elevar. Siri, og dei andre lærarane, har difor ei litt feil forståing av kva form for kartlegging det er dei bruker når dei vurdera dei minoritetsspråklege elevane.

Hjå Kaia kom vi enda djupare inn på dette med vurdering og det å fylle ut skjemaa og profilar for å kartlegge elevane:

*Utdrag 21: Intervju med Kaia*

Kaia: Det har eg alltid syns har vore vanskeleg. Vi har jo til ulike tider hatt nokre slike profilar vi skal fylle ut, og viss eleven ligg der og der så skal dei ikkje ha oss. Eg syns det er utruleg vanskeleg å vere objektiv, å kunne seie noko og legge ein mal. Spesielt med seksåringar. Det har liksom ikkje passa. Men eg veit ikkje kva anna måte det kunne vore gjort på.

Kaia fortel at ho som lærar i den ordinære opplæringa syns det å skulle vurdere elevane i den særskilde opplæringa er vanskeleg. Ho fortel blant anna at elevane ikkje passar inn i dei skjemaa og profilane det er meint at dei skal bruke for å kartlegge elevane, og at vurderinga på når eleven ikkje lenger treng den særskilde opplæringa difor er krevjande. Vidare seier ho:

*Utdrag 22: Intervju med Kaia*

Kaia: Det er ganske mykje makt i det å bestemme om ein elev er klar for den ordinære opplæringa, om hen treng morsmålsopplæringa, osb.

Kaia har lite utdanning retta mot opplæringa av dei minoritetsspråklege elevane. Dette er tilfellet for nesten alle lærarane i denne avhandlinga. Det er mykje makt i å skulle bestemme når ein elev vil klare seg i dei ordinære klassene, og vi kan tenkje oss at det er nettopp difor lærarane ynskjer betre føringar på kva det vil seie at ein elev har *tilstrekkeleg dugleik*. Ved å ha eit meir utfyllande grunnlag gjennom utdanning og tydelegare føringar, vil dei vere betre rusta til å ta denne avgjersla. Dette kjem eg meir innpå i 4.2.3.

Anna, som er lærar i den ordinære opplæringa, fortel i sitt intervju at ho har hatt erfaringar med å få elevar som ikkje har hatt tilstrekkelege kunnskapar og ferdigheiter til å klare seg i hennar klasse, men at dei har hatt det ut i frå systemet og kartlegginga:

*Utdrag 23: Intervju med Anna*

Anna: Og så har eg opplev at ungane ikkje har den tilstrekkelege språkkunnskapen eller språkferdigheitene, men det blir rekna som at dei har det i systemet. Og då slit ein, eller då er det ein må tilpasse enda meir. Det har eg opplevd mange gongar.

Som vi såg i utdrag 11 (4.1.2) seier Anna at noko av det ho legg i omgrepet er at elevane har gode nok norskkunnskapar til å kunne forstå undervisninga utan at ho treng å gjere tilpassingar. Samtidig har ho opplevd å få elevar som ikkje har vore klare for dei ordinære klasseromma, sjølv om kartlegginga som blei gjort av eleven før overføringa seier hen er klar. Noko som gjorde at ho har vore nøydt til å gjere tilpassingar for at eleven skal klare seg i hennar klasse. Dette viser igjen til ein manglande korrelasjon mellom det som er lagt til grunn i lovverka og styringsdokumenta og det lærarane opplev i praksis. Dette viser òg til viktigheita av skjønn hjå lærarane (jf. 2.2) og at dei ikkje blindt stolar på dei skjemaa og profilane dei må fylle ut, men i staden ser heile eleven som ein del av dei ulike situasjonane som skjer på skulen. På den andre sida legg lovverka og styringsdokumenta føringane på korleis innføringstilbodet organiserast, og dei er noko lærarane alltid må forhalde seg til.

#### 4.2.2 Tidsomfanget til innføringstilbodet

I kapittel 1.2.1 kunne vi sjå at det kan variere kva innføringstilbod kommunane tilbyr dei minoritetsspråklege elevane. I kommunen lærarane i denne oppgåva hører til, blir elevane plassert i innføringsklasser. Regjeringa har bestemt at innføringstilbodet skal vare i maks to år, men at det er opp til kvar enkelt kommune å bestemme om dei vil ha tilbodet i to år eller avgrense det til i utgangspunktet eit år (Rambøll, 2016, s.2). I denne kommunen har dei valt å sette ramma til maks to år<sup>8</sup> og bruke heile den tida regjeringa har satt. Likevel kan det bli ført ulike praksisar innad i kommunen, noko vi kan sjå under:

*Utdrag 24: Intervju med Siri*

Siri: Vi disponera desse elevane, om foreldra ynskja det, opp til to år. Og eg veit ikkje heilt kvifor, men det har blitt ei sånn greie at vi vanlegvis har dei eit år, frå dato til dato. Og det òg er ei sånn greie... Det trur eg ikkje står nokon plass, det trur eg berre har blitt overført frå det kommunale, for det er to år – maks to år. Og då tenkjer eg at innafor dei rammene på to år så må eg kunne vurdere om denne eleven har behov for å vere hjå meg i eit år til, eit halvt år til eller ein månad til, eller om eg skal gi den frå meg etter eit år.

---

<sup>8</sup> Av anonymitetsomsyn kan eg ikkje oppgi kjelda på dette då det er henta frå kommunen si heimeside.

Siri, lærar i innføringsklasse, poengtera at det har «blitt ei sånn greie» at dei minoritetsspråklege elevane berre har og ofte treng eit år i innføringstilbodet, til trass for at dei i utgangspunktet har rett på opptil maks to år i innføringsklassene. Ho seier vidare at for nokon held det sjølvsagt med eit år, men at det innanfor ramma på to år må vere opp til henne å bestemme elevens behov. Det er ho som kjennar elevane sine og difor ho som har moglegheit til å bestemmer når eleven er klar for den ordinære opplæringa.

Ida jobbar i likhet med Siri i innføringsklasse, men har eit noko anna syn på denne ramma på maks to år:

*Utdrag 25: Intervju med Ida*

Ida: Slik opplæringslova er no så er det jo eit år som er norma som er satt at dei skal gå [i innføringsklassene], og så skal dei på ein måte overførast. Dette kan så utvidast til to år, men hovudregelen er på ein måte eit år. Difor er det jo på ein måte det vi må gå mest etter.

