



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Men hva betyr det å bruke det som eller ha det som en ressurs?»

En kvalitativ studie av fem norsklæreres refleksjoner omkring flerspråklighet som ressurs og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk

Marit Fredeng

Masteroppgave i norskdidaktikk LER-3901, mai 2023

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg undersøkt et utvalg norsklæreres refleksjoner omkring flerspråklighet som ressurs og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk i ordinær klasse. Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg norsklærere i ungdomsskolen seg omkring flerspråklighet og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk?*

For å besvare problemstillingen har jeg delt den opp i to forskningsspørsmål som tar for seg norsklærernes refleksjoner omkring flerspråklighet som ressurs i læreplan og egen praksis, samt refleksjoner omkring andrespråksskrivere, skriveopplæring for og utforming av skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk. For å undersøke dette, har jeg gjennomført fem individuelle dybdeintervju med norsklærere i ungdomsskolen og samlet inn skriveoppgaver de har gitt til elever med norsk som andrespråk. Et sentralt funn i studien viser at norsklærerne uttrykte usikkerhet rundt gjennomføring av flerspråklighet som ressurs. Et annet funn viser at norsklærerne i hovedsak så ut til å betrakte norsk som redskapsfag i forbindelse med skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. Et tredje funn viser at norsklærerne virket å måle skrivingen til elever med norsk som andrespråk opp mot en innfødtnorm der skrivingen ble sammenlignet med førstespråksskriving. Studien gir innsikt i lærerperspektiver på ulike forhold ved norskundervisningen i ordinær klasse, herunder skriveopplæringen, for elever med norsk som andrespråk. Sentrale begreper i oppgaven er flerspråklighet og norsk som andrespråk sett fra et didaktisk perspektiv.

Forord

Fem gode år på lærerstudiet er forbi, og jeg skal snart skille lag med mine fantastiske medstudenter. Studietiden hadde virkelig ikke vært den samme uten dere. Måtte dere blomstre som ferdigutdannede lærere!

Takk til min kjære veileder Ragni for at du alltid har hatt troa på meg og prosjektet mitt. Dine faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og varme smil har vært til stor hjelp.

Takk til alle fem lærerne som sa ja til å være informantene mine. Prosjektet ville ikke blitt det samme uten dere! All ære til dere for arbeidet dere gjør i skolen.

Takk til min kjære storesøster Aina for korrekturlesing, og til deg og resten av familien som alltid heier på meg fra sidelinja.

Sist, men ikke minst - takk til alle heiarop fra deg, Christer.

Tromsø, 15. mai 2023

Marit Fredeng

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Flerspråklighet i læreplanverket	2
1.2	Skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Organisering av opplæring for elever med norsk som andrespråk	4
1.5	Tidligere forskning	6
2	Teori	9
2.1	Flerspråklighet	9
2.1.1	Norsk som andrespråk	9
2.1.2	Minoritetsspråklige i det norske språksamfunnet.....	10
2.2	Forskning på andrespråk og andrespråksskriving	11
2.2.1	Vurdering av andrespråk og andrespråksskriving	12
2.2.2	Skriving som sosial praksis og identitetshandling	14
2.2.3	Norsk som redskapsfag og danningsfag.....	14
2.2.4	Sjangerlære og modelltekster	15
2.2.5	Hverdagsspråk og skolespråk.....	16
2.2.6	Flerspråklig pedagogikk	17
2.3	Interkulturell kompetanse	18
2.4	Språkholdninger og språkideologier.....	19
2.4.1	Normbrudd	20
2.4.2	Språk og makt.....	21
3	Metode.....	23
3.1	Intervju som metode	23
3.1.1	Pilotering av intervju.....	23
3.1.2	Utvelgelse av informanter	24

3.1.3	Utforming av intervjuguide	25
3.1.4	Gjennomføring av intervju	26
3.2	Innsamling av skriveoppgaver	27
3.3	Lydopptak og transkripsjon	27
3.4	Analysemetode	29
3.5	Forskningskvalitet	30
3.5.1	Reliabilitet	30
3.5.2	Validitet	32
3.6	Forskningsetikk	32
4	Funn og analyse	34
4.1	Flerspråklighet som ressurs i læreplanen og praksis	34
4.1.1	I læreplanen	34
4.1.2	I praksis	39
4.2	Skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk	42
4.2.1	Hva er viktig og hvorfor?	42
4.2.2	Tilpasninger i skriftlig arbeid	46
4.2.3	Skriveferdigheter for framtiden	48
4.3	Tilsendte skriveoppgaver	50
4.3.1	Beskrivelse av skriveoppgavene	51
4.3.2	Diskusjon av innholdet i skriveoppgavene	56
5	Drøfting	60
5.1	Syn på flerspråklighet	60
5.1.1	For hvem er flerspråklighet en ressurs?	60
5.1.2	På hvilken måte er flerspråklighet en ressurs?	62
5.1.3	Når er flerspråklighet en ressurs?	64
5.2	Syn på skriveopplæring i norskfaget for elever med norsk som andrespråk	64

6	Oppsummering	68
6.1	Veien videre.....	69
	Referanseliste	70
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	74
	Vedlegg 2: Godkjenning av meldeskjema	76
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78

1 Innledning

Ferske tall fra Statistisk sentralbyrå (2023) viser at det per dags dato er 877 277 innvandrere og 213 810 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Til sammen utgjør disse 19,9 % av totalbefolkningen. Det er med andre ord ingen tvil om at Norge er et flerspråklig samfunn, noe som også gjenspeiles i skolen. Tall fra grunnskolens informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2022a) viser at 9953¹ elever på ungdomstrinnet får særskilt norskopplæring etter §2-8 og §3-5 skoleåret 2022-2023. Fordelingen er noenlunde lik på 8., 9. og 10. trinn med henholdsvis 3392, 3326 og 3235 elever på hvert trinn. Med bakgrunn i disse tallene er det stor sannsynlighet for at norsklærere i ungdomsskolen vil møte på elever med behov for og rett på særskilt norskopplæring. I tillegg til elevene som går innunder Opplæringslovens (1998) §2-8 i den offentlige skolen, finnes det elever med norsk som andrespråk som følger ordinær opplæring, der det på lik linje med øvrige, majoritetsspråklige elever forekommer tilpasset opplæring.

Bakgrunn for valg av tema, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål er først og fremst interesse for flerspråklighet i skolen. Temaet har dukket opp med jevne mellomrom i grunnskolelærerutdanningen, og særlig dette med «flerspråklighet som ressurs» har vært oppe til diskusjon i emner som norsk, samfunnsfag og pedagogikk og elevkunnskap. Min interesse for flerspråklige elever, herunder elever med norsk som andrespråk, ble vekket i forbindelse med én av mange praksisperioder. Med norsk som hovedfag, har jeg etter endt studie 150 studiepoeng i norsk. Likevel er jeg usikker på om jeg har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta elever med norsk som andrespråk på en god måte. Dette gjelder særlig innenfor skriveopplæringen i norskfaget, da jeg ser på det som spesielt utfordrende til tross for at vi har vært innovert i utdanningen. I denne oppgaven valgte jeg derfor å undersøke refleksjonene til et utvalg norsklærere i ungdomsskolen omkring flerspråklighet og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. Spørsmålet er drevet fram av en lyst til å få vite mer om lærerperspektiver på denne elevgruppen innenfor ordinær klasse i norskfaget.

¹ Tallet inkluderer elever i den private skolen, derav henvisning til Privatskolelovens (2003) §3-5.

1.1 Flerspråklighet i læreplanverket

I overordnet del av læreplanverket står det at alle fag skal bidra til å realisere opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I *Opplæringens verdigrunnlag* står det følgende om skolens verdier:

Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet. De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Her står det at «verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene [...]» og at lærerne må «[...] bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet». Det er med andre ord læreres og skolers ansvar å videreføre skolens verdier. Læreres profesjonelle skjønn og metodefrihet inngår i profesjonell integritet som er en av fire verdier i *Lærerprofesjonens etiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2012). Det å utøve profesjonelt skjønn innebærer at det er opp til lærerne hvordan de ivaretar den enkelte elev. Under sentrale verdier i læreplanen i norsk framkommer det at:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Norskfaget skal altså gi elevene innsikt i den norske språk- og kulturarven, gjøre elevene til trygge språkbrukere, samt gjøre elevene bevisste på deres egne språklige og kulturelle identitet. Alt dette skal foregå i et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter står det at:

Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet og legger

på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse.
(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

De av elevene med norsk som andrespråk som følger denne læreplanen, skal oppleve at flerspråklighet er en ressurs i skolen og i samfunnet. Grunnleggende norskopplæring skal dessuten bidra til like muligheter for alle elevers deltakelse i skolen og i samfunnet.

Tilbake til overordnet del, står det under *Identitet og kulturelt mangfold* at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Ifølge læreplanverket skal alle elever, uavhengig av om de får opplæring etter læreplanen i norsk eller læreplanen i grunnleggende norsk, bli trygge språkbrukere, utvikle sine språklige identiteter og kunne bruke språk på ulike måter. Som vist ovenfor, kommer flerspråklighet som ressurs eksplisitt til uttrykk i læreplanen i norsk. I læreplanen for grunnleggende norsk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8), står det om underveisvurderingen at «elevene viser og utvikler også kompetanse når de bruker hensiktsmessige læringsstrategier og bruker sin flerspråklighet som ressurs i eget læringsarbeid.» I tillegg til innholdet i overordnet del, får disse to formuleringene i læreplanene implikasjoner for norsklæreren når det gjelder formidling av en holdning til flerspråklighet som en ressurs, samt tilrettelegging for elevenes bruk av språk som ressurs. Dette gjelder også innenfor skriveopplæringen i norskfaget.

1.2 Skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk

Å kunne skrive er en av fem grunnleggende ferdigheter i opplæringsløpet. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter framkommer det at skriving er en forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Når det gjelder utvikling av elevenes skriveferdigheter, er det norskfaget som har et særlig ansvar for dette. Dette gjelder både innenfor læreplanen i norsk og læreplanen i grunnleggende norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4; 2020, s. 4). Siden skriveferdigheter er en forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet og norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen, er det interessant å se nærmere på et utvalg norsklæreres syn på dette i tilknytning til andrespråksopplæringen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for studien er: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg norsklærere i ungdomsskolen seg omkring flerspråklighet og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk?*

Studien tar for seg elever med norsk som andrespråk i ordinær klasse. For å kunne besvare problemstillingen har jeg delt den opp i to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1:

- (1) Hvordan reflekterer norsklærerne omkring flerspråklighet som ressurs i læreplan og egen praksis?

Dette forskningsspørsmålet har som formål å studere lærernes syn på flerspråklighet som ressurs for hvem, på hvilken måte og til hvilken tid.

Forskningsspørsmål 2:

- (2) Hvordan reflekterer norsklærerne omkring andrespråksskrivere, skriveopplæring for og utforming av skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk?

Dette forskningsspørsmålet har som formål å studere lærernes syn på andrespråksskrivere, skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk og utforming av tilsendte skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk.

1.4 Organisering av opplæring for elever med norsk som andrespråk

Opplæringen for elever med norsk som andrespråk er organisert i ulike tilbud. Disse tilbudene er definert i korthet nedenfor. Begrepene er sentrale for utvalg og overordnet problemstilling.

Innføringstilbud i grunnskolen

Nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolen, får tilbud om et såkalt innføringstilbud fra kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Bakgrunnen for dette er at elevene raskt skal lære seg norsk, med en varighet på maksimalt to år. Dette for at de skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge ordinær opplæring. Det er kommunen som fatter enkeltvedtak om innføringstilbud, og elever og foresatte må samtykke til dette. Etter endt innføringstilbud overføres elevene til ordinær klasse.

Særskilt språkopplæring

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn, definert som andre morsmål enn norsk og samisk,

gir elevene krav på særskilt språkopplæring dersom de selv ønsker det. Det framkommer at «Når eleven er overført fra innføringstilbud til ordinær klasse, kan eleven fortsatt ha behov for og rett til særskilt språkopplæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Denne retten til særskilt språkopplæring er hjemlet i Opplæringslovens § 2-8 (1998), og gjelder til elevene har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær opplæring. Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, i tillegg til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring, er kommunen forpliktet til å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022c) er det imidlertid opp til skolene hvilke kartleggingsverktøy de bruker for å kartlegge elevenes norskerferdigheter

Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring tilbys elevene med det formål å utvikle tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær opplæring. Tilbudet kan gis innenfor læreplanen i norsk, eller innenfor andre læreplaner. Eksempelvis læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022c) kan tilbudet «[...] gis som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, eller i egne grupper».

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Minoritetsspråklige elever som har behov for grunnleggende norskopplæring, får tilbud om å følge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Faget skal bidra til utvikling av elevenes identitet, danning, kulturforståelse og kommunikasjonsferdigheter, og det skal gjøre elevene i stand til å følge ordinær opplæring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Læreplanen er nivåbasert og uavhengig av elevenes alder (NAFO, u.å.-b). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, omtales i det følgende som G-NOR eller læreplan i grunnleggende norsk. Opplæring etter denne læreplanen omtales som grunnleggende norskopplæring.

Tilpasset opplæring

Ifølge Opplæringslovens § 1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring går ut på at alle elever uavhengig av deres bakgrunn, har mulighet for å lære og utvikle seg på skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 22-23).

1.5 Tidligere forskning

Prosjektet mitt tar for seg et utvalg norsklæreres syn på undervisning i norskfaget for elever med norsk som andrespråk. Det finnes også tidligere forskning som omhandler andrespråksopplæring fra et lærerperspektiv. Delkapitlet er strukturert etter studier som omhandler tilpasset opplæring, flerspråklighet, skriveopplæring og innføringstilbud.

Isaksen (2019) har i sin masteroppgave studert hvordan et utvalg lærere i barneskolen opplever å arbeide i en klasse med mange minoritetsspråklige elever. Hun har intervjuet tre lærere på en liten distriktskole om tilpasset og inkluderende opplæring for de minoritetsspråklige elevene. Studien viser at lærerne anså faglig og sosial inkludering som en viktig del av opplæringen, og at elevenes flerspråklige kompetanse ble verdsatt og utnyttet. Lærerne pekte på utfordringer knyttet til mangel på tid, ressurser og kompetanse. Isaksen (2019, s. 48-52) fant også at det muligens var manglende føringer for tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene ved distriktskolen og at lærerne ikke hadde formell kompetanse på feltet. Flere rapporter slår fast at lærere som underviser minoritetsspråklige elever, bør ha kompetanse om norsk som andrespråk eller flerspråklig pedagogikk (2010:7, 2010, s. 374; NIFU, 2022, s. 46). Når det gjelder tilpasset opplæring, har alle elever krav på dette jamfør Opplæringsloven (1998, § 1-3). I relasjon til Isaksens funn om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever og lærernes kompetanse, er det interessant å sammenligne disse med mine funn omkring norsklærernes refleksjoner omkring tilpasset opplæring og tilpasninger i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk.

Hermansen (2020) og Olaussen og Kjelaas (2021) har skrevet om norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i ungdomsskolen. Hermansens (2020) studie som ligger til grunn for begge oppgavene, viser at lærerne har en smal definisjon av flerspråklighet og at det norske språket vektlegges i undervisningen. Jeg studerer også norsklæreres syn på flerspråklighet, men med særlig vekt på «flerspråklighet som ressurs» slik den er omtalt i overordnet del av læreplanverket (se kapittel. 1.1). Zwankhuizen (2021) og Bouzakraft (2022) har også undersøkt forståelser av uttrykket «flerspråklighet som ressurs». Hermansen (2020) har i sin masteravhandling intervjuet fem norsklærere i ungdomsskolen, hvorav fire av dem arbeidet i ordinær klasse og én av dem arbeidet i innføringsklasse. Studien ser på konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev. Hermansen (2020) viser at lærerne har en smal definisjon av flerspråklighet og at hovedfokuset i undervisningen er at elevene skal lære norsk. I tillegg hun at elevenes morsmål primært anses som redskap til å lære norsk.

Hermansen (2020, s. 89) peker på behovet for forskning på hvordan elevenes flerspråklighet i større grad kan brukes som ressurs i klasserommet. Hermansen (nå Olaussen) har sammen med Kjelaas (2021) skrevet en artikkel om fire norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i ungdomsskolen. Studien baserer seg på datamaterialet fra fire av de fem intervjuene som lå til grunn for Hermansens (2020) masteravhandling. De fire intervjuene som er tatt med i artikkelen til Olaussen og Kjelaas (2021, s. 57-58) var med lærerne som arbeidet i ordinær klasse. Ifølge deres tolkning er det enspråklighetsideologi og «en-nasjon-ett-språk»-ideologi som kommer til syne i norsklærernes forestillinger om flerspråklighet. (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 73) peker på behovet for kompetanseheving hos lærerne når det gjelder flerspråklighet og flerspråklighets-didaktikk, og sammenhengen det har med ideologier, makt og sosial ulikhet. Dette er begreper jeg kommer noe nærmere inn på i kapittel 2.

I tillegg til studier som ser på flerspråklighet, er også studier av skriving viktige for min studie. Flere av disse kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.2, og jeg går derfor ikke i detalj på disse her. Det finnes mye forskning som har sett på skriveoppgaver generelt, men jeg har ikke lyktes å finne noen studier som spesifikt ser på skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk, eller læreres refleksjoner om skriveoppgaver og skriveopplæring. Dette viser at det er et behov for flere studier som ser på andrespråksskriving fra ulike perspektiver.

I mangel på studier som spesifikt ser på lærerperspektivet på skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk i ungdomsskolen har jeg valgt å se på Dewildes og Iglands (2015) studie om transspråklige tilnærminger til flerspråklige elevers skriving i videregående skole (se kapittel 2.2.6). Mitt prosjekt legger vekt på elever med norsk som andrespråk, forstått som de elevene som har lært norsk etter at de har kommet til Norge. I studien til Dewilde og Igland (2015) omtales deltakerne som «flerspråklige elever med kort botid i Norge». I andre studier omtales disse som nyankomne elever. Selv om mange nyankomne elever får særskilt norskopplæring, utgjør ikke det alle elevene som får dette tilbudet. Elever som kanskje ikke er nyankomne, men fremdeles har norsk som andrespråk, får også særskilt norskopplæring. Studien er likevel relevant for konteksten jeg undersøker siden den kan si noe om skrivepraksisen til flerspråklige ungdommer, deriblant elever med norsk som andrespråk. I tillegg kan den si noe om hvilke skrivepraksiser som finnes i skolen.

Som et supplement til studier av skriving, har jeg valgt å vise til Lemantes (2018) studie. Hun har gjennomført en intervjustudie om hvordan lærerne ved innføringsskolen² legger til rette for utvikling av ordforråd for nyankomne elever. Ordforråd og leseferdigheter har tett sammenheng med utvikling av skriveferdigheter. I Utdanningsdirektoratets (2021) kartleggingsverktøy utgjør ordforråd, lesing og skriving tre av totalt fem ferdighetsområder innenfor andrespråklæring. De to resterende ferdighetsområdene er muntlig kommunikasjon og uttale. I demoversjonen av kartleggingsverktøyet står blant annet dette om kartlegging av ferdighetsområdet skriving: «For andrespråkelever er gode leseferdigheter og et godt ordforråd på norsk en forutsetning for å kunne bli en god skriver tilsvarende jevnaldrende på 8.-10. trinn.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Skriving må derfor ses i sammenheng med ferdighetsområdene ordforråd og lesing. I tilknytning til dette er det interessant å sammenlikne refleksjonene til lærerne i innføringsskolen med mitt intervjumateriale omkring skriveopplæring i norsk for elever med norsk som andrespråk. Basert på fire intervjuer finner Lemante (2018, s. 68-73) at lærernes arbeid er preget av systematikk og bevissthet rundt arbeidet med elevenes vokabularutvikling og språkfunksjoner. Lærerne mener innføringsskolen er et godt tilbud til nyankomne ungdommer, og at skolen fungerer som en sosialiseringarena. utfordringer som trekkes fram er mangel på kartleggingsverktøy, pedagogiske ressurser og flerspråklig kompetanse hos lærerne.

Det finnes en del forskning på flerspråklighet som ressurs, men ikke spesifikt rettet mot skriving. Derfor har jeg valgt å presentere studier av lærerperspektiver på flerspråklighet som ressurs (Bouzakraft, 2022; Hermansen, 2020; Olaussen & Kjelaas, 2021; Zwankhuizen, 2021). Studiene tar ikke for seg lærerrefleksjoner omkring andrespråksskriving i norskfaget, og her vil mitt prosjekt kunne tilføye dette. Det finnes studier av elevperspektiver på skriving (Dewilde & Igland, 2015), men ikke så mye om hvordan lærere forstår ulike skrivepraksiser. Gjennom dybdeintervju med fem norsklærere i ungdomsskolen kan jeg belyse dette.

² Innføringsskolen er et innføringstilbud som gis på en egen skole.

2 Teori

2.1 Flerspråklighet

En person kan defineres som flerspråklig dersom han/hun er oppvokst med to eller flere språk, og identifiserer seg med disse. Det kan også være «[...] en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på alle språk.» (NOU 2010:7, s. 25). En annen definisjon av flerspråklig er ifølge García og Wei (2019, s. 29) å inneha kunnskaper om flere enn to språk og bruke disse. Europarådet definerer flerspråklig og flerkulturell kompetanse slik:

Flerspråklig og flerkulturell kompetanse er evna til å bruke språk til kommunikasjon og til å ta del i interkulturell samhandling. Personar med denne evna er sosiale aktørar med varierende grad av ferdigheit i fleire språk og erfaring med fleire kulturar. Desse ferdigheitene er ikkje underordna eller sidestilte, distinkte kompetanseformer, men heller ein kompleks eller samansett kompetanse som brukarane kan ty til.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 199)

Til grunn for denne definisjonen ligger en forståelse av språk som kommunikasjon og språk som ledd i deltakelse for samhandling mellom kulturer, jamfør interkulturell samhandling. Europarådets beskrivelse av flerspråklig og flerkulturell kompetanse er at det utgjør en kompleks kompetanse om språk og kultur som varierer fra person til person. De to definisjonene ovenfor ligner på hverandre, men forskjellen er at Europarådet inkluderer flerkulturell kompetanse i sin definisjon av flerspråklighet. Siden elevene med norsk som andrespråk har en flerkulturell kompetanse i tillegg til den komplekse flerspråklige kompetansen deres, faller det naturlig å betrakte disse under ett. Dermed ligger Europarådets definisjon av flerspråklighet til grunn for denne oppgaven. Det vises til ulike sider ved definisjonen i kapittel 2.2 og 2.2.1.

2.1.1 Norsk som andrespråk

Andrespråk kan defineres som ett eller flere språk som ikke utgjør en persons førstespråk, men som personen «[...] lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (NOU 2010:7, s. 25). Andrespråk kan også vise til alle språk som ikke utgjør en persons førstespråk, og dermed inkludere både andrespråk og fremmedspråk. I praksis betyr dette at alle elever i skolen er flerspråklige. Utvikling av norsk som andrespråk innebærer imidlertid å lære norsk *etter* etablering av ett eller flere språk (Gujord & Randen, 2018, s. 17).

I denne oppgaven brukes betegnelsen norsk som andrespråk slik Gujord og Randen definerer det. Derfor omtales alle elever som har et annet førstespråk enn norsk, som elever med norsk som andrespråk. Dermed henvises det ikke til alle flerspråklige elever, men til de elevene som har lært norsk *etter* at de har kommet til Norge. Selv om elevene med norsk som andrespråk omtales under denne samlebetegnelsen, utgjør ikke disse en homogen gruppe. Tvert imot utgjør de en sammensatt gruppe med svært forskjellige utgangspunkt og behov (Kjelaas, 2017, s. 217). Elever med norsk som andrespråk har ulike erfaringer fra eventuell tidligere skolegang i andre land, både i omfang og innhold (Monsen & Randen, 2017, s. 104-105). Dette gjør at elevene har ulik kompetanse og ulike behov. Det eneste elevene med norsk som andrespråk har til felles, er altså at de er elever i norsk skole som har et annet førstespråk enn norsk.

