

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Mona Mjelle-Summers

---

Læreres forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget.

Teachers' understanding of adapted education for minority language students in the Norwegian core subject.

---

Dato: 16.11.20

Totalt antall sider: 96

**Forord:**

Denne studien har til hensikt å belyse hvordan lærere ved en utvalgt videregående skole mener at de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever. Som lærer i norsk i videregående skole har det over flere år vært interessant å se hvordan minoritetsspråklige elever tilegner seg andrespråket, hvordan lærere på ulike vis tilpasser undervisningen til de minoritetsspråklige elevene og også hvor forskjellig tilnærming faglærere har til morsmål og bruken av elevenes morsmål i undervisningen.

Arbeidet med masterprosjektet har vært lærerikt, spennende og utfordrende. Læringskurven har vært bratt, og utfordringene gjort arbeidet enda mer lærerikt, de har bidratt til egen utvikling og ny kunnskap innen temaene andrespråksopplæring, bruk av morsmål i undervisningen og tilpasset opplæring.

Det er flere jeg vil takke for oppmuntring, støtte og inspirasjon, som har vært med å bidra til at dette prosjektet har vært mulig å gjennomføre for min del. Først og fremst takk til min veileder, May Line Rotvik Tverbakk. Din veiledning, oppmuntring og dine råd har vært essensielt for at jeg nå har fullført oppgaven. Gjennom prosjektet har jeg også vært helt avhengige av mine informanter, som har gitt meg et innblikk i deres hverdag som lærer i norsk som andrespråk. Gjennom at informantene har uttrykt sine erfaringer og tanker har jeg fått ny innsikt og nye måter å se på utfordringer og tilnærminger andre lærere møter i arbeidshverdagen i møte med minoritetsspråklige elever. En stor takk også til min nærmeste leder, Andre Martin Aspmo, som har vært en viktig støttespiller, han har lagt til rette i arbeidshverdagen slik at det har vært mulig for meg å gjennomføre prosjektet. Min mann, mine foreldre og mine barn har dessuten vært viktige støttespillere, og har dermed også vært et viktig bidrag til at oppgaven ble fullført. Tusen takk for at dere har vist forståelse og tålmodighet, og at dere har støttet og trodd på meg hele veien.

Bodø, november 2020

Mona Mjelle-Summers

## **Sammendrag:**

Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har undersøkt hvordan lærere mener at de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Undersøkelsen er gjennomført på en videregående skole, med informanter som arbeider som faglærere i norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram, og har minoritetsspråklige elever i en eller flere av sine klasser. Formålet med oppgaven er å få større kunnskap om hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget i videregående opplæring. Det er forsket relativt lite på minoritetsspråklige elever i videregående skole og dermed vil min studie være med på å belyse et felt det mangler forskning på. Oppgaven belyser følgende to forskningsspørsmål: 1.) Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråksopplæringen* ved en utvalgt videregående skole? 2.) På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

For å samle inn datamateriale har jeg anvendt kvalitative forskningsmetoder i form av semistrukturerte intervjuer med tre faglærere i norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram, som har minoritetsspråklige elever i klassene sine. Jeg gjennomførte ett intervju med hver informant, dermed belyser ikke min studie utvikling over tid. Dette er heller ikke målet, da jeg søker å finne ut hvordan det er her og nå. Data ble analysert induktivt inspirert av komparativ analysemetode. Jeg har blant annet anvendt Cummins teorier om tospråklighet og Bruners teori om stillasbygging for å søke å forstå hvordan man tilegner seg et andrespråk og hvordan man kan tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever. Ut fra dette har jeg kommet fram til kjernebegrepene: *minoritetsspråklige elever*, *majoritetsspråklige elever*, *særskilt språkopplæring*, *andrespråksopplæring* og *tilpasset opplæring*.

Resultatene av min studie viser at informantene forsøker å tilpasse undervisningen, uten at dette er organisert av skolen som helhet, med unntak av bruk av To-lærere. TO-lærere gir informantene større handlingsrom og bedre muligheter til å tilpasse undervisningen. Særskilt språkopplæring er en strategi som blir benyttet uten at informantene vet hva elevene arbeider med i denne undervisningen. Det kan synes som at det er mangelfull kompetanse når det gjelder andrespråksopplæring hos informantene og at skolen dermed bør fortsette satsingen på dette. Oppgaven kan benyttes som utgangspunkt for videre forskning når det gjelder læreres forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Funnene kan bidra til forståelse for behov for videreutdanning av lærere i videregående innen andrespråksopplæring og migrasjonspedagogikk.

**Abstract:**

This is a qualitative research where I have explored teachers' understanding of adapted teaching to minority lingual students in the Norwegian core subject. The research has been conducted in a high school, with informants that work as core subject teachers in Norwegian at vocational studies. This assignment intends to gain better insight and a larger knowledge of how teachers adjust their lectures to minority lingual students in high school. There has been relatively little research on minority lingual students in high school, hence my research will contribute to enlightenment in a field where there lacks research. The assignment enlightens two research theses: 1.) How does one organize and accomplish second language learning at a certain high school? 2.) In what way do teachers in Norwegian class express how they provide adapted teaching for the minority lingual students?

To collect data material, I have used qualitative research methods such as semi-structured interviews with three Norwegian teachers at vocational studies, who have minority lingual students in their classes. The research does not enlighten development over time. It would have been interesting to conduct research that would elucidate possible development over time. However, this might be another research thesis for another time. The data were analyzed inductively inspired by comparative analysis methods. I have practiced Cummins' theories on bilingualism and Bruner's theory on scaffolding to explore and understand how one acquires a second language and how one can adapt teaching to minority lingual students. Based on this, some terms have been used: Minority lingual students, majority lingual students, specially adapted language education, second language learning, and adapted teaching.

The results of my study show that the informants try to adapt the teaching. Teachers working with adapted teaching give the informants flexibility and opens to adjust the lectures. Specially adapted language education training is a strategy used without the informants knowing what the students are being taught. It appears there might be a lack of competence when it comes to second language learning among the informants, and that the school as an institution should increase their priority on the matter. The assignment can be used as a starting point for further research when it comes to the teachers' understanding of adapted teaching to minority lingual students. The findings can contribute to an understanding of the necessity of higher education among teachers in high school regarding second language learning and migration pedagogy.

## Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Formål og problemstilling med avklaringer og begrensninger .....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	5
2 Studiens kontekst og læreplaner for minoritetsspråklige elever .....	9
2.1 Studiens kontekst.....	9
2.2 Læreplaner for minoritetsspråklige elever .....	11
3 Tidligere forskning .....	13
3.1 Tidligere forskning på andrespråksopplæring.....	13
3.2 Tidligere masterstudier.....	21
4. Presentasjon av teori.....	26
4.1 Andrespråksopplæring .....	26
4.1.1 Dobbel-Isfjellmodellen, Jim Cummins (1981).....	30
4.1.2 Terskelhypotesen, Cummins (1976), Toukomaa og Skutnabb-Kangas (1977) .....	32
4.2 Tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever .....	33
4.2.1 Stillasbygging og andrespråksopplæring .....	35
5. Metode.....	38
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	38
5.2 Min rolle som forsker.....	40
5.3 Forskningsdesign og metode.....	42
5.4 Kvalitativ tilnærming .....	44
5.4.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	44
5.4.2 Gjennomføring av studien .....	46
5.4.3 Intervjuguide .....	46
5.5 Transkripsjon og analyse.....	48
5.6 Utvalg av informanter .....	50
5.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	51
5.8 Forskningsetikk .....	53
5.9 Beskrivelse av skolen .....	54
6. Presentasjon av funn.....	58
6.1 Flerspråklig opplæring .....	58

6.2 Organisering og gjennomføring .....	63
6.2.1 Erfaringer med særskilt språkopplæring .....	64
6.2.2 Samarbeid.....	66
6.2.3 Kartlegging og læreplaner .....	68
6.3 Informantenes tilnærming til tilpasset opplæring.....	70
6.3.1 Utfordringer ved å tilpasse undervisningen .....	72
6.3.2 Hjelpemidler og arbeidsmetoder .....	73
6.3.3 Hvordan lykkes med andrespråksopplæringen .....	75
6.6 Oppsummering av funnene i studien.....	77
7. Drøfting .....	81
7.1 Hvordan organiseres og gjennomføres andrespråksopplæringen ved en utvalgt videregående skole? .....	81
7.1.1 Særskilt språkopplæring.....	81
7.1.2 Samarbeid og vurdering .....	83
7.1.3 Kartlegging og læreplaner .....	85
7.2 På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever? .....	86
7.2.1 Tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring .....	86
7.2.2 Hjelpemidler og arbeidsmetoder .....	90
7.2.3 Bruk av morsmål i opplæringen .....	91
8. Oppsummering .....	94
8.1 Sammenfatning.....	94
Litteraturliste .....	97
Vedlegg .....	102
Vedlegg 1: E-post til aktuelle informanter .....	102
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	103
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene .....	105
Vedlegg 4: Tillatelse NSD .....	108

**Oversikt over figurer:**

Figur 1.: Isfjell representasjon av tospråklige ferdigheter (Cummins, 1981, s. 37) s. 31

Figur 2: Oversikt over særskiltspråkopplæring yrkesfaglig utdanningsprogram. s. 56

Figur 3: Oversikt over særskiltspråkopplæring studiespesialiserende utdanningsprogram. s. 56

