

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

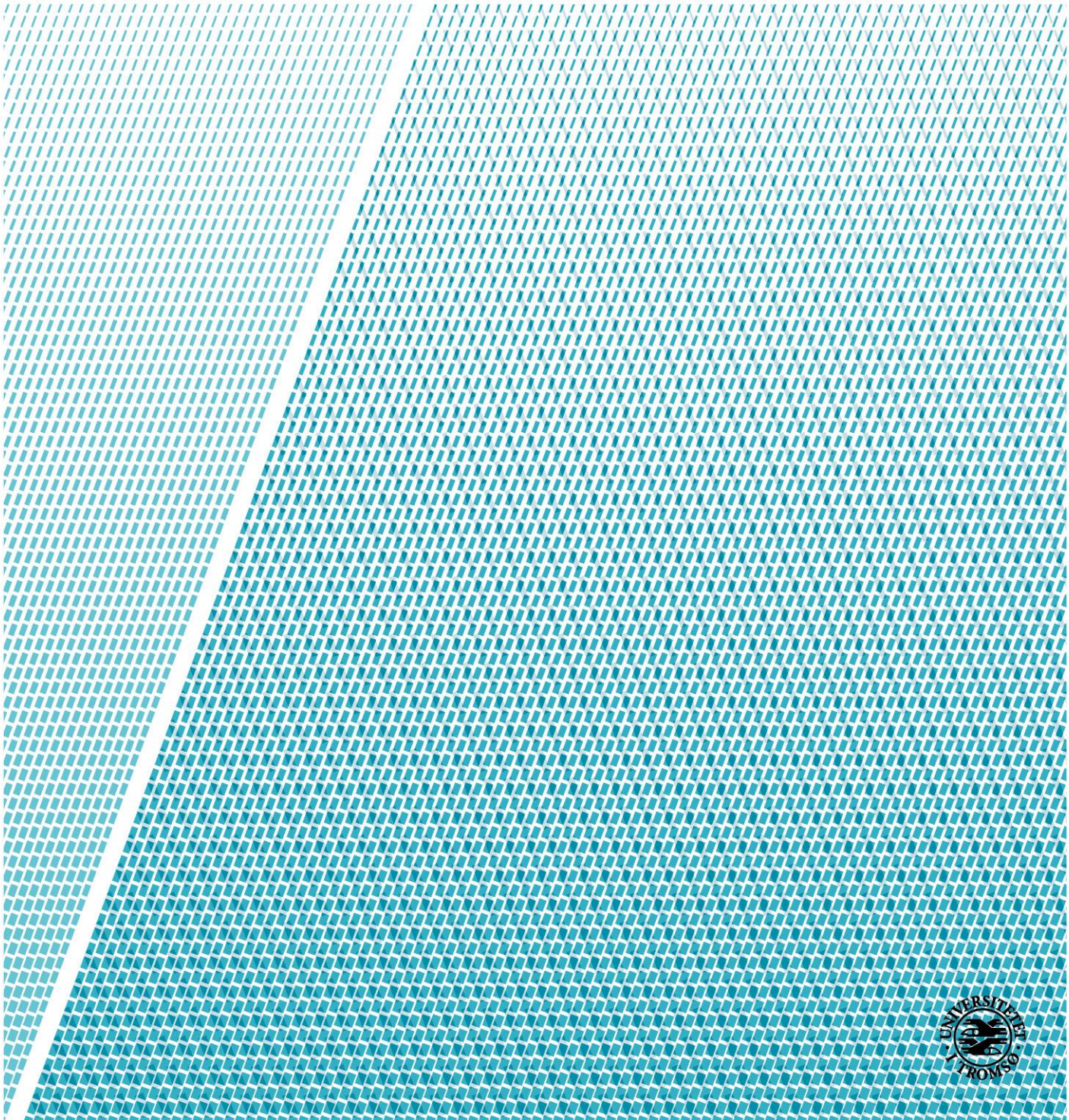
Å snakke norsk som andrespråk

Er det bare i språkfag man er flerspråklig?

—

Torun Rasmussen Sørbøen & Vilde Therese Teig

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, mai 2018



Forord

Nå nærmer studietiden ved Universitetet i Tromsø seg slutten, og masteroppgaven skal leveres. Å ta stilling til hva vi ønsket å fokusere på i dette siste store arbeidet i regi av lærerutdanningen var ingen vanskelig sak for oss. Gjennom fordypningsfaget vårt, norsk, har vi fått noe innsikt i flerspråklighet og andrespråksdidaktikk, og dette interesserte oss umiddelbart. Vi la fort merke til at Opplæringslovas § 2-8 var åpen for tolkning, og lurte på om formuleringen kunne føre til at noen elever som konsekvens av dette ikke får den opplæringen de har behov for. Vi innså også at vi hadde svært lite kunnskap om hvilke rettigheter disse elevene har, og hvordan vi best kan ta andrespråksdidaktiske hensyn i våre fremtidige klasserom. Det har nå gått omtrent 50 år siden innvandringen til landet begynte å øke. Vi synes det er rart at vi etter fem år med lærerutdanning har det vi vil definere som manglende kompetanse på feltet, når vi vet at elever med norsk som andrespråk i så lang tid har utgjort en betydelig del av norske klasserom. Basert på det begrensede fokuset på dette området i utdanningen har vi stilt spørsmål ved om kompetansen rundt om i skolen på det andrespråkspedagogiske feltet er høy nok i henhold til antallet elever som trenger god didaktisk tilpasning. Vi ønsket å komme nærmere et svar på dette, samtidig som vi så en god mulighet til å fordype oss i et tema vi finner både interessant og høyst aktuelt. Mens vi har ferdigstilt vår masteroppgave, har 200 fagfolk i regi av Universitetet i Oslo diskutert flere av de samme spørsmålene som vi har tatt for oss. Dette synes vi er både spennende og viktig, og vi ser fram til å oppdatere oss på det som har blitt tatt opp i konferansen nå som oppgaven er ferdigstilt.

Vi er takknemlig for at vi har fått lov til å gjennomføre studien. Tusen takk til informantene våre som har gjort det mulig. Takk til dyktige og motiverende forelesere vi har hatt gjennom disse årene. Tusen takk til medstudenter for faglige diskusjoner, gode samarbeid, hyggelige (til tider litt for lange) pauser og mye latter. Sist, men ikke minst, tusen takk til vår veileder og nybakte doktor, Annfrid Rosøy Steele, som har tatt seg tid til god og støttende veiledning og fine samtaler selv i sine travleste perioder.

Tromsø, mai 2018

Torun Rasmussen Sørbøen og Vilde Therese Teig

Sammendrag

I denne masteroppgaven belyses de erfaringer lærere med elever med norsk som andrespråk i klassen fremhever som viktige. Spørsmålene som stilles er hvordan lærerne selv fremstiller sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk, og hvilke utfordringer de beskriver at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av disse elevene. Studien er kvalitativ med en fenomenologisk tilnærming, og baserer seg på intervjuer av åtte lærere på ulike trinn i skolen. Gjennom intervjuene viser det seg et behov og et ønske om kompetanseheving både i lærerutdanningen og blant ferdigutdannede lærere. Noen av områdene hvor kompetanseheving viser seg som viktig er i henhold til hjem-skole-samarbeid, informerte andrespråksdidaktiske tilpasninger i klasserommet og minoritetsspråklige elevers rettigheter blant lærere og ledelse i skolen. Videre fremkommer det at det er få flerspråklige lærere i skolen, og at lærerstanden dermed ikke speiler elevmassens språklige og kulturelle mangfold. Anerkjennelse av norsk som andrespråk-feltet som et eget fagfelt som ikke må forveksles med norskfeltet og fremmedspråksfeltet poengteres også. Den omtalte elevgruppen er stor, og kompetansen blant lærere og øvrige i utdanningssystemet vil ha stor betydning for svært mange elever i den norske skolen.

Innhold

Forord.....	iii
Sammendrag.....	v
1 Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 Morsmål og førstespråk.....	4
1.3.2 Andrespråk og fremmedspråk.....	4
1.3.3 Minoritetsspråklighet og flerspråklighet.....	5
1.3.4 Den mangfoldige elevgruppen «flerspråklige elever».....	7
1.4 Lovverk og styringsdokumenter.....	7
1.4.1 Lovverk om særskilt språkopplæring.....	8
1.4.2 Krav til lærerutdanningene.....	10
1.4.3 Uttrykt behov for kompetanseheving i utdanningssektoren.....	10
1.4.4 Flerspråklige lærere.....	12
2 Teori og forskning.....	13
2.1 Forskning på feltet.....	13
2.2 Flerspråklighet.....	14
2.2.1 Myter og realiteter.....	14
2.2.2 Fordeler og ulemper ved flerspråklighet.....	18
2.3 Læreres utfordringer, erfaringer og behov i profesjonell utvikling.....	19
2.4 Organisering av opplæringen for elever med norsk som andrespråk.....	21
2.4.1 Særskilt språkopplæring og spesialundervisning.....	21
2.5 Norsk andrespråksdidaktisk forskning.....	23
2.6 Andrespråksdidaktiske fokusområder.....	24
2.7 Flerkulturalitetens utfordringer.....	25
2.8 Debatt om opplæringsmodeller og morsmålets betydning.....	27
3 Metode.....	29
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering.....	29
3.2 Fenomenologi som metodisk design.....	30
3.3 Kvalitative forskningsintervju.....	31
3.3.1 Utvalg.....	32
3.3.2 Adgang til felten.....	34
3.3.3 Intervju av informantene.....	34
3.4 Analysemetode.....	35
3.4.1 Kategorisering og koding.....	35

3.5	Prosjektets troverdighet.....	37
3.5.1	Reliabilitet	37
3.5.2	Validitet.....	38
3.5.3	Generaliserbarhet.....	39
3.6	Forskningsetiske hensyn.....	39
4	Presentasjon av funn	43
4.1	Kompetanse	43
4.1.1	For lite kompetanse	44
4.1.2	Norsklærer ≠ andrespråklærer.....	46
4.1.3	Lite tematisert i utdanningen	48
4.2	Utfordringer i organiseringen	49
4.2.1	Hjem-skole	49
4.2.2	(Sosio)kulturelle forskjeller.....	51
4.2.3	Om kunnskap om og tolkning av lovverk og regelverk	53
4.2.4	Organisering av opplæringen: Tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring ..	54
4.2.5	Identitet.....	55
5	Diskusjon og avslutning	59
5.1	Mangel på kompetanse	59
5.1.1	Hva mangler det kompetanse på?.....	61
5.2	Lite tematisert i utdanningen	62
5.2.1	Diskusjon av rammeplanene for lærerutdanningene	62
5.2.2	Kompetanseheving gjennom lærerutdanning	63
5.2.3	Kompetanseheving gjennom videreutdanning	64
5.3	Elevmangfold i skolen.....	65
5.4	Mangfold i lærerstanden.....	66
5.5	Sammensatt gruppe	66
5.6	Organisering av opplæringen	66
5.6.1	Regelverk.....	67
5.6.2	Særskilt språkopplæring	69
5.6.3	«Å ha alt på det rene».....	70
5.7	Avsluttende kommentar.....	70
6	Litteratur	73

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke.....	IV
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	VI
Vedlegg 4: Mastergradssamarbeid mellom student og skole og taushetsplikt.....	VIII
Vedlegg 5: Kodingskategorier.....	X

Tabeller

Tabell 1.....	16
Tabell 2.....	33

1 Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring

1.1 Bakgrunn for valg av tema

De siste 50 årene har personer med innvandrerbakgrunn¹ blitt en stadig økende andel av Norges befolkning. Da innvandringsstrømmen begynte å vokse på 1970-tallet, fikk de norske klasserommene en ny utfordring i form av det som den gangen ble kalt fremmedspråklige elever, som i dag vil omtales som minoritetsspråklige elever eller elever med norsk som andrespråk. Innvandrere² og norskfødte barn av innvandrerforeldre³ utgjør nå en betydelig del av samfunnet. Seneste publiserte tall viser at denne gruppen utgjør omtrent 17,3% av hele den norske befolkningen (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018), og omtrent 16% av barn i aldersgruppen 6-15 år var i 2017 innvandrere eller norskfødte barn av innvandrerforeldre (SSB, 2017). Det er med andre ord svært mange skoleelever som har andre morsmål eller førstespråk enn norsk i skolen i dag. Verdier som legges frem i prinsipper for opplæringen i den nåværende Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015b) og Prinsipper for opplæringen (Udir, 2015a) samt i den kommende overordnede delen Verdier og prinsipper for opplæringen (Udir, 2017a) underbygger at flerspråklige⁴ elever har en selvsagt posisjon i norsk skole. Eksempler på verdier som trekkes frem er mangfold og evne til å delta og å utvikle egen identitet i et inkluderende og multikulturelt samfunnsfellesskap (Udir, 2015a; Udir, 2015b; Udir, 2017a).

Det andrespråkspedagogiske forskningsfeltet vokste gradvis frem på bakgrunn av et behov blant lærere i skolen (Tonne & Palm, 2015). Dette feltet har vi gjennom lærerutdanningen og hovedsakelig fordypningsfaget norsk fått et lite innblikk i, og viktigheten av å tilpasse til disse elevene har kommet tydelig frem for oss gjennom studiet. NOU 2011:14 «Bedre integrering» (2011, s. 16) fremhever en tendens til polarisering i skolen, ved at elever med innvandrerbakgrunn enten faller fra videregående opplæring i større grad eller at de fullfører høyere utdanning i større grad relativt til den øvrige befolkningen. Det kommer frem av den samme utredningen, samt NOU 2010:7 «Mangfold og mestring» (2010, s. 12), at læringsutbyttet i skolen generelt sett er lavere blant minoritetsspråklige elever enn

¹ Hovedsakelig innvandrere og norskfødte barn av innvandrerforeldre, men kan også inkludere personer med annen innvandringsbakgrunn, for eksempel utenlandsfødte med én eller to norskfødte foreldre og norskfødte med én utenlandsk forelder (Westrheim, 2011, s. 133).

² Innvandrere defineres av SSB (2018) som personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre.

³ Norskfødte med innvandrerforeldre defineres av SSB (2018) som personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre.

⁴ Vi vil ta for oss begrepet «flerspråklighet» nærmere i kapittel 1.3.3 Minoritetsspråklighet og flerspråklighet.

majoritetsspråklige. Årsakene bak elevresultatene i skolen er komplekse, og skyldes blant annet skole-hjem-samarbeidet, styring av utdanningssektoren, læringsmiljøet, overgangene mellom skoleslag, læremidlene og kompetanse på alle nivåer (NOU 2010:7, 2010, s. 13). Utvalget bak NOU 2011:14 (2011, s. 188) påpeker også at manglende norskkunnskaper, sosial bakgrunn og generelt sett lavere sosioøkonomisk status er sentrale årsaker til resultatforskjellene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. Samtidig som vi har fått et innblikk i det andrespråkspedagogiske feltet har vi også fått forståelse for at det vi har lært gjennom lærerutdanningen kun har vært en liten del av det som finnes av forskning. Vår opplevelse er at det i lærerutdanningen fokuseres svært lite på pedagogisk kunnskap og fagdidaktisk kunnskap om andrespråkselever i forbindelse med andre fag enn norsk og engelsk. På bakgrunn av dette er vår oppfatning at det bare er i språkfagene elevene fremheves som flerspråklige i lærerutdanningen, noe vi undrer oss over. Det er mange andrespråkspedagogiske hensyn å ta som er minst like viktige for lærere i eksempelvis samfunnsfag og naturfag som det er i norsk (Alver, 2009). I en forlengelse av dette kan man stille spørsmål ved om lærere rundt om i klasserommene har den forskningsbaserte andrespråkspedagogiske kunnskapen man bør ha for å kunne ta gode valg for denne elevgruppen.

Gjennom vår litteraturgjennomgang som vi redegjør for i kapittel 2 ble vi oppmerksomme på at det er en god del forskning, både norsk og internasjonal, på det andrespråksdidaktiske og andrespråkspedagogiske feltet. Det er derimot få studier som tar utgangspunkt i hvordan lærere selv oppfatter arbeidet med elever med norsk som andrespråk og hvordan de vil beskrive sin egen kompetanse. Vi ønsket derfor å finne ut mer om hvilke opplevelser og erfaringer med arbeid med elever med norsk som andrespråk lærere trekker frem som viktige. Dahl & Krulatz (2016) har vært interessert i noe av det samme; engelsklæreres arbeid med elever med norsk som andrespråks innlæring av engelsk som fremmedspråk. I vår studie ønsket vi å ikke begrense utvalget av informanter til et spesifikt fagområde, nettopp fordi «Alle lærere er andrespråklærere», som Alver (2009, s. 83) poengterer. Vi vil, i tråd med Alver (2009, s. 101), argumentere for at elever med norsk som andrespråk ikke bare er språklæreren ansvar – disse elevene er alles ansvar, på samme måte som de fem grunnleggende ferdighetene fremmes i alle fag i skolen. Manglende kompetanse i grunnleggende ferdigheter kan i seg selv være en ytterligere barriere for å lære et allerede komplisert fagstoff (NOU 2011:14, 2011, s. 188). Som innlærer av norsk som andrespråk skal du ikke bare lære et andrespråk, men du skal også lære gjennom et andrespråk (Ryen & Simonsen, 2015, s. 206). Dette fordrer tilstrekkelige norskkunnskaper til å bruke språket som et verktøy for læring (NOU 2011:14, 2011, s. 208),

noe som kan by på ekstra utfordringer i innlæringen. Mange elever med norsk som andrespråk vil derfor ha behov andrespråksdidaktisk støtte fra lærere i alle fag. Dersom læreren ikke har innsikt i hvilke utfordringer elevene kan ha i møte med fagstoffet i det aktuelle faget, vil læreren naturlig nok heller ikke kunne tilpasse opplæringen tilstrekkelig slik alle elever har krav på jamfør Opplæringslovas § 1-3.

En studie som går nært vårt fokus, dog i en amerikansk kontekst, er en studie av Gándara, Maxwell-Jolly og Driscoll fra 2005, som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3. Målet med studien var å undersøke læreres utfordringer, erfaringer og kompetanseutviklingsbehov i henhold til flerspråklige elever, noe vi i vår studie også har tatt sikte for. Den flerspråklige situasjonen som Gándara (et al., 2005) undersøker i sin studie, samt de politiske og organisatoriske rammene rundt utdanningssituasjonen for utvalget i deres undersøkelse, kan ikke benyttes direkte inn i en norsk kontekst, selv om andelen flerspråklige elever i det studerte området er nær Oslo-skolens elevsammensetning⁵. Som allerede nevnt er vi også inspirert av Dahl og Krulatz' (2016) studie av engelsklæreres kompetanse til å støtte flerspråklige elever. De har gjort undersøkelser av utdanningen som ligger til grunn for lærernes virke, lærernes egen oppfatning av kompetanse på feltet samt hvilke behov de ser for utviding av egen kompetanse. Vi vil gå nærmere inn i noen av Dahl og Krulatz' (2016) og Gándara, Maxwell-Jolly og Driscolls (2005) funn i kapittel 2.3 som grunnlag for sammenligning med våre egne funn.

1.2 Forskningsspørsmål

Gjennom denne studien vil vi belyse hvilke erfaringer lærere med elever med norsk som andrespråk i klassen fremhever som viktige. For å oppnå dette har vi benyttet oss av følgende spørsmål: (1) Hvordan fremstiller lærerne sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk? (2) Hvilke utfordringer beskriver lærere at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av elevene med norsk som andrespråk?

Vi ønsker gjennom denne studien å gi innsikt i feltet fra læreres ståsted og belyse hvilke utfordringer og muligheter lærerne rundt om i klasserommene ser.

⁵ De nyeste tallene fra Oslo Kommune (2014) viser at Oslo-skolen i gjennomsnitt hadde 40,3% flerspråklige elever i skoleåret 2013/2014. De ulike skolene hadde et variasjonsspekter fra 3,5% til 96,6%.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Morsmål og førstespråk

Utdanningsdirektoratet definerer *morsmål* som det språket som snakkes i barnets hjem, av enten én eller begge foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan dermed ha to morsmål (Udir, 2016c). Utdanningsdirektoratet betegner *førstespråk* som en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråket er som oftest det samme som morsmålet, men ikke nødvendigvis (Udir, 2016c). Det vil etter vår forståelse si at en persons førstespråk kan være et språk man har lært seg i senere tid, men som man ender opp med å beherske bedre eller indentifisere seg med i større grad enn sitt morsmål.

Det finnes også alternative måter å definere begrepene på. Morsmål kan beskrives på ulike måter ut fra kriterier som *opphav* (hvilket språk vedkommende lærte først), *identifikasjon* (det språket som vedkommende selv mener er morsmålet eller det språket som andre mener vedkommende har som morsmål), *kompetanse* (det språket vedkommende behersker best) og *funksjon* (det språket vedkommende bruker mest) (NOU 2010:7, 2010, s. 26). Førstespråk kan eksempelvis defineres som det språket barnet lærer først, med en forståelse om at barnets ferdigheter i språket ikke vil ha innvirkning på terminologien. En slik definisjon vil innebære at man kan lære et andrespråk som man etter hvert behersker bedre enn sitt førstespråk, uten at betegnelsene vil endre seg (Busterud, 2017).

Til tross for ulike definisjoner, velger vi å forholde oss til Utdanningsdirektoratets definisjoner nevnt ovenfor. Dette fordi disse er førende for hvilke rettigheter og plikter elevene har i den norske skolen, og fordi vi ønsker å være tydelige og konsekvente i terminologibruken gjennom oppgaven.

1.3.2 Andrespråk og fremmedspråk

Betegnelsen *andrespråk* brukes ifølge Utdanningsdirektoratet (2016c) om et språk som vedkommende ikke har som førstespråk, men som han eller hun lærer eller har lært i et miljø der det er majoritetsspråk eller er i allmenn bruk som dagligspråk. Etter Utdanningsdirektoratets (2016c) definisjon trenger ikke andrespråket å være det andre språket du lærer, og du kan ha lært flere ulike språk tidligere. *Fremmedspråk*, derimot, brukes ofte om språk som ikke er personens førstespråk, og som man lærer eller har lært i et miljø hvor det aktuelle språket ikke er majoritetsspråk eller i allmenn bruk som dagligspråk (Udir, 2016c). For eksempel vil spansk,

fransk eller tysk være fremmedspråk om man lærer disse i Norge. Betegnelsen kan brukes uavhengig av det språklige nivået du oppnår i det aktuelle språket.

Selv om andrespråk og fremmedspråk ifølge Utdanningsdirektoratet defineres som to ulike begreper, er det ikke helt klare skiller mellom dem. Begrepet fremmedspråk bør ikke brukes når man omtaler elever som lærer norsk i Norge, slik det tidligere er blitt gjort, fordi denne bruken er utdatert og blir forbundet med fremmedgjøring. Begrepet andrespråk kan likevel også omfatte det mange vil definere som fremmedspråk, for eksempel språket engelsk for barn i Norge (Udir, 2016c). Dette på grunn av den naturlige språksituasjonen disse barna lærer engelsk i.

1.3.3 Minoritetsspråklighet og flerspråklighet

Begrepet *minoritetsspråklig* har ofte blitt brukt om personer med annet morsmål enn norsk og samisk, og det er også denne definisjonen Utdanningsdirektoratet opererer med (Udir, 2016c). Begrepet sier ingenting om personens språkferdigheter (NOU 2010:7, 2010, s. 26). I likhet med utvalget som står bak NOU 2010:7 finner også vi grunn til å problematisere begrepet, til tross for begrepets store utbredelse i Norge. Vi mener at begrepets signaler og assosiasjoner er hovedproblemet, da disse kan være med på å skape eller opprettholde en «oss og dem»-holdning:

Minoritetsspråklig kan tidvis oppfattes som et uheldig begrep, i den grad det først og fremst assosieres med mangler ved personers kompetanse. I slike tilfeller står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurser som minoritetsspråklige personer besitter. Uansett hvor god et barn med et annet morsmål blir i norsk og/eller i sitt morsmål, vil det fortsatt betegnes som minoritetsspråklig i en norsk kontekst. Minoritetsstempelet vil hefte ved personen gjennom hele opplæringsystemet fordi vedkommende har et annet morsmål enn norsk. Utvalget er bekymret for at et slikt stempel lett og ukritisk vil kunne bli overført til noe mer enn bare språklig status. (NOU 2010:7, 2010, s. 26-27)

I stedet for å bruke begrepet minoritetsspråklig vil begrepet *flerspråklig* gi en mer presis betegnelse. Flerspråklig kan dog omfatte en større gruppe. Så lenge man er oppvokst med, identifiserer seg med og bruker flere enn ett språk i sin hverdag, kan man ifølge Utdanningsdirektoratet (2016c) regnes som flerspråklig. Vi tolker dette som at man som flerspråklig person i Norge kan ha norsk enten som sitt morsmål eller førstespråk, eller som sitt andrespråk. Begrepet flerspråklig inkluderer selvsagt også *tospråklig*, som defineres ved at du er oppvokst med to førstespråk som du behersker like godt, eller at du i din hverdag bruker to språk som du identifiserer deg med uten å nødvendigvis ha samme kompetanse i de aktuelle språkene (Udir, 2016c). I vår studie er vi hovedsakelig ute etter informasjon om læreres

opplevelser og erfaringer med de flerspråklige elevene som har *norsk som andrespråk*, og dermed har et annet morsmål eller førstespråk enn norsk. Begrepet norsk som andrespråk er både presist og dekkende for å beskrive de aktuelle elevene, og dette ligger til grunn for begrepsformuleringen i våre forskningsspørsmål. I siteringer og parafraseringer av for eksempel lover, NOU-er, skriv fra Utdanningsdirektoratet og liknende ser vi det mest hensiktsmessig å benytte begrepet minoritetsspråklig der det er benyttet i kilden.