I lys av å lære seg norsk etter å ha kommet til Norge, kan en spørre seg om elever med norsk som andrespråk inkluderer de som er født og oppvokst i landet, men likevel har et annet førstespråk enn norsk. Ifølge Opplæringslovens (1998) §2-8 går disse elevene innunder «elever fra språklige minoriteter», forstått som elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Med bakgrunn i denne definisjonen, inkluderer jeg disse elevene i betegnelsen av norsk som andrespråk i oppgaven. En begrensning med betegnelsen er imidlertid hvor lenge norsk utgjør en persons andrespråk. Ut ifra Opplæringslovens (1998) §2-8 hvor elevene omtales som «elever fra språklige minoriteter», vil elevene per definisjon alltid ha norsk som andrespråk, uansett hvor godt de behersker norsk. På en annen side vil de ikke ha rett til særskilt språkopplæring når de har såkalte tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Som nevnt faller ikke elever med samisk som morsmål innunder denne paragrafen i Opplæringsloven, men de vil også per definisjon alltid ha norsk som andrespråk, selv om de skulle beherske begge språkene like godt. Det å ha norsk som andrespråk kan altså ikke forveksles med i hvilken grad en behersker norsk eller ikke, da betegnelsen ikke sier noe om dette.

2.1.2 Minoritetsspråklige i det norske språksamfunnet

Hårstad et al. (2021, s. 154) definerer minoritetsspråklige i det norske språksamfunnet som befolkningsgrupper med et annet morsmål enn norsk. De minoritetsspråklige utgjør en språkgruppe med færre språkbrukere enn det er i majoritetsspråket (Hårstad et al., 2021, s. 156). Det «klassiske» minoritetsspråket kjennetegnes også av å være laverestilt enn majoritetsspråket når det kommer til for eksempel prestisje og synlighet. Forfatterne trekker fram minoritetsspråkets reelle bruksmuligheter som færre enn minoritetsspråkets, samt at det

gjærne har lavere status og innflytelse. De som har engelsk som morsmål i Norge, betraktes som en språklig minoritet, men til forskjell fra det som kjennetegner det «klassiske» minoritetsspråket, har engelsk høy status og stor innflytelse (Hårstad et al., 2021, s. 176-177). Det vil si at ulike grupper av minoritetsspråk også kan ha ulik status. Svendsen (2021, s. 181) skriver at det i hovedsak er norsk som er undervisningsspråket i grunnskolen. Videre framkommer det at språk utenom norsk, samisk, engelsk og de tradisjonelle fremmedspråkene har «[...] formelt sett en svak stilling i norsk grunnopplæring» (Ryen og Svendsen, 2020, gjengitt i Svendsen, 2021, s. 183). Dette begrunner Svendsen (2021, s. 182) med forskjeller i utdanningssystemet som styrker tospråklig kompetanse i norsk og engelsk, samt flerspråklig kompetanse i og på samisk, norsk og engelsk, samt andrespråksopplæring i kvensk eller finsk.

2.2 Forskning på andrespråk og andrespråksskriving

Internasjonal andrespråksforskning er blitt kritisert for å ha et snevert syn på produksjon av andrespråk (Svendsen, 2018, s. 98-99). Dette fordi en har vurdert tilegnelse av et andrespråk opp mot målspråket og sammenlignet innlærerenes språk med såkalte ideelle eller innfødte språkbrukere. Ifølge Svendsen (2018, s. 98-99) ligger en forestilling om enspråklighet til grunn for dette, der en betrakter språk som separate språkssystemer, snarere enn at språkene interagerer med hverandre (se kapittel 2.4.2). Dette synet strider mot forskning om flerspråklighet som viser at interaksjon mellom språk *inngår* i produksjonen av et andrespråk (García & Wei, 2019). Nordisk andrespråksforskning inkluderer flerspråklighet, men mye av forskningen internasjonalt skiller mellom flerspråklighetsforskning og andrespråksforskning ved å anse disse som to forskjellige fagområder (Svendsen, 2018, s. 99).

Andrespråksskriving er et tverrfaglig forskningsfelt som har gjort seg gjeldende i Norge siden 1980 (Jølbo, 2018, s. 337). Ifølge Golden og Hvistendahl (2015, s. 231) kan andrespråksskriving defineres ut ifra skriverens språkbakgrunn eller tekster skrevet av språklige minoriteter. Selv definerer de andrespråksskriving som tekster skrevet av språklige minoriteter. Jølbo (2018, s. 336) trekker fram andrespråksteksten, skrivekonteksten og andrespråksskriveren som ulike utgangspunkt for studier av andrespråksskriving på norsk. Valg av definisjon på andrespråksskriving avgjør hvilket perspektiv en har på skriveren og på teksten. Ved å ta skriverens perspektiv vil definisjonen være statisk fordi en andrespråksskriver per definisjon vil forbli en andrespråksskriver (Jølbo, 2018, s. 338). Ved å ta tekstens perspektiv, vil definisjonen derimot være dynamisk fordi en andrespråkstekst ikke alltid behøver å inneholde typiske innlærertrekk.

Det er ingen entydig svar på hvorvidt skriveferdigheter skal defineres som å formidle innhold, eller å skrive nøyaktig og korrekt i forskning på andrespråksskriving (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 241). Jølbo (2018, s. 337-339) argumenter for å ikke vurdere innlærernes språkkompetanse opp mot en såkalt innfødtlik norm, fordi andrespråksskriving ikke bør sidestilles med førstespråksskriving. Dette fordi det ligger andre normer til grunn for førstespråksskriving enn for andrespråksskriving. Jølbo (2018, s. 346) skriver om andrespråksskriveren at han/hun står «[...] i en spenning mellom å tilpasse seg de eksisterende normene i tekstkulturen (for å ta språket i sin makt) og samtidig utnytte de spesielle mulighetene en flerspråklig skrivepraksis gir.» Skrivning på et andrespråk innebærer både at elevene innretter seg etter normene i den nye tekstkulturen i målspråket, altså normene for førstespråksskriving, og at de potensielt tar i bruk deres flerspråklige ressurser dersom det legges til rette for det.

Europarådet tar også avstand til en todeling mellom språk i sin definisjon av flerspråklig og flerkulturell kompetanse (se kapittel 2.1). De taler for en vektlegging av flerspråklighet der tospråklighet utgjør én av flere variasjoner:

Vanlegvis ser ein det å lære eit framandspråk som eit tillegg til morsmålskompetansen: Framandspråkskompetansen blir plassert i éin bås, og morsmålskompetansen i ein annan. Med omgrepet fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse går ein i retning av å: fjerne seg frå vektlegginga av S1/S2-dikotomien, og leggje vekt på fleirspråklegheit, der tospråklegheit berre er éin mogleg variant [...]. (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 199)

Ulike forståelser av andrespråksbegrepet får implikasjoner for hvordan en vurderer språkferdigheter. I det følgende framkommer noe av det som ligger til grunn for vurdering av andrespråk og andrespråksskriving.

2.2.1 Vurdering av andrespråk og andrespråksskriving

Monsen og Randen (2017, s. 122) påpeker at vurdering av språkferdigheter ikke er en nøytral handling. Dette begrunner de med at til grunn for en slik vurdering, ligger det både en vurdering av språkferdigheter som gode eller dårlige, samt hvilke språk, språkhandlinger og språkformer en applauderer og ikke. Monsen og Randen (2017, s. 122) skriver:

Problemet for flerspråklige elever i skolen kan ofte være at det bare er en liten del av språkferdighetene deres – nemlig den norske – som anerkjennes. Dette er uheldig

siden flerspråklige elever har nytte av og bruk for hele sitt språklige repertoar for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter.

Når det gjelder det språklige repertoaret, består dette av et spekter av språk som er tilgjengelige for eleven. Europarådet skriver om flerspråklig og flerkulturell kompetanse at en går «[...] i retning av å meine at eit gitt individ ikkje har eit utval av ulike, åtskilte kompetanseformer for å kommunisere, alt etter kva språk ho/han kan, men heller ein fleirspråkleg og fleirkulturell kompetanse som omfattar heile spekteret av språk som er tilgjengeleg for han/henne» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 199). Med et slikt syn til grunn, kan ikke eleven skille mellom og velge hvilken språkkompetanse han/hun skal benytte når, nettopp fordi den utgjør én samlet kompetanse. Kjelaas (2017, s. 223) deler synet på språklig repertoar som et samlet repertoar, men tilføyer at «[s]amtidig må en som lærer også forholde seg til at skolen krever visse språkferdigheter, herunder et visst nivå av grammatisk kompetanse [...]». Kjelaas sikter her til kombinasjonen av pragmatisk kompetanse og grammatisk kompetanse som utgjør et samlet kommunikativt repertoar.

Bruk av kartleggingsverktøy

En måte å vurdere andrespråk og andrespråksskriving på, er ved hjelp av kartleggingsverktøy. Ifølge Rambøll (2016, s. 37) var Utdanningsdirektoratets tidligere kartleggingsverktøy kalt *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* det mest brukte kartleggingsverktøyet for å vurdere elevers behov for særskilt norskopplæring. Dette er nå erstattet med det digitale kartleggingsverktøyet kalt *Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk* (NAFO, 2022). Til forskjell fra det forrige, er det nåværende kartleggingsverktøyet alderstilpasset. Kartleggingsverktøyet skal hjelpe lærere å kartlegge språkferdighetene til elever med norsk som andrespråk innenfor de fem ferdighetsområdene lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) fungere som en støtte i å avgjøre 1) om elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring, 2) hvilken norskopplæring eleven trenger og 3) når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring.

De tre første nivåene i det tidligere kartleggingsverktøyet og i læreplanen i grunnleggende norsk, tar utgangspunkt i de fire første nivåene i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Monsen & Randen, 2017, s. 124). Det nåværende kartleggingsverktøyet tar også i bruk det samme vurderingssystemet (NAFO, 2022). Rammeverket ble utviklet av Europarådet og presenterer kriterier for vurdering av språkferdigheter og språkpedagogiske termer

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 9). Det har imidlertid fått en del kritikk for vektlegging av europeiske språk, begrenset språksyn, manglende vekt på litterære og estetiske sider ved språket, at det er rettet mot en annen målgruppe enn målgruppen rammeverket ble laget for, og at det krever omfattende tolkning (Monsen & Randen, 2017, s. 124-125). Også kartleggingsverktøyet til læreplanen i grunnleggende norsk har fått kritikk for at det krever omfattende tolkning. Monsen og Randen (2017, s. 125) understreker at et slikt verktøy eller andre prøver alene ikke kan si noe om elevenes norsk- eller språkkompetanse, og begrunner det med at disse bare tester en liten del av elevenes kompetanse. Et annet poeng er at minoritetsspråklige elevers ferdigheter ofte blir vurdert på andrespråket deres som de ikke behersker like godt som morsmålet sitt (Monsen & Randen, 2017, s. 127-128). Forfatterne forklarer at dette gir lærerne begrenset tilgang til elevenes ferdigheter, noe de må være oppmerksomme på.

2.2.2 Skrivning som sosial praksis og identitetshandling

Som en del av en integrert språk- og fagopplæring, argumenterer Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 117-138) for en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen som både virker støttende og anerkjennende for eleven. I en slik tilnærming inngår skrivning som sosial praksis og skrivning som identitetshandling. Skrivning som sosial praksis dreier seg om den sosiale konteksten og samhandlingen som finner sted (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 119). Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 120) peker på ulikheter i skrivning innenfor kultur, kontekst og fag, noe som gjør at skriveutvikling krever opplæring som «[...] må foregå i og gjennom fag.». Om skrivning som identitetshandling, skriver forfatterne at utvikling av en eller flere skriveridentiteter inngår i dette. Identitet som kommer til uttrykk gjennom skrivning, derav skriveridentitet, er viktig for elevers stemme. I relasjon til elever med norsk som andrespråk, står utvikling av stemme på et nytt språk sentralt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 121). I det følgende peker forfatterne på at lærerne bør tilrettelegge for at elevenes stemme som uttrykk for identitet, blir ivaretatt når elevene skal utvikle nye skriveridentiteter.

2.2.3 Norsk som redskapsfag og dannelsesfag

I tilknytning til skrivning som grunnleggende ferdighet og forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet (se kapittel 1.2) kan en betrakte norsk som redskapsfag og dannelsesfag. Selv om grunnleggende norskopplæring vektlegger ferdigheter og mål som ikke nødvendigvis er de samme som i norskfaget for elever i ordinær klasse, er også danning og skriftlig tekstskapning stikkord i denne læreplanen. Hamre (2017, s. 29) skriver om norsk som redskapsfag at det

«[...] representerer den kunnskapen og den kompetansen som er uunnverleg for at elevane seinare skal kunne delta i vidare utdanningstilbod, arbeidsliv og samfunnsliv». I det følgende påpeker Hamre (2017) at definisjonen av norsk som dannelsesfag ikke er like tydelig og begrunner det med at danning skjer kontinuerlig i kraft av å være menneske. Aase (2012, s. 53) belyser sammenhengen mellom skriving og skolens dannelsesoppdrag. Dette ved å vise til at skriving er meningsskapende. I relasjon til norskfaget, har skriveopplæringen et dobbelt oppdrag med å gi elevene redskaper til videre skolegang, arbeidsliv og samfunnsliv, i tillegg til å danne dem som mennesker. Aase (2012, s. 57) peker på at danning ikke skjer av seg selv og hevder at «[s]kriveopplæring som danning krever lærere som kan skape læringssituasjoner, der kommunikasjon med egne og andres tekster gir muligheter for refleksivitet, og der eleven blir utfordret i sin tenkning».

2.2.4 Sjangerlære og modelltekster

Monsen og Randen (2017, s. 104) peker på at minoritetsspråklige elever kan ha fått opplæring i andre skriftsystemer og skriftkulturer enn den norske. I den videre skrivingen på et andrespråk skal elevene også ha sjangerlære. Monsen og Randen (2017, s. 115-116) skriver at den forrige læreplanen i norsk, LK06, viser til vide sjangerbegreper som «argumenterende tekster» og «reflekterende tekster». Den nåværende læreplanen i norsk, LK20, viser også til sjangerbegrepet uten å spesifisere hvilke muntlige og skriftlige sjangre elevene skal informere, fortelle, argumentere og reflektere i. To av kompetansemålene i norsk etter 10 trinn er at elevene skal «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium», samt «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Monsen og Randen (2017, s. 116) bemerker at det kan være vanskelig for elever å skrive en tekst som innfrir sjangerkravene dersom de ikke kjenner til hvilke sjangre som går innunder de vide sjangerbegrepene i læreplanen. Et annet poeng er at elevene har ulike erfaringer med de forskjellige sjangrene, dette «[...] uavhengig av om elevene har bakgrunn i en annen skriftkultur enn den norske» (Monsen & Randen, 2017, s. 117). Forfatterne argumenter derfor for en pedagogisk bruk av modelltekster da det kan være nyttig for elevenes tekstutvikling (Monsen & Randen, 2017, s. 116-117). Bruk av modelltekster gir læreren mulighet til å gå inn i ulike tekster sammen med elevene, og se hva som kjennetegner spesifikke sjangre som eventyr og noveller. Et annet argument for bruk av modelltekster, er at eleven kan utvikle sin stemme i teksten og på den måten innlemmes i en ny tekstkultur (Jølbo, 2018, s. 345).

2.2.5 Hverdagspråk og skolespråk

Når det kommer til utvikling av ordforråd på et nytt språk, være hensiktsmessig å begynne med læring av høyfrekvente ord (Monsen & Randen, 2017, s. 86). Det krever imidlertid mer å lære et ord *og* et begrep, enn å bare lære et ord for et begrep en allerede besitter (Monsen & Randen, 2017, s. 80). Utvikling av ordforråd kan knyttes til to former for språkkunnskaper: hverdagspråk og skolespråk. Disse går under begrepene BICS og CALP, henholdsvis *Basic Interpersonal Communication Skills* og *Cognitive Academic Language Proficiency* som ble etablert av Cummins (2000, sitert i Monsen & Randen, 2017, s. 83). BICS, også kjent som hverdagspråk, defineres som språkkunnskapene en behøver for å gjøre seg forstått i hverdagslige situasjoner. CALP, også kjent som skolespråk eller akademisk språk, defineres som språkkunnskapene en behøver i undervisningssammenheng for å forstå abstraksjon og fagbegreper. Monsen og Randen (2017, s. 84) skriver om BICS og CALP at «Dette skillet er kanskje særlig aktuelt når det kommer til ordlæring og det å skille mellom fagord og ord som man regner med at elevene kjenner fra før.» I motsetning til hverdagspråket som utvikles på fritiden, utvikles skolespråket primært i klasserommet. Monsen og Randen (2017, s. 85) omtaler hverdagspråket som viktig, men «[...] ikke tilstrekkelig til å fylle de språklige kravene som stilles i skolen». Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene, kan mange av dem behøve hjelp for å forstå blant annet fagbegreper, metaforer og tekstbindere (Monsen & Randen, 2017, s. 84). For disse elevene er det derfor spesielt viktig at lærere tilrettelegger for ordlæring og læring av skolespråk i undervisningen.

I forbindelse med elevenes utvikling av skolespråk, vil det i tillegg til høyfrekvente ord også være nødvendig å lære seg lavfrekvente ord og tilhørende begreper. Det tar imidlertid tid å utvikle ordforrådet sitt på et andrespråk. Ifølge Kjelaas (2017, s. 223) tar det 0,5-2 år bare å lære seg hverdagspråket, og skolespråket kan ta hele 5-7 år å lære seg. Kjelaas forklarer at elevene med norsk som andrespråk lenge har svakere forutsetninger for å tilegne seg det samme fagstoffet som resten av klassen, tatt deres norskspråklige kompetanse i betraktning. Videre skriver hun: «Ytterligere utfordrende er dette fordi elevene skal innhente et bevegelig mål. De majoritetsspråklige elevene fortsetter å utvikle sin språkkompetanse, slik at det kreves stadig mer avanserte ferdigheter for å oppnå et aldersadekvat nivå.» (Kjelaas, 2017, s. 223). Elevene med norsk som andrespråk blir med andre ord ofte hengende etter sine majoritetsspråklige medelever fordi de har et annet utgangspunkt. Monsen og Randen (2017, s. 90) skriver at «[t]il tross for at vi vet at ordforrådets størrelse har betydning for elevenes læring på svært mange områder, må det viktigste fokuset være at elevene tilegner seg

ordforrådet som er nødvendig i skolen, og dessuten har strategier for å lære seg nye ord.».

Ordforrådet som er nødvendig i skolen kan sammenliknes med fagordene som inngår i skolespråket. Når det kommer til strategier for å lære seg nye ord, skriver forfatterne at ikke all ordlæring kan skje gjennom eksplisitt undervisning (Monsen & Randen, 2017, s. 87)

Derfor må elevene lære å benytte seg av strategier for å selv kunne utvide ordforrådet sitt.

2.2.6 Flerspråklig pedagogikk

Siden andrespråk kan inkludere både andrespråk og fremmedspråk, kan alle elever i skolen betraktes som flerspråklige (se kapittel 2.1.1). Grunntanken i en flerspråklig pedagogikk er nettopp at alle elever er flerspråklige (Svendsen, 2021, s. 195). Det innebærer at elevenes flerspråklige ressurser, forstått som ulike språk, dialekter og talestiler, brukes i undervisningen. Bruk av elevenes flerspråklige ressurser kan bidra til økt metaspråklig bevissthet og med det hjelpe elevene i det skriftlige arbeidet. Svendsen (2021, s. 196) påpeker at «[m]etaspråklig bevissthet er som kjent en forutsetning for å lære å lese og skrive». En flerspråklig pedagogikk fordrer at læreren må legge til rette for bruk av andre språk i undervisningen, videreutvikle egne språkkunnskaper, samarbeide med andre lærere og trygge elevene på å ta i bruk deres flerspråklige ressurser (Svendsen, 2021, s. 205). Ifølge rapporten *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?* bør lærere som underviser nyankomne elever ha kompetanse i flerkulturell pedagogikk eller norsk som andrespråk (NIFU, 2022, s. 46).

Transspråklige tilnærminger utgjør en form for flerspråklig pedagogikk. Dewilde og Igland (2015) har studert transspråklige tilnærminger til flerspråklige elevers skriving i videregående skole. Studien tar for seg seks nyankomne ungdommers transspråklige skrivepraksiser. Skrivningen deres betegnes som transspråklig siden ungdommene veksler mellom ulike språk. I et transspråklig perspektiv retter en blikket mot språklige praksiser og elevenes kommunikative repertoar, i stedet for på språkssystemer og eventuell veksling mellom separate språk eller koder (Dewilde & Igland, 2015, s. 111). Dewilde og Igland (2015) løfter fram verdien av transspråklige tilnærminger til språk, flerspråklighet og språkopplæring knyttet til flerspråklige elevers skriving. De tar til orde for å forstå og studere literacy – eller tekstkyndighet ut fra et transspråklig perspektiv og for individuell myndiggjøring, aktiv deltakelse og økt sosialt likeverd og utjevning for elevene. Ifølge Dewilde og Igland (2015, s. 111-112) er dette tre sentrale dannelsingsdimensjoner som skal ivaretas gjennom skriveopplæringen. For å ivareta skriveopplæringen for nyankomne ungdommer mener

forfatterne at sammenhengen mellom disse dannelsingsdimensjonene og ferdighetsdimensjonene i opplæringen må styrkes. Dette fordi skriveopplæringens demokratiske formål om å ruste alle til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv, også inkluderer nyankomne ungdommer (Dewilde & Igland, 2015, s. 124). En transspråklig tilnærming i skriveopplæringen vil bidra til at elevene kan benytte og utvide sine kommunikative repertoar både skriftlig og muntlig.

2.3 Interkulturell kompetanse

Østberg (2013, s. 18-19) argumenter for at dagens og framtidens lærere skal utvikle flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse, noe som er nødvendig på grunn av det økende mangfoldet i skolen og i samfunnet. Interkulturell kompetanse favner bredere enn å det inneha kunnskap om ulike kulturer. En slik kompetanse innebærer en flerkulturell forståelse, samt kunnskap om og innsikt i mangfold, herunder kulturelt mangfold. Østberg (2013, s. 19) utdyper at «[m]ed kunnskap om kulturelt mangfold mener vi kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser og ikke minst en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn.». Interkulturell kompetanse er en handlingskompetanse som bygger på alt dette. Til forskjell fra flerkulturell kompetanse, handler interkulturell kompetanse i større grad om samhandling mellom individer, enn om oppfatning av ulike grupper. Behovet for interkulturell kompetanse er ifølge Østberg (2013, s. 19) todelt fordi «[l]ærerne trenger denne kompetansen for å kunne håndtere mangfoldet i dagens skole, men de trenger den også fordi det er et læringsmål for elevene å utvikle en slik kompetanse.».

Østberg (2013, s. 19-22) beskriver utvikling av interkulturell kompetanse gjennom tre steg: et dynamisk kulturbegrep, kulturell sensitivitet og innsikt i kulturelt mangfold. Kort fortalt er steg én en forståelse av at kulturbegrepet er dynamisk og derfor stadig i endring. Steg to er en refleksjon over samfunnets historiske og kulturelle utvikling for å tilegne seg kunnskap om og skape bevissthet rundt dette. Steg tre er innhenting av kunnskap om ulike kulturer og/eller innsikt i samtidens kulturelle mangfold. Utvikling av interkulturell kompetanse fordrer kommunikasjons- og relasjonskompetanse (Østberg, 2013, s. 21). Østberg begrunner dette med at det ikke er nok å lese seg opp på kunnskap om ulike kulturer, men at en også må samhandle med andre mennesker.

Kulturbegrepet kan deles opp i et verdiorientert begrep og et beskrivende begrep. Østberg (2013, s. 25) forklarer at det verdiorienterte kulturbegrepet dreier seg om kunst og kultur, og det beskrivende kulturbegrepet dreier seg om tradisjoner, verdisyn, tankesett, atferd, levemåter og materielle ting. Tidligere ble det beskrivende kulturbegrepet, også kjent som

kulturrelativisme, brukt om en gitt kultur eller etnisk gruppe. Østberg (2013, s. 26) skriver at en slik forståelse av kulturbegrepet som statisk og uforanderlig har gjort at «[m]an har feilaktig skapt en forestilling om at vi er født inn i en kultur og tilhører denne kulturen, og at denne kulturen er den samme til alle tider». Videre eksemplifiserer hun at norsk og islamsk kultur ikke kan sammenlignes som om de er to gitte størrelser med fast innhold. Dette fordi kulturene alltid er i endring.

2.4 Språkholdninger og språkideologier

Språkholdninger kan defineres som ulike forestillinger om språk og språkbruk (Hårstad et al., 2021, s. 44). Språkholdninger kan komme til uttrykk gjennom at noen språk oppfattes som bedre eller vakrere enn andre språk. Holdninger som disse er ikke knyttet til selve språket, men til språkbruken og kan være bevisste eller underbevisste. Hårstad et al. (2021, s. 45) beskriver bevisste språkholdninger som «[...] de holdningene vi er oss bevisste og kan uttale oss om». De bevisste språkholdningene er lett å få tilgang til både for oss selv og andre fordi vi kan se og sette ord på dem. De underbevisste språkholdningene derimot, er ikke like tilgjengelige. Såkalte *verbal guise*-tester tyder på at vi ubevisst bedømmer andre mennesker ut fra språkbruken deres (Hårstad et al., 2021, s. 45).