Figur 4: Oversikt over særskiltspråkopplæring alle utdanningsprogram. s. 57

## 1. Innledning

Denne studien omhandler hvordan lærere ved en utvalgt videregående skole mener at de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever. Målet er å finne ut hvordan informantene selv uttrykker at de tilpasser opplæringen til sine minoritetsspråklige elever i norskfaget. Dette for å kunne si noe om hvordan tilpasset opplæring blir realisert i møte med minoritetsspråklige elever ved den aktuelle skolen. Studien vil likevel ikke gi hele bildet, da jeg kun har intervjuet lærere og dermed er ikke elevenes erfaringer med å belyse tematikken. I dette kapitlet skal jeg beskrive bakgrunnen og formålet for valg av tema til min masteroppgave. Deretter skal jeg presentere problemstillingen, med tilhørende forskningsspørsmål. Til sist i dette kapitlet vil jeg avklare sentrale begreper i studien.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det overordnede temaet for masteroppgaven er lærernes forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Skoleåret 2018-2019 hadde 42633 elever i grunnskolen vedtak om særskilt språkopplæring i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 65-66). I videregående skole finnes det ikke nasjonale tall på hvor mange elever dette gjelder for (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 65-66). Videre står det, i det samme dokumentet, at for å gi særskilt språkopplæring av god kvalitet, trenger skolen lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Resultater på nasjonale prøver blant innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring viser at det er større frafall blant innvandrere enn blant elevene forøvrig (Rambøll Management, 2016, s. 3). Forskningsresultater synliggjør behovet for at lærere øker sin kunnskap og arbeider målrettet for å øke kompetansen innen andrespråkopplæring. Dessuten, ifølge meld.st. 6 2019-2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 66):

*For å kunne kartlegge minoritetsspråklige elever og gi særskilt språkopplæring av høy kvalitet trenger skolene lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Mange skoler mangler lærere med denne kompetansen. Det er viktig at kommunene og fylkeskommunene arbeider systematisk for å bygge denne kompetansen.*

I 2016 var 17% av elevene i videregående opplæring, elever med innvandrerbakgrunn, mot 12% i 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 30). Dette viser at det er en stor økning i elevmassen med annen bakgrunn enn norsk. Statistisk sentralbyrå (SSB) antar det i år 2060 vil være én av fire innbyggere i Norge med innvandrerbakgrunn (Cappelen, Skjerpen &



Tønnesen, 2016, s. 45). Dette gir en økning fra 700 000 i dag, i forhold til 1,7 millioner om 40 år (Cappelen, Skjerpen & Tønnesen, 2016, s. 45). I 2015 fikk Norge sin første minister som kun skulle arbeide med integrering og innvandring. Dette på bakgrunn av rask økning i antall asylsøkere og avtaler på tvers av partiene med å stramme inn kravene for å få asyl i Norge (Kulbrandstad, 2017, 2. 102). Det kreves en viss kompetanse i norsk språk og samfunnsfag for å få oppholdstillatelse. Det er ikke lenger bare norsk og samisk som er førstespråk for elever i norsk skole. Vi har også elever med språk som thai, urdu, tyrkisk og mange flere som førstespråk. Når antallet minoritetsspråklige elever øker i skolen, stiller dette krav om mer kunnskap og kompetanse hos lærerne. I 2016 var det 5.2 millioner innbyggere i Norge, av disse hadde 16.3% innvandrerbakgrunn fra 220 ulike land (Kulbrandstad, 2017, s. 102).

For å ha rett til videregående opplæring må elevene ha vitnemål fra ungdomsskolen (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 8). Det er ingen krav til hvor lang denne opplæringen har vært så lenge elevene har dokumentasjon på fullført grunnskoleopplæring (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 8). Dermed har elevene rett til videregående opplæring også når vitnemålet er uten karakterer. Siden barn og ungdom som flytter til Norge er skolepliktige etter å ha oppholdt seg i Norge i tre måneder, kan man risikere at skolebakgrunnen fra ungdomsskolen er svært kortvarig før eleven har rett til videregående opplæring. Dette fører til at elever med lite skolebakgrunn som begynner i norsk skole sent i grunnskoleopplæringen har rett til en opplæring de hverken har språklige eller faglige forutsetninger for å gjennomføre (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 8). Elever som søker seg til videregående opplæring i ordinært opptak, konkurrerer med poeng for å få skoleplass. Elever som søker med enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og mangler vurdering i minst halvparten av fagene eller mangler sammenliknbart karaktergrunnlag, kan tas inn etter individuell behandling (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). Retten til grunnskoleopplæring for voksne faller bort dersom elevene har rett til videregående opplæring (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 8). Dette er med på å synliggjøre at lærere i videregående opplæring, sammen med minoritetsspråklige elever som har kommet til Norge sent i skoleløpet, står ovenfor en stor utfordring. Når elevene har rett til videregående opplæring, krever det at ansatte i videregående skoler har tilstrekkelig kompetanse og ressurser slik at de minoritetsspråklige elevene får en opplæring som er tilpasset deres evner og behov (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 9).

Thorshaug og Svendsen (2014, s. 9) peker på at det fra alle opplæringstilbud formidles behov om å benytte morsmålet til elevene aktivt i opplæringen av elever som har kommet til Norge sent i skoleløpet, da dette kan bidra til en positiv utvikling med tanke på elevgruppens begreps- og ordforståelse. De finner at morsmål i liten grad benyttes i opplæringstilbudene som følge av knappe økonomiske ressurser på lokalt nivå, manglende tilgang på tospråklige lærere og manglende prioritering av tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring i regelverk og på politisk nivå (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 9). Dette er særlig uttalt i videregående skoler (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 9). I perioden 1985-2015 i grunnskolen aner man en utvikling i at læringsansvaret i større grad individualiseres, noe som fører til større ansvar for minoritetsspråklige elever og som igjen gir negative konsekvenser for denne elevgruppen (Tonne & Palm, 2015, s. 320).

Fokuset til eksisterende forskning er ofte på hvordan minoritetsspråklige elever presterer i videregående skole og på ungdomstrinnet, og også på hvordan bakgrunn spiller inn på elevenes resultater og grad av gjennomføring (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). Videre har Thorshaug og Svendsen (2014, s. 7) funnet at det eksisterer svært lite tverrfaglig forskning på effekter av opplæringsmodeller og språkopplæring. For min studie vil dette ha betydning fordi det ikke nødvendigvis har vært enkelt å finne tidligere studier. På den andre siden viser dette at det er behov for min studie, til tross for at studien er en tverrsnittsundersøkelse med tre informanter som forteller ut fra sine erfaringer.

### ***1.2 Formål og problemstilling med avklaringer og begrensninger***

I dette underkapitlet skal jeg ta for meg studiens formål og problemstilling, med avklaringer og begrensninger. Som jeg presenterte i kapittel 1.1 er antall minoritetsspråklige elever i norsk skole økende, og det er også mange ulike morsmål blant elevene i norsk skole. Vi ser også at når de minoritetsspråklige elevene har vitnemål fra grunnskoleopplæringen, har de rett på opplæring i videregående skole. Med denne retten faller retten til grunnskoleopplæring for voksne bort. Gjennom dette underkapitlet søker jeg å vise at forskningen på minoritetsspråklige elever er økende, men at det er fortsatt et behov for mer forskning i videregående opplæring. Dermed er formålet med masteroppgaven å få økt kunnskap om og nyansert innsikt i tilpasset opplæring i norskfaget for minoritetsspråklige elever ved en videregående skole. Ut fra dette er problemstillingen min blitt: **Hvordan mener lærere ved**

**en utvalgt videregående skole at de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever?** For å besvare problemstillingen har jeg utformet to

forskningsspørsmål:

- Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråksopplæringen* ved en utvalgt videregående skole?
- På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

Gjennom første forskningsspørsmål søker jeg å finne svar på hvordan andrespråksopplæringen organiseres og gjennomføres i praksis i undervisningen. Frem til minoritetsspråklige elever har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge ordinær opplæring, har de krav på særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Likevel kan dette virke noe utydelig, da det ikke er tydelig definert hva tilstrekkelig kunnskap er. Det har vært interessant å finne ut om de minoritetsspråklige elevene får ekstra opplæring i andrespråket og hvordan det blir lagt til rette for at denne elevgruppen skal ha utvikling i andrespråket. For å finne svar på hvordan undervisningen organiseres kunne det også ha vært hensiktsmessig å intervju ledelsen ved den aktuelle skolen, men på bakgrunn av oppgavens omfang ligger fokuset hos lærere. Det har, gjennom intervjuene, vært interessant å høre hva lærerne ved skolen forteller om organiseringen av andrespråksopplæringen. Det har også vært interessant å finne ut om det blir gitt nok ressurser for å muliggjøre god tilpasset opplæring, hvor elevene utvikler seg i andrespråket. Når det gjelder gjennomføring av undervisningen har jeg også søkt svar på dette gjennom å intervju lærere. Det er lærerne som gjennomfører undervisningen sammen med elevene, dermed kan det synes som det er de som sitter på kunnskapen om dette. Her har det interessante vært å finne ut hvordan informantene sier at de gjennomfører andrespråksopplæringen, hvem som har ansvaret for denne opplæringen og hvordan dette fungerer. Et annet aspekt ved dette forskningsspørsmålet har vært å finne ut hva informantene forteller rundt hva de ansatte samarbeider om, om de mener samarbeidet fungerer og om de eventuelt mener de bør samarbeide mer eller mindre med andre ansatte på skolen for å lykkes enda bedre med å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever.

I andre forskningsspørsmål skal jeg forsøke å finne ut på hvilken måte norsklærerne ved den aktuelle skolen uttrykker at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. Her har det vært interessant å finne ut mer om hvordan informantens forteller de tilpasser

undervisningen til de minoritetsspråklige elevene i norskfaget. Jeg har søkt å finne ut om de mener de har tilgang på de hjelpemidlene og ressursene de har behov for, for å tilrettelegge undervisningen godt nok til minoritetsspråklige elever. Et annet aspekt ved dette forskningsspørsmålet har vært å finne ut hvorvidt informantene mener de tilpasser undervisningen på en slik måte at de mener de lykkes med andrespråksopplæringen. Mener de at elevene har progresjon, hva fungerer, etter deres mening, og hva fungerer ikke. Dette er etter mitt syn et bredt forskningsspørsmål som dreier seg om hvordan informantene uttrykker at de tilpasser undervisningen til enkeltelever og grupper. Det kan også dreie seg om informantene mener det gis nok tid og ressurser til tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever, i gjennomføringen av undervisningen. Det kan også handle om hjelpemidler informantene benytter i møte med minoritetsspråklige elever, som ordbøker, nettsteder eller bøker. I tillegg kan det dreie seg om utfordringer informantene møter i arbeidshverdagen i møte med minoritetsspråklige elever.