Det er spesielt fire ulike typer definisjonskriterier som brukes til å definere flerspråklighet. Disse fire typene handler om opphav, språkernes funksjoner, språkkompetanse og identitet og holdning (Svendsen, 2009, s. 35-36; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 80-93). Kriterier knyttet til *opphav* handler om når og hvordan man tilegner seg språkene. Her er det vanlig å skille simultan flerspråklig tilegnelse fra suksessiv flerspråklig tilegnelse (Svendsen, 2009, s. 35; Ryen & Simonsen, 2015, s. 196). En *simultan språktilegnelse* kan defineres som når man tilegner seg de ulike språkene samtidig fra fødselen eller svært tidlig alder⁶, mens *suksessiv språktilegnelse* defineres som når man lærer et annet språk etter at førstespråket er tilegnet. Simultant flerspråklige vil dermed som oftest ha to ulike morsmål/førstespråk, mens suksessivt flerspråklige vil ha ett morsmål eller førstespråk og ett eller flere andrespråk og/eller fremmedspråk (Svendsen, 2009, s. 35). Kriterier ut fra *språkernes funksjoner* tar utgangspunkt i bruken av språkene. Ut fra slike definisjoner må man kunne bruke de ulike språkene i visse situasjoner, med visse personer eller for visse formål (Svendsen, 2009, s. 35). Kriterier basert på *språkkompetanse* handler om i hvilken grad man må ha kompetanse i de aktuelle språkene for å kunne kalle seg flerspråklig. Noen mener man må kunne språket tilnærmet en innfødt for å kunne kalles flerspråklig, mens andre stiller langt lavere krav (Svendsen, 2009, s. 36). I denne forbindelse kan man også snakke om dominant flerspråklighet eller balansert flerspråklighet, hvor *dominant flerspråklighet* refererer til bedre kompetanse i ett av språkene, mens *balansert flerspråklighet* innebærer en likeverdig kompetanse på de aktuelle språkene (Svendsen, 2009, s. 35). Den siste typen definisjon er knyttet til *identitet og holdninger*. Ifølge dette kriteriet må man identifisere seg med begge eller alle språkene for å kunne kalles flerspråklig (Svendsen, 2009, s. 35). Utdanningsdirektoratet (2016c) opererer med to ulike definisjoner på

⁶ Aldersgrensen man setter for å definere en person som simultant flerspråklig er noe omdiskutert og ganske flytende. Noen vil sette grensen rundt 3-årsalderen (Baker, 2006, s. 4) mens andre krever at man har fått innputt i begge språkene fra fødselen av (De Houwer, 2007). De fleste er enige i at man må ha begynt å lære andrespråket før man begynner på skolen, altså rundt 5-årsalderen, for å kalles simultant flerspråklig (Danbolt og Palm, 2013, s. 177). Dette kan ses i sammenheng med det som refereres til som hypotesen om en *kritisk periode* for andrespråksinnlæring. Dette er en grense for hvor sent man kan begynne å lære et språk for å oppnå innfødt nær uttale, som anses å være rundt 12 år (Pickering, 2012, s. 337).

flerspråklighet: «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene» og/eller «en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk». Den første definisjonen baseres altså på opphavs-, identitets- og holdningskriterium, mens den andre baseres på identitets-, holdnings-, og språkkompetansekriterium – hvor det presiseres at språkbeherskelsen ikke må være like god på alle språk. Også når det gjelder å definere hvilket språk som er ditt morsmål kan disse fire ulike typene definisjoner brukes (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 18).

1.3.4 Den mangfoldige elevgruppen «flerspråklige elever»

I denne studien tar vi som sagt for oss elevgruppen vi betegner som elever med norsk som andrespråk – en underkategori innenfor den større gruppen flerspråklige elever. Innenfor den større gruppen av flerspråklige elever kan vi blant annet finne elever som er norskfødte med en utenlandsfødt forelder eller utenlandsfødte med én eller to norskfødte foreldre – der den siste gruppen også kan inkludere utenlandsadopterte barn (Westrheim, 2011, s. 113). Den flerspråklige elevgruppen er svært mangfoldig (NOU 2010:7, 2010, s. 11). Et utall faktorer – for eksempel alder ved ankomst til Norge, hvilke språk som snakkes i hjem der foreldrene ikke har samme førstespråk, om man har gått i barnehage i Norge, hvor mye innputt man har i hvert av språkene og elevens eget syn på sin språkidentitet – kan tenkes å spille inn på norskspråktilegnelsen og hvordan personen ser på sin egen flerspråklighet. Grunnet det faktum at det er mange ulike måter å være flerspråklig på, er det verdt å igjen presisere at vi i vår studie ønsker å fokusere på den gruppen elever som har norsk som sitt andrespråk, ikke på flerspråklige elever generelt. Vi vil nå gå over til å beskrive lovverk og styringsdokumenter som er sentrale for elevgruppen vi nettopp har beskrevet.

1.4 Lovverk og styringsdokumenter

Grunnskoleopplæringen styres av læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006. Læreplanen suppleres med en generell del og prinsipper for opplæringen. Den generelle delen har blitt videreført fra R-94 og L97 og utdyper formålsparagrafen i Opplæringslova, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Udir, 2015b). Prinsippene for opplæringa fra 2006 utdyper og sammenfatter forskriftene i Opplæringslova (Udir, 2015a). 1. september 2017 ble en ny overordnet del vedtatt, men dato for ikrafttredelse er per i dag ikke fastsatt (Udir, 2017a). Den overordnede delen, som skal erstatte både generell del og prinsipper for opplæringa,

beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole (Udir, 2017a, s. 2). Den overordnede delen har et eget kapittel om identitet og kulturelt mangfold. Her omtales hovedsakelig kristen og humanistisk arv og tradisjoner, felles kulturarv og referanserammer og nasjonale minoriteter som har bidratt til å forme den norske kulturarven (Udir, 2017a, s. 6). Det nevnes også påvirkning fra ulike kulturtradisjoner som har gjort befolkningen mer sammensatt enn noen gang, og at alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet (Udir, 2017a, s. 5-6). Tilpasset opplæring som skal sikre alle elever best mulig læringsutbytte av den ordinære undervisningen nevnes også, og må ses i sammenheng med spesialundervisning (Udir, 2017a, s. 16). Ifølge Opplæringslova (1998, § 2-1) har elever som mest sannsynlig skal være i Norge i mer enn tre måneder rett på grunnskoleopplæring. Denne opplæringen skal begynne så raskt som mulig og senest innen én måned (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Etter tre måneders opphold i landet er man pliktig å motta grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1).

1.4.1 Lovverk om særskilt språkopplæring

Elever som anses å ikke ha tilstrekkelige norskferdigheter til å få et godt utbytte av ordinær undervisning må kartlegges (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Deretter er skoleeier ansvarlig for at det fattes enkeltvedtak om at eleven kan få tilbud om særskilt språkopplæring dersom foreldrene samtykker i dette (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Retten til særskilt språkopplæring betyr at eleven kan få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. I første omgang er det vanlig med særskilt norskopplæring. *Særskilt norskopplæring* er forsterket opplæring i norsk og innebærer tilrettelagt norskopplæring med et andrespråkperspektiv, enten som innføring⁷, eller som tilpasning i det ordinære norskfaget⁸ (NAFO⁹, 2018). Opplæringen kan gis enten i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen, eller etter «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» [NOR7-01] (NAFO, 2018). Om nødvendig har elevene med annet morsmål enn norsk også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

⁷ Særskilt norsk som innføringstilbud organiseres ofte gjennom det som kalles *innføringsklasse, mottaksklasse eller velkomstgruppe*, som er egne klasser eller skoler for nyankomne elever (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Det er også vanlig, spesielt på 1. og 2. trinn, med *delvis integrerte grupper* (Rambøll Management Consulting, 2016, s. 10). Ved en slik struktur har elevene tilhørighet i en vanlig klasse, men deler av opplæringen foregår i egne grupper (Rambøll Management Consulting, 2016, s. 10). Elever kan få innføringstilbud i maksimalt to år, med vedtak om ett år av gangen (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

⁸ Særskilt norskopplæring som tilpasning i den ordinære opplæringen i norsk skal gis innenfor det ordinære timeantallet i norskfaget (NAFO, 2018).

⁹ Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring.

Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet utenom undervisningstimene i skolen, mens *tospråklig fagopplæring* innebærer opplæring på morsmålet parallelt med norsk i ett eller flere fag i skolen. Dersom kommunen ikke kan skaffe egnede lærere som kan gi morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring skal eleven få tilrettelagt opplæring tilpasset sine forutsetninger (Udir, 2016a).

Det europeiske rammeverket for språklæring (Common European Framework of Reference for Languages) ligger til grunn for utformingen av lærestoff, kartleggingsverktøy og eksamener i skolen og for utformingen av NOR7-01 (Udir, 2011). Denne læreplanen er ment som en overgangsplan som brukes på elever i grunnskolen og videregående skole frem til elevene er i stand til å følge opplæringen etter den ordinære læreplanen i norsk (Udir, 2007b). Planen redegjør for kompetansemål på tre nivåer og kan brukes på grunnskoleelever uavhengig av alder og erfaringsbakgrunn. Når eleven har nådd målene i nivå 3 kan vedkommende regnes som kompetent nok til å følge den ordinære læreplanen i norskfaget (Udir, 2007a; Udir, 2007b). NOR7-01 er valgfri å følge, og alternativet er å følge den ordinære læreplanen med tilpasninger. Dersom eleven følger Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er vedkommende fritatt fra vurdering i norskfaget (Udir, 2007a; Udir, 2007b).

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

Kontinuerlig kartlegging er svært viktig for å sikre at elevene får tilrettelagt språkopplæring helt frem til de har tilstrekkelige språkkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Det er kun anbefalt, ikkje obligatorisk, å bruke kartleggingsverktøyet som hører til NOR7-01, og man står dermed fritt til å velge et annet (Danbolt og Palm, 2013, s. 168). Det er stor individuell variasjon i hvor hurtig barn tilegner seg språket godt nok til å bruke det som læringsverktøy for å tilegne seg fagstoff (Cummins, 1981a, s. 148; 2000, s. 34). Dersom det settes konkrete tidsbegrensninger på elevenes rett til særskilt språkopplæring står man i fare for at mange elever med norsk som andrespråk fremdeles vil ha stort behov for særskilt tilrettelegging av undervisningen etter at tilbudet er avsluttet (NOU 2011:14, 2011, s. 208).

I skoleåret 2017/2018 er det ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (Udir, 2017b) 44 901 elever mellom 1.-10. trinn som får særskilt norskopplæring i skolen. Dette tilsvarer om lag 7,1% av alle elever. 32,5% av elevene med særskilt norskopplæring følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. 30,5% av elevene med særskilt norskopplæring

får i tillegg til særskilt norskopplæring også morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Udir, 2017b).

1.4.2 Krav til lærerutdanningene

Fra høsten 2017 ble grunnskolelærerutdanningene 1.-7. trinn og 5.-10. trinn fornyet, og gikk over fra et fireårig til et femårig løp med integrert master. Med dette fulgte nye nasjonale rammeplaner: «Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7» og «Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10». Tilsvarende fikk barnehagelærerutdanningen ny rammeplan, «Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning» som trådte i kraft høsten 2013. Lektorutdanningen trinn 8-13 fikk ny rammeplan, «Forskrift om rammeplan for lektorutdanning», som trådte i kraft høsten 2014. Vi har gjennomgått disse rammeplanene og sett nærmere på hvordan disse tar hensyn til en flerkulturell skole med mange ulike elever, behov, kulturer, religioner og språksituasjoner.

Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning (2012) inneholder to punkter som angår tematikken spesielt; «Utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn» og «kandidaten har bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter». I Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7 (2016) og Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10 (2016) er tematikken omtalt i tre punkter spesielt. I disse punktene trekkes det frem arbeid med det flerkulturelle og flerspråklige aspektet, styrking av lærerkompetansen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn gjennom en modul på 15 studiepoeng i religion, livssyn og etikk, og en forventning om at den ferdigutdannede læreren skal kunne styrke flerkulturelle perspektiver i skolen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016). I Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013) er tematikken omtalt spesielt i to punkter. De utdannede lærerne skal kunne «videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk og flerkulturelt samfunn» og ha «kunnskap om ungdomskultur og ungdoms utvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster» (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013). Vi vil diskutere disse planene i kapittel 5.

1.4.3 Uttrykt behov for kompetanseheving i utdanningssektoren

De siste årene har det i flere styringsdokumenter blitt fremhevet at kompetansen i utdanningssystemet slik den er i dag ikke er tilstrekkelig for å tilrettelegge best mulig for elever

med norsk som andrespråk. Østberg-utvalget, som står bak NOU 2010:7 «Mangfold og mestring» fra 2010, anerkjente at det har blitt avdekket store kompetansebehov i barnehage, grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. De foreslo dermed at flerkulturell og flerspråklig kompetanse skulle integreres i alle typer lærerutdanninger samt at det satses på etter- og videreutdanning (NOU 2010:7, 2010, s. 12). I Melding til Stortinget nr. 6 fra 2012/2013 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51) støttes uttalelser om behov for kompetanseheving blant alle lærere, ledere og skoleeiere i barnehage, grunnskole og den videregående opplæringen. Aktuelle styrkningsområder som fremheves for norske lærere er flerkulturell pedagogikk, flerspråklig utvikling, voksenpedagogikk og andrespråksdidaktikk samt kunnskap om språkstimulering, kartlegging av språkferdigheter, organisering og innhold i ulike typer tilbud og kjennskap til god praksis (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51). I tillegg nevnes behov for bedre kjennskap til de sentrale styringsdokumentene og regelverk for flerspråklige elever for ansatte og ledere i utdanningssystemet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51). Det er lærerutdanningsinstitusjonene som har ansvaret for utdanningen av lærere og ledere i barnehage og skole. I Melding til Stortinget nr. 6 2012/2013 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet [BLD], 2012, s. 51) hevdes det at kompetansen innenfor flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk er av varierende kvalitet i lærerutdanningsinstitusjonene. Det poengteres også at svært få lærere har deltatt i kompetanseheving på området per 2012 (BLD, 2012, s. 51). Regjeringen uttalte dermed at de i 2013 ville styrke kompetanseutviklingen på det flerkulturelle området i hele utdanningssektoren (BLD, 2012, s. 139).

Hvorvidt elever får oppfylt retten [til særskilt språkopplæring] er tilfeldig. Dette gjelder også kvaliteten på opplæringen.⁸⁹ I praksis betyr dette at mange minoritetsspråklige elever ikke får den opplæringen de har krav på. OECD påpeker i den forbindelse at politikken er god, men at iverksettingen halter. Konklusjonen er at det er behov for bedre systemer for tilrettelegging, oppfølging og kontroll med tilbudet til minoritetsspråklige elever sentralt og lokalt.⁹⁰ (...). (NOU 2011:14, 2011, s. 189)

Kaldheim-utvalget poengterer her at skoleeier er pliktig å se til at det gjennomføres kontinuerlige kartlegginger av norskferdighetene til elevene, slik at elevene skal få oppfylt retten deres til særskilt norskopplæring slik den er ment (NOU 2011:14, 2011, s. 189; Opplæringslova, 1998, § 3-12).

Som vi ser, har det i diverse styringsdokumenter de siste årene vist seg endringsbehov, men også vilje, til å gjøre tiltak for et godt mangfoldig fellesskap og gode tilrettelegginger for

flerspråklige elever. Hvilke tiltak som er satt til verks for å forbedre elevens utbytte av opplæringen samsvarer likevel ikke nødvendigvis med det uttrykte behovet for tiltak. Vi vil på bakgrunn av teori, forskning og egen empiri diskutere dette nærmere i kapittel 5.

1.4.4 Flerspråklige lærere

Kunnskapsdepartementet utga i 2007 strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis!» for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i utdanningssektoren. Her uttrykkes det at det er en svært liten andel ansatte i skolen med innvandrerbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2007). Tall fra SSB viser at det av alle ansatte i kommunale barne- og ungdomsskoler per 2016 var kun 5,1% innvandrere og 0,6% barn av innvandrerforeldre (Regjeringen, 2018) mot omtrent 16% innvandrerbarn og barn av innvandrerforeldre i alderen 6-15 år (SSB, 2017). I strategiplanen uttrykkes også et behov for å øke rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere på alle trinn i opplæringen samt å styrke kompetansen av de minoritetsspråklige lærerne som allerede er ute i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Begrunnelsen for ønsket om økt rekruttering og kompetanseheving er forankret i at denne lærergruppen er viktige forbilder for minoritetsspråklige barn og unge samt at de i kraft av sin språklige og kulturelle bakgrunn har en særlig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007). Vi vil nå gå over til å ta for oss teori og tidligere forskning på feltet som er relevant for forskningsspørsmålene våre og som legger grunnlaget for diskusjon av våre funn.

2 Teori og forskning

For å finne frem til relevant forskning og teori på feltet, og for å undersøke vår egen studies relevans, gjorde vi en litteraturgjennomgang. Vi har systematisk gjennomgått ulike regelverk som Opplæringslova, læreplanene fra de siste tiårene samt andre relevante utredninger og styringsdokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Vi har også gjennomgått tidsskrifter som «NOA – Norsk som andrespråk» og «NORAND», sett på NAFOs nettsider, søkt i ulike plattformer for didaktiske master- og doktoravhandlinger, og gjort søk etter bøker, artikler og rapporter i Google Scholar, i Oria, Norart, Idunn, ERIC og Atekst. Ord og fraser vi har brukt i søk på norsk er «norsk som andrespråk», «andrespråksdidaktikk» og «andrespråkspedagogikk», «flerspråklig» og «tospråklig», «minoritetsspråklig», «flerkulturell», «særskilt språkopplæring» og «særskilt norskopplæring». Det andrespråkspedagogiske feltet er utbredt i engelskspråklig litteratur, ettersom tematikken er svært aktuell i flere land der engelsk er et offisielt språk. På engelsk har vi gjort tilsvarende søk med ord og fraser som «Second Language Acquisition» (SLA)¹⁰, «English as Second Language» (ESL)¹¹, «English Learners» (ELs), «English Language Learners» (ELLs) og «Limited English Proficiency» (LEP)¹².

2.1 Forskning på feltet

Ingebjørg Tonne og Kirsten Palm (2015, s. 310) beskriver i deres gjennomgang av det norske andrespråksdidaktiske forskningsfeltet i årene 1985-2015 at det hovedsakelig finnes praksisnære kvalitative studier på feltet. En rekke studier belyser utviklingen mot et problemperspektiv på flerspråklig i plan- og lovverk og individualisering av læringsansvar og disse utviklingenes konsekvenser for flerspråklige elever (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Flere studier går også inn på hvordan lærere kan utfordre disse tendensene (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Vi går nærmere inn på Tonne og Palms gjennomgang av forskning i kapittel 2.5.

Både nasjonalt og internasjonalt finnes det mye forskning på områder som språktilegnelse, flerspråklig og andrespråkspedagogiske felter. Innenfor språkteorifeltet generelt, blant annet kjent for teorien om en medfødt universalgrammatikk, finner vi Noam Chomsky – hvis

¹⁰ Andrespråkstilegnelse eller andrespråksforskning.

¹¹ Tilsvarende vårt begrep norsk som andrespråk.

¹² Disse begrepene vil vi i norsk kontekst beskrive som elever uten tilstrekkelig kompetanse til å følge ordinær undervisning og som gjennom Opplæringslovas § 2-8 har rett på særskilt norskopplæring. Begrepet ELLs ble i 2015 byttet ut med ELs. ELs/ELLs brukes også i videre forståelse om elever som har engelsk som andrespråk med relativt god kompetanse i språket. Den sistnevnte forståelsen benyttes gjerne for å anerkjenne at perioden for andrespråksinnlæring ikke nødvendigvis er over med en gang uttale eller andre deler av språket er på plass.

forskning ligger til grunn for store deler av andrespråksforskningen. Jim Cummins er en av de store internasjonale forskerne på feltet språkinnlæring, og mer spesifikt innenfor fremmedspråksinnlæring og andrespråksinnlæring finner vi Stephen Krashen som en av de fremste. Det norske flerspråklighetsfeltet har også blitt et utbredt felt. Kamil Øzerk kan sies å være en av de fremste bidragsyterne innenfor det tospråklige feltet, med fokusområder som blant annet språkpolitikk i utdanningssystemet og mangfold. Anne Hvenekilde har som den første professoren i norsk som andrespråk vært en pionér på andrespråksfeltet i Norge. Innenfor norsk som andrespråk har blant andre Vigdis Alver og Elisabeth Selj fokusert på henholdsvis lesing og skriving. Blant andre fagfolk som har vært særlig interessert i flerspråklighet finner vi Bente Ailin Svendsen som har interessert seg for flerspråklighet i skolekontekst, og Rita Hvistendahl med interesse for flerspråklighet i en samfunnskontekst, for å nevne noen.

Anne Marit Vesteraas Danbolt og Kirsten Palm har gjennom kapittel 9 i Norskboka 1 av Hilde Traavik & Benthe Kolberg Jansson fra 2013 sammenfattet noen av de viktigste punktene innen lovverk, didaktikk og andrespråksutvikling på det andrespråkspedagogiske feltet på en lettfattelig og tilgjengelig måte for lærerstudenter. Også Else Ryen og Hanne Gram Simonsens artikkel i tidsskriftet NOA - Norsk som andrespråk fra 2015, som tar for seg ulik forskning for å bekrefte og avkrefte myter rundt tidlig flerspråklighet, anses av oss som en nyttig og tilgjengelig sammenfatningsartikkel (Ryen & Simonsen, 2015). Det samme gjelder artikkelen «Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005» fra 2007 av Anne Golden, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007).

Som vi har nevnt i kapittel 1 Innledning, forskningsspørsmålfinnes det en norsk studie, Dahl og Krulatz (2016), og en amerikansk studie, Gándara (2005), som på mange måter likner vår studie. Disse er begge relevante for oss å ta for seg, og vi vil derfor gå nærmere inn i noen av deres funn i kapittel 2.3 samt gå dypere inn i annen relevant teori og tidligere forskning.

2.2 Flerspråklighet

2.2.1 Myter og realiteter

Ryen og Simonsen (2015) beskriver i sin artikkel «Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter» ni ulike myter knyttet til flerspråklighet. Artikkelen baserer seg på et opplevd behov for mer kunnskap om hva flerspråklighet innebærer, og tar utgangspunkt i norsk og internasjonal forskning mellom 1970 og 2015. Mytene de tar for seg omhandler i hovedsak negativ språkutvikling og større forekomst av ulike språkvansker ved tospråklig oppvekst og ved bruk

av morsmål i hjemmet og i språkinnlæring i skolen. De avviser at de ulike språkene må holdes adskilt og at barns kodeveksling (språkblanding) er tegn på forvirring (Ryen & Simonsen, 2015, s. 201-203). Det er også en utbredt myte at barn som utsettes for to språk begynner å snakke sent, og at barn ikke må utsettes for flere enn to språk i oppveksten. Denne misoppfatningen fører igjen til at mange tror at barn med språkvansker vil ha ekstra store vanskeligheter ved flerspråklighet, noe Ryen og Simonsen avkrefter (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). Dersom man ikke er godt kjent med hvordan barn tilegner seg språk og hva en normal tospråklig utvikling innebærer, vil man heller ikke kunne se hva som er unormal språkutvikling (Ryen & Simonsen, 2015, s. 208). Det vil være rimelig å anta at mange av disse mytene har oppstått basert på nettopp mangelfull kunnskap om språktilegnelse eller utdatert forskning. Ryen og Simonsen (2015, s. 211) argumenterer for at myter om flerspråklighet kan være til hinder for flerspråklige barns språkutvikling, fordi både familien og fagpersonell som pedagoger og helsearbeidere kan være usikre på hvordan de bør lære opp barna i språkøymed. Barn trenger å bruke språkene sine i ulike kontekster, og anerkjennelse av barnets flerspråklighet er viktig for god språkutvikling (Ryen & Simonsen, 2015, s. 211).

Språkforsker Annick De Houwer (2007) gjorde på 1990-tallet en omfattende undersøkelse i Flandern i Belgia hvor hun undersøkte hvorfor noen barn som tidlig ble utsatt for flere språk fra foreldrene ikke ble flerspråklige selv. Hun undersøkte 1899 familier med minst ett barn i alderen 6-10 år som oppga at minst én av foreldrene var flerspråklige og at alle barna snakket majoritetsspråket. Barnas ferdigheter i minoritetsspråket var svært varierende. Familiene oppga ulike familiestrukturer for barnas flerspråklige omgivelser og oppvekstsituasjon. De Houwer (2007) undersøkte hvor vanlige de ulike strukturene var og i hvor stor andel av de ulike familiestrukturene minst ett av barna pratet minoritetsspråket (X). I tabellen nedenfor presenteres disse strukturene og tallene for familiene med to foreldre presentert:

Tabell 1

Tabell for foreldres språkstrukturers effekt på barns bruk av minoritetsspråket, fritt oversatt fra De Houwer (2007, s. 419).

<i>Familiestruktur</i>	<i>Andel av familiene med to foreldre hvor minst ett barn snakker X</i>	<i>Antall familier med to foreldre</i>
1a: Hjemmespråk – utespråk. Begge foreldrene snakker konsekvent X med barnet	96,92%	422
1b: Én forelder snakker X, den andre veksler	93,42%	243
2a: Begge foreldrene veksler	79,18%	652
2b: Én person – ett språk. Én av foreldrene bruker konsekvent X, den andre bruker konsekvent majoritetsspråket	74,24%	198
3: Én forelder snakker majoritetsspråket, den andre veksler	35,7%	353
Alle strukturene sammenlagt	76,15%	1778

De vanligste modellene i familiene var 1a, hvor familiene praktiserte ett utespråk og ett hjemmespråk, og 2a, hvor begge foreldrene veksler språk. Til sammen 42,35% av familiene befant seg innad i én av disse strukturene. Struktur 2b, hvor foreldrene konsekvent holder seg til hvert sitt språk, var minst vanlig, med 16,75% av familiene, mens modellene 1b og 3 som begge innebærer at én av foreldrene veksler mens den andre holder seg til henholdsvis minoritetsspråket (1b) og majoritetsspråket (3) var ganske vanlige, og omfattet til sammen 40,9% av familiene. Struktur 1a, som også var én av de vanligste strukturene, viste seg også å gi størst sjanse for at barna ble flerspråklige; i 96,92% av familiene pratet minst ett av barna minoritetsspråket. Den relativt vanlige familiestrukturen 1b viste seg også å gi svært gode sjanser for flerspråklige barn, og minst ett av barna pratet minoritetsspråket i 93,42% av tilfellene av denne strukturen. De Houwer (2007) påpeker at forskjellen mellom struktur 1a og 1b ikke er signifikant. Både struktur 2a og 2b ga gode sjanser for flerspråklige barn, da minst ett barn pratet minoritetsspråket i 74,24% (2a) og 79,18% (2b) av tilfellene. Den minst vellykkede strukturen dersom målet er å oppnå flerspråklighet blant barna var struktur 3, hvor kun 35,7% av familiene hadde minst ett barn som kunne minoritetsspråket. De Houwer (2007) kom altså fram til at foreldrenes språkmønster hadde stor påvirkning på barnas flerspråklighet

– jo mer barna ble utsatt for minoritetsspråket, jo større sjanse var det for at barnet behersket dette språket selv. Ifølge Svendsen (2009, s. 40) er forskere imidlertid fortsatt uenige om hvilke strategier som er de mest effektive for tospråklig utvikling.

Mange tror at foreldrene må prate norsk hjemme for at barnet skal lykkes i skolen. Dette er det ikke belegg for å påstå – tvert imot. Det at foreldrene prater et språk de behersker godt sammen med barna har mange fordeler, både kognitivt og sosialt (Ryen & Simonsen, 2015). Barnas grunnleggende begrepsutvikling blir i hovedsak etablert gjennom interaksjon og samtale i hjemmet (Cummins, 2000, s. 74). For at foreldrene på den måten skal kunne være med på å utvikle barnets kognitive evner og begrepsforståelse, forutsettes det at samtaler foregår på et språk foreldrene er trygge på. Også når det gjelder forholdet mellom foreldre og barn er det en fordel at foreldrene behersker språket godt (Svendsen, 2009, s. 40). Komplekse og abstrakte temaer kan være vanskelig å diskutere på et språk man ikke er trygg på, det vil være vanskelig å videreføre foreldrenes normer og verdier, og rollen som en trygg og autoritativ voksen vil kunne svekkes (Svendsen, 2009, s. 40). Sannsynligheten for at barnet etter hvert også vil forbigå foreldrenes språkkompetanse i andrespråket er også stor (Svendsen, 2009, s. 40). Samtidig har også mange forskere kommet frem til at foreldres bruk av andrespråket i hjemmet, spesielt dersom foreldrene ikke har svært gode språkferdigheter, har liten innvirkning i barnas tilegnelse av andrespråket (Paradis, 2011). Mange foreldre er tross alt i innlæringsprosessen av andrespråket selv, og i mange tilfeller er det kanskje barnet som behersket andrespråket best. Innputt fra gode språklige forbilder viser seg å være viktig for barnas språkinnlæring (Hart & Risley, 1995). Basert på en studie av Place og Hoff (2011, s. 1847) ser det ut til at resultater av innputt fra voksne ikke-morsmålstalere ikke er problematisk i den forstand at det påvirker språket negativt. Likevel antyder resultatene fra studien at denne typen innputt ikke vil påvirke utviklingen av ordforrådet i samme positive grad som innputt fra morsmålstalere (Place & Hoff, 2011, s. 1847).