Språkideologier er også forestillinger om språk, men på et mer overordnet nivå (Hårstad et al., 2021, s. 45). Språkideologier dreier seg om sammenhengene mellom språklige, sosiale og kulturelle forhold. Svendsen (2021, s. 29) skriver at språkideologier er «[...] preget av historisk-politiske, moralske og verdibaserte interesser, og de er formet i en gitt kulturell sammenheng». Det betyr at språkideologier ikke konstrueres av enkeltmennesket alene, men på et overordnet nivå som blir påvirket av kollektive forestillinger, rådende makt og kulturell dominans (Svendsen, 2021, s. 29).

Svendsen (2021, s. 29) trekker fram ulike *språklige stereotypier* som språkideologier ofte bygger på. Slike generaliserte forestillinger om språklige varieteter og språkbruk blir forsterket ved gjentakelser, og kan anses som negative eller positive. Svendsen (2021, s. 30) skriver at det forekommer en standardspråkideologi i så å si alle nasjonalstater «[...] dog på ulike måter, der det å snakke en gitt dialekt eller ikke-standard-språk i gitte situasjoner vil kunne vekke stereotype forestillinger». Til grunn for en standardspråkideologi, ligger en oppfatning av en gitt standard (Hårstad et al., 2021, s. 63). Denne standarden fungerer som en målestokk i den forstand at den avgjør hvorvidt noe betegnes som innenfor eller utenfor, og dermed standard eller ikke-standard. Hårstad et al. (2021, s. 63) forklarer at «[n]oe språkstoff,

standardvarieteten, blir løftet opp som overordnet og prestisjefyllt, mens det andre språkstoffet blir liggende lavere og defineres langt på vei ut fra sitt avvik fra høystatusformene».

Standardvarieteten får status, mens ikke-standardvarietetene mister status på grunn av de såkalte avvikene deres. Ikke-standardvarietetene avviker med standardvarieteten fordi de bryter med språkbruken som betraktes som standard. Avvikene måles etter et imaginært «språklig nullpunkt» (Hårstad et al., 2021, s. 64). I flere språksamfunn kan merkelappen «aksentpreget språk» betegne et avvik fra det «språklige nullpunktet».

Hårstad et al. (2021, s. 45) peker på at språkideologier kan komme til uttrykk gjennom bestemte språkholdninger. For å eksemplifisere dette, viser forfatterne til ulike trekk ved det norske språksamfunnet og trekker paralleller til en såkalt *puristisk ideologi*. I en puristisk tanguang anses noen typer språkbruk som bedre enn andre. Bestemte språkholdninger som kommer til uttrykk gjennom termer som «gebrokken norsk» kan gi uttrykk for en slik puristisk forestilling og med det bidra til en kollektiv oppfatning av at det gir lavere status å blande ulike språk.

2.4.1 Normbrudd

Hårstad et al. (2021, s. 45) skriver at forestillinger om språk kan være verdiladde og normgivende. Normene sier noe om forventningene knyttet til å være språkbrukere. Brudd på disse normene kan skape reaksjoner fordi det bryter med etablerte forestillinger. Forfatterne beskriver opplevelsen av normbrudd som at det «[...] «lugger» i språkforståelsen vår» (Hårstad et al., 2021, s. 54). Dette kan skje når vi treffer på språklige elementer eller praksiser som bryter med det vi tolker som riktig eller gal språkbruk. Språklige spilleregler setter føringer for språkbruken, men kan også sette begrensninger for den språklige handlefriheten vår (Hårstad et al., 2021, s. 55).

Innfødtnorm

Språklige trekk som bryter med vante kategorier, blir ofte synliggjort gjennom bruk av ulike begreper som beskriver bruddet (Hårstad et al., 2021, s. 84). Eksempelvis den dagligdagse termen «knoting» og fagtermen «transspråking». Norsk med andrespråkstrek er en måte å snakke på som bryter med det som normalt omtales som «norsk» (Hårstad et al., 2021, s. 92-93). Norsk med andrespråkstrek omtales ofte som «norsk med aksent» og «gebrokken norsk». Disse merkelappene kan ifølge forfatterne tilskrives en såkalt innfødtnorm som blant annet sier at «norsk» er uten aksent og at «norsk» utgjør én samlet språklig masse. Hårstad et al. (2021, s. 93) skriver at «Det markerte språket som bryter med denne innfødtnormen, har en

tendens til å bli negativt vurdert, og nye talere kan følgelig oppleve å bli møtt med fordommer og/eller negative sanksjoner på grunn av måten de snakker på». Overført til skriftproduksjon, kan innfødtnormen spille inn når læreren vurderer tekstene til elever med norsk som andrespråk. Hårstad et al. (2021, s. 93) viser til språkvitenskapen og den tilhørende fagtermen «mellomspråk» som en mulig årsak til etablering av denne innfødtnormen. «Mellomspråk» betegnes som et sted mellom innlærerens førstespråk og målspråket som han/hun skal lære seg. Jølbo (2018, s. 341) omtaler andrespråksteksten som en innlærertekst eller mellomspråkstekst, der mellomspråket kommer til uttrykk.

2.4.2 Språk og makt

Hårstad et al. (2021, s. 46-52) peker på sammenhengen mellom språk og makt ved å vise til makt gjennom språkbruk, språklige ressurser og innflytelse på språklige forhold. Språk i seg selv er «nøytralt», men det er språkbrukerne som gir forskjellige språklige variasjoner makt (Hårstad et al., 2021, s. 49). Språkbrukerne skaper disse maktforholdene gjennom måten de bruker, snakker og tenker om språk på. Hårstad et al. (2021, s. 47-48) viser til minoritetsspråklige elever som blir hengende etter i det faglige arbeidet i skolen siden de ikke har tilgang til det språket som oppfattes som riktig og relevant i skolekonteksten (se kapittel 2.2.5). De minoritetsspråklige elevene har dermed ikke tilgang til det språket som har mest makt.

Enspråklighet

García og Wei (2019, s. 64) peker på at enspråklighet dominerer verdens offentlige skoler, til tross for alle flerspråklige samfunn. I en forestilling om enspråklighet betrakter en språk som separate språkssystemer og tar ikke høyde for at språkene interagerer med hverandre (Svendsen, 2018, s. 98-99). Svendsen (2021, s. 52-53) påpeker at «[...] det er et velkjent fenomen fra flerspråklighetsforskningen at språk interagerer når to- eller flerspråklige snakker eller skriver». Ifølge García og Wei (2019) har skolene en enspråklig «akademisk standard» som følge av dominerende språkpraksiser i ulike samfunn. Om enspråklighet i opplæringen, skriver forfatterne at

Enspråklig opplæring oppfattes utelukkende som bruk av det dominerende språket i samfunnet eller på skolen. Språklige minoriteter i de fleste land i verden får fortsatt bare undervisning på det dominerende språket, uten at det blir tatt hensyn til hjemmespråket deres. (García & Wei, 2019, s. 69)

Som beskrevet i kapittel 1.4, har de minoritetsspråklige elevene i Norge rett til særskilt språkopplæring som inkluderer morsmålsopplæring. Innenfor overgangsplanene for grunnleggende norskopplæring og morsmålsopplæring legges det likevel stor vekt på tilegnelse av målspråket norsk, og ikke elevenes hjemmespråk eller morsmål.

3 Metode

I dette kapitlet beskrives valg av metoder og begrunnelser for disse i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt for prosjektet.

3.1 Intervju som metode

Jeg har i hovedsak valgt å benytte meg av intervju som metode for datainnsamling. Intervju baserer seg på kommunikasjon gjennom spørsmålsstilling og lytting (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) forklarer at «[d]et kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.». For å forstå hva som ligger til grunn for en bestemt verdensoppfatning, behøver en tilgang til intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Bakgrunnen for valg av intervju som metode var at jeg ønsket å få tilgang til informantenes tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Videre ville jeg spørre dem om hva de synes er viktig og hvorfor, snarere enn å observere arbeidet deres. Siden jeg ønsket informantenes personlige betraktninger uten påvirkning fra andre, gjennomførte jeg individuelle intervju. Intervjuene var semistrukturerte. Semistrukturerte intervju er en kombinasjon av strukturerte og ustrukturerte intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). De kjennetegnes av forhåndsdefinerte spørsmål og fleksibilitet i spørsmålsstillingens rekkefølge og ordlyd. For meg som intervjuer innebar et semistrukturert intervju at jeg kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte informant underveis i intervjuet. For eksempel kunne jeg sløyfe et spørsmål i intervjuguiden dersom informanten svarte på det uten at jeg stilte spørsmålet eksplisitt.

Intervjuene ble gjennomført med jevne mellomrom. Det gjorde at jeg hadde tid til å transkribere, reflektere og gjøre eventuelle endringer før neste intervju. For hvert intervju jeg gjennomførte, kjente jeg meg tryggere på rollen som intervjuer. Jeg behøvde ikke å bruke intervjuguiden like aktivt som under de første intervjuene, og intervjusamtalene føltes mer avslappet. Det var likevel en balansegang å skulle frigjøre seg fra intervjuguiden og samtidig følge den for å holde seg til temaet.

3.1.1 Pilotering av intervju

Før intervju av informanter gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent. Gjennom pilotintervjuet kunne jeg estimere tidsbruk og omfang, samt vurdere hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden fungerte eller burde omformuleres. I tillegg fikk jeg prøvd meg i rollen som intervjuer og testet ut diktafonen. Formålet med en pilotering av intervjuguiden er å heve

kvaliteten på intervjusamtalene. Neteland (2020, s. 61) påpeker hvor viktig kvaliteten på intervjuet er for den videre forskningsprosessen. Piloteringen var til stor hjelp for meg i videre arbeid. Jeg ble oppmerksom på spørsmålsformuleringene mine, det å kunne intervjuguiden godt og ha en bevisst holdning til rollen som intervjuer. Innspillene fra medstudenten min gjorde meg mer bevisst på hva jeg faktisk ønsket å spørre informantene om, og sammenhengen dette hadde med overordnet problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

3.1.2 Utvelgelse av informanter

Det var hensiktsmessig å begynne med å rekruttere informanter fra eget nettverk siden jeg hadde arbeidet med og vært i kontakt med disse lærerne før. Kriteriene for utvalget var at informantene er eller har vært norsklærere for elever med norsk som andrespråk på nåværende eller et tidligere tidspunkt. Dette i ordinære klasser i ungdomsskolen. Jeg henvendte meg til norsklærerne jeg hadde kjennskap til i ungdomsskolen per e-post og spurte om de ville delta i studien. Selv om flere av disse innfridde kriteriene til å delta som informanter, ønsket ingen av dem å delta. En av årsakene som gikk igjen var manglende kompetanse på feltet. Selv om jeg ikke stilte krav til verken formell kompetanse i norsk som andrespråk, virket det som at lærerne følte de ikke hadde *tilstrekkelig* kompetanse til å delta i studien. I tillegg virket de usikre på hva jeg la i begrepet «elever med norsk som andrespråk». I samtale med veileder snakket vi om at formuleringen «skriveopplæring for elever med andrespråk» kunne virke veldig spesifikk og kanskje skremmende selv for norsklærere. En annen ting var at lærerne muligens ikke la samme betydning i fagbegreper som «elever med norsk som andrespråk», og at jeg derfor måtte være tydeligere på dette overfor både potensielle informanter og reelle informanter. I andre e-postutveksling fikk jeg inntrykk av at formuleringen traff bedre og at jeg dermed klarte å rekruttere flere informanter selv om prosjektet var det samme.

I andre omgang av rekrutteringen måtte jeg søke utover egne bekjentskap, og kom omsider i kontakt med fem norsklærere som ville stille til intervju: Åshild, Vigdis, Laila, Mona og Morten³. Disse kom jeg i kontakt med på bakgrunn av tips fra norsklærerne i første omgang av rekrutteringen, samt tips fra medstudenter. I tillegg tok jeg kontakt med andre lærere, sekretærer og fagledere ved ulike ungdomsskoler der noen av dem videresendte e-posten min

³ Informantenes navn er erstattet med pseudonymer.

til norsklærere. De jeg da kom i kontakt med, tipset meg om øvrige norsklærere. Dette er en form for strategisk utvalg, nærmere bestemt snøballmetoden (Cohen et al., 2018, s. 220-222). Snøballmetoden kjennetegnes av at en informant foreslår en annen informant som foreslår en tredje informant, og slik ruller «snøballen» videre. Snøballmetoden tar utgangspunkt i et utvalg basert på kriterier. Som nevnt, var kriteriene for mitt informantsøk at informantene var eller har vært norsklærere for elever med norsk som andrespråk i ordinær klasse, enten på nåværende tidspunkt eller et tidligere tidspunkt. Siden problemstilling og forskningsspørsmål avgrensers seg til å omhandle ordinær klasse og ikke innføringsklasse, har jeg ikke inkludert lærere i innføringsklasse i utvalget. To av informantene mine - Åshild og Vigdis - arbeider per dags dato som norsklærere i innføringsklasser, men årsaken til at de ble valgt var at de gikk innunder kriteriet «har vært norsklærere i ungdomsskolen som har mottatt elever med norsk som andrespråk på et tidligere tidspunkt». De tre resterende informantene mine – Laila, Mona og Morten - arbeider som norsklærere i ordinære klasser. Informantene arbeider ved fire forskjellige ungdomsskoler i Troms og Finnmark. Det er bare Vigdis og Laila som arbeider ved samme skole, henholdsvis i innføringsklasse og i ordinær klasse. Av hensyn til informantenes anonymitet, har jeg tilbakeholdt informasjon om de enkeltes erfaringsbakgrunn og alder. Informantenes erfaringsbakgrunn som lærer varierer fra 6 måneder til 25 år. Ingen av lærerne har formell kompetanse i andrespråksdidaktikk eller annen fordypningskompetanse.

3.1.3 Utforming av intervjuguide

Før gjennomføring av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1). Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert ut ifra den opprinnelige problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene⁴. Jeg tilpasset forskningsspørsmålene mine til informantene ved å dele dem opp i 14 spørsmål. I tillegg forenklet jeg språket, føyde til presiseringer og uthevet det som var spesielt viktig. Intervjuguiden bar derfor preg av et muntlig, hverdagslig språk snarere enn et formelt, teoritunget språk, som bidro til å gjøre intervjusamtalene mer naturlig og mer lik måten vi vanligvis kommuniserer på (Neteland, 2020, s. 58).

Intervjuguiden besto av følgende tre hovedområder med tilhørende spørsmål: 1) refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen 2) overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk og 3) skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. For å kontekstualisere

⁴ Forskningsspørsmålene ble senere redusert til to.

innholdet i intervjuguiden, inneholdt den ulike spørsmålsformuleringer. Disse tre spørsmålene handlet alle om flerspråklighet, men med ulike innfallsvinkler: «*Hvilken plass har språklig mangfold/flerspråklighet i ditt klasserom?*», «*Vet du hvilke språk elevene dine kan?*» og «*Hva tenker du om dette utdraget?*». Det siste spørsmålet var rettet mot et utdrag fra læreplanen som jeg hadde tatt utskrift av (se kapittel 4.1). Dette for å bevisstgjøre informantene på denne konkrete formuleringen i læreplanen før de svarte på spørsmål om flerspråklighet som ressurs.

Jeg formulerte spørsmålene slik at informantene skulle svare mer utdypende enn ja/nei, slik som i dette spørsmålet: «*Hva legger du til grunn for vedtak i særskilt norskopplæring, altså forsterket opplæring i norsk?*». Siden hver intervjusamtale artet seg ulikt, varierte det hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Felles for alle intervjusamtalene var imidlertid at jeg verbalt og nonverbalt, oppfordret informantene til å utdype svarene sine. Neteland (2020, s. 60) skriver at bruk av verbal og/eller nonverbal interesse kan bidra til å få mer utdypende svar. En fare ved det å vise interesse er at en kan påvirke informantene i positiv eller negativ retning. For eksempel dersom jeg hadde applaudert svar jeg ønsket å høre, og ikke motsatt. Derfor var det viktig at jeg hadde et bevisst forhold til hvordan jeg påvirket informantene i intervjusamtalen, og at jeg klarte å holde meningene mine for meg selv.

3.1.4 Gjennomføring av intervju

Det første intervjuet ga meg verdifulle erfaringer som jeg tok med meg inn i de andre intervjuene. Jeg var både spent og stresset siden det var første gang jeg skulle gjennomføre et intervju, atpåtill med en informant jeg ikke kjente. Denne stemningen kan ha påvirket samtalen i noen grad, og jeg kunne med fordel småpratet med informanten før vi begynte på selve intervjuet. Dette gjorde jeg med de andre informantene, og jeg fikk inntrykk av at det hadde en avvæpnende effekt for begge parter, og at det fikk intervjuet til å gli lettere. Under den første intervjusamtalen erfarte jeg viktigheten av å være godt forberedt da intervjuguiden fungerte mer som en støtte enn som et manus. Jeg erfarte også at det var vanskelig å konsentrere seg om å lytte til det informanten sa, samtidig som jeg reflekterte over svaret eller tenkte på neste spørsmål. I de neste intervjuene skrev jeg derfor ned spørsmål eller lignende som dukket opp underveis for å unngå å miste oppmerksomheten mot det informanten sa. Da klarte jeg i større grad å lytte til det informanten sa der og da, og spille videre på det i form av oppfølgingsspørsmål. For hvert intervju som gikk, opplevde jeg også at jeg stilte mer presise spørsmål.

Da jeg hørte gjennom lydopptaket til det første intervjuet, la jeg raskt merke til at jeg støttet informanten mye gjennom å si «mm», «ja» og «ikke sant». Jeg fikk ikke inntrykket av at jeg avbrøt informanten, men det førte til litt lydforurensing. I de andre intervjuene prøvde jeg derfor å unngå dette for å sikre at lydopptakene ble best mulig. Jeg erfarte flere ganger å bli avbrutt under intervjuene, noe som ikke var til å unngå da de ble gjennomført på grupperom omringet av elever. Ulempen med å pause lydopptakene, og dermed stoppe opp midt i intervjuet, var at det påvirket flyten i samtalen. Jeg opplevde flere ganger at jeg måtte plukke opp tråden igjen for å få informantene på rett spor.

3.2 Innsamling av skriveoppgaver

Før gjennomføring av intervjusamtalene, ba jeg lærerne om å sende meg 1-3 skriveoppgaver som vi kunne snakke om i intervjuet. Jeg etterspurte skriveoppgaver de hadde gitt til elever med norsk andrespråk, med eller uten elevsvar. Bakgrunnen for innsamlingen var å ha konkrete skriveoppgaver å snakke om i intervjusamtalene, samt å kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte læreren. Dessuten ønsket jeg å se skriveoppgavene, ikke bare høre om dem. I tillegg ønsket jeg å kontekstualisere intervjuene og forberede lærerne på hva intervjusamtalene kom til å handle om. Innsamlingen av skriveoppgavene bidro sannsynligvis til at jeg fikk mer utdypende og konkrete svar på spørsmålene enn jeg ellers ville fått. I tillegg kan det ha bidratt til økt refleksjon hos lærerne. Skriveoppgavene ga oss noen felles eksempler å ta utgangspunkt i under intervjusamtalene, og sikret at vi hadde en felles forståelse av hva vi la i begrepet «skriveoppgave».

Innsamlingen av skriveoppgavene og de påfølgende samtalene rundt disse, kan ikke sammenliknes med å observere lærernes skriveopplæring. Skriveoppgavene i seg selv kan ikke si noe om hva som faktisk foregår av undervisning. De kan imidlertid gi et innblikk i hva norsklærerne legger til grunn for skriveoppgaver og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. Herunder eventuelle tilpasninger og vurderinger. Jeg har ikke gjennomført en analyse av skriveoppgavene da søkelyset har vært på lærernes beskrivelser av bruken av disse (se kapittel 4.3.1).

3.3 Lydopptak og transkripsjon

Jeg tok lydopptak av intervjusamtalene med to diktafoner slik at jeg hadde en reserveløsning dersom noe skulle gå tapt. Jeg vurderte bruk av UiOs (u.å.) nettskjema, men sløyfet det til fordel for en til diktafon som ikke hadde tidsbegrensning på lydopptaket. Jeg transkriberte lydopptakene så fort jeg hadde gjennomført et intervju. Dette var tidkrevende arbeid, så det

var til god hjelp at lydopptakene var av god kvalitet slik at jeg ikke måtte anstrenge meg for å høre hva som ble sagt. Siden jeg ønsket å være tett på intervjumaterialet under analysen, samt bevare konteksten, skrev jeg transkripsjonene ordrett. Dessuten opplevde jeg det enklere å skrive nøyaktig hva som ble sagt uten å måtte endre på formuleringer eller oversette dialektord til bokmål. Jeg måtte lytte til deler av intervjuene flere ganger for å skrive dem ordrett med alle småord, sukk, latter og digresjoner som dukket opp innimellom. I tillegg la jeg til gestikuleringer som jeg noterte meg underveis i intervjuet. For hver gang jeg hørte gjennom lydopptakene eller leste transkripsjonene, gjorde jeg meg nye refleksjoner og nye spørsmål dukket opp. Dette kan betegnes som en hermeneutisk meningsfortolkning av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236-238). Fordelen med å høre gjennom lydopptakene flere ganger var at jeg ble godt kjent med datamaterialet.

I etterkant av transkripsjonene, så jeg at det ikke var nødvendig å skrive ned *alt* som ble sagt. Jeg kunne med fordel latt være å transkribere småord som «mm», fordi de sjelden hadde betydning for det som ble sagt i etterkant. På en annen side var det til hjelp under analysen å se eksakt hvilken kontekst utsagnene ble sagt i. Det var for eksempel lett å vurdere om informantene ble påvirket av mine bekreftende lyder eller utsagn når jeg visste jeg hadde skrevet alt helt ordrett. Alternativet hadde vært å ta fram lydopptaket og finne tilbake til det spesifikke utsagnet. Informantenes utsagn sto lenge skrevet på dialekt, også under arbeidet med analysen. Dette fordi jeg ønsket å være så tett opp mot rådataene som mulig for å tolke de i rett forstand. Dessuten ønsket jeg å bevare meningsinnholdet. Gleiss og Sæther (2021, s. 98-99) peker på ulike valg forskeren må ta i forbindelse med transkripsjon. Ett av disse valgene er hvorvidt en skal bevare informantens opprinnelige uttrykksform med tanke på muntlig språk, dialekt og sosiolekt. Siden muntlig og skriftlig språk er forskjellige av natur, kan informanten framstå som velartikulert under intervjuet, men ikke på papiret. Av hensyn til dette, samt anonymisering, valgte jeg til slutt å skrive utsagnene på bokmål. På grunn av leservennlighet og plasshensyn, er utsagnene som står i løpende tekst kortet ned, og gjentakende småord av typen «liksom», «ikke sant» og «på en måte» er fjernet. Jeg har lagt inn ord i klemmer for å tydeliggjøre hva informantene snakket om siden leseren ikke kjenner til konteksten rundt utsagnet. Jeg har beholdt småord som «eh» og pauser i utsagnene for å tydeliggjøre at lærerne resonerte seg fram til svaret og ikke svarte umiddelbart. Der det ikke er av betydning for meningsinnholdet har jeg imidlertid fjernet disse småordene.

3.4 Analysemetode

Jeg benyttet meg av en abduktiv analysemetode. Denne analysemetoden er en kombinasjon av en induktiv og en deduktiv analysemåte som innebærer å bruke både etablerte kategorier basert på teori og egendefinerte kategorier ut ifra datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Analyseprosessen min besto av flere faser. Det første jeg gjorde, var å ta utskrift av transkripsjonene av de fem intervjusamtalene. Deretter nummererte jeg spørsmålene fra intervjuguiden i intervjumaterialet, for så å markere svarene til informantene med tusj. Dette lot seg gjøre med de fleste spørsmål og svar, men det var ikke alt vi kom inn på under intervjusamtalene. Årsakene til dette var blant annet manglende skriveoppgaver å vise til, og at spørsmålene av ulike grunner ikke traff informantene. Siden intervjuene var semistrukturerte fulgte vi ikke intervjuguiden slavisk, men hoppet fram og tilbake mellom temaene. Arbeidet med å finne svar på spørsmålene var derfor mer tidkrevende enn det hadde vært hvis alle spørsmål og svar sto i samme rekkefølge, og spørsmålene var formulert på samme måte. Etter dette så jeg over de resterende områdene i intervjumaterialet for å se om det var noe jeg hadde gått glipp av.

