

Tonje Smalås

Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?

En kvalitativ studie av særskilt språkopplæring i videregående – fra lærerperspektivet

Masteroppgave i nordisk

Veileder: John Brumo

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Tonje Smalås

Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?

En kvalitativ studie av særskilt språkopplæring i videregående – fra lærerperspektivet

Masteroppgave i nordisk
Veileder: John Brumo
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av fire norsklæreres erfaringer og opplevelser av særskilt språkopplæring i videregående opplæring. Oppgavens forskningsspørsmål er: *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* Prosjektets formål er å undersøke hvordan særskilt språkopplæring foregår på tre videregående skoler, og hva lærerens opplevelse av dette tilbudet er. Dette blir forsøkt belyst gjennom å undersøke elementer som kartlegging, elevgruppe, organisering, metoder og lærerens subjektive opplevelse av metodenes effekt. Informantene er norsklærere som arbeider på tre videregående skoler i Trøndelag Fylkeskommune, og det har vært naturlig å rekruttere informanter fra denne yrkesgruppen, ettersom det er dette yrket utdanninga tar sikte på. Informantene sitter også på mye kunnskap og erfaring knyttet til særskilt språkopplæring. Datamaterialet består derfor av transkripsjonene fra disse intervjuene. Det teoretiske rammeverket er basert på lovverket, herunder Opplæringslova og læreplaner, kartlegging og Jim Cummins sentrale tanker for god opplæring til flerspråklige elever. Teori omfatter også hva som legges til grunn for et mangfoldig klasserom og hvordan særskilt språkopplæring kan organiseres. Metodologisk er det valgt en gjennomføring av kvalitative dybdeintervju, og i transkripsjonen har det vært viktig å komme i dybden på hva lærerne sier om særskilt språkopplæring.

Særskilt språkopplæring kan oppleves som utydelig av lærere i den videregående skolen. Derfor handler dette prosjektet om å undersøke hva lærerne opplever som problematisk, og hva de opplever som suksessfullt ved dette tilbudet. Det er dermed nødvendig å avklare hvordan informantene opplever elevgruppa, hvilke metoder de benytter og hvordan de tolker begrepet 'tilstrekkelige ferdigheter'. Hvor er det egentlig skoen trykker? Resultatene fra denne studien viser at de fire informantene opplever særskilt språkopplæring som utfordrende, og de tre informantskolene tolker regelverket svært ulikt, og det påvirker både hvilke elever som får tilbudet, hva de får tilbud om, og hvor mye språkopplæring de blir tilbudt. Mitt prosjekt viser at elevene er svært prisgitte den skolen de søker seg til (og kommer inn på), og hvilken lærer som har ansvaret for særskilt språkopplæring ved den skolen. Dette er faktorer som i stor grad påvirker hvordan læreren opplever særskilt språkopplæring.

Forord

Etter seks år, har min tid som student kommet til siste stasjon, og tida, den avsluttes med denne masteroppgaven. Det er særlig det siste året som har vært preget av arbeidet med dette prosjektet, og det er også med stolthet at jeg legger fram et ferdig prosjekt som jeg har brent for i mange år. Temaet for oppgaven ble valgt ved en ren tilfeldighet, da jeg ble tilbudt et engasjement innenfor særskilt språkopplæring ved en av informantskolene. Det har ført til et unikt innblikk i et felt som opplevdes uklart for en fersk norsklærer. Jeg hadde faktisk ikke hørt om tilbudet engang, før jeg sto midt oppi ansvaret selv, og det var her spiren for prosjektet startet – og jeg er evig takknemlig for muligheten jeg fikk!

Det å skrive en stor og omfattende oppgave, kan til tider være både slitsomt, frustrerende og tidkrevende. Det har det også vært for meg. Men det har absolutt ikke vært et ensomt prosjekt, og det har jeg mine gode venninner, studiekamerater, familiemedlemmer og kollegaer å takke for. Tusen takk for all interesse dere har vist for meg og oppgaven min, og for at dere har trodd på meg hele veien (selv om det absolutt har vært en hektisk vår, hehe). Jeg vil spesielt takke mamma for alle støttende ord og telefonsamtaler gjennom semestrene, og selvfølgelig Theo for all mental støtte han har bidratt med. Videre vil jeg rette en enorm takk til min kjæreste, og samboer, for all tålmodighet han har utvist til en småstresst og (ganske) lett irritabel samboer i innspurten – uten deg ville vi ikke hatt rene klær eller mat på bordet i perioden. De fire informantene i prosjektet fortjener også en real takk. Takk for at dere har tatt dere tid til å dele av deres erfaringer og innsikt, jeg vet hvor travelt lærerlivet til tider kan være. Til sist fortjener min veileder, John Brumo, en solid takk. Du har vært uvurderlig fra start til slutt. Du har alltid hatt tid til å se over en ekstra gang, svarer superkjapt på e-post (selv fra Spania – wow) og har bidratt med støttende ord gjennom hele prosessen. Det er jeg utrolig takknemlig for! 🍷

Og med det sier jeg farvel til studenttilværelsen, og hallo til voksenlivet! Ønsk meg lykke til!

Tonje Smalås

Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 HVORFOR NORSKLÆRERE?	1
1.2 PRESENTASJON AV PROSJEKTET	3
1.3 BETEGNELSER OG BEGREPER.....	4
1.3.1 Særskilt språkopplæring... eller norskopplæring?	4
1.3.2 'Skolske elever'	5
1.3.3 Minoritetsspråklig, flerspråklig, tospråklig eller øvrig elev?	5
2 TEORETISK BAKGRUNN	6
2.1 LOV OM SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING	6
2.1.1 Læreplaner	8
2.2 TESTING OG KARTLEGGING AV ELEVENE.....	8
2.2.1 Tilstrekkelige ferdigheter.....	11
2.3 NIFUS DELRAPPORT OM SOSIALISERING OG FAGOPPLÆRING PÅ SAMME TID	11
2.4 CUMMINS	13
2.4.1 Inkludering av språk og kultur	13
2.4.2 Samarbeid med og deltakelse fra elevens kulturelle og etniske miljø.....	15
2.4.3 Konstruktivistisk pedagogisk tilnærming.....	16
2.4.4 Sosiokulturell vurderingspraksis	17
2.5 DET MANGFOLDIGE KLASSEROMMET	18
2.6 ORGANISERING	20
3 METODE	22
3.1 BAKGRUNNEN FOR VALGT METODE OG BESKRIVELSE AV METODEN.....	22
3.2 OM INFORMANTENE OG UTVALGET AV DISSE	23
3.3 DATAINNSAMLING	25
3.3.1 Forberedelser til intervjuene	25
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	26
3.3.3 Min rolle.....	28
3.4 ETTERARBEID.....	29
3.4.1 Transkripsjon.....	29
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	31
4 ANALYSE	33
4.1 ORGANISERING, ELEVGRUPPA OG KARTLEGGING	34
4.1.1 Organisering – «det blir jo litt sånn prøv og feil, tenker jeg»	34
4.1.2 Elevgruppa og kartlegging – hvem får tilbud om særskilt språkopplæring?	38
4.2 METODEVALG OG EVALUERINGER – «JEG SYNES DET ER LITT SÅNN UKLART HVA SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING SKAL VÆRE ALTSÅ»	44
4.2.1 Undervisningsmetoder og informantenes opplevd effekt av disse	44
4.2.2 Utfordringer og muligheter for læreren – «Det er ikke alt jeg heller kan, men ... en kompetanse på andrespråksfeltet føles nødvendig»	47
4.3 ØNSKER OG DRØMMER FOR FRAMTIDA.....	49
5 AVSLUTNING	53
REFERANSELISTE	56
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	59
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	61
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	64
VEDLEGG 4: OPPGAVENS RELEVANS FOR LEKTORYRKET	66

1 Innledning

Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse for rettigheten til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, og er definert som

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Oppl., 1998, §3-12).

i Opplæringslova av 1998. Dette lovverket er styrende for hvilke elever som får et tilbud om særskilt språkopplæring, og i denne studien skal dette derfor undersøkes nærmere. Lovverket bruker også begrepet 'tilstrekkelige ferdigheter', som også skal vies en betydelig plass i denne masteroppgaven. I løpet av arbeidet med masteroppgaven er det dessuten kommet et forslag om ny opplæringslov, hvor en rekke endringer også er knyttet til retten om særskilt språkopplæring. Det gjør at informantenes erfaringer er styrt av dagens lovverk, og hvordan skolen praktiserer dette, mens forslaget om ny opplæringslov er viet en liten plass i oppgavens omfang.

I denne kvalitative studien av tre skoler benyttes termen «særskilt språkopplæring» bevisst, selv om det på alle tre skoler, tilbys bare særskilt norskopplæring. Det er heller ingen informanter som nevner tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring, og det kan virke som at særskilt språkopplæring benyttes nærmest synonymt med særskilt norskopplæring. Likevel vil betegnelsen særskilt språkopplæring være den som benyttes gjennomgående i masterprosjektet, ettersom det er skolenes praksiser og lærernes holdninger knyttet til dette som er interessante for oppgaven, og derfor det informantene intervjues om. Det kan også være at informantene ikke legger denne forenklinga til grunn, og at deres synspunkt også gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

1.1 Hvorfor norsklærere?

Norskfaget har, etter Læreplanverket for kunnskapsløftet i 2020, gjennomgått store endringer. Blant annet skal det store mangfoldet i klasserommet løftes fram gjennom at flerspråklighet skal sees på som en ressurs, både for elevene selv, men også for samfunnet. Dette kan vi blant annet se gjennom kompetansemålet «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (UDIR, 2020b) for vg1 studieforbereidende og vg2 yrkesfag i ordinær læreplan for norskfaget. I tillegg står det skrevet

i overordnet del, under «Identitet og kulturelt mangfold», at «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (UDIR, 2020c). I dette ligger det en vektlegging på at flerspråklighet skal sees på som en ressurs, men også at en norsklærer oppfordres til en flerspråklig didaktisk tilnærming til undervisninga om språk. Norsklærere har i tillegg et ansvar for å undervise etter både ordinær læreplan for yrkesfag eller studieforbereidende, men også innenfor læreplanen for kort botid for språklige minoriteter, dersom elever i klassen følger denne. Mer om læreplaner i kapittel 2.1.1. For at elever skal ha rett til opplæring etter læreplan for kort botid er det nødvendig med et vedtak på særskilt språkopplæring.

I tidsskriftet Språkprat skriver Aasne Vikøy og Åsta Haukås, som henholdsvis er høyskolelektor i norsk språk ved Høgskulen på Vestlandet, og professor i fremmedspråksdidaktikk/tysk ved Universitetet i Bergen, om hvordan norsklærere opplever flerspråkligheten i klasserommet. De skriver at tilnærmingen ideelt sett burde vært en holistisk tilnærming til elevenes språkkompetanse, slik at elevene må få anerkjennelse for hele sitt språklige repertoar (Vikøy & Haukås, 2022). De skriver videre at norsklæreren har det de kaller en nøkkelrolle når det gjelder å «fremje medvit kring fleirspråklegheit hos elevane» (Vikøy & Haukås, 2022). Derfor har de også sett på holdninger til norsklærere når det gjelder flerspråklighet i norskfaget. Dette gjorde de ved å gjennomføre gruppeintervju med norsklærere ved tre ulike videregående skoler. Der fant de at

Dei [norsklærerne] syntest det var utfordrande å forbetre norskferdigheitene til desse [minoritets]elevane, og lærarane sa også at dei brukte sjeldan minoritetselevane si fleirspråklegheit som ein ressurs i klasserommet. Ein hovudgrunn til dette er truleg at lærarane ikkje har nok kunnskap om korleis dei kan støtte fleirspråklege elevar. (Vikøy & Haukås, 2022).

I studien deres fant de at et flertall av lærerne valgte vekk sammenligning med språkene til flerspråklige elever både på grunn av tidspress og relevans for eksamen. Ofte ble språk læreren selv mestret, som engelsk og tysk, brukt i sammenligning av språk. Én av informantene deres forteller likevel at «dei majoritetsspråklege elevane ofte kan mindre grammatikk enn dei minoritetsspråklege, medan dei minoritetsspråklege treng å lære korleis noko er på norsk.» (Vikøy & Haukås, 2022). Tittelen på artikkelen, «Eg trur faktisk eg har valt det vekk, eller at det er det første eg vel vekk viss eg ikkje har tid» er også hentet fra studien deres, og er et sitat fra en av deres intervjuede lærere. I dette ligger det at norsklærere kan være villige til å utelate et flerspråklig perspektiv i den ordinære undervisningen på grunn

av mangel på tid. Dermed er det også en viktig forutsetning for denne oppgaven, at det er norsklærere som ofte overlates med ansvaret for at flerspråklige elever skal oppleves som en ressurs, og det er også derfor det er interessant for oppgaven å undersøke hvordan lærerne opplever særskilt språkopplæring.

1.2 Presentasjon av prosjektet

I dette prosjektet undersøkes fire norsklæreres erfaringer med særskilt språkopplæring i videregående skole. Den overordnede problemstillingen er: *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* Oppgavens empiriske materiale består av transkribert materiale fra intervju med fire norsklærere som alle arbeider i den videregående skolen i Trøndelag Fylkeskommune. Informantene jobber ved tre ulike skoler. Intervjuene ble gjennomført i en periode mellom januar og mars 2023. Intervjuguiden som tidlig ble utarbeidet, fulgte en semistruktur, og var dessuten delt inn i to overordnede kategorier; *organisering og elevgruppe* og *metoder og evaluering*. Den første inndelingen baserer seg på hvordan skolene organiserer særskilt språkopplæring og hva lærerne tenker om denne måten å organisere tilbudet, samt hvilke elever som tilbys særskilt språkopplæring ved skolen de arbeider ved. I den andre delen er det lærernes metoder, og tanker knyttet til disse metodene, som vektlegges. Ønsket for prosjektet er hele tiden å komme i dybden på hva lærerne sier og hvordan de opplever særskilt språkopplæring i praksis.

Ved å lytte til lærernes refleksjoner over hvordan de gjennomfører særskilt språkopplæring, og hva dette innebærer i deres øyne, er formålet å drøfte hvorvidt tre ulike skoler, med samme skoleeier, kan tolke ett og samme regelverk. I dette ligger det også en utforskning av hvilke undervisningsopplegg, kartlegging, metoder og evalueringer som lærerne opplever en suksess ved, og hvorfor de velger dette. Særskilt språkopplæring er det få fasitsvar på, og ettersom jeg selv arbeider på dette feltet, opplever jeg at det kan være en til tider uforutsigbar oppgave med komplekse utfordringer. Jeg underviser elever fra en rekke ulike kulturer, språklige bakgrunner og etnisiteter, og felles for disse er at de har et vedtak på særskilt språkopplæring. Det er for øvrig også gjennom undervisning i norskfaget at man ofte støter på elever med læreplan for kort botid, en læreplan det finnes lite ressurser (sammenlignet med ordinær læreplan i norskfaget) knyttet til. Det er dermed interessant for prosjektet å undersøke lærernes tanker og synspunkter knyttet til særskilt språkopplæring i dag. Hva gjøres med suksess og hva kan bli bedre?

I følgende del av oppgaven vil jeg først ta for meg noen ulike betegnelser og begrep som jeg støtte på i arbeidet med dette prosjektet. Her vil jeg også redegjøre for skillet mellom særskilt språkopplæring og særskilt norskopplæring, og betydningen av dette. I kapittel 2 presenterer jeg deretter det teoretiske rammeverket for dette masterprosjektet, hvor det rettes et særlig fokus mot lovverket, læreplaner, organisering, elevgruppa og Jim Cummins prinsipper for hensiktsmessig undervisning. Metodevalg og begrunnelse for valg av metode vil redegjøres for i kapittel 2. Deretter skal jeg, i kapittel 4, presentere og diskutere resultatene fra intervjuene, og dette vil gjøres med samme inndeling som intervjuguiden, *elevgruppe og organisering og metoder og evaluering*. I førstnevnte kategori er det også lagt til kartlegging. Dette begrunnes i kapittel 4. Til slutt skal funnene fra intervjuene oppsummeres i kapittel 5, og her vil jeg også trekke inn vurderinger av hvilke konsekvenser prosjektet har for videre undervisning og forskning.

1.3 Betegnelser og begreper

Underveis i arbeidet med masteroppgaven, og særlig gjennom intervjuene støter en på en rekke ulike betegnelser og begreper, brukt av informanter. Noen av disse er preget av at intervjuet kan ha blitt oppfattet som en hverdagslig samtale, og dermed er ikke begrepsbruken presis, mens andre kan anvende ulike begreper for å understreke nettopp en ulikhet. I dette underkapitlet vil jeg ta for meg noen av begrepene som informantene benytter i intervjuene, som må avklares på en hensiktsmessig måte for oppgavens beste interesse.

1.3.1 Særskilt språkopplæring... eller norskopplæring?

I utgangspunktet var masteroppgavens formål å undersøke skolenes praksis vedrørende fellesbetegnelsen særskilt språkopplæring, men gjennom intervjuene kom det fram at ingen av de tre skolene hadde tilbud om tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Dermed er tilbudet skolene tilbyr, særskilt norskopplæring. Spørsmålene i intervjuguiden ble likevel stående som særskilt språkopplæring, selv om alle informantene forteller om tilbudene innenfor særskilt norskopplæring. Likevel lar jeg særskilt språkopplæring være den rådende betegnelsen gjennomgående i oppgaven, ettersom det var det informantene faktisk ble spurt om. Det er dog særskilt norskopplæring som i all hovedsak omtales, selv om det er særskilt språkopplæring oppgaven hadde som hovedmål å undersøke.

1.3.2 'Skolske elever'

Gjennomgående i oppgaven benyttes betegnelsen 'skolsk', særlig i beskrivelsen av elevgruppa. Dette kommer av at flere av informantene bruker denne betegnelsen selv i beskrivelsen, og i intervjuene benyttes det oftest for å poengtere et mangfold innad i en språklig heterogen gruppe. Det benyttes gjerne i et skille mellom elevenes skoleerfaringer før deres møte med det norske skolesystemet. Irmelin Kjelaas og Kristin Fagerheim skildrer denne variasjonen i skoleerfaringer på følgende måte

Fordi skolebakgrunnen er så forskjellig, er nødvendigvis erfaringene med å være elev og å lære svært forskjellig. Der Agata har vært elev i åtte år, har Zahra aldri vært det. Og der Agata er vant til både sjølvstendig læringsarbeid og gruppearbeid, er Rahim vant til ei opplæring der læreren og Koranen definerte hvilken kunnskap han skulle tilegne seg (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 18).

Betegnelsen handler derfor om hvilke skoleerfaringer elever har med seg, og særlig når det gjelder språk og læring. En kan derfor tolke informantenes betegnelse 'skolsk' som at det dreier seg om elever med skolebakgrunn som ofte kan minne om de erfaringene de møter i den norske skolen.

1.3.3 Minoritetsspråklig, flerspråklig, tospråklig eller øvrig elev?

I arbeidet med dette prosjektet møter jeg en rekke ulike benevninger i beskrivelsen av elever. Lovverket sier noe, UDIR sier noe, og informantenes dagligtale vil også variere. Det gjøres rede for en utydighet i betegnelse i kapittel 2. Det er likevel hensiktsmessig å avklare lærernes oppfatninger knyttet til de ulike begrepene og hva de inneholder. Vikøy og Haukås undersøkte dette i sin studie, og de fant at da lærere ble bedt om å beskrive flerspråklig var det oftest den minoritetsspråklige eleven som ble regnet som flerspråklig (Vikøy & Haukås, 2022). I en gjennomgang av flerspråklige ressurser i klasserommet fant de også at det i all hovedsak dreier seg om studier innenfor andrespråkslingvistikk hvor minoritetsspråklige elever er i hovedfokus (Vikøy & Haukås, 2022). Her ser vi en klar distinksjon i hvordan lærere selv tenker på elevgruppa, men studien sier også noe om at det er lite som skiller begrepene i lærernes dagligtale, selv om det er en forskjell i deres forskningsprosjekt. Begrepet 'øvrige elever', benyttes på ulik måte i oppgaven, hvor det representerer en distinksjon mellom majoritetselevne og minoritetselevne. UDIR benytter kategorien 'øvrig elev' om elever som er norskfødte med minst én norskfødt forelder eller besteforelder.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet presenteres først en begrepsavklaring knyttet til elevgruppa. Deretter presenteres lovverket som er bakgrunnen for særskilt språkopplæring, herunder både opplæringslovens §3-12, læreplaner og kartlegging. Videre skal det redegjøres for tidligere forskning, før kapitlet fortsetter med en gjennomgang av Jim Cummins sentrale tanker for god opplæring til flerspråklige elever. Til slutt gjøres det rede for hva et mangfoldig klasserom kan innebære, og ulike varianter for organisering av særskilt språkopplæring.