Det er også vanlig å tro at barn som utsettes for to språk fra de er små vil lære språkene både senere og dårligere enn enspråklige. Ryen og Simonsen (2015, s. 198) avkrefter dette. De aller fleste flerspråklige barn i den norske skolen vil få tilstrekkelig mengde stimuli fra skolesituasjonen til at de etter hvert tilegner seg det norske språket godt. Ryen og Simonsen argumenterer for at barns språklige innputt er en avgjørende faktor for barnas språkkompetanse. Betty Hart og Todd R. Risley beskriver i boken deres, «Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children» fra 1995, sammenhengen mellom nettopp innputt og ordforråd hos barn. De observerte 42 enspråklige amerikanske familier én time i måneden fra

barnet var 7-9 måneder og frem til barnet var rundt 3 år. De fant at det var stor sammenheng mellom hvor mange ord per time foreldrene brukte i interaksjon med barnet og størrelsen på ordforrådet til barnet ved treårsalderen. Det er rimelig å anta at de fleste flerspråklige barn vil ha mindre innputt i hvert av språkene enn hva enspråklige barn har i sitt (eneste) språk. Det er også vist at ordforrådet på hvert av språkene ofte er lavere hos flerspråklige enn hos enspråklige barn, men at flerspråkliges ordforråd på de ulike språkene sammenlagt svært ofte er sammenliknbart med enspråkliges (Pearson, Fernandez & Oller, 1993, s. 113). Samtidig er det viktig å påpeke at det forekommer store variasjoner i norskspråklige ferdigheter også hos enspråklige norske barn. Flerspråklige barn bruker ofte de ulike språkene i ulike kontekster (Pearson, Fernandez & Oller, 1993, s. 113), og det vil derfor være naturlig at de ikke har det samme ordforrådet på de ulike språkene. Her må vi føye til at ordforråd ikke må forveksles med begrepsforståelse – å kunne det aktuelle ordet på det aktuelle språket er ikke det samme som å kjenne til begrepet. Et barn kan ha god begrepsforståelse uten å nødvendigvis kunne ordene på begge eller alle de aktuelle språkene (Ryen og Simonsen, 2015, s. 206). Mange av mytene vi har beskrevet her er i høyeste grad levende i dag. Vi vil nå gå nærmere inn på hvilke faktiske fordeler og ulemper flerspråklighet kan medføre.

2.2.2 Fordeler og ulemper ved flerspråklighet

Bialystok (2009) viser til fordeler, ulemper og ulikheter hos tospråklige sammenliknet med enspråklige. Som ulemper trekker hun frem dårligere språkferdigheter og taleflyt. Bialystok (2009) underbygger gjennom blant annet sin egen undersøkelse av tospråklige med en «hjemmespråk – utespråk»-struktur, jamfør De Houwers struktur 1a omtalt i kapittelet ovenfor, at tospråklige barn generelt sett har lavere vokabular på hvert enkelt språk enn enspråklige. Hun finner også samme mønster hos voksne, men at det snarere enn størrelsen på vokabularet heller er tilgang til vokabularet som er utfordringen. Bialystok (2009) oppsummerer funn fra flere ulike studier, og skriver blant annet at tospråklige skårer dårligere på hurtig benevning, taleflyt, oftere «har det på tunga» og har en større grad av språkinterferens (språkblanding). Tospråklige skårer også dårligere på ordgjenkjenning i bråkete omgivelser og i omgivelser med ekko. Til sammenlikning skårer enspråklige og tospråklige likt på de samme ordgjenkjenningsoppgavene i stille omgivelser. Som gevinster av flerspråklighet trekker Bialystok (2009) frem at tospråklige har høyere metaspråklig bevissthet, konsentrasjon og kontrollert oppmerksomhet. Eksempler er at de sjeldnere lar seg distrahere av setningers ulogiske semantikk i oppgaver hvor de skal vurdere setningens grammatikk. Hun trekker også frem at tospråklige barn ofte kan løse problembaserte oppgaver med motstridende eller misledende informasjon ved en tidligere alder

enn enspråklige barn. Også i oppgaver hvor interferensen som følger av at den semantiske betydningen av et ord må undertrykkes til fordel for persepsjonen av ordets skriftfarge, ofte kalt «stroop task», ser det ut til at tospråklige barn og voksne skårer bedre enn enspråklige (Bialystok, 2009).

Samtidig som det tilsynelatende er noen kognitive forskjeller mellom enspråklige og flerspråklige, finnes det også noen prinsipielle forskjeller mellom ulike typer tospråklighet. Vi kan skille mellom det å være minoritetstospråklig og majoritetstospråklig, hvor *minoritetsspråklig* i en norsk kontekst betyr at du har norsk som ditt andrespråk, mens *majoritetstospråklig* betyr at du har norsk som førstespråk eller morsmål (Øzerk, 2016, s. 53). Dahl og Krulatz (2016, s. 3) beskriver *additiv* versus *subtraktiv flerspråklighet*, som refererer til om språket oppleves som henholdsvis positivt og berikende eller om det tvert imot går på bekostning av ditt eget morsmål. Å være norskdominant flerspråklig (majoritetstospråklig) fremstilles ofte fra et positivt perspektiv, og disse personene kan ofte bli sett på som spennende og intellektuelle. Å kunne flere språk i tillegg til norsk som førstespråk eller morsmål er verdsatt i ulike arbeidsmiljøer, samtidig som det sjeldent får negative konsekvenser for vedkommende dersom språkferdighetene i andrespråket ikke er like gode som i førstespråket eller morsmålet (Øzerk, 2016, s. 54). Flerspråklighet der et ikke-norsk språk er dominant (minoritetstospråklighet), derimot, har ikke nødvendigvis med seg de samme godene. Slik Øzerk (2016, s. 54) påpeker, er minoritetstospråklige, spesielt i barndommen og skolesystemet, priggitt majoritetens bestemmelser og holdninger til minoritetsspråket og minoritetstospråklighet generelt. Tospråkligheten er ikke nødvendigvis verdsatt av arbeidsgivere, det er sjanser for at morsmålsbeherskelsen reduseres og dermed også at man mister deler av sin identitet, og en svak tospråklighet kan få store konsekvenser i ulike sammenhenger (Øzerk, 2016, s. 54). Dahl og Krulatz (2016, s. 2) mener det norske skolesystemet fortsatt er preget av monokulturelle tradisjoner – hvor det å være enspråklig anses som normalen, mens flerspråklige elever behandles som særtilfeller og krever spesielle løsninger.

2.3 Læreres utfordringer, erfaringer og behov i profesjonell utvikling

Som nevnt innledningsvis har Dahl og Krulatz (2016) gjort en studie av engelsklæreres kompetanse til å støtte flerspråklighet. De har gjort undersøkelser av hva lærerne har av utdanning, lærernes egen oppfatning av kompetanse på feltet samt hvilke behov de ser for utvidelse av egen kompetanse. Resultatene fra deres studie viser at svært få av lærerne har

utdanning som fokuserer på flerspråklighet, og at engelsklærerne til en viss grad føler seg forberedt på arbeid med elever som ikke har norsk som morsmål (Dahl & Krulatz, 2016, s. 9). Likevel svarte 89% av lærerne at de ønsket eller kanskje ønsket å utdanne seg innenfor, eller delta på kurs om, flerspråklighet og elever med andre morsmål enn norsk (Dahl & Krulatz, 2016, s. 10-11). Videre finner de at det er mangel på kunnskap om hva flerspråklighet innebærer. De understreker på bakgrunn av sine funn at det er viktig at engelsklærere får «utdanning i teori og praksis om flerspråklig utvikling og flerkulturell utdanningsteori» og «tilgang til faglig utvikling som fokuserer på flerspråklighet i skolen og i samfunnet for engelsklærere i Norge» (Dahl & Krulatz, 2016, s. 1).

Gándara, Maxwell-Jolly og Driscoll (2005) gjennomførte som nevnt en studie av nær 5300 lærere som underviste elever som beskrives som «English language learners» (ELs)¹³. 40% av elevene i de 22 ulike områdene som undersøkes er flerspråklige, og 85% av de flerspråklige elevene snakker spansk. De undersøkte i hovedsak læreres utfordringer, erfaringer og kompetanseutviklingsbehov i arbeid med flerspråklige elever. De største utfordringene de fant blant lærerne var kommunikasjon med hjemmet, behov for mer tid til å lære elevene både språk og fagstoff, og den store spredningen i elevenes engelskspråklige og akademiske nivå innenfor samme klasserom. Mange lærere, særlig på mellomtrinns- og ungdomsskolenivå (secondary level), uttrykte også utfordringer knyttet til å kommunisere med elevene om akademisk utvikling og sosiale og personlige problemer (Gándara et al., 2005). På spørsmål om hvilke ressurser de ville prioritert av et utvalg muligheter, svarte flest lærere at de ønsket mer passende læremateriale/-verktøy på førstespråket og målspråket, mer tid til å undervise elevene, flere assistenter og mer tid til samarbeid med kollegaer (Gándara et al., 2005). Andrespråkslesing, andrespråksskriving, læringsstrategier og engelskspråklig utvikling var temaene flest informanter ønsket mer opplæring i (Gándara et al., 2005).

Gándara (et al., 2005) fant at jo mer ELs-relatert utdanning informanten hadde, jo mer sannsynlig var det at vedkommende uttrykte mangler i didaktiske programmer og ressurser for andrespråks elever. Dette hadde sammenheng med at det var høyere sannsynlighet for at lærere med utdanning innen flerspråklig pedagogikk hadde flere flerspråklige elever i klassen, men også at de var i stand til å kommunisere godt med elevene og oppdage det dersom elevene ikke

¹³ ELs defineres som elever som ikke har bestått noen test for engelskspråklig kompetanse eller som ikke har nådd målene som er satt for engelskfaget for å oppfylle statens kriterier for det som er satt som definisjonen på engelskspråklig kompetanse (Gándara et al., 2005, s. 1). Denne gruppen kan sammenlignes med den gruppen elever i Norge som gjennom Opplæringslovas § 2-8 har rett på særskilt norskopplæring.

hadde godt læringsutbytte (Gándara et al., 2005). De fant også ut at jo mer utdanning¹⁴ informantene hadde i henhold til å undervise elever med engelsk som andrespråk, jo tryggere var de på egen kompetanse og evne i arbeid med disse elevene i områdene pedagogikk, engelskspråklig utvikling, lesing og skriving på engelsk og lesing og skriving på førstespråket (Gándara et al., 2005). Deres bakgrunn for å undersøke læreres trygghet rundt egen kompetanse i sin studie er basert på Goddard, Hoy & Hoys (2000, s. 503) funn om at det er sammenheng mellom økte elevprestasjoner og læreres trygghet på egen kompetanse. Gándara et al. (2005) fant også at det var lærerne fra de mindre stedene som hadde mest utfordringer, noe de går ut fra at kan skyldes at de mindre stedene har de samme utfordringene som byene, men færre ressurser.

2.4 Organisering av opplæringen for elever med norsk som andrespråk

2.4.1 Særskilt språkopplæring og spesialundervisning

Som nevnt i kapittel 1.4.1 er særskilt språkopplæring en overgangsordning som elevene har krav på fram til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Gándara (1999, s. 5) har funnet at det er stor variasjon mellom muntlig og skriftlig beherskelse av andrespråket hos elevene. Det viste seg av hennes studie at elever som er på 80% av majoritetsspråklig nivå i muntlig beherskelse av språket samtidig kan ha lese- og skriveferdigheter på lavere enn 50% av nivået til de majoritetsspråklige elevene. Hun påpeker at disse funnene kan tyde på at selv om en elev kan kommunisere muntlig på et relativt høyt nivå innen de første tre årene av skolegangen vil det ta lenger tid for disse elevene å utvikle akademiske ferdigheter i lesing og skriving på majoritetsspråket (Gándara, 1999, s. 5). Cummins (1981a, s. 148; 2000, s. 34) fastslår at det for innvandrerbarn som kommer etter de har fylt seks år tar i gjennomsnitt minst fem år, og ofte mye lenger, før de har like stort utbytte av språket som tanke- og læringsinstrument som majoritets elevene. Han advarer samtidig om at det er lett å undervurdere elevenes akademiske potensial gjennom psykologisk og skolerelatert testing på andrespråket innen deres første fem år i landet (Cummins, 1981a, s. 148;

¹⁴ Gándara et al. (2005, s.4-5) beskriver disse lærerne som CLAD-autorisere eller BCLAD-autoriserte lærere, som står for «(Bilingual) Cross-cultural, Language and, Academic Development». CLAD-sertifisering innebærer å lære om språkstruktur, første- og andrespråkstilegnelse, tospråklig engelskspråklig utvikling, innholdsundervisningsmetodologi og kultur / kulturell diversitet (Gándara et al., 2005, s. 23). I tillegg til dette inneholder en BCLAD-sertifisering også metodologi om førstespråkstilegnelse og «culture of emphasis» og «language of emphasis». Vi antar med utgangspunkt i dette at CLAD kan sammenlignes med tilleggsutdanning innenfor norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk eller lignende og at BCLAD kan sammenlignes med tospråklig lærerutdanning. Dette med forbehold om at det ikke kan overføres direkte, ettersom det er mange ulikheter i organiseringen av lærerutdanningene i Norge og USA.

2000, s. 34). Cummins (2000, s. 24) påpeker for øvrig at flere har feiltolket hans teorier om tospråklighet. Han understreker at det ikke er snakk om et eksakt tidspunkt, og at det er stor individuell variasjon – omtrent fra fem til ti år. Dette underbygger hvor viktig kompetanse rundt kartlegging er, og dermed også behovet for styrking av kompetanse rundt kartleggingen av språkferdigheter som fremheves i Melding til Stortinget nr. 6 fra 2012/2013 (s. 51), som nevnt i kapittel 1.4.3. Også Øzerk påpeker et behov for kompetanseheving på det andrespråkspedagogiske området i utdanningssystemet:

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter forutsetter lærere som er faglig oppdaterte, og som også er sterke i sine metodiske repertoarer når det gjelder denne opplæringen. Utdanningssystemet har avskaffet faget norsk som andrespråk, men ikke behovet for andrespråkspedagogiske, flerkulturellpedagogiske, tospråklighetspedagogiske og interkulturellpedagogiske kunnskaper. Slike disipliner har mye å bidra med til å styrke lærernes faglige oppdatering og metodiske repertoar for å drive opplæring med tilsiktede læringsresultater hos elevene. (Øzerk, 2008, s. 270)

For øvrig omtaler også Palm (2006, s. 37) en intervjuundersøkelse av elleve skoleledere som viste at den særskilte tilretteleggingen av opplæringen for minoritets elevene ofte var svakt pedagogisk begrunnet.

Uavhengig av særskilt språkopplæring kan elever i skolen som ikke har tilstrekkelig utbytte av den vanlige opplæringen få rett til spesialundervisning (Udir, 2018). Dette kan innebære alternative kompetansemål, ekstra assistent-/lærerressurs eller spesialtilpasset utstyr (Udir, 2018). Antall elever med spesialundervisning har økt de siste årene (Pihl, 2010). Pihl beskriver funn som viser at 72,9% av elevene med spesialundervisning har det som kalles «generelle lærevesker» og at dette også er den mest brukte betegnelsen på «læreveskene» til minoritetsspråklige elever (Pihl, 2010, s. 230). Pihl (2010, s. 230) uttrykker: «Det er altså slik at skolen som i formell betydning inkluderer alle, ikke inkluderer alle i reell betydning. I dag selekteres fremdeles barn med angivelig «lav intelligens» ut av ordinær undervisning innenfor rammene av den formelt inkluderende skolen». Han hevder videre at spesialundervisningen tjener som en avlastningsordning for skolen og lærerne (Pihl, 2010, s. 231). Samtidig viser han også til at ulik forskning indikerer liten positiv effekt med tanke på elevenes læringsutbytte av spesialundervisning (Pihl, 2010, s. 229). Når dette er sagt er det også et poeng å ha klart for seg at begrepet spesialundervisning ikke er en pedagogisk definisjon, men et juridisk begrep som er knyttet til formaliteten ved å skaffe enkeltvedtak om individuell opplæringsplan, hvor eleven fritas fra undervisning i henhold til den ordinære læreplanen (Pihl, 2010, s. 233). Ut fra dette mener vi det er rimelig å anta at manglende kartleggingskompetanse og manglende forutsetninger for å drive god ordinær tilpasset opplæring vil kunne føre til at elever feilaktig

blir vurdert til å motta spesialpedagogiske tiltak, mens de kanskje ikke trenger annet enn en god ordinær tilpasset. Slik Palm (2006, s. 37) påpeker, er det uansett ikke nok å ta hensyn til elever med norsk som andrespråk sine behov i spesialundervisningen. De trenger tilrettelagt opplæring også i den ordinære undervisningen, og dette er alle læreres ansvar (Palm, 2006, s. 37; Alver, 2009, s. 101).

2.5 Norsk andrespråksdidaktisk forskning

I Tonne og Palms (2015) oversikt over det andrespråksdidaktiske forskningsfeltet i Norge mellom 1985-2015 fremhever de at utviklingen i synet på opplæringen av flerspråklige barn i løpet av denne perioden har gått fra et berikelsesperspektiv til et problemperspektiv, jamfør begrepene additiv og subtraktiv flerspråklighet omtalt i kapittel 2.2.2. Øzerk (2008) beskriver den samme utviklingen gjennom en sammenligning av læreplanverkene M87, L97 og LK06. Han beskriver M87 som inkluderende ved å anerkjenne elevens tospråklighet og tokulturelle bakgrunn gjennom et mål om funksjonell tospråklighet¹⁵, og L97 som ekskluderende ved å utelate dette perspektivet. LK06 har ifølge ham plassert seg i en mellomposisjon mellom de to foregående læreplanene, der det på den ene siden ble innført «Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» og «Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter» som sammen oppfordrer og legger opp til at norskopplæringen skal ses i sammenheng med morsmålsopplæringen. På den andre siden er ikke bakgrunnen for dette et mål om funksjonell tospråklighet der morsmålets egenverdi vektlegges, men snarere et mål om styrking av norskferdigheter med bruk av morsmålet som et redskap (Øzerk, 2008).

Tonne og Palm (2015) trekker også frem studier som markerer en utvikling mot individualisering av læringsansvaret i skolen, og flere studier de tar for seg i sin gjennomgang stiller spørsmål ved denne utviklingen med frykt for at individualiseringen kan ha mulige negative konsekvenser for andrespråkslevene. Hvilke utslag et økt fokus på individualisering i skolen kan ha viser blant andre Palm og Stokke (2013) gjennom en studie av klasseromsprogrammet innenfor det mer omfattende Early Years Literacy Program (EYLP). Klasseromsprogrammet, som baserer seg på en stasjonsundervisningsmodell, innebærer at elevene vil være på selvstyrte stasjoner omtrent 4/5 av økta. De fant at flerspråklige elever på lavt lesenivå eller med utfordringer knyttet til konsentrasjon hadde dårligere utbytte av denne

¹⁵ Funksjonell tospråklighet vil si at man er i stand til å benytte de aktuelle språkene i skriftlige og muntlige situasjoner i hverdagen – og velge hvilket språk man ønsker å benytte i en gitt situasjon ut fra egne behov fremfor ens språklige begrensninger (Øzerk, 2016, s. 92; Danbolt & Palm, 2013, s. 167). Her benyttes med andre ord en funksjons- og kompetansedefinisjon, som forklart i kapittel 1.3.1.

organiseringen fordi de slet med å gjøre det de skulle uten assistanse, noe som kan føre til lavere læringsutbytte på disse stasjonene. Utover at de fremhever et sterkt behov for assistent i denne typen organisering, stiller Palm og Stokke (2013) spørsmål ved hvorvidt denne modellen gir tilstrekkelig rom for språkstimulering, som er særlig viktig for elevene med norsk som andrespråk. Tonne og Palm (2015) trekker også frem studier som belyser klasseromssamtalens aber for denne gruppen, ettersom det kommer frem at denne opplæringsstrukturen gir elever med lavere norskspråklige ferdigheter mindre rom for deltakelse enn andre elever, og at språket som benyttes ofte er for dårlig tilpasset elevene med norsk som andrespråk. Palm (2006, s. 36) uttrykker et behov for å stille seg kritisk til den utbredte bruken av klasseromssamtaler og individuelt arbeid basert på at det kan tyde på at slike metoder ikke nødvendigvis er optimale for minoritetsspråklige elevers språklige og faglige læring. Videre anbefaler hun at det heller bør prioriteres mer tid til arbeid med fagspråket i timene (Palm, 2006, s. 36).

Tonne og Palm (2015) trekker også frem en rekke studier som tar for seg muligheter lærere har for å motvirke problemperspektivet på flerspråklighet og individualisering. Blant annet trekkes studien «Poesi og lingvistiske kontraster» av Tonne, Nordby, Seljevold, Simonsen og Ufs fra 2011 frem. Dette er en studie av et poesiprojekt i en klasse på 6. trinn hvor 64% av elevene snakket et annet språk enn norsk i hjemmet. De fant at elevene viste mer stolthet over egen og/eller andres flerspråklighet etter et prosjekt der lærere og praksisstudenter hadde stort fokus på å vise interesse for de ulike språkene og å omtale flerspråklighet og bruk av morsmålet som noe positivt (Tonne et al., 2011).

2.6 Andrespråksdidaktiske fokusområder

Selv om norsk som andrespråk ofte trekkes inn i norskfagets domene, argumenterer Vigdis Alver for at det egentlig er et pedagogisk anliggende:

Vi vet at nøkkelen til å lykkes i skolen i stor grad avhenger av språkferdigheter og språkbeherskelse. Det er ingen tvil om at dersom vi skal gi minoritetsspråklige elever som er i ferd med å lære seg norsk, like muligheter til å tilegne seg kunnskaper og lykkes i utdanning, må de også få en effektiv og systematisk undervisning i norsk. Denne undervisningen må være hele skolens ansvar, og ikke overlates til norsk- og andrespråklæreren alene. (Alver, 2009, s. 101)

Tekster som brukes i lærebøker i for eksempel samfunnsfag og naturfag er ofte krevende. De er ofte informasjonstette og skrives gjerne med et formelt språk og en rekke emnerelaterte fagord. Golden og Hvenekilde oppdaget i deres «Rapport fra Prosjekt Lærebokspråk» fra 1983 at mange av ordene som lærere vil anse som ikke-fagord, og derfor ikke vil gjennomgå i undervisningen, faktisk var ganske fagspesifikke og potensielt utfordrende for elever med norsk

som andrespråk (Golden, 2005, s. 3-4). Slike ikke-fagord kunne ifølge Golden (2005, s. 3) være «skål» og «gni» i fysikk, «kvist» og «ras» i geografi og «beslutte» og «frykt» i historie. I tillegg påpeker Golden at den utstrakte bruken av metaforer i læreboktekster kan være enda et hinder for eleven med norsk som andrespråk (Golden, 2005). Det å kjenne til flere synonymer for ord, kjenne til ord oppbygning, beherske ulike strategier for å resonere seg frem til betydning i møte med nye ord samt å ha metaspråklig bevissthet er viktige ferdigheter i møte med fagtekster (Golden, 2005). Slik Tonne og Palm (2015) beskriver den norske forskningen og litteraturen de har tatt for seg om ordlæring og ordforråd, poengteres vokabularets betydning for faglæring i skolen. Som nevnt i kapittel 2.4.1 er det behov for kompetanseheving i kartlegging av språkkompetanse i norsk. En vanlig felle å gå i når man kartlegger norskkompetansen til elever med norsk som andrespråk er å over-/undervurdere elevenes lesenivå basert på muntlige ferdigheter (Kulbrandstad, 1998). Elever med norsk som andrespråk som klarer seg godt på skolen tidlig i skolegangen flater gjerne ut akademisk rundt det fjerde året, noe som antas å ha sammenheng med den økende kompleksiteten og abstraktheten på høyere trinn (Alver, 2009, s. 89). Å forstå fagspråket handler ikke bare om å forstå enkeltord, men også å se ord i relasjon til hverandre og hvordan de kan opptre i ulike kontekster (Alver, 2009, s. 95).

I tillegg til begrepsinnlæring og ordforråd er konkrete og tydeliggjøring av læringsstoffet en viktig del av det andrespråksdidaktiske feltet. Øzerk (2010) beskriver i sin modell «NEIS-modellen» hvordan man på ulike måter kan arbeide med språkutvikling, lesing og innholdsforståelse ved hjelp av konkrete, handlinger, illustrasjoner og språket i seg selv. Øzerk (2010, s. 15) påpeker at bruk av konkrete har en forståelsesfremmende effekt som igjen virker læringsfremmende på elever som møter det norske språket.

2.7 Flerkulturalitetens utfordringer

Astrid Tolo (2014, s. 115) argumenterer for at den nasjonale utdanningspolitikken er vag på det flerkulturelle området, at den er ikke-problematiserende og at den viser det flerkulturelle samfunnets utvikling som naturlig. Videre sier hun at ulike kulturers representasjon i skolen tas for gitt og at det regnes med at lærere og også andre elever har en naturlig evne til å utnytte de positive sidene ved kulturmangfold (Tolo, 2014, s. 115). Samtidig som det er få konkrete føringer til lærerprofesjonen, har ikke forventningen om lærerprofesjonens ansvar i henhold til flerkulturalitet i skolen avtatt, og desto større arbeid faller på lærerprofesjonen, som selv må definere sine egne arbeidsoppgaver (Tolo, 2014, s. 115).

Skolens samarbeid med minoritetsspråklige foreldre blir ofte problematisert i skolen. Ifølge Westrheim (2011, s. 129) synes mange ansatte i skolen at det er vanskelig å inngå i en positiv dialog med disse foreldrene. Årsaker til dette kan være av den mer åpenbare sorten, som språkbarrierer, eller det kan mer underliggende dreie seg om uvitenhet rundt kulturforskjeller. Norsk skole har tradisjon for å forvente at foreldre engasjerer seg i skolen i relativt stor grad, mens det i mange kulturer rundt om i verden ikke er like vanlig at hjem og skole har et slikt tett samarbeid (Danbolt & Palm, 2013, s. 185). Skolens forventninger til foreldrene bør dermed ikke tas for gitt, men snarere være et tema som prates om og tydeliggjøres (Danbolt & Palm, 2013, s. 185). Skolen må gi foreldrene reelle muligheter til å forstå og ta del i barnas skolehverdag. Det kan være nødvendig å bruke tolk i møtesituasjoner, og flere skoler har gjort vellykkede forsøk på å arrangere egne foreldremøter for minoritetsspråklige foreldre hvor det skapes dialog om blant annet skolekultur (Danbolt & Palm, 2013, s. 186). Foreldrene må føle at de har noe å bidra med, noe mange minoritetsspråklige foreldre ikke føler, og viktigheten av at foreldrene støtter barna faglig – på morsmålet – må tydeliggjøres (Danbolt & Palm, 2013, s. 186). Det er et faktum at foreldre har stor betydning for barns læring, og det er skolen som har ansvaret for et godt samarbeid med hjemmet (Danbolt & Palm, 2013, s. 186). De aller fleste foreldre har tross alt én ting til felles; de ønsker det beste for sine barn. For øvrig må det også poengteres at «der skolene har god kompetanse og innsikt i flerkulturelt arbeid, ser frustrasjonsnivået ut til å være lavere og samarbeidet mer velfungerende» (NOU 2010:7, 2010, s. 341).