### ***1.3 Begrepsavklaring***

I dette underkapitlet gir jeg en forklaring på de mest sentrale begrepene som blir benyttet gjennomgående i oppgaven. Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan noen lærere mener de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever, ved en videregående skole. De fem mest sentrale begrepene som blir benyttet i oppgaven er minoritetsspråklige elever, majoritetsspråklige elever, særskilt språkopplæring, andrespråksopplæring og tilpasset opplæring. For å oppnå en tydelig forståelse for disse begrepene forklarer jeg disse detaljert i dette underkapitlet.

**Minoritetsspråklige elever:** Med minoritetsspråklige elever i opplæringen mener vi unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Morsmål er det språket som elevene har vokst opp med, enten ved at en eller begge foreldre kommuniserer på dette med eleven. Som følge av dette kan noen elever ha to morsmål. Mange minoritetsspråklige elever har hatt mindre muligheter til å tilegne seg majoritetsspråket, norsk. Dessuten tilhører elevene i denne språkgruppen svært mange ulike språk og er dermed ingen homogen språkgruppe.

**Majoritetsspråklige elever:** Når jeg benytter begrepet majoritetsspråklige elever er det snakk om elever med norsk som morsmål, altså språket som majoriteten av elevene i Norge har som morsmål. Elevene i denne gruppen har vokst opp med norsk språk hjemme og kommunisert dette med deres foresatte, de har dessuten snakket og lært norsk språk i skole og barnehage, dersom de har gått i barnehage.

**Særskilt språkopplæring:** Frem til minoritetsspråklige elever har tilstrekkelig kompetanse i norsk, har de krav på særskilt språkopplæring ifølge Opplæringsloven § 2-8. Særskilt språkopplæring er en forsterket opplæring i norsk. Denne opplæringen kommer i tillegg til den ordinære opplæringen elevene har i norsk, og tilbys som følge av vedtak etter at elevene har gjennomført en kartleggingstest. Opplæringen i særskilt språkopplæring er frivilling, og anses som en rett og ikke en plikt. Heretter blir denne opplæringen definert som særskilt språkopplæring.

**Andrespråksopplæringen:** I denne oppgaven blir andrespråksopplæringen definert som opplæringen i det ordinære norskfaget, etter at elevene er ferdige med innføringstilbudet. Oppgaven dreie vil dermed omhandle de minoritetsspråklige elevene som har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge undervisningen i klassen sin, selv om enkelte elever har egen læreplan i norskfaget, tilpasset minoritetsspråklige elever. De minoritetsspråklige elevene kan i tillegg ha rett på særskilt språkopplæring.

**Tilpasset opplæring:** I følge opplæringsloven skal opplæringen være tilpasset den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidatens forutsetninger og evner (Opplæringslova, paragraf (1-3)). Tilpasset opplæring skal altså sikre at elevene får opplæring tilpasset deres forutsetninger og behov. Min forståelse av begrepet, i denne oppgaven, er tiltak som er rettet inn mot elevgrupper eller enkeltelever. Siden tilpasset opplæring er et sentralt begrep i min oppgave, og siden begrepet er svært omfattende, har jeg valgt å benytte en del plass for å belyse begrepet. Betegnelsen tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975, men har siden læreboka *Pontoppidans forklaring* fra 1937 vært tatt hensyn til i skoleverket i Norge (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Tilpasset opplæring har dermed vært et begrep i lovverket i 45 år. Det diskuteres likevel stadig i skoleverket, på universiteter, høgskoler og i politikken

hvordan lærere kan tilpasse undervisningen på best mulig måte. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven (1998, §1-3), undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for alle elever og for all opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring omtales i flere forpliktende dokumenter og går som en rød tråd gjennom læreplanverket og gjelder både ordinært opplæringstilbud og spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 20-21). Ut fra dette kan vi se at tilpasset opplæring innbefatter alle elever og lærekandidater, uansett forutsetninger og behov. Det innebærer at også minoritetsspråklige elever skal møtes der de er faglig, og med den bakgrunnen og forutsetninger de har. Som lærer er vi forpliktet til å legge til rette slik at også minoritetsspråklige elever kan oppnå læring og utvikling, til tross for at de kan ha liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet.

Når det snakkes om tilpasset opplæring, er også inkludering et sentralt begrep. I følge Håstein og Werner (2014, s. 21) dreier inkludering seg om grader av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. De mener dette blant annet omfatter å utvikle «limet» mellom elevene. Hvorvidt elevene opplever at de er inkludert vil ofte variere over tid (Håstein & Werner, 2014, s. 21). Håstein og Werner (2014, s. 21) skriver videre at hvordan en elev deltar er avgjørende når man skal vurdere om hen er inkludert. Inkludering er viktig for læring, men det er ikke nødvendigvis enkelt å bli inkludert i en klasse når en har et annet morsmål enn norsk, spesielt dersom den minoritetsspråklige eleven er svak i majoritetsspråket. Forskning viser at majoritetsspråklige elever har mindre kognitivt engasjement til skolen, men større følelse av emosjonelt engasjement til skolen enn minoritetsspråklige elever som snakker et minoritetsspråk i hjemmet (Chiu, M., Pong, S., Mori, I., Chow, B., 2012). Videre viser samme undersøkelse at elever med et godt forhold til læreren, god lærerstøtte og godt fagklima i klasserommet ofte hadde en bedre holdning til skolen og en større følelse av tilhørighet enn andre elever. Skal vi tro denne undersøkelsen, kan og bør, lærere hjelpe elevene med å få en større følelse av tilhørighet på skolen.

Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal ha nytte av å gå på skolen, de skal utvikles som personer og oppleve fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Siden norsk skole skal være en skole for alle, betyr dette at undervisningen bør være variert og tilpasset på en slik måte at alle kan utvikle seg og lære. Det gjelder alle, uansett bakgrunn og

forutsetninger. Alle skal føle at de utfordres og at de mestrer skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Dermed er lærernes tilpasning av undervisningen til elevene viktig. Håstein og Werner (2014, s. 23) mener få lærere er uenige i at det som er vanskeligst i praksis i skolehverdagen er å innfri kravet om tilpasset opplæring. Videre skriver de at det er avgjørende at skolens personale arbeider kontinuerlig med å utdype prinsippet og hva det betyr i de ulike fagene og i skolen som helhet. På bakgrunn av prinsippet om tilpasset opplæring må hver skole selvstendig og på et profesjonelt grunnlag være opptatt av å utforme undervisningen, og med dette finne ut hva som skjer med elevene på sin skole (Håstein & Werner, 2014, s. 24-25). Når det gjelder minoritetsspråklige elever synes det som tilpasset opplæring et nøkkelbegrep for å kunne få til vellykket undervisning. Det er mange måter å løse dette på, og stillas-begrepet kan være nyttig i så måte. I kapittel 4.2. vil jeg komme tilbake til begrepet og i 4.2.1 operasjonaliserer jeg begrepet gjennom Jerome Bruners teori om støttende stillaser.

## **2 Studiens kontekst og læreplaner for minoritetsspråklige elever**

Formålet med dette kapitlet er å se nærmere på lovverket for minoritetsspråklige elever og å sette studien inn i kontekst. Jeg presenterer avslutningsvis to aktuelle læreplaner i norsk for minoritetsspråklige elever, som skolen hvor jeg har gjennomført studien benytter i opplæringen av denne elevgruppen. Årsaken til at jeg har valgt å ta med læreplanene, er for å vise hvilken sluttkompetanse de minoritetsspråklige elevene skal ha etter endt utdanning.

### ***2.1 Studiens kontekst***

I dette underkapitlet vil jeg forsøke å sette studien inn i kontekst blant annet ut fra lovverket for norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Jeg vil også vise til tall hvor vi kan se at antall minoritetsspråklige elever vil øke i tiden som kommer.

I 2013 utgjorde elever med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring 14% av elevmassen, hvorav fire prosent var norskfødte og ti prosent var innvandrere (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 6). Samme året var det registrert 946 deltakere i innføringstilbudet, altså i et såkalt null-år før vg1. De fleste av deltakerne var mellom 16 og 24 år gamle (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). En del av disse elevene og deres foreldre ønsker overgang fra innføringstilbud til ordinært tilbud så raskt som mulig, og i noen tilfeller allerede før norskkunnskapene er gode nok til å kunne følge ordinært tilbud (Rambøll Management, 2016, s. 2). Dette synes som viktig, da det er med å påvirke hvor gode norskkunnskaper disse elevene har, når de kan begynne i ordinær videregående opplæring. Regjeringen har som mål at skolene og barnehagene skal være opplæringsarenaer som gir muligheter for alle, uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, dette er noe som krever et inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Alle skal ha mulighet til å oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Når minoritetsspråklige elever overføres fra innføringstilbudet til ordinært tilbud, kan de fortsatt ha både behov for, og rett til særskilt språkopplæring. Elever i grunnskolen og i videregående opplæring med annet morsmål enn samisk og norsk har rett til særskilt språkopplæring, og ved behov også tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 37). Lærerne skal kartlegge de minoritetsspråklige elevene for så å gi dem tilpasset opplæring, og minoritetsspråklige elever har krav på særskilt språkopplæring i andrespråket.



Kunnskapsdepartementet skal utvikle nye verktøy for kartlegging av minoritetsspråklige elever, disse verktøyene skal være læreplanuavhengig og skal kunne benyttes både i grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 38). Disse skulle etter planen være ferdige samtidig som de nye læreplanene høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 38). Alle lærere skal hjelpe de elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å utvikle disse grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 38). Ut fra dette synes tilpasset opplæring som sentralt for å kunne bidra til å utvikle grunnleggende ferdigheter hos minoritetsspråklige elever.