I arbeidet med særskilt språkopplæring kommer en over en rekke ulike betegnelser for elevgruppen som mottar særskilt språkopplæring. Minoritetsspråklig, tospråklige, nyankomne, flerspråklige, elever med annen språkbakgrunn og innvandrerelever for å nevne noen. Ulike teoretikere bruker også ulike betegnelser om elevene, og Cummins redegjør for sitt valg om å benytte flere betegnelser ved å reflektere over hvordan det bygger på en strategi for å inkludere mest mulig av elevenes kompleksitet i betegnelse (Cummins, 2017, s. 9). I denne delen av oppgaven vil det derfor også variere hvilke betegnelser som benyttes, både fordi ulike lover og teorier bruker ulike betegnelser, men også fordi elevenes kompleksitet i størst mulig grad skal gjenspeiles. Elevenes identitet er mye mer enn å bare være minoritetsspråklig, og en enkel betegnelse vil derfor i beste fall være ufullstendig, og Cummins argumenterer for at flere betegnelser av elevgruppen vil være mer inkluderende, enn å bare benytte én (Cummins, 2017, s. 9).

2.1 Lov om særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring dreier seg om et lovpålagt krav som er definert gjennom §3-12 i opplæringslova. I denne paragrafen redegjøres det for elevers rettigheter knyttet til både særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring. Alle disse opplæringstilbudene går under samlebetegnelsen særskilt språkopplæring og avgjøres ut fra elevenes ferdigheter i språket, ikke tid i landet. Før fylkeskommunen kan organisere tilbudet skal det kartlegges hvilke ferdigheter elevene har i norsk før vedtaket om særskilt språkopplæring blir fattet (Oppl., 1998, §3-12). Mer om kartlegging i kapittel 2.2.

I opplæringslova §3-12 står det at særskilt norskopplæring er en rettighet alle elever med annet morsmål enn norsk og samisk har. Denne rettigheten varer fram til elevene har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Oppl., 1998, §3-

12). Det står ikke definert i loven hva som skal regnes som 'tilstrekkeleg dugleik', men dersom det er nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Oppl., 1998, §3-12). I forslaget til ny opplæringslov er det dog foreslått at «om nødvendig» skal endres til «der det trengs» og at nyankomne elever som har bodd i landet i mindre enn tre år skal få morsmålsopplæring så fremt det ikke er «åpenbart unødvendig» (NOU, 2019:23, s. 29). Det foreslås også i forslaget fra 2022-2023 at betegnelsen særskilt norskopplæring skal erstattes med forsterket opplæring i norsk, slik at målet hvor elevene lærer seg språket godt nok til å følge ordinær opplæring, kommer tydeligere fram (UDIR, 2022a).

Morsmålsopplæring handler om å gi elevene opplæring i sitt morsmål, ved å lære om for eksempel språk, kultur og litteratur fra sitt opprinnelsesland (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 20). Dette er grunnlagt for å styrke elevenes forutsetninger til å beherske det norske språket (UDIR, 2022a). Gjennom opplæringslova §3-12 kan morsmålsopplæring legges til en annen skole enn den skolen eleven til vanlig går på (Oppl., 1998, §3-12). Målet med morsmålsopplæringen er dessuten å styrke elevenes ferdigheter i norsk, noe som da tilsier at retten til morsmålsopplæring opphører i det retten til særskilt norskopplæring opphører (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 24).

Tospråklig fagopplæring dreier seg om når elever får opplæring i fag på to språk, sitt morsmål (eller et annet språk de behersker godt) og norsk (UDIR, 2022a). Dette kan være aktuelt for å sikre faglig progresjon samtidig som eleven lærer seg norsk (UDIR, 2022a). Dette vil for eksempel være svært aktuelt der hvor elevene ikke har tilstrekkelig nok lese- og skriveferdigheter på førstespråket til å kunne overføre egenskapene over til et nytt språk, norsk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 23-24)

Særskilt språkopplæring er ikke tidsavgrenset, men basert på elevenes ferdigheter i norsk. Det er ingen begrensninger for hvor lenge eleven kan motta særskilt språkopplæring, og det er heller ikke slik at dersom en elev har blitt vurdert som 'tilstrekkelig' tidligere, så kan ikke eleven ha rett til særskilt språkopplæring igjen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 20). Det er også i stor grad opp til skoleeier hvordan særskilt språkopplæring skal organiseres, hvor en rapport fra NIFU slår fast at

Kommuner og fylkeskommuner er gitt et stort handlingsrom for hvordan opplæringen kan organiseres og differensieres i overensstemmelse med elevenes behov og rettigheter. Skoleeier

kan velge å organisere opplæringen for nyankomne elever som innføringstilbud i egne grupper, klasser eller skoler, eller helt eller delvis integrert i ordinære klasser. (Lødding, Kindt, Randen, Lynnebakke, Vennerød-Diesen, Vika & Grøgaard, 2022, s. 9).

Det er derfor overlatt et stort ansvar til skolene i hvordan tilbudet skal organiseres, og også for hvilke læreplaner som skal benyttes for opplæringa.

2.1.1 Læreplaner

Det kan benyttes flere ulike læreplaner når det gjelder særskilt norskopplæring, hvorav noen kan benyttes friere enn andre. For eksempel kan «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring (NOR09-04)» benyttes, men denne forutsetter at elevene oppfyller vilkårene. Læreplanen er

kompetansegivende på lik linje med ordinær læreplan i norsk og likeverdig når det gjelder innhold, men den har et tydeligere språklæringsperspektiv. Elever som bruker denne læreplanen, skal ha standpunktvurdering og gå opp til eksamen etter den. Alle skoler skal tilby opplæring etter læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge til elevene som oppfyller vilkårene. (NAFO).

Vilkårene elevene må oppfylle for å følge læreplanen er at de må ha et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og ha bodd kortere enn seks år i Norge når de skal avlegge eksamen i faget (UDIR, 2020a). Det vil si at opplæring etter denne læreplanen er tidsavgrenset, men at vedtaket om særskilt språkopplæring ikke er det.

Dersom elevene ikke fyller vilkårene for opplæring etter læreplanen for kort botid kan de bruke den ordinære læreplanen i norsk (NOR01-06), eller læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). Sistnevnte er en aldersuavhengig læreplan hvor målene er åpne, og delt inn etter nivåer. Læreplanen er også konstruert for å fremme tilpasset opplæring og «ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring» (UDIR, 2019). Dermed er denne læreplanen en læreplan som elevene kan følge fram til de har «tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk» (UDIR, 2019).

2.2 Testing og kartlegging av elevene

Som tidligere nevnt er kartlegging av elevenes ferdigheter og kunnskap essensielt før det kan fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Det er lovfestet i opplæringsloven at kommunene og fylkeskommunene har plikt til å kartlegge elevene før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring (Oppl., 1998, §3-12). I forslaget til ny opplæringslov av NOU i 2019 foreslo

utvalget å ikke videreføre denne plikten, men dette forslaget ble ikke fulgt av Departementet (Kunnskapsdepartementet, 2022-2023, s. 205). Bakgrunnen for forslaget om å fjerne plikten til kartlegging hevdes å være «fordi innholdet i bestemmelsen allerede følger av saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven § 17 første avsnitt. Forvaltningsloven pålegger forvaltningen ved behandlingen av alle enkeltvedtak «å påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes»» (NOU, 2019:23, s. 438). Formålet med kartlegging hevdes å være å avdekke hvor langt elevene er kommet i sin språkinnlæring og for å kunne tilpasse opplæringen (NAFO, 2021).

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (heretter NAFO) redegjør for at kartlegging gir en mulighet til å avdekke hva eleven også kan, ikke bare hva eleven ikke kan (NAFO, 2021). En slik kartlegging er derfor nødvendig for å kunne avgjøre om elever har rett til særskilt språkopplæring eller ikke. Det finnes ellers svært få retningslinjer for hvordan kartleggingen skal foregå. Likevel har NAFO redegjort for at «Kartlegging bør foregå både ved oppstart og underveis i opplæringen. Hva som kartlegges, og hvor omfattende kartleggingen skal være, vil avhenge av alder og hvor lenge eleven har gått i norsk skole.» (NAFO, 2021). Dermed er også avgjørelser knyttet til planlegging og gjennomføring i stor grad overlatt til skoleeier. Det er rektors plikt å sørge for kartlegging av norskerferdigheter, men den som kartlegger skal ha som mål å skape et helhetlig bilde av elevens samlede språkerferdigheter, og bør dermed ha kunnskap om flerspråklighet og tilegnelse av andrespråk (NAFO, 2021).

Kartlegging, i denne forstand, er dermed avgjørende for å gi grunnlag for et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Det er ingen gitte retningslinjer for hvilket kartleggingsverktøy som kan benyttes for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring, men både NAFO (2021) og Kjelaas og Fagerheim (2021) viser til Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* (UDIR, 2021). Utdanningsdirektoratet skriver selv om kartleggingsverktøyet at dette kan brukes som en støtte til lærere for å finne ut om: «a) elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring, b) hvilken norskopplæring eleven trenger og c) når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring» (UDIR, 2021). Verktøyet er todelt, hvor den første delen består av en oppstartsamtale (og guide til denne), mens den andre delen består av en aldersdifferensiert kartlegger innenfor de fem ferdighetene: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale (UDIR, 2021). Verktøyet til UDIR innebærer en operasjonalisering i hva som er tilstrekkelige ferdigheter på et årstrinn, ettersom ferdighetene til eleven vurderes som nivå 1, nivå 2 eller nivå 3. Når eleven så er ferdig med

nivå 3, er hen da å betrakte som klar til å følge ordinær undervisning (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 20-21). UDIR poengterer dessuten at «Den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk.» (UDIR, 2021). Det stilles dog ikke krav til at elevene må kartlegges i begge deler av kartleggingsverktøyet, men at oppstartsamtalet kan være tilstrekkelig for nyankomne elever, dersom det ikke er hensiktsmessig å kartlegge norskferdighetene deres (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 20).

Det finnes dog en rekke andre tester og kartleggingsverktøy som kan benyttes for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring, utenom Utdanningsdirektoratets egen. Andre verktøy som kan benyttes er Migranorsk-tester, Bergenstesten og Norskprøven. Førstnevnte er en språktest som er utviklet av Fagbokforlaget for «å plassere deltakeren på rett nivå og i rett gruppe i norskopplæringa» (Fagbokforlaget, 2020). Denne testen måler lesing, lytting, grammatikk, og skriftlig produksjon, og kan benyttes både før og underveis i opplæringa (Fagbokforlaget, 2020). Testen kan benyttes til hele klasser samtidig, og elevenes ferdigheter vil kategoriseres etter Det felles Europeiske rammeverket for språk, fra nivå A2 til B2 (foreløpig er det kun tilgjengelig til A1, A2 og B1, men Fagbokforlaget opplyser at B2 er på vei). Det finnes også ekstraressurser og veiledning til å gjennomføre samtaler, til læreren, for å kartlegge og teste muntlige ferdigheter. Migranorsk-testen er ikke aldersdifferensiert slik som UDIRs verktøy. Vurdering av nivå er basert på Kompetanse Norge sine vurderingskriterier.

Bergenstesten ble offisielt avviklet i oktober 2022, og dermed avløst av Norskprøven. Begge disse testene bruker, i likhet med Migranorsk-testene, Det felles Europeiske rammeverket for språk for å kartlegge det språklige nivået til elevene. Både Migranorsk-testen, tidligere Bergenstesten og Norskprøven fungerer slik at elevene blir utdelt oppgaver innenfor ulike ferdigheter på ulike nivå. For å bestå nivået må eleven ha minst 70% riktig på det spesifikke nivået på den spesifikke ferdigheten. Det vil si at elever kan skåre 100% på lytting A2, men 30% på lesing A2. Det vil bare utdelt én skriveoppgave, og hvilket nivå denne deles ut på avgjøres av hvordan eleven gjør det på lytting, lesing og grammatikk. Skrivedelen må vurderes manuelt, mens de øvrige delene vurderes automatisk.

Norskprøven skiller seg fra de øvrige kartleggingsverktøyene ved at denne er en offisiell prøve som kvalifiserer til ALTEs 17 krav til språkprøver (Kompetanse Norge). Også denne er delt inn i ferdigheter. Henholdsvis lesing, lytting, skriftlig framstilling og muntlig prøve. Siden Norskprøven er offisiell, er den også kostbar å gjennomføre, både tidsmessig og med

tanke på pris, men det er kommunen som bestemmer hva prøven skal koste. Det kan sprike mellom 300-2200kr for å gjennomføre Norskprøven. UDIRs kartleggingsverktøy er gratis, mens Migranorsk-testen koster 140kr per test (per mai 2023).

2.2.1 Tilstrekkelige ferdigheter

Flere ganger i både Opplæringsloven og hos Utdanningsdirektoratet brukes begrepet 'tilstrekkelige ferdigheter' i beskrivelsen av når elever har rett på en forsterket språkopplæring, men hva vil det egentlig si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk på videregående? I dette ligger det flere aspekter knyttet til både kartlegging og et definerings spørsmål. I 2013 skrev Gunhild Tveit Randen en doktoravhandling hvor hun undersøkte hva som ble vurdert som tilstrekkelige ferdigheter av skolen. Her kommer det fram at elevene er svært prisgitte den skolen de kommer på, den læreren som kartlegger og hva som vektlegges i vurderingen av kartleggingen (Randen, 2013, s. 109). I forslaget til ny opplæringslov (2019) står det dessuten følgende om 'tilstrekkelige ferdigheter': «Hva som er «godt nok», vil bero på en skjønnsmessig vurdering som i stor grad baserer seg på et faglig-pedagogisk kunnskapsgrunnlag» (NOU, 2019:23, s. 438). Dermed vil det være opp til skolen og lærerne å gjøre en vurdering av hva som vil være 'tilstrekkelige ferdigheter'.

Prøvene og verktøyene som er gjennomgått i dette delkapitlet måler elevers språklige ferdigheter på ulike måter. Blant annet kategoriserer UDIRs verktøy i nivå 1-2-3, mens Norskprøven og Migranorsk-testen differensierer fra nivå A1-A2-B1-B2. Til en viss grad kan UDIRs nivåer være sammenfallende med nivå 1 til A1, nivå 2 til A2 og nivå 3 til B1-B2. Det er bare UDIRs test som omtaler hva som er tilstrekkelige ferdigheter (når eleven er ferdig med nivå 3). Det kan dermed vurderes om et språklig nivå rundt B1-B2 er det som menes med 'tilstrekkelige egenskaper' for å kunne følge ordinær undervisning.

2.3 NIFUs delrapport om sosialisering og fagopplæring på samme tid

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (heretter NIFU) har i desember 2022 publisert en delrapport fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. I dette prosjektet undersøkes totalt ti skoler (seks grunnskoler og fire videregående skoler) med mål om å bedre kunnskapen om nyankomne elevers opplæringssituasjon (Lødding m.fl, 2022, s. 9). Særlig undersøkes hvordan særskilt språkopplæring blir organisert (egne innføringsklasser, ordinære klasser eller en blanding),

ettersom skoleeier har stor valgfrihet i hvordan særskilt språkopplæring skal organiseres. Etter å ha publisert sin delrapport, kommer i tillegg NIFU med tre anbefalinger videre:

- En bør vurdere å utvide tilbudet om andrespråkspedagogisk videreutdanning
- En bør igjen vurdere å gjøre formell andrespråkspedagogisk kompetanse til et krav for lærere som underviser elever med vedtak etter §§ 2-8 og 3-12.
- En bør vurdere hvordan en kan utvikle beredskap for en situasjon som alltid vil være uforutsigbar. (Lødding m.fl., 2022, s. 11).

Disse anbefalingene baseres på forskningsspørsmålene om hva som kjennetegner et godt opplæringstilbud for nyankomme elever og hvilke vilkår som synes avgjørende for at nyankomme elever får et godt opplæringstilbud (Lødding m.fl., 2022, s. 14).

I vurderingen om hva som kan tolkes som et godt opplæringstilbud har NIFU undersøkt hvilke andrespråksdidaktiske praksiser som skiller seg ut som gode for å styrke språkinnlæringa. Her finner de at lærerens rolle er avgjørende for tilbudet elevene får, og at klasseromspraksisene kjennetegnes av «høy kompetanse og god kjennskap til målgruppen» (Lødding m.fl., 2022, s. 79). Lærerne bruker også elevenes morsmål som en ressurs i andrespråkslæringa, enten ved at norsklæreren legger til rette for morsmålsbruk eller ved at det benyttes flerspråklig personale (Lødding m.fl., 2022, s. 79). NIFU understreker videre at flerspråklig praksis framheves som en fordel både av elever og lærere.

Etter NIFUs delrapport om organisering av språkopplæring er hovedfunnene oppsummert til to hovedtemaer: trygghet og tilhørighet og fag- og språkopplæring. For førstnevnte poengteres det at trygghet er en forutsetning for læring, og lærerne mener at dette ofte er enklere å få til i egne klasser. Lærerne i prosjektet trekker også fram rutiner, forutsigbarhet, repetisjon og god tid som viktige aspekter (Lødding m.fl., 2022, s. 98). Det at elevene føler seg trygge er dessuten også en viktig forutsetning for om de våger å delta i undervisningen dersom opplæringen foregår i ordinære klasser. Likevel kan det også føre til at undervisningen har for langsom progresjon for noen av elevene, slik at oppgavene oppleves som for enkle (Lødding m.fl., 2022, s. 99). En forutsetning blir derfor at elevene møter faglig utfordrende oppgaver, med stor støtte og tilrettelegging, i tillegg til at de opplever å være likeverdige med sine klassekamerater, for at de skal kunne oppleve mestring og sikre god faglig progresjon (Lødding m.fl., 2022, s. 99).

2.4 Cummins

Jim Cummins er en kanadisk forsker innenfor flerspråklighet. Hans tanker og teorier bygger på sosiokulturelle læringsteorier og kan sies å være en form for videreutvikling av blant annet Vygotskij (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). I Skandinavia har han særlig fått økt oppmerksomhet for hans publisering av boka *Flerspråkiga elever, effektiv undervisning i en utmanande tid* i 2017. Gjennom dette verket gjør Cummins rede for hvordan skoleeier og lærere kan organisere og gjennomføre undervisning for en mest mulig effektiv undervisning for flerspråklige elever. Han skisserer gjennomgående flere sentrale ideer, men sammenfallende kan en hevde at hans arbeid oppsummeres i fire trekk ved skole og lærer for at elever skal lykkes i opplæringa. Disse trekkene er: Inkludering av språk/kultur, samarbeid med og deltakelse fra elevenes kulturelle/etniske miljø, konstruktivistisk pedagogisk tilnærming og sosiokulturell vurderingspraksis (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). Disse fire prinsippene skal det derfor redegjøres for i de neste underkapitlene.

2.4.1 Inkludering av språk og kultur

En inkludering av språk og kultur vil bety å både bekrefte, men også styrke elevens språk- og kulturbakgrunn (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). I dette ligger det å anerkjenne at elevene har språkkunnskaper som er nyttige for innlæring av et nytt språk, men likevel at det å lære et nytt språk er en krevende oppgave.