Etter den første grovsorteringen kodet jeg intervjumaterialet. Koding innebærer å peke ut ulike utsagn fra informantene som er relevant for studien (Neteland, 2020, s. 62). Jeg tok utgangspunkt i de tre kodene «flerspråklighet», «overgang» og «skriveopplæring» som jeg allerede hadde i intervjuguiden. Bruk av etablerte koder slik som her, kalles begrepsstyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Jeg la til koden «annet» siden noe av informasjonen ikke falt innunder de førstnevnte tre kodene. Med utgangspunkt i disse fire kodene, lagde jeg en tabell for hver informant der jeg limte jeg inn alle svarene som tilhørte for eksempel «flerspråklighet» i cellene under. På denne måten kunne jeg lettere sammenlikne svarene fra informantene på de samme spørsmålene og kodene. I tillegg minket jeg mengden datamateriale, noe som ga meg bedre oversikt. En fordel med koding er nettopp å gi forskeren oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

Etter å ha framstilt informantenes utsagn i tilknytning til de etablerte kodene, hadde jeg en rekke utsagn å analysere og spurte meg selv hvilke kategorier disse gjenspeilet.

Kategorisering som følge av koding dreier seg om å minke uttalelsene til utvalgte kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). De etablerte, forhåndsdefinerte kodene gjorde jeg at jeg følte meg fastlåst i arbeidet med kategorisering. Etter samtale med veileder ble vi enige om at jeg skulle forsøke å løsrive meg fra de etablerte kodene, og se på intervjumaterialet med et

annet utgangspunkt. Etter inspirasjon fra Gleiss og Sæther (2021, s. 172) beskrev jeg intervjumaterialet med egne ord, noterte egne tanker om meningsinnholdet og la inn utdrag jeg syntes var interessante. Etter å ha gjort dette med hver av de fem transkripsjonene, opplevde jeg at det løsnet. Jeg reflekterte over hva jeg syntes var mest interessant i intervjumaterialet som helhet, og kom opp med åtte kategorier jeg kunne arbeide ut ifra. «Flerspråklighet som ressurs» dukket etter hvert opp som en naturlig kategori. Jeg endte opp med å sløyfe flere av kategoriene fordi de havnet utenfor forskningsfokuset mitt.

3.5 Forskningskvalitet

Jeg har i kapitlene ovenfor etterstrebet å være så transparent som mulig i beskrivelsene av forskningsprosessen min. Beskrivelsene inneholder begrunnelser for valg av intervju som metode for datainnsamling, bruk av lydopptak og transkripsjonen av disse, samt valg av analysemetode. Forskerens fortolkning av datamaterialet og påvirkning på forskningsprosessen har betydning for kvaliteten på forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Refleksjonen over denne påvirkningen, også kjent som refleksivitet, er en viktig bestanddel i god forskning.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes grad av pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver om reliabilitet at det «[...] behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.». Her sikter de til forskerens rolle i intervjusituasjonen. Da det ikke er mulig å være fullstendig objektiv når en har med mennesker å gjøre, kan ikke forskeren unngå å være subjektiv. *Bias* betegner slike undersøkelseeffekter som kan framkomme under forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). I en sosialkonstruktivistisk tilnærming råder en oppfatning av at *bias* ikke kan unngås, og at reliabiliteten i denne forskningen må vurderes på andre måter enn i en positivistisk tilnærming der en søker å gjøre forskningen mest mulig objektiv. For eksempel vil metodetriangulering innenfor sosialkonstruktivistisk forskning ha som formål å løfte fram og sette opp ulike perspektiver mot hverandre, snarere enn å etterstrebe objektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Selv om en vil etterstrebe høy reliabilitet i intervjuprosessen, og være mest mulig objektiv, er det en fare for at dette virker hemmende for forskerens kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskerens improvisasjon og fornemmelser vil gagne den kreative tenkningen. Under intervjuet hadde jeg i mente at jeg ikke kunne eller skulle unngå *bias* helt. Siden intervjuformen var semistrukturert, ga det rom

for å improvisere som intervjuer. Det gjorde jeg for eksempel ved å stille spontane oppfølgings spørsmål når informantene nevnte noe som var interessant for mitt forskningsfokus. Dette ga en helt annen intervjusamtale enn hvis jeg hadde valgt en mer strukturert form der intervjuguiden ble fulgt til punkt og prikke. I så tilfelle, ville en annen forsker i teorien kunne gjennomført intervjusamtalene noenlunde likt som meg. Valg av semistrukturerte intervju var imidlertid helt bevisst da jeg ønsket å få tilgang til informantenes autentiske tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer. En svakhet ved dette er at jeg som intervjuer påvirket informantene under intervjusamtalene, og verken jeg eller andre forskere kunne gjennomført intervjuene på samme måte. Samtidig utgjør dette intervjuets egenart fordi det er en menneskelig interaksjon som foregår i en gitt kontekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 117) påpeker at

Det kvalitative forskningsintervjuet ikke er et nøytralt *medium* som gjør det mulig for samtalepartnere å fritt møte hverandre, upåvirket av konteksten. Den er snarere en *formidler* som muliggjør visse måter å forholde seg til hverandre på og vanskeliggjør andre.

Når det kommer til reliabilitet i transkripsjoner, skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) at disse ofte utelates i samfunnsvitenskapelige intervjuer. Som nevnt i kapittel 3.3, tok jeg en rekke valg i forbindelse med transkripsjonen av intervjusamtalene. Transkripsjonene ble skrevet på dialekt med alle småord, pauser, sukk, latter og gestikuleringer. Gjengivelse av informantenes utsagn i oppgaven er imidlertid skrevet på bokmål, forkortet og gjentakende småord som ikke er av betydning for meningsinnholdet er fjernet. På en annen side har jeg fortsatt fortolket innholdet i form av skriftliggjøringen av det muntlige språket. Tatt i betraktning at transkripsjoner er en «oversettelse» av muntlig språk til skriftspråk, er det rom for tolkning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 210-212) trekker fram manglende punktsetting og lange setningskjeder som skiller det muntlige språket fra skriftspråket. Dersom en annen forsker hadde transkribert det samme intervjumaterialet, ville sannsynligvis setningsinndelingen og punktsettingen vært litt annerledes. På den måten kan en si at dette er en begrensning ved transkripsjonen. Samtidig kjenner jeg godt til konteksten da jeg selv gjennomførte intervjuene. En annen forsker ville ikke kunne vist til eksempelvis gestikuleringer, og ville heller ikke kjent til det som ble sagt før og etter intervjuet siden det ikke foreligger lydopptak av disse samtalene. Reliabiliteten i transkripsjonene mine påvirker reliabiliteten i analysen min. Siden funnene tar utgangspunkt i transkripsjonene som ikke ble endret annet enn ved gjengivelse i tekst, er de tett på rådatamaterialet, noe som styrker

reliabiliteten av funnene. Det er ikke dermed sagt at en annen forsker ville endt med de samme funnene, tatt mine valg, avgrensninger og tolkninger i betraktning.

3.5.2 Validitet

I en samfunnsvitenskapelig forstand, handler validitet om forskningsresultatenes grad av gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 176) bemerker at denne graden av gyldighet vurderes ut ifra metoden som er valgt, og hvorvidt den tjener det aktuelle formålet med undersøkelsen eller ikke. De forklarer at i en smal definisjon av validitet, vurderes all kvalitativ forskning som ikke ender med et tall som ugyldig. I en bred definisjon derimot, vurderes heller graden av gyldighet og en kan dermed si at «[...] den kvalitative forskningen i prinsippet kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) handler validitet om mer enn hensiktsmessig valg av metode. Det handler også om forskerens selvstendighet, person og såkalt praktisk klokskap. Videre framkommer det at validitet inngår i alle faser av forskningsprosessen «[...] hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Forfatterne betegner dette som «håndverksmessig kvalitet», og det er denne kvaliteten som avgjør hvor valid eller gyldig forskningen er. Da det ikke finnes én riktig måte å transkribere på, er det vanskelig å vurdere transkripsjoners gyldighet. Siden ulike transkripsjoner av samme muntlige tale kan se svært forskjellige ut, argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 212-213) for at det er mer hensiktsmessig å velge en transkripsjonsform som tjener det en skal undersøke. Den overordnede problemstillingen min var førende for valgene jeg tok i forbindelse med transkripsjonene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) er gyldigheten av funn relatert til innholdet i forskningsspørsmålene. De skriver: «I en hermeneutisk fortolkning er spørsmålene som stilles til teksten, helt avgjørende». Når det gjelder mine funn, fikk jeg fram ulike sider ved datamaterialet gjennom å fortolke det flere ganger. Dette var med på å styrke gyldigheten av funnene mine. En kan se på det som en svakhet at jeg valgte å sløyfe noen sentrale funn i datamaterialet. På en annen side var de ikke av betydning for studiens problemstilling eller tilhørende forskningsspørsmål.

3.6 Forskningsetikk

Som forsker har jeg vært nødt til å forholde meg til etiske avveininger gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) peker på etiske problemstillinger ved syv ulike faser av en intervjuundersøkelse. Om planleggingsfasen nevner de samtykke, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser for intervjudeltakerne. Da jeg sendte

meldeskjemaet⁵ for behandling av personopplysninger til Sikt, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD), ble jeg gjort oppmerksom på å sikre ivaretagelse av eventuelle tredjepersoners personvern. Dette gjaldt særlig å være bevisst på å ikke formulere spørsmål som satte informantene i en vanskelig posisjon hva gjaldt å overholde taushetsplikten de har overfor elevene sine. Dette var særlig relevant i forbindelse med spørsmål tilknyttet de innsamlede skriveoppgavene da noen av dem også inneholdt elevbesvarelser. For å sikre elevenes personvern påminnet jeg lærerne om taushetsplikten i forkant av intervjuet, og ba de unngå å bruke navn på elever det eventuelt ble vist til. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet⁶ når de ble spurt om å delta i studien, og de signerte samtykkeerklæringen mens jeg var til stede. Før dette ga jeg de anledning til å stille spørsmål.

Om transkripsjonsfasen skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) at hensynet til konfidensialitet og lojalitet må tas i betraktning. Dette tok jeg hensyn til både i arbeidet med transkripsjon og analyse. Under analysearbeidet tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg skulle formulere meg slik at informantene ble ivaretatt, samtidig som jeg ønsket være kritisk til utsagnene deres. De etiske avveiningene jeg tok underveis i disse fasene handlet på mange måter om å behandle informantene med respekt, samt å bevare anonymitet. Jeg oppbevarte datamaterialet på en forskningsserver som sikret at ingen uvedkommende fikk tilgang til opplysningene.

⁵ Se vedlegg 2 for godkjenning av meldeskjema

⁶ Se vedlegg 3 for informasjonsskriv og samtykkeerklæring

4 Funn og analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres funnene fra analysen av intervjuene og skriveoppgavene. Funnene diskuteres i enkelte delkapitler.

4.1 Flerspråklighet som ressurs i læreplanen og praksis

I første delkapittel presenteres lærernes refleksjoner omkring flerspråklighet som ressurs i læreplanen. I andre delkapittel presenteres lærernes refleksjoner omkring praktisering av flerspråklighet som ressurs.

4.1.1 I læreplanen

Ett av spørsmålene i intervjusamtalene var rettet mot følgende utdrag fra læreplanen i norskfaget: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Jeg spurte informantene om hva de tenkte om utdraget, og svarene jeg fikk pekte i ulike retninger.

Åshild uttrykte:

Jeg tenker jo at vi ikke bruker det [flerspråklighet] som en ressurs. Altså.. *sukker* Nei, det gjør vi ikke *ler* [...] Det er liksom sånn, åja, du kan det språket, okei, ja vel, greit, fint for deg [...] men vi verdsetter jo ikke, eller fremmer det ikke som ressurs. [...] Vi tenker jo sånn at ja, de skal bli trygge og bevisste på sin språklige identitet, men det er mer sånn indirekte når vi jobber med ting. Det er ikke løftet fram sånn: «Her på skolen har vi faktisk flere språkbrukere – hva kan vi gjøre med det?» Det har vi aldri snakket om.

Åshild ga uttrykk for at de ved hennes skole ikke verdsetter eller fremmer flerspråklighet som ressurs. Ved spørsmål om Åshild kjente til hvilke språk elevene kan, svarte hun ja. Videre sa hun at det ikke er noe de arbeider med. Åshild sa riktignok at elevene jamfør utdraget skal bli trygge og bevisste på sin språklige identitet, men at dette skjer indirekte når de arbeider med noe.

Laila hadde en annen vinkling på svaret sitt. Hun sa:

Dette er noe vi prøver å legge til rette for på ulike måter i norskfaget, den flerspråkligheten. [...] Men [vi] kunne sikkert i større grad blitt bevisst på for eksempel.. den eleven som mestrer arabisk språk [og] trukket det inn. [...] Det er vanskelig å sette fingeren på om det [å bruke flerspråklighet som ressurs] er noe man gjør bevisst eller ubevisst. Hvor bevisst man er på det eller om det er noe som bare oppstår i en undervisningssituasjon.

Laila uttrykte at de ved hennes skole prøver å etterleve det som står i utdraget. Selv ser hun et forbedringspotensial i å aktivt bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen sin. Laila snakket om å trekke inn elevenes språk i undervisningen, men sa ikke noe om hvordan gjøre dette.

Som nevnt i kapittel 3.1.2, arbeider Vigdis på samme skole som Laila, riktignok ikke som norsklærer i ordinær klasse, men i innføringsklasse. Vigdis sa:

Det er et kjempeviktig utdrag. Vi er jo ikke 100 år tilbake i tid der alle var norske, og alle gikk i kirken. Altså mangfoldet vårt er jo [blitt] større og større. [...] Det [utdraget] er jo et kompetansemål du skal jobbe med som norsklærer, men jeg tenker det er veldig viktig i alle fag egentlig. Når du får en ny klasse så er det jo veldig viktig med den kulturelle og språklige identiteten og få fram det der med at: «Okei, du har en pappa fra Italia» eller: «Åja, du har bodd i Romania, ja?». Du kan jo se på navnene om det er noe, men det er jo ikke alle som vil snakke om det. Men det er i hvert fall viktig å snakke om det.

Vigdis sa at utdraget er viktig i alle fag. Ifølge henne er det viktig at lærere snakker om elevenes kulturelle og språklige identitet, selv om ikke alle elever ønsker å fremme dette. Dette utgjør en viktig del av relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Vigdis omtalte utdraget som et kompetansemål, men det er hentet fra *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Utdraget (se kapittel 1.1) har sammenheng med overordnet del av læreplanverket, og utgjør dermed en del av opplæringens verdigrunnlag. Det betyr at utdraget skal etterleves i alle fag slik som Vigdis var inne på, ikke bare i norskfaget.

Til forskjell fra de andre lærerne, omtalte Mona utdraget som «veldig diffust». Hun sa også:

Det står mye i læreplanen i norsk *ler* som ikke alltid er så lett å gjennomføre. Eh, men vi snakker jo om ulike typer språk, selvfølgelig, men det er jo veldig mye om det nordiske for det står enda tydeligere i [læreplanen] det der med nabospråk og sånn. Så jeg vet ikke helt om vi greier å følge det som står i læreplanen der *peker på utdraget*. Men vi har jo noen sanne dager i året - morsmålsdagen for eksempel som vi bruker å markere.

Mona pekte på et gap mellom teori og praksis da hun sa at det ikke alltid er så lett å gjennomføre det som står i læreplanen. Det virket utydelig for Mona hvordan en skal praktisere det som står i utdraget. Hun la til:

Men hva betyr det å bruke det [flerspråklighet] som eller ha det som en ressurs? Det synes jeg ikke det er så lett å [forstå]. [...] Vi dekker det nok, men kanskje ikke så systematisk gjennom hele året som intensjonen muligens er.

Mona satte spørsmålstegn ved hva det innebærer å bruke flerspråklighet som ressurs. Hun ga likevel uttrykk for at de ved hennes skole etterlever som står i utdraget, selv om hun tidligere virket usikker på dette. Mona sa også de ikke arbeider systematisk med flerspråklighet gjennom skoleåret, og viste til morsmålsdagen (se kapittel 4.1.2) som et eksempel på en dag av få dager de berører temaet. Det kan tenkes at Mona og de andre lærerne hadde følt seg tryggere på hva denne formuleringen innebærer dersom de hadde formell kompetanse på feltet (se kapittel 3.1.2). Som Isaksen (2019) har vist, hadde heller ikke lærerne i hennes studie formell kompetanse i norsk som andrespråk. Når det er sagt, er det ikke krav om at norsklærere i ordinær klasse skal ha dette.

I likhet med Mona pekte Åshild på manglende systematikk rundt arbeid med flerspråklighet som ressurs. Hun sa:

Det mangler jo på en måte en slag systematikk rundt det [...] [systematikk] på tvers av skolene eller at det var en systematikk her på skolen, jeg vet ikke, men for å løfte det så kreves det mer enn bare én person. Det blir veldig sånn tilfeldig om en person er interessert i det eller har kapasitet til å løfte det opp, eller ja, jeg kunne selvfølgelig tatt det opp på norskseksjonen, og det har jeg jo ikke gjort og det er bare min egen feil, men det er kanskje lettere hvis det er systematisert i organisasjonen da.

Åshild pekte på tilfeldigheter, interesse og kapasitet som avgjørende faktorer for å eventuelt løfte det fram. Ifølge Svendsen (2021, s. 194) legger læreplanverket opp til at elevenes språklige ressurser skal innlemmes i opplæringen. Svendsen skriver også at det ikke er opp til den enkelte lærer å sørge for at dette gjøres, men at det krever systematikk fra flere hold. Hun skisserer et eksempel der manglende tilrettelegging fra skoleledelsen for samarbeid mellom norsklærer, faglærer og morsmålslærer gjør det utfordrende å innlemme elevenes språklige ressurser i skolehverdagen (Svendsen, 2021, s. 194). Da jeg spurte Åshild om hun syntes læreplanen i norsk var dekkende, svarte hun:

Altså, jeg føler jo at det er rom for å gjøre veldig mye [...] Det er egentlig ikke der skoen trykker tror jeg. Absolutt - jo mer jeg tenker på det så er det ikke noe feil med læreplanen i dette tilfellet, nei.

I motsetning til Mona, syntes ikke Åshild at utfordringene ligger i læreplanen ligger. Dette på bakgrunn av at det er et stort handlingsrom i norskfaget. Morten syntes formuleringen av utdraget var god. Han sa:

Dette er så bra som du kan få formulert det, egentlig. *lang pause* Også tror jeg det er utrolig viktig at elevene ikke tenker at: «Nå skal vi undersøke de spennende samene», men at elevene forstår at deres eget språk er en multietnolekt som består av mange påvirkninger fra

forskjellige områder i verden. Det er først når de forstår den strømmen som til sammen skaper deres eget språk [at] de logger på denne flerkulturelle forståelsen.

Her snakket Morten om hvordan elevene skal utvikle flerkulturell forståelse. Mortens refleksjoner omkring bevisstgjøring av elevenes oppfattelse av «de andre» og «oss selv» sto i kontrast til Monas ene dag som var morsmålsdagen. Under intervjuet snakket Morten mye om kulturforståelsen som ligger til grunn for undervisning om andre kulturer. Han sa at denne forståelsen er med uavhengig av hvilket fag du underviser i. Han la til:

Altså, det er jo dritvanskelig [å bruke flerspråklighet som ressurs]. Og det fordrer jo ikke bare kulturell forståelse, men kulturell «fingerspitzengefühl» hvis man kan kalle det [for] det. Både en ømfintlighet og en sånn forsiktighet i forhold til de områdene man gjennomgår.

Ifølge Morten kreves det varsomhet og kulturforståelse for å bruke flerspråklighet som ressurs. I overordnet del under opplæringens verdigrunnlag framkommer viktigheten av språkkunnskaper og kulturforståelse i dagens samfunn. Der står det blant annet at «[i] en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Denne varsomheten og kulturforståelsen som Morten pekte på, kan ses i sammenheng med de tre stegene til utvikling av interkulturell kompetanse som Østberg (2013, s. 19) mener lærere i dagens flerkulturelle samfunn behøver. En forståelse av kulturbegrepet som dynamisk og ikke statisk, kan minne om et *dynamisk kulturbegrep*. Varsomhet kan minne om *kulturell sensitivitet* som innebærer tilegning av kunnskap og bevissthet gjennom å reflektere over historisk og kulturell utvikling. Kulturforståelse kan minne om *innsikt i kulturelt mangfold* som også innebærer tilegning av kunnskap om ulike kulturer. Mortens utsagn kan vitne om et syn på at bruk av flerspråklighet som ressurs fordrer at læreren har interkulturell kompetanse.

Flere av lærerne trakk fram eksempler på flerspråklighet som ressurs i praksis. Åshild snakket om bruk av enkeltelever. Hun sa:

Noen ville kanskje tenkt [at]: «Dere har en samisk elev i klassen som dere kan bruke sånn rundt 6. februar [samefolkets dag]. Men det er jo ikke sikkert eleven er interessert i det.

Vigdis fortalte om to tidligere elever fra Eritrea og Etiopia. Hun sa:

Jeg prøvde jo å løfte det fram - hva de hadde med seg, men de var ikke så opptatt av å snakke om det. [...] De ville passe inn og være kul. Jeg opplevde at de kanskje syntes det var flaut på utviklingssamtalene at det var en pappa der som kanskje ikke var så god i norsk.

Mona pekte på manglende kunnskaper hos lærere. Hun sa:

Man oppdager jo at man må bruke på en måte deres [elevenes] kultur i kanskje større grad, men det er vanskelig. Man har jo ikke så stor kunnskap selv som voksen.. om ulike ting, men

man spør jo litt, og noen er jo.. eh, mye mer villig til å dele enn andre da, men det der er jo kjempevanskelig.

Det å bruke flerspråklighet som ressurs, kan ifølge Åshild, Mona og Vigdis by på utfordringer når elevene selv ikke ønsker å fremme egne språk eller kulturer. En forståelse av at alle elever er flerspråklige (jamfør kapittel 2.1.1), gjør at flerspråklighet angår alle elever. På bakgrunn av dette kan en si at lærerne i disse utdragene viser en litt snever forståelse av hva utdraget kan bety. Andreassen og Olsen (2020, s. 158) peker på at «[e]nhver undervisning om nasjonale minoriteter eller urfolk vil medføre en utfordring knyttet til representasjon». Dette kan knyttes til Åshilds kommentar om bruk av samiske elever i forbindelse med samefolkets dag. Som Åshild selv sa, er det ikke nødvendigvis slik at elevene selv ønsker dette. Selv om de skulle gjøre det, er ikke det ensbetydende med at elevene representerer en hel gruppe, i dette tilfellet alle samer. Andreassen og Olsen (2020, s. 161) skriver at det å bruke elever til å fortelle om sin bakgrunn og identitet, kan være et positivt innspill i undervisningen, men understreker at det er et innspill som ikke kan utgjøre hele undervisningen. Fallgraven ved en unyansert framstilling av ulike grupper, er at det kan virke essensialiserende og bygge opp under etablerte stereotypier (Andreassen & Olsen, 2020, s. 159). Ifølge Andreassen og Olsen (2020, s. 163) skal skolen utfordre stereotypier, ikke reprodusere dem. Dette fordrer kritisk refleksjon over pedagogisk praksis, kunnskap om samer og nasjonale minoriteter, samt håndtering av temaet på en måte som nyanserer framstillingen. Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter både på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå kan bidra til en slik nyansering (Andreassen & Olsen, 2020, s. 162).

I dette delkapitlet uttrykte lærerne usikkerhet rundt hva utdraget fra læreplanen betyr for dem i praksis. Åshild beskrev denne usikkerheten slik:

Jeg kjenner på en måte det der med at elevene kunne vært en ressurs er veldig lite utnyttet. Så jeg vet ikke helt - hva kan man liksom gjøre for å bruke den ressursen det faktisk er å snakke flere språk?