Jette Steensen (2014) beskriver at som et er kulturforskjeller mellom ulike land er det også kulturforskjeller mellom by og bygd, kjønnsforskjeller, forskjeller i seksuell orientering, fysiske og psykiske grunnlag og livssyn. Og ikke minst er det forskjeller med tanke på sosioøkonomiske og sosiokulturelle vilkår (Steensen, 2014, s. 29). Disse vilkårene handler blant annet om sosial «arv»; ikke arv i biologisk forstand, men snarere at sannsynligheten for å havne i den samme sosioøkonomiske klassen som dine foreldre er stor (Steensen, 2014, s. 32). Mange har forsket på elevers skoleprestasjoner i henhold til sosioøkonomiske forhold, og det er i dag en utbredt oppfatning at elevers sosioøkonomiske forhold spiller inn på elevenes resultater i skolen (Bakken, 2003). Her vil vi igjen trekke inn Hart og Risleys (1995) funn om sammenhengen mellom språklig innputt og ordforråd hos barn, beskrevet i kapittel 2.2.1. I tillegg til en klar sammenheng mellom innputt og ordforråd, fant Hart og Risley (1995) at barn med akademisk utdannede foreldre fikk høre langt flere ulike ord enn barn av foreldre med lavere sosioøkonomisk status. I tillegg var språkbruken til foreldre av høyere sosioøkonomisk

status mer avansert, med flere språklige beskrivelser, spørsmål og tilpasninger til kontekst og tema (Hart & Risley, 1995). Ifølge Anne Golden (2014, s. 113) er det ikke kjent i hvor stor grad enkeltord og uttrykk har innvirkning på leseforståelse. Likevel sier det seg selv at tekster med mange ukjente ord er vanskelig å lese, og det vil finnes en grense på hvor mange ukjente ord en tekst kan inneholde før man ikke lenger klarer å forstå innholdet (Golden, 2014, s. 113). Også skolens sosiale normer ser ut til å virke inn på elevers forutsetninger for å lykkes i skolen. Steensen (2014, s. 35) påpeker at ulike konvensjoner i skolen, som lærere ofte tar for gitt, i større grad samsvarer med en «middelklassekultur» enn med en «arbeiderklassekultur». Det vil si at ikke alle elever i skolen har like gode forutsetninger for å forstå skolens normer. Steensen (2014, s. 35) trekker frem at alle elever må få tilgang til denne kulturen gjennom undervisning i skolen, noe som krever bevisstgjøring blant lærere ettersom skolens kultur ofte samsvarer med læreres *habitus*¹⁶ (Steensen, 2014, s. 35). Det kreves derfor selvstendige, velutdannede og innsiktsfulle lærere med stor faglig kompetanse for at elevers ulike forutsetninger ikke skal bli tatt for gitt og at alle elever i skolen skal få adgang til denne «middelklassekulturen» (Steensen, 2014, s. 29).

2.8 Debatt om opplæringsmodeller og morsmålets betydning

Utdanning er ikke bare diskutert blant faglærte, men også et grunnlag for politisk debatt. Hvilke regler og rettigheter som skal gjelde for elever med norsk som andrespråk er et særlig diskutert tema.

For å sikre et likeverdig læringsutbytte i skolen og fremme integreringen i samfunnslivet for øvrig, er tyngdepunktet i den særskilte opplæringen for minoritetsspråklige elever lagt på norskopplæring. Mens det hersker bred enighet om at språkmestring er en grunnleggende forutsetning for skolerresultater, er det stor faglig uenighet rundt hvilken opplæringsmodell som er best egnet for språkopplæring for minoritetsspråklige elever.⁸³ Særlig kontroversielt er spørsmålet om morsmålsundervisning. (NOU 2011:14, 2011, s. 189)

Debatten rundt morsmålsundervisning har vært preget av i hovedsak to ulike syn. Argumenter for morsmålsundervisning er at det kan styrke innlæringen av norsk og at alle bør ha rett på å beholde sitt morsmål (Eriksen & Sajjad, 2012, s. 142). Faktorer som bedret kommunikasjon innad i familien samt styrking av identitet og følelse av å bli verdsatt trekkes også frem (Bakken, 2007, s. 16-17). Argumentene mot morsmålsundervisning går i hovedsak på at det er kostbart og at man frykter at morsmålsundervisning kan svekke norskkunnskapene¹⁷ (Eriksen & Sajjad,

¹⁶ Ikke-medfødt, ubevisst og kroppslig innlært erfarings- og vitenbase, delvis felles for mennesker som lever under de samme sosiale betingelser (Steensen, 2014, s. 33). Begrepet er gjort kjent gjennom blant annet Bourdieu (Steensen, 2014, s. 32).

¹⁷ Ofte kalt «maximum exposure»-hypotese eller «time-on-task»-hypotese (Cummins, 2000, s. 174).

2012, s. 142). Frykt for at det å ta ut elever fra klasserommet basert på språk kan være segregerende, at det viktigste mandatet til skolen er å gi tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å muliggjøre elevenes deltakelse i samfunnet, og at det bør være opp til foreldrene å sørge for opplæring i morsmålet, har også blitt brukt som argumenter mot morsmålsundervisning (Bakken, 2007, s. 16-17).

At morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring kan svekke andrespråksferdighetene har blitt motbevist gjennom en rekke undersøkelser av tospråklige opplæringsprogrammer (Cummins, 2000, s. 38). Med sin hypotese om *gjensidig påvirkning*¹⁸, ofte presentert gjennom en isfjellmetafor, argumenterer Cummins (1981b) for at styrking av ett språk også vil kunne styrke det andre. De to fjelltoppene i metaforen, som skal representere førstespråket og andrespråket, ser ut som separate isfjell fra overflaten. Under havoverflaten ser man at de to toppene er koblet sammen – et underliggende felles fundament for språkbeherskelse¹⁹. Denne metaforen illustrerer Cummins' teori om at den observerbare delen av språkene kun er en liten del av personens språkkompetanse, og at den felles underliggende språkkompetansen som ligger til grunn for den synlige kompetansen overføres mellom de to språkene. Med dette mener han at styrking av språk X vil overføres til språk Y gitt at eleven får tilstrekkelig omgang med språk Y samt er motivert nok til å lære det (1981b, s. 29). Slik Øzerk (2016, s. 175) oppsummerer Cummins' hypoteser er det «en additiv tospråklig oppvekstsituasjon som skaper vilkåret for at S2 skal dra nytte av utviklingen av S1»²⁰.

¹⁸ Cummins' hypotese kalles på engelsk «the interdependence hypothesis» mens vi på norsk velger å benytte oversettelsen Kamil Øzerk foreslår (Øzerk, 2016, s. 174).

¹⁹ På engelsk: «common underlying proficiency» (CUP). Her velger vi igjen Kamil Øzerks oversettelse (Øzerk, 2016, s. 177).

²⁰ S1 og S2 refererer til henholdsvis førstespråket og andrespråket.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi begynne med å redegjøre for vår vitenskapsteoretiske plassering og vår ontologiske²¹, epistemologiske²² og aksiologiske²³ bakgrunn. Deretter vil vi beskrive hvordan studien er forankret i en fenomenologisk metodologi innenfor kvalitativ forskning. Fra dette vil vi gå over til å beskrive vår litteraturgjennomgang, og deretter det kvalitative forskningsintervjuet vi har brukt i vår studie. Senere går vi over til analysemetode og verifisering av studien. Til slutt vil vi ta for oss noen forskningsetiske aspekter ved vår studie.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

For det første bygger studien på en ontologisk oppfatning av at det finnes mange ulike forståelser av virkeligheten – vi ønsker å fokusere vår studie på individers konstruksjoner og erfaringer av sannheten slik han eller hun forstår den. For det andre bygger studien videre på en epistemologisk oppfatning om at informantenes sannheter og overbevisninger om virkeligheten er baserte på menneskeskapte, etablerte konvensjoner og individuelle forestillinger. Basert på dette vil vi som forskere aldri kunne bli helt nøytrale, og forskning vil være farget av bakgrunn, oppvekst og utdanning. På det analytiske plan har vi distansert oss fra dette ved å ta hensyn til våre forutsetninger og bakgrunner gjennom å diskutere med hverandre og veileder samt medstudenter i tilfeller hvor dette har vært hensiktsmessig og etisk forsvarlig.

Vi mener det finnes mange ulike forståelser av verden, og menneskers sannheter og overbevisninger om virkeligheten er baserte både på menneskeskapte konvensjoner og individuelle forestillinger. På bakgrunn av disse overbevisningene og vår kvalitative metodologi er det tydelig at studien vår plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigmet, nærmere bestemt sosialkonstruktivismen. Konstruktivister anerkjenner at konteksten man lever i er med på å forme og bestemme meningen mennesker legger i ulike ord og handlinger, og at samspillet mellom mennesker er vesentlig for kunnskap og mening (Postholm, 2010). Sosialkonstruktivismen tar avstand fra at samfunnet kan betraktes som en objektiv størrelse, og anser virkeligheten som samfunnsskapt (Tjora, 2017a, s. 27). Forskjellige mennesker kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen, og perspektivet søker en forståelse av hvordan enkelte tolkninger av virkeligheten oppnår dominans framfor andre basert på sosiale prosesser (Tjora,

²¹ Ontologi, også kalt virkelighetssyn, retter fokuset mot hvordan virkeligheten er (Postholm, 2010, s. 34).

²² Epistemologi, også kalt kunnskapssyn, handler i kvalitativ forskning om relasjonen mellom forsker og forskningsdeltagere samt den virkeligheten som konstrueres mellom dem (Postholm, 2010, s. 34-35).

²³ Aksiologi, også kalt verdissyn, handler om hva som påvirker forskerens subjektive teorier, som igjen vil påvirke forskningen (Postholm, 2010, s. 35).

2017a, s. 28). Også skolen er en institusjon som formes av samfunnet. Menneskers mening og praksis får strukturelle trekk gjennom institusjonen, og oppfattes objektive på bakgrunn av dette (Tjora, 2017b). Vi avviser imidlertid ikke eksistensen av reelle objekter. Samtidig er det heller meningen disse tillegges vi er opptatt av, og vi anerkjenner at denne meningen har betydning for menneskers handlinger (Tjora, 2017b).

På bakgrunn av denne forståelsen ser vi på det kvalitative forskningsintervjuet som en hensiktsmessig måte å skape kunnskap i interaksjon med lærere. Det kvalitative forskningsintervjuet fordrer tett samarbeid mellom forsker(e) og informanter, og i et sosialkonstruktivistisk syn ligger det til grunn at kunnskapen oppstår i denne interaksjonen (Postholm, 2010). Våre forskningsspørsmål (1) Hvordan fremstiller lærerne sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk? og (2) Hvilke utfordringer beskriver lærere at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av elevene med norsk som andrespråk? viser at vi ønsker å skape mening ut fra hvordan andre mennesker opplever og fortolker verden. Dette leder oss mot å benytte en fenomenologisk metodologi i regi av det konstruktivistiske forskningsparadigmet, hvor vi er ute etter en forståelse av den dypere meningen i informantenes individuelle erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40).

Gjennom vår aksiologiske bakgrunn som snart ferdigutdannede lærere og dermed som en del av lærerprofesjonen, anser vi forbedring av skolesystemet som et selvsagt premiss for all skoleforskning. Dersom man ikke ønsker å endre eller forbedre det man forsker på, eller i det minste undersøke om det er behov for en endring eller forbedring, hva er da hensikten med forskningen? Vårt overordnede mål med studien er å finne ut hvilke behov som finnes. Hvilke beskrivelser gir lærerne av hva som fungerer, hva som ikke fungerer og hva som kan forbedres? For at noe skal kunne forbedres ligger det også til grunn et syn på hva som er det optimale. Vi anser utdanningssystemets mål som en søken etter en skole som gir best mulig læringsutbytte til den enkelte elev ut fra den enkelte elevens forutsetninger og at alle elever skal få positive opplevelser tilknyttet skolegang. Gjennom denne studien ønsker vi dermed å kunne komme nærmere et svar på hvilke endringer som kan gjøres for å bedre utdanningssystemet for igjen å gi elever med norsk som andrespråk en lærings- og sosialiseringarena som er tilpasset deres behov.

3.2 Fenomenologi som metodisk design

Gjennom våre forskningsspørsmål tar vi utgangspunkt i subjektive beskrivelser av opplevelser. Vi er ute etter å oppnå forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Vi kan derfor si at våre

forskningsspørsmål og vårt forskningsfokus er fenomenologisk rettet (Thagaard, 2013, s. 40). Opprinnelig var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse, men den ble senere utviklet av Husserl og Heidegger til også å omfatte menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44; Zahavi, 2001 s. 113). Spesielt innen sosiologien har også Schutz vært en av de fremste til å beskrive fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) beskriver fenomenologi i kvalitativ forskning som et begrep som peker på interessen av å forstå sosiale fenomener fra aktørenes egne perspektiver. I fenomenologisk kvalitativ forskning beskrives verden slik den oppleves av informantene, ut fra forståelsen om at den virkelige verden er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.3 Kvalitative forskningsintervju

Som en særlig egnet metode for å innhente informasjon om informantenes opplevelse og forståelse av seg selv og omverdenen trekker Thagaard (2013, s. 58) frem det kvalitative forskningsintervjuet. Hun beskriver dette som et naturlig valg om man søker detaljerte beskrivelser fra informantene. Ettersom vi ønsker nettopp detaljerte beskrivelser av intervjupersonenes egne opplevelser med elever med norsk som andrespråk, ble det naturlig for oss å velge intervju som datainnsamlingsmetode. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) poengterer at forskningsintervjuet på mange måter ligner den dagligdagse samtalen, men at den også involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) beskriver videre *semistrukturerte livsverdensintervju* som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Vi søkte å innhente informasjon gjennom intervjupersonenes subjektive opplevelser og tolkninger av verden. Vi ville åpne opp for at det lærerne selv anså som viktig innenfor emnet skulle komme tydelig fram, samtidig som vi hadde noen spørsmål vi ønsket å få svar på fra alle informantene. Kvale og Brinkmanns definisjon stemmer godt overens med hva vi ønsket å gjøre, og vi valgte derfor å gjennomføre det vi kan kalle individuelle semistrukturerte livsverdensintervju. Vi utarbeidet dermed intervjuguiden som et semistrukturert intervju med åpne og ikke-ledende spørsmål (se Vedlegg 3: Intervjuguide). Vi ønsket at intervjuene skulle minne mer om en samtale enn et intervju med en streng spørsmål-svar-form. Dette beskriver også Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) som kjennetegn ved semistrukturerte intervjuer. Samtidig var vi opptatt av at vi ikke skulle stille informanten ledende spørsmål eller ta for mye plass i intervjuet selv, noe som forutsatte at vi hadde forberedt oss grundig både teoretisk og i praksis (se kapittel 3.3.2). Vi valgte å lage spørsmålskategorier for å enklere kunne dekke de temaene vi på forhånd hadde sett for oss at

kunne være viktige for vår studie. Noen av spørsmålene var mer generelle og dermed åpnet vi også opp for innspill fra informantene som vi ikke kunne forutsett i utformingen av intervjuguiden. Dette for å sikre at vi både fikk informasjon om temaer vi på forhånd visste var essensielle, men også åpne opp for informantenes beskrivelser av hva de selv anså som viktig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48-49) beskriver spenningen mellom å være *bevisst naiv* og det de kaller for *sensitivitet*, altså å ha kunnskap om emnet på forhånd. De kaller denne balansegangen for *kvalifisert naivitet* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Vi ønsket at informantene fritt skulle beskrive sine tanker, opplevelser og fortolkninger, uavhengig av hva slags forkunnskaper vi hadde om emnet. Samtidig var det i enkelte tilfeller viktig for oss å bruke våre forkunnskaper til å stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål og å være klar over hvilke nyanser som lå bak ulike fagbegreper som informantene brakte til bordet. Ikke alle spørsmål var relevante for alle informantene, grunnet stor variasjon i erfaring og bakgrunn, og noen av spørsmålene ble derfor utelatt i enkelte intervjuer. For å skape en god samtale og for ikke å hindre flyten i informantenes resonnementer, var rekkefølgen på temaene og spørsmålene ikke endelig.

3.3.1 Utvalg

I en kvalitativ studie styres resultatene i stor grad av utvalg av informanter. For å få svar på forskningsspørsmålene våre måtte informantene være utdannede lærere, eller tidligere lærere, som har erfaring med elever med norsk som andrespråk i klassen. Kjønn, alder, antall år med erfaring, type utdanning og liknende var ikke relevante kriterier å ta hensyn til i utvalgsprosessen. Vi var heller ikke interessert i et rent ekstremutvalg, for eksempel kun lærere som har arbeidet spesielt mye med elever med norsk som andrespråk. Vi valgte derfor å basere utvalget vårt på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61; Postholm, 2010, s. 43). Vi begynte med å kontakte noen potensielle informanter som oppfylte kriteriene våre. I tillegg kontaktet vi en student med erfaring som vikar i klasser med elever med norsk som andrespråk, til tross for at vedkommende per intervjudato ikke oppfylte kravet vårt om fullført utdanning.

Tabell 2

Oversikt over informanter.

<i>Informant</i>	<i>Relevant utdanning</i>	<i>Arbeidserfaring</i>
Kristian	Lærerstudent på sitt siste semester av utdanningen.	Erfaring fra arbeid som vikar på barne- og ungdomstrinnet.
Anna	Utdanning innen interkulturell forståelse, norsk som andrespråk og PPU.	Erfaring fra grunnskolen og voksenopplæring.
Tora	Språk- og samfunnsfagrettet utdanningsløp, PPU og migrasjonspedagogikk.	Erfaring fra grunnskolen som kontaktlærer og faglærer.
Gunnhild	3-årig allmennlærerutdanning, etterutdanning i norsk om andrespråk og migrasjonspedagogikk.	Erfaring fra grunnskolen som kontaktlærer og språklærer.
Harald	2-årig lærerutdanning.	Pensjonert lærer med erfaring fra grunnskole, videregående skole, spesialpedagogikk og utviklingsarbeid i forbindelse med hjem-skole-samarbeid.
Andreas	4-årig allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.	Erfaring fra barnehage, grunnskole som kontaktlærer, faglærer og lærer i særskilt norskopplæring [SNO].
Lotte	Fagrettet utdanningsløp og lektorutdanning.	Erfaring fra grunnskole som kontaktlærer, faglærer og lærer i særskilt språkopplæring [SSO].
Adina	Lærerutdanning, og drama og teater som påbygning. Er selv flerspråklig med norsk som andrespråk.	Erfaring fra grunnskolen som kontaktlærer.

Til slutt endte vi opp med åtte informanter fordelt på tre relativt store byer i Norge, hvorav noen i tillegg hadde erfaring fra mindre byer og tettsteder; én snart ferdigutdannet lærerstudent, to lærere med mellom 2-5 års erfaring etter endt utdanning, fire lærere med mellom 5-30 års erfaring etter endt utdanning, og én tidligere lærer som nylig har gått av med pensjon etter over 20 år med relevant erfaring etter endt utdanning. Informantene hadde stor spredning både i type relevant utdanning, erfaring og antall år med utdanning. Den geografiske spredningen var også stor. Den eldste av informantene hadde to år relevant utdanning, mens en av de yngste informantene hadde sju års relevant utdanning. Informantene hadde erfaring fra både barneskole, ungdomsskole, videregående skole, voksenopplæring og spesialundervisning. Alle med erfaring fra videregående, voksenopplæring og spesialundervisning hadde i tillegg erfaring fra grunnskolen. Én av informantene våre, Adina, er selv flerspråklig med norsk som

andrespråk. Hun skiller seg dermed ut som en av få lærere i skolen med flerkulturell bakgrunn. Alle navnene i tabellen er fiktive og vil benyttes videre i teksten.

3.3.2 Adgang til felten

Wadel (2014) skiller mellom det han kaller formell og reell adgang til felten. *Formell adgang* defineres som den rent formelle tilgangen som kreves for å intervju informantene (Wadel, 2014, s. 212), noe vi fikk i det vi spikret avtaler med informantene. *Reell adgang*, derimot, omfatter informantenes vilje og kapasitet til å dele den informasjon forskeren er ute etter (Wadel, 2014, s. 212-214). Et tillitsforhold er nødvendig for å få reell adgang – informanten må stole på forskeren og at forskeren behandler informasjonen på en forsvarlig måte (Wadel, 2014, s. 214). Om man har reell adgang kan være vanskelig å garantere, og i noen tilfeller også vanskelig å vurdere. Har informanten sagt det han eller hun egentlig har på hjertet? Det er imidlertid flere ting som kan påvirke den reelle adgangen; kjønn, statusforholdet mellom forskeren og informanten, hvordan forskeren fremstår i møtet med informanten og hva slags relasjon forskeren og informanten har. For å gjøre det lettere for informantene å åpne seg for oss ønsket vi som nevnt å gjennomføre intervjuer som kunne minne mer om en samtale enn en utspørring, og vi ønsket å gi informanten mulighet til å uttrykke det han eller hun måtte mene var viktig å få frem. Dette informerte vi informantene om i forkant av intervjuene. Vi ser også at klassebesøk som vi gjorde i forkant av to av intervjuene kan ha bidratt til å gi oss reell adgang til felten. På bakgrunn av vår oppfatning av alle informantene som relativt frittalende og åpne, tror vi imidlertid ikke at de holdt tilbake på viktig informasjon, og vi opplevde heller ikke mistillit som et aspekt i noen av våre intervjusituasjoner. For å ikke hindre vår reelle adgang til felten ved å forringe tillitten eller gjøre informantene usikre, valgte vi å ikke irettesette informantene i tilfeller hvor det kunne vært aktuelt, for eksempel på grunn av feilaktig bruk av begreper. Likevel så vi oss nødt til å stille oppklarende spørsmål dersom det informanten uttrykte var uklart for oss. Vi ser på dette som en balanse mellom å skape tillitt og få reell adgang til felten, og det å sikre forskningens indre validitet. I enkelte tilfeller så vi det som mest hensiktsmessig å stille disse spørsmålene i etterkant, for å unngå å bryte flyten og eventuelt den reelle adgangen underveis i intervjuet.

3.3.3 Intervju av informantene

I forkant av intervjuene hadde vi søkt godkjenning til Norsk senter for datainnsamling (NSD), og forskningsprosjektet ble godkjent uten spesielle innvendinger (se Vedlegg 1). Alle informantene fikk i forkant tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet på e-post, og

samtlig signerte avtale om deltagelse (se Vedlegg 2). Før to av intervjuene fikk vi også mulighet til å besøke klassen læreren underviser i. Hverken læreren eller elevene i seg selv var gjenstand for observasjon, men vi ønsket å få et generelt innblikk i klassesituasjonen for å kunne ta utgangspunkt i dette i intervjuet i etterkant. Blant annet fordi flere av informantene fortalte om tidligere arbeidserfaringer i intervjuet, var ikke klasseromsbesøk mulig i alle tilfellene. Selv om klasseromsobservasjon ikke var nødvendig for å samle inn tilstrekkelige data, var det likevel nyttig, spesielt i voksenopplæringen, å få et innblikk i hvordan undervisningen foregikk, ettersom vi ikke hadde særlig innsikt i dette fra før. Før begge klasseromsbesøkene sendte vi ut informasjon per e-post, til foresatte ved barneskolen og elevene selv ved voksenopplæringen. I begge tilfeller var prosjektet klarert med skolens ledelse (se Vedlegg 4). Før vi begynte med intervjuene øvde vi oss på å intervju hverandre, og vi gjennomførte et prøveintervju med en medstudent. Under alle intervjuene ble det gjort lydopptak. Ved å være to intervjuere i intervjusituasjonen hadde vi fordel av at begge var aktive i intervjuet; én av oss holdt oversikt over hvilke temaer og spørsmål som var tatt opp og noterte forskningslogg underveis, mens den andre konsentrerte seg om å stille relevante oppfølgingsspørsmål.

I etterkant, kort tid etter at intervjuene hadde funnet sted, ble alle intervjuene transkribert. På forhånd hadde vi avtalt og skrevet en oversikt over hvordan vi ønsket å notere blant pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk samt ikke-verbale hendelser og våre egne tilføyelser²⁴. Intervjuene ble transkribert ordrett. Peking, referanse til bilder med mer ble notert i intervjuguiden underveis i forskningsloggen eller sagt eksplisitt i intervjuet for at vi skulle få med dette i transkripsjonen. Transkripsjonene var ment for å brukes til meningsanalyse, ikke detaljert språklig analyse, og det viktigste var at vi fikk frem meningsinnholdet til informantene. Detaljer som dialekt anså vi dermed som irrelevant i denne sammenhengen, og vi valgte derfor å transkribere i bokmålsform.

3.4 Analysemetode

3.4.1 Kategorisering og koding

For å få oversikt over datamaterialet ble det kategorisert i ulike kategorier, noe som ble gjort gjennom analyseprogramvaren NVivo. Siden vi allerede hadde noen temaer vi ønsket å få svar på gjennom intervjuene, så vi det som hensiktsmessig å kategorisere intervjuetranskripsjonene

²⁴ «...» rett etter et ord viser til kort pause. «...» mellom to ord viser til lengre pause. «(...)» viser til at en del av sitatet er fjernet på grunn av manglende relevans. Tekst skrevet i klammer «[]» er våre egne tilføyelser for å vise sammenhengen i ytringene. Tekst skrevet i parentes «()» er ikke-verbale hendelser vi anser som relevante.

før vi begynte med koding. Det ble dermed opprettet et tankekart med flere nivåer basert på intervjuguiden vi hadde utarbeidet og brukt i intervjuene. Tankekartet ble deretter omgjort til kategorier i NVivo. Intervjusituasjonen åpnet som nevnt for informantenes frihet til å vektlegge det de selv var mest opptatt av, og muligheten for at informantene pratet om temaer vi ikke hadde forutsett var derfor stor. Underveis i kategoriseringsprosessen ble det opprettet nye kategorier, noe av materialet ble omkategorisert, og allerede eksisterende kategorier ble slått sammen. Det ble til å begynne med benyttet kategorinavn som skulle få oss til å huske innholdet, og kategorinavnene ble justert underveis (se vedlegg 5). Da vi hadde kategorisert hele datamaterialet ble det skrevet ut, kategori for kategori, og kodet manuelt. Vi hadde en åpen tilnærming til kodingen, og det ble opprettet nye koder kontinuerlig underveis i prosessen. Underveis i prosessen så vi også behovet for å omkategorisere enkelte deler av materialet. Vi oppdaget underveis flere elementer som fattet vår interesse spesielt, og så oss da nødt til å gå tilbake til teori og annen empiri før vi kodet videre. Etter kodingen gikk vi igjen tilbake til teori og tidligere forskning. Deretter ble alt det kodede materialet lest gjennom på nytt, kategori for kategori. På den måten har vi hele veien vekslet mellom å jobbe med datamaterialet i lys av teori og tidligere forskning. Vi har altså en abduktiv tilnærming til analysen, slik vi også har hatt til studien som helhet. Aksel Tjora (2017a, s. 255) definerer abduktiv tilnærming som at man «starter fra empirien (som induksjon), men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen». Gjennom å arbeide abduktivt med å kategorisere og kode materialet, var det noen poenger som kom tydeligere frem enn andre. Dette ledet oss inn mot den endelige formuleringen av våre forskningsspørsmål. I prosessen mot å besvare disse forskningsspørsmålene ble kategoriene en nyttig systematisering av datamaterialet som har hjulpet oss underveis til å holde oversikt over de ulike temaene.