Jim Cummins har konstruert et begrepspar for språkinnlæring. Dette paret kaller han BICS og CALP, som henholdsvis står for basic interpersonal communicative skills og cognitive academic language proficiency (Cummins, 2017, s. 47). Førstnevnte kan best karakteriseres som en form for hverdagspråk eller allmennspråk, mens sistnevnte dreier seg om et akademisk språk eller kunnskapsspråk. Hverdagspråket er det språket vi anvender i hverdagen både muntlig og skriftlig, mens kunnskapsspråket er det akademiske språket som er nødvendig for å lykkes i skolen (Cummins, 2017, s. 46-47). Cummins mener distinksjonen mellom BICS og CALP er nødvendig ettersom dette begrepsparet ofte kan forklare hvordan lærerne kan komme til å overvurdere elevenes språklige ferdigheter fordi de baserer seg på grunnleggende mellommenneskelige ferdigheter og ikke kunnskapsrelatert språkkompetanse (Cummins, 2017, s. 47).

Hvor lang tid elevene behøver for å lære seg henholdsvis BICS og CALP er rimelig individuelt, og avhenger av flere faktorer. Blant annet spiller ferdigheter på førstespråket inn, hvor gammelt barnet er når det ankommer vertslandet, hvilke sosioøkonomiske forutsetninger som ligger til grunn osv. Det er likevel rimelig å fastslå at elever har høvelig dreisen på hverdagspråket etter om lag 2 år i vertslandet, mens det tar minst 5 år å tilegne seg det kunnskapsspråket som behøves i skolen (Cummins, 2017, s. 67-68). Ved svært gode vilkår vil noen elever kunne tilegne et funksjonelt kunnskapsspråk på noe kortere tid (innen 4 år), men i realiteten tar det ofte mye lengre tid (Cummins, 2017, s. 68). Elever som kommer til vertslandet som tenåringer har ofte en stor oppgave foran seg: de har en lengre vei å gå for å ta igjen sine medelever, og samtidig kortere tid å gjøre dette på. Samtidig har de ofte en større kognitiv kapasitet til å gjennomføre det arbeidet som behøves, sammenlignet med yngre barn (Cummins, 2017, s. 256). Det tas likevel sjeldent hensyn til tiden det tar å tilegne seg et kunnskapsspråk (CALP) i skolen (Cummins, 2017, s. 256).

Historisk sett har flerspråklighet sjeldent blitt betraktet som noe positivt, og lenge fantes det en tanke om at «tospråklighet stenger dører», som Cummins hevder har vært basert på rasistiske ideologier framfor vitenskapelig evidens (Cummins, 2017, s. 124). I Sverige testet Löfgren og Ouvinen-Birgerstam i 1982 hvilke resultater finske elever kunne få, dersom de fikk opplæring av en finsktalende lærer i tillegg til standardopplæringen i svensk. Denne studien viste at barna som fikk dette tilbudet hadde sterkere lese- og skriveferdigheter i både svensk og finsk enn de finske elevene som fikk undervisning utelukkende på svensk (gjengitt i Cummins, 2017, s. 131). Det finnes også bred vitenskapelig evidens for at det å være flerspråklig har positive effekter på både den kognitive og kunnskapsmessige utviklingen (Cummins, 2017, s. 136).

En viktig forutsetning for Cummins første sentrale tanke blir derfor at læreren og skolen anerkjenner elevens ferdigheter på førstespråket. Faktisk går Cummins så langt at han hevder at det er så godt som nødvendig at læreren er i stand til å utnytte elevenes flerspråklige repertoar (Cummins, 2017, s. 183). Et hjelpsomt premiss kan her være det Cummins kaller 'translanguaging', hvor en veksler mellom språkene en kan på en meningsfull måte for å forsterke kommunikasjonen (Cummins, 2017, s. 203). I dette ligger det også at elevene kan løse oppgaver på førstespråket som deretter kan overføres til innlærerspråket, altså at det blir en integrert fag- og språkopplæring. Da vil også faglig progresjon sikres i større grad. Kjelaas og Fagerheim (2021) skriver også at «Cummins mener at opplæringa på og med førstespråk

styrker andrespråklæringa, fordi lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres mellom språk» (Cummins, 2017, s. 139-140, gjengitt i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34). Dette vil dermed bidra til at en elev opplever å bli anerkjent for de kunnskaper og ferdighetene som eleven har, i tillegg til å kunne gjøre oppgaver på lik linje med de øvrige elevene i klassen.

Jim Cummins redegjør for flere sentrale tanker når han foreslår hvordan undervisningen av andrespråkselever kan gjøres mest mulig effektiv. Noen av disse omhandler også didaktiske avveininger som også ville vært gjort for de øvrige majoritetslevne. Dette innebærer for eksempel relasjonsdanning mellom lærer og elev, selv om Cummins (2017) også hevder at relasjonene mellom flerspråklige elever og lærer har en større innvirkning enn på majoritetslevne (s. 13). En annen tanke som Cummins redegjør for, er hvordan skolens fokus mot nyankomne elever ikke bare kan dreie seg om innlæringen av et nytt språk, dersom læringen skal være effektiv. Her hevder Cummins at flere hensyn må tas når det gjelder effektene av også elevenes sosioøkonomiske og marginaliserende plass i samfunnet (Cummins, 2017, s. 14).

2.4.2 Samarbeid med og deltakelse fra elevens kulturelle og etniske miljø

Et samarbeid med og deltakelse fra elevens kulturelle og/eller etniske miljø vil kunne bety at familiene og miljøet eleven tilhører, inviteres og inkluderes i ungdommens utdanning og at erfaringer og kunnskap fra familie og miljø, lyttes til (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46).

Blant annet har andrespråkselevne oftere dårligere sosioøkonomiske forutsetninger enn majoritetslevne (Cummins, 2017, s. 220), noe som fører til det Cummins kaller «den pedagogiske kløften», hvor de elevene som har sterkere forutsetninger får mer stimulerende lese- og skriveundervisning enn elever med dårligere sosioøkonomiske forutsetninger (Cummins, 2017, s. 185). Dette viser seg igjen i det som Cummins omtaler som *Matteuseffekten*, hvor de rikere blir rikere og de fattige blir fattigere, på bakgrunn av sosioøkonomiske forutsetninger (Cummins, 2017, s. 185). For å minske denne kløften mellom majoritetslever (som oftere, men ikke alltid, har bedre sosioøkonomiske forutsetninger) og minoritetslevne, finnes det blant annet evidens for at lærere som har en inkluderende tilnærming til både barnets språk og kultur styrker læringen hos barnet (Cummins, 2017, s. 187). Det kan blant annet innebære at læreren lærer seg noen ord og uttrykk på barnets språk, som kan anvendes i kommunikasjonen. For å kunne gjennomføre dette er det ofte nødvendig

med et godt samarbeid mellom foreldre og andre voksenpersoner fra elevenes nærmiljø (Cummins, 2017, s. 188).

Cummins (2017) viser til en studie gjort av Kenner (2006) hvor en førskole arbeidet med å skape et flerspråklig lese- og skrivemiljø i klasserommet. Her arbeidet lærerne sammen med foreldrene til barna for å kunne produsere aviser på ulike språk, hvor elevenes kulturelle kunnskaper ble bygd videre på, både på engelsk (som var majoritetsspråket) og på sitt førstespråk. Resultatet av denne studien ble at elevene, både de enspråklige og de flerspråklige, ble stimulert til å skrive mer enn tidligere (Cummins, 2017, s. 203). Andre mulige tiltak for å inkludere elevers etniske og kulturelle miljø i læringen kan være å invitere foreldrene til barnet inn i klasserommet, gi barna bøker og aviser på flere ulike språk eller å lese høyt mens eleven blir bedt om å oversette enkelte ord til sitt morsmål (Cummins, 2017, s. 210-211). Cummins viser altså at et godt samarbeid med å inkludere elevers kultur kan bidra positivt til læring.

2.4.3 Konstruktivistisk pedagogisk tilnærming

I en konstruktivistisk pedagogisk tilnærming blir opplæringa lagt til rette for at elevene får bruke språket aktivt for å konstruere ny kunnskap med utgangspunkt i det de allerede får til (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). Det er et poeng i at det ikke finnes universelle initiativ som kan fungere for alle andrespråkselever fordi elevgruppen er en sammensatt gruppe (som skal gås nærmere inn på i kapittel 2.5). Cummins hevder at det som kan være effektivt for innvandrere fra ett land, kan være mindre effektivt for elever som er flyktninger fra et annet (Cummins, 2017, s. 220). Nettopp derfor blir det å koble undervisningen til elevenes liv, et viktig pedagogisk prinsipp uavhengig av elevenes sosiale og språklige bakgrunn (Cummins, 2017, s. 221).

Cummins viderefører det Pauline Gibbons kaller stillasbygging. Stillasbygging kommer fra det engelske begrepet 'scaffolding', hvor lærerens oppgave er å støtte eleven så mye som trengs i oppstarten med oppgaven, men så gradvis minimere støtten, slik som et stillas til slutt fjernes når byggverket er reist (Cummins, 2017, s. 29). Ved å oppmuntre elever til å gjøre oppgaver på et språk de mestrer først, vil elevene oppleve mestring og anerkjenning (som redegjort for i kapittel 2.3.1), men de får også benyttet sin kunnskap og kompetanse for å tilegne seg nye ferdigheter (Cummins, 2017, s. 229). Cummins viser til et prosjekt som han, Brown og Sayers gjennomførte i 2007 for å illustrere hvordan elever kan bygge på

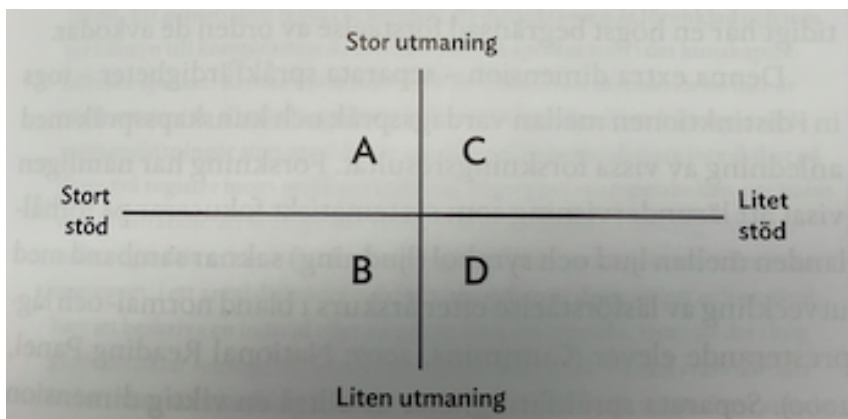
kunnskaper de allerede har. I dette prosjektet jobbet elevene med temaet jordbær. Her var et viktig premiss at de flerspråklige elevene hadde noe kjennskap til temaet fra før ettersom flere elever hadde foreldre som arbeidet med å plukke jordbær. Skolen inkluderte flere fag som naturfag, samfunnsfag, matematikk, språk og kunst i dette prosjektet, og elevene fikk bruke ulike metoder ved å intervju foreldrene, bruke internett for tilegnelse av informasjon, lytte til eksperter som foreleste til klassene og skrev logg underveis gjennom prosessen (Cummins, 2017, s. 234-235). I tillegg drev elevene med brevutveksling til andre elever i Puerto Rico og i India, samt til ansvarlige i både California og Chile. I dette prosjektet ble elevenes identitet anerkjent som kompetente, engasjerte og intellektuelle individer, i tillegg ble deres kunnskap om jordbær anerkjent, samt deres tospråklige ferdigheter (Cummins, 2017, s. 235).

2.4.4 Sosiokulturell vurderingspraksis

En sosiokulturell vurderingspraksis vil bety at lærerne som vurderer og kartlegger elevene fungerer som elevenes advokater i møte med skolen og opplæringa, fremfor å skylde på elevene for manglende mestring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). Blant annet skriver Cummins at for å drive med effektiv undervisning er de menneskelige relasjonene minst like viktig, og kanskje viktigere enn valg av undervisningsstrategier (Cummins, 2017, s. 37). Det er også i vurderinga av andrespråkelevne at tida språkinnlæring tar, må legges til grunn. Hvis tilegnelse av hverdagsspråket (BICS) tar to år, mens kunnskapsspråket (CALP) tar minst fem år, er det nødvendig at lærerne som skal vurdere elevene har dette i mente. Cummins (2017) hevder at andrespråkelevne ofte blir vurdert etter nasjonale normer og standarder før de har rukket å etablere et kunnskapsspråk (s. 238). Dette gjør at minoritetslevne ofte skårer dårlig på vurderinger og dermed kan de oppleve seg selv som mindre intelligente, miste troa på seg selv og dermed lykkes i mindre grad også etter vurderinga og skolegangen (Cummins, 2017, s. 239).

Cummins viser også til Gibbons (2009) for å tydeliggjøre hvordan lærere best kan undervise og vurdere elever som er flerspråklige. Gibbons poengterer hvordan lærere må være i stand til å gi elevene både utfordringer og støtte i oppgaver. For at lærerne skal være i stand til dette er det nødvendig å ha kunnskap om hvilket språknivå det er ønskelig at elevene skal være på, ikke bare hvor de er nå (Gibbons, 2009 gjengitt i Cummins, 2017, s. 61). Dette illustreres i en firefeltmodell, som er basert på Mariani (1997), hvor feltet med bokstaven A illustrerer det ideelle stedet for å utvikle språk på mest effektiv måte (Cummins, 2017, s. 61). I feltet markert med C vil elevene få store utfordringer som de ikke er i stand til å løse, fordi de ikke

får støtten som behøves. I feltet markert med B vil elevene oppleve en form for infantilisering



hvor oppgavene blir for enkle, men støtten for stor. I felt D vil elevene oppleve liten utfordring, men også lite støtte (Cummins, 2017, s. 61).

(Cummins, 2017, s. 61).

En sosiokulturell vurderingspraksis som gagnar flerspråklige elever, vil derfor være en som innlemmes med undervisningen fordi det kan øke elevenes engasjement og dermed forbedre læringsresultater. Dette omtales ofte som formativ vurdering (Cummins, 2017, s. 240). Det vil være utenfor oppgavens omfang å gjennomgå alle prinsipper som ligger til grunn for en god vurderingspraksis på et generelt grunnlag, så dette underkapitlet har dreid seg om hvilke prinsipper som er viktige innenfor andrespråksdidaktikk.

2.5 Det mangfoldige klasserommet

Norge, og mange andre land, har i lange tider vært et land hvor det har blitt snakket flere språk på samme tid. Dette karakteriseres som en normaltstand i et samfunn, og det er svært få land og samfunn som er språklige homogene (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 82). Det vil si at også i klasserommene vil det være et språklig mangfold, som på et vis kan gjenspeile samfunnet. I Norge er det offisielle språket norsk, men dette har to sidestilte målformer, bokmål og nynorsk. I tillegg er urfolksspråket, samisk et likeverdig språk, særlig i forvaltningsområdene for samisk språk (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 85-86). I tillegg har Norge ratifisert Den europeiske pakten om regions- og minoritetsspråk og Europarådets rammekonvensjonen om vern av nasjonale minoriteter (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 87). Dermed kan også språkene til de nasjonale minoritetene jøder, kvener, rom (sigøynere), romanifolket (taterne/de reisende) og skogfinner betraktes som minoritetsspråk (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 87-88). Det finnes ingen statistikk over hvor mange språk som er i bruk i Norge i dag, men vi deler ofte minoritetsspråkene inn i tre kategorier: a) urfolksspråk (samisk), b) språk i andre nasjonale minoritetsgrupper (finsk/kvensk, romani og romaner) og c) språk i innvandrete minoriteter (innvandrerspråk) (Engen & Kulbrandstads, 2018, s. 115).

Jamfør rettigheten til særskilt språkopplæring har dette ingen tilknytning til hvilket morsmål eller førstespråk elevene snakker, men nettopp deres ferdigheter i norsk. Dette kan være barn av innvandrede (såkalte andregenerasjonsinnvandrere), eller elever som selv har ankommet Norge i barne- eller ungdomsårene. Elever som har samisk som morsmål vil ikke ha rett til særskilt språkopplæring jamfør opplæringslova §3-12.

Hvert år publiserer UDIR det de kaller «Utdanningsspeilet», hvor de redegjør for statistikk i barnehager, grunnskoler og den videregående opplæringen. Det er påfallende at UDIR ikke inkluderer statistikk på hvor mange elever som har rett til særskilt språkopplæring i videregående, men bare i grunnskolen. Det inkluderes dog hvorvidt elever med innvandrerbakgrunn fullfører videregående. Her kommer det fram, gjennom publikasjonen av 2022, at bare 64 % av elevene som har innvandret selv, fullfører videregående. Tallet for elever som er født i Norge med innvandrerforeldre er 78%, mens for øvrige elever er fullføringsprosenten på 83 (UDIR, 2022d). UDIR poengterer også i rapporten at norskfødde jenter med innvandrerforeldre fullfører videregående i like stor grad som de øvrige jentene, så det er en stor kjønnsforskjell mellom innvandrer gutter og innvandrer jenter¹ (UDIR, 2022d). Det føres altså ikke statistikk for hvor mange elever som har vedtak om særskilt språkopplæring i videregående, men i grunnskolen. En kan likevel benytte seg av disse tallene for å danne seg et bilde av elevgruppen.

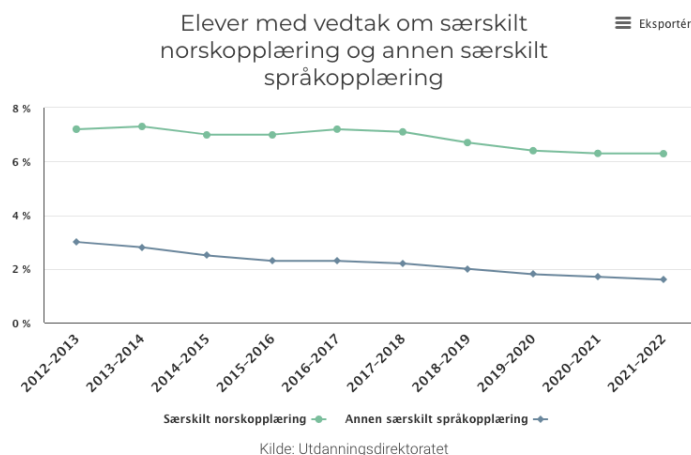
Det som kommer fram, er at det er færre elever enn tidligere som har vedtak om særskilt språkopplæring i grunnskolen, og at det de siste ti årene har vært en nedgang i antall elever som mottar særskilt språkopplæring, med unntak av en svak stigning i etterkant av flyktningkrisen i 2015 (UDIR, 2022b). UDIR skriver selv at

Særskilt norskopplæring skal være et midlertidig tilbud til dem som trenger det. Det er trolig hovedgrunnen til at andelen er høyest på de laveste trinnene. Mens 8 prosent av elevene på 1.–4. trinn fikk særskilt norskopplæring skoleåret 2021–2022, var tilsvarende andel på 8.–10. trinn 4 prosent. (UDIR, 2022b).

¹ UDIR bruker følgende kategorier og betegnelser for elevgruppen som omtales: «Innvandrere er personer som er født i utlandet og har to utenlandsfødte foreldre, og fire utenlandsfødte besteforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre er født i Norge og har to utenlandsfødte foreldre, og fire utenlandsfødte besteforeldre. Begrepet personer med innvandrerbakgrunn dekker begge disse gruppene. Øvrige omfatter dem som ikke inngår i de to foregående kategoriene.» (UDIR, 2022d)

Utover særskilt norskopplæring er det altså 26% av disse elevene som mottar annen særskilt språkopplæring (tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring), men også her er det en nedgang i statistikken de siste årene.

Av elevene som mottar annen særskilt språkopplæring er det flest som får opplæring på arabisk, polsk og somali (UDIR, 2022b). Dette gjelder altså i grunnskolen.