Det er særlig det å verdsette eller bruke flerspråklighet som ressurs som lærerne virket usikre på. Det står mer om å *bruke* flerspråklighet som ressurs jamfør utdraget fra læreplanen i norskfaget i overordnet del av læreplanverket. Under *Identitet og kulturelt mangfold* står det blant annet at elevene «[...] kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Som beskrevet i kapittel 2.4, kan språkholdninger være bevisste eller underbevisste (Hårstad et al., 2021, s. 45). I motsetning til de underbevisste språkholdningene, er de bevisste synlige og kan komme til

uttrykk verbalt. Ved spørsmål om hva lærerne tenkte om utdraget, sprikte deres umiddelbare svar i ulike retninger, hvor noen mente det var viktig og tydelig formulert, mens andre la vekt på at det var vanskelig å overføre til praksis. Disse reaksjonene kan gi en pekepinn på hvilke holdninger lærerne hadde til flerspråklighet som ressurs. Ut ifra det lærerne sa, kan det virke som at dette ressursperspektivet på flerspråklighet står som et ideal i læreplanen, men at det er utfordrende å gjennomføre i praksis. Dette stemmer overens med andre funn (Bouzakraft, 2022; Zwankhuizen, 2021).

4.1.2 I praksis

I dette delkapitlet rettes søkelyset mot det lærerne selv trekker fram som måter å bruke flerspråklighet som ressurs på.

Åshild sa at det ikke legges vekt på språk som ressurs i det daglige arbeidet på skolen. Hun trakk fram det norskfaglige temaet «språklig variasjon og mangfold» som elevene arbeider med for en begrenset periode der de snakker om dialekter, variasjoner, påvirkning og låneord. Elevene lærer også om bakgrunnen for bokmål og nynorsk. Ifølge Åshild snakker de mye om kulturell identitet og lignende temaer i samfunnsfag, men ikke i norskfaget.

Laila trakk også fram «språklig variasjon og mangfold» som hun akkurat hadde undervist om i norskfaget. Dette var en oppstartsøkt hvor elevene skulle få lov til å si det de tenkte omkring temaet. Elevene nevnte morsmål, andrespråk, fremmedspråk, dialekt, uttale, kroppsspråk, tegnspråk, muntlig språk og skriftlig språk. Laila ønsket at elevene skulle trekke fram de to sistnevnte temaene siden hun skulle undervise om bakgrunnen for bokmål og nynorsk. Lailas personlige interesse for det samiske, gjør at hun bidrar med det hun kan om samisk språk og kultur inn i undervisningen. Hun sa:

Nå har jeg ingen elever i klassen som kan samisk *ler kort* det er jo litt sånn trist, men da tenker jeg at da skal jeg prøve å bidra med det *jeg* har, i form av at: «Hva heter måneden på [nord]samisk?» eller vanlige fraser som vi kan øve på - at det ikke bare blir satt til den samiske språkuken eller samisk nasjonaldag.

Laila virket å være opptatt av at det samiske ikke bare blir berørt i forbindelse med skolens markering av samefolkets dag eller Samisk språkuke. Samisk språkuke er initiert av Sametinget, og har som formål å synliggjøre samisk språk og kultur (Giellavahkku, u.å.) Markering av samefolkets dag er ett av to sentrale begivenheter i norsk skole de siste to tiårene (Andreassen & Olsen, 2020, s. 150). Ved skolen til Laila og Vigdis markerer de også morsmålsdagen. Morsmålsdagen er en internasjonal markering som årlig finner sted 21.

februar (NAFO, u.å.-a). Ved spørsmål om Vigdis ville legge til noe på slutten av intervjuet, viste hun til utdraget (se kapittel 4.1) og sa:

Nei, jeg bare tenkte i hvert fall i forhold til den her *holder lapp med utdrag* hvor viktig det er at vi [i] neste uke har morsmålsdagen. [...] Og den [morsmålsdagen] skal vi feire på skolen. Vigdis pekte viktigheten av at de markerer morsmålsdagen ved skolen knyttet til det som står i utdraget. Hun la trykk på at de skal *feire* denne dagen. Videre fortalte Vigdis at elevene i innføringsklassen skal vise fram plakater der de presenterer sine land og språk for 8. trinns elevene. Så skal 8. trinns elevene inviteres til å lære seg å skrive navnet sitt eller «Jeg heter», eller «Hei» eller «Ha det» på et annet språk. I forkant av morsmålsdagen skal de forsøke å kartlegge hvor mange andre nasjonaliteter det er rundt omkring. Vigdis sa mens hun holdt utdraget fra læreplanen framfor seg:

Skal vi nå dette målet, så må vi jo gjøre mer av sånne ting.

Med referanse til casestudier gjort av Olsen og Sollid (2019), viser Andreassen og Olsen (2020) til markeringen av samefolkets dag på to skoler i Nord-Norge. Der den norske skolen i større grad *markerer* dagen gjennom kunnskapsformidling, *feirer* den samiske skolen dagen ved å framheve samiske verdier (Andreassen & Olsen, 2020, s. 153). Ifølge Andreassen og Olsen (2020) er *markering* et perspektiv fra utsiden, mens *feiring* er et perspektiv fra innsiden. Med en slik forståelsesramme til grunn, kan en si at Vigdis' uttalelse om å *feire* morsmålsdagen i stedet for å *markere* den, legger vekt på selve feiringen av dagen mer enn kanskje kunnskapsformidling og derfor minne om et perspektiv fra innsiden. Tatt innføringsklassen i betraktning, befinner Vigdis seg på innsiden i form av å være lærer for elevene her. Det er med andre ord hennes elever som på morsmålsdagen skal presentere sine land og språk for de andre elevene på skolen. Dette er imidlertid en form for kunnskapsformidling i likhet med å skrive korte ord og fraser på et annet språk, noe som igjen kan minne om et perspektiv fra utsiden.

I det følgende fortalte Vigdis at da hun underviste i ordinær klasse, brukte hun å spørre elevene hvilke språk de kunne. Vigdis sa at hun gjorde dette for å vise hva elevene har med seg når de kommer inn i et klasserom, i tillegg til at hun virket å være opptatt av at elevene skal være stolte over dette. Vigdis sa at hun har en interesse for og bevissthet omkring språk, og at det har sammenheng med at hun tidligere jobbet i et språkfelt. Vigdis sa at språkbakgrunnen til elevene er en ressurs for de som har lært å lese og skrive på sitt eget språk. Videre sa hun at det for disse elevene er lettere å lære seg å lese og skrive på et nytt språk. Under intervjuet snakket Vigdis om viktigheten av å høre andre språk, og at en som

lærer må sørge for å fremme det. Hun sa:

Hvor gøy er det ikke å si setninger eller ordtak og prøve å oversette dem til et annet språk? At de som kan språket sier det på sitt språk? Altså at du hører de andre språkene. Vi kan ikke begynne å ha skriftegn på alt mulig av språk, men hvert fall i muntlig aktivitet tenker jeg at man må få det opp.

Vigdis pekte på grensedragninger mellom skriving og muntlighet. Ifølge henne kan en få fram ulike språk muntlig, men ikke ha skriftspråk og skriftegn på alle språk. Kanskje Vigdis tenkte at det er mer tidkrevende å få elevene til å skrive ord enn å si dem muntlig.

Mona trakk også fram markering av morsmålsdagen ved skolen, og omtalte det som en fin dag. Hun sa at morsmålsdagen synliggjorde hvor mange språk som finnes og hvor mye flerspråklighet det faktisk er på skolen der hun arbeider. Mona skulle ønske at morsmålsdagen ble lagt inn som et tverrfaglig tema i skolen. Hun omtalte morsmålsdagen som en «annerledesdag», og ga uttrykk for at det er da de får fremmet mangfoldet på skolen. FN-dagen og internasjonal uke er eksempler på andre begivenheter som markeres på norske skoler (Dewilde et al., 2018). Internasjonal uke markeres ofte i forbindelse med FN-dagen, og har blitt kritisert for å bare vise fram mangfold under denne ene begivenheten, mens det er lite synlig resten av skoleåret. Dewilde et al. (2018) har gjennomført en kvalitativ studie av deltakerperspektiver på markering av internasjonal uke ved en barneskole i Norge. Studien tyder på at markeringen av internasjonal uke bidrar til kunnskapsformidling, holdningsarbeid og kompetanseutvikling som påvirker det daglige arbeidet i skolen. Ifølge Olsen og Sollid (2019, s. 120) er kritikken av slike felles markeringer rettet mot essensialisering av kultur og andregjøring. Dette står i kontrast til fellesskap, tilhørighet og interkulturell kompetanse som markeringene også blir tilskrevet.

Ved Mortens skole setter de av en hel uke i februar til samisk språk og kultur. Dette i forbindelse med samefolkets dag. I år gjennomførte de blant annet et moteshow der elever og ansatte kunne vise fram koftene sine. I forlengelse av det Morten sa tidligere om å ikke gå i fellen og få elevene til å tenke: «Nå skal vi undersøke de spennende samene», sa han:

Det er veldig lett å skape sånne vi/de-konstruksjoner, både i den generelle skolehverdagen, men også i læremidler eller hvordan vi tenker undervisning. Så det er risikabelt å.. la oss si trekke fram samene på samenes dag, også skal vi se på «de spennende samene» også forlater vi det. Så jeg tenker det snarere som et sånt politisk standpunkt, men også pedagogisk standpunkt, der elevenes egne identitet kan brukes til å skape et litt sånn større «vi». Altså hvis vi får blåst opp det «vi»-begrepet til å omfatte liksom hele gruppen, så har man liksom

kommet til et sted.

Morten virket å være opptatt av å bryte med skillet mellom «vi» og «de andre». Under intervjuet snakket han mye om hvordan en kan skape et større «vi»-begrep som omfatter hele gruppen og alle kulturer. Ifølge ham kan et såkalt politisk og pedagogisk standpunkt med søkelys på elevenes identitet bidra til å skape samhold og et større «vi». I NOU 2010: 7 (s. 36) beskrives flerkultur som «[...] noe som angår oss alle og samfunnet som helhet». I det følgende framkommer det at flerkultur ikke handler om å skille minoritetene fra majoriteten, eller å skille mellom «oss» og «dem». Flerkultur utgjør et kulturelt mangfold som alle er en del av. Det var kanskje dette Morten siktet til da han snakket om *hele* gruppen.

I dette delkapitlet framkommer lærernes syn på bruk av flerspråklighet som ressurs. Flere av lærerne snakket om samefolkets dag, samisk språkuke, samisk uke og morsmålsdagen i forbindelse med utdraget de fikk se. Utenom disse spesielle dagene eller ukene, berøres temaet på ulike måter og i ulik grad. Åshild og Laila trakk fram det norskfaglige temaet «språklig variasjon og mangfold» som det arbeides med i en begrenset periode. Lailas personlige interesse for samisk gjør at hun trekker inn nordsamiske ord og setninger i sin undervisning. Vigdis' personlige og faglige interesse for språk generelt, gjør at hun spør om språkbakgrunnen til elevene og fremmer disse. Morten mente at et «politisk og pedagogisk standpunkt» som vektlegger og synliggjør elevenes identitet kan bidra til å skape et større «vi»-begrep som inkluderer alle elever.

4.2 Skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk

Jeg stilte lærerne ulike spørsmål⁷ om skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk i ordinær klasse. I første delkapittel framkommer lærernes svar på hva de synes er viktig i skriveopplæringen og hvorfor. Andre delkapittel handler om tilpasninger i skriftlig arbeid, og tredje delkapittel handler om skriveferdigheter for fremtiden.

4.2.1 Hva er viktig og hvorfor?

Jeg spurte lærerne om hva de synes er viktig i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk. Jeg var nysgjerrig på begrunnelsene deres for dette, og om det var forskjeller mellom såkalt ordinær skriveopplæring og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk.

⁷ Se vedlegg 1 for intervjuguide, spørsmål 9-15)

Åshild sa at siden elevene som har et annet morsmål enn norsk ofte leter etter ord, så er det viktig å øke ordforrådet deres. Hun fortsatte:

Også kan det jo være ordstilling for ganske mange, eh, for den er jo ofte annerledes enn i norsk. [...] Det trenger jo ikke å være sånn at de skal være kjempeflinke i alt det norskfaglige vi holder på med, men at de kan gjøre seg godt forstått både skriftlig og muntlig. At man forstår hva de uttrykker, så det er et litt annet fokus. Ja, jeg føler jeg legger lista lavere, og kravene til dem lavere, enn til de andre.

Åshild sa at ordstillingen i elevenes språk ofte er ulik fra ordstillingen i norsk, noe som gjør at mange behøver å arbeide med det. Med referanse til de ulike vurderingsformene fra Normprosjektet (Skrivesenteret, u.å.), også kjent som forventningsnormene, vil arbeid med ordstilling legge vekt på vurderingsområde 4 som omhandler språkbruk. På dette området vurderes elevens ordvalg, setningsoppbygning og stil. Videre sa Åshild at hun vektlegger at elevene skal gjøre seg godt forstått skriftlig og muntlig, snarere enn at de skal være kjempeflinke i det norskfaglige. Dette kan minne om vurderingsområde 1 som omhandler kommunikasjon. Her vurderes elevens evne til å kommunisere med leserne av teksten. Åshild sa at hun som lærer har et annet fokus for elevene med norsk som andrespråk, og forklarte det med at føler hun stiller lavere krav til dem.

Mona la vekt på at elevene får mengdeskriving, og at de opplever skriveglede. Skrivning som meningsskaping er en dimensjon av norskfagets dannende formål (se kapittel 2.2.3). I det følgende sa Mona at denne mengdeskrivingen og skrivegleden gjør at det er lettere å gå inn i elevenes tekster. Hun forklarte:

[...] for da er det lettere å gå inn i teksten deres sammen med dem, eh, også rette og diskutere. Og ofte så prøver jeg å si: «Les denne setningen» fordi at de hører det mye bedre enn når de skriver, så hører de: «Åj, her mangler jeg et ord.» eller «Det her høres det jo helt feil ut.». For veldig mange av de som jeg har nå prater ganske godt norsk. [...] Det er kjempeviktig i skriveprosessen at man kan lese det høyt, så vi burde nok vært enda flinkere til å si at de skal sitte med headset for nå er det så mange hjelpemidler som gjør at de kan få lest opp teksten sin, de kan få høre teksten sin, ikke sant, så kan de høre selv og rette. For det gjør vi jo med dyslektikere, så bruker vi jo det kjempemye, så vi burde jo egentlig vært mye flinkere *ler kort* til å overføre det til denne type problematikk også.

Mona sa at hun aktivt bruker høytopplesning av tekst som en del av skriveopplæringen. Dette begrunnet hun med at elevene hører det bedre enn når de skriver hva som blir riktig og ikke. Dette kan en tolke på ulike måter. På den ene siden kan det være en tilpasning for elevene

med norsk som andrespråk å få høre teksten sin, på lik linje med tilpasninger for alle andre elever som har krav på tilpasset opplæring. Ifølge Håstein og Werner (2014, s. 22-23) fordrer tilpasset opplæring en skole som er fleksibel og variert nok til å imøtekomme den enkelte elevs behov. Mona viste et eksempel på slik variert undervisning som både favner elever med dysleksi og elever med norsk som andrespråk. På en annen side kan det vise et syn på norsk som andrespråk som en utfordring fordi det dras paralleller til elever med dysleksi og omtales som en «type problematikk». I dette tilfellet betraktes ikke flerspråklighet som en ressurs, men som det motsatte.

I likhet med Mona, la også Laila vekt på mengdeskriving. Hun sa:

Det er jo bare generelt for hele klassen, så er det jo mengdeskriving [som] veldig mange synes er vanskelig, og ekstra vanskelig for.. den eleven som.. har.. eh, norsk som andrespråk. Og der har jeg jo erfart at bare det å komme på noe å skrive om er kjempevanskelig. Ehm, så skriverammer er ekstra viktig for denne eleven - det har jeg prøvd å bruke bevisst i skriveopplæringen, men resten av klassen har jo òg bruk for det. Så jeg gir det jo til alle, sånn sett. Og det er jo også for eksempel et ADHD-tiltak. [...] [Vi] bryter ting veldig sånn ned, øver på hvert steg ganske lenge før vi skriver ut en tekst. Eh, sånn at da var det å følge en skriveramme med ganske mange sånne setningsstartere eller forslag til setninger.

Laila nevnte bruk av skriverammer og setningsstartere, og pekte at disse grepene gjelder for hele klassen, ikke bare for elever med norsk som andrespråk. I likhet med Mona, trakk Laila fram at ulike grep eller tiltak kan treffe flere behov i elevgruppen. Mona trakk fram bruk av høretelefoner for elever med dysleksi, og Laila trakk fram bruk av skriverammer for elever med ADHD.

Vigdis sa at det som er viktig i skriveopplæringen, er at elevene mestrer hverdagspråket og evner å ytre seg. Hun forklarte:

Det som er viktig der er jo et sånn.. å få til det hverdagspråket. Eh, ytre seg.. Sånn at du kan kommunisere senere med barnehagen som barna dine skal gå i og du skal kunne søke jobber og du skal kunne.. altså de enkle.. de tingene som vi tar for gitt. Eh, også må de jo bygge på de som har evne og.. lyst til å gå videre i tekstproduksjonen. De gjør jo det da, hvis de.. ønsker det og får det til. [Det] kommer an på hva de har med seg.

Vigdis trakk fram framtidig kommunikasjon med barnehage og jobbsøkerprosess i forbindelse med utvikling av hverdagspråket til elevene. Hun sa også at de elevene som har evne og lyst til å gå videre med tekstproduksjonen kan gjøre det. Dette kan vise et syn på at språklæring skjer lineært, og at elevene skal mestre hverdagspråket før skolespråket.

Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 26) argumenterer for en integrert fag- og språkopplæring på bakgrunn av at elevenes fagopplæring ikke kan utsettes til fordel for å lære norsk. En slik tilnærming gjør at elevene kan lære fag og språk samtidig. Det åpner også opp for å arbeide med hverdagspråk og skolespråk parallelt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 46-48).

Morten hadde et litt annet svar enn de andre lærerne. Han sa at elevenes kompetanse avgjør hva som er viktig i skriveopplæringen deres og til hvilken tid. Morten utdypet:

Det spørres jo veldig på kompetansen til eleven, ikke sant og på hvilket tidspunkt vi snakker, eh. Så noen her er jo som jeg sa, vi starter på praktisk analfabetisme og må begynne helt på scratch. Mens andre.. Du nevnte jo han ukrainske eleven ikke sant som.. rock it gjennom det [skoleløpet]. Så det er helt.. natt og dag altså, liksom hvor [elevene er].. Og der, sant kartleggingsverktøyene kan være fornuftig å bruke, men først og fremst så er det jo lærerens intuisjon tenker jeg, liksom: «Hva er det denne eleven trenger akkurat nå?».

Morten trakk fram spriket mellom elever med analfabetisme til høyt presterende elever som nærmest er språkgenier. Han sa det kan være hensiktsmessig å bruke kartleggingsverktøy, men at lærerens intuisjon kommer i første rekke, der læreren setter den enkelte elevens behov i sentrum. Som nevnt i kapittel 2.2.1, har kartleggingsverktøyet til G-NOR fått kritikk fordi det krever omfattende tolkning. Morten virket ikke å forkaste kartleggingsverktøyet av den årsaken, men virket tydelig på at hans rolle som lærer kommer først i rekken.

I dette delkapitlet hadde lærerne ulike svar på hva de synes er viktig i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk. Lærerne så ut til å i hovedsak betrakte norskopplæringen for elever med norsk som andrespråk som et redskapsfag, snarere enn et danningsfag (Hamre, 2017, s. 29). Både Åshild og Vigdis virket å være opptatt av at elevene skal gjøre seg forstått. Dette kan ses i tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk der deltakelse i skolen og samfunnet trekkes fram (se kapittel 1.1). Grunnleggende norskopplæring skal bidra til denne deltakelsen. Noen elever med norsk som andrespråk følger læreplanen i G-NOR når de går i ordinær klasse. Elevene med norsk som andrespråk som *ikke* følger denne læreplanen, faller i prinsippet ikke under denne formuleringen. I læreplanen i norsk framkommer det likevel at elevene skal rustes til å delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Gjennom tilpasset opplæring etter Opplæringslovens (1998) §1-3 vil elevene kunne få tilpasninger etter behov som gjør dem bedre rustet til å delta. Åshild sa at hun stilte lavere krav til elevene med norsk som andrespråk. Det at lærere har andre faglige forventninger til elever med norsk som andrespråk enn til øvrige, majoritetsspråklige elever kan selvsagt være

nødvendig under vurderingen av noen områder i skriving. For eksempel vurderingsområde 5 i forventningsnormene som omhandler rettskriving og formverk (Skrivesenteret, u.å.). På en annen side kan en se for seg skriveprosesser hvor andre vurderingsområder teller mer, og hvor en ikke nødvendigvis trenger å stille lavere krav til elever med norsk som andrespråk.

4.2.2 Tilpasninger i skriftlig arbeid

Ifølge lærerne avgjør elevenes kompetanse eller nivå hvilken tilpasning det er behov for. Flere av lærerne snakket om analfabetisme i ene enden av skalaen, og høyt fungerende skolevante elever i den andre enden. Som nevnt i kapittel 2.1.1, utgjør elever med norsk som andrespråk en sammensatt gruppe med svært forskjellige behov. Lærerne pekte på at det er et stort sprik i kompetansen til elever med norsk som andrespråk. Morten har erfart at kunnskapshullene kan være store hos elever med norsk som andrespråk. Han har tidligere hatt to elever med norsk som andrespråk som hun omtalte som «veldig svake» siden de nesten ikke kunne skrive. Det viste seg å være begrepsforståelse som var viktig for disse elevene å arbeide med. Morten sa at det tok lang tid før han forsto hvilket nivå disse elevene faktisk var på. Det samme gjaldt Lailas elev med norsk som andrespråk. Hun fortalte:

Det tok litt tid før man skjønnte hvilket nivå man måtte legge det på for å få denne eleven med.. eh, men at, ja, det som en klasse kanskje bruker 10-15 minutter på er noe hun skal få bruke en time, kanskje to, på hvis det er noe hun jobber godt med [...] da har jeg latt henne gjøre det for å prøve å få en ferdig tekst.

Laila ga denne eleven muligheten til å gjøre seg ferdig med skriveoppgaven til tross for at hun brukte lang tid på dette. Dette var den samme eleven som skrev elevsvaret jeg fikk tilsendt av Laila. I forbindelse med å senke kravene til eleven, stilte Laila spørsmål ved hvor grensen går mellom elevens mestrings- og nederlagsfølelse (se kapittel 4.3.1).

Lærerne ga uttrykk for at skriftlig arbeid må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, uavhengig av om det er til elever med norsk som andrespråk eller ikke. Flere av lærerne pekte på prinsippet med tilpasset opplæring som alle elever har krav på. Mona sa:

Fordi at jeg på en måte ikke har de som jeg skal tilpasse sånn.. i klassen, annet enn sånn innenfor tilpasset opplæring da, som alle elever har rett til.. på et vis. Så gjør jo de [elever med norsk som andrespråk] akkurat det samme, så vi behandler de jo ikke noe annerledes, men jeg ser jo at tekstene er annerledes fordi at språket er annerledes.

Mona sa at elevene med norsk som andrespråk gjør det samme som resten av klassen, og dermed ikke blir behandlet annerledes, men at hun ser på tekstene deres at språket er annerledes. Ved spørsmål om tilpasninger for elever med norsk som andrespråk sa Mona at

hun tilpasser i form av å gi elevene små føringer for arbeidet. Hun eksemplifiserte hvordan:

At du liksom: «Nå må du jobbe med å skrive kortere setninger», «Prøv å si det med så få ord som mulig», eh at jeg gir sånne [tilbakemeldinger]. Men selve oppgavelyden er den samme som [for] de andre.

En kan anta at bakgrunnen for at Mona gir slike føringer er å hjelpe elevene med å avgrense fokuset under tekstproduksjonen. Mona presiserte at oppgavelyden var den samme som for elevene med norsk som andrespråk som for resten av elevene. I forlengelse av dette sa hun:

Man kan tilrettelegge, men da må de [elevene med norsk som andrespråk] på en måte være obs på det, for de vet jo ofte at det kan ekskludere de høyeste karakterene fordi at oppgaven blir laget på et lavere nivå. Men likevel gjør det at de klarer å oppnå en del av de kompetansemålene som er kravet da. Det betyr ikke at de alltid får 1 og 2, for det gjør de ikke, men at de kanskje ikke får 5 og 6.

Mona sa at dersom oppgavene blir laget på et lavere nivå, kan det ofte ekskludere de høyeste karakterene. Dette er et konkret eksempel på at elevene måles opp mot førstespråksskrivere som beskrevet i kapittel 2.2. Det å arbeide med samme tema, men på ulike nivå, var også Åshild inne på:

Noen ganger kan det være at den eleven eller elevene har fått egne litt enklere oppgaver, hvis det var å analysere en bok eller noe sånt, så skal de ikke skrive en hel analyse, men kanskje svare på noen spørsmål i stedet. Så jobber de med det samme, men på et annet nivå. [...] Noen ganger kan man lage egne oppgaver, men ofte så er det tilpasning når man går rundt og veileder så ser man kanskje at okei, dette var litt vanskelig - hvordan kan vi løse dette?