Ida tenkjer det er slik at elevane i utgangspunktet har eit år, men at ho kan velje å utvide det til to år om ho ser på det som føremålstenleg. Dette gjer at ho i utgangspunktet har kortare tid med sine elevar, og som kan vere ein av grunnane til dette presset ho nemner i utdrag 1. Dette viser til ei utsydelegheit i dei føringane som ligg til grunn og er med på å skape usikkerheit og forskjellar blant lærarane i skulen, og vidare blant det innføringstilbodet elevane får tilbod om.

Sara er i likhet med Ida òg i den forståinga av at elevane i utgangspunktet har eit år i innføringsklassene:

*Utdrag 26: Intervju med Sara*

Sara: Og dette med at dei kjem veldig tidleg ut, er jo litt fordi dei har eit år i innføringsklasse. For nokon er det nok og for andre ikkje. Men eg har vore med på å ha forlenga vedtak til to år.

Fleire av lærarane har altså ein tanke om at tilbodet i utgangspunktet er eit år, men at det kan utvidast til to, i staden for at det eigentleg er maks to år, men at elevane kan overførast tidlegare om dei er klare. Over kan vi sjå Sara fortelje at ho har vore med på at den tida eleven har i innføringstilbodet har blitt forlenga til to år fordi eleven det gjaldt på det tidspunktet hen eigentleg skulle overførast, ikkje hadde klart å følgje den ordinære opplæringa. Dette kan vi tenkje oss er litt av grunnen til at blant anna Siri likar å gi elevane god tid:

*Utdrag 27:: Intervju med Siri*

Siri: Eg har hatt elevar som har vore kjempe på kopla og som har godt språkøyre, har god skulebakgrunn, har strategiar for å lære og alt dette. Kjem dei i august då så kan dei kanskje overførast mellom vinterferien og påskeferien. Det er ikkje så ofte eg pleiar å gjere det, for eg likar å gi dei god tid, men eg kan byrje å lukte lunta litt når dei kjedar seg hjå meg og treng nye utfordringar.

Siri har hatt elevar som har vore klare til å bli overført nesten før dei har byrja, men ho likar å gi dei god tid og ikkje forhalde seg berre til ein dato og eit tidspunkt elevane *skal* overførast. Dette kjem litt i kontrast til det vi såg over om at kommunane og lovverka gjerne vil ha raske overføringer. Likevel er det vanskeleg å seie noko om kven som har rett.

#### **4.2.3 Kjensle av manglande kunnskapar**

Ein anna ting fleire av lærarane tok opp i sine intervju, var kjensla av å ikkje ha nok kunnskap og utdanning til å ta imot, hjelpe og støtte dei minoritetsspråklege elevane dei får til sine klasser. Vi har tidlegare i analysen (4.1.1) sett at elevens personlegdom, evner og bakgrunn er viktige faktorar som spelar inn på elevens utgangspunkt for å lære seg eit nytt språk. Samtidig vil kva grunnlag lærarane sjølv har for å kunne hjelpe elevane i deira læring, vere viktig og legge føringane for det tilbodet som møter elevane.

Ida, lærar i innføringsklasse, fortel at manglande kunnskapar om arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane er ein av grunnane til at ho val å stille opp til intervju og ein av grunnane til at ho ville arbeide i innføringsklasse:

*Utdrag 28: Intervju med Ida*

Ida: Eg hadde ikkje hatt så mykje om det gjennom studiet. [...] Eg ville ha meir kunnskap om det.

Ida har eit ynskje om å lære meir om arbeidet med dei minoritetsspråklege elevane og meiner ho ikkje fekk nok om dette gjennom studiet. Ho seier at ho har vore nøydt til å lene seg på erfaringar frå tidlegare og erfaringar ho har fått undervegs i jobben. Som vi kunne sjå i utdrag 19 (jf. 4.2.1) seier Kaia at òg ho ikkje har noko opplæring. Ho har riktig nok hatt norsk som andrespråk, noko som gjer at ho har meir utdanning enn mange, men seier at dette heller ikkje har vore nok. Som vi såg i teorikapittelet (2.2) er språkhaldningar og språkideologiar som skjulte briller ein har på seg og som ein ser verda gjennom (van Ommeren, 2017, s.159). Kva briller lærarane har på seg, og som dei sannsynlegvis har hatt over lengre tid, er med på å bestemme deira haldningar mot språk og kulturelt mangfold. Dette vil seie at læraranes språkideologiar legg føringar for deira undervisning og vidare for elevanes læring. På den andre

sida vil erfaringar, ny kunnskap og utdanning vere med på å kunne endre lærarane sine briller, og med det deira undervisning.

Anna, lærar i ei ordinær klasse, kunne i sitt intervju fortelje at ho har erfaringar med å få elevar som ikkje har hatt nok kunnskapar og ferdigheiter då dei kom over til hennar klasse i den ordinære opplæringa og utfordringar ho då møtte:

*Utdrag 29: Intervju med Anna*

Anna: Eg opplevde då at elevane kunne komme med for lite kunnskapar til å kunne nytte seg av den ordinære undervisninga. Dei kom for tidleg, og eg fekk ei kjensle av at det handla om økonomi. Det var press på innføringsklassene. Og så er det jo det at ein får elevane då, utan kompetansen for å handtere det.

Ho hadde ei kjensle av at grunnen til at elevane blei overført ikkje hadde noko med deira ferdigheiter å gjere, men heller at det handla om økonomi og at det var eit press på innføringsklassene til å overføre elevane raskast mogleg<sup>9</sup> (jf. 2.1.1). Her kan vi tydeleg sjå at formuleringane slik dei står i lovverka er med på å skape eit press og ein problematikk for lærarane. Dei må bestemme om dei skal fokusere på å få elevane over i den ordinære opplæringa raskast mogleg, eller om dei skal prioritere å gjere elevane klare for den nye klassa. Som Anna seier gjer dette at ein som lærar i den ordinære opplæringa kan risikere å få elevar som treng særskild opplæringa, utan at ein sjølv har kompetansen som trengs for å hjelpe og støtte dei.

Som vi har sett gir alle lærarane uttrykk for at det er ein manglande korrelasjonen mellom det lovverka og læreplanen seier og det dei har moglegheit til å gjere i praksis. Samtidig er det òg ulikskapar innad i lærargruppene. Til tross for ulike forståingar så har dei nokre meiningar og tankar som er felles.