2.6 Organisering

Når skoleeier har kartlagt og fattet vedtak om særskilt språkopplæring gjenstår det å organisere undervisningen på en hensiktsmessig måte. NAFO (2023) hevder at det er avgjørende at skolene har riktig kompetanse og gode rutiner for dette, og at det er elevens beste som skal være i fokus (NAFO, 2023). Elever med kort botid i landet behøver ofte særskilt oppfølging som kan organiseres ved et ekstra, frivillig, år i grunnskolen, gjennom voksenopplæring, innføringstilbud eller kombinasjonsklasser. Det er altså mange måter å organisere de mest nyankomne elevene, men NAFO påpeker her at det er viktig at «Elever og foresatte må gis informasjon om hvilke tilbud som finnes lokalt, og hva slags innhold tilbudene har» (NAFO, 2023).

For elever som følger ordinære opplæringsløp er det et stort spenn i hvordan dette organiseres på skoler. Dette avhenger blant annet av hvor mange elever med vedtak som finnes på den aktuelle skolen (NAFO, 2023). Dersom det er et betydelig antall minoritetsspråklige elever er det vanlig at det organiseres egne grupper for elevene, men også her kan det være store variasjoner (NAFO, 2023). NAFO skisserer fire former for hovedorganisering av særskilt norskopplæring i videregående. Disse er som følger:

1. Ekstratimer utenom ordinær skoletid
2. Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag
3. Bruk av timer fra valgfrie programfag (studieforberedende utdanningsprogram)
4. Bruk av timer til 2. fremmedspråk (studieforberedende utdanningsprogram) (NAFO, 2023)

For det første alternativet redegjør NAFO for dette ved at det er en gunstig løsning ettersom elevene ikke mister noe av den ordinære undervisningen, men påpeker at det er avgjørende for når på dagen disse timene legges til: Ved for sen eller for tidlig plassering viser erfaringer

at mange av elevene faller fra (NAFO, 2023). Ved alternativ nummer to kreves det et samtykke fra elev eller foresatt, og valg av dette alternativet skal begrunnes i at eleven kan oppnå høyere måloppnåelse samlet sett i fagene (NAFO, 2023). For det tredje alternativet kan elevene benytte seg av opptil 280 timer, som ordinært kunne knyttes til et programfag, til styrking av den ordinære opplæringen i norsk og engelsk. Dette timetallet kan fordeles på inntil tre år, men krever at eleven i tillegg til å oppfylle vilkår for videregående opplæring, også har

- a) Mangelfull norsk grunnskoleopplæring på grunn av få års opphold i landet
- b) En språk- og kulturbakgrunn som er fjern fra den norske og som medfører behov for særlig tilrettelegging ut fra dette
- c) Forutsetninger for å kunne ta videregående opplæring og oppnå studiekompetanse på tre år ut fra denne tilretteleggingen (UDIR, 2022c)

NAFO hevder at dette er en organisering som er benyttet av mange skoler, men at de færreste tilbyr et timetall på 280. Fordeler med denne organiseringen kan være at elevene får færre fag å forholde seg til, og dermed mer tid til å konsentrere seg om norsk- (og eventuelt engelsk-) opplæring (NAFO, 2023).

Det fjerde alternativet har lange tradisjoner i skolen, og belager seg på at elever melder seg opp som privatister i sitt morsmål. Dermed kan de fritas for undervisning i fremmedspråk, og disse timene kan igjen disponeres til særskilt språkopplæring (NAFO, 2023). Det har dog vist seg at elevenes oppmøte blir dårligere dersom dette tilbudet framstilles som frivillig i for stor grad, selv om det er nettopp det det er. Det skal derfor heller ikke føres fravær eller settes karakter i disse timene (NAFO, 2023).

NAFO legger altså fram fire (av flere) mulige måter å organisere særskilt norskopplæring på, og poengterer at det finnes fordeler og ulemper med alle de skisserte løsningene. Ansvar for valg av en hensiktsmessig organisering plasseres derfor i stor grad hos skolene, og de involverte lærerne.

3 Metode

Valg av metode er åpenbart avgjørende for forskningen og resultatene av denne. I tillegg bør valget av metode foregå etter hvilket forskningsspørsmål en oppgave har, og i dette masterprosjektet var dette *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* og det ble derfor valgt en kvalitativ vinkling for å kunne skaffe en dypere innsikt i lærernes opplevelser av planlegging og gjennomføring av særskilt språkopplæring. Metoden kvalitative dybdeintervju ble derfor valgt med bakgrunn i denne problemstillingen. I dette kapitlet skal jeg først skrive om bakgrunnen for dette valget, om utvelgelsen av informantene, datainnsamling og forskerrollen. Før det videre settes søkelys på etterarbeid og etiske betraktninger som ligger til grunn for prosjektet.

3.1 Bakgrunnen for valgt metode og beskrivelse av metoden

I dette masterprosjektet falt det metodologiske valget på kvalitative dybdeintervju fordi formålet var å undersøke et kvalitativt utvalg norsklæreres tanker og holdninger knyttet til planlegging og gjennomføring av særskilt språkopplæring. Lærerne kunne gjennom denne metoden også fortelle om tidligere erfaringer de har gjort seg innenfor ulike måter å gjennomføre særskilt språkopplæring, og resultatet av dette. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at formålet med et kvalitativt forskningsintervju er «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s. 42), og det ble dermed en svært god metode for å skape innsikt i arbeidshverdagen knyttet til særskilt språkopplæring. Også Miller og Glassner (2011) beskriver hvordan intervju kan være en gunstig metode for å gi forskeren tilgang til studieobjektets virkelighet (s. 131). Valget på en kvalitativ tilnærming hang også sammen med ønsket om å undersøke hvordan særskilt språkopplæring skjer, og hvordan lærerne opplever dette, fremfor en kvantitativ kartlegging (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151).

Metoden kvalitativt forskningsintervju kan dessuten også betegnes som en fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015) redegjør for at dette betegnes gjennom «beskrivelse, undersøkelse av essenser og fenomenologisk reduksjon» (s. 46). Til dette masterprosjektet ble det også benyttet semistrukturerte spørsmål til intervjuet (noe som skal kommes tilbake til senere). Målet med et intervju er å kunne hente inn informasjon og beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen av denne informasjonen (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 22). Mitt mål som forsker ble derfor å innhente informasjon for å kunne forstå lærernes opplevelser av planlegging og gjennomføring av særskilt språkopplæring.

Når valg av forskningsmetode skal trekkes er det nødvendig å gjøre en vurdering for hvilken metode som er den mest adekvate metoden for å besvare forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). I dette prosjektet var forskningen knyttet til *hvordan* lærere ved ulike skoler opplever praktiseringen av det samme regelverket innenfor særskilt språkopplæring. Det å undersøke hvordan lærere opplever dette er knyttet til en fenomenologisk tilnærming, noe som gjør kvalitative forskningsintervju til en velegnet metode for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Det er viktig å påpeke at prosjektet ikke hadde som mål å sammenligne ved å undersøke forskjellene mellom lærerne, men heller å lytte til lærernes erfaringer og tolkninger av regelverket og hvordan de reflekterer over å sette regelverket ut i praksis.

I et forskningsprosjekt vil det dog også være begrensninger når det kommer til metodologiske valg. I dette masterprosjektet var det blant annet begrensede ressurser knyttet til hvor mange skoler og informanter per skole som kunne inkluderes. I tillegg var det et ønske om å kunne gjennomføre intervjuene fysisk, noe som også begrenset det geografiske utvalget. Ønsket om dette bunnet i at jeg kunne ha adgang til også den ikke-språklige informasjonen, i tillegg til at jeg ønsket at intervjuene opplevdes som mer personlige for både intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). Siden utvalget av informanter var lærere som har en rekke arbeidsoppgaver var det også begrensninger knyttet til selve gjennomføringen av intervjuene, både når det gjaldt tid og sted. Intervjuene ble skissert til å vare mellom 30-45 minutter, men erfaringen ble at intervjuene varte mellom 18 og 63 minutter.

3.2 Om informantene og utvalget av disse

Ved bruk av kvalitative forskningsintervju er det nødvendig å sørge for at utvelgelsen av informantene også blir kvalitativ. Til dette prosjektet ble først tre skoler forespurt om å være med i studien, og deretter ble utvelgelsen av norsklærerne gjennomført. Det var viktig å tidlig skaffe oversikt over hvor mange skoler og informanter som var nødvendig for å skaffe informasjon om forskningsspørsmålet. Det ble derfor besluttet tidlig at det var ønskelig med en liten studie hvor to-tre skoler ble undersøkt, hvor en fordel ved små studier er at forskeren kan være mye mer grundig i forberedelsene og etterarbeidet fordi ressursene kan brukes her

fremfor på reising og intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Det gjorde også studiematerialet mer håndterlig. Det er også et viktig poeng at det var ønskelig å intervjuere lærere som hadde kompetanse og erfaring med undervisning knyttet til særskilt språkopplæring, og fra Utdanningsdirektoratets sluttrapport om evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud, viser det seg at det er en betydelig andel lærere som underviser innenfor minoritets elever, som ikke har formell kompetanse eller utdanning innenfor dette (UDIR, 2016, s. 50). Dette førte også til en naturlig innskrenkning av utvalget av informanter.

De tre videregående skolene tilhører alle Trøndelag Fylkeskommune. Valget på disse skolene foregikk med forslag fra veileder og av praktiske årsaker vedrørende beliggenhet. Alle skolene kan karakteriseres som forholdsvis store skoler, med mellom 850 til 1200 elever, noe som kan tyde på et større faglig miljø også innenfor særskilt språkopplæring. Det var ønskelig med to informanter fra hver skole, for å sikre at informantens beskrivelse kunne representere skolekulturen, men det viste seg at dette ble en utfordring. Derfor er det altså bare én informant fra to av skolene, men to informanter fra den tredje skolen. Det var viktig å ikke rekruttere for mange informanter heller, på bakgrunn av det Kvale og Brinkmann (2015) kaller loven om et fallende utbytte (s. 148). I dette ligger det at jo flere informanter som involveres, jo mindre ny kunnskap vil framkomme. Det kan dermed oppstå en informasjonsmetning ved for mange informanter.

Ettersom prosjektet er orientert om å identifisere og beskrive praksisen av særskilt språkopplæring ble det etterspurt norsklærere som har erfaring med å undervise innenfor særskilt språkopplæring. Utvelgelsen av informantene fra de to skolene foregikk derfor med at en forespørsel ble sendt ut til én norsklærer på hver skole. På to av skolene henviste den forespurte læreren til annet undervisningspersonell som de mente hadde mer kunnskap, erfaring og utdanning innenfor feltet, mens på den siste skolen stilte den kontaktede læreren selv. Fire av disse ble så forespurt om å delta i prosjektet, og alle disse fire svarte ja.

De fire informantene jobber altså i dag på tre ulike videregående skoler i Trøndelag Fylkeskommune. Tre av de fire informantene har bakgrunn som lektorer i norskfaget, mens den siste informanten har en utdanningsbakgrunn fra ingeniørfag, og har bygget på med norsk i seinere tid. Totalt oppgir to av fire informanter eksplisitt at de har formell utdanning innenfor norsk som andrespråk, men alle fire har arbeidet med eller arbeider med særskilt

språkopplæring. Siden utvelgelsen av informantene ble gjort på bakgrunn av informantenes profesjon og kompetanse kan det kalles et strategisk utvalg (Tjora, 2012, s. 145).

Det kunne også vært vurdert å benytte elever som informanter i forskningsprosjektet, for å skaffe et alternativt perspektiv på særskilt språkopplæring, men på bakgrunn av forskningens formål med å identifisere lærernes holdninger og oppfatninger ble denne ideen lagt til side. Det kunne også vært interessant å følge opp lærernes utsagn ved å intervjuere elevene deres, men en oppfølging som dette ville blitt alt for ressurskrevende og omfattende for prosjektets art (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 150).

3.3 Datainnsamling

Å samle inn data gjennom kvalitative dybdeintervju er en tidkrevende og kompleks prosess. Denne prosessen har flere lag som, i dette kapitlet, skal redegjøres for. Først skal forberedelsene til intervjuene beskrives, før gjennomføringen skal gjøres rede for. Til slutt skal jeg gjennomgå min rolle som forsker i datainnsamlingen.

3.3.1 Forberedelser til intervjuene

I oppstarten med masterprosjektet, var utformingen av en intervjuguide noe av det første som ble startet på (se vedlegg 1). Dette henger tett sammen med at intervjuene skulle være semistrukturerte, og det ble derfor nødvendig med en intervjuguide som kunne sirkle inn bestemte tematiske aspekter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden bestod av åtte åpne og innledende spørsmål og mellom to og seks aktuelle oppfølgingsspørsmål til hvert av de åpne spørsmålene. Hver informant skulle altså stilles femten spørsmål, åtte åpne og syv oppfølgingsspørsmål inkludert et avsluttende spørsmål. I utformingen ble det viktig å tenke på at lærerne kunne komme til å svare på flere spørsmål av seg selv, og det ble derfor utformet flere ulike tematiske spørsmål som kunne fungere som oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Det ble likevel bare stilt ett oppfølgingsspørsmål til hvert av de åpne spørsmålene til hver informant. Disse semistrukturerte intervjuene er en slags hybridversjon mellom de åpne og utforskende intervjuene hvor strukturen i liten grad er planlagt på forhånd og de strukturerte intervjuene hvor spørsmålene er mer standardisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

Lærerne ble stilt åpne spørsmål hvor de blant annet ble bedt om å redegjøre for hvordan særskilt språkopplæring blir gjennomført på deres arbeidsplass, hvordan de vil beskrive elevgruppen som mottar særskilt språkopplæring og hvordan de synes organisering og metode fungerer (se vedlegg 1). Deretter ble hvert spørsmål fulgt opp med et oppfølgingsspørsmål som tok utgangspunkt i respondentens svar på det første spørsmålet. Dette kalles et semistrukturert intervju, og en fordel med dette er at man unngår at respondenten styrer intervjuet bort fra emnet det egentlig skal handle om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Et semistrukturert intervju er en mellomting mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), og Kvale og Brinkmann lister opp tolv aspekter som vil være viktig innenfor et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju: Livsverden, mening, kvalitativt, deskriptiv, spesifisert, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig (interpersonell) situasjon og positiv opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50).

Etter gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg selv at semistrukturen på intervjuene var en gunstig oppbygging ettersom informantene ofte kom inn på temaer og oppfølgingsspørsmål av seg selv, og det var da gunstig at jeg kunne stille et annet spørsmål for å kunne skaffe meg en bredere innsikt i informantenes opplevelser av særskilt språkopplæring.

I forkant av intervjuet ble informantene kontaktet via e-post. Der ble prosjektet beskrevet i korte trekk og et informasjonsskriv ble lagt ved som vedlegg (se vedlegg 2). I e-posten ble lærerne også bedt om å tenke over ulike metoder de har brukt i det de tenker på som særskilt språkopplæring. Dermed hadde også lærerne et grunnlag til å forberede seg på tematikken intervjuene skulle handle om, noe som også kunne være med på å påvirke at lærerne følte seg mer forberedte.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

De kvalitative dybdeintervjuene ble gjennomført i tidsrommet januar 2023 til mars 2023, og alle intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til den aktuelle informanten. Det var viktig å legge til rette for at lærerne opplevde intervjuene som trygge. Her er det dog viktig å være bevisst på det Jacobsen (2015) kaller en konteksteffekt, hvor stedet intervjuet gjennomføres på påvirker hvilke resultater som produseres (s. 173). Derfor ble det reservert egne rom på skolene hvor intervjuene kunne foregå uten at andre ansatte skulle høre hva som ble spurt om

og svart på. Jacobsen (2015) poengterer at det vil være en fordel at informanten kan «føle seg hjemme» på stedet hvor intervjuet foretas, og det er naturlig å tro at informantene føler seg trygge på sin egen arbeidsplass og i et privat rom (s. 152). På den ene skolen (informantskole A) valgte jeg rommet som intervjuene skulle foregå på, mens ved de andre skolene valgte informantene rommet selv. Dette skyldes at jeg har større kjennskap til den ene informantskolen, og kunne derfor foreslå rom på bakgrunn av dette.

Ved gjennomføringen av intervjuene ble lærerne aller først påmint at de har taushetsplikt ovenfor deres elever, jamfør anbefalinger fra NSD (nå SIKT, se vedlegg 3). I tillegg ble det spurt om de hadde noen spørsmål til prosjektet før taleopptakeren ble startet. Det ble benyttet taleopptak på to enheter, en mobiltelefon og en PC. Dette for å helgardere i tilfelle en enhet skulle svikte, eller lyden ble utydelig. Dette viste seg å være smart siden den ene enheten sviktet under et av intervjuene. Filene ble ikke lagret på den eksterne enheten, men direkte i skytjenesten til NTNU, med en kodenøkkel som ble oppbevart separat. Informantene ble også informert om dette allerede i invitasjons-e-posten, men også igjen før intervjuet startet. De signerte også på et samtykke for dette. Det å bruke taleopptak er, av Jacobsen (2015), blitt beskrevet som en ideell løsning når det metodologiske valget er falt på intervju (s. 153). Det har dog også sine ulemper både for forskeren og informanten. For informanten kan det oppleves ubehagelig å vite at det som blir sagt blir tatt opp, og for forskeren kan det være lett å slappe for mye av, og derfor unnlater å ta notater selv (Jacobsen, 2015, s. 153). Hvis en ikke tar notater underveis i intervjuet er det også en mye større prosess å finne tilbake i lydopptakene senere (Jacobsen, 2015, s. 153). Derfor ble det også tatt notater underveis i intervjuene, selv om taleopptak ble benyttet.

Siden lærerne ble påmint om deres taushetsplikt var det ikke forventet at sensitiv informasjon skulle dukke opp i intervjuet, noe det heller ikke gjorde. Jeg opplevde det derfor ikke som problematisk at det ble benyttet taleopptak under intervjuene, og fikk ingen reaksjoner fra informantene på dette heller.

I e-posten som, i forkant, ble sendt til informantene ble de også bedt om å forberede seg ved å tenke over ulike metoder de har gjennomført særskilt språkopplæring på. Jeg sendte også ut et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som de kunne lese på forhånd, men det var ikke alle informantene som hadde lest dette. Derfor hadde jeg også med utskrift av dette til intervjuet slik at de fikk muligheten til å lese det én gang til før de signerte. Før intervjuet startet kunne

informantene også stille spørsmål som gjaldt prosjektet, for eksempel datalagring, prosessen osv., i tillegg til at jeg gikk gjennom dette muntlig også.

I oppstarten av intervjuet ble lærerne også informert om at intervjuet hadde to deler, hvor del 1 handlet om organisering og elevgruppe, mens del 2 handlet om metoder og evaluering av disse. På forhånd ble det ikke nevnt hvor mange spørsmål hver del bestod av. Siden intervjuene var preget av en semistruktur kunne jeg velge det oppfølgingsspørsmålet som passet best i henhold til problemstillingen og tidligere svar fra respondenten. Jeg forholdt meg strengt til intervjuguiden og stilte bare spørsmål som inngikk i denne. Flere informanter svarte på mange av oppfølgingsspørsmålene selv om jeg ikke stilte disse, noe som gjorde at intervjuguiden fungerte for sin hensikt. Noen ganger svarte informantene på neste åpne spørsmål i svaret på det forrige, og da valgte jeg å likevel stille spørsmålet. Dette førte til at informantene kom med nye perspektiver og tilleggsinformasjon. Da la jeg først til «du har jo allerede snakket litt om dette, men...». På den måten kunne jeg anerkjenne at lærerne hadde berørt temaet, og dermed også validere svaret deres. Dette førte også til at jeg kunne la informanten snakke seg ferdig om temaet uten å avbryte, og ofte ble sidesprangene også relevante for både relasjonen mellom forsker og informant, og for problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 157).