I meld.st. 6 2019-2020 understrekes det at for minoritetsspråklige elever som kommer til Norge sent i skoleløpet, kan overgangen til norsk skole by på utfordringer, både på grunn av språkbarrierer og sosiale og helsemessige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 39). Disse elevene kan ha rett til videregående opplæring, men mange har ikke en reel mulighet til å fullføre på grunn av manglende norskerferdigheter og grunnskolekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 39). Elever med innvandrerbakgrunn, særlig de som har innvandret selv, oppnår lavere karakterer, presterer lavere på nasjonale prøver og gjennomfører videregående opplæring i mindre grad enn majoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 2). Undersøkelser viser at norskfødte jenter med innvandrerforeldre fullfører i nesten like stor grad som de majoritetsspråklige jentene (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 2). Når vi leser SSBs rapport (2015) om temaet fullføring og fravær i videregående opplæring ser vi også her at jenter fullfører i større grad enn gutter, elever uten innvandrerbakgrunn fullfører i større grad enn elever med innvandrerbakgrunn, norskfødte med innvandrerforeldre fullfører i større grad enn innvandrere og elever med bakgrunn fra Afrika, Asia etc. fullfører i mindre grad enn elevene med bakgrunn fra land i EU (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015, s. 30).

Undersøkelser viser en nedgang i antall lærertimer i særskilt språkopplæring, per elev, de siste fem årene (Rambøll Management, 2016, s. 1). Nedgangen kan skyldes at det er flere elever med vedtak om særskilt språkopplæring, og at opplæringen dermed blir tilbudt som gruppetimer og derfor krever færre lærere. Ut fra samme rapport kan vi se at særskilt språkopplæring er viktig, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig, for å styrke minoritetsspråkliges muligheter til å bestå opplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 2).

Evalueringen til Rambøll viser at føringene fra skoleeier må bli tydeligere, fordi regelverket som gjelder er lite konkret når det gjelder krav til organisering og innhold i særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 8). Slik denne opplæringen er organisert per nå er det opp til skoleeier å avgjøre hvilke læreplaner som skal benyttes, og også hva som skal være innholdet i den særskilte språkopplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 3). Dette kan vurderes både positivt og negativt. Det gir rom til skoleeier for å utvikle tilbud basert på lokale forutsetninger og de ressursene som er tilgjengelig, men for mange oppleves regelverket som utydelig og lite konkret (Rambøll Management, 2016, s. 3). Evalueringen til Rambøll Management (2016, s. 3) viser at flere informanter opplever det som svært utfordrende å finne fram til løsninger som er praktisk gjennomførbare. Evalueringen tyder på at enkelte skoleeiere har for lite kunnskap om lovverket og dermed har delegert store deler av arbeidet med særskilt språkopplæring til den enkelte skoleleder (Rambøll Management, 2016, s. 3). Det kan synes vanskelig å vurdere, hvem som har rett på særskilt språkopplæring, blant annet fordi uttrykket tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan oppleves utydelig (Rambøll Management, 2016, s. 3).

## **2.2 Læreplaner for minoritetsspråklige elever**

I dette underkapitlet vil jeg gi en beskrivelse av to læreplaner for minoritetsspråklige elever som benyttes ved skolen hvor jeg har gjennomført studien. Dette er *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*.

*«Elever i grunnskolen og i videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har etter Opplæringslovens §2-8(grunnskolen) og §3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 1998).*

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en læreplan som kan benyttes både i grunnskolen og i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007). Denne planen er en overgangsplan som kun skal benyttes til elevene er i stand til å følge ordinær opplæring. Læreplanen er nivåbasert, men aldersuavhengig. Et av hovedmålene ut fra denne læreplanen er utvikling av språklig selvtillit og trygghet, opplæringen skal dessuten fremme norskspråklig utvikling slik at elevene etter hvert kan følge ordinær læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2007). Videre står det i læreplan i grunnleggende norsk for språklige

minoriteter at det vil være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring, både i og utenfor skolen.

Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring er en plan skal innlemme ungdom med kort botid i Norge i norsk kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dessuten skal elevene rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre står det at gjennom norskfaget skal elevenes språkkompetanse videreutvikles, ut fra evner, behov og språklige og kulturelle forutsetninger.

*«Et hovedmål for opplæringen i norsk for elever med kort botid i Norge er språklig selvtillit, kulturforståelse og respekt for andre mennesker og kulturer. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b).*

### **3 Tidligere forskning**

I dette kapitlet vil jeg først rette fokus mot nyere empiriske studier som retter seg mot minoritetsspråklige elever. Gjennom å utforske allerede eksisterende forskning, har jeg fått utvidet forståelse rundt tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Ved å benytte meg av søkemotorene Oria, Eric, Idunn, Nora og Google Scholar har jeg funnet interessant og relevant tidligere forskning. For å komme fram til den aktuelle litteraturen har jeg benyttet begrepene *minoritetsspråklig*, *andrespråk*, *andrespråksopplæring*, *tilpasset opplæring*, *lærerens forståelse*, *norskfaget* og *flerspråklig* i søkemotorene. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere flere masteroppgaver hvor studentene har søkt svar på tematikk som omhandler minoritetsspråklige elever og andrespråksopplæring. Dette for å gi et innblikk i hva andre studenter har søkt å finne ut av, og også for å se på noe av det som finnes av tidligere masteroppgaver med temaet minoritetsspråklige elever.

#### ***3.1 Tidligere forskning på andrespråksopplæring***

I dette underkapitlet presenterer jeg tidligere forskning på andrespråksopplæring. Jeg vil vise til studier både fra Norge og andre land, også studier som er gjennomført på høyere nivå enn der jeg selv har gjennomført min studie, men som er relevante i forhold til spørsmålene i min studie.

Innvandrere har høyere frafall i videregående opplæring enn befolkningen forøvrig (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 2). Dette viser oss at en viktig oppgave i årene som kommer vil bli å gi minoritetsspråklige elever en god og tilpasset opplæring, som bidrar til å fremme muntlige og skriftlige norskferdigheter. På den måten vil muligheten til å bestå videregående opplæring, for denne elevgruppen, kunne styrkes. Forskning viser at tospråkighet blant annet er forbundet med økt oppmerksomhetskontroll og arbeidsminne (Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. 2010, s. 208). Når da annen litteratur (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 2) viser oss at elever med innvandrerbakgrunn, særlig de som har innvandret selv, oppnår lavere karakterer, presterer lavere på nasjonale prøver og gjennomfører videregående opplæring i mindre grad enn majoritetsspråklige elever, må det kanskje være mulig å gjøre opplæringen av andrespråket på en annen måte, enn det gjøres i dag.

Chiu et al. (2012) har gjennomført forskning i 41 land, denne forskningen tar for seg svar fra 276165 femten år gamle elever og 10789 skoleledere. Forskningen viser at skolens engasjement er viktig for at minoritetsspråklige elever skal lære og også for at denne elevgruppen skal oppnå akademisk suksess (Chiu et al., 2012). Den samme studien viser til at majoritetsspråklige elever har svakere holdninger til skolen, såkalt kognitivt engasjement, men større følelse av tilhørighet på skolen enn innvandrerelver eller studenter som snakket et fremmedspråk hjemme (Chiu et al., 2012). Studien viser at elever med et godt forhold til læreren og god læringsstøtte i klasserommet ofte hadde en større følelse av tilhørighet på skolen, i tillegg hadde disse elevene bedre holdninger til skolen enn elever forøvrig (Chiu et al., 2012). Mens minoritetsspråklige elever ofte har solide holdninger til skolen, kan lærerne hjelpe denne gruppen elever med å få en større følelse av tilhørighet på skolen (Chiu et al., 2012). Chui et al. (2012) skriver at det kan være mange årsaker til at minoritetsspråklige elever skårer lavere på tester og mestrer skolen i mindre grad enn majoritetsspråklige elever, dette kan blant annet ha sammenheng med at innvandrerbarn har en tendens til å vokse opp i segregerte områder og på skoler med færre ressurser, mindre studiedisiplin, mindre dyktigere ansatte og dårligere skoleklima. Dette kan i sin tur være med på å påvirke elevenes engasjement på skolen (Chiu et al. , 2012). Lærere er viktige rollemodeller og omsorgspersoner som kan skape en støttende skoleatmosfære som fremmer respekt og skoleengasjement (Chiu et al. , 2012). Det er imidlertid viktig å huske på at studien tar for seg elever fra 41 land og dermed kommer elevene fra svært forskjellige økonomiske og kulturelle sammenhenger.

Kulbrandstad (2017, s. 104) skriver at det er ulike overgangsmodeller for minoritetsspråklige elever. Hun skriver om assimileringperspektiver som fører til en overgangsmodell med ingen tilpasning eller tilpasning med midlertidig bruk av morsmål- og andrespråksopplæring (Kulbrandstad, 2017, s. 104). Det vil være av interesse å se hvorvidt informantene lar deres minoritetsspråklige elever benytter morsmålet i tilegnelsen av andrespråket, som et ledd i tilpasset opplæring. Videre peker Kulbrandstad (2017, s. 104) på at det, på andre siden av kontinentet, foregår segregering hvor andrespråksopplæringen foregår utenfor det normale skolesystemet. Dette ser vi også i Norge, hvor voksenopplæringsklasser noen ganger plasseres på helt andre steder enn der annen utdanning foregår. Mellom disse to ligger det modeller som forsøker å integrere, der skolene tilpasser sine pedagogiske modeller i en overgangsperiode og i tillegg tilbyr morsmålsundervisning (Kulbrandstad, 2017, s. 104). Sistnevnte modell bygger

på en aksept for behovet for langsiktige investeringer i andre- og førstespråkopplæringen. I Norge har vi gått i en retning av at nyankomne flyktninger så raskt som mulig skal ut i samfunnet, dette blant annet gjennom norskopplæring og deltakelse i kvalifiseringsprogrammer (Kaldheim, Abrahamsen, Berntsen, Elsafadi, Hardoy, Kjelstadli & Aashaug, 2011, s. 27).

Høgskolen i innlandet skrev i 2018 en rapport som gir oversikt over nordisk og norsk forskning som er relevant for norskopplæring av voksne innvandrere fra 2000 til 2018 (Randen, Monsen, Steien, Hagen & Pajaro, 2018). Her viser de til at også voksne minoritetsspråklige har behov for å få anerkjenne og benytte hele sitt språklige repertoar, dersom dette skal realiseres er det altså behov for morsmålsstøttet undervisning (Randen et.al, 2018, s. 43). Per dags dato er morsmålsstøttet undervisning en rettighet minoritetsspråklige elever har fram til de begynner på videregående skole, altså i grunnskolen så lenge det er behov for denne typen opplæring.