#### **4.2.4 Er det samsvar mellom læraranes oppfatningar og lovverka/læreplanane?**

Vi har sett at det i hovudsak er tre utfordringar lærarane i denne studien trekker fram. Dette er utfordringar knytt til vurderinga av dei minoritetsspråklege elevane, tidsomfanget til innføringstilbodet og opplevinga av manglande kunnskapane hjå lærarane. Under vil eg gå litt djupare inn på desse delane og drøfte rundt kva påverknad dei har for læraranes praksis og det tilbodet dei minoritetsspråklege elevane får.

---

<sup>9</sup> «Av integreringshensyn er det viktig å få elevene så raskt som mulig inn i ordinært skoleløp. Innføringstilbud skal med andre ord være et overgangstilbud, der målsettingen er å lære eleven norsk så raskt som mulig» (Rambøll, 2016, s.23).

Eit av hovudfunna frå analysen er at alle lærarane gir uttrykk for utfordringar knytt til vurderinga og kartlegginga av dei minoritetsspråklege elevane. Dette heng tett i lag med usikkerheiter som lærarane gir uttrykk for (4.1) og manglande føringar på og kunnskap om korleis vurderinga og kartlegginga faktisk skal gjerast. Fleire av lærarane kan fortelje at dei bruker Udir si kartlegging. Dette er ei kriteriebasert kartlegging som bestemmer på kva av dei tre nivåa (jf. 1.2) elevane er, og den skal vere ein peikepinnen på når elevane er klare for den ordinære opplæringa. Vi kan likevel sjå lærarane gi uttrykk for at denne kartlegginga ikkje er nok, og at dei har erfaringar med å få elevar som ikkje har den tilstrekkelege dugleiken i norsk. Vi kan difor seie at denne kartlegginga ikkje opplevast som god nok i arbeidet med å vurdere elevanes ståstad.

Kva dette kjem av er ikkje enkelt å seie, men vi kan tenkje oss at det er fordi lærarane tenkjer at kartlegginga er normbasert, når ho eigentleg er kriteriebasert. Dette kan forklare kvifor lærarane vil ha betre føringar og eit mindre behov for å bruke deira profesjonelle skjønn, noko som går i mot kartleggingas eigentlege språksyn. Ida kunne fortelje (jf. 4.2.1) at kartlegginga i fleire tilfelle ikkje er brukande, nettopp fordi dei måla som er i den ikkje er mogleg for alle elevane å oppnå innanfor den gitte tidsramma. Om ein tenkjer på kartlegginga som normbasert, og med utgangspunkt i læringsmåla i Læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar, kan ein sjå at dette nok stemmer (jf. 2.2.2). Ein førsteklassing vil aldri kome på nivå tre i dei læringsmåla som er der. Viss ein derimot ser på kartlegginga som kriteriebasert, og at det så er ned til kvar enkelt lærar å bestemme kva ein legg i *tilstrekkeleg dugleik*, kan vi sjå at ein vil kunne vurdere elevane ut i frå deira ståstad, alder og evner. På den måten vil lærarane kunne sjølv bestemme kva som ligg i omgrepene med utgangspunkt i enkeltelevens føresetnadar.

Fleire av dei andre lærarane påpeikar i sine intervju at det må noko meir til for å vurdere elevanes ståstad i opplæringa, og det som går igjen hjå dei alle er skjønn. Som Iversen (2019) påpeikar vil læraranes språklege ideologiar legge føringane for deira klasseromspraksis og korleis språk anerkjennast i skulen (jf. 2.2). Sidan skjønn er så viktig i vurderinga, vil dette igjen bety at lærarane sine språkideologiar legg føringar for korleis dei kartlegg og vurdera elevanes språklege utvikling. Vidare er deira skjønn påverka av det synet på språk dei har gjennom den kompetanse og dei erfaringane dei har fått (jf. 2.2.1). Viktigheita av å ha lærarar som ser på fleirspråklegheit som ein ressurs og som noko viktig, blir difor spesielt viktig i kartlegginga av dei minoritetsspråklege elevane og i arbeidet med dei kriteriebaserte

kartleggingsverktøya. Det er ein måte å forsikre seg om at elevane får ei vurdering som er basert på det dei faktisk kan og ikkje berre på kva kartlegginga seier.

Skjønn ein stor del av vurderinga av dei minoritetsspråklege elevane, og skjønn bygger på blant anna kompetanse (Ohnstad, 2020, s.153). Dette betyr at lærarane si kartlegging bygger på den utdanninga og dei erfaringane lærarane har frå før. Likevel har lærarane i denne studien lite formell utdanning kopla til dette, og fleire av dei gav uttrykk for eit ynskje om meir kompetanse innanfor tematikken. Akkurat kva konsekvensar denne mangelen på kunnskap hjå lærarane har å seie, skal eg gå meir inn på om litt, men i diskusjonen om kva som er den beste vurderinga og kartlegginga av elevane er dette eit viktig punkt å nemne. Det er mykje makt i å skulle vurdere, og lærarane ser på det som krevjande og tyngande å gjere arbeidet utan den rette kunnskapane å lene seg på. Det blir mykje makt og ansvar på nokon som i stor grad berre lener seg på erfaringar. Eit kriteriebasert kartleggingsverktøy er i tillegg avhengig av lærarar som kan å bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderinga (jf. 2.2.2), og lærarane må difor ha kjennskap til både verktøyet og til arbeidet med å bruke det. Profesjonelt skjønn utviklar seg sjølvsagt i lag med auka erfaringane, men lærarane kjenner likevel på presset etter å gjere det bra og hjelpe elevane på best mogleg måte.

Eit anna hovudfunna i analysen var den manglande korrelasjonen mellom lærarane og lovverka/læreplanane når det kom til kor lang tid dei minoritetsspråklege elevane har i innføringstilboden. Regjeringa og kommunen sine føringar er på maks to år (jf. 4.2.2) , men som vi har sett har lærarane tolka dette noko ulikt, men det er vanskeleg å vite om denne forskjellen har betydning. Dette er fordi begge delane har positive og negative sider ved seg, og fordi elevane uansett vil reagere ulikt på tilboden (Rambøll, 2016).