Gjennom å gi respons til lærerne underveis i intervjuet kunne det mellommenneskelige komme enda tydeligere fram. Dette gjorde jeg ved å anerkjenne det de sa med respons som «fint» og «tak». I tillegg var jeg ekstra oppmerksom på mitt eget kroppsspråk og passet på at jeg smilte, hadde øyekontakt og nikket underveis i intervjuet slik at atmosfæren også kunne vises som forstående (Jacobsen, 2015, s. 157). Jeg hadde plassert meg på andre siden av bordet av informanten, med taleopptakeren i midten på bordet. Selv hadde jeg notatblokk på bordet, beina i kryss og satt oppreist (ikke fremoverlent over bordet). Ifølge Jacobsen (2015) er dette hevdet å være en god posisjon for å virke seriøs og interessert ovenfor informanten (s. 157). Dette er dessuten en viktig del av det Jacobsen (2015) kaller et 'fysisk nært'-intervju, hvor kommunikasjonen kan være særlig tett, dynamisk og informasjonsrik fordi den foregår ansikt til ansikt (s. 147).

3.3.3 Min rolle

I forhold til at intervjuet ble planlagt med semistrukturerte spørsmål ble et viktig ansvar tillagt meg som forsker, nemlig hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne bli relevante å stille til de

ulike informantene. Her skriver Kvale og Brinkmann (2015) at dette er en oppgave som stiller store krav til intervjuerens kompetanse (s. 135). Det er derfor viktig å påpeke at min rolle utenfor prosjektet også er at jeg er lærer, og underviser, innenfor særskilt språkopplæring, noe som har gitt meg innsikt og kompetanse innenfor området jeg ønsker å undersøke. Dermed var det også enklere å velge ut hvilke spørsmål som var relevante for å undersøke problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer videre at før en kan gjennomføre intervju, er det nødvendig å ha kunnskap om feltet man undersøker (s. 141). I dette prosjektet er det også tilfellet ved at jeg selv underviser innenfor særskilt språkopplæring, og derfor kunne identifisere et problem jeg ønsket å undersøke videre.

Gjennom intervjuene tror jeg at informantene først og fremst kan ha oppfattet meg som en kollega. Flere av informantene gav uttrykk for at «de ønsket seg flere å samarbeide med» på feltet. Dette tror jeg riktignok var en positiv effekt ettersom jeg også var åpen om at jeg er ny i feltet, og ønsket å lære. Informantene delte mye av sin kunnskap og erfaringer innenfor planlegging, strukturering, metodologiske valg, men også velmente gode råd til en framtidig lærer, noe jeg satt stor pris på. En kan derfor betrakte intervjuene som det som kalles et ekspertintervju. De jeg har intervjuet har en ekspertise på det feltet de intervjues på. Ettersom det også var flere som takket nei til å delta i prosjektet (ved å henvise videre til andre), kan det også tenkes at de som takket ja selv føler at de har kontroll på feltet særskilt språkopplæring.

3.4 Etterarbeid

En sentral del av arbeid med intervju er etterarbeidet det også medfører. I dette delkapitlet vil jeg ta for meg hvordan behandlingen av materialet har foregått. I dette inngår både transkripsjon og etiske betraktninger som hører med et masterprosjekt.

3.4.1 Transkripsjon

Ganske umiddelbart etter intervjuene begynte transkripsjonsprosessen. Det vil si at transkriberingen fant sted etter hvert intervju, og siden det fantes en avstand i tid mellom intervjuene betød det også at jeg kunne rekke å transkribere mellom hvert intervju. I tillegg til at jeg transkriberte intervjuet, tok jeg også notater i en skriveblokk underveis i intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne bite meg merke i om det var noe en informant vektla særlig.

Transkripsjonsprosessen ble gjennomført ved at lydopptakene ble spilt av foran dikteringsfunksjonen i Microsoft Word. Siden dette verktøyet ikke er egnet for transkribering var det helt nødvendig at jeg lyttet gjennom lydfilen og endret på transkripsjonen, slik at den stemte med hva informantene formidlet. En transkripsjon som dette betyr i all hovedsak en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og ved å transformere lydopptakene til en Word-fil mister man også tilgangen til blant annet stemmeleie, tempo og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det var derfor viktig for meg å ha tilgang til mine egne notater og lydopptakene i tillegg til de transkriberte filene, slik at jeg kunne gå tilbake for å lytte i hovedopptakene. Ved å transkribere intervjuene blir det dog bedre egnet for analyse. Både fordi materialet blir mer oversiktlig, men også fordi det er lettere å gjøre søkbart.

Å transkribere intervju er dessuten en tidkrevende prosess, så det var viktig å gjøre overveiende vurderinger tilknyttet hvor mye tid jeg skulle bruke på denne bearbeidingen av materialet. Det var med bakgrunn i dette, at dikteringsfunksjonen i Word ble tillagt grovarbeidet, for på denne måten kunne jeg bespares betydelige tidsressurser ved å «bare» rydde opp på ord og setningsnivå, fremfor å måtte transkribere hele intervju. Dermed tok det bare én gjennomlytting fra start til slutt av hvert taleopptak, noe som førte til at transkriberingsprosessen ble kortet ned til den samme tiden som hvert intervju tok, i menneskelig arbeidskraft.

Fordi problemstillingen dreier seg om lærernes opplevelser, var ikke en koding av kroppsspråk, intonasjon, åndedrett osv. noe som ble vektlagt. Det aller viktigste var å gjøre talespråket om til skriftspråk, og dermed også søkbart. Det informantene la ekstra vekt på under intervjuene noterte jeg ned med utropstegn eller understrekninger i notatblokkene mine. Det ble også lagt til kommentarer i transkripsjonsdokumentene med hvilke spørsmål informantens utsagn kunne knyttes mot, slik at de svarene som ble besvart av seg selv også ble tillagt under et spørsmål som ikke ble stilt. Det ble derfor ikke benyttet transkripsjonskonvensjoner, men heller en form for kategorisering av utsagn og svar, nettopp fordi behovet i hva informantene sier er viktigere for problemstillingen enn hvordan det ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Når taleopptaket så ble omgjort til skriftspråk ble det i all hovedsak omgjort til normert bokmål, uavhengig av hvilken dialekt eller målform informanten hadde. Dette førte til noen utfordringer i forbindelse med bruk av særpregede 'dialektord', men disse fikk stå slik de ble uttalt av informanten.

3.5 Ethiske betraktninger

Steinar Kvale og Svend Brinkmann redegjør for hvordan etikken i et forskningsprosjekt er et særdeles relevant aspekt. Dette gjelder ikke bare innsamlingen og oppbevaringen av datamaterialet, men også spørsmål som jeg som forsker er nødt til å stille meg selv både før, under og i etterkant av intervjuene. Kvale og Brinkmann lister opp en rekke spørsmål en bør stille seg selv i forkant, og dette gjelder blant annet spørsmål som «Hvilke konsekvenser kan studien ha for deltakerne?» og «Hvordan kan studien bidra til å bedre deltakernes situasjon?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103).

I gjennomføring av intervju og transkripsjon av disse vil det være nødvendig å tydeliggjøre det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. I dette ligger det at et forskningsintervju aldri vil kunne være en «fri dialog mellom likestilte parter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er derfor nødvendig å anerkjenne disse maktrelasjonene for å se til hvordan de etiske spørsmålene knyttet til dette kan håndteres forsvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Her er det relevant å poengtere at jeg selv er kollega med to av de fire informantene, men jeg opplevde ikke at intervjuene ble gjennomført på en annerledes måte med disse to, enn med de to andre informantene. I tillegg til dette er intervjuereffekten sentral, ettersom det at en intervjuer er til stede kan påvirke resultatene (Jacobsen, 2015, s. 173).

Når det tas et valg av metode, påvirker også det dataenes validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2015, s. 145). Med henblikk på valg av kvalitative forskningsintervju er det viktig å påpeke at intervjuene ble gjennomført individuelt, for å, blant annet, sikre gyldigheten til prosjektets art (Jacobsen, 2015, s. 147). Her ble det viktig for meg at lærerne kunne snakke fritt om deres opplevelser av særskilt språkopplæring, uten å måtte bekymre seg for hvordan det ble oppfattet av andre informanter. I valg av metode er det derfor nødvendig at forskeren er bevisst på å måle det en ønsker å måle. For kvalitative forskningsintervju kan en måle de individuelle og personlige synspunkter på et forhold, i dette prosjektet hvordan lærere opplever særskilt språkopplæring (Jacobsen, 2015, s. 173). Både de asymmetriske maktrelasjonene og intervjuereffekten kan i denne oppgaven være med på å svekke oppgavens reliabilitet.

Ved å benytte kvalitative forskningsintervjuer som metode vil en forsker dessuten alltid være med på kunne påvirke svarene til informantene. Dette kan for eksempel skje gjennom

tonefallet i spørsmålsstillingen slik at spørsmålene ikke blir framstilt på en mest mulig nøytral måte, noe som preger påliteligheten til metoden. Dette skyldes at det alltid vil være en viss subjektivitet i et forskningsintervju, og at det heller ikke bestandig er nødvendig å etterstrebe objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

I tillegg kan det være vanskelig for andre å reprodusere og etterprøve informantenes informasjon gjennom et intervju, noe som svekker metodevalgets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette gjelder også denne studien med et såpass lite informantutvalg. Det er derfor et viktig poeng at intervjueren er bevisst på dette ved intervjuteknikken, slik at en påvirkning av svarene ikke vil komme overraskende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I valideringen av prosjektet er en sentral utfordring at det ikke vil være mulig å inkludere alt som blir sagt i et intervju i selve oppgaven, dermed må forskeren gjøre et utvalg som er mest mulig i tråd med problemstillingen, og dermed også er representativt for den enkelte informant. Funnene for denne studien kan dermed ikke overføres til en generalisering på feltet, men kan sies å være representative for den aktuelle informanten på dette tidspunktet. Når flere informanter beskriver de samme tendensene kan det likevel tenkes at dette er overførbart til hvordan andre lærere og skoler opplever særskilt språkopplæring.

4 Analyse

Hvordan foregår særskilt språkopplæring i videregående skoler, og hvordan opplever lærere dette? Som tidligere beskrevet, åpner lovverket for et stort handlingsrom i hvordan særskilt språkopplæring organiseres, og det er i stor grad opp til skolen og involverte lærere, hvordan de oppfyller dette. Det er dermed disse lærernes erfaringer knyttet til organisering, undervisning og metodevalg, som skal være hovedfokuset i dette kapitlet. Det er flere fellestrekk mellom skolene og erfaringene lærerne har gjort seg, men også store forskjeller – til tross for at skolene har samme skoleeier, Trøndelag Fylkeskommune. I dette kapitlet vil jeg derfor analysere transkripsjonene fra intervju med fire norsklærere, hvor deres arbeidsplass er fordelt på tre videregående skoler. Analysen vil basere seg på forskningsspørsmålet: *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* Funnene fra intervjuene vil struktureres i en tredeling, hvor første del vil omfatte organisering, elevgruppa og kartlegging, mens den andre delen vil omfatte metodevalg i undervisning og erfaringer lærerne deler om særskilt språkopplæring. Til slutt vil jeg inkludere et delkapittel hvor lærernes ønsker og forhåpninger til gjennomføring av særskilt språkopplæring i en ideell verden. Det er viktig å (igjen) poengtere at målet med analysen ikke er å sammenligne skolene og deres praksiser mot hverandre, men å la lærernes tolkninger av regelverket bli hørt.

Relevant informasjon om informantene er systematisert i tabellen under:

Informanter	Arbeidssted	Utdanning	Erfaring
Informant A	Skole A	Lektor med videreutdanning innenfor norsk som andrespråk.	Jobbet på feltet siden 2012.
Informant B	Skole B	Lektor med master innenfor nordisk med andrespråksemner.	Jobbet på feltet siden 2016/2017
Informant C	Skole C	Adjunkt med bakgrunn fra ingeniørutdanning. Videreutdanning som norsklærer.	Flere års erfaring ved retning studiespesialiserende.
Informant D	Skole A	Lektor i nordisk	Arbeider ikke særlig på feltet dette skoleåret, men har flere års erfaring med blant annet migratester og kort botid.

4.1 Organisering, elevgruppa og kartlegging

Den første delen av intervjuene handlet om organisering og elevgruppe (se intervjuguide, vedlegg 1), men jeg velger også å inkludere kartlegging i analysedelen, fordi det var et tema alle fire informantene kom inn på, enten av seg selv, eller ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål E på andre spørsmål i del 1: «Hvordan evaluerer skolen hvilke elever som har behov for særskilt språkopplæring?». Kartlegging av elevers ferdigheter er ikke bare gunstig, men det er også foreløpig² er forankret i lovverket gjennom §3-12 i Opplæringslova, og dette gjør det til en hensiktsmessig del å inkludere.

4.1.1 Organisering – «det blir jo litt sånn prøv og feil, tenker jeg».

Organisering av særskilt språkopplæring kan være preget av «prøving og feiling», og det er vanskelig for skolene å finne en optimal måte å organisere tilbudet på. Organisering av særskilt språkopplæring er i stor grad overlatt til skolene og de involverte lærerne, og de tre skolene som er inkludert i datamaterialet organiserer alle særskilt språkopplæring på ulike måter. Det er likevel flere fellestrekk ved hvordan skolene organiserer det, og lærerne ga også uttrykk for hva de synes om denne organiseringen.

Skole A, hvor informant 1 og 4 arbeider, organiserer tilbudet ulikt fra yrkesfag og studieforbereende. På yrkesfag organiseres tilbudet slik at vg1-elevne får tilbud om å ha norsk to timer i uka i en felles klasse mens den resterende klassen har programfag. På vg2 får elevne tilbudet ved å ha norskfaget i en egen (og mindre) gruppe hvor det er særlig fokus på læreplanen for kort botid og «andrespråksutfordringer». På studieforbereende får elevne oppfølging klassevis. Det vil si at det er flere elever som får tilbudet som én til én-undervisning, mens andre får det i en mindre gruppe. Tilbudet på yrkesfag legges innenfor timeplanen, mens tilbudet på studieforbereende kan ligge enten innenfor eller utenfor den ordinære timeplanen.

Informant 1 forteller at særlig tilbudet på yrkesfag har vært det hun omtaler som en suksess, og at hun opplever at elevne har et mer forutsigbart tilbud enn tidligere, og at elevne også oftere møter opp og har motivasjon for dette ettersom det føres fravær og elevne skal ha vurdering (i vg2, ikke vg1). Informant 1 sier likevel at det er en utfordring knyttet til at det

² I forslaget til ny opplæringslov er det foreslått å fjerne kravet til kartlegging før vedtak for særskilt språkopplæring skrives.

ofte tar noe lang tid før tilbudet er etablert og igangsatt. Dette fordi elevene skal testes ved Migranorsk-test, og etterpå ha en samtale med en lærer som forklarer at elevene har et valg om å velge dette tilbudet, men at når de har valgt tilbudet så skal de ikke tilbake til den ordinære norskklassen 'sin'. Informant 1 sier at det kan være en utfordring for elevene å velge dette tilbudet, fordi det kan oppleves som skummelt å skulle «velge seg bort fra» klassen, men at de aller fleste føler tilbudet er positivt og at det kan oppleves som tryggere å ha norskfaget i en klasse hvor alle er «i samme båt». Selv opplever informanten at dette er et godt tilbud som faller innenfor hva hun opplever som særskilt språkopplæring. Informanten trekker fram at tilbudet tidligere var organisert ved å tilby elevene to timer undervisning utenfor timeplanen, og sier at

det førte selvfølgelig til at med en gang det ble høy arbeidsbelastning på elevene så droppet de å komme til det tilbudet, veldig forståelig, og det var også organisert på veldig umake tidspunkt da fordi at det skulle gå opp med resten av timeplanen.

Informant 1 omtaler tilbudene ved skolen som gode, og sier at det er særlig gunstig at elevene på førsteåret på yrkesfag ikke får et «oppholdsår» i norskundervisningen, slik som de øvrige elevene får. Informanten er opptatt av at klasseorganisering er noe som har vært suksess ved skolen og påpeker at flere elever møter og at motivasjonen er høyere. I tillegg trekker hun fram at «Jeg tror også at de føler mer tilhørighet eller at de er nærmest læreren da fordi at det er man er litt mer avhengig av hverandre enn når man på en måte bare gjennomfører et slags kurs kan du si». Likevel poengterer informant 1 at det er vanskelig å finne en gunstig måte å organisere særskilt språkopplæring og legger til at

så det er veldig vanskelig å finne en optimal løsning på et sånt tilbud, men vi har i hvert fall forsøkt både å tilpasse i de individuelle klassene til de elevene som gjelds, og det har jeg erfaring med at det det er ingen lærere som rekker å gjøre. [Det er] veldig vanskelig å gjøre det, det krever en veldig systematisk lærer og mange timer med ekstraarbeid per klasse, egentlig fordi at en elev på en måte må ha sitt eget undervisningsopplegg. Det er ikke optimalt. Også har vi prøvd den mer fleksible løsningen hvor du får et tilbud og du kan liksom «take it or leave it»

Informant 4, som også arbeider på skole A, forteller mer om tilbudet på studieforberedende enn informant 1, og hun forteller at tilbudet med enkeltelever fungerer bra ved at det gir mulighet til å arbeide individuelt med tekster som eleven har produsert parallelt med det som foregår i norskfaget, fordi det er vanskelig å tilpasse godt for minoritetsspråklige elever i en ordinær klasse. Videre trekker informant 4 særlig fram at skolen tidligere hadde et eget tilbud

for andrespråkslever på studieforberedende, hvor de da hadde fellesfagene i en egen klasse, men programfag sammen med andre ordinære klasser. Dette tilbudet nevner også informant 1 i sitt intervju, og både informant 1 og 4 omtaler dette utelukkende som et positivt tilbud som skolen dessverre ikke fikk videreført. Det kommer fram i intervjuet med informant 4 at det var fylket som vedtok at skolen ikke kunne fortsette å gi dette tilbudet.

Skole B organiserer særskilt språkopplæring ved å opprette rene språklæringsklasser i det som omtales som kombinasjonsklasser. «Altså mer rene språkopplæringsklasser for særskilt språkopplæring» poengterer informant 2. Skolen benytter seg av å legge dette til timene hvor øvrige elever har undervisning i fremmedspråk. Som vist i kapittel 2.6, omtaler NAFO denne organiseringen til å ha lange tradisjoner i skolen, men belager seg også på at elevene har tatt eksamen som privatist i sitt morsmål, slik at de kan fritas fra fremmedspråk. Informanten ved skole B forteller at tidligere har skolen organisert særskilt språkopplæring ved å «ta elevene ut av fag», altså det andre eller tredje alternativet NAFO skisserer: Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag eller bruk av timer fra valgfrie programfag (studieforberedende utdanningsprogram) (NAFO, 2023). Informant 2 sier selv at det er uklart om hva særskilt språkopplæring bør inneholde, og om det skal tenkes på som «et eget fag» eller en «støtte». Informant 2 påpeker nemlig «at det er litt sånn uklart hva særskilt språkopplæring skal være altså», og hennes usikkerhet ved dette kan forstås i lys av krav for omdisponering av timetall. Etersom NAFO skisserer at skolen kan omdisponere inntil 25 prosent av timetallet i fag etter samtykke fra elev eller foresatt, og at dette alternativet skal begrunnes i at eleven kan oppnå høyere måloppnåelse samlet sett i fagene. Siden forutsetningen for denne organiseringen er at eleven kan oppnå høyere måloppnåelse i de andre fagene kan det jo være nærliggende å tenke at timene bør benyttes til en form for «leksehjelp» eller som informant 2 sier, en støtte i de andre fagene, framfor å tenke på det som et eget fag. Informanten trekker også fram at skolen tidligere har slitt med å tilby alle elevene et forsvarlig tilbud, og at det tidligere har dreiet seg om «brannslukking», men informanten framstår som svært lettet over at skolen nå kan tilby flere elever enn tidligere dette tilbudet. Hun sier at tidligere har skolen forsøkt å legge timene med særskilt språkopplæring utenfor ordinær timeplan, men dette førte til et svært dårlig oppmøte.