At vi har gjennomgått materialet i flere runder og med ulike fokus har også gitt oss bedre oversikt over materialet, og vi har stadig sett nye aspekter og detaljer. Selv om vi ofte var samstemte i vår oppfatning av materialet, var det enkelte utdrag vi så behov for å diskutere. I disse tilfellene så vi det som viktig at vi begge gjenga materialet med egne ord, for så å se om våre oppfatninger samsvarte. Når det oppstod dissonans gikk vi igjen tilbake til lydopptakene slik at vi kunne gjenspille og lytte så nøyaktig og uavhengig av våre tolkninger som mulig. Vi så på det som viktig at vi begge fikk forklare våre oppfatninger og tolkninger for hverandre, slik at vi kunne argumentere og diskutere ulike måter å oppfatte utsagnene på. Denne prosessen har gjort at vi har kunnet komme frem til mest mulig presise gjengivelser av materialet. I så måte kunne vi benytte oss av dialogens mulighet for kritisk refleksjon og inspireres av

Mezirows teori om transformativ læring (Illeris, 2013). Slik Illeris (2013, s. 24) skriver, innebærer kritisk refleksjon ikke bare å være kritisk i analysen, men også til hva men har med seg av verdier og holdninger inn i prosessen; og at den kritiske refleksjonen styrkes særlig gjennom å skrive ned sine tanker (Illeris, 2013, s. 24). Selv om det er mulig å føre en form for dialog med seg selv har vi erfart at det er svært nyttig å være to i en slik prosess. I flere etapper, i kodingsfasen og skrivefasen især, har vi i våre refleksjoner i stor grad fokusert på å skriftliggjøre våre tanker. Vi mener det vil være større mulighet for å komme nærmere en valid tolkning av informantenes utsagn ved å være to likestilte forskere som begge er like involvert i forskningen, og at flere viktige eller interessante aspekter trolig kommer frem ved å være to.

3.5 Prosjektets troverdighet

Prosjektets samlede troverdighet kan sies å belyses gjennom de tre begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2013, s. 201). Disse begrepene var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, og innholdet i begrepene reliabilitet og validitet har ulike betydninger innenfor kvalitative og kvantitative studier (Thagaard, 2013, s. 22; Creswell, 2014, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepene har derfor vært omdiskutert innenfor kvalitativ forskning (Creswell, 2014; Seale, 1999; Thagaard 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes imidlertid ikke noen etablert praksis hvor det systematisk benyttes alternative begreper i henhold til verifisering av forskning (Thagaard, 2013, s. 23, og i likhet med blant annet Thagaard (2013), Kvale og Brinkmann (2015) og Seale (1999) har vi derfor valgt å ikke forkaste disse begrepene. Basert på at det finnes flere ulike forståelser av disse, spesielt i kvalitativ versus kvantitativ forskning, vil vi likevel redegjøre for vår forståelse av begrepene knyttet til kvalitativ forskning. Gjennom teksten forøvrig har vi belyst hvordan vi har gått frem for å ivareta forskningens reliabilitet og validitet, men vi vil også gi et sammendrag i dette delkapittelet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning beskriver forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357; Thagaard, 2013, s. 201-202). Kort sagt kan man si at reliabiliteten i studien avhenger av studiens gjennomsiktighet og troverdighet, på den måten at det skal være mulig å etterprøve studien med liknende resultater – den skal være *repliserbar* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357; Thagaard, 2013, s. 201-202). Ofte skilles det mellom begrepene indre og ytre reliabilitet, også kalt intrasubjektiv og intersubjektiv reliabilitet (Seale, 1999, s. 140; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Høy *indre reliabilitet* er sikret dersom det er

høy grad av sammenfall mellom resultatene når samme fenomen undersøkes gjentatte ganger av samme forsker (Seale, 1999, s. 140; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Høy ytre *reliabilitet* er sikret når det er høy grad av sammenfall mellom resultatene når samme fenomen undersøkes gjentatte ganger med samme metode av ulike forskere (Seale, 1999, s. 140; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Kvalitative studier vil sjelden være repliserbare på samme måte som i kvantitative studier; man vil ikke få akkurat de samme resultatene flere ganger dersom man har få informanter og åpner opp for at informantene kan beskrive ulike fenomener fra eget perspektiv (Seale, 1999, s. 140-141). Som vi vil komme tilbake til, anerkjenner vi likevel kvalitativ forskning som en gyldig og verdifull.

Vi har gjennom hele teksten forsøkt å være transparente og gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder. Vi har også redegjort for vårt teoretiske ståsted som et grunnlag for våre tolkninger. At vi har vært to forskere som sammen har diskutert avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, og at vi i tillegg har en veileder som har utført kritiske evalueringer av prosessen, mener vi styrker studien reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Validitet beskriver i hvilken grad resultatene fra studien er gyldige (Thagaard, 2013, s. 23). Er de tolkningene vi kommer frem til gyldige i henhold til virkeligheten vi har studert? (Thagaard, 2013, s. 205). Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) poengterer at «jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen». Det skilles ofte mellom indre validitet og ytre validitet (Seale, 1999, s. 38-40). *Indre validitet*, også kalt intern validitet, knyttes av Seale (1999, s. 38-40) til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og omhandler i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. *Ytre validitet*, også kalt ekstern validitet, beskriver i hvilken grad resultatene som fremkommer av studien også kan være gyldige i andre sammenhenger (Seale, 1999, s. 40). Slik vi forstår begrepet ytre validitet kan det knyttes opp mot det vi ofte kaller generaliserbarhet eller overførbarhet.

Vi har tilstrebet å se på vår egen studie med et kritisk blikk samt å være kritiske og nøyaktige i analysen av datamaterialet. Vi har benyttet *medlemsvalidering* (jamfør Kvale og Brinkman, 2015, s. 356), ofte kalt *member check*, der vi anså det som nødvendig. Man kan aldri garantere at informantene gir ærlige svar i en intervju situasjon. Det er også sannsynlig at episoder som har funnet sted for lenge siden ikke er like godt bevart i minnet som nyligere episoder. Likevel har vi tatt noen forbehold for å sikre validiteten; blant annet har vi poengtert

for informantene at vi ikke er ute etter noen fasitsvar eller politisk korrekte svar, snarere hvilke opplevelser og erfaringer informanten selv besitter. Under samtlige intervjuer tok vi lydopptak som vi transkriberte kort tid etter, for å ha intervjusituasjonene friskt i minne.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskriver den grad resultatene i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) poengterer at generalisering ikke alltid trenger å være et krav for å kunne kalle resultatene interessante eller viktige. De argumenterer videre for at konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere generaliserbar kunnskap kan innebære en antagelse om at vitenskapelig kunnskap må være gyldig og universell til enhver tid og for alle mennesker (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). En konstruktivistisk tilnærming vil derimot oppfatte kunnskap som sosialt og historisk betinget. Opplevelser og erfaringer som informantene forteller om i vår studie viser hvordan ulike aspekter ved flerspråklige klasserom kan oppfattes av aktører tilknyttet skolen. Disse oppfatningene påvirker handlingspraksis, som igjen vil påvirke elevens skolegang i større eller mindre grad. Det vil derfor være interessant og nødvendig å få en bredere innsikt på området, uavhengig av om informasjonen uten videre er generaliserbar.

3.6 Forskningsetiske hensyn

Det har vært viktig for oss å ta etiske hensyn i behandlingen av datamaterialet gjennom å vise gjennomsiktighet i våre metoder og å ta metodiske valg som fører til reliable og valide svar på våre forskningsspørsmål. I dette delkapittelet vil vi redegjøre eksplisitt for noen av de etiske hensynene vi har måttet ta underveis i arbeidet med studien, samtidig som vi underveis i teksten har redegjort for forskningsetiske betraktninger der det har vært naturlig.

Da vi skulle finne informanter sendte vi direkte forespørsler per e-post til noen vi eller vår veileder mente kunne være aktuelle. Én av våre informanter meldte seg frivillig basert på en fellesforespørsel i et sosialt medium. I denne forespørselen presiserte vi at vi ønsket respons per e-post, slik at hvem som deltok i studien ikke skulle være synlig for noen andre enn oss. Det kan tenkes at det å henvende seg direkte til informanter kan gjøre at terskelen for å avslå blir høyere enn dersom flere får en felles henvendelse som de lettere kan velge å ikke svare på, og dette kan ha påvirket vårt utvalg.

Informert samtykke er essensielt i forskning, og som forskere er vi ansvarlige for at alle informanter får nødvendig informasjon før deltagelse (NESH, 2016). Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv om studien på e-post i god tid i forkant av intervjuet. I intervjusituasjonen fikk de utdelt det samme informasjonsskrivet som de fikk beholde. Før vi gikk i gang med intervjuene måtte de også skrive under på at de hadde mottatt informasjonen samt at de godtok å delta i studien (se Vedlegg 2). Dette informasjons- og samtykkeskrivet var på forhånd godkjent av NSD (se Vedlegg 1). Som nevnt fikk vi være med to av informantene i en undervisningstime i deres klasser. I disse tilfellene skrev vi under på et taushetspliktskjema hos den gjeldende skolen (se Vedlegg 4).

Som forskere har vi et ansvar for at deltagelse i vår studie ikke medfører negative konsekvenser for våre informanter (NESH, 2015). I planleggingen av studien vurderte vi negative konsekvenser for informantene som lite sannsynlig. Vi var ikke ute etter sensitiv informasjon, selve intervjusituasjonen skulle foregå som en hyggelig samtale i rolige omgivelser, og på forhånd forespeilet vi at datamaterialet ville være enkelt å anonymisere på en forsvarlig måte. Nå i etterkant mener vi også at denne vurderingen var riktig.

Når det gjelder transkripsjon er det flere etiske hensyn å ta. Transkripsjonen må være lojal, slik at det som er nedskrevet er korrekt og at transkripsjonen gjenspeiler intervjusituasjonen. Oppbevaringen av materialet, både lydopptak og transkripsjonstekster, må være forsvarlig og utilgjengelig for uvedkommende (NESH, 2016). For å sikre en best mulig forståelse av informantenes tanker og uttalelser, og for å gi informantene muligheten til å vurdere om de ønsket at vi skulle utelate noe fra studien, sendte vi de transkriberte intervjuene på e-post for medlemsvalidering.

I en intervjusituasjon hvor vi som forskere er (fremtidige) lærere som forsker på våre lærerkollegaer, har vi også måttet ta hensyn til «Lærerprofesjonens etiske plattform» som ble utgitt av Utdanningsforbundet i 2012 (Utdanningsforbundet, u.å.). Vi har vært ute etter å skape en positiv samhandlingskultur der informantenes synspunkter lyttes til og tas på alvor (Utdanningsforbundet, u.å.). Det har også vært et mål for oss å vise respekt overfor kollegaers kompetanse samt å videreutvikle vår egen profesjonalitet (Utdanningsforbundet, u.å.). Vi har måttet ta i betraktning at informantene også må finne sin balansegang mellom å vise respekt overfor sine kollegaer og å samarbeide med utdannings- og forskningsmiljøer for å videreutvikle kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsforbundet, u.å.). En slik balanse kan oppleves som vanskelig å finne, og det kan resultere i at noen av informantenes ytringer

modifiseres i deres samtaler med oss. Dette vil alltid være en mulig feilkilde i slik type forskning, til tross for at vi sikrer informantenes anonymitet i presentasjonen av forskningsresultatene. Med dette i tankene vil vi i neste kapittel presentere og tolke informantenes ytringer som ble samlet inn gjennom intervjuer.

4 Presentasjon av funn

Gjennom fenomenologisk temasentrert analyse har vi bearbeidet intervjutranskripsjoner og notater fra forskningslogg, og kommet frem til det vi mener er sentrale funn i henhold til forskningsspørsmålene våre (1) Hvordan fremstiller lærerne sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk? (2) Hvilke utfordringer beskriver lærere at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av elevene med norsk som andrespråk? I dette kapitlet vil vi presentere og tolke de viktigste funnene, og vi vil bruke sitater fra informantene underveis. Se kapittel 3.3.1 og 3.3.3 for henholdsvis informanttabell og transkripsjonstegnforklaring. I dette kapitlet vil i hovedsak presentere funn under hovedpunktene «kompetanse» og «utfordringer».

4.1 Kompetanse

Gjennom analysen av intervjuene opplevde vi et skille mellom informantene som hadde utdanning eller spesiell kompetanse på det andrespråkspedagogiske feltet og de som ikke hadde det. Samtlige informanter med utdanning eller særskilt kompetanse innen andrespråkspedagogikk viste implisitt at de følte seg trygge og kompetente i det arbeidet de gjorde ved å snakke om temaet med faglig trygghet og selvtillit. Denne forståelsen er basert på at de blant annet refererte til teori og forskning på emnet og at de brukte relevante fagbegreper gjennomgående i intervjusamtalen. Etter vår tolkning kan dette kan indikere at videreutdanning gir en større faglig trygghet, noe informantene selv også påpekte. Én av informantene, Gunnhild, forteller hvordan hun er opptatt av å holde seg faglig oppdatert og at hun bruker mye av fritiden sin på å være aktiv i fagforum i sosiale medier, hvor hun utveksler erfaringer og støtter kollegaer rundt om i landet innenfor tematikken andrespråksdidaktikk:

Det gjør jo at jeg har en faglig diskusjon med kollegaer.. i hele Norge, tenker jeg. Noe som gjør at jeg liksom får testa ut ideer og.. ja.. får holdt meg faglig oppdatert på en annen måte, da. (...) Mange blir liksom veldig isolert, fordi det er ofte bare én [SNO-]lærer på hver skole, og da kan man bli veldig sær, og man kan.. ja, finne noe som funker, også låser man seg litt til det, da.

En del av informantene uten særskilt utdanning gir uttrykk for å være mindre trygge på begrepsbruk, regelverk og didaktiske hensyn. Under intervjuene stilte vi spørsmål om hvilke ressurser informantene hadde tilgang til og hvilke ressurser de ønsket seg eller mente de manglet. Informantene med spesiell utdanning innen andrespråkspedagogikk mener selv at de har god oversikt over ressursene som finnes. Flere gir uttrykk for at de stort sett har det de trenger, men at det for elevenes skyld kan vært flere lærere og assistenter i klasserommene enn det er i dag. Flere av de uspesialiserte lærerne uttrykker at det er vanskelig å ha oversikt over

det som er tilgjengelig av ressurser. Adina, derimot, mener hun er flink til å bruke både seg selv og elevene som ressurser ved å fokusere på det de ulike elevene mestrer og sine egne erfaringer med å være andrespråksinnlærer i det norske skolesystemet. Som hun sier:

Jeg bruker ikke så mange sånne ressurser for.. altså hvis dere tenker på sånn flerspråklige, så gjør jeg ikke det. Jeg bruker elevene som ressurser. Og meg selv. Jeg forteller ofte historier og ting jeg har opplevd, både på godt og vondt, knytta til min flerkulturelle bakgrunn og.. flerspråklige bakgrunn.

4.1.1 For lite kompetanse

Flere av lærerne med spesiell utdanning og kompetanse innen andrespråkspedagogikk uttrykker at kunnskapsnivået blant lærere og ledelse i skolen generelt er for lav. Anna mener blant annet at økt kompetanse om språks oppbygging kan gi lærere innsikt i hvorfor noen elever sliter med enkelte strukturer. Hun forteller hvordan hun eksempelvis bruker musikk til å arbeide med språket i klassen sin, hvor det er ungdom og voksne med norsk som andrespråk:

I dag så hørte vi vel Admiral P – «Engel». (Latter). De trenger bare lære seg «engel», også er de med der. (Latter). Ja. «Du er en engel, yey!» liksom. Så de snapper i alle fall opp noe. Så får de med seg liksom setningsstrukturen. «Du er min engel», okei, men da.. «Du er», ja, verb er der, også kan vi gå gjennom det på en måte etterpå, så, ja, vi tar det opp litte grann.

Gunnhild nevner at lærere trenger metaspråklig bevissthet. Hun mener man må vite hvilke morsmål elevene har for å kunne jobbe godt med lydsystem og lydinventar, og at man må ha forskjellene mellom det aktuelle morsmålet og norsk i bakhodet hele tiden. Blant annet trekker hun frem at mange elever sliter med i/y-forveksling fordi det ikke skilles mellom disse vokalene på deres morsmål. Hun poengterer også viktigheten av at elevene selv også vet om disse forskjellene: «Har du arabisk som morsmål så skal du vite at ‘oi, vi har jo bare tre vokaler, så derfor så må jeg jobbe ekstra med vokalene, fordi Norge har jo masse vokaler’».

Gunnhild forteller også at hun til tider blir overrasket over upresis begrepsbruk hos flere kollegaer, og at hun ser mange pedagoger som jobber med andrespråk som stiller ganske banale spørsmål på andrespråkspedagogiske forum på Internett:

Og det er noen spørsmål der.. som jeg liksom tenker.. «Har du ingen voksne å spørre, er det ingen i kommunen, er det ingen på skolen som har tenkt på det her før?». Og det her er bare.. ja, en digresjon.. Det er jo noen lærere som fremdeles bruker termen «fremmedspråklige». (...) Da kan jeg bli litt «mener du minoritetsspråklige barn?», eller.. «mener du andrespråksinnlærere?». Og sånn «Samme hva vi kaller dem».. «Nei, du følg med her! Du kan ikke google fremmedspråklig, da kommer det ingen ny litteratur opp som er relevant for det barnet du skal undervise i morgen». Så.. Ja, kampsak, da.

Hun mener det er viktig å være oppdatert på hvilke begreper som brukes, slik at man kan søke etter oppdatert litteratur og regelverk for å kunne lese den aktuelle litteraturen med god

forståelse og for å være presis og profesjonell innenfor sin profesjon. Hun er samtidig opptatt av at norsk som andrespråk må anerkjennes som et eget fagfelt som krever mye kompetanse, men også ydmykhet hva angår egen kompetanse.

Anna påpeker at elevenes uttale ikke nødvendigvis tilsvarer deres vokabular eller leseforståelse, at «Det er fort at man kan bli lurt, eller, ja, sette dem på et lavere [eller høyere] nivå enn det de egentlig er». Hun understreker viktigheten av å jobbe med leseforståelsen, og uttaler at:

Det er så trist å se at de bare skal måtte sitte der og streve seg gjennom en tekst og de forstår egentlig bare kanskje 20% av det de leser fordi det er så mange ord som.. Det trenger ikke være fagord en gang, det kan jo bare være noen sånne andre ord som er litt mer avansert. For eksempel «mye» så kan det være «svært» eller «enormt», og det kan være et ord som vil stoppe opp forståelsen, for de kan jo ikke det ordet. Og da sitter man igjen med en veldig liten prosentandel av den teksten som egentlig er forståelig. Så jeg tror noe av det viktigste man kan gjøre for de elevene er å gjøre teksten tilgjengelig. Om det da burde være læreverk som er mer tilpassa de elevene, det vet jeg ikke helt.. (...) Det er ikke nødvendigvis at det er svaret.

Også Gunnhild påpeker at det kan være lett å feiltolke elevens norskspråklige kompetanse dersom man ikke har forståelse for hvilke utfordringer denne elevgruppen kan ha:

Jeg diskuterer stadig med mine kollegaer når de oppdager at «Eleven kan jo ikke det her!». [Da sier hun tilbake at:] «Nei, det kan han ikke, for han har aldri blitt undervist i det her..». (...) Jeg er ikke så.. [tegner firkant med hendene].. Selvfølgelig, barn skal kartlegges, man skal finne sterke og svake sider, men man må også kartlegge hvilken undervisning barnet har fått. Hvis barnet har fått relevant undervisning og ikke har den forventede progresjonen, da er det ett spørsmål, men når barnet ikke har fått noen undervisning, da kan man heller ikke forvente noen progresjon.

Basert på Anna og Gunnhilds uttalelser, tolker vi at kartlegging er et område som det kreves god kompetanse på. Gunnhild bruker et illustrasjonsbasert kartleggingsverktøy for 1.-4. trinn når hun skal kartlegge elevenes norskspråklige kompetanse. Dette for å avdekke om elevene kan ha kognitive vansker eller generelle språkvansker, eller om det er behov for særskilt norsktilbud eller andre tiltak for å støtte eleven. Hun forteller at hun er ganske fornøyd med kartleggingsverktøyet, eksempelvis fordi det spesifiserer om eleven mangler begrepsforståelse eller ordforråd, og hvor kritisk kompetansenivået er. Likevel er hun ikke ukritisk til det å sette poengsummer på elevene.

Gunnhild liker å kartlegge elevene gjennom samtaler og observasjon, og ofte gjennom at elevene tegner eller skriver. Da spør hun elevene hvilket språk de snakker med familien, og hva deres «kosespråk» er, altså hvilket språk de velger å bruke når de har fri og for eksempel bruker nettbrett eller ser på film.

Anna og Gunnhilds ønske om kompetanseheving i skolen samsvarer med de øvrige lærernes ønsker for egen kompetanseheving. Lotte beskriver en travel arbeidshverdag hvor hun ikke har tid og energi til å «gå og forske på ting» selv. Hun forteller at hun ønsker kursing, seminar og erfaringsdeling samt en ledelse som følger de ansatte bedre opp og ser deres behov for kompetanse på slike områder:

Det er jo et ledelsesansvar, òg.. Hente inn folk som kan litt mer og få litt kurs og det her funker, og prøve seg frem, heller enn å bare.. Ja, man kan sikkert søke på alt mulig, men man må lære seg [hvordan bruke ressursene eller metodene] også.

Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre og hvordan man ivaretar andrespråkselever i en gruppe er områder hun spesifikt ønsker mer kunnskap på. Tora forteller at hun ønsker seg flere muligheter for diskusjon med kollegaer rundt hvordan løse ulike problemstillinger som kan oppstå. Lærerne uten spesiell kompetanse på området uttrykker også at de ønsker seg bedre oversikt over hvilke ressurser som finnes samt at de føler et større behov for økt mengde ressurser med høyere kvalitet enn hva de har tilgang til. Lotte uttrykker at hun gjerne ønsker seg mer informasjon om tilgjengelige ressurser, og at hun frem til nå har brukt mye tid på å lage egne opplegg og oppgaver: «Jeg skulle ønske jeg hadde fått litt mer informasjon om hva jeg kunne bruke, for vi er så stressa i hverdagen. (...) Man har ikke energi til det». I tillegg påpeker flere at tiden ikke strekker til. Flere uttrykker også at det å ha lærerkollegaer med kompetanse på andrespråksdidaktikk og lignende er til stor hjelp, enten fordi man føler en trygghet i at ens elever får god opplæring i særskilt norsk, eller at man kan få tips og lære av deres erfaringer for å forbedre egen profesjonsutøvelse. Til dels upresis og utdatert begrepsbruk blant noen av informantene viser at det eksplisitt uttrykte behovet for mer kompetanse er reelt og til stede.

4.1.2 Norsklærer ≠ andrespråklærer

Anna uttaler at mange norsklærere blir satt til å jobbe med norsk som andrespråk fordi det anses å gå under samme fagfelt, men påpeker at: «det er veldig stor forskjell, da. Det å være en andrespråklærer og det å være norsklærer er faktisk to helt forskjellige ting. Og det er også en forskjellig ting fra det å være fremmedspråklærer». Her kan vi tolke at det kan være mange i lederstillinger som enten ikke vet om den store forskjellen eller ikke har tilgang på lærere som er kvalifiserte for slike stillinger, og at norsklæreren er det beste tilgjengelige alternativet. Basert på faglitteratur og informantenes uttalelser, anser vi det som sannsynlig at det er en større andel norsklærere og fremmedspråklærere med god kunnskap innenfor det andrespråksdidaktiske feltet enn blant andre lærergrupper. En annen informant, Kristian,

uttrykker at det er viktig at alle lærere, ikke bare språklærerne, arbeider med tekstkyndighet i faget:

Det er jo ikke norsklæreren sitt ansvar å lære dem å skrive og lese. (...) Det er jo en av de grunnleggende ferdighetene som skal være i alle fag. Men det er jo ikke sånn det er [i praksis]. Så det er jo norsken som tar det ansvaret.. har blitt nødt til å ta det ansvaret.

Det faglige språket er ofte vanskeligere i fag som for eksempel naturfag, samfunnsfag og KRLE enn det er i norsk, uttaler Anna og Tora. Likevel fremkommer det at det er i språkfagene, da hovedsakelig i norsk, at informantene har lært om andrespråksdidaktikk i utdanningen sin. Flere av informantene nevner i forbindelse med dette at mange elever ikke kan så mange fagord på morsmålet sitt. Naturlig nok – det er jo slike ting de lærer på skolen – og samtaler rundt middagsbordet dreier seg sjeldent om fotosyntese og den kalde krigen, og man bruker sjeldent ord som «klorofyll» og «jernteppe». Her må læreren vite at det er forskjell på å kunne et ord og å kunne et begrep. Som flere informanter påpeker er det mindre utfordrende når eleven kun mangler det norske ordet for et konsept enn om hele begrepet, altså det underliggende konseptet, er ukjent, noe som også er svært vanlig. Kristian forteller også at det er vanskelig å benytte oversettelsesverktøy som for eksempel Google Translate når konseptet ikke er kjent for eleven. I tillegg blir ikke alltid oversettelsene korrekte, og det kan være vanskelig å vite om eleven faktisk forstår. Flere informanter understreker viktigheten av arbeid med begreper som en del av språkopplæringen til elever med norsk som andrespråk. Som Gunnhild påpeker er det ikke bare eleven med norsk som andrespråk som får stort utbytte av slikt arbeid:

Det er jo derfor skoler som [denne].. (...) Nå hadde 5. trinn ulike kartlegginger, da. Og da ligger vi litt over landsgjennomsnittet i lesing.. Og det er jo antageligvis fordi man jobber veldig grunnleggende med begreper, da, som mange elever har fordel av.