Minoritetsspråklige elever i grunnskolen har, etter nåværende retningslinjer, rett på den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet (Alver & Dregelid, 2016). Alver og Dregelid (2016) skriver videre at tospråklig opplæring har hatt liten eller ingen plass i opplæringen av andrespråket for voksne elever. Læreplanene for minoritetsspråklige elever anbefaler imidlertid å benytte morsmålet som redskap i opplæringen der eleven har liten eller ingen skolebakgrunn (Alver & Dregelid, 2016). De peker videre på de praktiske forholdene, for eksempel sjeldenheten ved å ha et felles språk å kommunisere på mellom lærere og minoritetsspråklige elever, som gjør at voksne minoritetsspråklige elever møter en monolingval undervisningssituasjon, der alt i klasserommet foregår på minoritetsspråklige elevers andrespråk. I sin undersøkelse har Alver og Dregelid (2016) funnet at minoritetsspråklige elever forholder seg til språkene som en helhetlig ressurs for å finne mening, konstruere og å tenke, dette kalles translanguaging (Alver & Dregelid, 2016). Alver og Dregelid (2016) viser til at det i årene 2011-2014 ble prøvd ut morsmålsstøttet undervisning for minoritetsspråklige elever med liten skolebakgrunn, i denne utprøvingen fikk kursdeltakerne språkhjelp hos andre kursdeltakere med samme morsmål. Kursdeltakerne som hjalp til og fungerte som støtte var kommet lengre i innlæringen av andrespråket og hadde i tillegg lengre skolegang fra hjemlandet, disse elevene blir heretter kalt språkhjelpere.

Deltakerne fikk språkstøtte på morsmålet fire til seks timer per uke og (Alver & Dregelid, 2016). Språkhjelperne fikk en til to timer veiledning før praksis og ble også kjent med arbeidsmåter og oppgaver som skulle benyttes i klasserommet. Deltakerne og språkhjelperne med samme morsmål utgjorde en gruppe, og oversettelse var en viktig strategi i aktivitetene (Alver & Dregelid, 2016). Deltakerne i studien uttrykte at morsmålet var en viktig faktor både i læring og ved tenking, de så på språket som det viktigste redskapet de hadde når de skulle lære noe nytt og når de skulle systematisere og kategorisere (Alver & Dregelid, 2016). Videre ga de uttrykk for at tospråklig opplæring var mer effektivt fordi det bygde på noe de mestret, samtidig som de kunne benytte læringsstrategier som falt naturlig (Alver & Dregelid, 2016). Gjennom observasjoner ble det bekreftet hvor viktig det var med forståelse av ord, aktiviteter og instruksjoner for deltakerne, og lærerne syntes deltakerne husket bedre (Alver & Dregelid). Undersøkelsen til Alver og Dregelid (2016) viser viktigheten av og nødvendigheten ved å benytte morsmålet som redskap i opplæringen av et nytt språk hos minoritetsspråklige elever. Det vil være interessant å finne ut hvorvidt de minoritetsspråklige elevene til informantene benytter morsmålet som redskap i opplæringen, da blant annet denne undersøkelsen viser at morsmålsstøttet undervisning er mer effektivt fordi det bygger på minoritetsspråklige elevers forkunnskaper.

Grimstad (2012) har sett på hvordan skolehverdagen kan arte seg for minoritetsspråklige elever på 3.-9. trinn. Hun har funnet at individuelt arbeid dominerer skolehverdagen til minoritetsspråklige elever i større grad enn hva som gjelder for majoritetsspråklige elever (Grimstad, 2012, s. 23). Studien viser dessuten at mulighetene til å delta og ha utbytte av aktivitetene i klasserommet henger sammen med ferdighetene på andrespråket til den enkelte minoritetsspråklige eleven (Grimstad, 2012, s. 23). Minoritetsspråklige elever bruker noe mer tid på arbeidsoppgavene (Grimstad, 2012, s. 28). Gjennom sin undersøkelse har Grimstad (2012, s. 30) funnet at morsmålene til de minoritetsspråklige elevene var fraværende i klasserommet. Dette fører til at det er helt avgjørende med gode kunnskaper og ferdigheter på andrespråket for å lykkes i klasserommet. Grimstad (2012, s. 34) har videre funnet at gode norskkunnskaper er sentralt for å kunne delta i læringsaktivitetene, og for å ha utbytte av hva læreren forteller må minoritetsspråklige elever forstå hva læreren prater om. Grimstad (2012, s. 34) fant at for å kunne arbeide med oppgaver må elevene forstå og også være i stand til å lese oppgavene de får. Forskingen til Grimstad (2012, s. 34) viser at nivået i norsk språk dermed er helt avgjørende for at det faglige innholdet skal være tilgjengelig for

minoritetsspråklige elever. Dessuten viser denne forskningen at mye av det som skjer i klasserommet er tuftet på majoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn. Noe annet er at det sjeldent er slik at minoritetsspråklige elever spør om betydningen av et ord (Grimstad, 2012, s. 36). Dette kan tyde på at bruk av ordbøker er essensielt for minoritetsspråklige elever for å få et helhetlig bilde av hva tekstene, oppgavene og undervisningen omhandler. Her vil ulik skolebakgrunn fra hjemlandet, i tillegg til morsmålskompetanse være blant faktorer som gjør at minoritetsspråklige elever har ulike forutsetninger for hvilke læringsstrategier de kan benytte seg av i undervisningssammenheng (Grimstad, 2012, s. 38).

I følge opplæringslovens § 2-8 (1998) har elever med annet morsmål enn norsk og samisk rett på særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen, om nødvendig kan de også få tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Den særskilte språkopplæringen kan løses på flere måter og det finnes ikke føringer fra sentralt hold om organisering og omfang (Grimstad, 2012, s. 38). Grimstad (2012, s. 39) finner i sitt datamateriale at det i hovedsak dreier seg om særskilt språkopplæring når elevene tas ut av ordinær undervisning. Det løses ulikt på de ulike trinnene hvilke fag elevene tas ut av (Grimstad, 2012, s. 41-42). Dette medfører likevel at de minoritetsspråklige elevene som har undervisning i særskilt språkopplæring får færre undervisningstimer i de andre undervisningsfagene på skolen. En av informantene til Grimstad (2012, s. 42) forteller at mens de andre elevene kan bygge videre på kunnskap fra timene i oppgaver de skal gjøre, må hun i større grad ta selvstendig ansvar for det faglige ved å sette seg inn i fagstoffet selv. Gjennom sine data har Grimstad (2012, s. 43) funnet at opplæringen i særskilt språkopplæring i langt større grad er tilpasset minoritetsspråklige elever enn opplæringen forøvrig. Dette datamaterialet viser at arbeidet med ord og begreper i størst grad foregår gjennom særskilt språkopplæringen (Grimstad, 2012, s. 44). Dette vil være interessant med hensyn til min studie å søke å finne svar på hvordan særskilt språkopplæring løses ved den aktuelle skolen. Å gi minoritetsspråklige elever uten gode norskferdigheter en god fagopplæring er en stor utfordring for skolene, og til tross for at all forskning viser at å benytte morsmålet er den beste opplæringsmodellen for minoritetsspråklige elever, er dette lite brukt (Grimstad, 2012, s. 44). Grimstad (2012, s. 45) konkluderer med at de språklige og kulturelle referanseramme som blir gitt, favoriserer de



majoritetsspråklige elevene og at alle lærere trenger kunnskap om norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.

Det er en stor utfordring å tilpasse opplæringen på en slik måte at elevene med et annet morsmål enn norsk får størst mulig utbytte av skolehverdagen, det har dessuten lenge vært store prestasjonsforskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever (Grimstad, 2012, s. 24). Tilpasset opplæring er lovpålagt og skal sikre at elevene får opplæring som er tilpasset sine evner og behov, dette er nedfelt i opplæringslovens § 1-3 (1998). Til tross for at dette er nedfelt i loven viser Grimstad (2012, s. 24) til at dette er vanskelig å få til i praksis. En hovedutfordring viser seg å være å sørge for at minoritetsspråklige elever får norskopplæring samtidig som de tilegner seg fagkunnskaper (Grimstad, 2012, s. 24). Det kan være nødvendig å benytte de minoritetsspråklige elevenes morsmål over en lengre periode, fordi å lære seg et andrespråk er en prosess som tar tid (Grimstad, 2012). Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 4.1.2 har Cummins (2000) funnet at det kan ta opp mot fem til sju år å utvikle et skolefaglig andrespråk, mens det tar ett til to år å utvikle et hverdagsspråk på andrespråket. Hverdagsspråket er ofte knyttet til her og nå, mens skolespråket gjerne blir mer kontekstuavhengig og abstrakt, og ordforrådet er mer variert og spesialisert jo lengre opp i skolesystemet man kommer (Grimstad, 2012, s. 25). Ytre faktorer som arbeidsmåter og organisering i klasserommet vil påvirke mulighetene elevene har til å lære språket (Grimstad, 2012, s. 25). Det å bli gitt muligheter til å kommunisere er dermed viktig for språkutviklingen, samtidig som arbeidsmåter som fremmer bruk av andrespråket i kommunikasjon vil være avgjørende (Grimstad, 2012, s. 25). Her kan både diskusjonsoppgaver, lærevenner og gruppearbeid være viktige arbeidsmåter som kan fremme faglig kommunikasjon mellom lærer-elev og mellom elevene seg i mellom. På den andre siden, dersom de minoritetsspråklige elevene ikke forstår undervisningsspråket, vil denne elevgruppen kunne ha begrensede muligheter til å delta aktiv i læringsaktivitetene og det igjen kan føre til at de hverken får tilegnet seg fagkunnskap eller ha muligheter til utvikle andrespråket (Grimstad, 2012, s. 25). Lærerne må altså tilpasse språket, og lærebøkene må ligge på et nivå som ligger like over der elevene er her og nå, altså i det Vygotskij kaller elevenes proksimale utviklingssone. Dersom tekstene inneholder for mange fremmedord, vil innholdet bli mer utilgjengelig (Grimstad, 2012, s. 25). Skolene bør dermed legge til rette for at de minoritetsspråklige elevene skal forstå tekstene og fremmedordene som oppstår i tekstene de møter. En fin måte å gjøre dette på kan være å la elevene forberede seg på teksten

før de møter den på skolen (Grimstad, 2012, s. 25). Det kan dermed synes som at tilpasset opplæring bør dreie seg om at skolens innhold er tilgjengelig og forståelig for alle elever, uavhengig av deres faglige og kulturelle ståsted og deres forutsetninger.