Skole C organiserer tilbud om særskilt språkopplæring ved å vedta 5% stilling til en lærer som i stor grad selv styrer hvor og når særskilt språkopplæring skal foregå. Informanten sier at «organiseringen og alt er opp til den som får det». Informanten fortsetter med «det er min

store frustrasjon at ingen orker å ta eierskap til det her». Tilbudet er altså delt opp i ulike avdelinger, hvor hver avdeling kan ha ulike organiseringsmetoder. Informanten forteller derfor om hvordan dette organiseres på avdeling studieforberedende og her forteller hun at hvert trinn på hver avdeling får 1 time i uka som forsøkes legges til fremmedspråktimene. Men siden elevene på vg1, vg2 og vg3 ikke har fremmedspråk på samme tidspunkt er det ikke mulig å samle alle elevene. Læreren omtaler dette som «det hadde vært min store drøm [at fremmedspråktimene på vg1, vg2 og vg3 lå til samme tid i timeplanen]». Siden dette fører til at læreren må være tre ganger så mange steder, er hennes tildelte stillingsprosent «oppbrukt i januar», så da må hun «ut å be om flere timer». Videre sier hun «og så får man jo noen [timer], men ikke mange nok», noe som er svært uforutsigbart for både læreren og elevene involvert.

Skole Cs praksis er også å bruke lærere med undertid til arbeidet med særskilt språkopplæring, men dette gjelder særlig dersom det avdekkes elever med behov underveis i skoleåret. Informant 3, som arbeider ved skole C, forteller at det i all hovedsak er hun som driver med særskilt språkopplæring på studieforberedende, og at det til tider kan være mye «organiseringsarbeid» med å finne både tid, rom og elever. Hun sier at det kan være veldig krevende for læreren, i tillegg til at elevene blir prisgitte den læreren som har fått dette ansvaret. Informanten forteller at siden de samler elevene på trinnet, så har disse ulike lærere i ulike fag, noe som gjør arbeidshverdagen til læreren som arbeider med dette krevende. Hun forteller at det å skulle koordinere hva mange lærere holder på med i ulike fag og på ulike trinn er en arbeidsoppgave hun beskriver som en «balanseøvelse», hvor elevene gjerne vil ha oppfølging i det de holder på med i fagene. Hun sier «så sånn sett så blir det jo på en måte litt sånn leksehjelp-aktig og, det gjør jo ofte de tilbudene her hører jeg rundt omkring. Så det er jo litt å avhjelpe der skoen trykker». På spørsmål om hvorfor skolen og informanten har valgt denne organiseringen svarer informanten «det blir jo litt sånn prøv og feil, tenker jeg».

Det er nesten utallige måter å organisere særskilt språkopplæring på, men de mest vanlige organiseringsmetodene er redegjort i kapittel 2.6 av NAFO. Skole A og C beskriver selv at organiseringen har vært et slags «prøve- og feile-prosjekt», hvor informantene fra skole A blant annet var særlig fornøyde med det tidligere tilbudet om å tilby studiespesialisering i en egen klasse, men dette tilbudet ble avsluttet fra fylkeskommunens side, og dermed måtte skolen organisere tilbudet på en annen måte. De tre skolenes ulike organiseringer virker å

henge sammen i hva som er økonomisk lønnsomt for skolens del, men også praktisk sett for å få timeplanen, til både lærer(e) og elever til å 'gå opp'. Ved alle tre skolene er det dessuten få (som regel 1 per avdeling) lærere som er involvert innenfor særskilt språkopplæring, til tross for at alle skolene er forholdsvis store. Dette fører jo naturligvis til at det blir færre kollegaer som informantene kan støtte seg på. Som vist i metodekapitlet (kapittel 3.3.3), var også reaksjonen til samtlige av informantene at «de ønsket seg flere kollegaer på feltet», da jeg presenterte oppgaven og masterprosjektet til dem. Dermed kan denne fleksibiliteten av organiseringsmetoder kanskje bunne i få lærere med kunnskap på feltet, og, som informantene fra skole A og C påpeker, at det derfor blir en form for «prøve- og feile-prosjekt». Det er interessant å se hvordan flere av skolene inkludert i prosjektet omtaler særskilt språkopplæring som noe vi må «prøve og feile» med. Er det nødvendig at hver skole og lærer skal finne opp kruttet på nytt når det gjelder særskilt språkopplæring?

4.1.2 Elevgruppa og kartlegging – hvem får tilbud om særskilt språkopplæring?

Som tidligere nevnt, er det opp til lærere, skoler og skoleeier å kartlegge og vurdere hvilke elever som har rett til vedtak på særskilt språkopplæring. Gjennom Opplæringslova §3-12 poengteres det at særskilt språkopplæring er en rettighet elever som ikke har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Oppl., 1998, §3-12) har rett på. Det er dermed overlatt et stort ansvar til skolene og skoleeier i å vurdere hva som er tilstrekkelige ferdigheter og hvilke elever som skal ha tilbudet. Det er derfor ikke overraskende at selv tre skoler med samme skoleeier har ulike tolkninger av dette. Men hvordan vil informantene beskrive elevgruppa som mottar særskilt språkopplæring ved deres skole? Og på hvilket grunnlag blir disse elevene kartlagt? I denne analysen sees det nærmere på hvordan skolene kartlegger elevene, hvordan elevgruppa beskrives og hvordan lærerne selv opplever dette. Det er gjennomgående informantenes beskrivelser og opplevelser som skal være i hovedfokus.

Elevgruppa som blir tilbudt særskilt språkopplæring har kort botid i landet og er lite homogen. Hvem som får tilbudet, hva som tilbys og hvor mange timer de får, styres i stor grad av ressurser skolen har, og hvor mye tid, erfaring og kunnskap læreren har. I hvilken grad 'tilstrekkelige ferdigheter' tolkes vil også være avgjørende for hvor lenge eleven har rett på tilbudet. På spørsmålet om informantene kan beskrive elevgruppa er det likevel flere betegnelser som likner på hverandre, og disse er systematisert i tabellen under:

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Lite homogen	X		X	
Ofte polarisert	X			
Elever som ikke ville klart VGS uten ekstra hjelp		X		
Elever med kort botid	X		X	X
Stor variasjon		X		X
«Vanlige elever» med ekstra språkutfordringer		X		

Selv om elevgruppa preges av en relativ lik oppfatning av informantene er det interessant å se at også alle informantene benytter seg av enten termen «lite homogen» eller «stor variasjon» når de blir bedt om å beskrive elevgruppa. Disse termene kan sies å ha det samme meningsinnholdet i denne sammenhengen, og det er heller ikke noe nytt at skoler opplever et mangfold som gjenspeiler samfunnet. Det er likevel interessant å se hvordan lærerne, som jobber med elevgruppa til daglig, opplever og beskriver de som mottar særskilt språkopplæring.

Informant 1 beskriver elevgruppa ved at den ofte er svært sammensatt og sier at «Det å være minoritetsspråklig er ikke noe som nødvendigvis gjør gruppa enhetlig, tvert imot, du har ulike aldre, du har ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, du har ulike språkbakgrunner og du har ulike grader av språkkompetanse». Informanten poengterer her hvor sammensatt elevgruppen kan være, men at hun opplever at elevene ofte setter pris på å være i en gruppe hvor «alle er i samme båt» språkmessig. I denne sammensatte elevgruppa ligger det blant annet ulike grunner til at elever ankommer Norge, erfaringer de har med seg og hvorvidt de har med seg skolegang.

Det kommer fram at skole A, hvor informant 1 og 4 arbeider, forteller om et tilbud til elever både på yrkesfaglig retning og på studieforberedende, og dette forteller oss at minoritetsspråklige søker seg til ulike utdanningsprogram, men at skolen har et særlig løp for

elever på yrkesfag, fordi det er flere elever per klasse med rett til særskilt språkopplæring. I beskrivelsen av hva informantene tolker som særskilt språkopplæring forteller informant 4 at hun tolker dette som en hjelp til å hente inn noe som gjør at eleven har dårligere forutsetninger, mens informant 1 beskriver det som en støtte til å nå et mål som er felles med elever som ikke trenger det. Begge informantene ved skole A bruker altså betegnelser som «støtte» og «hjelp» for at elevgruppa skal kunne stille mer likt med elever som ikke har språklige utfordringer i samme grad. Dette kan sees på som skolens tolkning av hva som skal legges i betegnelsen 'tilstrekkelige ferdigheter', altså at særskilt språkopplæring skal være en hjelp/støtte til å nå et mål som er felles med elever med norsk som morsmål. Dermed vil elevene, med denne tolkningen, også ha rett til særskilt språkopplæring så lenge de har dårligere språklige forutsetninger enn de øvrige elevene, fordi tolkningen av tilstrekkelige ferdigheter avgjør hvor lenge eleven har rett til tilbudet.

Skole A kartlegger elevene «som fanges opp» ved å benytte Migranorsk-tester, ofte omtalt som Migratest av informantene herfra. Her forteller informant 1 at noen elever vil fanges opp tidlig ettersom de kan ha søkt seg til videregående med fordel. Informanten forteller også at de tar imot informasjon fra ungdomsskolene, men at det ofte er svært lite informasjonsutveksling, og at det som beskrives som en «oppstartssamtale» ofte er det første leddet i en «avdekking» av behov for særskilt språkopplæring. Informanten poengterer videre at det ikke er en automatikk i at elever som har utenlandsk tilknytting skal ha et tilbud bare fordi «du har et navn som ser litt utenlandsk ut», men at det allerede i oppstartssamtalen kan avdekkes et behov. Her forteller informanten at «hvis det avdekkes allerede ved den samtalen at her er det noen som trenger seg språkopplæring eller ønsker det selv så går det videre til utredning». Det er viktig for oppgaven å poengtere det informanten sier om at elevene «ønsker det selv». For det er ikke slik at lovverket åpner opp for at elevene kan bestemme selv om de ønsker et tilbud uten et vedtak, men en rettighet hvor elevene kan takke ja eller nei til tilbudet etter kartlegging. Det kan derfor likevel være nyttig at eleven er med på bestemmelsen fra første møte med skolen.

Informant 2, ved skole B, beskriver elevgruppa som «vanlige elever med ekstra språkutfordringer», men legger til at det i elevgruppa er svært stor variasjon. Skole B skiller seg merkbart fra skole A og C ved at informanten forteller at skolen fram til nåværende skoleår kun har hatt kapasitet til å tilby elevene som ikke ville fullført videregående særskilt språkopplæring. Informanten poengterer derfor at det er svært ressursavhengig hvilke elever

som får tilbudet, og at det er «der det brenner mest» som prioriteres. I denne tolkningen av «tilstrekkelige ferdigheter» er det altså i hovedsak lagt til grunn at elevene har tilstrekkelige ferdigheter dersom de klarer å fullføre videregående opplæring uten et vedtak på særskilt språkopplæring. Likevel forteller informanten at for henne handler særskilt språkopplæring om at norskferdighetene ikke skal begrense elevene, og at det er en hjelp til å få ut et potensiale, men at ressurser stopper for at skolen kan gi tilbudet til alle elevene som har et behov. Nåværende skoleår (22-23) har skolen likevel kunne gitt et tilbud til flere elever, enn de har kunnet tidligere, og informanten framstår som lettet over dette. Det nåværende skoleåret har skolen dessuten hatt en markant økning av ukrainske elever, og det kan ikke utelukkes at det kan være en korrelasjon mellom disse faktorene.

Informant 2 forteller også at de benytter Migranorsk-tester for å kartlegge elevene, og legger til at de gjerne skulle benyttet UDIRs eget verktøy, men at det ikke er kapasitet til å anvende dette verktøyet fordi det oppleves som for omfattende for læreren, og det er et for lite miljø på skolen. Etter intervjuet spør jeg informanten om hun vet omtrent hvor mange elever som har vedtak på særskilt språkopplæring, og da svarer informanten «at de vedtakene er vi veldig redde for å skrive». Noe som viser til hvordan et vedtak på særskilt språkopplæring skaper forpliktelser som skolen må følge opp, og siden informanten tidligere har gjort rede for at kapasiteten på skolen vanligvis har vært strukket å hjelpe de elevene som ikke ville fullført videregående uten hjelp, er det nærliggende å tolke denne responsen som at det er flere elever ved skolen som kunne ha hatt nytte av å hatt et vedtak på særskilt språkopplæring, men at det kreves flere ressurser til en skole, som allerede har sprengt kapasitet på området. Dermed vil det være en 'fordel' for skolen å holde tilbake på vedtakene for å minske belastningen på ressursene de har til rådighet, men til gjengjeld vil færre elever få et vedtak de i utgangspunktet kan ha krav på, og elevgruppa vil dermed påvirkes ut fra hvem som gis tilbudet.

Informanten ved skole B forteller at hun opplever at økonomi spiller en stor rolle når det gjelder hvem som kan tilbys særskilt språkopplæring, og at skolen må prioritere de elevene hvor det er «helt nødvendig» med særskilt språkopplæring. Likevel sier hun at elevgruppa er preget av stor variasjon, og at det er et større sprik mellom 'skolske' elever og mindre 'skolske' elever i denne gruppa enn i den øvrige elevmassen, og at det har vært en tendens ved skolen at de «godtar halvgode» resultater fra elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. Her trekker hun fram at flere elever opplever å få karakteren 3, men ikke noe bedre, «ofte på

grunn av språk». Hun forteller at de elevene som faktisk får tilbudet ofte har en bratt forbedringskurve når det gjelder språk og at hun merker en rask progresjon, men at dette også kommer an på hvor mye tid som er lagt til særskilt språkopplæring. Det at lærere begrenses i jobben på grunnlag av ressurser er ikke nødvendigvis ny informasjon, men at elever ikke får tilbud og vedtak de har rett til, fordi skolens ressurser ikke strekker til – er tankevekkende, og kan i verste fall påvirke elevens muligheter senere i livet ettersom hen også blir vurdert etter ordinær læreplan.

Informant 3 ved skole C forteller om en elevgruppe som er lite homogen og med kort botid i landet, og legger til «men alt fra veldig kort til sånn at de ligger i grenseland til om de burde få det [tilbud om særskilt språkopplæring] eller ikke». I denne beskrivelsen av elevgruppen er altså nyankomne ungdommer og elever som har vært i landet lenge nok til å kunne opparbeide seg gode språklige ferdigheter. En kan likevel se at ved denne skolen vil elever få et tilbud om særskilt språkopplæring til «de ikke burde få det» lengre. Det er ikke klart hva informanten legger i dette, men hun legger til at mange av elevene for eksempel har jobbet svært lite på PC før, og at disse digitale ferdighetene også kan tolkes som en del av det å ha ‘tilstrekkelige ferdigheter’, selv om det kanskje ikke bunner i språklige utfordringer direkte.

Det som dog er svært interessant ved denne skolen er at informant 3 forteller at skolen evaluerer hvilke elever som har behov for særskilt språkopplæring «i hovedsak basert på hvor lenge dem har vært her». Det kan derfor framstå som at skolen tilbyr elevene som har rett til opplæring etter læreplan i norsk for kort botid også særskilt språkopplæring som en automatikk. Da vil også en beskrivelse av denne elevgruppa være at alle har bodd i landet i mindre enn 6 år. Likevel er det tydelig i lovverket at særskilt språkopplæring ikke handler om lengden på oppholdet i landet, men elevenes ferdigheter. Informant 3 forteller at skolen benytter seg av Fagbokforlagets Kartleggeren³ for å kartlegge elevene, men det kommer ikke fram i intervjuet om kartleggingen gjøres av alle elever på et generelt grunnlag, eller om dette benyttes bare til elever som har kort botid. Informanten forteller videre at det er et samarbeid mellom avdelingslederen på trinnet og faglærere i norsk som etter dette utformer et tilbud til de aktuelle elevene, «og så er det jo mange som takker nei». Det at det er flere elever som

³ Fagbokforlagets Kartleggeren er ikke et kartleggingsverktøy laget for minoritetsspråklige elever, men for å kartlegge alle elever. I faget norsk testes både leseferdighet, rettskriving og ordforråd. Denne typen test vil dermed kunne avdekke elever med språklige utfordringer som Kartleggeren er i stand til å fange opp, men er ikke spesifikk for andrespråksinnlærere (Kartleggeren, 2023).

takker nei til et tilbud om særskilt språkopplæring er gjennomgående for alle tre informantskolene, og kan ha rot i flere årsaker som for eksempel at det kan virke avskrekkende eller unødvendig for elevene å skulle gjøre noe annet enn den ordinære klassen sin, eller at de opplever tilbudet som en økt arbeidsbelastning, slik som blant annet informant 1 påpeker.

Hvilke fellestrekk har informantene i beskrivelsen av elevgruppa? Hvilke følger kan en beskrivelse av elevgruppen få? Det er interessant for prosjektet at tre av fire informanter bruker termen «kort botid» når de blir bedt om å beskrive elevgruppa, ettersom dette henger sammen med retten til å følge en læreplan (NOR09-04). Denne er det gjort rede for i kapittel 2.1.1. I denne læreplanen er vilkåret at elevene kan følge denne dersom de både har et vedtak på særskilt språkopplæring og bodd i landet i mindre enn seks år. I beskrivelsen av elevgruppa kan det dog virke som at skolene snur opp ned på disse vilkårene og at de har rett til særskilt språkopplæring dersom de har rett til opplæring etter læreplanen for kort botid. Det er likevel en forutsetning for opplæring etter læreplanen for NOR09-04 at elevene har et vedtak på særskilt språkopplæring. Dermed er det tankevekkende at informantskole B kan holde tilbake vedtak på bakgrunn av ressurser, ettersom det også kan påvirke hvilken læreplan elevene kan følge, vurderes etter og eventuelt avlegge eksamen i. Ved å holde tilbake vedtak vil skolen dermed påvirke slik at eleven må følge den ordinære læreplanen i norsk, selv om hen likevel kan ha bodd i landet i mindre enn seks år.

I betingelsene for kort botid ligger det at eleven har bodd i landet i mindre enn seks år. Det er likevel en benevnning som kan være uklar. Hva er egentlig kort? Siden alle fire informantene er norsklærere er det likevel tolket som at de vet hvor grensen på kort botid eller ordinær læreplan går, og seks år eller mindre er dermed å regne som kort, i deres uttalelser. I Cummins distinksjon mellom hverdagspråket BICS og det akademiske språket CALP legger han til grunn at tida det tar for å utvikle et hverdagspråk er omtrent 2 år i landet, mens tida det tar før elevene mestrer et akademisk språk er minst fem år (Cummins, 2017, s. 67-68). Det er dermed en utfordring dersom lovverket blir tolket slik at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter ikke får et tilbud om særskilt språkopplæring fordi de har bodd mer enn seks år i landet.

Cummins distinksjon mellom BICS og CALP er basert på at han mener det er nødvendig å skille mellom disse to fordi lærerne kan komme til å overvurdere elevenes ferdigheter

ettersom det ofte baseres på hverdagslige samtaler og ikke kunnskapsrelatert språkkompetanse (Cummins, 2017, s. 47). Den samme betingelsen vil også foreligge dersom lærerne og skolen unnlater å kartlegge elever som har bodd i Norge i mer enn seks år, ettersom dette ikke sier noe om eleven innehar de tilstrekkelige ferdighetene til å lykkes i skolefagene på skolen.