Åshild sa at hun kan lage egne oppgaver, men at hun ofte tilpasser oppgaven til den enkelte elevens behov. Elevene arbeider altså med det samme temaet, men på ulike nivå. Morten sa noe av det samme:

Jeg er veldig opptatt av at hvis du har en klasse så bør klassen i hvert fall jobbe med det samme temaet [...] Og det [tilpasningene] gjøres jo også i samarbeid med morsmållærerne på gjerne det samme temaet.

Morten sa at han var opptatt av at alle elevene skal arbeide med det samme temaet, og begrunnet det med at elevene med norsk som andrespråk skulle kjenne på tilhørighet til klassen. Han sa at tilpasningene gjøres i samarbeid med morsmållærerne. Mona fortalte at elevene hennes med grunnleggende norskopplæring tas ut av klassen og har undervisning med en egen lærer i grunnleggende norsk som hun samarbeider med. Hun utdypet:

[De] gjør mye av det samme som oss, men på sitt nivå da, og mer kanskje språklig rundt det. Sånn at noen ganger får de være inne [i ordinær norskundervisning] fordi de vil jo være en del av klassen, selv om de er jo det i alle andre fag.

I likhet med Morten, trakk Mona fram tilhørighet til klassen da hun sa at elevene med grunnleggende norskopplæring ønsker å være en del av dette fellesskapet. Det gjør at elevene noen ganger får være i klassen i stedet for å tas ut i gruppe. I utdraget (se kapittel 4.1.1) framkommer «inkluderende fellesskap» eksplisitt.

En annen form for tilpasning i skriveopplæringen, var lærernes bruk av skriverammer. Vigdis utdypet:

Det å være tospråklig skal jo være en ressurs, og ikke en forskjell som skal gjøre at du blir behandlet annerledes på en måte, sånn synlig. Derfor så tenker jeg at det er viktig, og at alle ungdommer trenger det. Trenger en ramme for hvordan dette skal gjøres. Altså norskfaget er jo så bredt at det går jo.. ut og rundt. Du ser jo på den andre skriverammen hvor mye jeg har lagt inn der. Den er omfattende, og det er til og med hjelpesetninger. Det står at det er valgfritt, men er du da tospråklig så bør du jo bruke hjelpesetningene. For da har du allerede mye av teksten der.

Vigdis virket å være opptatt av at flerspråklighet skal være en ressurs, og sa at selv om hun tilpasser for elever med norsk som annerledes, så gjør hun ikke det «sånn synlig». Vigdis påpekte at alle ungdomsskoleelever behøver en skriveramme som setter føringer for skrivingen siden norskfaget favner så bredt. Bruk av skriverammer kan hjelpe elevene å se oppbygningen av en tekst og lære sjangertrekk. Dette kan bidra til elevenes tekstproduksjon og hjelpe dem inn i en ny tekstkultur (Jølbo, 2018; Monsen & Randen, 2017).

I dette delkapitlet gir lærerne uttrykk for tilpasninger i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk. Tatt ulike nivåer i betraktning, er tilpasningene svært ulike. De strekker seg fra behov for kartlegging til forenklete oppgaver eller kortere tekster. Bruk av skriverammer ble her nevnt av Vigdis, men også Laila har vært inne på dette (se kapittel 4.2.1), samt Åshild (se kapittel 4.3.1).

4.2.3 Skriveferdigheter for fremtiden

Jeg spurte lærerne om hvilke skriveferdigheter de syntes var viktige for elever med norsk som andrespråk å tilegne seg for å være godt rustet for fremtiden. I dette spørsmålet⁸ siktet jeg til elevenes videre skolegang, arbeidsliv, samfunnsliv og personlig utvikling.

Mona sa at ifølge læreplanen skal elevene arbeide med alle typer tekster, men at hun tenker at elevene med norsk som andrespråk i større grad burde arbeide med saktekster og formelt

⁸ Se vedlegg 1 for intervjuguide, spørsmål 14)

språk. Videre sa hun:

Det er ikke sikkert at for mange av de her at det er høyere utdanning som er tingen, men det å få seg en jobb. Kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig på en måte som er forståelig.. for arbeidslivet. Så jeg tenker egentlig at de[t] litt sånn formelle, saklige språket, eh, og det å kunne skrive saktekster, er viktigere da enn at de greier å finne på noen fortellinger eller noveller.

Mona begrunnet arbeid med saktekster med at elevene med norsk som andrespråk skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig på en måte som er forståelig for arbeidslivet. Språkideologier bygger ofte på språklige stereotypier som blir forsterket ved gjentakelser (Svendsen, 2021, s. 29). En standardspråkideologi vil kunne bidra til å vekke negative språklige stereotypier om at norsk har høyere rang enn andre språk (se kapittel 2.4). I overført betydning kan Mona kanskje ha en oppfatning av at elevene i kraft av å ha et annet morsmål enn norsk, stiller dårligere enn de øvrige, majoritetsspråklige elevene i arbeidslivet. Det samme gjaldt muligens Laila. Hun sa:

Jeg ønsker jo.. ja, altså, at det skal være best mulig setningsoppbygning sånn at når man skal skrive en mail, eller man skal skrive en jobbsøknad eller søke om bolig.. så er det jo ikke å legge til skjul på at man.. gjør det ofte bedre hvis man skriver bedre.

Laila var også inne på skrivingens betydning for elevenes deltakelse i arbeidslivet, og hun uttrykte et ønske om at setningsoppbygningen til elevene med norsk som andrespråk skal være best mulig. Ønsket til Laila bunnet i at dersom elevene skriver godt, kan de gjøre det bedre i forbindelse med jobb- eller boligsøking. Morten trakk også trakk fram søknader. I tillegg nevnte han sammensatte tekster som busstabeller og bruk av MinID for innlogging og tilgang til ulike tjenester. Morten sa:

Jeg tenker jo først og fremst at norsk som verktøyfag er kanskje det aller, aller viktigste. Sant det er søknader, forstå buss..rute, eh, forstå enkle kommunikasjons..eh, altså mer sånne praktiske ting, sant. Og det er på en måte litt sånn større enn, altså det er klart, da blir det litt sånn sammensatt tekst. Altså: «Hvordan få MinID til å funke» *ler kort* er jo et relativt viktig læringsmål for å si det sånn.

Om skriveferdigheter for framtiden, sa Vigdis:

Det å kunne på en måte skrive med hele setninger, punktum og, eh, få fram det du mener på riktig måte. Og struktur. Altså.. man kan ikke begynne å analysere og gå i dybden, altså det blir for vanskelig for de [elevene med grunnleggende norskopplæring]. Ehm, som sagt, det her med tekstsjanger er jo vanskelig. Vi kan jobbe med det helt enkle med eventyr. Så det er mye grammatikk.

Vigdis sa at hun vektla at elevene med norsk som andrespråk skriver fullstendige setninger, bruker punktsetting og har struktur i teksten. Hun ga uttrykk for at det er viktig at elevene får fram de mener på en grammatisk riktig måte. Formfokus er noe som går igjen hos flere av lærerne. Vektlegging av grammatikk som en del av dette formfokuset kan ses i tilknytning til kartleggingsverktøyet beskrevet i kapittel 2.2.1. Innenfor ferdighetsområdet skriving, kartlegges blant annet elevenes ortografi, syntaks og tekstnivå (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I dette delkapitlet ga flere av lærerne uttrykk for at arbeid med saktekster er viktig for elevenes framtid. Mange av elevene lærerne snakket om har hatt grunnleggende norskopplæring tidligere eller per dags dato, noe som ifølge læreplanen i grunnleggende norsk skal «[...] legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv», dette gjennom å «[...] gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det kan virke som om lærerne ønsket å bygge videre på dette med å forberede elevene til å delta i samfunns- og arbeidsliv. Noen av lærerne sa eksplisitt at de vurderer det som viktigst, for eksempel Morten i forbindelse med hans omtale av norsk som et «verktøysfag». De andre lærerne ga også uttrykk for redskapsaspektet ved norskfaget (se kapittel 4.2.1).

I tillegg til arbeide med saktekster, pekte lærerne også på viktigheten av at elevene gjør seg forstått særlig i tilknytning til fremtidig arbeidsliv. Her kan en trekke paralleller til å kommunisere gjennom tekst, noe som inngår i skriving i som sosial praksis og skriving som identitetshandling (se kapittel 2.2.2). En kan også se kommunikasjon gjennom tekst som et av dannelsingsaspektene i skriveopplæringen (se kapittel 2.2.3). Kommunikasjon utgjør som nevnt også et av vurderingsområdene i Normprosjektet (Skrivesenteret, u.å.). I tilknytning til kommunikasjon kan en trekke fram skriving som uttrykksform, og aspekter ved norskfaget som estetikk og selvutvikling. Lærerne virket å være mest opptatt av skrivingen som redskap eller nytteverdi i forbindelse med jobb, bolig eller praktiske formål. De løftet ikke fram skriving som fornøyelse, eller som ledd i elevenes danning. Morten trakk riktignok inn det sosiale aspektet i intervjuet ved flere anledninger (se kapittel 4.3.1).

4.3 Tilsendte skriveoppgaver

I forkant av intervjuene ba jeg lærerne om å sende meg skriveoppgaver de har gitt til elever med norsk som andrespråk (se kapittel 3.2). I det første delkapitlet følger en beskrivelse av

oppgavene jeg fikk tilsendt, og i det andre delkapitlet diskuterer jeg innholdet i skriveoppgavene.

4.3.1 Beskrivelse av skriveoppgavene

Jeg fikk tilsendt skriveoppgaver fra Åshild, Mona, Laila og Vigdis. Nedenfor presenteres skriveoppgavene fra hver enkelt lærer og måten lærerne beskriver bruken av disse.

ÅSHILD

Fra Åshild fikk jeg tilsendt to skriveoppgaver med tilhørende ressurser. Den ene skriveoppgaven var tilknyttet eventyret «Skinnvotten». Denne ble gitt til elever med særskilt norskopplæring og elever i innføringsklassen, men på litt ulike måter. Den andre skriveoppgaven var med matlaging som tema og ble gitt til elever med særskilt norskopplæring.

Skriveoppgaven tilknyttet eventyret «Skinnvotten» resulterte i at elevene selv skulle skrive et eventyr. Åshild valgte å bruke eventyret «Skinnvotten» som hun fant på nettsidene til NAFO (NAFO, 2023). Hun fortalte at eventyret er oversatt fra ukrainsk og senere skrevet om til norsk av Alf Prøysen. Siden «Skinnvotten» opprinnelig er ukrainsk, kjente de ukrainske elevene til dette eventyret fra før av. Elevene fikk utdelt eventyret på bokmål, og så en film fra Litteraturhuset (2020) der eventyret ble lest opp med tilhørende bilder. I etterkant av dette skulle elevene selv skrive et eventyr ved hjelp av en ordbank for skjønnlitterær skriving og ulike skriverammer for innledning, hoveddel og avslutning fra Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2021a).

Skriveoppgaven med matlaging som tema ble gitt fordi elevene med særskilt norskopplæring hadde lyst til å være på skolekjøkkenet. Før de dro på skolekjøkkenet fikk elevene se ulike videoer om matlaging på Elevkanalen (TV 2 Skole, u.å.). Etterpå fikk de utdelt avkryssningsskjema med ulike påstander knyttet til videoene som skulle besvares med ja/nei eller riktig/feil. Deretter arbeidet de med grammatikkoppgaver som gikk ut på å plassere verb i setninger og ulike språkøvinger som gikk ut på å plassere riktig ord i setningene. Etter at de hadde vært på skolekjøkkenet, skulle elevene skrive en liten rapport med oppgavebeskrivelsen: «Forklar hva du gjorde på kjøkkenet forrige gang.». Dette ved hjelp av en tekst fra Skrivesenteret (Skrivesenteret, 2021b) om hvordan beskrive arbeidsprosesser i praktiske fag. Elevene skulle også fylle inn ord i en ordbank tilhørende kategoriene kjøkkenredskap, grønnsaker/frukt, fisk/kjøtt og krydder. Til slutt skulle de skrive fritt til et

bilde av fire personer som sitter rundt et dekket bord og spiser et måltid. Om ordbanken jeg fikk tilsendt sa Åshild:

Den lager man jo ikke til de norske elevene. Ikke på den måten i hvert fall. Det måtte jo vært andre typer fagbegreper eller noe sånn, men ikke høyfrekvente, vanlige ord liksom.

LAILA

Fra Laila fikk jeg tilsendt en skriveoppgave med tilhørende vurderingskriterier som ble gitt til alle elevene på 9. trinn. I tillegg fikk jeg tilsendt elevsvaret til en elev med norsk som andrespråk. Oppgaven var å skrive en debattartikkel om «Leksefri skole» eller «Sosiale mediers påvirkning på unge». I forkant av skrivingen arbeidet elevene med ulike argumentasjonstyper. Debattartikkelen skulle inneholde fem avsnitt inkludert innledning og avslutning. Elevene skulle begrunne påstandene sine, lage en passende overskrift og oppgi kilder de hadde brukt. Vurderingskriteriene gikk på struktur, innhold og språk. Elevene ble vurdert til «noe», «god» eller «høy» måloppnåelse på hver av vurderingskriteriene. Laila ga eleven med norsk som andrespråk karakteren 3 fordi teksten hadde fire avsnitt og en forståelig setningsoppbygning. Ifølge vurderingskriteriene kan det se ut som eleven fikk «noe» måloppnåelse på språk og innhold, og «god» måloppnåelse på struktur. Dessuten inneholdt teksten tre argumentasjonsrekker. Laila krevde ikke at denne eleven skulle ha 3-5 argumentasjonsrekker slik som resten av klassen, men sa det holdt med 1-3 argumentasjonsrekke(r). Hun påpekte:

Vi kan ikke justere ned alle kravene til eleven – fordi hun følger jo faktisk ordinær opplæring, men noen av de kriteriene.. der ser vi kanskje litt mellom fingrene på hva er det hun får noe ut av. Hvor er liksom grensa mellom det å føle seg helt nedbrutt og det å se at man har litt mestring og framgang?

I det følgende snakket Laila om hva hun vektlegger i skriveoppgaven gitt til eleven med norsk som andrespråk. Hun sa:

Da vektlegger jeg at hun har.. brukt norske ord, at hun ikke bruker så mange engelske ord, øver seg på å finne de norske begrepene og at hun har en ok setningsoppbygning. [...] Nå har ikke jeg snakket eksplisitt med denne eleven om subjekt og verbal.. for det virker som at der har hun en ganske grei språkforståelse. At hun har lært seg det viktigste i norsk språkoppbygning.

Laila sa hun la vekt på denne elevens bruk av norske ord framfor engelske ord, setningsoppbygning og ordstilling. Et interessant aspekt er at det vurderes om denne eleven skal flyttes *tilbake* til læreplanen i G-NOR, altså andre veien enn det som kanskje er vanlig med tanke på elevens språklige progresjon. Dette blir jeg imidlertid ikke å diskutere nærmere.

VIGDIS

Fra Vigdis fikk jeg tilsendt to oppgavetekster tilknyttet sjangrene nyhetsartikkel og reflekterende tekst. Begge skriveoppgavene ble gitt til alle elevene på 9. trinn, men ingen av elevene hadde norsk som andrespråk. Med utgangspunkt i de tilsendte skriveoppgavene, snakket Vigdis om skriveoppgaver for elever med norsk som andrespråk.

I den ene skriveoppgaven skulle elevene på 9. trinn lese et valgfritt eventyr, for så å skrive en nyhetsartikkel på maks 300 ord med utgangspunkt i eventyret. De kunne velge mellom «De tre bukkene Bruse», «Gullhår og de tre bjørnene» eller «Hans og Grete». Elevene skulle fylle ut en skriveramme med notater fra eventyret tilhørende «nyhetsartikkelens syv hjelpemidler»: hvem, hva, hvor, hvorfor, når, hvordan og konsekvens. Disse notatene skulle være til hjelp under skrivingen. Oppgaveteksten sa at elevene skulle utrede, belyse og forklare en dagsaktuell hendelse. Nyhetsartikkelen skulle inneholde en fengende overskrift, ingress, brødtekst med mellomtitler, et bilde og tilhørende bildetekst. I tillegg skulle elevene følge prinsippet til «den omvendte pyramide» der det viktigste skal komme først i teksten. Språket skulle være presist, tydelig, nøytralt og saklig. Vigdis sa at denne oppgaven ikke var aktuell for elever som fulgte læreplanen i grunnleggende norsk. På spørsmål om hvorfor, svarte hun:

Fordi jeg tror det ligger så mye i en sånn barnekunnskap om det om eventyr. Altså mange av de eventyrene som jo vi kan referere til er kanskje sånn som – kanskje du kjenner til de her eventyrene ikke sant - at det er noe som er kjent som de skal prøve å løfte over i en annen [sjanger]. Altså du er i en sånn metabevissthet som blir vanskelig. Da måtte jeg ha visst om noen eventyr som jeg måtte ha jobbet med som G-NOR [grunnleggende norsk-] eleven måtte hatt med seg fra sitt hjemland som jeg også måtte skjønne og sette inn i et samfunnssystem.

Da kunne jeg gitt den oppgaven, men det har jeg ikke sjans til.

Jeg spurte Vigdis om hva hun tenkte om bruk av nyhetsartikkel som sjanger for elevene med grunnleggende norskopplæring. Ifølge henne kunne det fungert godt. Vigdis sa at hun ville lekt med nyhetsartikkel som sjanger ved å klippe og lime i aviser, lage plakater, bruke overskrifter og prøve å lage en sak ut av alt dette. Senere sa hun:

Noen elever vil kun kunne klare å fylle inn noen stikkord her *peker på spørreordene i skriverammen* og kanskje de som er.. svakere da av en eller annen grunn. Det trenger ikke å være tospråklige elever, men.. da vurderer jeg også det, sant. Altså du går helt ned også ser du: «Hva kan jeg dra ut her?», og ideelt sett hvis du har tid, så kan du ha en muntlig samtale med dem sånn at de får vist hva de kan.

Den andre skriveoppgaven ble gitt til elevene på 9. trinn under en fagdag i norsk. Basert på den nynorske boken *Engel i snøen* av Anders Totland, skulle elevene skrive en reflekterende

tekst på nynorsk. Elevene hadde lest boken på forhånd, og arbeidet mye med virkemidlene i den. På fagdagen fikk de utdelt en skriveramme som var inndelt i innledning, hoveddel og avslutning. Hver av disse inndelingene inneholdt hjelpesetninger og instruksjoner for hva som skulle stå hvor i teksten. Under innledning sto det for eksempel: «Her skal du presentere boka kort med forfatter, tittel og kort handlingsreferat.». Antall ord var ikke spesifisert, men siden oppgaven ble gitt på en fagdag i norsk, så var det sannsynligvis satt av en viss tid til dette. I tillegg til å skrive den reflekterende teksten, skulle elevene lage en illustrasjon av en engel i snøen, jamfør bokens tittel. Dette fikk de 20 minutter på å gjøre. Vigdis sa at en sånn type oppgave kan gis til elever med norsk som andrespråk, men at boken må tilpasses.

På spørsmål om hva Vigdis vektla i skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk, svarte hun modellering av tekst. I tillegg sa hun:

Jeg ville ha jobbet masse med tredeling av tekst, tror jeg [...] Det tror jeg hadde vært nok å gjøre, ja. Også selvfølgelig det grammatiske, men det med struktur.. tror jeg ville vært et fokus, øg med skriveramme.. Og at de kunne brukt sitt eget språk også. Kanskje de kunne ha.. Altså du har jo noen tanker i forhold til en [oppgave]bestilling: bruk ditt eget språk, skriv ned på ditt eget språk først – tankene dine, også prøv å omsette det til.. [norsk] ja. For du tenker jo på ditt språk. Det går vel ganske lang tid før du lar være å tenke på det språket som er morsmålet ditt.

Vigdis sa at elevene kunne brukt morsmålet sitt i skrivingen, og at de bruker det for å tenke. Hun forklarte at elevene først kan bruke morsmålet sitt i skrivingen før de oversetter det til norsk. I forlengelse av dette spurte jeg Vigdis om det hendte at elevene skrev ord på andre språk enn norsk i tekstene sine. Vigdis svarte:

Det hadde ikke gjort noe, nei, det tenker jeg hadde ikke gjort noe. Altså i ordinært får de jo av og til lov til å skrive på dialekt og [de] synes det er veldig artig. Så hvorfor ikke? Nei, ja, så det tenker jeg at skal ikke stoppes. Det er øg kreativt og etter hvert er det jo kommet masse.. det er jo både voksen og ungdomslitteratur som er skrevet av.. folk med innvandrer- eller flyktningsbakgrunn som jo blander inn.. sitt språk.

Vigdis sa at det ikke gjør noe dersom elevene bruker andre språk enn norsk i tekstproduksjonen. Hun ga uttrykk for en ikke skal hindre eleven i å ta i bruk andre språk, og sa det også er kreativt. Vigdis pekte på litteraturen der forfattere benytter seg av flere språk.

MONA

Fra Mona fikk jeg tilsendt to oppgavetekster tilknyttet sjangrene fortelling og drøftende artikkel. Disse ble gitt til alle elevene på henholdsvis 8. trinn og 9. trinn, inkludert elever med

norsk som andrespråk. Mona sendte meg også to elevsvar på drøftende artikkel med tilbakemeldinger fra henne. Begge disse er skrevet av elever med norsk som andrespråk.

Elevene på 8. trinn fikk i oppgave å skrive en fortelling på 500-800 ord. De fikk valget mellom fem oppgaver, deriblant å skrive om «Ferien jeg aldri glemmer» eller å fortsette på fortellingen «Det som en gang var en vakker park, er nå fullstendig ødelagt». Elevene skulle skrive fortellingen i 1. person eller 3. person, lage en passende overskrift og avgjøre om den skulle være spennende, trist, humoristisk, skummel eller overraskende. Mona sa at denne skriveoppgaven var en tidlig tekst, og at de prøver å ha temaer som elevene kan kjenne seg igjen i eller der de kan finne på ting. Dette fordi elevene får sine første karakterer på 8. trinn. Ifølge Mona er det viktigste på dette tidspunktet ikke hvorvidt elevene svarer på oppgaven eller ikke, men at lærerne får inn noe tekst som de kan arbeide med og vurdere.

Elevene på 9. trinn fikk i oppgave å skrive en drøftende artikkel på 1,5 sider. Mona sa at oppgaven egentlig var et leserinnlegg fordi elevene bare skulle skrive fra sin side og ikke argumentere for og imot. Elevene kunne velge mellom tre oppgaver hvor de skulle drøfte fordeler og ulemper ved enten «Lyving», «Aldersgrense på sosiale medium» eller «Forventningspress i ungdomsskolealder». I oppgaveteksten sto det: «Du skal påvirke leseren og overbevise om at det du mener er riktig. Du skal argumentere, drøfte/underbygge påstandene [dine] og bruke retorikk.» Videre sto det at innledningen skulle inneholde en presentasjon av saken, at hoveddelen skulle bestå av to eller flere argumenter og at konklusjonen skulle handle om hva eleven hadde kommet fram til.

Mona sendte meg to elevsvar på drøftende artikkel om «Forventningspress i ungdomsskolealder» med tilbakemeldinger fra henne. Begge elevene har norsk som andrespråk. Mona ønsket å belyse spriket mellom «Elev B» som fikk høy måloppnåelse og «Elev C» som fikk lav måloppnåelse. Mona sa at vurderingen for disse elevene med norsk som andrespråk skal være lik som for resten av klassen, men at det er vanskelig for elever med norsk som andrespråk å få høy måloppnåelse. «Elev B» fikk riktignok høy måloppnåelse fordi hun innfridde kriteriene til oppgaven. Mona sa likevel:

Det er jo veldig lett å se at det er en norsk som andrespråk[s]elev som har skrevet denne teksten, det ser man jo kjapt på tekstene deres da. Spesielt på det med ordstilling og at det er veldig mange ord for å forklare noe spesielt.

Da vi snakket om skriveoppgaver for elever med norsk som andrespråk, sa Mona at det hun

synes er mest utfordrende er å få elevene til å forstå at deres språk kan ha ulik ordstilling enn norsk. Hun pekte også på preposisjoner som utfordrende.