I tillegg til at fagspråket kan være utfordrende i fag som samfunnsfag, naturfag og KRLE, kan også fremmedspråksundervisning og engelskundervisning være utfordrende for elever med norsk som andrespråk. Slik Kristian beskriver, er denne typen språkundervisning svært ofte basert på sammenligning med det norske språket. Til tross for at elevene med norsk som morsmål i utgangspunktet ikke vil ha bedre kompetanse i det aktuelle fremmedspråket, og heller ikke bedre forutsetninger for å tilegne seg språk, vil de ha fordel av å ha god beherskelse i språket de skal lære gjennom, i motsetning til mange elever med norsk som andrespråk. Også på denne måten vil andrespråk skille seg fra fremmedspråk; det vil være to ulike fagfelt. Som Andreas påpeker er det vanskelig å lære bort et språk man selv har lært implisitt og dermed har under huden. «Det er veldig vanskelig å lære noe bort.. språk.. et språk du selv tar for gitt at man skjønner. (...) Hvordan kan du.. altså, bare forklare ting på enkelt språk». Med andre ord

er det vanskelig å se sitt eget førstespråk utenfra og legge merke til hvilke deler av språket som kan være utfordrende for en som lærer det som andrespråk. Derfor vil innblikk i fagfeltet norsk som andrespråk kunne være nødvendig. Kristian forteller at han har inntrykk av at mange tenker på matematikk som relativt enkelt for elever med norsk som andrespråk, fordi matematikk er universelt. Han avviser denne tanken fordi han mener matematikk innebærer en hel del avanserte konsepter som kan være krevende å lære på andrespråket dersom eleven ikke kjenner til disse fra før. Ifølge flere av informantene er det altså ikke nødvendigvis selve norskfaget som er den største utfordringen for elever med norsk som andrespråk. I forbindelse med dette stiller Tora og Anna spørsmål ved hvorfor det da er slik at man kan få fritak fra vurdering i norskfaget, men ikke i andre fag. Anna synes dette er merkelig: «Du henger jo ikke med i de faga heller, på en måte. Det er jo.. Å skulle bli vurdert på samme måte som de andre elevene, det er jo.. Nei, jeg synes ikke helt om det».

4.1.3 Lite tematisert i utdanningen

Flere lærere uten spesiell andrespråksdidaktisk utdanning hevder også at de har hatt svært lite eller ingenting om andrespråkspedagogiske temaer i utdanningen. Her vil vi presisere at flere av informantene er relativt nyutdannede, og én av informantene var på siste semester av utdanningen på intervju tidspunktet. Det informantene nevner de har lært gjennom utdanning har i stor grad vært gjennom språkfaglige emner som norsk og engelsk, og mesteparten av kunnskapen hadde de tilegnet seg gjennom egne erfaringer i arbeid. Lotte sier «Jeg tror ikke jeg hadde noe om.. Jeg kan ikke huske det, at jeg hatt noe om flerkulturelle [temaer].. Det har jeg sikkert, men nei, jeg husker ingenting av det», og Tora sier at «I PPU (...) kan jeg ikke huske at vi hadde noe i det hele tatt, annet enn at vi kunne fordype oss, kanskje skrive en oppgave om akkurat det. (...) Så det synes jeg jo at man burde hatt». Vår informant som er ferdig med sin lærerutdanning denne våren sier at han ikke har hatt noen undervisning om hvordan håndtere flerspråklighet, kun om ordinær tilpasning av undervisningen som alle elever har krav på.

Vi har jo ikke hatt noe undervisning om hvordan man skal håndtere flerspråklighet. (...) Jeg har jo bare tatt det sånn som man tenker i forhold til tilpassa opplæring og sånn, ellers. (...) Men også det organisatoriske synes jeg mangler i lærerutdanninga.. Morsmåls lærere og alt det der.. Hva skal man egentlig gjøre når man har elever i 8. som er på 2. klasse-nivå? Det.. Men kan hende at det.. Kanskje det er bedre å lære det i praksis, jeg vet ikke. Kanskje hadde man bare glemt det uansett. (...) Men det blir jo sånn som at.. Samme som i norsk, at man har.. går gjennom, ikke sant, måter å lære seg å skrive og lese, og strategier og sånn, som jo er like [relevant i ...] Altså, samfunnsfag driver jo også med masse tekstproduksjon, ikke sant.

Dette viser at det er langt fra alle som føler de mestrer å tilpasse tilstrekkelig. Kristian mener at lærerutdanningen burde ta for seg noe om det å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. Adina, som selv er flerspråklig, har samme opplevelse fra lærerutdanningen:

Jeg merker jo det at jeg skulle gjerne kunnet enda mer, og jeg føler at jeg kan mer enn mange andre, fordi jeg har vært gjennom det selv. Men jeg overlater jo fortsatt mye til SNO-læreren, jeg gjør jo det, og tenker kanskje litt for mye at hun har kontroll. Men i alle de andre timene som jeg har dem, kanskje jeg kunne ha tilpassa samfunnsfag.. Hvordan gjør jeg det? (...) Det vet jeg ikke. (...) Man burde kunne det. Når man kommer ut av en femårig utdanning så bør man hvert fall ha litt peiling på det. Så, ja. Kort svart, så tror jeg det blir overlatt til de spesielt interesserte, eller hvis man da har spesialpedagogikk eller hvis man er SNO-lærer.

Hjem-skole-samarbeid er også et område alle informantene peker på som viktig, og flere beskriver det som en utfordring som er for lite tematisert i lærerutdanningen. Tora fremhever at hun ønsker et større fokus i lærerutdanningen på viktigheten av begrepsforståelse og førforståelse, og mer informasjon om minoritetsspråklige elevers rettigheter samt NOR7-01 og tilhørende kartlegging.

Både Adina og Andreas fremhever den gode jobben SNO-lærerne og andre kompetente kollegaer ved deres skole gjør, og at det er en god støtte i lærerhverdagen deres. Gunnhild, som har utdanning i norsk om andrespråk og migrasjonspedagogikk og som har lang erfaring med arbeid med flerspråklige barn, uttrykker følgende:

Jeg har kollegaer som har bytta skole, som har gått over til skoler der det ikke er noen med norsk som andrespråk, så det de sier, da.. (...) Det de sier er at de blir overraska over hvor A4 de kollegaene er, som på en måte ikke har opplevd det mangfoldet her. Fordi vi blir ganske fleksible. Det skal ganske mye til for at vi blir overraska. Men de opplevde det som.. Og det er ikke bare fra én kollega, det er flere som har sagt det at.. De ler litt av kollegaene sine som sier sånn «å, nå har jeg fått en ny elev, og alt er blitt så vanskelig», også bare «Hæ? Er det vanskelig? Er det en utfordring? ... Nei, det er en utfordring fordi du har 19 prikk like elever. Alle har hestehale, alle går på håndball, og plutselig så får du en som likte sjakk, og da ble det for mye for deg, liksom». Altså, det er nesten litt sånn der, noen ganger.

4.2 utfordringer i organiseringen

4.2.1 Hjem-skole

Samarbeid med hjemmet er som nevnt et viktig tema for alle informantene, og spesielt Gunnhild og Harald uttrykte et særlig engasjement for dette området. Gunnhild understreker hvorfor dette er så viktig:

Et godt hjem-skole-samarbeid er på en måte første prioritet, fordi.. (...) Jeg var ganske uerfaren [da jeg begynte], men det at jeg hadde gode relasjoner til foreldrene, og at de stolte på meg, og at.. Jeg spurte, og jeg spurte, og jeg spurte.. (...) Og de var veldig lette å spørre, da. (...) Og hvis man har den typen dialog, så.. Liksom hvis jeg gjør noe feil, eller noe blir litt galt, så har man det slingringsmonnet, fordi man vet at man vil hverandre vel, og at det.. Det her var en

misforståelse, og det var ikke med vilje. Og foreldrene kan gi meg tilbakemelding, slik at man får en god.. Slik at eleven får en god hverdag, da.

Flere informanter uttrykker at de synes det kunne være utfordrende å samarbeide med foreldrene til elevene med norsk som andrespråk. Bakgrunnen for utfordringene viser seg å variere fra informant til informant. Noen synes det kan være vanskelig å kommunisere godt på grunn av språkbarrierer og banale misforståelser. Andre trekker frem at kulturforskjeller kan være utfordrende i samarbeidet og at disse utfordringene kan oppstå selv ved bruk av tolk. Lotte forteller at flere av hennes elever viser svært ulik atferd hjemme og på skolen og at flere foreldre derfor har vanskelig for å forstå når hun forteller om deres barns dårlige oppførsel på skolen. Hun får ofte høre liknende ting som «Men de er ikke sånn hjemme, hvordan kan dette stemme?». Lotte tror dette kan ha noe å gjøre med graden av frihet i skolen; at elever som er vant med en strengere skolekultur og oppdragelse i hjemmet ikke tar irrettesettelser på skolen like seriøst.

En av de spesialiserte lærerne, Gunnhild, uttrykker at hun ikke synes det er vanskeligere å samarbeide med foreldre som har norsk som andrespråk enn med foreldre med norsk som førstespråk, fordi hun vet hvordan hun kan tilpasse seg og språket sitt for å kommunisere med dem på en god måte:

Det jeg sier er at «Jeg snakker norsk, men jeg snakker også norsk som andrespråk». Så mange foreldre sier at.. (...) Jeg er lett å snakke med, fordi jeg snakker enkel norsk. Jeg snakker med enkle setninger, ikke nedlatende, men jeg bruker ikke masse.. avanserte ord. Og jeg holder meg til.. Jeg krydrer ikke språket mitt med masse synonymer og.. Ja.. Så, jeg snakker ganske rett fram. Og da.. Da er det mange foreldre som sier at de synes det.. det er lettere å snakke med meg enn en lærer som kanskje ikke tar hensyn, da. Og da.. Jeg snakker ikke med dialekt, for eksempel. Jeg tilpasser meg det språket de har, for å få en god dialog. (...) Da jeg jobba i mottak, så var det mange foreldresamtaler med tolk. Og da er det, liksom, det er ikke alle språklige bilder som er så lette å oversette. Og da, da må man kutte ut det, for å unngå misforståelser. Da må man si det rett frem.

Gunnhild påpeker også at hun alltid bestiller profesjonell tolk til utviklingssamtaler og andre møter dersom det er mulig, for å unngå å bruke elevenes familie eller venner til å oversette. Dette begrunner hun med at det ofte oppstår misforståelser uten profesjonell tolk og at en profesjonell tolk vil være nøytral og upartisk, i motsetning til hva familiemedlemmer og venner kan være. I en periode det var svært mange urdotalende elever hadde hennes urdotalende kollega ledet egne foreldremøter for denne språkgruppen, noe hun forteller at hun erfarte som positivt. Senere endret elevmassen på skolen seg, og språkbakgrunnen i klassen ble mer variert. Det ble dermed behov for flere tolker per klasserom. Nå er det stort sett i utviklingssamtaler med nyankomne det benyttes tolk, og det er få voksne på skolen som snakker flere språk.

Gunnhild er for tiden ikke kontaktlærer, men deltar likevel på noen foreldresamtaler for å gi informasjon om eleven til foreldrene eller for å støtte lærere som har lite erfaring med hjem-skole-samarbeid og flerspråklighet. Til tross for at hun selv ikke kjenner på store utfordringer ved hjem-skole-samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene, forteller hun at flere kollegaer opplever det som utfordrende:

«Åh, det er så vanskelig å snakke med den faren, fordi han snakker ikke norsk». Jo, det gjør han. Han gjør det, men du må lytte. Du har ikke gitt ham en sjanse til å lytte, eller du har ikke lyttet på den faren.

4.2.2 (Sosio)kulturelle forskjeller

Tora ser også utfordringer i hjem-skole-samarbeid, dog ikke grunnet språklige, snarere kulturelle, faktorer. Da vi spurte hva som kunne være årsaken til dette svarte hun at det hadde å gjøre med hvordan hjemmet ville reagere overfor eleven dersom hun måtte ta opp med foreldrene noe negativt som hadde skjedd på skolen.

Jeg kjente også at jeg var litt sånn.. Man er alltid litt sånn.. Hvor strenge er de egentlig med ham når de får vite om dette her? For jeg hadde en liten følelse av at de kanskje kunne overreagere litt også, og man har jo ikke lyst at det skal bli tatt for hardt, heller. (...) Det kunne være [at jeg kvia meg for å si ifra], og hvert fall hvis jeg hadde tenk at «oi, tenk om de tar noen fysiske avstraffelser» eller noe sånt, da tror jeg hvert fall at man holder litt igjen med å si ifra.

Flere uttrykker at de anser det som svært viktig å forklare om normene i den norske skolen og samfunnet for øvrig til de foresatte som ikke har vokst opp i den norske kulturen, og som dermed ikke er kjent med den norske skolekulturen. Anna uttrykker at samtidig som hun skal akseptere alles kultur og livserfaring, er hun som andrespråklærer også representant for den norske kulturen. Hun mener at hennes læreroppgave er å lære dem å kjenne det norske språket, men også den norske kulturen, og hun beskriver en noe utfordrende balanse mellom å respektere deres kultur og å lære dem om den norske:

Når de kommer hit til et land som er langt borte så er det viktig for dem å beholde noe av det som er deres. Så det er det å finne den balansen der. (...) Så er det det å.. møte dem med forståelse, da, for det er ikke alltid det er like lett å forstå.. hvorfor de mener ditt eller datt. Og det.. Ja, da er det ikke så lett å møte med forståelse alltid, men hvert fall prøve å komme fram til en enighet eller prøve å forklare hvorfor jeg mener det ene, mens.. Ja..

Harald har god erfaring med å arrangere møter med pakistansk-norske fedre sammen med en morsmåslærer som fungerer som tolk. Han forteller om en episode hvor denne morsmåslæreren brukte mye lengre tid på å fortelle på urdu det som ble sagt på norsk. Det viste seg at tolken, i tillegg til å oversette direkte, også forklarte eksplisitt om normer og regler i den norske skolen. Fedrene viste stor nysgjerrighet og begynte etter hvert å stille spørsmål. Harald

uttrykker hvor viktig han mener det er at tolken har forståelse for både det norske skolesystemet og den pakistanske kulturen. Han trekker også frem en annen episode hvor han fortalte en pakistansk mann om verdier som er viktige for mange nordmenn når det kommer til kjønnsforhold og seksualitet, da særlig den gjensidige respekten som er forventet mellom kvinner og menn. Da hadde denne faren svart «Jeg har bodd 20 år i Norge. Dette har jeg aldri visst. Så godt å få vite dette!». På bakgrunn av dette mener han at norske lærere ikke må være så redde for å snakke om hvilke krav den norske skolen og det norske samfunnet stiller, og at de fleste foreldre vil være takknemlig for slik informasjon. Han tror mange innvandrerforeldre opplever en forventning om at de må la norske verdier gjelde for barna sine og at mange også ønsker også å oppfylle disse forventningene. Problemet informantene beskriver i denne sammenheng er at disse foreldrene egentlig ikke kjenner godt nok til hva disse norske verdiene innebærer. Lærere ender altså ofte opp med å gjøre disse foreldrene en bjørnetjeneste; de utelater å fortelle om disse normene i frykt for å ikke vise respekt for deres bakgrunn.

Andreas synes at flere foreldre virker uinteresserte i samarbeidet, og forteller at han hadde en del vansker med hjem-skole-kontakt i en klasse hvor det var mange elever med norsk som andrespråk. Han anser det likevel som mer sannsynlig at dette kan ha sammenheng med sosioøkonomiske faktorer. Dette baserer han på at han ikke så de samme tendensene på to ulike skoler med omtrent samme andel flerspråklige elever men hvor de sosioøkonomiske sammensetningene var svært ulike. Også Harald forteller om foreldre som tilsynelatende ikke ønsker å involvere seg i barnas skolehverdag og ikke deltar på møter. Han sier at han tror årsakene til at foreldre ikke engasjerer seg er de samme uansett om de er født i Norge eller ikke. «De føler ikke, eller skjønner ikke, at det angår dem. Og de forstår ikke meningen med det». Adina beskriver også at hun har opplevd at noen av foreldrene til flerspråklige elever i klassen har hatt en tendens til å ikke delta på foreldremøter og lignende, men at det samme gjelder for foreldre som har vokst opp i Norge. Hun uttrykker det samme som Harald; det har ikke noe å gjøre med landet de har vokst opp i, men kanskje heller med uvitenhet om hvor viktig det er for barnas skolemestring at foreldrene er engasjert i barnets skolegang. Flere informanter nevner også at årsaker til vanskelig samarbeid kan være foreldres dårlige erfaringer fra egen skolegang. Samtidig ser det ut til å være enighet i at det som oftest handler om at foreldrene ikke er klar over viktigheten av deres engasjement når det gjelder skoleavslutninger, foreldremøter og besøksgrupper. Harald tror at foreldres tanker om at elevenes skolehverdag ikke er deres anliggende igjen kan ha en sammenheng med det han anser som problemet i hjem-skole-samarbeid: at «lærere har en veldig tendens til å snakke til foreldre (...) istedenfor med

foreldrene». Han forteller at han har god erfaring med å la foreldre lede foreldremøter, mens læreren sitter sammen med resten av foreldrene og svarer på spørsmål som stilles. Han anser slike møtestrukturer som vellykket og mer inviterende til samarbeid enn ordinære foreldremøter hvor læreren tar all styring.

Det poengteres også fra flere av informantene at hjem-skole-samarbeidene i de fleste tilfeller er gode, til tross for noen mer utfordrende samarbeid. Det er en felles enighet om at de fleste foreldre er villige til å skape gode samarbeid, uavhengig av alder, kjønn, etnisitet og språk.

4.2.3 Om kunnskap om og tolkning av lovverk og regelverk

Flere informanter uttrykker at de til en viss grad er usikre på hvilke rettigheter elever med norsk som andrespråk har, i hvilke tilfeller elevene har rett på særskilt opplæring og hva dette skal inneholde i ulike tilfeller. Tora og Gunnhild påpeker også organisatoriske valg som er gjort kommunalt som tyder på at lovverket åpner opp for svært ulike tolkninger. Eksempelvis vil vi trekke frem det å tilby eller ikke tilby morsmåslærer, ulike tolkninger av i hvor lang tid eller til hvilket nivå elevene skal få tilbudet om særskilt språkopplæring, og valget om å følge NOR7-01 eller ikke. Det finnes altså mange ulike måter å gi særskilt språkopplæring på. I kommunen hvor Gunnhild arbeider, har de valgt å ikke følge NOR7-01, men heller gjøre tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen. Siden hun tidligere har arbeidet i mottaksklasse kjenner hun godt til NOR7-01. Hun synes den ordinære læreplanen stiller høye krav til noen av elevene, kanskje spesielt nyankomne elever med begrenset skolebakgrunn, samtidig som hun anser det som helt rimelig for andre elever å følge den. Hun mener det er viktig å anerkjenne at dette er en sammensatt elevgruppe: «Man slår liksom den gruppa med minoritetsspråklige barn sammen til en klump da, så tenker man at de skal få det samme tilbudet, men det kan man jo ikke, de har jo ulike behov».

Kristian sier:

Jeg tror at mange lærere er veldig opptatte av at de ikke skal kunne.. bli beskyldt for noe etterpå, eller for å ikke gjøre noe galt, sånn. Mer enn de er opptatte av eller har troen på at den her eleven kan ta igjen de andre og nå et.. altså et godt faglig nivå. Det er mer, ikke sant at: «jeg har nå gjort mitt», ikke sant. (...) Altså det har vært vikar i alle timene, de har fått den spesialundervisningen de har skulle hatt, og det har vært opplegg til dem.

Slik vi tolker det Kristian formidler er det altså viktigere for skolen å følge lovbestemmelsene og dermed bestå «minstekravet» enn om elevene faktisk får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Flere informanter nevner dette.

4.2.4 Organisering av opplæringen: Tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring

Samme kommune som har valgt å gå bort fra NOR7-01 har også i stor grad gått bort fra å tilby morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Bakgrunnen for dette, slik Gunnhild beskriver det, har vært at kommunen ikke klarte å gi det samme tilbudet til alle språkgruppene, og de valgte derfor å satse større på god særskilt norskopplæring til alle elever som trenger det. Hun uttrykker at hun synes denne ordningen fungerer godt, men mener også at morsmålslærer kunne vært en god ressurs for hennes elever:

Jeg tenker det hadde vært mye enklere å jobbe med grunnleggende begreper på morsmål, og jeg ser at.. det er ikke bestandig at alle elevene får med seg det hjemmefra. (...) For noen elever så er det sånn «ja, det kan jeg på morsmålet», så det er liksom bare å sette lapper på, og så ding-ding-ding. Mens for andre var det sånn.. (...) [Jeg] merka ganske godt at det var.. de har ikke begrepet. Så hvis morsmålslærer kunne tatt de tingene, sånn kjapt, så hadde det vært mye mer sånn, økonomisk, da. (...) Og så er det litt sånn når du skal ha næringskjeder og vannets kretsløp og begreper på ting som er litt mer komplekst, så hadde det vært veldig stimulerende å få det på morsmålet. Nå skal det sies at jeg jobba [ved en annen skole], og der er det.. overvekt av barn som er tospråklige norsk og tyrkisk, og det var jo veldig få av dem som kunne forklare vannets kretsløp på tyrkisk også. Da er jo det skolespråket generelt vanskelig, uansett hvilket språk du bruker.

I tillegg til at det kan være vanskelig å anskaffe morsmålslærere til alle språkgruppene, skisseres også utfordringer som at morsmålslærere sjeldent er ansatt ved bare én skole og dermed ofte reiser rundt på flere ulike skoler. De har derfor ikke har god nok tid til å etablere gode samarbeid med kontaktlærerne, noe som igjen kan føre til varierende grad av sammenheng mellom den ordinære undervisningen de andre elevene får og den tospråklige fagopplæringen de aktuelle elevene får. Det at de er omstreifende lærere gjør det også utfordrende å finne gode tidspunkter i timeplanen hvor den tospråklige fagopplæringen kan finne sin plass. Det beskrives at elevene ofte synes det er problematisk å bli tatt ut av de ordinære timene, ofte fordi de synes det er flaut eller urettferdig at de ikke får ta del i den ordinære undervisningen. Å ta ut elever fra timen er imidlertid ikke den eneste måten å drive tospråklig fagopplæring på. To av informantene forteller at de tidligere, da den minoritetsspråklige elevgruppen snakket samme språk, med hell gjennomførte tospråklig opplæring sammen med morsmålslærere. En av de andre informantene skisserer det som en ønskesituasjon hun ser mange muligheter i.

Elever med norsk som andrespråk har som nevnt rett på særskilt norskopplæring fram til de har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen. Tora kan fortelle at de i kommunen nylig har satt en grense på 5 år for hvor lenge elever kan følge NOR7-01 før de må gå over til den ordinære læreplanen. Ifølge informanten ser kommunen da bort fra

kartlegginger som tidligere er gjort, og bruker ikke det anbefalte kartleggingsverktøyet for å sikre at eleven har nådd nivå 3, slik dere praksis var tidligere.

Egentlig så sier kommunen at hvis du har bodd mer enn fem år i Norge så skal du ikke trenge noe ekstra støtte på en måte, i norsk, eller tilrettelagt.. Da skal du egentlig kunne klare deg, men så er det mange som ikke gjør det likevel.

Hun forteller videre at det tidligere var mange som hadde vært i Norge mer enn fem år som fulgte NOR7-01 på grunn av at de etter denne tiden ikke hadde tilstrekkelig norskkompetanse, men at dette ikke lenger er den praksisen de fører.

4.2.5 Identitet

Flere av informantene omtaler elevenes identitet som et viktig aspekt i skolen. Spesielt Gunnhild, som jobber ved en skole med stor prosentandel flerspråklige barn, forteller om hvordan elevene har en høy terskel for å si at de er norske, til tross for at mange av dem er født og oppvokst i Norge:

Jeg har opplevd at jeg.. Jeg har vært på tur med elever.. (...) Vi satt på trikken, også sitter det en eldre dame ved siden av oss og sier «Å, så søt du er», fordi de elevene her de er jo dødssøte, så det skjønner jeg jo. (Latter). Så sa hun liksom «Å, hvor er du fra da?» og så liksom «Hm? Hvor er du fra?», «Ja, fra Pakistan» [svarer eleven]. (...) Det er ikke privat og skummelt, men det er jo et personlig spørsmål, og det er ingen som har rett til å drive å gnåle og spørre om ting, liksom. (...) De skal jo ikke stilles til veggs for det, liksom.

Hun tror den høye terskelen for å kalle seg norsk kan ha sammenheng med hvilke forventninger som stilles til en som anser seg selv som norsk, og at den «norske identiteten» kan bli for abstrakt. Selv om mange av barna tilsynelatende er ukomfortable med å definere seg som norske, føler de det ikke problematiske å identifisere seg med skolen og området. Dette kan skyldes at de ikke opplever det som nødvendig å forvare at de er fra det aktuelle området, noe de trolig føler det er når de kaller seg norske.

I forbindelse med elevenes identitet og skoleprestasjoner er rollemodeller noe flere av informantene omtaler som viktig. Én av de største ulempene ved å ikke ha morsmålslærere på skolen er ifølge Gunnhild at elevene får få flerkulturelle voksne forbilder. Hun mener elever trenger å se voksne fra ulike kulturer i flere arenaer, og å se voksne som tar litt fra flere kulturer og skaper sin egen blandingskultur som de trives med. Forbilder man kan kjenne seg igjen i fremheves som viktig av både Adina og Andreas. Andreas forteller om hvor nyttig det har vært å ha assistenter på skolen som forstår elever med ekstra utfordringer og lite motivasjon, og som kanskje har hatt de samme utfordringene selv:

Mange av de elevene jeg har jobbet med har manglet forbilder i skolen. Altså som.. Som kan vise at det er lurt å jobbe bra på skolen, og.. at kunnskap er en bra ting å ha, da.. Det var et par assistenter som var en 19-20 år.. De var elever som hadde driti litt i skolen selv, [men som hadde skjønt at] det var ikke så lurt, da, og skjønte veldig godt den situasjonen [elevene] var i. Å bruke dem som forbilder i.. bare få dem til å sitte ned sammen med dem og hjelpe dem med lekser, eller.. Tror jeg er veldig verdifullt. (...) Altså, de skulle hatt flere forbilder i.. skolemessig, da. (...) Nei, det er det jeg tenker at det.. Det er ikke bare å sette seg ned og ta seg selv i nakken, liksom, det.. Det er andre ting som spiller inn, òg. Men at det.. Som kan gi dem den motivasjonen til å pushe seg selv det som kreves, da, for å ta igjen, eller.. Jobbe hardere enn alle andre for å skjønne like mye.

De flerspråklige lærerne og assistentene i skolen blir altså trukket frem som gode og viktige ressurser til tross for at de ikke er ansatt i skolen på grunn av sin flerspråklighet. Adina, som selv er flerspråklig, forteller om hva hun tenker om liten representasjon av flerspråklige ansatte i skolen:

Elevmassen og kollegiet, altså lærerne, må reflektere hverandre. Vi har jo veldig, veldig, mange elever med flerkulturell bakgrunn fra vidt forskjellige.. Du ser jo bare i min klasse så mange forskjellige jeg har. Mens i kollegiet så er det bare meg (...) Jeg er den eneste læreren med flerkulturell bakgrunn. Og det har (jeg faktisk sagt til [en i ledelsen ved skolen] at jeg synes ikke at vi reflekterer elevmassen. Og da fikk jeg til svar at det er kanskje ikke så mange med flerkulturell bakgrunn som velger lærerutdanning. (...) I min kultur er skole og utdanning veldig sånn der oppe (viser med hendene) og vi har veldig høye ambisjoner. Jeg skulle jo studere medisin, og.. Jeg hadde kommet inn på medisinskole i USA, men valgte å ikke dra dit. Så..