Alle lærarane i studien var inne på dei individuelle forskjellane som er mellom elevane. Som vi såg i modell 1 er personlegdom og evner ein faktor som vil påverkar utgangspunktet for å lære eit andrespråk (jf. 2.4.1). I spørsmålet om innføringstilbode i utgangspunktet varer eit eller to år, blir dette ein viktig del å hugse på. Elevane vil takle det å kome til eit nytt land og dei endringane som kjem ved å byrje i den norske skulen, ulikt. Dette gjer at det å finne eit svar på innføringstilbodets optimale tidsomfang, ikkje er mogleg om ein ser kor ulike elevane er. Likevel er det viktig å hugse på dette, og prøve å finne ei løysning som er god for alle elevane.

Ved å ha kort tid, altså om lag eit år, vil ein bygge under integreringsomsynet (Rambøll, 2016) og tanken på å la elevane bli stimulert på nye måtar som er meir realistiske til det dei skal oppleve resten av skulegangen. Samtidig gjer det at nokon elevar vil kome uførebudd. Fleire

av lærarane i dei ordinære klassene har opplevd å få elevar som ikkje har vore klare for deira klasse, sjølv om føringane og vurderingar har sagt at dei er det. Dette kan vi tenkje oss kjem av ei mangelfull vurdering og dårlig tid. Som Wei (2000) påpeikar vil haldningane ein har til språk alltid vere i endring, og lærarens praksis vil igjen påverke elevanes haldningars til sitt språk. Er læraren stressa over å få elevane raskast mogleg over i dei ordinære klassene ved å fokusere berre på det norske språket, vil elevane kunne oppleve sitt språk som tyngande og unødvendig. Språkideologiane legg føringar for læraranes klasseromspraksis (jf. 2.2), og dei må difor få tida til å vise elevane viktigheita av språket og kulturen.

Ved å ha meir og betre tid, altså to år, i innføringstilboden gir ein elevane god tid og ein kan i større grad vere sikre på at elevane blir overført når dei er klare. På den andre sida betyr meir tid i innføringstilboden, mindre tid i den ordinære opplæringa der ein lærer korleis det norske skulesystemet faktisk er. Integreringsområdet er viktig, og som Gee (2015) sin teori om diskursar viser, er det ved å ta del i dei ulike diskursane at vi lærer om den diskursen. Likevel vil der alltid vere moglegheiter for å ta del i den ordinære opplæringa sjølv når ein går i innføringsklasser. Som lærarane fortalte i intervjuha har skulane ofte ordningar der elevane har eit visst antall timar/dagar i dei ordinære klassene, og friminutta blir alltid brukt som ein felles arena. Dette gjer at elevane vil ha moglegheit til å ta del i ulike diskursar der dei får lære ulike språkvariantar og kulturtrekk, sjølv om dei er i innføringsklassene (jf. 2.4.2).

Det siste hovudfunna i analysen er at lærarane gav uttrykk for manglande kunnskapar til å gjere jobben med dei minoritetsspråklege elevane på best mogleg måte. Ein av dei tinga som blei tatt opp i intervjuha var lærarane sine kjensle av å ikkje ha nok kunnskapar om arbeidet med dei minoritetsspråklege og fleirspråklege elevane. Som vi kunne sjå i Spolsky sin modell (jf. modell 1) er det å skape ein kontekst der språk er positivt og viktig, eit viktig utgangspunkt for andrespråkslæring. Ein slik kontekst er i stor grad påverka av læraren sitt syn på språk. Samtidig vil læraren sine språkideologiar og språkhaldningars påverke konteksten, nettopp fordi det i stor grad er erfaringar og eigne tankar og meininger læraren har å lene seg på (jf. 2.2). Dette kunne vi også sjå i Randen (2013) og *God nok i norsk?*-prosjektet sine funn (jf. 1.4). Profesjonelt skjønn bygger på utdanning og kunnskap, og det er difor rart at ein som lærar i eit slik innføringstilbod ikkje har eit grunnlag som gjer ein er betre rusta til å ta imot og hjelpe ei så sårbar gruppe elevar. Utan dette felles grunnlaget gjennom utdanninga vil det potensielt bli store forskjellar mellom lærarane, og sjølv om dei alle arbeidar med utgangspunkt i dei same lovverka og læreplanane (jf. 2.1) vil det skape eit varierande innføringstilbod for elevane.

I intervjuet med Siri kom det opp at ho, opp til fleire gongar, har diskutert innføringstilbodet med andre i skulen, og dei har blant anna diskutert behovet for å ha det:

*Utdrag 30: Intervju med Siri*

Siri: Vi [Siri og andre instansar i skulen] har snakka om dette tidlegare [i ulike situasjonar]. Fleire rektorer og avdelingsleiarar såg ikkje føre seg korleis dei skulle klare det om elevane skulle kome direkte inn i skulen, fordi dei ser jo allereie når elevane kjem frå oss så er dei eigentleg ikkje godt nok rusta til å vere i norske klasser. Enda ligg dei langt etter dei andre, og skal liksom galoppere etter både fagleg, sosialt og språkleg. Det at dei då skal kome direkte inn – det frycta dei kom til å bli elendige tilbod både for sine eigne elevar og lærarar, og for dei som kjem. Og det trur eg er heilt sant.

Det er eit ynskje og eit behov, blant ulike instansar i skulen, om å ha eit eige tilbode for dei minoritetsspråklege elevane som kjem til landet. Som Siri fortel kunne ikkje folk sjå føre seg korleis det hadde blitt om elevane skulle kome rett inn i den ordinære opplæringa. Gjennom forteljingane om å få elevar som ikkje var klare for det ordinært klasserommet sjølv etter innføringstilbodet, kunne vi sjå at òg lærarane i den ordinære opplæringa er glade for at elevane kjem frå ei innføringsklasse. Aukande globalisering (jf. 1.1) gjer at det kjem fleire til landet som treng å møte eit utdanningssystem som er klart for å hjelpe og støtte dei. Sjølv om andrespråkslæring er ein nokså ny vitskapleg disiplin (jf. 2.4.1), treng vi lærarar som har kunnskapane, ferdighetene og erfaringane for å ta imot desse elevane på best mogleg måte, og lærarar som har kjennskap til og kunnskap om dei kartleggingsverktøya som skal vurdere elevanes utvikling. Når både ynskje og behovet for eit innføringstilbod er så stort, bør det vere mogleg å gi dei lærarane som står i dette den utdanninga og dei føringane dei treng for å gjere jobben. Det dei treng er meir utdanning og betre føringar på kva det vil seie å vere klar for den ordinære opplæringa.