For å kartlegge om elevene har rett til, og behov for, særskilt språkopplæring benytter to av tre skoler Migranorsk-tester av Fagbokforlaget, mens den tredje skolen (skole C) baserer seg på Kartleggeren av Fagbokforlaget. Førstnevnte er for øvrig omtalt i kapittel 2.2, og denne har en kostnad på 140 kr per test (per april 2023). Sistnevnte er en test som ikke er spesifikt utarbeidet for andrespråksbrukere, og tester dermed andre ferdigheter. UDIRs eget kartleggingsverktøy er det ingen informant skoler som anvender, men to av fire informanter omtaler denne. Dette kartleggingsverktøyet er gratis å benytte, og også aldersdifferensiert, men informantene som nevner dette forteller at det er for omfattende å benytte seg av, i tillegg til at det stiller svært høye krav til lærerens kompetanse på andrespråksfeltet. Lærerens kompetanse skal nærmere omtales i kapittel 4.2.2

4.2 Metodevalg og evalueringer – «jeg synes det er litt sånn uklart hva særskilt språkopplæring skal være altså»

For forskningsspørsmålet *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* er det særdeles hensiktsmessig å inkludere et delkapittel om hvordan lærere gjennomfører særskilt språkopplæring og hvilke didaktiske valg som ligger bak undervisningsmetodene som velges, men også de som velges bort. I tillegg fører disse valgene til utfordringer og muligheter for læreren, noe som vil være hovedfokuset i kapittel 4.2.2.

4.2.1 Undervisningsmetoder og informantenes opplevd effekt av disse

Det er nesten uendelige mange muligheter for hva som kan skje innenfor særskilt språkopplæring, men arbeid med grammatikk, «leksehjelp» og utvikling av ferdigheter går igjen som foretrukne undervisningsmetoder hos samtlige av informantene. Informantene er alle opptatt av å gjennomføre undervisning som eleven kan dra nytte av, også utover klasserommet.

Som tidligere nevnt uttalte informant 2 at hun synes det er uklart hva særskilt språkopplæring egentlig skal innebære, og i denne oppgaven kommer det fram at denne usikkerheten deles av samtlige informanter. Fordi lovverket ikke eksplisitt tydeliggjør hva særskilt språkopplæring skal inneholde, og hvilke mål som skal nås, er det heller ikke en læreplan på samme måte som i de øvrige fagene. Det er heller ikke utformet en individuell opplæringsplan til elevene hvor det framkommer hva som skal undervises, og hvilke mål opplæringa skal ha. Dermed blir også dette ansvaret overlatt til hovedsakelig lærerne som arbeider på dette feltet.

På skole A redegjør informant 1 for at elevene ikke skal få noen dårligere versjon av norskundervisning, men at de skal lære det samme som de øvrige elevene, men ved «å gå en annen vei». Dette utdyper hun videre med det hun kaller høye krav, men høy støtte. Dette henger tett sammen med det Cummins kaller stillasbygging, hvor det er stor støtte fra læreren i starten, men som gradvis minsker etter hvert som elevene mestrer oppgavene. Informanten forklarer at dette er mulig ved at hun utelukker enkelte oppgaver, og heller bruker lang tid på utvikling av elevenes evner, som for eksempel skriving, muntlig språk og studieteknikk. Dette kaller hun en «omvendt hoppbakke», og legger til grunn at de benytter seg mye av rammer som struktur, skriverammer og språkverktøy før de mot slutten av året kan ha høyere faglige utfordringer. Da har informanten også opplevd at elevene kan ha hatt en relativt stor progresjon gjennom året og hun begrunner sine valg i «sunn fornuft» og hennes tverrspråklige kompetanse gjennom videreutdanning på andrespråksfeltet.

Informant 4, som også arbeider på skole A, trekker fram at hun gjerne prioriterer arbeid med elevenes autentiske tekster, og at hun bruker tid på å markere i fargekoder i elevenes tekster, slik at de kan arbeide videre med tekstene. Hun forteller at hun har én farge for bøyingsfeil, én for skrivefeil og så videre. Dermed blir det enklere for elevene å se hvilke feil de gjør og hvordan de kan rette opp i disse. Hun forteller også at andre metoder hun benytter seg av, er høytlesning av tekst, legge til tekstbokser med oversettelser av ord, men legger videre til at dette er tiltak som også kan gagne de øvrige elevene i klassen og at det er lite tid for å gjøre større individuelle tilpasninger. I en klasse med færre elever ville hun hatt bedre tid til å kunne benytte flere metoder, sier hun, og legger til at det først og fremst er for lite tid som begrenser metodevalg.

Ved skole B gjør informant 2 rede for at det blir mye arbeid med grammatikk, og at hun opplever at det er for lite ressurser til å gjøre så mye annet. Hun trekker også fram at det å

arbeide med grammatikk er noe som dessuten gir rask progresjon hos elever og at det er enkelt for læreren å fokusere på noe skriftlig og konkret, men at hun selv føler det har en dårlig overføringsverdi. I tillegg trekker hun fram arbeid med uttale og lesing og tekstforståelse, og poengterer igjen at tidsbruken ofte er det som må vektlegges i størst grad. Det er også mens hun forteller om undervisningsmetoder at hun utbryter «jeg synes det er litt sånn uklart hva særskilt språkopplæring skal være altså». I dette utsagnet ligger det en fortvilelse over hvorvidt særskilt språkopplæring skal være «noe eget» eller en støtte til de andre fagene. Det er tidligere redegjort for hvordan det kan være organisatoriske uklarheter som fører til denne usikkerheten, men det handler jo også i stor grad om undervisningsinnholdet i tilbudet elevene får.

Ved skole C forteller informant 3 om den samme usikkerheten som informant 2, men hun poengterer også at valg av metode i stor grad er basert på hva elevene selv føler de får best utbytte av, og hva elevene ønsker. Hun trekker, som de andre tre, også fram grammatikkarbeid og legger til at de ofte bruker bøker for å jobbe med uttale ved å snakke om bøker og lese bøker. Hun sier videre at det er elevenes utbytte som ofte er veiledende for valg av undervisningsmetoder og at det ofte blir en form for «leksehjelp» ettersom hun selv har bred utdanning fra både realfagene og språkfagene. Hun sier at dette er noe som hun opplever har overføringsverdi for elevene, og dermed motiverer for å arbeide med.

Alle fire informantene beskriver arbeid med grammatikk som en effektiv undervisningsmetode. Dette kan det selvfølgelig være flere grunner til, og mange er også nevnt ovenfor. Deriblant er tidsbruk, overføringsverdi og rask progresjon noen faktorer. Dette kan også ha sammenheng ved at det ofte er grammatiske ferdigheter som (blant annet) blir målt på språktester og det vil derfor også gi en synlig progresjon 'på papiret' ved å arbeide med dette. I tillegg er det, som informant 1 poengterer, ofte en arbeidsmetode som 'skolske' elever foretrekker og mestrer. I grammatikken er det (ofte) en riktig og en gal måte å løse en oppgave på, i motsetning til veldig mye annen læring i det som kjennetegner de typiske kompetansemålene i fagene i norsk skole (les: reflektere, drøfte, utforske osv.).

Forskningsrapporten fra NIFU observerer dessuten det samme, at mange arbeider med grammatikk og at dette kan tolkes som en form for stillasbygging, hvor lærerens korrigerende av feilnversjon blir trukket fram som en av metodene for hensiktsmessig stillasbygging.

NIFU skriver i sin delrapport at hensikten med stillasbygging er å skape et mestringsrom for elevene på en slik måte at de opplever å mestre en kommunikatív oppgave. Videre skriver de stillasbygging kan være for eksempel å vekke elevens interesse for en språklig oppgave ved å sette den inn i en relevant kontekst, å forenkle en språklig oppgave slik at den blir forståelig for eleven, eller å modellere en god språklig løsning på noe eleven ønsker å si (Lødding m.fl., 2022, s. 72)

Dermed kan alle informantenes valg av metoder, og kanskje særlig arbeid med grammatikk, tilsies å være innenfor hva som er tenkt på som stillasbygging, og som har god effekt på å trygge elevene i det nye språket, slik at det skapes positive erfaringer som elevene kan ta med seg videre, og dermed har god overføringsverdi.

Flere informanter trekker dessuten fram at elevene slettes ikke bare skal lære et nytt språk, men også hvordan det er å gå på skole i et nytt land. Dette omtaler de ofte som «å lære å lære», og informant 1 påpeker at det norske skolesystemet er «veldig ugjennomsiktig» for nyankomne elever og at det dermed ligger en betydelig innsats bak det å orientere seg i skoleverket. Informant 3 påpeker at flere elever ofte kan ha liten eller ingen erfaring med bruk av PC, og at det dermed tar tid å mestre læringsplattformen og strukturen blant annet timeplaner. Informant 2 sier eksplisitt at elevene «må lære å lære», og legger til at elevene ikke bare skal mestre skolen, men også det å være i det norske samfunnet. Det kan derfor være hensiktsmessig å tolke skolens klasseromspraksiser som et ledd i at elevene skal nå målet om å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen, og hvilke metoder informantene velger blir dermed også påvirket av deres tolkninger av begrepet ‘tilstrekkelige ferdigheter’.

4.2.2 Utfordringer og muligheter for læreren – «Det er ikke alt jeg heller kan, men ... en kompetanse på andrespråksfeltet føles nødvendig»

Det kommer fram gjennom intervjuene at arbeid med grammatikk ofte blir valgt fordi elevene foretrekker det, det gir en rask progresjon og det er enkelt for (norsk)læreren. Flere av informantene påpeker også at det er en undervisningsmetode som brukes som ‘fyll’, dersom elevene for eksempel ikke har prøver å øve til, men behøver å trene på de språklige ferdighetene.

Informant 1 forteller at det er en utfordrende jobb å arbeide med særskilt språkopplæring, og at elevgruppa er krevende fordi det er mange utfordringer som skal tas tak i. For eksempel

sier hun at hvis man skal tenke at man skal «redde» alle elevene, så vil man føle at man feiler hvert år. Det er usikkert hva hun mener med «redde», men sannsynligvis handler dette om at elevene fullfører med resultat de selv er fornøyde med. Informanten utdyper at det er krevende fordi det krever at læreren er systematisk slik at de didaktiske valgene blir gjort bevisst. Med dette mener hun at læreren blant annet må reflektere mer over hvilke tekstvalg hun gjør i en gruppe med minoritetsspråklige enn til en øvrig norskklasse, både på grunnlag av det språklige (at ikke språket blir for komplisert), men også at innholdet er passende (og ikke støtende). Hun sier «så du er nødt til å se på tekstene og forutse hva er det som kommer til å være totalt gresk og så vurderer du om det er verd å bruke ekstra tid på det eller ikke». Hun føyer også til at man ikke skal avskrive tekstene heller, men at læreren må være bevisst på hvor lang tid det er til rådighet før han eller hun tar opplegget med seg inn i klasserommet.

På spørsmålet om hva valgt metode har krevd av læreren svarer informant 2 at det har krevd «mye». Hun sier at det kreves at læreren har kunnskap til å kunne si noe om språkoppybyggingen og hvordan dette henger sammen med elevens kunnskaper og ferdigheter på morsmålet sitt. Informant 2 sier at «det er ikke alt jeg heller kan, men ... en kompetanse på andrespråksfeltet føles nødvendig». Gjennom NIFUs intervjuer med lærere fant de også det samme funnet, hvor lærerne de snakket med, poengterte at det er viktig å ha kompetanse, og hvor de lærerne som ikke hadde formell andrespråkskompetanse ofte også etterlyste mer kunnskap om «hvilke metoder som fungerer» (Lødding m.fl., 2022, s. 118). Det er derfor svært interessant at lovverket ikke har fastsatt formelle utdanningskrav for å undervise i grunnleggende norsk eller i innføringsklasser, eller for å foreta kartlegging av nyankomne elever (Lødding m.fl., 2022, s. 128). Ansvaret om at alle nyankomne elever får et forsvarlig opplæringstilbud er likevel delt mellom norske myndigheter og lærerprofesjonen (Utdanningsforbundet), noe som tydeliggjør det ansvaret informantene beskriver som utfordrende.

Informant 3 påpeker at for henne er det krevende å undervise innenfor særskilt språkopplæring fordi det krever at hun holder oversikt over seks norskklasser og hva de holder på med til enhver tid slik at hun kan følge opp norskfaget i timene hvor de har særskilt språkopplæring (i fremmedspråktimene). Hun sier at dette er krevende fordi hun opplever at det ikke er noen «som tar ansvar» og at det ikke blir satt inn vikarer i disse timene dersom hun er syk eller lignende. Hun sier «det er ingen som vet om dem, utenom den personen, som er meg da» og forteller at det dermed blir veldig «arbeidsomt».

Informant 4 forteller at hun opplever at læreplanen for elever med kort botid er tidkrevende å sette seg inn i, og at det tilbudet de elevene skal ha parallelt med at de andre elevene skal ha opplæring i ordinær læreplan er utfordrende. Hun sier derfor at det som er mest krevende for henne er det at det er for lite tid til å kunne gjøre «begge deler, hele tiden», men at det samtidig åpner for at elevene med kort botid for eksempel kan sammenligne med det språket de kan fra før. Hun sier også at særskilt språkopplæring krever en viss kompetanse på feltet.

Alle informantene, bortsett fra informant 3, forteller at lærerens kompetanse på andrespråk er avgjørende for hvor godt tilbudet om særskilt språkopplæring kan bli. Informant 1 og 2 sier at denne kompetansen er nødvendig, mens informant 4 sier det er krevende uten. I NIFUs delrapport kommer det fram at skolelederne ikke mener formell andrespråkskompetanse er nødvendig for å undervise nyankomne elever (Lødding m.fl., 2022, s. 116), men at lærerne som ikke har den formelle utdanningen ønsker seg mer kompetanse på feltet (Lødding m.fl., 2022, s. 118). Dette sees også igjen i informantgrunnlaget hvor de to informantene med formell andrespråkskompetanse (informant 1 og 2), poengterer og ser viktigheten av det å kunne si noe om «det tverrspråklige», mens informant 3 framhever de strukturelle utfordringene ved tilbudet. Utdanningsforbundet skriver på sine sider at

Forskning viser at det er uklarheter i tolkning av regelverket knyttet til retten til særskilt språkopplæring, og at det er ulik praksis med tanke på hvem som får tilbud og hvordan innholdet, omfanget og organiseringen ser ut. Det varierer også når elevene overføres til ordinær undervisning (Utdanningsforbundet).

Deres fokus på disse uklarhetene i regelverket er også det som framkommer som særlige utfordringer blant informantene i denne studien. Informantene beskriver tilbud som ser ulike ut, og på mange måter er ansvaret for enten organisering av tilbud, kartlegging eller undervisning lagt på deres skuldre. Informant 2 har for eksempel hele dette ansvaret på skolen hun arbeider på, mens på skole A deles dette ansvaret. Det kan likevel være en særlig utfordring for læreren som får dette ansvaret, og ofte står hun ganske alene om det på skolen.

4.3 Ønsker og drømmer for framtida

Det er vanskelig å finne en optimal struktur på særskilt språkopplæring, men det som gjøres i dag oppleves ikke som bra nok, av informantene. Det er også store forskjeller på tilbudet elevene får, ut fra hvilken skole de går på. Gjennom intervjuene fikk informantene anledning til å dele sine ønsker og drømmer for framtida. Det ble spurt om hvordan de ville ha skissert

særskilt språkopplæring i en ideell verden, og så ble det fulgt opp med hva som hindrer læreren/skolen i å gjøre det på denne måten. For å strukturere noen av deres felles ønsker er det vist til tabellen under:

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Tid	X	X	X	
Ressurser (her tolket som økonomiske tilskudd)	X	X		X
Endringer i organiseringen	X	X	X	X
Mer kunnskap		X		

På spørsmålet om hvordan særskilt språkopplæring bør gjøres i en ideell verden er det ingen av informantene som nevner «sin» skoles måte å organisere tilbudet på. Det er heller ingen informanter som nevner organiseringer gjort på andre informantskoler her. Det som kommer fram er at informant 1 ønsker en ordning med tolærersystem hvor elevene kan få opplæring på sitt morsmål parallelt med innlæringen av norsk, også kalt tospråklig fagopplæring. Hun forteller at det ikke er mulig å få til, fordi elevene har ulike språkbakgrunner, og søker seg til ulike skoler basert på interesser. I tillegg sier hun at det ville vært vanskelig å fått økonomiske ressurser til å gjennomføre dette. Joke Dewilde skrev i 2015 at en utfordring med tospråklige lærere er ofte at de må reise mellom flere skoler, og dette fører til en mangel på kontinuitet av opplæringa til eleven. Han skriver også at en utfordring med tospråklige lærere er at det kan være en betydelig andel som ikke har godkjent undervisningskompetanse (Dewilde, 2015).

Informant 2 forteller at hun ønsker seg en mer «virkelighetsnær» opplæring, hvor elevene får mulighet til å trene på å være i samfunnet i autentiske situasjoner, framfor «bare» språkopplæring. Hun trekker også fram den svenske modellen hvor elevene må «bestå ulike språkkurs» parallelt med at de følger ordinær timeplan og trekker fram at denne modellen er det mer systematikk i og at det dermed også er flere timer og mer ressurser der. Hun sier at det som begrenser skolen i å gjennomføre det på denne måten er både tid og kompetanse, og sier at hun til tider kan føle seg «alene i en stor organisasjon».

Informant 3 forteller at det er strukturelle utfordringer som er de største for hennes del, og at hun sitter med en følelse av at ingen vil ta ansvar for tilbudet. Hun savner tydeligere retningslinjer «ovenfra» og etterlyser en enighet om hvordan tilbudet skal organiseres og hva det bør inneholde. I tillegg etterlyser hun flere timer til rådighet.

I Dewildes studier skriver han om utfordringen med tospråklige lærere som skal bistå faglærere, og han poengterer at

Dersom man skal unngå slike situasjoner [misforståelser mellom faglærer og tospråklig lærer], må skoleledere på den ene side skape arenaer for kontinuerlige samtaler og planlagte diskusjoner mellom lærerne; på den andre side ha en oversikt over den tospråklige lærerens kompetanse. For tospråklige lærere og faglærere er det avgjørende at de oppdaterer hverandre til enhver tid, at de streber etter en felles forståelse for elevenes utfordringer, og at de opparbeider seg en felles forståelse for hva som er den beste fordelingen mellom dem (Dewilde, 2015)

Dette kan minne mye om hva både informant 1, 2 og 3 ønsker seg i en ideell verden. Mens informant 1 ønsker et tolærersystem, slik som Dewilde har undersøkt, ønsker informant 2 mer virkelighetsnær undervisning. Informant 3 etterlyser at skolen skal ta ansvar ovenfra. Dette skisserer også Dewilde gjennom å beskrive hvordan skoleledere må tilrettelegge for arenaer og samtidig ha en oversikt over den tospråklige lærerens kompetanse. Dette kan også overføres til lærerne som gjennomfører særskilt språkopplæring i form av særskilt norskopplæring, hvor informant 3 etterlyser et ansvar ovenfra, slik at hun ikke bærer ansvaret for skolens tilbud på hennes skuldre, alene.

Informant 4 problematiserer at det ikke finnes en ideell verden, og utdyper at dersom du tar elevene ut av klasserom, vil du fjerne en integreringsmulighet, men dersom du plasserer alle i ordinære klasser vil tryggheten de har i en felles klasse forsvinne. Hun sier videre at «det fungerer ikke helt å gjøre det parallelt», slik skolen organiserer tilbudet nå. Hun synes tilbudet de hadde tidligere med en egen klasse for fellesfag og at elevene er ordinær klasse i programfag var veldig bra, og trekker fram at da knyttet de minoritetsspråklige elevene bånd med de norske, og hun opplevde at elevene snakket mer norsk ettersom de hadde blitt trygget i fellesfagene. Forskere ved Læringsmiljøsentret i Stavanger har, i 2021, undersøkt hvordan elever selv opplever blant annet innføringsklasser. I omtalen av studien står det

Samlet sett har forskerne noen kritiske bemerkninger til tiltaket med innføringsklasse og andre segregerte tiltak i ordinær skole i Norge, basert på svarene i intervjuene. «Det er mulig at

innføringsklasser og segregerte tiltak bidrar til å opprettholde segregering mer enn de fører til en opplevelse av inkludering,» er avslutningsordene i artikkelens sammendrag. (Sædberg, 2021).