Hun forteller videre at læreryrket har relativt lav status. I mange kulturer er status viktigere enn det er i Norge, og med en spøkefull tone sier hun at hun så på det som et nederlag å begynne på lærerstudiet. På spørsmål om hun mener det bør rekrutteres flere til læreryrket, svarer hun:

Ja, absolutt! I alle yrker. Kanskje spesielt læreryrket, så mener jeg at det bør reflektere elevene. Og Norge er et enormt flerkulturelt land, og det blir jo bare mer. Vi blir jo mer og mer blandet og sånn er det om man liker det eller ikke. Og for at elevene skal føle seg normale, så føler jeg at noen.. At det bør være lærere med flerkulturell bakgrunn. Fra alle kulturer. Det synes jeg. Akkurat som at det bør være begge kjønn, eller, alle kjønn bør være representert, synes jeg.

Som det fremkommer av Adina kan kombinasjonen av læreryrkets høye utdanningskrav og relativt lave status i flere kulturer være en årsak til at det er få minoritetsspråklige lærere. Kravet om gode norskspråklige ferdigheter kan også tenkes å spille inn.

Tora og Adina fremhever begge to at det er positivt både for enkeltelever og for klassemiljøet at elevene kan vise fram deler av sin kultur eller fortelle de andre om noe de interesserer seg for eller kan mye om. Både Tora og Adina sier at dette gjør elevene stolte og at de andre elevene blir nysgjerrige, noe som knytter dem tettere sammen. Samtidig arbeider spesielt Adina og Gunnhild med å fremheve flerspråklighet som noe positivt og gi elevene stolthet over å være flerspråklige. Gunnhild henviser gjerne til elevenes morsmål i ulike

sammenhenger. Hun mener at elevene skal være stolte over sin flerspråklighet, og at de skal kunne prate om morsmålet sitt i skolesammenheng.

For øvrig forteller samtlige informanter om for lite ressurser i skolen, eksempelvis for få lærere generelt, og for få lærere med egnet utdanning spesielt. Kristian påpeker at han opplever ustabilitet i skolehverdagen til flere av elevene med særskilt norskopplæring. Han forteller om stor utskifting i personell og opplegg, og at han ofte har blitt satt til å være assistentvikar for elever som har hatt ekstra behov for stabilitet og forutsigbarhet. Harald sier også at det er vanskelig å gi alle elevene den tilpassede opplæringen som er forventet, spesielt når det er mangel på ressurser.

5 Diskusjon og avslutning

I dette kapittelet vil vi diskutere funnene vi presenterte i forrige kapittel i lys av politiske retningslinjer og teori og forskning vi har presentert i kapittel 1 og 2. Vi vil deretter trekke linjer til hvilke betydninger våre funn kan ha for både skolen, lærerutdanningene og for videre forskning. Til slutt vil vi oppsummere det vi med utgangspunkt i datamaterialet har kommet frem til i henhold til våre forskningsspørsmål: (1) Hvordan fremstiller lærerne sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk? (2) Hvilke utfordringer beskriver lærere at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av elevene med norsk som andrespråk?

Vår studie er en kvalitativ studie med et tilgjengelighetsutvalg, og det er dermed naturlig at vår informantgruppe ikke er et gjennomsnittlig utvalg av den generelle lærerstanden. Vi har eksempelvis intervjuet blant annet to lærere med spesialisering innen andrespråkspedagogikk, og disse har mer kunnskap om dette feltet enn man kan anta at den gjengse lærer har. Vi har derfor grunnlag for å tro at det kan være mange lærere som har mindre kunnskap om dette feltet enn hva flere av våre informanter har, og at kunnskap om didaktiske hensyn, begrepsbruk og regelverk trolig er lavere i den generelle lærerpopulasjonen enn blant flere av våre informanter. Vi har også hatt en konsekvent begrepsbruk i informasjonsskriv og underveis i intervjusituasjoner, som også kan ha hatt innvirkning på informantenes begrepsbruk i intervjuene. Vår mistanke om at det er en del utdatert begrepsbruk blant lærere i skolen bekreftes også gjennom det som kommer frem av Gunnhilds gjenfortellinger fra samtaler med lærerkolleger rundt om i landet. I denne sammenheng vil vi påpeke at det ikke er utdatert begrepsbruk i seg selv som er problemet, men heller den manglende innsikten i feltet som utdatert begrepsbruk kan være symptomatisk på.

5.1 Mangel på kompetanse

Vi oppdaget som sagt et skille mellom informantene med og uten spesialisering, gjennom henholdsvis trygg eller utrygg bruk av begreper, grad av oversikt over regelverk og rettigheter og grad av bevissthet om andrespråksdidaktiske hensyn i undervisningen. Dahl og Krulatz (2016, s. 13) trekker frem at flertallet i deres studie uttrykker et ønske om mer kunnskap, men at det likevel er det en stor prosentandel av lærere uten utdanning på feltet som føler seg "ganske forberedt" på arbeid med flerspråklige elever. De argumenterer for at dette kan antyde at lærere uten utdanning på feltet kan mangle bevissthet om kompleksiteten i slikt arbeid. Dette må vi også ta i betraktning i vår studie. Vi må ikke forveksle læreres egenvurdering av tilstrekkelig

kompetanse med faktisk tilstrekkelig kompetanse, ettersom man da kun vil vurdere kompetanse ut ifra hvilke problemer man har oppdaget i sin lærerhverdag – men ikke nødvendigvis alle de faktiske utfordringene. Vi anser det som selvsagt at de lærerne som har utdannet seg særlig for å arbeide med norsk som andrespråk burde være relativt kompetente på området. De viser likevel tegn på at de selv ikke mener de kan alt eller er ferdig utlærte. Eksempelvis omtaler Gunnhild det å sette seg inn i ny forskning på andrespråkspedagogikk som «hobbyaktig» – det er noe hun har en genuin interesse for og som hun stadig vekk gjør. Det å holde seg faglig oppdatert er en del av lærerprofesjonens etiske ansvar, samtidig som det er svært mange områder man skal holde seg oppdatert på. Uten en grunnleggende innføring på feltet kan det være vanskelig å vite hvor man skal begynne dersom man skal sette seg inn i dette fagfeltet på egenhånd.

Lærere med særlig innsikt i andrespråkspedagogikk kan se utfordringer som lærere uten denne innsikten ikke vil legge merke til. Dette betyr ikke at oppdagede problemer er mindre viktige enn de som oppdages. Både våre informanternes utsagn og forskning vi har tatt for oss antyder en kompleksitet i norsk som andrespråk som eget fagfelt, og det er ikke nødvendigvis slik at man ser disse typene utfordringer uten å ha kunnskap om hva man skal se etter. Et eksempel på en problemstilling som en lærer uten innsikt i andrespråkslæring trolig ikke ville vært klar over er at man i større grad reagerer støy på andrespråket enn på førstespråket. Mangel på slik kunnskap kan ha store konsekvenser for elever med norsk som andrespråk, ettersom det kan se ut som om eleven ikke hører etter, mens det reelle problemet kan være at eleven faktisk ikke forstår hva som blir sagt på grunn av for mye bakgrunnsstøy.

I kapittel 1.4.1 beskriver vi noen av de viktigste reglene for særskilt språkopplæring og deriblant særskilt norskopplæring. Selv om vi anerkjenner at særskilt norskopplæring i form av tilpasning i den ordinære undervisningen kan være svært nyttig dersom dette gjennomføres på en god måte, vil det fortsatt utgjøre bare en liten del av det totale timeantallet på skolen. I de resterende fagene vil det ikke bli stilt noen krav til lærerens kompetanse på området, og eleven kan dermed følge ordinær undervisning i et klasserom hvor læreren ikke har noen andrespråksdidaktisk kunnskap. Som sagt er skoleeier pliktig å påse at enkeltvedtak fattes når det er nødvendig, og kartlegging av elevene skal underveis i den særskilte språkopplæringa (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Det finnes kartleggingsverktøy som er anbefalt å bruke i denne sammenhengen, men hvilket kartleggingsverktøy man bruker er valgfritt. Dersom man ikke er kritisk til kartleggingsverktøyet som blir tatt i bruk, bruker egenlagde kartlegginger uten tilstrekkelig kunnskap eller ikke kjenner verktøyet godt nok, kan man risikere å kartlegge elever

feilaktig. I tillegg vil alltid «tilstrekkelige norskerferdigheter» være en vurderingssak, spesielt dersom man bruker kartleggingsverktøy uten konkrete retningslinjer for hva som anses som tilstrekkelige norskerferdigheter. Det fremkommer heller ikke av Opplæringslova at alle elever med annet morsmål enn norsk må kartlegges i utgangspunktet, noe som kan føre til at elever feilaktig vurderes til å ha tilstrekkelige norskkunnskaper uten å i det hele tatt bli kartlagt. Språklige minoriteter har altså rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisningen. Skolen er likevel ikke pålagt å kartlegge alle elever som ikke vurderes av læreren til å ha manglende norskerferdigheter. Dermed kan det gjøres feilvurderinger av hvorvidt elever bør kartlegges i utgangspunktet, i tillegg til at elever som kartlegges også potensielt kan kartlegges feilaktig.

5.1.1 Hva mangler det kompetanse på?

Gjennom analyse og tolkning har vi kommet frem til noen områder informantene mener det er lite kompetanse på blant lærere og/eller ledelse i skolen. Først og fremst vil vi trekke frem det å kunne tilpasse til elevene ved å ta hensyn til andrespråksdidaktiske problemstillinger. Noen eksempler på dette er viktigheten av begrepsforståelse, innsikt i forskjellen på 'ord' og 'begrep' samt hvilke ord og begreper som kan være vanskelige. De fleste er klar over at fagbegreper som «fotosyntese» og «demokrati» kan være utfordrende, men tenker sjeldent over at det samme gjelder lavfrekvente hverdagsbegreper som «svært», «ru» og «ransel». Det gis også uttrykk for et ønske om bedre oversikt over hvilke ressurser som finnes og gode måter å utnytte disse på. Et annet område som trekkes frem at det mangler kompetanse på er lover og regler. Her nevnes også ledelsens kompetanse som mangelfull. Dette kan, som informantene også påpeker, skyldes at det kan være vanskelig å få oversikt over det relevante regelverket. Etter vår oppfatning åpner regelverket også opp for individuelle tolkninger, blant annet gjennom formuleringer som «om nødvendig» og «til dei har tilstrekkeleg dugleik» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Som nevnt er kartlegging et område informantene trekker frem at det mangler kompetanse på. Til slutt er hjem-skole-samarbeid et viktig område mange synes er utfordrende og derfor ønsker kompetanse på. Gunnhild uttrykker her at det å være løsningsorientert og ha et fokus på godt samarbeid gir bedre samarbeid enn det å fokusere på utfordringer og eventuelle kommunikasjonsproblemer. Felles for lærere og foreldre er tross alt at man ønsker det beste for barna. Flere av informantene nevner at de har fått god hjelp til hjem-skole-samarbeid fra ledelsen og andre ansatte ved skolen. Vi vil også trekke frem «Broer mellom hjem og skole – håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen» som Foreldreutvalget

for grunnskolen (FUG) har utarbeidet. Denne håndboken er lettlest og gir en god, grundig og praksisnær innføring på området.

5.2 Lite tematisert i utdanningen

To av informantene våre har tatt sin lærerutdanning for over 20 år siden. Vi har forståelse for at det andrespråksdidaktiske feltet ikke var belyst i utdanningen i så stor grad på den tiden. Samtidig har vi også informanter som nylig har fullført sin utdanning og én som fullfører sin utdanning denne våren. At tematikken har vært lite berørt i disse informantenes utdanningsløp mener vi derimot er kritikkverdig. Som vi har sagt tidligere, så er det nesten 50 år siden innvandringen til Norge begynte i større skala. Det er svært mange temaer som skal gjennomgås i en lærerutdanning eller en praktisk-pedagogisk utdanning. Likevel mener vi andrespråkspedagogiske perspektiver bør prioriteres. Som Kristian sier: «Altså, det trenger ikke å være så mye [om det andrespråksdidaktiske feltet], men det burde jo være sagt noe om det. (...) Jeg kunne ha lest en bok mindre fra.. 1920, og kanskje tatt en lesestrategi i timen». Vi mener ikke nødvendigvis at det trenger å ta mye plass i lærerutdanningen, da det er mange andre områder som bør vies fokus. Likevel bør det etter vår betraktning belyses i tilstrekkelig grad til at landets fremtidige lærere blir i stand til å gi disse elevene den læringsfremmende, inkluderende og tilpassede undervisningen alle elever har krav på, og samtidig kunne oppdage og løse utfordringer knyttet til tematikken spesielt.

5.2.1 Diskusjon av rammeplanene for lærerutdanningene

Når det gjelder de tidligere nevnte rammeplanene for de ulike lærerutdanningene som vi har nevnt i kapittel 1.4.2, er ikke andrespråkspedagogikk eller andrespråksdidaktikk nevnt spesifikt (Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning, 2012; Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016; Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016). Flerkulturalitet og flerspråklighet er så vidt nevnt i dem alle, utenom rammeplanen for trinn 8-13 hvor flerspråklighet ikke nevnes overhodet. Planene for trinn 1-7 og 5-10 er like på dette området, men det er i tillegg spesifisert at 1.-7. trinn skal ha minst 30 studiepoeng i norsk (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016). Ut fra funnene i studien vår ser vi at det som oftest er i norsk og i noen grad i engelsk at undervisningen om andrespråksdidaktikk er lagt, noe som kan bety at lærere med grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn kan få en større innsikt i tematikken gjennom studiet enn lærere med grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn uten språkfag. Vi vil presisere at disse planene er nye, og at alle er vedtatt etter 2012.

Kompetanseheving på de ulike nivåene i skolesystemet har lenge, også før 2012, blitt påpekt i politisk sammenheng. I kapittel 1.4.3 har vi beskrevet hvordan blant annet Østberg-utvalget bak NOU 2010:7 Mangfold og mestring, Kaldheim-utvalget bak NOU 2011:14 Bedre integrering og Melding til Stortinget nr. 6 fra 2012/2013 hevder at behovet for mer kompetanse på andrespråksdidaktiske områder er et faktum. Regjeringen uttalte som sagt at de i 2013 ville styrke kompetanseutviklingen på det flerkulturelle området i hele utdanningssektoren. Basert på at det generelt nevnes lite om ulike «grupper» elever i disse rammeplanene, ser det for oss ut til at «ingen nevnt, ingen glemt»-strategien ligger som grunnlag for utelatelsen av elever med norsk som andrespråk-tematikken. Likevel kan det stilles spørsmålstegn ved hvordan man skal kunne sikre at kommende lærere har kunnskap på området dersom det ikke er nedfelt i rammeplanene.

5.2.2 Kompetanseheving gjennom lærerutdanning

Alle lærere trenger innsikt i hvordan de kan gi god tilpasset opplæring til alle elever, elever med norsk som andrespråk inkludert. For at dette skal være mulig mener vi det vil være nødvendig å få innsikt i andrespråksdidaktiske problemstillinger i løpet av lærerutdanningen. Basert på hva de relativt nyutdannede informantene våre sier samt vårt eget utdanningsløp, tar profesjonsfaget i lærerutdanningen allerede for seg kulturelle aspekter og kulturelt mangfold i skolen. Samtidig ser det ut til at fokuset på hvordan tilpasse faglig og språklig sett ikke er berørt i samme grad. Duesund og Aamaas (2014) skisserer mange av de samme utfordringene vi viser til i vår studie, men med et spesielt fokus på flerkulturalitet og felleskulturalitet. Studentene i studien deres forteller at de ønsker mer praksis i flerkulturelle og flerspråklige klasserom, og dette er også noe både vi og våre informanter anser som nyttig. Utfordringer med dette kan være å praktisk sett kunne skaffe slike praksisplasser til alle studentene rundt om i landet. Som alternativer kan praksis andre steder i landet eller observasjonspraksis over et kortere tidsrom vurderes. Dersom det gjøres tiltak for å tematisere dette i praksis vil vi videre foreslå at dette koordineres med mangfoldstematisering i profesjonsfaget og etterarbeid i form av for eksempel praksiscafé, casearbeid, seminar eller arbeidskrav. Dette for å muliggjøre en kobling mellom teori og praksis samt diskutere og utveksle erfaringer med medstudenter.

Samtidig som tematikken bør få sin plass i det obligatoriske profesjonsfaget, tror vi også at det vil være en nødvendig del av fagdidaktikken i alle fag, slik som grunnleggende ferdigheter har vært. Særlig i fag der fagtekster med utfordrende språk står sentralt, slik som naturfag, samfunnsfag, KRLE og matematikk, tror vi det vil være nødvendig at den fagdidaktiske

opplæringen i lærerutdanningen går inn på hvilke fagspesifikke didaktiske grep lærere kan ta for å tilpasse for denne elevgruppen. Her tenker vi blant annet på ord- og begrepslæring. Vi tror dette kan føre til at fagstoffet blir mer praksisnært og lettere å videreføre til klasserommet.

En allerede nevnt utfordring er at kompetansen på området er mangelfull på alle nivå i skolesystemet, også ved lærerutdanningsinstitusjonene. Samtidig vet vi at det også finnes mange dyktige forskere, akademikere og lærere med mye kunnskap og/eller erfaring rundt om i landet. Dersom alle lærerstudenter skal få innsikt i feltet kan også obligatorisk fagdag med foredragsholdere med god kompetanse på det andrespråkspedagogiske feltet være en god innfallsvinkel til tematikken. Dette kan gjerne også komme som et tillegg til tematiseringen i pedagogikk-/profesjonsfag og undervisningsfag.

5.2.3 Kompetanseheving gjennom videreutdanning

Som allerede nevnt, forteller alle våre informanter uten særskilt kompetanse på det andrespråksdidaktiske området at de ønsker mer kompetanse, da hovedsakelig gjennom kursing og erfaringsdeling. Noen nevnte videreutdanning som en mulighet, men at dette ikke nødvendigvis var aktuelt på grunn av livssituasjon og få tilgjengelige studium i deres nærområde. Flere trakk også frem at kompetente kollegaer eller særskilt norsk-lærere er en trygghet og gode ressurser for å sikre kvalitet og tilpassing i disse elevenes opplæring.

Som vi tidligere har belyst fastslår NOU 2010:7 (2010, s. 12) at det bør legges bedre til rette for videreutdanning. Dette støttes også av Melding til Stortinget nr. 6 fra 2012/2013 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 51). Etter hva vi kan finne er det forholdsvis få muligheter for videreutdanning innen dette fagfeltet neste studieår, særlig i nordlige deler landet²⁵. Dersom det er ønskelig at flere lærere videreutdanner seg, både innenfor dette fagfeltet og andre fagfelt, bør man trolig satse på å innføre slike tilbud ved flere utdanningsinstitusjoner. Til tross for at videreutdanning ikke vil være mulig for alle, finnes det i dag en del god litteratur tilgjengelig som vi anser som svært nyttig for dem som ønsker å sette seg inn i fagområdet. Vi ønsker å trekke frem spesielt to tekster vi mener er gode informasjonskilder og utgangspunkter for kompetanseheving, både for lærerstudenter og ferdigutdannede lærere, uavhengig av undervisningsfag. Danbolt og Palms kapittel 9 i «Norsk boka 1» av Traavik og Jansson (Danbolt & Palm, 2013) er en av dem. I nevnte kapittel skisseres mange av mulighetene og utfordringene samt regelverk og begrepsbruk på området,

²⁵ Videreutdanningstilbud innen andrespråkspedagogikk studieåret 2018/2019: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=vu&d=andrespraakspedagogikk>.

og etter vårt skjønn er boken både lettlest og informativ. En annen god innføringsartikkel er «Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter» av Ryen og Simonsen (2015), presentert i kapittel 2.2.1, som tar for seg 9 ulike myter alle som arbeider med denne elevgruppen bør være oppmerksomme på.

5.3 Elevmangfold i skolen

Skolen hvor Gunnhild jobber har som nevnt svært høy andel flerspråklige elever. Hun beskriver et skolemiljø hvor begrepene «minoritet» og «majoritet» ikke er i fokus, og hvor elever aksepterer hverandre til tross for ulikheter:

Ja, altså jeg vil påstå at her på skolen så er det ingen minoriteter, når du har 14 språk i klassen, og du har ulike bakgrunner og.. også har du.. har du en elev, da som.. har to.. tospråklige foreldre, så er jo den ene misjonær.. er jo den ene faren misjonærbarn og oppvokst i Tanzania, liksom, altså.. Til og med de nordiske foreldrene som går her har veldig ulike bakgrunner. Det er liksom.. Det er veldig få foreldre generelt som kan si at «Jeg bor i huset etter foreldrene mine og besteforeldrene mine er oppvokst [her]..» Alle er tilflytta på en måte, på et eller annet tidspunkt. Og det er liksom.. Også legger jeg merke til det.. For eksempel i klær og sånne ting at.. Altså, hvis du kommer med en rød og gul sokk og.. stillongs.. og tyllskjørt, så er det ingen som reagerer på det her, og sånn.. Det er liksom.. «Jaja», liksom.

Vi vil anta at det på skoler hvor andelen flerspråklige elever er lavere vil være større sannsynlighet for at disse elevene kan oppleve å skille seg ut fra grupper hvor enspråklige norske elever er majoriteten. Som vi tidligere har belyst, forteller Gunnhild om kollegaer ved andre skoler som tilsynelatende synes et flerkulturelt og flerspråklig mangfold er langt mer utfordrende enn hva hun selv synes. Det kan være flere årsaker til at lærere opplever dette forskjellig, og Gunnhilds utdanning og erfaring er antageligvis vesentlig i henhold til dette.

I en svært mangfoldig gruppe vil man til stadighet bli minnet på det flerspråklige aspektet, og ulikhet blir «normalen». Når alle er ulike er ingen annerledes. I en mer homogen gruppe kan flerspråklige elever bli sett på som unntakstilfeller som skiller seg ut. I slike tilfeller tror vi det kan være større risiko for at disse elevene, og dermed også deres behov, kan bli «glemt» i større grad, og at fokuset på flerspråklighet ikke blir så stort fordi det «bare er én elev». Likevel vil fokus på denne elevens flerspråklighet kanskje være desto viktigere i slike tilfeller, fordi noen elever på bakgrunn av språk kan være særlig utsatt for å havne utenfor fellesskapet både faglig og sosialt sett. Et stort mangfold i elevgruppen vil med stor sannsynlighet påvirke elevenes holdninger til ulikhet. Det blir dermed dagligdags for elevene at folk ser forskjellige ut, snakker ulike språk, kler seg ulikt, spiser ulik mat og feirer ulike høytider.

5.4 Mangfold i lærerstanden

Flere av informantene våre ønsker en større andel flerspråklige inn i læreryrket. Vi vet at det per i dag er veldig få flerspråklige lærere i den norske skolen, jamfør kapittel 1.4.4 Flerspråklige lærere. I det samme kapitlet viser vi til Kunnskapsdepartementet (2007) sin strategiplan, hvor de har som mål å få flere minoritetsspråklige lærere på alle trinn i utdanningssektoren. I strategiplanen fremmes forbilder for elevene i skolen som en av årsakene til ønsket om flere minoritetsspråklige lærere. Våre funn samsvarer med dette; flere av våre informanter nevner som sagt rollemodeller som svært viktig. De ønsker at elevene skal ha noen voksne forbilder som de kan identifisere seg med, og mener at dette er viktig for de unges identitetsutvikling og tanker om egen fremtid. Kanskje er det især guttene som mangler gode flerspråklige forbilder i skolen. Adina forteller at hun tror årsaken til få minoritetsspråklige i læreryrket kan være at mange barn av innvandrerforeldre, spesielt de med høy sosioøkonomisk status, velger mer prestisjetunge yrkesveier. Selv om Kunnskapsdepartementet (2007) som nevnt har uttalt at de arbeider for en større andel minoritetsspråklige lærere i skolen, kan de lave tallene fra skolen i dag vise at det likevel er stort forbedringspotensial på dette området.

5.5 Sammensatt gruppe

Alle informantene uttaler at kulturelle forskjeller er større innad i nasjoner enn mellom nasjoner, og at det utgjør en større forskjell om foreldrene har høy eller lav grad av utdanning enn hvilket land de er fra. Som Tora sier: «Man kan ikke bare si ‘alle de minoritetsspråklige’ som om de er en ensartet gruppe». Adinas tanker samsvarer med dette: «Det går ikke an å si at de med flerkulturell bakgrunn er sånn og sånn, for det er større sprik der enn hos nordmenn». Hun påpeker videre at hun har observert større variasjon innad i gruppa foreldre med innvandrerbakgrunn enn det er mellom dem og de øvrige foreldrene. Det kan være lett å overgeneralisere ut fra enkelttilfeller, og å skjære alle med norsk som andrespråk over én kam basert på at noen elever med norsk som andrespråk språklig og kulturelt sett skiller seg ut fra mange med norsk som morsmål. Men som Harald påpeker: «Vi tror at.. bosniere og pakistanere og tyrkere har veldig mye felles, men det har de ikke». Den eneste faktoren vi kan si at disse elevene garantert har til felles er at de på en eller annen måte forholder seg til flere språk i sin hverdag.

5.6 Organisering av opplæringen

Vi ser som sagt en polarisering i minoritetsspråklige elevers akademiske resultater i videregående skole; mange gjør det godt, og mange dropper ut (NOU 2011:14, 2011, s. 16). Vi

har hørt mange utsagn à la «men de klarer seg jo så godt!». Ut fra statistikken vet vi at dette ikke stemmer helt. Mange klarer seg veldig godt, men det er også mange som faller utenom og ikke fullfører skolegangen. Dette har trolig stor sammenheng med sosioøkonomiske forhold. Gunnhild uttaler:

Ja, for Kulbrandstad forska jo på det her, og at.. Når man ser på skolerresultat, så.. Sosioøkonomiske forhold er jo det avgjørende, altså hvis du er.. fransk ambassadebarn, så er det kanskje ikke norsk som andre språk som er.. Eller, ja.. Da har du andre forutsetninger, da. (...) Du har med deg en skolekultur og.. Jeg.. Ja.. Da jeg jobba i mottaksklasse [ved en annen skole] så fikk vi jo masse syriske flyktninger der mødrene var akademikere, som var lærere. Og det var liksom.. De kunne jo alle skolekodene, de kunne jo alle.. De hadde jo alle begreper, de hadde jo alle.. De hadde allmennkunnskapen i bunn da, og de hadde vært i skolesystemet helt til det sa pang. Og de kom fra ressurssterke familier. Men så har du andre som er oppvokst under andre vilkår, da, og da vil jo det gi andre forutsetninger når de skal inn i skolen.

Det Gunnhild sier her sammenfaller med forskning på feltet, som vi også har nevnt i kapittel 2.7. Dette må det tas forbehold om og hensyn til fra lærerens side, og det holder ikke å ta i betraktning kun de som klarer seg godt.

Angående ressurser uttrykte de spesialiserte lærerne lite behov for mer ressurser og at de hadde ganske god oversikt over det om finnes av læremidler og verktøy som egner seg for denne gruppen elever. Flere var opptatt av å bruke elevenes og/eller egen flerspråklighet som ressurs, og i den forbindelse også skape positive holdninger til det å være flerspråklig. Som beskrevet i kapittel 2.2.2 er det mange som ikke anerkjenner flerspråkligheten hos elever med norsk som andrespråk som like positivt som flerspråklighet hos en elev med norsk som førstespråk. Den minoritetsspråklige eleven blir gjerne sett på som en utfordring, med fokus på de manglende norskerferdighetene fremfor det eksisterende språkgrunnlaget eleven har. Det er store spenninger rundt verdsettelsen av minoritetsspråkliges morsmål, og hvorvidt det skal være et mål å oppnå funksjonell tospråklighet eller om morsmålet kun skal benyttes som et verktøy i tilegnelsen norskspråklig kompetanse. Det er derfor en sammensatt sak å kommentere hvorvidt organiseringen er god eller ikke. Vi vil likevel påstå at det er store ulemper ved organiseringen slik den er i dag, ettersom det er for tilfeldig om eleven får god nok opplæring eller ikke.