Å skulle lære eit andrespråk er komplisert, og det krev støtte og hjelp. Ut i frå eit sosiokulturelt læringssyn skjer læringa i fellesskap og gjennom samhandling (jf. 2.3), samt gjennom å ha vaksne som kan hjelpe og støtte. Å måle elevanes dugleik er ein komplisert og krevjande jobb (Randen, 2013), og kompleksiteten av andrespråkslæring (jf. 2.4) gjer at lærarane i innføringsklassene naturleg nok har behovet for meir kunnskap om korleis dei kan ta imot og lære elevane det nye språket. Det er dei som møter elevane først, og det er dei som skal gi elevane gode og nødvendige erfaringar. Samtidig har vi sett at med det tidspresset som innføringsklassene er under, så vil den særskilde norskopplæringa òg flyte over i den ordinære klassa, vertfall den første tida etter overføringa. Dette gjer at òg lærarane i den ordinære opplæringa har behov for meir kunnskap og betre ferdigheiter kring opplæringa av dei

minoritetsspråklege elevane. Men, om lærarane i den ordinære opplæringa har dei kunnskapane som trengst, er det å nødvendig med eit innføringstilbod? Dette er viktige spørsmål, som sannsynlegvis ikkje har eit rett svar. Innføringstilboden er komplisert, og det er mange ulike faktorar og menneske som tek del i den. Kanskje dette er nok til å tenkje at lærarane på begge sidene av tilboden treng meir kunnskap og betre ferdigheter. Kanskje er meir kunnskap blant lærarane det som skal til for å få eit meir optimalt innføringstilbod.

#### **4.2.5 Oppsummering**

Det er i hovudsak tre utfordringar med innføringstilboden som lærarane i denne studien gir uttrykk for. Dette er manglande føringar for vurderinga, usikkerheiter kring tidsomfanget til innføringstilboden og opplevinga av manglande kunnskapar hjå lærarane. No er det ikkje sikkert det har så mykje å seie om elevane har lang eller kort tid i innføringstilboden, då dette kjem an på dei andre faktorane som spelar inn, men det er viktig at lærarane har dei same føringane, forventningane, forståingane, måla og rammene slik at dei to sidene av innføringstilboden passar saman. For dei ulike delane heng tett sammen, og som vi har sett er føringane i lovverka og læreplanane kring vurderinga, tida i innføringstilboden og kunnskapar hjå lærarane, tre delar som i stor grad vil påverke kvarandre. Dei utfordringane og problema som lærarane i denne avhandlinga fortel om kan ikkje generaliserast på grunn av antall intervjuobjekt, men vi kan likevel tenkjer oss at skulekvardagen er slik for fleire av dei som arbeidar i innføringstilboden. Difor treng vi ei klargjering i desse føringane og usikkerheitene slik at innføringstilboden blir mest mogleg optimalt.

# 5 Avslutning

## 5.1 Oppsummering

I denne avhandlinga har eg hatt som mål å få innsikt i forståingane, tankane og meiningsane ei gruppe lærarar har kring overgangen til den ordinære opplæringa. Dette har eg gjort ved å svare på problemstillinga: *Kva er likskapane og ulikskapane mellom lærarane i innføringsklassene og i dei ordinære klassene sine syn på tilstrekkeleg dugleik i norsk?* Gjennom innleiingskapittelet (1) og teorikapittelet (2) har eg skapt ein bakteppe og eit teoretisk grunnlag for dei funna eg har presentert og drøfta i analyse og drøftingskapittelet (4). I metodekapittelet (3) har eg vist til vala som har blitt tatt undervegs i prosessen og det er med på å gjere oppgåva meir gjennomsiktig. I dette siste kapittelet (5) vil eg samle saman trådane og vise til vegen vidare.

Så, kva forståingar av omgrepet *tilstrekkeleg dugleik* gir lærarane uttrykk for i denne avhandlinga? Tidlegare forsking og studiar (f.eks. Midtbøen, 2017; Berggreen, Sørland & Alver, 2015) viser at det lenge har vore usikkerheiter kring kva denne tilstrekkelegheita er. I denne studien kjem det fram eit tydeleg skilje mellom lærarane om kva dei legg i omgrepet, noko som mest sannsynleg kjem av ulike tolkingar og forståingar av det som står i lovverka og læreplanane. Funn frå analysen viser at tre av lærarane (Ida og Siri, lærarar i innføringsklasser, og Kaia, lærar i ordinære klasse) i stor grad legg fokuset på det kulturelle aspektet ved omgrepet, medan dei to andre lærarane (Anna og Kaia, lærarar i ordinære klasser) er meir retta mot det språklege. I likheit med funn frå Midtbøen (2017) sin studie kan vi sjå at fordi det er utsynlegeheter i lovverka og læreplanane, og med det opp til kvar enkelt lærar å finne ut kvar dei legg tyngda av opplæringa, skapar det ein manglande korrelasjon i overgangen. Likevel kan vi sjå at alle lærarane ser på begge aspekta, i ulike grad, som viktige, og noko som går igjen hjå alle er viktigheita av det sosiale samspelet og dei kommunikative ferdigheitene.

Funna viser vidare at alle lærarane ser på fleirspråklegheit som noko viktig, og at dei likar å arbeide med dei minoritetsspråklege elevane, sjølv om det er fleire problemområdet og utfordringar knytt til dette arbeidet. Vi har sett at lærarane ser på vurderinga og kartlegginga av elevane som utfordrande, og at dei med dette ynskjer betre føringar for kva det vil seie å vere klar for den ordinære opplæringa. Vidare har vi sett at uklarheite i formuleringane til lovverka og læreplanane har skapt eit skilje mellom lærarane når det kjem til kor lang tid dei tenkjer dei

minoritetsspråklege elevane har rett på å vere ein del av innføringstilbodet og den særskilde opplæringa. Til slutt kunne vi sjå at lærarane skulle ynskje dei hadde fått meir kunnskapar om arbeidet med desse elevane gjennom utdanninga og kurs slik at dei kan hjelpe elevane på best mogleg måte og utvikle si profesjonelle skjønnsutøving.