Det er dermed en utfordrende oppgave å strukturere og organisere tilbudet, og selv om det er en rekke ulike måter å gjennomføre dette på, er informantenes ønsker og drømmer noe sprikende. Men et sammenfallende tilbud av alle informantenes ønsker ville likevel vært mulig. Det er nemlig ingen informanter som kommer med motstridende forslag til hva andre informanter foreslår. Det er mulig å gjennomføre et tolærersystem slik informant 1 foreslår, og denne undervisningen kan foregå i virkelighetsnære situasjoner slik informant 2 ønsker. Videre må denne organiseringen foregå ved at skoleledelsen tar ansvar for å skape en fruktbar arena for diskusjoner og samtaler, slik informant 3 ønsker seg. Til slutt kan organiseringen foregå delvis sammen med de øvrige elevene, slik informant 4 påpeker at skolen har tilbudt med suksess tidligere.

Det er dermed mange ønsker og drømmer for hvordan særskilt språkopplæring kan og bør organiseres og hva innholdet bør være. Det er likevel noen fellestrekk ved hva informantene opplever fungerer bra i dag, og hva som fungerer mindre bra. Alle fire sier at de opplever en progresjon hos elevene når de arbeider med grammatikk, men det er likevel et tydelig ytret ønske om klarere retningslinjer og en tydeligere organisering.

5 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hva fire lærere legger i betegnelsen særskilt språkopplæring og hvordan de opplever dette. Ved å benytte metoden kvalitative forskningsintervju har jeg ønsket å komme bak det som betegnes som særskilt språkopplæring. Hva legger lærere i begrepet og hvordan gjennomføres det egentlig på videregående skoler? Hvordan opplever lærerne dette? Sentrale begrep for denne studien er tilstrekkelige ferdigheter, elevgruppe, organisering, kartlegging og undervisningsmetoder. Oppgaven skrives dessuten med utgangspunkt i §3-12 i Opplæringslova av 1998, som fastslår at elever uten tilstrekkelige ferdigheter skal ha tilbud om særskilt norskopplæring. Oppgaven er todelt, hvor den første delen omhandler elevgruppa, organisering og kartlegging, mens den andre delen dreier seg med om metodevalg. Det er hele veien lærerens erfaringer som skal ha hovedfokus, og informantene delte både hva de opplever fungerer bra, men også hva som kan forbedres. Deres ønsker for framtida er også viet et eget underkapittel.

Metodevalgene som gjøres, er en betydelig del av deres didaktiske valg for undervisningen og hva læreren ønsker at undervisningen skal inneholde. Disse valgene sier også noe om hvordan læreren og skolen tolker begrepet 'tilstrekkelige ferdigheter'. Flere av informantene benytter de samme undervisningsmetodene. Dette kan for eksempel dreie seg om arbeid med grammatikk, lesing av tekster og samtaler rundt tekstene. Disse valgene begrunner informantene ofte i at elevene liker disse oppgavene, det har en overføringsverdi eller at kompetansen i andre fag styrkes. Cummins videreføring av teorien om stillasbygging er også noe som benyttes implisitt eller eksplisitt av informantene. Dette dreier seg om at jo mer en elev mestrer en oppgave, jo tilsvarende kan støtten reduseres. Slik som et stillas til et byggverk gradvis reduseres etter hvert som bygget tar form. Informantene påpeker at innholdet i særskilt språkopplæring er noe som kan være uklart, og funnet hvor tre skoler har ulik praksis støtter også dette. Lærerens valg av metode må dermed kunne begrunnes i at metoden er hensiktsmessig, for at særskilt språkopplæring skal kunne gjennomføres på en suksessfull måte.

Tid og ressurser er to utfordringer som informantene nevner hyppig. Dette er to tydelige faktorer for at særskilt språkopplæring skal fungere. Dermed er også skolen avhengig av å ha forutsetninger for dette. Det er stor forskjell på hvor mye tid som innvilges til særskilt språkopplæring på de tre skolene, men informantene uttaler likevel at det som er innvilget

ikke strekker til. Spesielt kommer dette til uttrykk hos en av informantene som beskriver en redsel for å skrive vedtak rett og slett fordi skolen ikke har kapasitet til å følge dem opp.

Videre ønsker informantene seg endringer i hvordan egen skole organiserer tilbudet. Samtidig har de helt ulike syn på hvordan organiseringen bør være. På spørsmålet når de får beskrive hvordan de kunne tenke seg organiseringen har de hver sin mening. Det er heller ingen som ønsker tiltak gjort på noen av de andre informantskolene. Det å skulle beskrive en ideell måte å løse en så sammensatt utfordring, som særskilt språkopplæring, er heller ikke en enkel oppgave, og informantene ble ikke informert om dette spørsmålet i forkant av intervjuet. Dette kan ha ført til at mange ble «tatt på senga» av spørsmålet og dermed ikke hadde et klart svar på stående fot.

Alt i alt er særskilt språkopplæring noe som blir beskrevet som uklart av informantene, og bunner i at lovverket ikke definerer klare rammer for organisering, innhold og vurdering av tilbudet. Det er ingen krav til elevenes oppmøte, og det er vektlagt at tilbudet skal være frivillig. Det er også svært store variasjoner innad i fylket hvordan lærere og skoler gjennomfører tilbudet og elevene er prisgitte det tilbudet skolen kan tilby. Dette kommer av at det er opp til lærere å melde elevene til kartlegging, og eventuelt norsklærere som fanger opp elever som bør få tilbudet.

Det er viktig å poengtere at denne studien er kvalitativ, og først og fremst baserer seg på lærernes subjektive erfaringer med særskilt språkopplæring. Masterprosjektet er på ingen måte et tverrsnitt på hvordan særskilt språkopplæring gjennomføres på et generelt grunnlag, men heller et dypdykk i noen utvalgte informanters opplevelse av lovverket, slik det er i dag. Det kan være lærere som arbeider med særskilt språkopplæring som har helt andre opplevelser enn hva de fire informantene har. Og dette poengterer først og fremst hovedfunnet i dette prosjektet, nemlig at elevene er rimelig prisgitte den skolen de søker seg til (og kommer inn på), fordi det er i all hovedsak avgjørelser som tas på skolen som avgjør hvem, hvor mye og hva slags tilbud elevene får. Det er dermed en kompleks og utfordrende oppgave å skulle sammenfatte hvordan lærere opplever særskilt språkopplæring, men deres subjektive opplevelser er likevel en viktig brikke i et område som kan oppleves som noe uklart og uforutsigbart. NIFUs delrapport, som er omtalt i kapitlene, retter også lys på at det er store forskjeller mellom skolene elevene går på, og deres forskningsspørsmål dreier seg i større grad om hvorvidt det i det hele tatt er mulig å lære både fag og språk på samme tid som man

skal få nye venner. Det at fokuset rettes mot om det i det hele tatt er mulig, er også en tankevekker, ettersom ny opplæringslov virker å videreføre en rekke av lovene som har vært utprøvd i årevis, men som lærerne i min studie sier er uklare, og NIFUs delrapport spør om det i det hele tatt er mulig.

Oppgavens overordnede problemstilling er *Hvordan oppleves særskilt språkopplæring av lærere?* Og gjennom oppgavens empiriske grunnlag er det flere fellestrekk med hvordan lærerne opplever dette. Mangelen på tid og ressurser er noe som går igjen hos samtlige informanter, og denne følelsen av å ikke strekke til er noe som synes å prege informantene. Denne studien baserer seg dog bare på fire informanters erfaringer og deres tanker knyttet til særskilt språkopplæring, men samtidig har dette vært et ønskelig perspektiv for oppgaven, nettopp for å kunne gi lærerne rom til å dele av sine dype erfaringer, frustrasjoner og gleder ved å arbeide på dette feltet. Det er likevel viktig å kunne stille spørsmål ved hvorvidt masterprosjektet har en overførbarhet. Er dette typiske tendenser hos lærere som arbeider med særskilt språkopplæring? Det er bare fire informanter, men disse har både lang og bred erfaring, og flere av dem sier mye av det samme. Dette styrker overførbarheten av funnene. Det har likevel vært en utfordring å få tak i informanter, fordi flere av de forespurte svarte at de ikke opplever de kan feltet godt nok til å stille som informant. Dette svekker overførbarheten, ettersom det er nærliggende å tolke avslag på deltakelse som at det finnes en rekke lærere som arbeider på et felt de selv ikke føler de har nok kunnskap om, og kompetanse på.

Det er dessuten flere perspektiv som kunne vært benyttet i oppgaven. Det kunne vært en inkludering av elever som mottar tilbudet på særskilt språkopplæring på de undersøkte skolene, men dette synes for krevende, og dessuten utenfor oppgavens problemstilling som er knyttet opp mot lærernes subjektive opplevelse av særskilt språkopplæring. Jeg har likevel fått tak i fire flotte og reflekterte informanter som har bidratt med en større innsikt på et felt det er mye usikkerhet rundt. Men andre metodiske innganger til å undersøke hvordan særskilt språkopplæring foregår på skolene og hvilken effekt dette har, vil absolutt være interessante videreføring av funnene fra denne masteroppgaven. For *hvordan oppleves egentlig særskilt språkopplæring av lærere?*

Referanseliste

- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever, effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dewilde, J. (2015). «Ambulerende tospråklige lærere - Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid» i *Bedre skole* 4/2013.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/ambulerende-tospraklige-larere---muligheter-og-utfordringer-for-larersamarbeid/>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2018). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Fagbokforlaget (2020). *Migranorsk tester, Innplasseringstester i norsk som andrespråk*.
<https://www.fagbokforlaget.no/Migranorsk-tester/I9788211036827>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021) *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kompetanse Norge. *Norskprøve*. <https://www.kompetansenorge.no/prover/norskprøve/om-proven/#ob=24917>
- Kunnskapsdepartementet (2022-2023). *Prop. 57 L. Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nno/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR3hPdkUcorxUc3WVjju3khT1dHQyyOQrpzEpbM2oLinxZ5lmZwzFHxm_cA#page206
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S. og Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. NIFU-rapport; 2022:26. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmliui/handle/11250/3043817>
- Millner, J. & Glassner, B. (2011). «The “Inside” and the “Outside”: Finding Realities in Interviews» i Silvermann, D. *Qualitative Research*. (3. utg.). Sage.

- NAFO. *Særskilt språkopplæring i vgo*. <https://nafo.oslomet.no/videregaende/saerskilt-sprakopplaering/>
- NAFO (2021). *Kartlegging av minoritetsspråklige elever*. <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging-av-minoritetsspraklige-elever/>
- NAFO (2023). *Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i videregående*. <https://nafo.oslomet.no/videregaende/organisering-vgs/>
- NOU (2019:23). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres ferdigheter*. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Bergen.
- Sædberg, L. T. (2021). *Hvor inkluderende er egentlig innføringsklasser og lignende språktiltak for nyankomne elever?* <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/hvor-inkluderende-er-egentlig-innforingsklasser-og-lignende-spraktiltak-for-nyankomne>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- UDIR (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rambøll.
- UDIR (2019). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- UDIR (2020a). *Hva er nytt i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid-i-norge--videregaende-opplaring/>
- UDIR (2020b). *Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>

- UDIR (2020c). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=nor01-06&lang=nob>
- UDIR (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- UDIR (2022a). *Særskilt språkopplering i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- UDIR (2022b). *Utdanningsspeilet 2022 (grunnskolen)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>
- UDIR (2022c). *B12. Styrket opplæring i norsk og engelsk*
<https://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1014319.html>
- UDIR (2022d). *Utdanningsspeilet 2022 (videregående opplæring)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/gjennomforing-av-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. *Alle som trenger må sikres særskilt språkopplering*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/alle-som-trenger-ma-sikres-sarskilt-sprakopplaring/>
- Vikøy, Aa. & Haukås, Å. (2022). ««Eg trur faktisk eg har valt det vekk, eller at det er det første eg vel vekk viss eg ikkje har tid» Lærarhaldningar til fleirspråklege tilnærmingar i norskfaget» i *Språkprat*. Desember 30, 2022.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervju: Be lærerne om å tenke over/skrive ned ulike metoder de har gjennomført det de opplever som særskilt språkopplæring (fordi det er et litt uklart begrep)

Del 1: Organisering og elevgruppe

Første innledende spørsmål: Hvordan organiseres særskilt språkopplæring på din skole per nå?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Har det tidligere vært organisert på andre måter, så vidt du vet?
- B. (Omtrent) Hvor mange ansatte har særskilt språkopplæring som ansvarsområde?
- C. Er dere flere lærere som samarbeider om å dekke særskilt språkopplæring?
- D. Hva mener du er fordeler og ulemper ved denne type organisering?

Andre spørsmål: Kan du si noe om elevgruppen som mottar særskilt språkopplæring ved din skole?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Hvordan kan en typisk elev, med behov for særskilt språkopplæring, beskrives?
- B. Kan gruppen tilsies å være relativt homogen?
- C. Hvor mange elever er det i hver gruppe?
- D. Har elevgruppen stor betydning for hvordan særskilt språkopplæring gjennomføres?
- E. Hvordan evaluerer skolen hvilke elever som har behov for særskilt språkopplæring?
- F. Hvor lenge mottar eleven særskilt språkopplæring?

Del 2: Metoder og evaluering

Første spørsmål: Du har tenkt over/skrevet ned ulike metoder du har gjennomført særskilt språkopplæring. Kan du fortelle meg om disse?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Hvorfor har du/dere valgt denne/disse metoden(e) å gjennomføre særskilt språkopplæring?
- B. Hva mener du fordelene med å velge denne metoden er?
- C. Hvilken kompetanse sitter du med innenfor særskilt språkopplæring (f.eks. utdanning/erfaring)?

Andre spørsmål: Hvordan opplever du at valgt metode har fungert for elevene?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Har du sett en progresjon hos elevene, i så fall: hvordan?
- B. Observerer du at elevene jobber bedre ved enkelte måter enn andre?
- C. På hvilke(n) arena(er) tenker du at elevene kan ha nytte av denne/disse metoden(e)?
- D. Hvor mange elever deltar under valgt metode?

E. Er det obligatorisk for elevene å møte opp/delta? Konsekvenser?

Tredje spørsmål: Hva har valgt metode krevd av deg som lærer?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Kan du si noe om hvor lang tid du har brukt på å forberede deg?
- B. Er det noen særlige faktorer som gjør at det kreves mer av deg som lærer?
- C. Har du full frihet til å velge metoder selv?
- D. Har anslått arbeidsmengde hatt innvirkning på valget av metode?
- E. Hva er de største utfordringene?

Fjerde spørsmål: Hvilke andre metoder kunne du benyttet?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Hvorfor har du ikke valgt disse metodene?
- B. Har du erfaringer fra tidligere med disse bortvalgte metodene? I så fall: Hvilke?

Femte spørsmål: Hvordan mener du at særskilt språkopplæring bør gjennomføres "i en ideell verden"?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- A. Hva hindrer deg/skolen å gjennomføre det på denne måten?
- B. Hvorfor er denne gjennomføringen bedre enn den som (kanskje) allerede benyttes?
- C. Er det lovverket som er problematisk?

Avsluttende spørsmål: Hva legger *du* i betegnelsen *særskilt språkopplæring*?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave om særskilt språkopplæring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjøre en kvalitativ studie av praktiseringen av særskilt språkopplæring i videregående opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvordan lærere opplever lovverket og praktiseringen av dette når det gjelder opplæringslova §3-12. Studien er en empirisk undersøkelse, og problemstillingen dreier seg om hvordan lærere opplever lovverket i praksis. Det er ønskelig å undersøke hvordan ulike skoler praktiserer det samme lovverket og hvilke erfaringer lærere sitter på om emnet. Studien er en del av en masteroppgave i nordisk språk ved NTNU Trondheim.

Opplysningene som blir innhentet i intervjuene vil ikke bli behandlet av andre eller brukt til andre formål enn masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

John Brumo, professor, programleder for lektorutdanning i språk 8-13 (veileder) er ansvarlig for prosjektet.

Tonje Smalås, masterstudent i lektorutdanning i språk 8-13 gjennomfører intervjuene.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider som lærer på en av de utvalgte skolene i Trøndelag Fylkeskommune. Det kan også hende at andre som har blitt spurt om å delta har gitt tips om deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil vare mellom 30 og 45 minutter. Jeg vil på forhånd sende deg noen spørsmål. I masteroppgaven vil ditt navn og arbeidssted være anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være student og veileder som vil ha tilgang til informasjonen. Dette vil sikres ved at navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagring av datamaterialet vil foregå på NTNUs forskningsserver, hvor innlogging ved tofaktorautorisering vil være nødvendig for å få tilgang til det.

I masteroppgaven vil informasjon fra intervjuene benyttes. Det vil likevel ikke komme fram hvilken skole du jobber på eller navnet ditt. Dine svar på spørsmålene vil kunne bli gjengitt i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

John Brumo, john.brumo@ntnu.no

Tonje Smalås, tonjesmalaas@hotmail.com

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

John Brumo
(Forsker/veileder)

Tonje Smalås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
187304

Vurderingstype
Standard

Dato
17.10.2022

Prosjektittel
Masteroppgave

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

Prosjektansvarlig
John Brumo

Student
Tonje Smalås

Prosjektperiode
01.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler

derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester 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

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Oppgavens relevans for lektoryrket

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt fire norsklæreres erfaringer med det de beskriver og tolker som særskilt språkopplæring. Informantene forteller om deres ansvar, både som norsklærere og som lærere innenfor særskilt språkopplæring (norskopplæring). UDIR beskriver også at den som skal vurdere kartleggingen burde ha kompetanse i norsk som andrespråk (UDIR, 2021). Denne forventningen om andrespråkskompetanse faller ofte på norsklærere, selv om de aller fleste norsklærerne ikke innehar denne formelle kompetansen. Likevel er det en forventning fra utdanningsdirektoratet at norsklærere også skal kunne undervise etter læreplan for kort botid, selv med kanskje begrenset kunnskap, kompetanse og erfaring med denne elevgruppen. Denne forventningen ble også videreført i overgangen til ny læreplan i 2020.

I arbeidet med prosjektet har jeg som norsklærer fått en rekke nye innsikt i både norskfaget og rettighetene til særskilt språkopplæring. Det kan til tider oppleves som at læreplanen for språklige minoriteter med kort botid blir ‘avglemt’ i den travle hverdagen, og Aasne Vikøy og Åsta Haukås beskriver også hvordan lærere de har intervjuet forteller at flerspråkligheten i klasserommet er det første en norsklærer prioriterer dersom tiden ikke strekker til. Dette er tankevekkende ettersom Jim Cummins også poengterer gjennom hans sosiokulturelle vurderingspraksis at det er læreren som vurderer og kartlegger elevenes språklige ferdigheter sin oppgave å være elevens advokat i møte med skolen og opplæringen, framfor å skylde på eleven selv for manglende mestring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46). Siden ansvaret for kartlegging og vurdering tradisjonelt sett havner hos norsklæreren, slik informantene i dette prosjektet forteller om, er det også hensiktsmessig at norsklæreren kan ivareta de menneskelige relasjonene med eleven, og nettopp være hans advokat i møte med frustrasjon fra andre lærere om manglende mestring. Denne oppgaven er det viktig at fremtidige norsklektorer er bevisste på.

Det er dermed særlig ansvaret for å ‘fange opp’ elever som kan ha rett til særskilt språkopplæring som er en del av norsklæreren rolle, på flere skoler, og for at dette skal kunne gjøres må også læreren vite om rettighetene elevene har og hva skolene vurderer som ‘tilstrekkelige ferdigheter’. Dette er også tilknyttet retten til å følge læreplanen for kort botid for språklige minoriteter, men også denne læreplanen må læreren kjenne til og kunne undervise og vurdere etter. Samlet sett gjør dette at det kan være avgjørende for en elev

hvorvidt hen møter en norsklærer som har kjennskap til rettighetene knyttet til særskilt språkopplæring.