5.6.1 Regelverk

Som vi har sett forteller Tora om sin arbeidskommune som praktiserer en femårs-grense på tilbudet om særskilt språkopplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) er det ingen begrensning på hvor mange år eleven kan motta særskilt språkopplæring, og det er kartleggingen som skal avgjøre elevens behov for et slikt tilbud. Vi vil derfor påstå at å

automatisk avslutte et særskilt språkopplærings-tilbud etter fem år vil være i strid både med anerkjent forskning og skoleeiers lovbestemte kartleggingsplikt som fremkommer av Opplæringslovas § 2-8. En slik praksis kan føre til at elevene ikke får oppfylt sin rett, og lovens hensikt blir oversett. Dersom Tora har oppfattet kommunens praksis korrekt, vil vi påstå at dette er i strid med loven. Samtidig som denne praksisen ikke nødvendigvis kan forsvares, så kan den forstås ut fra viten om at flere kommuner og skoler rundt om i landet mangler ressurser. Å gjøre kartlegging i beste mening, men likevel vurdere eleven til å ha bedre kompetanse i norsk enn vedkommende egentlig har, kan forsvares juridisk på individnivå, ettersom det skyldes manglende kunnskap. Samtidig viser det tegn til at det må tas tak fra høyere instanser for å heve kartleggingskompetansen, ettersom det er deres ansvar å sikre at alle går ut av lærerutdanningen med tilstrekkelig kompetanse. Hvilket kartleggingsverktøy man benytter i kartlegging av elevens norskkompetanse er valgfritt. Selv om det finnes retningslinjer, finnes det ingen bastante grenser for hva som er tilstrekkelig kompetanse og ikke. Det er i mange tilfeller en vurderingssak som kan få uheldige konsekvenser dersom den ikke samsvarer med elevens faktiske kompetanse.

Før det gjøres enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, og underveis i denne opplæringen, skal elevenes norskspråklige ferdigheter kartlegges. I den forbindelse kan vi stille spørsmål om de som faktisk utfører disse kartleggingene har nok kompetanse på området. Rambøll management (2016, s. 18) har funnet at rutiner og kompetanse på kartlegging i den norske skolen er kritikkverdig. For eksempel er det mange som velger å benytte bare deler av verktøyet istedenfor hele, fordi de synes det er for omfattende (Rambøll management, 2016, s. 18).

Undersøkelsen viser at det i de fleste tilfellene i praksis er opp til den enkelte skole å avgjøre hvordan de ønsker å kartlegge elever, da skoleeier i liten grad har lagt føringer for dette. På mange av skolene er det igjen opp til lærerne i innføringstilbudene hvordan kartleggingen gjennomføres, fordi skolens ledelse mener lærerne har mest kompetanse på elevgruppen. På de fleste skoler er ikke kartleggingsrutinene nedskrevet eller dokumentert, men en innarbeidet årlig praksis blant lærere i innføringstilbudet. (Rambøll Management, 2016, s. 17)

Basert på våre data kan det se ut til at samme elev kan få svært ulike opplæringstilbud ut i fra hvor i landet eleven går på skole, noe som også samsvarer med situasjonen Rambøll Management (2006, s. 5) beskriver. Når det kommer til organisatoriske valg kan vi ikke ta stilling til eller vurdere hvilke løsninger som er best for den aktuelle elevgruppen og skolesystemet for øvrig. Dette fordi det mangler forskning på området med tanke på hva slags type organisering som gir best læringsutbytte og trivsel for elevene i en norsk kontekst, fordi

praksisene ved de ulike skolene og kommunene er svært ulike og fordi vi ikke har god nok innsikt i de økonomiske hensyn som må tas. På grunnlag av dette ser vi derfor behovet for en faglig debatt både rundt lovverket og rundt den faktiske praksisen ulike steder i landet. Samtidig må vi igjen presisere at elever med norsk som andrespråk er en svært heterogen gruppe med ulike behov, og at dette trolig er den viktigste årsaken til at regelverket er utformet med så stort rom for skjønnsmessig vurdering. Derfor vil det ikke nødvendigvis være mest hensiktsmessig med bastante og ufleksible lover og regler. Etter vår mening er kompetanseheving det viktigste for å sikre at kartlegging sammenfaller mest mulig rundt om i landet og på en slik måte at det gagnar eleven mest mulig.

5.6.2 Særskilt språkopplæring

Det framkom av intervjuene Gunnhilds arbeidskommune har valgt å prioritere styrking av opplæring i særskilt norskopplæring fremfor morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring. Et argument for dette har vært at elevene har mange ulike morsmål, at det er ulik tilgang på tospråklige lærere innen ulike språk, og at ulike språkgrupper ikke vil kunne få samme tilbud på bakgrunn av dette. Det fremkommer også at praktiseringen av morsmålstilbud og tospråklig fagopplæring varierer fra sted til sted. I dag har minoritetsspråklige elever rett på særskilt språkopplæring i form av norskopplæring frem til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Dersom det er nødvendig har de i tillegg rett på morsmålsopplæring som en del av tilbudet om særskilt språkopplæring. Denne retten er basert på morsmålets funksjon som et støttende redskap i den norskspråklige utviklingen, ikke på bakgrunn av morsmålets egenverdi. Tidligere har morsmålsopplæring vært langt mer utbredt enn i dag, og under M87 var målet med morsmålsopplæringen funksjonell tospråklighet. Grunnlaget for retten på morsmålsundervisning var ikke begrenset av norskkompetanse, men morsmålets egenverdi i form av identitet og familietilknytning – at det å utvikle morsmålet sitt var en rett alle skulle ha.

Debatten har altså i hovedsak dreid seg om hvorvidt morsmålsundervisning bør gis, og eventuelt på hvilket grunnlag. Diskusjonen rundt morsmålsopplæring og andre former for særskilt språkopplæring er ikke bare et spørsmål om effekten av slik undervisning, men også et ideologispørsmål om integrering og inkludering. Vi anerkjenner både egenverdien av morsmålets utvikling og den verdien morsmålsundervisning kan gi for elevenes læringsutbytte. Samtidig forstår vi hvorfor slik undervisning ikke alltid er praktisk mulig. Det er heller ingen felles enighet om verdien eller effekten slik opplæring vil ha i forhold til de ressurser som

brukes. Kanskje er særskilt norskopplæring et mer hensiktsmessig alternativ i henhold til de ressurser som er tilgjengelige. Vi vil føye til at det i denne digitale tidsalder er muligheter for å tenke ut alternative løsninger²⁶.

5.6.3 «Å ha alt på det rene»

Som tidligere presentert har spesielt én informant uttalt at det ser ut til at det å «ha alt på det rene» er viktig, som kan føre til dårligere opplæring for elever med norsk som andrespråk. Vi vil argumentere for at elever som har gått i innføringsklasse tidligere og som nå får særskilt språkopplæring ikke nødvendigvis blir ivaretatt slik vedkommende har behov for. Elever med norsk som andrespråk har rett på å ivaretas i alle fag, av alle lærere, slik alle elever har. At mange av disse elevenes behov skiller seg litt fra enspråklige norske elevers behov, viser også viktigheten av innsikt i denne tematikken som et eget felt. Vi mener derfor at det er nødvendig for alle lærere å ha grunnleggende kunnskap om hvordan de kan tilpasse til elever med norsk som andrespråk.

5.7 Avsluttende kommentar

Gjennom denne studien ønsket vi å belyse hvilke erfaringer lærere med elever med norsk som andrespråk i klassen fremhever som viktige. For å oppnå dette har vi benyttet oss av følgende forskningsspørsmål: (1) Hvordan fremstiller lærerne sin egen kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk? (2) Hvilke utfordringer beskriver lærere at de har opplevd i organiseringen av opplæringen av elevene med norsk som andrespråk?

Når det gjelder læreres kompetanse for å arbeide med elever med norsk som andrespråk kommer det tydelig til uttrykk at kompetansenivået er svært varierende blant informantene. Lærerne med spesialisert kompetanse på det andrespråkspedagogiske feltet viser trygghet og uttrykker tiltro til egen kompetanse. De understreker at norsk som andrespråk må anerkjennes som et eget fagfelt og ikke forveksles med hverken norskfeltet eller fremmedspråksfeltet. Viktigheten av begrepsinnlæring og godt samarbeid med hjemmene fremheves også tydelig. De uttrykker samtidig at det i skolesystemet generelt er for lite kompetanse på området. Dette samsvarer med ønsket mange av de øvrige informantene har om heving av egen kompetanse, da de mener de ikke har dette i tilstrekkelig grad til å tilpasse optimalt til elever med norsk som

²⁶ Nasjonalt Senter for Flerspråklig Opplæring (NAFO) startet i 2017 opp prosjektet «Fleksibel Opplæring» (FO). Gjennom prosjektet tilbys nettbasert tospråklig fagopplæring til kommuner som har behov for, men ikke får tak i, tospråklige lærere i arabisk, tigrinja og somali.

andrespråk. Ønsker og behov som understrekes er særlig kunnskap om hjem-skole-samarbeid og regelverk i henhold til minoritetsspråklige elever. Et behov for flere ressurser og bedre informasjon om ressurser som finnes, bedre opplysning om tematikken på arbeidsplassen, en mer tilstedeværende ledelse, og kursing og erfaringsdeling som arena for kompetanseheving kommer også tydelig til uttrykk.

Som det har kommet frem av vår studie ser det ut til at det er et endringsbehov når det gjelder det andrespråkspedagogiske området. Kompetanseheving bør etter vår vurdering gjøres i alle ledd av utdanningssystemet og større og mer konsentrerte forskningsundersøkelser bør rettes inn i dette feltet. Spesielt kan det gjøres tiltak gjennom kompetansebygging i lærerutdanningene, bedre tilrettelegging for videreutdanning for lærere som ønsker det samt mer fokus på dette området i forsknings- og utviklingsarbeidet på skolene. Sistnevnte fordrer for øvrig at ledelsen på skolen har god innsikt i fagfeltet – og her ser det også ut til å være et forbedringspotensial. Etter vår vurdering kan det dessuten se ut til at det er behov for mer ressurser i klasserommene i form av flere assistenter og faglærte. Det har fra flere av våre informanter blitt fremhevet et ønske om at lærerstanden i større grad representerer den flerspråklige og flerkulturelle elevmassen som finnes i skolen i dag. Argumentet er framsatt på bakgrunn av deres verdi som rollemodeller samt deres innsikt i disse elevenes potensielle utfordringer i møtet med den norske skolen.

Videre anser vi det som viktig med mer forskning som undersøker mer spesifikt hva slags kompetanse lærere i fremtiden bør besitte for å kunne tilpasse til elever med norsk som andrespråk i deres klasserom i alle timer og alle fag. I den forbindelse bør også mulige måter å innføre dette som en del av lærerutdanningen undersøkes, og hvordan bevisstheten rundt denne tematikken best mulig kan fremheves gjennom utviklingsarbeid på skolene rundt om i landet.

Flerspråklighet er en del av hverdagen til en betydelig andel nordmenn, og dagens skole må kunne tilpasse til disse elevene. Som en av informantene så fint sier: «Hvor skal du få jobb der det her ikke er et aktuelt tema?». Tilpasning etter elevenes forutsetninger gjelder i like stor grad innenfor ordinær opplæring som i form av særskilt opplæring. Alle elever i skolen har sine styrker og utviklingsområder, og det er læreres jobb å tilpasse med utgangspunkt i disse. For at dette skal kunne være mulig mener vi at alle lærere må ha en viss kompetanse innenfor det andrespråkspedagogiske feltet. En så viktig oppgave kan vi ikke bare overlates til de som er «spesielt interesserte», og det kan ikke bare regnes med at elevene får tilstrekkelig tilpasningen gjennom den særskilte opplæringen. Det er alle læreres ansvar – alle lærere er språklærere!

6 Litteratur

- Alver, V. (2009). Alle lærere er andrespråkslærere. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 83-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. utg.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* (NOVA-rapport 15/2003). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 10/2007). Hentet fra http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), s. 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477 3.
- Busterud, G. (2017, 1. april). Førstespråkstilegnelse. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/f%C3%B8rstespr%C3%A5kstilegnelse>.
- Cummins, J. (1981a). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), s. 132-149. doi:10.1093/applin/II.2.132.
- Cummins, J. (1981b). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I California State Department of Education Office of Bilingual Bicultural Education (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University. doi: 10.13140/2.1.1334.9449.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual matters.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: SAGE Publications.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). *Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet?* Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2397/2374>.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), s. 411-424. doi:10.1017.S0142716407070221.
- Duesund, K. & Aamaas, Å. (2014). Det fleirkulturelle perspektivet i Grunnskolelærerutdanningene. *Prismet*, 65(3) s. 145-158. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5589/4931>.

- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2012). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning av 4. juni 2012 nr. 475. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehagel%C3%A6rerutdanning>.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning. (2013). Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 av 18. mars 2013 nr. 288. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288?q=Lektorutdanning%20for%20trinn%208%E2%80%9313>.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 av 7. juni 2016 nr. 860. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 av 7. juni 2016 nr. 861. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>.
- Gándara, P. (1999). *Review of the Research on Instruction of Limited English Proficient Students: A Report to the California Legislature*. Hentet fra <https://escholarship.org/uc/item/1133v9cc>
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. & Driscoll, A. (2005). *Listening to Teachers of English Language Learners. A Survey of California Teachers' Challenges, Experiences, and Professional Development Needs*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 2000. 37(2), s. 479-507. doi: 10.2307/1163531.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetslever i ungdomsskolen*. Oslo: Unipub.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2(1), s. 5-41.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Illeris, Knud. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132020>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2018). Særskilt språkopplæring. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>.
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2015, 7. september). *Taushetsplikt*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Taushetsplikt/>.
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2011:14. (2014). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/nou/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3.
- Oslo Kommune (2014, 3. desember). *Statistisk årbok for 2014. Andel minoritetsspråklige elever i kommunale grunnskoler 2013/2014*. Hentet fra <http://statistisk-arbok.utviklings-og-kompetansestaten.oslo.kommune.no/2014/id/UKE-2014-Kap08-9589>.
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket. Klasserommets praksisformer og minoritetslevers opplæringsbehov. *NOA norsk som andrespråk*, 22(2), s. 23-40.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? I *Norsklæreren*, 37(4), 55-67. Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/early-years-literacy-program-en-modell-for-grunnleggende-lese-og-skriveopplaering-i-flerspraklige-klasserom>.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to bilingualism*, 1(3), s. 213-237. Hentet fra <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/lab.1.3.01par>.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning* 43(1), s. 93-120. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>.
- Pickering, L. (2012). Second language speech production. I S. M. Gass & A. Mackey (Red.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, s. 335-348. London/New York: Routledge.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), s. 1834-1849. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evalueringen av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering av Norsk som 2 sprak.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering%20av%20Norsk%20som%20sprak.pdf).
- Rambøll Management. (2016). *Kasusundersøkelse: Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf.
- Regjeringen. (2018, 9. januar). *Immigration and Integration 2016-2017. Report of Norway*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/005e1d69ad5141958451b8770552dab9/immigration-and-integration-20162017.pdf>.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 195-217. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188/1178>.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018, 5. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>.
- Steensen, J. (2014). Om kapitalens betydning for inklusion. *KvaN Tidsskrift for læreruddannelse og skole* 34(3), s. 29-41.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017b, 30. november). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skoles utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tonne, I., Nordby, Å. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M. & Ufs, S. T. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 27(2), s. 24-46. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>.

- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 310-349. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>.
- Traavik, H. & Jansson, B. K. (Red.). (2013). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25. august). *Prinsipper for opplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Utdanningsdirektoratet (2015b, 25. august). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 20. mai). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 20. mai). *Eleven får særskilt språkopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/5-Gi-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 25. mai). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 14. desember). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 21. mars). *PPT og spesialundervisning - rettigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>.
- Utdanningsforbundet. (u.å.) *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.

- Westrheim, K. T. (2011). Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5. – 10. trinn.* (s. 106-137). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Zahavi, D. (2001). *Husserls fænomenologi.* København: Gyldendal.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 257-271). Oslo: Cappelen Damm.
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen. Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling lesing og innholdsforståelse.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring.* Oslo: Cappelen Damm.

Annfrid Rosøy Steele

9006 TROMSØ

Vår dato: 19.12.2017

Vår ref: 57530 / 3 / TAL

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.12.2017 for prosjektet:

<i>57530</i>	<i>Lærer i et flerspråklig klasserom - læreres erfaringer og opplevelser med elever med norsk som andrespråk.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Annfrid Rosøy Steele</i>
<i>Student</i>	<i>Vilde Therese Teig</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Trine Anikken Larsen

Kontaktperson: Trine Anikken Larsen tlf: 55 58 83 97 / Trine.Larsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vilde Therese Teig, vte002@post.uit.no

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering

-

Kommentar

Prosjektnr: 57530

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

OBSERVASJON

Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at deltakelse i prosjektet innebærer en klasseromsobservasjon. Det oppgis at observasjonen ikke skal være gjenstand for analyse i prosjektet, men det vil kunne tas notater. Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert med skolens ledelse.

Personvernombudet forutsetter også at de som observeres i klasserommet informeres om prosjektet og om hvilke opplysninger som skal registreres. Det er ikke oppgitt om personopplysninger skal registreres. Dersom dette er tilfellet, må det innhentes eksplisitt samtykke til dette.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet *Lærer i et flerspråklig klasserom*

Vi, Torun Rasmussen Sørbøen og Vilde Therese Teig, sender deg dette skrivet fordi du har vist interesse i å delta i vårt forskningsprosjekt. I forbindelse med vår mastergrad i Lærerutdanning 1.-7. trinn ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges Arktiske Universitet, gjennomfører vi et prosjekt hvor vi ønsker å undersøke læreres erfaringer med et flerspråklig klasserom. I den norske skolen er det mange elever med annet morsmål enn norsk. Gjennom vår norskdidaktiske bakgrunn har vi fått belyst viktigheten av å tilrettelegge for disse elevene i undervisningen, og i studien vår vil vi undersøke læreres erfaringer og opplevelser med dette. Målet for prosjektet er dermed å kartlegge *ulike læreres erfaringer og opplevelser med elever med norsk som andrespråk i klassen*.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i en samtale på cirka 90 minutter samt en klasseromsobservasjon i forkant som et utgangspunkt for samtalen. Observasjonen skal ikke være til gjenstand for analyse i forskningsprosjektet, men det vil kunne tas notater. Under samtalen vil vi også ta notater, i tillegg til lydopptak. Dersom det i etterkant skulle melde seg et behov for avklaring, kan vi komme med en forespørsel om en ny samtale. Dette for å unngå misforståelser.

Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alt datamateriale vil bli beskrevet anonymt i masteroppgaven. Notater og lydopptak vil bli lagret på PC beskyttet med passord. Veileder ved UiT kan ved behov få tilgang til datamaterialet. Resultatet av oppgaven vil bli presentert på en konferanse i mai 2018. Her vil medstudenter, faglærere og veiledere delta. Ved endt konferanse vil datamaterialet bli slettet. Prosjektet vil utgis i en masteravhandling som vil publiseres på Munin.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å oppgi årsak. Informasjonen vi samler inn vil som sagt anonymiseres så godt det lar seg gjøre, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne. Vi har full taushetsplikt, og prosjektet er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen kan du gjerne ta kontakt med vår veileder:

Annfrid Rosøy Steele

Universitetslektor v/ institutt for lærerutdanning og pedagogikk avd. Mellomveien

9037 UiT-Norges Arktiske Universitet

77660263 (arbeid) / 93457565 (privat)

annfrid.r.steele@uit.no

Med vennlig hilsen

Torun Rasmussen Sørbøen

414 54 997 (mobil)

tso075@post.uit.no

Vilde Therese Teig

907 86 972 (mobil)

vte002@post.uit.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Lærer i et flerspråklig klasserom* og er villig til å delta i studien.

Sted, dato: Signatur:

Telefonnummer: E-post:.....

Intervjuguide

<p>Fase 1: Rammesetting</p>	<p>1. Løs prat (5 min)</p> <p>2. Informasjon (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Informer om opptak, sørg for samtykke. Skrive under skjema.</i> • <i>Start opptak.</i> • <i>Si litt om temaet, bakgrunn og formål for samtalen. Essensen.</i> • <i>Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.</i> • <i>Det går fint om du trenger god tid til å svare, eller om du ikke klarer å svare på alle spørsmålene. Det er ingen svar som er riktige eller gale, og vi er ute etter dine egne opplevelser og erfaringer.</i> • <i>Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.</i>
<p>Fase 2: Erfaringer</p>	<p>3. Overgangsspørsmål (10 min)</p> <p>Bakgrunn</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Beskriv deg selv som lærer generelt. (Utdanning – hvor, når? Videreutdanning? Hva kjennetegner deg?)</i> • <i>Hvilke erfaringer har du med arbeid med flerspråklige barn/ungdom?</i> • <i>Avklaring av nåværende (eventuelt tidligere «vanlig») klassesituasjonen iht. antall elever, antall flerspråklige elever samt deres språklige bakgrunn, om de har morsmålslærer.</i> • <i>Avklaring av begreper vi kommer til å bruke (morsmål, førstespråk, andrespråk, fremmedspråk, flerspråklig).</i>
<p>Fase 3: Fokusering</p>	<p>4. Nøkkelspørsmål (30-45 min)</p> <p>Erfaringer med elever med norsk som andrespråk</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kan du beskrive dine opplevelser med det å arbeide med elever med norsk som andrespråk i klassen?</i> <p>Undervisning, planlegging, ressurser og TPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Beskriv en vanlig undervisningsøkt/-dag for deg.</i> • <i>Hva har du i tankene på når du skal planlegge undervisningen? Hensyn?</i> • <i>Hvordan har du tenkt når du har planlagt semesteret for denne gruppa elever?</i> • <i>Planlegger du undervisningen selv eller i samarbeid med andre?</i> • <i>Hvordan merker du at elevenes forutsetninger (kultur, språk, livserfaring) spiller inn på måten du underviser på?</i> • <i>Hvilke læringsressurser bruker du? (For eksempel digitale ressurser, bøker, morsmålslærer). Eller hvilke ressurser har du tidligere brukt, men som du har valgt å gå bort fra?</i> • <i>Er det noen ressurser du skulle ønske du hadde tilgang til?</i> <p>Kontrastive observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvordan former elevene med norsk som andrespråk klasserommet på en annen måte enn enspråklige norsktalende elever påvirker klasserommet?</i> • <i>Merker du noen forskjeller i holdninger, arbeidsmåter, tanker om fremtiden/utdanning/arbeid osv.?</i>

	<p>Positive og negative opplevelser/erfaringer</p> <ul style="list-style-type: none">• Kan du beskrive en gang du hadde spesielt positive opplevelser eller erfaringer med å være lærer i en klasse med elever med norsk som andrespråk?• Kan du beskrive en gang det har vært spesielt utfordrende å være lærer i klasse med elever med norsk som andrespråk? <p>Miljø</p> <ul style="list-style-type: none">• Kan du beskrive klassemiljøet?• Kan du beskrive de andre elevenes holdninger til inkludering og mangfold? <p>Skolekultur</p> <ul style="list-style-type: none">• Vil du si at du arbeider på en flerkulturell skole? Hvorfor/hvorfor ikke? Generelt på skolen, hvordan prates det om flerkulturalitet? (Ledelse, lærere og blant elever + eventuelt inntrykk fra foreldrekontakt).• Har du noen tanker rundt hvordan elevene med norsk som andrespråk opplever møtet med den norske skolekulturen? <p>Identitet</p> <ul style="list-style-type: none">• Har du noen opplevelser eller erfaringer med krysskultur? <p>Språk og morsmålsundervisning</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan ser du på morsmålets rolle i elevenes språklæring og læring generelt?• Hvordan vil du beskrive samarbeidet med eventuell morsmålslærer?• Opplever du at det er sammenheng mellom hva du gjør i timen og hva morsmålslærer gjør sammen med de aktuelle elevene? <p>Hjem-skole-samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan oppleves skole-hjem-samarbeidet for deg? <p>Til slutt...</p> <ul style="list-style-type: none">• Er det noe du skulle ønske du hadde visst om dette temaet før du gikk inn i læreryrket (for eksempel som ikke ble tatt opp i utdanningen)?
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>5. Oppsummering (ca. 10 min)</p> <ul style="list-style-type: none">• Eventuell oppklaring.• Har vi forstått deg riktig?• Er det noe du vil legge til?

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.**MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE**

Student (Navn, e-postadresse, telefonnummer)	
Veileder (Navn, e-postadresse, telefonnummer)	
Skole /sentralbord/e-post:	
Rektor (Navn, e-postadresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	
Taushetserklæring Studenten skal undertegne taushetserklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift_____
Rektor_____
Student_____
Lærer/kontaktperson

Vedlegg 4: Mastergradssamarbeid mellom student og skole og taushetsplikt

TAUSHETSPLIKT

Studenter med oppgaver i skolen er i samme situasjon som ansatte i grunnskolen. De samme regler om taushetsplikt som gjelder for skolens ansatte, gjelder også studenter når de gjør intervjuer og observasjoner m.m. som grunnlag for mastergradsoppgaver.

Taushetsplikten pålegges gjennom Opplæringsloven § 15.1 med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

- Taushetsplikten omfatter opplysninger studentene får om personlige forhold som gjelder elever, ansatte, foresatte eller andre.
- Taushetsplikten medfører både plikt til å tie med opplysninger og til å verne om dokumenter og notater med opplysninger.
- Taushetsplikten gjelder i arbeid så vel som i fritid, også etter at en har sluttet som student ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med overstående tekst, og plikter å holde meg etter den. Jeg vil være varsom dersom jeg skulle være i tvil om noe er underlagt taushetsplikt eller ikke.

Dato og underskrift

Lærer i et flerspråklig klasserom

Bakgrunn

Beskrivelse av seg selv
Erfaring med flerspråklige elever
Utdanning og jobberfaring

Erfaringer med elever med norsk som andrespråk

Eksempler eller beskrivelse av elever
Generelle tanker
Hjem-skole-samarbeid
Identitet

- Krysskultur
- Rollemodeller

Klassemiljø (elev-elev og elev-lærer)
Kontrastive observasjoner
Organiseringen av opplæringen for elever med norsk som andrespråk

- Lovverk og styringsdokumenter
- Morsmål
 - Erfaringer med morsmålsundervisning
 - Erfaringer med tolk
 - Lærers syn på/holdninger til morsmål

Positive opplevelser / utfordringer

- Positive opplevelser
- Utfordringer

Skolekultur

- Er skolen flerkulturell?
 - Er elever med norsk som andrespråkressurser?
- Elevene med norsk som andrespråks møte med norsk skolekultur

Undervisning, planlegging, ressurser og tilpasset opplæring

- Hensyn i planlegging og undervisning
- Hverdagsbeskrivelser
- Klassesituasjon
- Elevene med norsk som andrespråk sin påvirkning
- Planlegging
- Ressurser
 - Kartlegging
 - Negativt
 - Positivt
 - Ressursnavn
 - Ønsker for ressurser

Ønsker