Når det gjelder minoritetsspråklige elever vil det være store variasjoner i kunnskap, på lik linje som i gruppen majoritetsspråklige elever (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 30). Dette medfører at det ikke er alle minoritetsspråklige elever som har behov for særskilt språkopplæring. Mange minoritetsspråklige elever lykkes godt i norsk skole, med økt botid øker skoleresultatene og dermed kan man anta at språkutfordringene har størst betydning for den faglige utviklingen den første tiden (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 41-42). Thorshaug og Svendsen (2014, s. 30-31) har funnet at gjennom økt fokusering på språkopplæring, med aktivt bruk av morsmål, kan en legge til rette for raskere opphenting av manglende skolebakgrunn. På den andre siden, på grunn av økonomi og mangel på kvalifisert arbeidskraft møter mange skoler store utfordringer når det gjelder tilgang på lærerressurser (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 30). Thorshaug og Svendsen (2014, s. 47) peker på at det er økt fokus på frafall i videregående opplæring, samtidig ser det ut til å være behov for mer kunnskap om tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever – spesielt de minoritetsspråklige elevene med lite skolegang. Videre viser de til en fylkeskommune som tidligere har vært fleksible når nyankomne minoritetsspråklige elever har søkt seg til videregående skole etter fristen (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 54). Dette har blant annet resultert i at det ikke har vært mulig å utrede elevene på best mulig måte før inntak i videregående opplæring. Høsten 2013 kom det nye regler som innebærer at søkere med enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og søkere som nylig er kommet til Norge, søker en måned før ordinær søknadsfrist, altså 1. februar (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). Dette er blant annet gjort for at skoleeier skal kunne treffe enkeltvedtak om vg1 som innføringstilbud eller vedtak om utvidet tid til å gjennomføre videregående opplæring (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). Dette skulle kunne tilsi at minoritetsspråklige elever som søker skoleplass i videregående opplæring før 1. februar kan ta kartleggingstester tidligere enn hva som er tilfelle per nå. På den andre siden kan kartleggingsprøver som gjennomføres på et for tidlig tidspunkt gi et feilaktig bilde av elevens kompetanse når hen starter i videregående opplæring.

Thorshaug og Svendsen (2014, s. 70) lister opp flere stikkord for hva som skal til for å lykkes som minoritetsspråklig elev i videregående skole. Listen er hentet fra Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. I listen står behov for trygghet, mestringsfølelse, støttespillere hjemme som forstår, gode lærere, gode nok språkkunnskaper, det å si ja til hjelp, aktiv deltakelse, arbeidsvilje, god rådgiving og aksept som sentrale momenter (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 70). Dette har jeg valgt å ta med for å vise hvor kompleks og sammensatt det er å lykkes som minoritetsspråklig elev i opplæring på andrespråket, dessuten viser dette viktigheten av spillet mellom skole, hjem og elev. Thorshaug og Svendsen (2014, s. 76) peker på viktigheten av bruk av morsmål i undervisningen, samtidig som de peker på at dette kun innvilges i videregående opplæring i et fåtall tilfeller. Dette har blant annet sammenheng med mangelen på tilgjengelige morsmållærere og knappe ressurser, samtidig som det må arbeides med status og bedre arbeidsforhold for tospråklige lærere (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 76).

Som forskningen viser synes det som at årsakene til at minoritetsspråklige elever strever mer med skolen er sammensatte. En viktig faktor kan likevel være at de majoritetsspråklige elevene får opplæring på sitt morsmål, mens de minoritetsspråklige elevene får opplæring på andrespråket. Minoritetsspråklige elever skal lære å videreutvikle norsk språk, samtidig som de skal lære noe nytt og videreutvikle seg i de andre fagene på skolen. Samtidig som dette skjer videreutvikler også de majoritetsspråklige elevene språket sitt. I kapittel 1.1 trakk jeg fram Thorshaug og Svendsen (2014) som hevder at fokuset hos eksisterende forskning ofte er på hvordan minoritetsspråklige elever presterer i videregående skole og på ungdomstrinnet, og også på hvordan bakgrunn spiller inn på elevenes resultater og grad av gjennomføring (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). Det er lite forskning på de spørsmålene min studie omhandler, dette tyder på at det er behov for min studie og at den kan være interessant og arbeide videre med, også etter at masterprosjektet er avsluttet. Videre tyder mye av forskningen i dette delkapitlet på at tilpasset opplæring, bruk av morsmål og integrering er sentralt når man underviser minoritetsspråklige elever.

### 3.2 Tidligere masterstudier

I dette underkapitlet presenterer jeg tidligere masteroppgaver, hvor andre studenter har søkt svar på tematikk som omhandler minoritetsspråklige elever og andrespråksopplæring. Felles for disse tidligere studiene er at de alle søker svar på tematikk som omhandler minoritetsspråklige elever. Formålet med dette underkapitlet er å posisjonere min studie innenfor eksisterende forskning som omhandler minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring i norsk skole, på samme nivå som jeg selv undersøker. Gjennom å gi en oversikt over aktuelle tidligere masterstudier vil jeg avslutningsvis kunne plassere min studie.

Beddari (2017) har i sin masterstudie forsket på hvordan en fådelt distriksskole tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever. Resultatene fra denne studien viser at skolen først og fremst satser på å tilby elevene særskilt språkopplæring. Ved denne skolen er det utfordringer knyttet til organiseringen av særskilt språkopplæringen, fordi den plasseres på samme tidspunkt som det foregår undervisning i andre fag (Beddari, 2017, s. 44). Studien viser at plasseringen av særskilt språkopplæring fører til at elevene går glipp av ordinær undervisning for å delta på særskilt språkopplæringen, noe som ender med at det blir vanskeligere for elevene å henge med i fagene (Beddari, 2017, s. 44). Studien viser at både rektor og lærere ved skolen ser muligheter for å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene, men at det i praksis skjer i varierende grad (Beddari, 2017, s. 44). Det virker til å være opp til hver enkelt lærer hvordan den ordinære undervisningen tilpasses til de minoritetsspråklige elevene, og tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever har ikke vært diskutert samlet i kollegiet (Beddari, 2017, s. 44). Videre vurderer skolen det som svært viktig å prioritere særskilt språkopplæring for at elevene skal mestre skolegangen (Beddari, 2017, s. 44-45). Skolen benytter seg ikke av morsmål som systematisk tiltak i språkopplæringen, samtidig som de ikke undergraver morsmålet som ressurs (Beddari, 2017, s.45). Beddari (2017, s. 45) har funnet at noen av informantene i hennes studie benytter morsmålet til de minoritetsspråklige elevene i fagopplæringen, men dette er ikke noe de benytter systematisk. Skolen satser på særskilt språkopplæring i norsk, blant annet gjennom videreutdanning av lærere, men er ikke så bevisst hva som er praksisen deres i den ordinære opplæringen (Beddari, 2017, s. 45).

Dørum gjennomførte i 2018 en kvalitativ masterstudie hvor hun undersøkte leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolene. I undersøkelsen fant Dørum (2018, s. 76) at flere av lærerne i studien sannsynligvis ikke hadde tilstrekkelig kunnskap for å tilrettelegge leseundervisningen for de minoritetsspråklige elevene. De omtalte lærerne manglet innsikt i kompetansemålene i norsk som andrespråk. Gjennom studien kommer det fram at rammebetingelsene for samarbeid er fraværende og oversees i barneskolene (Dørum, 2018, s. 93). Denne studien viser at samarbeidet mellom kontaktlærerne, lærerne i grunnleggende norsk og de tospråklige lærerne ikke er organisert av skolene (Dørum, 2018, s. 51). Dørum (2018, s. 74) har videre funnet at lavt timetall, særlig i den tospråklige opplæringen, er et hinder for lese- og språkopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Videre har hun funnet at det varierer i organisering, hovedaspekter og gjennomføring i leseopplæringsaktiviteter. Lærerne i grunnleggende norsk gjør bevisste valg med hensyn til elevenes lesenivå og ordforråd, samtidig som de vektlegger arbeid med tekster som helhet og ordenes lydstruktur (Dørum, 2018, s. 92). Denne studien viser at de tospråklige lærerne ikke gjennomfører leseopplæring på morsmålet, men at de benytter tidligere etablert morsmålskompetanse i begrepsforklaring og i oversettelse (Dørum, 2018, s. 92). Dørum trekker slutninger om at lærerne har begrenset fagdidaktisk kunnskap for å gi lese- og skriveopplæring på norsk, og mener dette gjør slik at de ikke har fullkomne muligheter til å evaluere, planlegge og gjennomføre leseundervisningen på en slik måte at de minoritetsspråklige elevene får maksimalt læringsutbytte (Dørum, 2018, s. 92).

I likhet med Dørum's studie, har Hadland i 2018 gjennomført en studie som omhandler leseopplæringen til minoritetsspråklige elever, Hadland har lagt fokuset på utfordringer lærere og minoritetsspråklige elever ser i møte med den andre leseopplæringen (Hadland, 2018). Hun har i sin studie undersøkt opplæringen når elevene er ferdige med særskilt språkopplæring. Gjennom sin studie finner hun en rekke utfordringer knyttet til den andre leseopplæringen, deriblant begrepsforståelse og forkunnskaper hos minoritetsspråklige elever, i tillegg til ressursfordeling hos kommunen og skolen (Hadland, 2018, s. 2). I sin studie har hun funnet at minoritetsspråklige elever møter ekstra utfordringer i undervisningen med tanke på ordforråd, og at dette også gjelder minoritetsspråklige elever som har gjort store framskritt på kort tid i Norge (Hadland, 2018, s. 49). Gjennom sin studie har Hadland (2018, s. 50) funnet at de minoritetsspråklige elevene har problemer med å få med seg muntlige beskjeder, noe som medfører at elevene ikke får gjort det de skal uten nærmere forklaringer fra læreren.