Samtidig kjem det fram av funna at på trass av at å arbeidet i den særskilde opplæringa er krevjande og til tider vanskeleg, så gir dei uttrykk for at innføringstilbodet er nødvendig for å kunne hjelpe denne sårbare gruppa elevar som treng den ekstra støtta og rettleiinga. For å få eit så optimalt tilbod som mogleg, må det difor utarbeidast betre og tydelegare føringar som er med på å skape ein trygg og god samanheng og overgang for dei minoritetsspråklege elevane, og lærarane, i den særskilde norskopplæringa. Lærarane i dei ordinære klassene må vite kva elevane skal ha lært og har lært i si tid i innføringstilbodet, medan innføringslærarane må ha oversikt over kva det er forventa at elevane skal kunne i den ordinære opplæringa. Dei to sidene av innføringstilbodet kan ikkje sjåast på som separate delar. Dei må alle ha kunnskapar om og innsikt i dei alle sidene av tilboden.

## 5.2 Vegen vidare

Sjølv om dei lovverka og læreplanane som er undersøkt i denne studien har føringar for korleis lærarane i innføringstilbodet skal jobbe med dei minoritetsspråklege elevane, kan vi gjennom denne studien og tidlegare studiar (Midtbøen, 2017; Randen, 2013; Berggren, Sørland & Alver, 2015) sjå at det framleis er ein veg å gå før vi har optimalisert innføringstilbodet. Dette er ein kvalitativ studie, som baserer seg på datamateriale henta frå fem ein-til-ein-intervju med fem lærarar som arbeidar i anten innføringsklasse eller ordinære klasser knytt til den særskilde norskopplæringa. Ved å gå i djupna med så få deltakarar vil det naturlegvis seie at det ikkje vil gi eit fullstendig bilet av den praksisen og dei meiningsane som alle lærarane har knytt til tilboden. Det har med andre ord ikkje vore mogleg å generalisere funna frå denne studien – og det har heller ikkje vore eit mål. Likevel kan vi sjå på korleis dette kan vere overførbart til andre kontekstar, og det må vere opp til kvar enkelt å dømme om dei ser på desse funna som relevant i sin kontekst. Samtidig vil ikkje denne studien seie noko om korleis tilboden *opplevast av elevane sjølv*, og det er læraranes ansvar å forsikre seg om at dei nykomne minoritetsspråklege elevane får gode og trygge opplevingar med det norske skulesystemet.

Den innsikta vi har fått gjennom denne studien kan byggast på i vidare forsking. Blant anna gir funna uttrykk for at det trengst meir forsking på innføringstilbodet ut i frå eit lærarperspektiv, samstundes som det ynskes eit større fokus på og meir kunnskap om

fleirspråklegheit generelt på lærarutdanninga. Vidare er det fleire tema i tilknyting til det eg har sett på som det er verdt å studere nærmare. Eg har eit avgrensa utval, med få informantar, og det kunne vore interessant å undersøkt om forståingane, tankane og meiningsane til mine informantar er representativt for andre lærarar. Denne studien kunne med fordel vore utvikla til ein større studie. Kartlegginga og vurderinga av elevane, kunne òg vore interessant å sett nærmare på, då den i stor grad er med på å bestemme og legg grunnlaget for når overføringa finn stad. Ved å sjå på samanhengen mellom den faktiske praksisen og læraranes førestillinga kan ein få ei betre forståing kring deira underliggende haldninga. Som vi har sett har vi alle «briller» som bevisst eller ubevisst legg grunnlaget for dei faglege vurderingane som blir gjort, og det kan difor vere interessant å gå djupare inn på korleis lærarars førestillingar om språk og den vurderinga som bli gjort heng saman

I takt med globaliseringa og den aukande innvandringa, er språkleg og kulturelt mangfald noko alle lærarar må forhalde seg til – ikkje berre dei lærarane som spesifikt arbeidar med dei minoritetsspråklege elevane. Sjølv om eg gjennom denne studien har sett på didaktiske implikasjonar knytt til innføringstilbodet, håper eg at den som les denne avhandlinga òg ser nødvendigheita og moglegheitene som ligg i det å ha eit slikt tilbod og viktigheita av eit godt samarbeid mellom lærarane i innføringsklassene og dei ordinære klassene. Eg håper òg denne avhandlinga har vist viktigheita av å ta vare på det språklege og kulturelle mangfaldet dei minoritetsspråklege elevane kjem med, samt elevane sjølve. Desse elevane er ei sårbar og samansett gruppe, men dei har mykje potensial og dei er med på å skape eit samfunn som er klart for framtida.



## Referanseliste

- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2003). *Andrespråkslæring*. Prismen.
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2015). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Brøyn, T. (2020). Intervju med Joke Dewilde: Lærere må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. *Utdanningsnytt: Bedre skole*. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/better-skole-fagartikkelflerspraklig/laerer-en-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656> (19.01.22).
- Bull, T. & Lindgren, A. R. (2009). Einspråklegheit kan bøtast. I T. Bull & A. R. Lindgren (red.). *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* (s. 7-28). Novus Forlag.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Opium Age Question and Some Other Matters. *Working papers on Bilingualism* (19), (s. 198-205). Henta frå: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf> (21.03.22).
- Cummins, J. (2018). *Flerspråkiga elevar. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (2.utg.). Oxford University Press.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring* (5.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (2.utg). Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. I J. B, Pride & J. Holmes (red.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (s.269-293). Penguin.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.). *The handbook of second language acquisition* (s. 539-588). Blackwell Publishing.
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. (1998). Barn og idrett. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvælo (red.). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet* (s. 193-217). Tano Aschehoug.
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. International, 18(21). *Journal of Multilingualism* (s.421.434). Henta fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2019.1612903> (02.03.22).
- Jama, H. (2018). *Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet. Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning* [Masteravhandling. Universitetet i Oslo]. Henta fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64321/Masteroppgave-Hibo-Jama---v-r-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (25.01.22)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Abstrakt Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Henta fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#129> (15.03.22).
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug. Henta fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0> (20.05.22).
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt lærermiddelsenter. Henta fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0> (20.05.22).
- Kjelaas, I. (2013). Språkkartlegging. I M. Nygård & C. Bjerke (red.). *Norsk boka 1* (2.utg.) (s.275-289). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M. A. Igland & M. Nygård (red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (s.217-230). Universitetsforlaget.

- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA: norsk som andrespråk* 30(1-2), 247-283. Henta frå: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1190> (14.02.22).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå: <https://www.nb.no/nbsok/nb/a9713c6622111b63c53947c7f01ee6f0?index=1#0> (20.05.22).
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. 23. (2007-2008)). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=2> (19.01.22).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Gyldendal.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s.3-30). Multilingual Matters.
- Meld.St. nr. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barns- og ungdomsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1> (26.01.22).
- Meld.St. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> (14.03.22).
- Meld.St. nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> (14.03.22).
- Midtbøen, C. (2017). «*Det er mye som spiller inn*». En kvalitativ studie av fire læreres forestillinger om hva det vil si å ha tilstrekkelig ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever [Masteravhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Henta frå: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2454633/Midtb%cc%b8en2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (25.01.22).
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa. *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 49-67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2020). *Profesjonsetikk i skolen. lærerens etiske ansvar* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-2) (05.01.22).

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstuderter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll Management Consulting. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf> (21.01.22).

Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?* Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynnernes språkferdigheter [Doktoravhandling. Universitetet i Bergen]. Henta frå: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (25.01.22).

Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa. *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.

Selj, E. & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klasserommet* (3.utg). Cappelen Akademisk.

Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A critical perspective on the use of language tests*. Routledge.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.124-137). Universitetsforlaget.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory*. Oxford University Press.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf> (14.03.22).

St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf> (14.03.22).

St.meld. nr. 25 (1998-1999). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-id402491/?ch=1> (26.01.22).

Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre*. Henta frå: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar> (26.01.22).

Store norsk leksikon. (2018). *Morsmål*. Henta frå: <https://snl.no/morsm%C3%A5l> (14.02.22).

Svensen, B. A. 2018. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. K. H. Gujord og G. T. Randen (red.). *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s.76-106). Cappelen Damm.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk

Tonne, I. (2019, 23. september). Å ta telling. Språklig mangfold i fagfornyelsen LK20. *Prosa – Tidsskrift for sakprosa*. Henta frå: <https://prosa.no/debatt/a-ta-telling-spraklig-mangfold-i-fagfornyelsen-lk20> (20.01.22).

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Henta frå: [https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veilederinnforings\\_tilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veilederinnforings_tilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf) (20.01.22).

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/> (26.01.22).

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/> (26.01.22).

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> (14.02.22).

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob> (14.02.22).

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02> (14.02.22).

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR08-02). Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/nor08-02> (14.02.22).

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Henta får: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/> (19.05.22).

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.

Vygotsky, L. (1986). *Thoughts and Language* (A. Kozulin, Overs.). The MIT Press.

Vygotsky, L. (2008). *Tenkning og tale* (T. J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Wei, L. (2000). *The Bilingual Reader*. Routledge

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E., Nergård & F. Aarsæther (red.). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (2.utgave) (s.36-72). Gyldendal Akademisk.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide til lærarane i innføringsklassene

Vedlegg 3: Intervjuguide til lærarane i dei ordinære klassene

Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Førespurnad om å delta i prosjektet

### *Lærarperspektivet i overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse*

Mitt namn er Ingrid Hjertenæs og eg studerer ved Institutt for lærarutdanninga ved NTNU. Eg skal i løpet av vårsemesteret 2022 skrive ein master i norsk om fleirspråklegheit. Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innblikk i lærarars tankar og fokus rundt fleirspråklege elevars overgang frå innføringsklasser til ordinære klasser. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse. Prosjektet skal bidra til auka kunnskap kring denne overgangen og korleis ein som lærar kan leggje opp til ein god overgang for dei fleirspråklege elevane.

Lærarperspektiva frå dei to sidene av overgangen vil tilføre eit didaktisk og skulenært innblikk rundt nettopp dette. Dette prosjektet vil i tillegg gi meg som framtidig lærar, og andre i same yrkesgruppe, ei viktig forståing kring denne overgangen og nødvendig kunnskap om korleis vi kan ta imot desse elevane i framtidas ordinære, og fleirspråklege, klasserom.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Institutt for lærarutdanninga ved NTNU, masterstudent Ingrid Hjertenæs og rettleier Cecilie Slinning Knudsen.

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

Det er av interesse for meg å kome i kontakt med lærarar som har erfaringar rundt overgangen frå innføringsklasser til ordinære klasser. Eg vil difor snakke med lærarar på begge sidene av denne overgangen for å få eit innblikk i deira tankar og kva dei fokuserer på for å hjelpe dei fleirspråklege elevane. Deira kompetanse og erfaringar kan i tillegg bidra med spennande og viktig innsikt i tematikken. Du er spurt om å delta i dette prosjektet på grunnlag av at du møter en av desse kriteria.

## **Kva inneber det for deg å delta?**

Viss du vel å delta i prosjektet, vil det bli gjennomført eit semistrukturert intervju med varigheit på om lag 30-60 minutt. Dette vil bli lagt opp som ein samtale og spørsmåla vil både vere opne og konkrete, og ta føre seg problemstillingar knytt til overgangen mellom innføringsklasser og ordinære klasser. Opplysningane frå intervjuet vil registrerast ved hjelp av lydopptak og eventuelle tilleggsnotatar.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Det vil vere mogleg å trekkje seg fram til prosjektslutt og til alt av datamateriale er anonymisert.

## **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre masterstudent Ingrid Hjertenæs og rettleiar Cecilie Slinning Knudsen som har tilgang til personopplysningar og det datamaterialet som ikkje er anonymisert. Namnet og kontaktopplysningane dykkar vil bli erstatta med kodar som lagrast på eigne namnelister åtskilt frå den andre dataen, for å sikra at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane. Datamaterialet (lydopptak og transkripsjon) vil bli lagra kryptert på NTNUs eigen forskingsserver. I publikasjonen vil alle personopplysningar vere anonymisert og lydopptaka vil slettast så fort det er transkribert.

## **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet vil etter planen bli avslutta seinast 31.06.22 og etter dette vil alle opplysningar bli sletta og datamaterialet vil berre bli oppbevart i anonymisert form.