MORTEN

Morten hadde ikke mulighet til å sende meg skriveoppgaver, men jeg spurte ham hvilke skriveoppgaver han ville gitt til elever med norsk som andrespråk. Han svarte:

I begynnelsen ville jeg vært ganske sånn fri bare for at eleven kunne få vise hva han/hun kan fra før av, sånn at du på en måte får kartlagt hva du egentlig må gjøre da. Også er det jo veldig mye sånn: «Fortell om deg selv», altså oppgaver som er nesten mer sosiale, for de må jo kunne kommunisere med de andre i klassen.

Morten ga uttrykk for at han ville hatt en åpen tilnærming til skriveoppgavene i en oppstartsfase med elever med norsk som andrespråk. Dette for at elevene skal få vise hva de kan, og for at læreren får kartlagt hvilke behov elevene har. Morten sa at siden elevene er nødt til å kunne kommunisere med medelevene sine, ville han gitt dem såkalte sosiale oppgaver der de kunne fortalt om seg selv. På slutten av intervjuet la han til:

Hvis jeg skal summere opp hva jeg synes er viktigst med hele intervjuet, så må det være å få elevene så fort som mulig inn i det sosiale.. mønsteret. Og da mener jeg liksom inn i klassen. Fordi vi kan stå å hamre skj-lyder inn til vi blir blå, men i det sekundet den vennsksrelasjonen til de som snakker vanlig norsk på en måte er på plass, da sier det bare «poff» *sprer hendene i lufta* også er det problemet løst.

Morten trakk fram det sosiale aspektet ved flere anledninger under intervjuet. Han la vekt på relasjonsbyggingen mellom elever og betydningen dette hadde for elevene med norsk som andrespråk sin språklæring.

I dette delkapitlet har jeg beskrevet innholdet i skriveoppgavene jeg fikk tilsendt: eventyr, matlagingsoppgaver, debattartikkel, nyhetsartikkel, reflekterende tekst, fortelling og drøftende artikkel. De fleste av disse var faktabaserte tekster, med unntak av eventyr og fortelling. Skriveoppgavene utgjorde relativt korte tekster på 0-800 ord.

4.3.2 Diskusjon av innholdet i skriveoppgavene

I delkapitlet ovenfor, beskrev lærerne bruken av de tilsendte skriveoppgavene. I det følgende diskuterer jeg lærernes syn på skriving med utgangspunkt i noen av beskrivelsene deres.

ÅSHILD

Åshild belyste forskjellene mellom skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk som har særskilt norskopplæring, og øvrige elever med norsk som morsmål. Ordbanken hun hadde

gitt til elevene med norsk som andrespråk inneholdt høyfrekvente og hverdagslige ord. Dersom Åshild skulle gitt en ordbank til de øvrige elevene, sa hun at den eksempelvis måtte inneholdt fagord. Dette kan ses i tilknytning til teorien omkring skolespråk og hverdagspråk beskrevet i kapittel 2.2.5, der Kjelaas (2017, s. 223) forklarer at elever med norsk som andrespråk blir hengende etter de jevnaldrende, majoritetsspråklige elevene på grunn av deres språkkompetanse i norsk. I Åshilds tilfelle må noen av elevene med norsk som andrespråk konsentrere seg om utvidelse av ordforrådet i form av læring av høyfrekvente, norske ord som inngår i hverdagspråket. På samme tid kan de jevnaldrende, majoritetsspråklige elevene lære seg fagord som inngår i skolespråket. Spriket som allerede eksisterer mellom disse elevgruppene språkkompetanse, vil bli større ettersom fagene blir mer avanserte for hvert klassetrinn. Slik kan elevene med norsk som andrespråk ha dårligere forutsetninger for å tilegne seg de samme fagkunnskapene som de jevnaldrende, majoritetsspråklige elevene.

LAILA

Laila beskrev tilpasningene hun hadde gjort for en elev med norsk som andrespråk. Denne tilpasningen besto av færre argumentasjonsrekker enn for de øvrige elevene, samt at hun og kollegene «ser litt mellom fingrene» og heller konsentrerer seg om hva denne eleven har utbytte av. I lys av en forståelse av flerspråklig kompetanse som en sammensatt kompetanse (se kapittel 2.1), kan Lailas elev benytte seg av den flerspråklige kompetansen dersom det legges til rette for det. For eksempel en tilpasning av oppgaven der eleven formulerer samme antall argumentasjonsrekker som de øvrige elevene, men på ulike språk som hun deretter kan oversette til norsk. Som beskrevet i forrige delkapittel, skal denne eleven kanskje flyttes tilbake til læreplanen i G-NOR etter å ha fulgt ordinær læreplan i norsk halve ungdomsskoleløpet.

VIGDIS

Vigdis sa at nyhetsartikkelen som tok utgangspunkt i kjente norske eventyr, blant annet «De tre bukkene bruse», ikke var en aktuell skriveoppgave for elever med grunnleggende norskopplæring. Dette begrunnet hun med elevenes manglende referanserammer for de norske eventyrene. Ifølge Vigdis ville det vært for utfordrende for disse elevene å løfte kjente elementer fra et eventyr over til en nyhetsartikkel. Hun omtalte denne evnen som metabevisthet, og sa at hvis hun skulle gitt elevene denne oppgaven måtte de ha tatt utgangspunkt i et eventyr fra elevens hjemland som hun som lærer selv måtte forstått og satt inn i et samfunnssystem. Vigdis sa imidlertid at nyhetsartikkelen *uten* eventyrinnslagene, kunne fungert godt for disse elevene. En kan spørre seg hvorfor Vigdis ga uttrykk for at

læreren selv må kjenne til eventyret for å kunne gi elevene med grunnleggende norskopplæring denne skriveoppgaven. Vigdis relaterte trolig dette til elevenes behov for hjelp i forbindelse med å løfte elementer fra et eventyr til en nyhetsartikkel, eller til vurderingen av en slik skriveoppgave når en skal vurdere om elevene faktisk har tatt utgangspunkt i det valgte eventyret. En kan likevel se for seg en situasjon der rollene er snudd om og elevene fungerer som «ekspertene». Da kan læreren lære av elevene. I så tilfelle måtte kanskje oppgaveformuleringen eller vurderingskriteriene blitt justert deretter. Vigdis var den eneste av lærerne som trakk fram flerspråklighet som et virkemiddel og en metode i elevenes tekstproduksjon. Dette kan knyttes til skriving som identitetshandling (se kapittel 2.2.2). Dersom elevene med norsk som andrespråk får anledning til å støtte seg morsmålet sitt i tekstproduksjonen vil det kunne bidra til utviklingen av deres stemme og skriveridentitet på norsk. Tilrettelegging for dette fra lærerens side, er som nevnt viktig i relasjon til elever med norsk som andrespråk Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 121).

MONA

Monas utsagn om at hun raskt oppdager om det er en elev med norsk som andrespråk som har skrevet en tekst, kan koples opp mot normbrudd. Mona beskrev et brudd med vante kategorier som at ordstillingen hos elever med norsk som andrespråk er annerledes og at de bruker flere ord for å forklare noe. Norsk med andrespråkstrekk er en form for merkelapp som kan tilskrives en innfødtnorm (se kapittel 2.4.1). Til grunn for en slik norm ligger blant annet en forståelse av at norsk som språk utgjør én språklig masse, og at norsk som andrespråkstrekk dermed faller utenfor «normalen». Et slikt brudd med vante kategorier blir dermed sett på som et avvik. Mona ga uttrykk for at hun raskt identifiserte andrespråksskriving, og omtalte dette som en «type problematikk» (se kapittel 4.2.1). Som nevnt i kapittel 2.2, argumenterer Jølbo (2018, s. 337-339) for å ikke sidestille andrespråksskriving med førstespråksskriving med bakgrunn i at sistnevnte har andre normer.

MORTEN

Mortens tenkte skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk ville vært åpne oppgaver der elevene kunne skrevet om seg selv. Ved å holde skriveoppgavene åpne, sa Morten at han som lærer ville fått kartlagt skriveferdighetene til de ulike elevene. Han sa at «Fortell om deg selv»-skriveoppgaver har et sosialt aspekt ved seg som er viktig for elevenes kommunikasjon med de andre i klassen. Som vist i kapittel 1.1, står det i læreplanen at språk gir tilhørighet.

Morten virket å være opptatt av sammenhengen mellom elevenes tilgang til språk og deres sosiale tilhørighet til medelevene.

Flere av lærerne ga uttrykk for at de vurderer en begrenset del av elevenes tekstproduksjon. Laila for eksempel, sa at hun vektla norske ord, setningsoppbygning og ordstilling. Dersom en sammenligner dette med hva det er mulig å vurdere i en tekst, slik det er beskrevet i forventningsnormene (Skrivesenteret, u.å.), vurderes det i dette tilfellet språkbruk, tekstoppbygning og rettskriving og formverk. Utover disse vurderingsområdene, kan en vurdere kommunikasjon, innhold, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Åshild uttrykte et behov for ulike skriveoppgaver til elever med særskilt norskopplæring enn til de øvrige, majoritetsspråklige elevene i klassen. I kapittel 4.2.2. framkommer det at Åshild gir de samme skriveoppgavene til elever med norsk som andrespråk, og heller tilpasser i form av å forenkle oppgavene. De andre lærerne gjør også dette i form av tilpasset opplæring. Vigdis var inne på at elevene med norsk som andrespråk har ulike forutsetninger for læring av faginnhold. Dette siden norsk er andrespråket deres og skolespråket inneholder fagbegreper er på norsk. Som beskrevet i kapittel 2.2.4, tar det 5-7 år å lære skolespråket (Kjelaas, 2017, s. 223). Tatt denne tiden i betraktning, i tillegg til at fagkunnskapene til elevene med norsk som andrespråk blir vurdert på et språk som ikke er morsmålet deres (se kapittel 2.2.1), kan en argumentere for viktigheten av at elevene får tatt i bruk hele deres flerspråklige repertoar som beskrevet ovenfor i Lailas tilfelle. Monas utsagn kan tilskrives en innfødtnorm på bakgrunn av hennes tanker omkring andrespråksskriving. Flere av lærerne så ut til å ha lignende tanker omkring måling av elevenes skriving opp mot førstespråksskriving. Ordstilling er for eksempel noe de trakk fram, samt en generell vektlegging av grammatikk framfor innhold. Morten ga uttrykk for en instrumentell tilnærming til skriving, og skriving som redskapsfag. Han snakket også om dette i forbindelse med skriveferdigheter for framtiden (se kapittel 4.2.3).

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes den overordnede problemstillingen i lys av de to forsknings-spørsmålene.

5.1 Syn på flerspråklighet

Forskningsspørsmål 1:

- (1) Hvordan reflekterer norsklærerne omkring flerspråklighet som ressurs i læreplan og egen praksis?

Med utgangspunkt i funnene beskrevet i kapittel 4.1 kan jeg samlet si noe om lærernes syn på flerspråklighet som ressurs i norskfaget. Tre spørsmål reiser seg omkring flerspråklighet som ressurs: for *hvem* er det en ressurs, *på hvilken måte* er det en ressurs og *når* er det en ressurs?

5.1.1 For hvem er flerspråklighet en ressurs?

Flere av lærerne så ut til å tenke at flerspråklighet som ressurs er forbeholdt elever med norsk som andrespråk, og ikke samtlige elever. Dette fordi de trakk fram enkeltelever med norsk som andrespråk i utsagnene deres. Eksempelvis Lailas utsagn «[...] den eleven som mestrer arabisk språk» eller Vigdis' to utsagn om «[...] en pappa fra Italia» eller «[...] du har bodd i Romania». En mulig kritikk av dette, kan ses i lys av representasjonsteorien beskrevet i kapittel 4.1.1. Faren ved at lærerne tenker at flerspråklighet er forbeholdt elever med norsk som andrespråk, er at det er nærliggende å tenke at disse elevene fungerer som representanter for deres språk- eller kulturbakgrunn. Dette i form av at enkeltelever står til ansvar for eget språk på vegne av alle. Både Åshild, Vigdis og Mona virket å være oppmerksomme på dette, da de satte spørsmålstegn ved hva hvis elevene selv ikke ønsker å fremme deres språklige og kulturelle identitet. Samtidig kan en argumentere for at det også i en slik forståelsesramme, er en fare for at flerspråklighet som ressurs isolert gjelder de med norsk som andrespråk, og med det bidrar til en form for andregjøring. Dette er problematisk nettopp fordi en tenker at *de* med norsk som andrespråk, forstått som noe annet fra *oss selv*, er noe de ikke er. I dette tilfellet representanter for deres språk og/eller kultur. En kan spørre seg hva elever egentlig kan om egen kultur som i det å fortelle til andre eller lære bort.

Et annet aspekt er fellesskap som også læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) sier noe om i forbindelse med at språk skaper tilhørighet (se kapittel 1.1). Læreplanverket er dessuten tydelig i sin formulering at *alle* elever skal erfare flerspråklighet som ressurs, det være seg både i skolen og i samfunnet: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er

en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Med bakgrunn i definisjonen av andrespråk som inkluderer andrespråk og fremmedspråk, betyr det i praksis at alle elever i skolen er flerspråklige (se kapittel 2.1.1). Morten var inne på dette da han sa at det er viktig at «[...] elevene forstår at deres eget språk er en multietnolekt som består av masse påvirkninger fra forskjellige områder i verden» (se kapittel 4.1). Det kan tenkes at Morten har en forståelse av at alle elever er flerspråklige, selv om han ikke sa det eksplisitt. De andre lærerne virket ikke å dele denne forståelsen.

I Olaussons og Kjelaas' (2021) studie tolker de lærernes forestillinger om flerspråklighet som et uttrykk for enspråklighetsideologi. Flere av lærerne i min studie later også til å ha et enspråklighetssyn til grunn for sine refleksjoner omkring flerspråklighet. Dette til tross for at Norge er et flerspråklig samfunn, og vissheten om at flere av elevene i skolen er flerspråklige og/eller har norsk som andrespråk. Dette er imidlertid ikke uvanlig eller overraskende, da det til tross for ny forskning og endringer i styringsdokumenter hersker en forståelse av en enspråklig «akademisk standard» for offentlig skoler over hele verden (García & Wei, 2019, s. 64). I Vigdis' utsagn «[...] Vi er jo ikke 100 år tilbake i tid der alle var norske» (se kapittel 4.1.1) kommer det eksplisitt til uttrykk at den såkalte historiske flerspråkligheten ikke tas høyde for. Til grunn for antakelsen om at flerspråklighet er noe «nytt», er det rimelig å anta dette som et uttrykk for et enspråklighetssyn. Et enspråklighetssyn i norsk skolekontekst innebærer en vektning av norsk i opplæringen. Som nevnt i kapittel 2.4.2, er det i læreplanen for grunnleggende norsk og læreplanen for morsmålsopplæring en dreining mot norsk som målspråket, og ikke elevenes morsmål eller hjemmespråk. Disse læreplanene omtales dessuten som overgangsplaner, altså en overgang fra grunnleggende norskopplæring og/eller morsmålsopplæring til norsk.

For at samtlige elever skal *erfare* flerspråklighet som ressurs, kan en argumentere for en flerspråklig pedagogikk, samt interkulturell kompetanse hos læreren. I en flerspråklig pedagogikk blir elevenes flerspråklige ressurser, altså språk, brukt i undervisningsøyemed. I tilknytning til skriveopplæringen, kan elevenes metaspråklige bevissthet stimuleres og med det legge grunnlaget for skrivingen deres (se kapittel 2.2.6). Transspråklige tilnærminger til elevenes språk, flerspråklighet og språkopplæring kan ifølge Dewilde og Igland (2015) legge til rette for at flerspråklige elever får brukt og utviklet sine kommunikative repertoar. Videre hevder de at skriveopplæringen fordrer en styrking av sammenhengen mellom opplæringens ferdighetsdimensjon og de tre dannelsingsdimensjonene individuell myndiggjøring, aktiv deltakelse og økt sosialt likeverd og utjevning, I relasjon til min studie, taler dette for en

styrking av norsk som dannelsesfag. Et ensidig fokus på norsk som redskapsfag, vil dra i motsatt retning. For å realisere en flerspråklig pedagogikk, kan en påstå at lærerne bør ha interkulturell kompetanse. Dette fordi det til grunn for denne handlingskompetansen, ligger en flerkulturell forståelse, samt kunnskap om og innsikt i mangfold, spesielt kulturelt mangfold (se kapittel 2.3) Lærerne behøver interkulturell kompetanse både for å håndtere egen praksis og for å lære elevene denne kompetansen (Østberg, 2013, s. 19). Denne kompetansen vil kunne bidra til lærerens forståelse av kulturbegrepet som dynamisk, noe som i neste omgang ville kunne bidra til elevenes forståelse av det samme.

5.1.2 På hvilken måte er flerspråklighet en ressurs?

Som nevnt i kapittel 4.1, uttrykte lærerne usikkerhet om hva utdraget fra læreplanen betyr for dem i praksis. En kan spørre seg hva denne usikkerheten handler om, og hva den bunner i. En antakelse er at lærerne har en oppfatning av elevrepresentasjon som beskrevet i delkapitlet ovenfor der elevene skal stå fram som bærere av et språk eller en kultur. Lærerne påpekte at ikke alle elevene ønsket dette, og virket å være usikre på hvordan de da skal klare å bruke flerspråklighet som ressurs. Dette kom til uttrykk i Lailas utsagn: «Nå har jeg ingen elever i klassen som kan samisk *ler kort* det er jo litt sånn trist, men da tenker jeg at da skal jeg prøve å bidra med det *jeg* har [...]» (se kapittel 4.2.1). Siden det ikke er noen samisktalende elever i klassen på nåværende tidspunkt, så Laila seg nødt til å bidra med sine nordsamiske språkkunnskaper. Andreassen og Olsen (2020, s. 161) understreker at «[i]nnspill med fortelling fra én eller flere elever ikke kan erstatte lærerens undervisning». I tilknytning til Lailas utsagn, kan en hevde at uavhengig om en lærer har elever med norsk som andrespråk i klassen eller ikke og/eller om disse elevene ønsker å komme med innspill eller ikke, bør læreren ha undervisning som viser en nyansert framstilling av flerspråklighet. Som Andreassen og Olsen (2020, s. 163) påpeker, skal skolen utfordre stereotypier snarere enn å reprodusere dem. Reproduksjon av stereotypier kan lett forekomme dersom læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse om samer og nasjonale minoriteter alene og satt på spissen; er avhengig av elever med denne språk- eller kulturbakgrunnen for å *kunne* skape et nyansert bilde. En kan også spørre seg om det er greit at ulike elevgrupper får ulik opplæring, tatt i betraktning at en i klasser som *har* elever med norsk som andrespråk kanskje belager seg på disse. På en annen side vil elevers innspill være et tilskudd, for eksempel ved å levendegjøre tradisjoner (Andreassen & Olsen, 2020, s. 161). Spørsmålet er om det at klassen har disse elevene med norsk som andrespråk, skal avgjøre om og i hvilken grad elevene sitter igjen med et nyansert bilde eller ikke.

I relasjon til viktigheten av lærerens kompetanse i formidlingen av flerspråklighet som ressurs, samt mine funn presentert i kapittel 4, kan en argumentere for at det er behov for kompetanseheving blant lærerne om *hvordan* en kan omsette dette til praksis. Isaksen (2019), Lemante (2018) og Kjelaas (2017) peker også på behovet for formell kompetanse hos lærerne. Det er som kjent ikke krav om kompetanse i norsk som andrespråk eller flerspråklig pedagogikk for å undervise minoritetsspråklige elever, men ifølge flere rapporter *bør* lærerne inneha en slik kompetanse (2010:7, 2010, s. 374; NIFU, 2022, s. 46). En kan spørre seg hvordan lærerne skal bruke flerspråklighet som ressurs når de selv mangler kompetanse om norsk som andrespråk eller flerspråklig pedagogikk. Formell kompetanse i norsk som andrespråk ville trolig gitt lærerne mer ballast, og bidratt til å fjerne noe av usikkerheten de beskrev omkring implementering av flerspråklighet som ressurs. Økt kunnskap om flerspråklighet som ressurs ville kanskje trygget lærerne på hva dette egentlig innebærer og bakgrunnen for denne formuleringen. Det er grunn til å tro at dette ville fått implikasjoner for lærernes formidling av flerspråklighet som ressurs til elevene.

Når det gjelder hvordan flerspråklighet kan brukes som ressurs, kan en se for seg andre arbeidsmåter og tilnærminger hvor enkeltelever ikke brukes som eksempler, men hvor elevene likevel kan oppleve at flerspråklighet er en ressurs. Dette kan for eksempel skje gjennom en flerkulturell pedagogikk med transspråklige tilnærminger som beskrevet i forrige delkapittel, eller gjennom lærerens interkulturelle kompetanse som handlingskompetanse. En slik handlingskompetanse innebærer en dreining mot samhandling mellom individer, ikke oppfatning av ulike grupper (Østberg, 2013, s. 19). Det vil med andre ord ikke være tilstrekkelig for læreren å tilegne seg kunnskap om ulike kulturer *uten* å samhandle med andre mennesker. I tilknytning til elever med norsk som andrespråk, gjør det at lærerne på lik linje som med andre elever må samhandle og kommunisere med elevene og deres foresatte. Østberg (2013, s. 21-22) bemerker at kommunikasjon inngår i et kulturelt mangfold:

Sosiale og kulturelle forskjeller mellom lærer/skolemiljøet og foreldrene/hjemmemiljøet kan oppleves å stå i veien for en god kommunikasjon [...] Å forholde seg til og kunne håndtere slike forskjeller, er en del av det som kreves av dagens lærere. Dette er en del av kulturelt mangfold.

Interkulturell kompetanse som handlingskompetanse vil altså ruste lærerne i å håndtere sosiale og kulturelle forskjeller som eventuelt skulle oppstå i møte med elever med norsk som andrespråk.

5.1.3 Når er flerspråklighet en ressurs?

Det later til å være tilfeldigheter som avgjør hvilket fokus lærerne har på språk og flerspråklighet i skolehverdagen. Dette stemmer også overens med et av hovedfunnene i Olsen og Sollid (2019). Lærernes omtale av flerspråklighet som ressurs i praksis, dreide seg i større grad om markering av dager spesielle dager og uker gjennom skoleåret enn om skolehverdagen i seg selv (se kapittel 4.1.2). Lærerne trakk fram morsmålsdagen, samefolkets dag, samisk språkuke og samisk uke. De ga implisitt og eksplisitt uttrykk for at en fikk fremmet flerspråklighet som ressurs særlig på disse dagene, og med det verdsatt de ulike språkene. Dewildes (2018) studie av markering av internasjonal uke, tyder på at en slik markering bidrar til å spille positivt inn på det daglige arbeidet i skolen når det gjelder å formidle kunnskaper og holdninger om flerspråklighet. Olsen og Sollid (2019, s. 120) skriver at slike markeringer bidrar til fellesskap, tilhørighet og interkulturell kompetanse. Kritikken som har blitt reist, omhandler essensialisering av kultur og andregjøring. Andregjøring som en konsekvens av elevrepresentasjon eller et innsnevret fokus på spesielle dager eller markeringer vil bidra til det motsatte av fellesskapsfølelsen som læreplanen i norsk (se kapittel 1.1) sier noe om i forbindelse med et «[...] inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I studiene til Hermansen (2020) og Olaussen og Kjelaas (2021) ble elevenes morsmål trukket fram som en ressurs kun i forbindelse med å lære norsk. I min studie ble ikke elevenes morsmål trukket fram som en ressurs i forbindelse med lærernes omtale av skriveferdigheter for framtiden. Da var det kun korrekt norsk som ble trukket fram som viktig (se kapittel 4.2.3). Ut ifra det dette kan en anta at lærerne muligens ikke hadde et syn på flerspråklighet som en ressurs i framtiden. I kapittel 4.2.1 ble lærernes vurdering av et begrenset ferdighetsområde jamfør forventningsnormene belyst. En kan spørre seg om lærerne ville svart det samme om skriveferdigheter for framtiden for øvrige, majoritetsspråklige elever. Dette er imidlertid vanskelig å si noe om da det ikke foreligger svar på det i intervjumaterialet.

5.2 Syn på skriveopplæring i norskfaget for elever med norsk som andrespråk

Forskningsspørsmål 2:

- (2) Hvordan reflekterer norsklærerne omkring andrespråksskrivere, skriveopplæring for og utforming av skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk?

Med utgangspunkt i funnene beskrevet i kapittel 4.2 og 4.3, kan jeg samlet si noe om lærernes syn på skriveopplæring i norskfaget for elever med norsk som andrespråk.