Studien viser videre at i de klassene hvor det er flere minoritetsspråklige elever, kan det bli tidkrevende og problematisk for lærerne fordi dette krever mer og grundigere tilpasset undervisning (Hadland, 2018, s. 50). Hun peker videre på viktigheten av dialog mellom lærere og med foreldre når de minoritetsspråklige elevene har ekstra utfordringer (Hadland, 2018, s. 52-53). Resultatene fra studien viser at skolene arbeider aktivt for å tilpasse undervisningen i klasserommet, samtidig som de vil tilpasse enda mer i klasserommet og ikke utenfor (Hadland, 2018, s. 56). Dette fordi motivasjonen og gleden hos de minoritetsspråklige elevene sees i økende grad når de får tilpasset opplæring inne i klasserommet, sammen med resten av klassen. Hun har videre funnet at når læreren klarer å tilpasse undervisningen, øker motivasjonen blant de minoritetsspråklige elevene i opplæringssituasjonen (Hadland, 2018, s. 56). Elevenes begrepsforståelse er en spesielt stor utfordring på ungdomstrinnet, grunnet større forventninger til et akademisk ordforråd (Hadland, 2018, s. 73). Hadland (2018, s. 73) ser også utfordringer knyttet til manglende forkunnskaper, eksempelvis ved begrepet demokrati. Resultatene viser at behovet for mer ressurser til opplæringen av minoritetsspråklige elever er stort (Hadland, 2018, s. 75). Hadland (2018, s. 76) har også funnet viktigheten av opplæring på morsmålet hos minoritetsspråklige elever i prosessen med å lære et andrespråk.

Temre (2012) har i sin studie søkt å finne ut mer om minoritetsspråklige elevers skolesituasjon i videregående opplæring. Hun har sett på årsaker til at minoritetsspråklige elever i større grad enn majoritetsspråklige elever faller fra, i tillegg til hvordan de ansatte i videregående skole tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. Gjennom sin studie har hun gjennomført intervjuer av fire minoritetsspråklige elever og fire ansatte i videregående skole, heretter kalt elevinformanter og ansattinformanter. Temre (2012, s. 3) har i sin studie funnet at flere av elevinformantene synes skolen er for vanskelig og andre hadde vansker utenfor skolen. I tillegg til dette meldte elevinformantene om at de syntes skolen tar for lang tid, blant annet på grunn av innføringstilbudet før vg1, i tillegg til at noen hadde fått IV og 1 i fag og dermed måtte ta skoleåret opp som resultat av dette (Temre, 2012, s. 4). Elevinformantene er positive til lærerne, men opplever ikke at de alltid tar tak i utfordringene de har, ansattinformantene på sin side er fornøyde med arbeidet som blir gjennomført på skolesiden (Temre, 2012, s. 4). Ansattinformantene meldte om høyt fravær, feilvalg, mangelfull motivasjon og rus som årsaker til frafall i videregående skole blant minoritetsspråklige elever (Temre, 2012, s. 4). Elevinformantene fortalte at det var vanskelig

å spørre om hjelp og at dette kunne skyldes språkbarrierer (Temre, 2012, s. 4). I forhold til tilpasset opplæring fant Temre (2012, s. 4) at elevinformantene mente leksehjelp og hjelp når de spurte om dette, var det som ble gitt av tilpasset opplæring. Mens ansattinformantene fortalte om mangel på forståelse, både når det gjaldt språk og begreper, gjorde opplæringen utfordrende (Temre, 2012, s. 4). Ansattinformantene meldte i denne undersøkelsen i større grad av tilpasset opplæring enn hva elevinformantene fortalte om, samtidig som de pekte på tidlig innsats, allerede fra barnehagen, som viktig for å hindre frafall (Temre, 2012, s. 4). Både ansattinformantene og elevinformantene meldte om fravær av særskilt språkopplæring (Temre, 2012, s. 4).

I en annen studie som er gjennomført i videregående opplæring er datamaterialet hentet fra elevinformanter (Børsvik, 2015). Gjennom studien søkte Børsvik (2015) svar på hva minoritetsspråklige elever i videregående skole oppfatter som viktige faktorer for god norskopplæring. Informantene melder om at de lærer norsk best gjennom å være sammen med venner og å samarbeide med andre på skolen (Børsvik, 2015, s. 78). Det varierer hvor delaktige elevene er med å påvirke egen undervisning, og at de som har mulighet til å være med å påvirke dette var mer motivert til å lære seg norsk, enn de som ikke ble gitt denne muligheten (Børsvik, 2015, s. 78). Studien viser at informantene mener lærerne tilpasser undervisningen på en slik måte at de forstår, mestrer fagene og blir motivert til å arbeide (Børsvik, 2015, s. 80). Videre oppfatter informantene lærerne som aktive i kommunikasjonen med elevene sine, de forsøker å forklare på ulike måter dersom noen ikke forstod, med bilder, andre språk og praktiske aktiviteter som hjelpemidler (Børsvik, 2015, s. 80). Informantene forteller videre at de får hjelp dersom de etterspør hjelp, men en av informantene synes det er vanskelig å spørre om hjelp dersom hun ikke kjenner læreren godt (Børsvik, 2015, s. 81). Ingen av informantene i denne undersøkelsen hadde morsmålsopplæring på skolen, men en av informantene fortalte at hun benyttet morsmålet som redskap hjemme for å få økt forståelse for norske ord og begreper (Børsvik, 2015, s. 81). Elevenes morsmål ble ikke benyttet i undervisningssammenheng i norskopplæringen og informantene syntes grammatikken var det vanskeligste ved å lære seg norsk (Børsvik, 2015, s. 81-82).

Som vi kan se er det flere momenter som skiller disse studiene fra studien jeg har gjennomført, samtidig som det er en del likhetstrekk. Beddari (2017) har undersøkt hvordan

de på en fådelt distriksskole tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. Studien har noen likheter med min studie og søker svar på mye av det samme som jeg, men noe er vesentlig ulikt. Oppgaven til Beddari (2017) er basert på en studie av en liten, fådelt distriktskole og informantene er fra grunnskolen. Utfordringene, metodene og organiseringen vil dermed kunne være andre ved en stor skole, med eldre minoritetsspråklige elever. Dørum (2018) og Hadland (2018) har i sine studier fokusert på leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Her er altså fellestrekkene med min studie andrespråket og minoritetsspråklige elever, men elevgruppen og tematikken er ulik. Temres undersøkelse fra 2012 har søkt å finne svar på årsaker til frafallet i videregående skole blant minoritetsspråklige elever, samtidig som hun også søkte svar på hvordan de ansatte i videregående skole tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. Undersøkelsen er gjennomført i videregående skole, med både elever og ansatte som informanter og det er fokus på tilpasset opplæring. Likevel ligger hovedfokuset på hvorfor minoritetsspråklige elever faller fra i større grad enn majoritetsspråklige elever, dermed skiller denne studien seg fra min studie. Undersøkelsen til Temre (2012) har dermed noen fellestrekk med min studie, da den undersøker tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Samtidig er studien åtte år gammel, dermed kan det ha skjedd en del i videregående opplæring siden studien til Temre (2012) ble gjennomført. Børsvik (2015) har tatt for seg elevperspektivet på god norskopplæring i videregående skole, altså undersøker hun samme tematikk, men med elevene som informanter. Ut fra dette vil jeg si at det er et behov for min studie, da ingen av disse undersøker det samme, jeg har heller ikke lyktes å finne oppgaver som isolert sett undersøker hvordan lærere ved videregående skole mener de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever, og har dette som hovedfokus i sin masteroppgave.



#### **4. Presentasjon av teori**

I dette kapitlet vil jeg presentere aktuell teori som er knyttet opp mot andrespråksopplæring og tilpasset opplæring. Jeg gir en presentasjon av to teorier for andrespråkinnlæring, dobbeltisfjellmodellen og terskelhypotesen. Årsaken til at disse teoriene er relevant, er fordi de kan bidra til å gi meg økt forståelse for hvordan minoritetsspråklige elever lærer et andrespråk. Når jeg skal studere hvordan lærere mener at de tilpasser undervisningen i norskfaget for minoritetsspråklige elever, er kunnskap om innlæringen av et andrespråk sentral. Jeg anser også kunnskap om teorier for andrespråksopplæring som relevant, med hensyn til første forskningsspørsmål som omhandler hvordan andrespråksopplæringen organiseres og gjennomføres. Hvordan minoritetsspråklige elever lærer et andrespråk, henger etter mitt syn, sammen med hvordan man organiserer og gjennomfører andrespråksopplæringen. I mitt andre forskningsspørsmål søker jeg å finne svar på hvordan norsklærere uttrykker at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever, dermed ser jeg det som helt sentralt å presentere teori om tilpasset opplæring. Derfor tar jeg avslutningsvis for meg andrespråksopplæring i lys av Bruners teori om støttende stillaser. Teorien om støttende stillaser har jeg valgt fordi tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever kan dreie seg om å være til støtte for elevene i deres proksimale utviklingssone, helt til de klarer oppgavene på egenhånd.

##### ***4.1 Andrespråksopplæring***

I dette underkapitlet presenterer jeg generell teori om andrespråksopplæring og ulike teoretikers syn på andrespråksopplæring. Videre i kapittel 4.1.1 vil jeg presentere dobbeltisfjellmodellen og i kapittel 4.1.2 presenterer jeg Terskelhypotesen. Begge disse modellene er modeller som sier noe om hvordan man utvikler et andrespråk.