## **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandler opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Institutt for lærarutdanninga ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

## Kvar kan eg finne ut meir?

Har du spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheiter, er du alltid velkommen til å ta kontakt med:

Ingrid Hjertenæs Telefon: 90046106 E-post: <a href="mailto:ingrid.hjertenaes@hotmail.com">ingrid.hjertenaes@hotmail.com</a>	Cecilie Slinning Knudsen Telefon: 73412467 E-post: <a href="mailto:cecilie.s.knudsen@ntnu.no">cecilie.s.knudsen@ntnu.no</a>	NTNUs personvernombod: Thomas Helgesen Telefon: 93079038 E-post: <a href="mailto:thomas.helgesen@ntnu.no">thomas.helgesen@ntnu.no</a>
--	--	---

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Masterstudent

Ingrid Hjertenæs

## **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Lærarperspektivet i overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg veit at utdrag frå intervjuet/samtalen behandlast anonymt og med respekt i den ferdige avhandlinga, og eg veit at eg når som helst kan trekkje samtykket mitt frå studien.

Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide til lærarane i innføringsklassene

### Intervjuguide for lærarane i innføringsklassene

#### Introduksjonsspørsmål:

1. Kan du fortelja meg litt om deg sjølv?
  - Kva fag undervisar du i (anna enn norsk)?
  - Kva språkleg bakgrunn har du sjølv? Kan du nokon fleire språk enn norsk?
    - Viss ja; kva språk?
  - Kor lenge har du arbeida som lærar?
    - Og som lærar i innføringsklasse?
  - Kan du seie noko om kvifor du sa ja til å stille opp på dette intervjuet?

#### Fakta og innleiande spørsmål om innføringsklassa

2. Kor mange elevar har du i innføringsklassa no?
3. Kor mange nasjonalitetar er representert i klassa?
  - Kva nasjonalitetar?
4. Kva språk bruker du i undervisninga?
5. Har du elevane heile skuledagen? Har dei andre vaksne/lærarar i undervisninga?

#### Tilstrekkeleg kunnskap

#### **§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar (Opplæringslova):**

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild  
norskopplæring til dei har **tilstrekkeleg dugleik** i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i  
skolen.*

6. Kva legg du i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik/ferdigheit* i norsk?
7. Kva kartleggingsverktøy bruker dykk for å kartlegge elevanes utvikling i norsk og for  
å bestemme når han/ho kan flyttast?
  - Kva meiner du om verktøyet? Kva erfaringar har du med verktøyet?
  - Er det tilstrekkeleg? Kvifor/ kvifor ikkje?

8. Er det berre kartlegginga som bestemmer når eleven er klar for å byrje i ordinær klasse?  
Andre faktorar?

Overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse

9. Har du kontakt med læraren i den ordinære klassa eleven sendast til?  
- Kva type kontakt? Kor mykje?
10. Kva meiner du er viktig å passe på i overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse?  
- Er det noko spesielt du/dykk gjer for å trygge overgangen for elevane?  
- Kva gjer dykk fagleg? Kva gjer dykk sosialt?
11. Er det noko spesielt du alltid gjer for å forsikre deg om/passe på at eleven vil få ein fin overgang?
12. Må du/dykk gjere noko anna før eleven skal over i ordinær klasse? (utfylling av skjema, møter, osb.)
13. Opplev du at det er ein samanheng i overgangen mellom di klasse og den ordinære klassa?

Avsluttande spørsmål

14. Er det noko anna du ynskja å leggje til som du tenkjar er relevant som eg ikkje har spurt om?

## **Vedlegg 3: Intervjuguide til lærarane i dei ordinære klassene**

### **Intervjuguide for lærarane i ordinære klasser**

#### Introduksjonsspørsmål:

1. Kan du fortelja meg litt om deg sjølv?
  - Kva fag undervisar du i (anna enn norsk)?
  - Kva språkleg bakgrunn har du sjølv? Kan du nokon fleire språk enn norsk?
    - Viss ja; kva språk?
  - Kor lenge har du arbeida som lærar?
    - Har du arbeida i innføringsklasse tidlegare?
  - Kan du seie noko om kvifor du sa ja til å stille opp på dette intervjuet?

#### Fakta og innleiande spørsmål om den ordinære klassa

2. Kor mange elevar har du i klassa no?
3. Kor mange nasjonalitetar er representert i klassa?
  - Kva nasjonalitetar?
4. Kva språk bruker du i undervisninga?
5. Har du elevane heile skuledagen? Har dei andre vaksne/lærarar i undervisninga?

#### Tilstrekkeleg kunnskap

#### **§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar (Opplæringslova):**

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild  
norskopplæring til dei har **tilstrekkeleg dugleik** i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i  
skolen.*

6. Kva legg du i omgrepet *tilstrekkeleg dugleik/ferdigheit* i norsk?
7. Er du med i kartlegginga av elevanes utvikling i norsk i innføringstilbodet?
  - Er du med i å bestemme når eleven er klar for ordinære opplæring?
8. Har du erfaringar med å få elevar som ikkje har hatt tilstrekkeleg kunnskap i norsk til  
å klare å følgje undervisninga?
  - Kva trur du gjorde dette?

- Kva hadde dette å seie for deg som lærar? Kva hadde dette å seie for dei andre elevane i klassa di?

#### Overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse

9. Har du kontakt med læraren i innføringsklassa elevane kjem frå?
  - Kva type kontakt? Kor mykje?
10. Kva meiner du er viktig å passe på i overgangen frå innføringsklasse til ordinær klasse?
  - Er det noko spesielt du/dykk gjer for å trygge overgangen for elevane?
  - Kva gjer dykk fagleg? Kva gjer dykk sosialt?
11. Er det noko spesielt du alltid gjer for å forsikre deg om/passe på at eleven vil få ein fin overgang?
12. Følar du at du får nok informasjon om eleven du får inn i di klasse frå læraren i innføringsklassa?
13. Opplev du at det er ein samanheng i overgangen mellom innføringsklassa og di klasse?

#### Avsluttande spørsmål

14. Er det noko anna du ynskja å leggje til som du tenkjar er relevant som eg ikkje har spurt om?

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

18.01.2022, 15:22

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

832772

#### Prosjekttittel

Lærarperspektivet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

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

Cecilie Sløssing Knudsen , cecilie.s.knudsen@ntnu.no, tlf: 73412467

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Hjertenæs, ingrid.hjertenaes@hotmail.com, tlf: 90046106

#### Prosjektperiode

01.12.2021 - 30.06.2022

#### Vurdering (1)

##### 16.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.06.22.

##### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6

nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet (lærere) har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