Dersom lærerne legger til grunn tekstens perspektiv framfor skriverens perspektiv, vil definisjonen av en andrespråkstekst være dynamisk (Jølbo, 2018, s. 338). Dette vil gi elevene med norsk som andrespråk mulighet til å vurderes ut ifra teksten de skriver, som er i stadig utvikling ettersom de blir bedre i norsk. Ut ifra et perspektiv på skriveren vil disse elevene per definisjon forbli andrespråksskrivere, uavhengig av deres skriveferdigheter på norsk. Det ser ut til at lærerne i større grad konsentrerer seg om elevene med norsk som andrespråk som *andrespråksskrivere* snarere enn *andrespråkstekstene* disse elevene skriver. Dette fordi de pekte på såkalte avvik i elevtekstene som for eksempel ulik ordstilling sammenlignet med den norske. Vigdis var den eneste av lærerne som sa at bruk av andre språk kunne inngå i elevenes tekstproduksjon (se kapittel 4.3.1). En kan si at hun i større grad enn de andre lærerne åpnet opp for transspråklige tilnærminger til tekst. Dersom lærerne vurderer elevenes skrivning opp mot en innfødtnorm, også kjent som en S1/S2-dikotomi (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 199), kan en del av elevenes flerspråklige ressurser gå tapt med tanke på elevenes språklige repertoar Kjelaas (2017, s. 223) påpeker at lærere må ta høyde for elevenes språklige repertoar, men at skolen også krever språkferdigheter som inkluderer elevenes grammatiske kompetanse (se kapittel 2.2.1). I kapittel 4.2.1 nevnte jeg forventningsnormene som er utviklet gjennom Normprosjektet (Skrivesenteret, u.å.). De syv vurderingsområdene innenfor skrivning omhandler kommunikasjon, innhold, tekstoppbygning, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Lærerne virket å vurdere begrensede områder av skrivningen til elever med norsk som andrespråk, med særlig vekt på vurderingsområde 4 og 5, henholdsvis språkbruk og rettskriving og formverk. Disse områdene vil som nevnt være nødvendig å vurdere, men kanskje kunne en vektlagt områder som kommunikasjon eller innhold i noen skriveoppgaver.

Som nevnt i kapittel 2.4, dreier språkideologier seg om forestillinger av språk på et mer overordnet nivå (Hårstad et al., 2021, s. 45). Disse er formet og påvirket på bakgrunn av blant annet kollektive forståelsesrammer. Det så ut til at lærerne vektet en standardspråkideologi i den forstand at norsk betegnes som standarden. Det var den norske ordstillingen det ble målt opp mot, samt norske ord i tekstene og norske referanserammer innenfor eventyrsjangeren. Norsk er naturligvis målspråket for elevene med norsk som andrespråk i den norske, offentlige skolen. Det er ikke dermed sagt at elevenes flerspråklige repertoar ikke skal

verdsettes. I utdraget fra læreplanen i norsk (se kapittel 4.1.1) står det eksplisitt at lærerne skal ha et ressursperspektiv på flerspråklighet.

Lærerne uttrykte et behov for tilpasninger i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk (se kapittel 4.2.2). Tilpasset opplæring ble trukket fram som en naturlig del av dette, ettersom ikke alle elevene har særskilt språkopplæring jmfør §2-8 i Opplæringsloven (1998). I Isaksens (2019) studie, ble det løftet fram at det muligens var manglende føringer for tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene. I min studie nevnte ikke lærerne noe om dette, og det var heller ikke noe jeg spurte eksplisitt om. Likevel tolket jeg det til at ingen av skolene hadde retningslinjer eller en felles, systematisk forståelse for hvordan en kunne tilpasse opplæringen for elevene med norsk som andrespråk. I kontrast til dette, virket det å være sterkere føringer for grunnleggende norskopplæring, samt innføringstilbud. På bakgrunn av funn i kapittel 4.2.2 virket det å være tilfeldig hvilke grep norsklærerne brukte for å tilpasse eller differensiere skriveoppgaver for elevene. Samtidig virket det å være bred enighet blant lærerne om at elevene med norsk som andrespråk bør ha samme oppgave som de øvrige, majoritetsspråklige elevene, men at oppgaven må tilpasses elevens nivå. Lærerne pekte på et stort sprik i denne elevgruppa, og som nevnt i kapittel 2.1 utgjør elever med norsk som andrespråk ingen homogen gruppe. Akkurat som at opplæringen må tilpasses andre elever, må den også tilpasses elevene med norsk som andrespråk. Det er imidlertid noen ting som gikk igjen i det lærerne sa om hva denne elevgruppa har behov for: arbeid med ordstilling og setningsoppbygning, utvikling av elevenes ordforråd, mengdeskriving, arbeid med saktekster og sammensatte tekster i større grad enn med skjønnlitteratur. Sistnevnte kom fram i forbindelse med spørsmål om skriveferdigheter for framtiden (se kapittel 4.2.3). Bakgrunnen for at lærerne løftet fram saktekst-sjangeren, har trolig sammenheng med et syn på norsk som redskapsfag. En nærliggende forklaring er at skolen og norskfaget skal forberede elevene på videre deltakelse (se kapittel 1.2). Dersom lærerne utelukkende legger vekt på norsk som redskapsfag kan aspekter som dannelsenaspektet ved faget forsvinne. Som beskrevet i kapittel 2.2.3 skjer ikke dannelse av seg selv. Skriveopplæring som dannelse fordrer ifølge Aase (2012, s. 57) lærere som bidrar til elevenes kommunikasjon gjennom tekst og refleksjon omkring dette.

I Lemantes (2018) studie arbeidet lærerne systematisk med vokabularutvikling i forbindelse med utvikling av ordforrådet til nyankomne elever på innføringsskolen. Bevissthet knyttet til vokabularutviklingen og språkfunksjoner lå til grunn for dette arbeidet. Tatt i betraktning at språk ikke kan deles inn i ulike ferdighetsområdet slik som i Kartleggingsverktøyet, må

elevens språkferdigheter betraktes under ett. Skrivning utgjør ett av disse ferdighetsområdene, og lesing og ordforråd to andre. Sammenhengen mellom disse er, som nevnt i kapittel 1.5, at elevens skriveferdigheter avhenger av elevens leseferdigheter og ordforråd på norsk. I min studie, ble utvikling av elevenes ordforråd trukket fram som en viktig del av skriveopplæringen (se kapittel 4.2.1) og i diskusjonen av innholdet i skriveoppgavene (se kapittel 4.3.2). Utvikling av ordforråd kan dessuten ses i sammenheng med teorien omkring hverdagsspråk og skolespråk. Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 90) er det viktigste i andrespråklæringen at elevene lærer seg ordene som inngår i skolespråket (se kapittel 2.2.5). Som nevnt i kapittel 4.2.1, er det mulig å arbeide samtidig med hverdagsspråk og skolespråk. Gjennom en integrert fag- og skriveopplæring med en helhetlig tilnærming til skriveopplæring, kan elevene utvikle både norskkunnskaper og fagkunnskaper på samme tid (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 137-138).

6 Oppsummering

Den overordnede problemstillingen for studien er: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg norsklærere i ungdomsskolen seg omkring flerspråklighet og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk?*

For å besvare denne har jeg som nevnt delt den inn i to forskningsspørsmål.

- (1) Hvordan reflekter norsklærerne omkring flerspråklighet som ressurs i læreplan og egen praksis?

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet var det formålstjenlig å besvare dette gjennom de tre spørreordene hvem, hvordan og når. Ut ifra intervjumaterialet kan det se ut til at enkelte av norsklærerne i studien har et snevert syn på flerspråklighet som ressurs. Med henvisning til drøftingen i kapittel 5, kan en hevde at norsklærerne i hovedsak anser flerspråklighet som en ressurs forbeholdt elever med norsk som andrespråk, og at dette i hovedsak kommer til uttrykk gjennom elevrepresentasjon og på spesielle dager eller markeringer. Samtidig ga lærerne uttrykk for usikkerhet rundt gjennomføring av flerspråklighet som ressurs. Det kan virke som at dette ressursperspektivet på flerspråklighet står som et ideal i læreplanen, men at det er utfordrende for lærerne å gjennomføre i praksis.

- (2) Hvordan reflekterer norsklærerne omkring andrespråksskrivere, skriveopplæring for og utforming av skriveoppgaver til elever med norsk som andrespråk?

For å besvare det andre forskningsspørsmålet, har jeg sett på hva lærerne omtaler som viktig og hvorfor, om tilpasninger i skriftlig arbeid og skriveferdigheter for fremtiden. Det så ut til at norsklærerne i større grad anså elever med norsk som andrespråksskrivere, enn å se på andrespråkstekstene de produserer. Lærernes sammenlikning av andrespråksskriving med førstespråksskriving, kan vitne om en innfødnorm som ligger til grunn. Lærernes vektlegging av det norske i skriftproduksjonen kan også vitne om en standardspråkideologi der norsk er standarden det måles opp mot. Dette er ikke til å unngå i tilknytning til å lære norsk, men de fleste lærerne pekte ikke på bruk av andre språk som en ressurs i denne sammenhengen. Tilpasninger innenfor skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk virket å være helt nødvendig tatt nivåforskjellene til elevene med norsk som andrespråk i betraktning. Lærerne virket imidlertid å vurdere begrensede områder av skrivingen, også omtalt som forventningsnormene.

Tittelen for oppgaven «*Men hva betyr det å bruke det som eller ha det som en ressurs?*», er hentet fra Monas utsagn i forbindelse med utdraget i kapittel 4.1.1. Bakgrunnen for valg av akkurat dette utsagnet, var at jeg syntes det var beskrivende for innholdet i intervjumaterialet og den påfølgende analysen. Dette tar meg videre til et sentralt funn i studien som viser at norsklærerne uttrykte usikkerhet rundt gjennomføring av flerspråklighet som ressurs. Av måter å bruke flerspråklighet som ressurs på, trakk lærerne i hovedsak fram spesielle dager eller markeringer ved skolen som morsmålsdagen og samefolkets dag. Utenom disse dagene virket det å være tilfældigheter som avgjorde på hvilken måte og i hvilken grad flerspråklighet som ressurs ble berørt. Et annet funn viser at norsklærerne i hovedsak så ut til å betrakte norsk som redskapsfag i forbindelse med skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk. Dette fordi de vektla redskapssider ved elevenes skriving som rettskriving og språkbruk. Saktekster ble trukket fram som en spesielt viktig sjanger for elevenes skriveferdigheter for framtiden. Et tredje funn viser at flere av lærerne virket å måle skrivingen til elever med norsk som andrespråk opp mot en såkalt innfødtnorm der skrivingen ble sammenlignet med førstespråksskriving. Lærerne pekte på store nivåforskjeller blant elevene med norsk som andrespråk, og trakk fram tilpasninger for elever med norsk som andrespråk i form av forenklete oppgaver og individuelle tilpasninger. De fleste av skriveoppgavene jeg fikk tilsendt var faktabaserte tekster som utgjorde relativt korte tekster.

6.1 Veien videre

Studien gir innsikt i forhold ved norskundervisningen i ordinær klasse for elever med norsk som andrespråk sett fra et lærerperspektiv. Det er behov for mer forskning på lærerefleksjoner omkring andrespråksskriving i norskfaget. Andre områder som er lite belyst er skriveoppgaver for elever med norsk som andrespråk, samt læreres vurderingspraksiser og tilbakemeldinger på disse. Intervjumaterialet har potensiale til å si noe om andre områder innenfor feltet, eksempelvis om lærernes tanker om overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk, innføringstilbud og morsmålsopplæring. Funn tilknyttet disse områdene ble ikke tatt med i oppgaven da de havnet utenfor forskningsfokuset mitt. Skriveoppgavene jeg samlet inn, ble i hovedsak presentert og ikke analysert. Disse kan være til gjenstand for en mer inngående tekstanalyse.

Referanseliste

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter - utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen: i skole og lærerutdanning* (s. 141-163). Fagbokforlaget.
- Bouzakraft, N. (2022). *Flerspråklighet som ressurs for norsklærere* [Masteroppgave, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet]. ODA Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3027350>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem": En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Cappelen Damm Akademisk.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474-486. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giellavahkku. (u.å.). *Hva er Samisk språkuke?* <https://giellavahkku.org/om-uken/>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 231-240). Cappelen Damm Akademisk.
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 17-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Det Norske Samlaget.
- Hermansen, A. H. (2020). *Konstruksjoner av flerspråklighet og den flerspråklige elev: Fem norsklæreres refleksjoner rundt flerspråklighet i skolen* [Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2784867>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Isaksen, E. (2019). *Det flerkulturelle klasserom - berikende og utfordrende: En kasusstudie om tilpasset og inkluderende opplæring i en distriktskole med mange flerspråklige elever* [Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning, UiT Norges Arktiske Universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/16123>
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 336-351). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 217-229). Universitetsforlaget.

- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring: For nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lemante, J. (2018). *Hvilke suksesskriterier ligger bak innføringsskolen? En intervjustudie om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne elever i innføringsskolen?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2561012>
- Litteraturhuset. (2020, 7. april). *Skinnvotten*. https://www.youtube.com/watch?v=RHIZ_wEqrXs
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: - En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (2022, 12. sep). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- NAFO. (2023, 15. feb). *Opplæring av barn, unge og voksne fra Ukraina*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://nafo.oslomet.no/opplaering-av-barn-unge-og-voksne-fra-ukraina/>
- NAFO. (u.å.-a). *Morsmålsdagen*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://morsmal.no/om-morsmal/morsmalsdagen/>
- NAFO. (u.å.-b). *Regelverk for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. Hentet 7. mai 2023 fra <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/regelverk/>
- Neteland, R. (2020). *Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver*. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- NIFU. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?* (2022:26). Utdanningsdirektoratet. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NSD. (u.å.). *NSD - Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/>
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei": Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, 11, 53-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *Din: tidsskrift for religion og kultur*, 2019(2), 113-138.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll management. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-og-innforingstilbud/>

- Sikt. (u.å.). *Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://sikt.no/>
- Skrivesenteret. (2021a, 13. mars 2023). *Skriverammer*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skriverammer/>
- Skrivesenteret. (2021b, 13. mars 2023). *Å beskrive arbeidsprosesser i praktiske fag*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/a-beskrive-arbeidsprosesser-i-praktiske-fag-2/>
- Skrivesenteret. (u.å.). *Normprosjektet*. Hentet 4. mai 2023 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/#normene>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 7. mai 2023 fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/statistikk/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- TV 2 Skole. (u.å.). *Elevkanalen*. Hentet 31. januar 2023 fra <https://app.elevkanalen.no/>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. nov). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 30. januar 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. oktober). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet 13. februar 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 16. desember). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 7. mai 2023 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 4. april). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 30. november 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 11. mars). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Hentet 30. november 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk - demoversjon*. Hentet 30. november 2022 fra <https://demo-kgm.udir.no/0/admin/la/mineelever>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Zwankhuizen, M. (2021). «Det hjelper ikke at jeg føler i hjertet mitt at flerspråklighet er en ressurs og at det er noe bra, når eleven ikke opplever det.» [Masteroppgave - Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2785130>
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse IV. Bjarnø, M. E. Nergråd & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17-35).

Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (Red.), *Teorier med tekst i møte med skolens skrivepraksiser* (s. 48-58). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Info: Velkommen til intervju! Før vi begynner vil jeg påminne deg om taushetsplikten du har overfor elevene dine og at du unngår å bruke navn som vil dra kjennskap til dem eller andre.

Oppvarmingsspørsmål

- 1) Kan du begynne med å fortelle meg litt om bakgrunnen din som lærer?
 - Alder? År i yrket?
 - Underviser/undervist i andre fag i tillegg til norsk?
 - Erfaringer med elever med norsk som andrespråk? Hvilke morsmål?

Flerspråklighet

- 2) Hvilken plass har språklig mangfold/flerspråklighet i ditt klasserom?
 - Vet du hvilke språk elevene dine kan?
- 3) I hvilken grad bruker elevene andre språk enn norsk i undervisningen?
 - Brukes språkene som ressurs?
- 4) I **dette** utdrag fra læreplanen i norsk står det at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» Hva tenker du om dette utdraget? Gi betenkningstid.
 - Hva tenker du om at «flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs»?

Overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk

- 5) Hvordan vurderer du at elever med norsk som andrespråk er klare for overgang fra læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter til ordinær læreplan i norsk?
 - Hva ligger i denne vurderingen? Bruker du hjelpemidler (f.eks. fagfolk eller kartleggingsverktøy> 5 ferdighetsområder: lesing/skriving/ordforråd/muntlig kommunikasjon/uttale
 - Kan du si noe om organiseringen av dette på deres skole?
 - Synes du noen elever med norsk som andrespråk har blitt flyttet over for tidlig?
- 6) Hva legger du til grunn for vedtak i særskilt norskopplæring, altså forsterket opplæring i norsk?
 - Hvordan vurdere tilstrekkelige norskerferdigheter? Når vet en at elevene har det?
 - Svar fra kartleggingsverktøy? Hvilket?
- 7) Hva legger du til grunn for vedtak om morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring?
 - Kan du si noe om organiseringen av dette på deres skole?

8) Hva synes du om ordningene som finnes?

- Ordninger som f.eks. innføringstilbud, kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra UDIR, særskilt språkopplæring (herunder særskilt norskoppl, morsmålsoppl og tospråklig oppl)
- Er du fornøyd med ordningene? Utdyp.
- Hva ville du endret hvis du kunne?

Skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk

9) Kan du si noe om hva du synes er viktig i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk?

- Hva er viktig? Hvorfor?
- Er det forskjeller på ordinær skriveopplæring og skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk? Hvilke forskjeller?

10) Hva vektlegger i skriveoppgaver du gir til elever med norsk som andrespråk?

- F.eks. ortografi (rettskriving), syntaks (setningsoppbygning), tekstinivå (analyse), læringsaktivitet, formidling, meningsskaping (ref. til kartleggingsverktøyet fra UDIR)
- Hvorfor? Konkretiser!

11) Kan du si noe om bakgrunnen for at du gir akkurat disse skriveoppgavene til elever med norsk som andrespråk?

- Hvorfor? Andre grunner?

12) Hvordan vurderer du skriveoppgaver som disse? For eksempel denne..

- Hvorfor? Eksempler på tilbakemeldinger eller vurderinger du har gitt?

13) Hvordan kartlegger du skriveferdighetene til elever med norsk som andrespråk?

- Bruk av hjelpemidler/kartleggingsverktøy fra UDIR eller andre?

14) Hvilke skriveferdigheter tenker du er viktig at elever med norsk som andrespråk tilegner seg for å være godt rustet til videre skolegang og arbeidsliv, for personlig utvikling osv.?

- Spesifikke skriveferdigheter (ordforråd, rettskriving, formidling, sjangerlære)?

15) Dersom du skulle gjennomført et skriveopplegg i ordinær klasse som inkluderer elever med norsk som andrespråk, hva ville du lagt vekt på?

- Tilpasninger/tilpasset opplæring av oppgaver til elevene med norsk som andrespråk?

Avrundingspørsmål

16) Helt til slutt; er det noe du vil legge til som vi ikke har snakket om?

- Hva synes du om ressursene som finnes – er de gode nok? Nettbaserte læremidler mm.

Vedlegg 2: Godkjenning av meldeskjema

05.01.2023, 10:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Lærerperspektiv på skriveopplæring i norskfaget for elever med norsk...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
161365

Vurderingstype
Standard

Dato
06.12.2022

Prosjekttittel

Lærerperspektiv på skriveopplæring i norskfaget for elever med norsk som andrespråk

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Ragni Vik Johnsen

Student

Marit Fredeng

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.05.2023

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 01.10.2035.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personvern tjenester 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.

Personvern tjenester 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.

TAUSHETSPLIKT

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

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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2035.

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/63650c44-a99a-46ad-9ddb-1d3b8ceb1255>

1/2

- 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 viderebehandles 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

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

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).

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

Vi 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 (spørreskjemaløser, 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 eventuelt 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

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærerperspektiv på undervisning i norskfaget for elever med norsk som andrespråk”?

Mitt navn er Marit Fredeng, og jeg skal skrive masteroppgave i norskdidaktikk på Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved UiT Norges Arktiske Universitet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvilke refleksjoner et utvalg norsklærere i ungdomsskolen gjør seg omkring ulike sider ved undervisning i norskfaget for elever med norsk som andrespråk i norskfaget. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å rette søkelyset mot undervisningen i norskfaget på ungdomsskolen for elever med norsk som andrespråk. Forskningsspørsmålene jeg skal analysere omhandler hva som vektlegges i skriveopplæringen for elever med norsk som andrespråk, hvilke skriveoppgaver norsklærerne gir ut til disse elevene og bakgrunnen for de spesifikke oppgavene. I tillegg vil jeg få innsikt i hvordan norsklærerne vurderer overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk for elever med norsk som andrespråk, samt kartlegging av skriveferdigheter til elever med norsk som andrespråk. Forskningsspørsmålene vil også omhandle flerspråklighet generelt.

Masteroppgaven min inngår i et større forskningsprosjekt ved navn Multilingualism in Transitions (MultiTrans), som består av syv forskere med tilknytning til UiT og Høgskolen på Innlandet (INN): Hilde Sollid, Florian Hiss, Ragni Vik Johnsen, Åse Mette Johansen, Anja Maria Pesch, Rafael Lomeu Gomes og Lukas Kosner. Etter prosjektslutt for masteroppgaven, vil MultiTrans få tilgang til datamaterialet mitt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er/har vært norsklærer i ungdomsskolen som underviser/har undervist elever med norsk som andrespråk i ordinær klasse (ikke innføringsklasse).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervjuet om 10-15 spørsmål tilknyttet tema. Intervjusamtalen vil ta omtrent en time, og jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet inneholder spørsmål om flerspråklighet generelt, om overgang fra læreplan i grunnleggende norsk til læreplan i norsk og om skriveopplæring for elever med norsk som andrespråk. I tillegg ønsker jeg å få samle inn noen skriveoppgaver du gir til elever med norsk som andrespråk med eller uten elevsvar, som vi kan snakke om i intervjuet. Her gjør du selv et utvalg av hvilke skriveoppgaver jeg skal få tilgang til.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student Marit Fredeng som vil ha tilgang til navnet og kontaktopplysningene dine. Disse brukes kun i forbindelse med kontakten mellom deg og studenten.
- Lydopptak (stemmen din) kan indirekte identifisere deg. Lydopptak og tilhørende transkripsjon blir delt med andre forskere tilknyttet MultiTrans-prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil da erstattes med et pseudonym og en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle forskere er underlagt personvernregelverket.
- Datamaterialet blir lagret på forskningsserver som sikrer at ingen uvedkommende får tilgang til dine opplysninger.
- Datamaterialet vil kunne brukes i vitenskapelige publikasjoner, undervisning og annen faglig formidling. Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger som kjønn, alder og erfaringsbakgrunn i skolen vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene som samles inn er kjønn, alder og erfaringsbakgrunn. Dine svar fra intervju samtalen blir registrert elektronisk i form av skriftlige notater og transkripsjon av lydopptak. Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, med unntak av lydopptaket. Personopplysningene anonymiseres ved hjelp av en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Anonymiserte opplysninger slettes etter masteroppgavens prosjektslutt, men lydopptak og transkripsjon kan gjenbrukes til forskning tilknyttet MultiTrans. Lydopptak og transkripsjon vil bli oppbevart i et eksternt arkiv ved NSD/Sikt Kunnskapssektorens tjenesteleverandør og vil kun være tilgjengelig for prosjektgruppa i MultiTrans (dvs. seks forskere fra UiT og en fra Høgskolen på Innlandet). Et langsiktig mål med dette prosjektet er å samle kunnskap om språkvalg og språklig praksis i overganger i et langtidsperspektiv. Derfor vil MultiTrans oppbevare datamaterialet med dine personopplysninger i 10 år utover prosjektperioden, dvs. til 1. oktober 2035. Eventuelt vil forskerne spørre deg på et seinere tidspunkt om du vil delta i en oppfølgingsstudie. Etter 1. oktober 2035 vil alt av datamaterialet være anonymisert og alle personopplysninger vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet 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:

- UiT Norges arktiske universitet ved førsteamanuensis Ragni Vik Johnsen (ragni.v.johnsen@uit.no eller telefon 776 45 645) eller student Marit Fredeng (mfr059@uit.no eller telefon 468 38 284)

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (personvernombud@uit.no eller telefon 776 46 322 og 976 915 78)

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

Ragni Vik Johnsen
(Forsker/veileder)

Marit Fredeng
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Lærerperspektiv på undervisning i norskfaget for elever med norsk som andrespråk*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- gi tilgang til et utvalg skriveoppgaver jeg gir til elever med norsk som andrespråk
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til MultiTrans-prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