Sekvensiell tilegnelse av tospråklighet refererer til situasjonen der et barn eller en voksen tilegner seg et førstespråk, og senere blir dyktige i andrespråket og noen ganger flere språk (Baker & Wright, 2017, s 109). Formell opplæring av andrespråket skjer i skolen og gjennom språkkurs, mens den uformelle opplæringen skjer gjennom barnehage, familie, venner og gjennom sosialiseringen. I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærere mener de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever, etter at den første opplæringen er gjennomført. Altså når de minoritetsspråklige elevene tilhører ordinære klasser sammen med majoritetsspråklige elever, følger samme timeplan, men kan ha vedtak om annen læreplan i

norskfaget, i tillegg til rett på særskilt språkopplæring. Når det gjelder andrespråksopplæring av minoritetsspråklige elever kalles dette samfunnsmessige årsaker til andrespråksopplæring, dette fordi det sikter mot at minoritetsspråklige elever skal kunne ta del i samfunnet og for å redusere konflikter (Baker & Wright, 2017, s. 111). Språk gir tilgang til informasjon, underholdning og kommunikasjon og dermed er språk viktig. På den andre siden kan mangler i kommunikasjon på ulike språk føre til misforståelser og følelse av ekskludering fra sosiale fellesskap blant annet. Forbedret selvtillit kan være resultatet av å kunne operere sosialt eller yrkesmessig med de som snakker andrespråket til minoritetsspråklige (Baker & Wright, 2017, s. 113).

Baker og Wright (2017, s. 109) mener at det ikke er noen fasit på hvordan den beste opplæringen i et andrespråk blir gitt, men peker på studier fra Storbritannia hvor bare en liten andel av barna som lærer et fremmedspråk blir funksjonelt tospråklige. Dette har Baker og Wright (2017, s. 109) også sett i studier fra USA hvor studenter med hovedfag i andrespråket bare har begrenset arbeidsdyktighet på andrespråket. Det kan være flere årsaker til dette: vektleggingen av grammatikk, lesing og skriving heller enn autentisk kommunikasjon, å ha lav evne til å lære andrespråk, mangel på motivasjon og interesse og mangel på muligheter til å trene andrespråkferdighetene (Baker & Wright, 2017, s. 109). En annen mulig forklaring er at man forsøker å tilegne seg språket for sent. Baker og Wright (2017, s. 109) viser til andre land hvor fremmedspråklig opplæring har vært mer vellykket, som for eksempel i Sverige, Nederland og Belgia. Når personlig motivasjon og språkstatusen er høy, og når yrkesmessige og økonomiske forhold oppmuntrer til å anskaffe et handelsspråk, kan fremmedsspråkundervisning sees som mer vellykket (Baker & Wright, 2017, s. 209).

Et lite undersøkt område av tilfeldig opplæring av andrespråk er det som skjer sammen med venner og gjennom skjermen, denne opplæringen kan noen ganger fungere bedre enn språkklasser (Baker & Wright, 2017, s. 116). Å oppfordre minoritetsspråklige elever til å lese norske bøker, aviser, blader og å se serier med norsk språk og norsk tekst kan dermed synes som gunstig, slik at denne elevgruppen kan utvikle seg i positiv retning når det gjelder norsk skriftlig og muntlig. Dette kan synes som positivt fordi det fører til at elevene lærer andrespråket på en mindre *påtvunget* måte enn det som skjer i klasseromsundervisningen, hvor man ofte må arbeide med bestemte tekster og oppgaver. I tillegg kan det synes som den

hverdagslige innlæringen av språket vil kunne ha betydning for innlæringen av det akademiske skolespråket, fordi det vil kunne gi elevene mulighet til å forstå mer av det som skjer i undervisningen, til tross for at det er en forskjell mellom det akademiske og hverdagslige språket. Baker og Wright (2017, s. 116) hevder at når man vokser opp som tospråklig skjer innlæringen av språkene ubevisst, like naturlig som å lære å gå, mens det i en skolesituasjon ikke er eleven som har tatt beslutningen om å lære seg språket. Samtidig skriver de at en 14-åring som lærer seg et andrespråk har overlegne intellektuelle prosesseringssevner sammenliknet med når de minste barna skal lære seg et andrespråk (Baker & Wright, 2017, s. 117). Dermed antas det at det kreves mindre tid i tenårene å lære seg andrespråk enn når man er barn, på grunn av de eldre barnas kognitive overlegenhet (Baker & Wright, 2017, s. 117). Baker og Wright (2017, s. 117) skriver videre at bruken av to og flere språk endres gjennom årene, dermed blir eksakt sammenlikning vanskelig. Uansett, kan ikke enkeltpersoner oppnå langsiktige mål om å bli gode i et andrespråk uten at individet har tilstrekkelig motivasjon for å lære språket (Baker & Wright, 2017, s. 122).

Lærere har et dobbelt ansvar i arbeidet med minoritetsspråklige elever, vi skal både sørge for elevenes faglige læring og også sørge for at den språklige utviklingen fortsetter (Gibbons, 2019, s. 17). Dersom vi behandler minoritetsspråklige elever som de menneskene de kan utvikle seg til, betyr dette også at vi ser bort fra deres mangler, men heller ser de som dyktige og intelligente elever, som med riktig støtte vil være i stand til å delta og oppnå faglig innsikt på samme nivå som majoritetsspråklige elever (Gibbons, 2019, s. 18-19). I og med at vi i dag har større kunnskap om hva som fungerer når det gjelder andrespråkopplæring bør dette kunne være mulig å få til, med kompetanse om migrasjonspedagogikk og andrespråkopplæring hos lærerne som underviser minoritetsspråklige elever. Som lærere vet vi at relasjonsbygging er en viktig del av arbeidshverdagen og at det ofte kan være lettere å snakke sammen med de vi kjenner godt og har nære relasjoner til, enn å snakke formelt med fremmede som vi har liten relasjon til (Gibbons, 2019, s. 19). I en kulturell kontekst har språkbrukerne visse antakelser og forventninger som gjør dem i stand til å ta de måter vi gjør ting på for gitt. Mens mange kulturer har mange ulike språklige formål felles, varierer måtene å utføre dette på fra kultur til kultur (Gibbons, 2019, s. 20). Hvordan vi benytter språket er dermed både avhengig av kontekst og kultur sammen. Dette ser vi for eksempel i ulike måter å hilse på andre mennesker på, ut fra hvilken kultur man er vokst opp i.

Både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever skal stadig benytte seg av en mer kompleksitet i språket i skolen, og samtidig som språket skal utvikles hos de minoritetsspråklige elevene skal de i tillegg lære fagkunnskap. Språklig utvikling innebærer en jevn prosess hvor man kontinuerlig lærer å beherske et større omfang av språket (Gibbons, 2019, s. 25). Ser vi på språk på denne måten er det naturlig å tenke seg at de sosiale kontekstene språkbrukerne befinner seg i er avgjørende for om de lærer språket, til hvilket formål de blir i stand til å benytte seg av språket i og hvor godt de behersker de ulike registrene (Gibbons, 2019, s. 25). Dersom minoritetsspråklige elever ikke skal komme til kort med tanke på deres langsiktige læring, og dersom de skal ha mulighet og tid til å lære de språklige registrene som benyttes i undervisningen må de ha tilgang på en undervisning der lærere i alle undervisningsfag fokuserer på det språklige (Gibbons, 2019, s. 26). Dette innebærer at vi lærere må være bevisst på at vi ikke bare er faglærere, men også språklærere. Dersom alle lærere er seg dette bevisst vil minoritetsspråklige elever også kunne ha mulighet til å øve opp et fagspråk som de har bruk for i læringsprosessen i det faglige (Gibbons, 2019, s. 26). Hva lærere velger å gjøre av klasseromsaktiviteter og hvilke former for støtte lærere gir, har avgjørende betydning for om elevene oppnår suksess og lærer det som er tiltenkt at de skal lære (Gibbons, 2019, s. 30).

Det har vært debatt rundt hva som er den mest effektive måten å fremme utdanningsprestasjoner hos minoritetsspråklige elever. Flere forskere mener at skolene og lærere bør støtte minoritetsspråklige elever i utviklingen i språk og leseferdigheter på morsmålet samtidig som de utvikler andrespråket. Prosessen og resultatene av dette har ofte blitt referert til som additiv tospråklighet (Cummins, 2017, s. 405). Dette kjennetegnes ved at minoritetsspråklige elever legger til et andrespråk, L2, mens de fortsetter å utvikle de akademiske ferdighetene på morsmålet, L1 (Cummins, 2017, s. 405). Andre hevder at språkene bør holdes adskilt, noe som innebærer at man blir undervist i de to språkene isolert – uten oversettelse mellom språkene (Cummins, 2017, s. 405). Cummins (2017, s. 405) hevder at minoritetsspråklige i så tilfelle kan ende med språklig underskudd og at dette også kan føre til at språket de snakker hjemme kan bli sett på som dårligere enn det mer formelle.

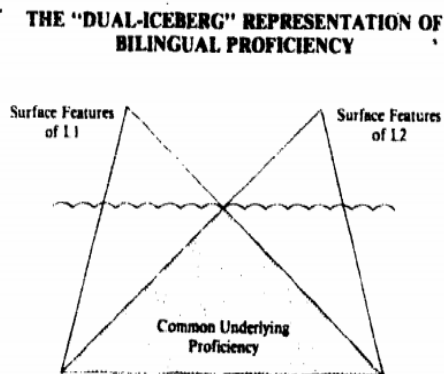
Cummins (2017, s. 406) skriver at språkene er flettet sammen på komplekse måter hos flerspråklige, på måter som forsterker viktigheten av å lære på tvers av språk. Det er vanlig i mange skolesammenhenger at lærere ekskluderer minoritetsspråklige elever fordi de snakker sitt L1 i skolesammenheng (Cummins, 2017, s. 407). Cummins (2017, s. 407) viser til en studie fra 2010 i Nederland der man har sett at lærere oppfordrer sterkt til å benytte av nederlandsk, tospråklige elever blir formelt sanksjonert for å snakke morsmålet sitt, og morsmålene til de minoritetsspråklige elevene er ekskludert fra det kulturelle repertoaret på skolen, samtidig som fransk og engelsk er høyt verdsatt. Historisk sett har altså minoritetsspråklige elevers morsmål blitt ekskludert fra skolegangen og erstattet med andrespråket. Cummins (2017, s. 421) hevder at begrepet aktiv tospråklighet heller bør benyttes, enn additiv tospråklighet, dette fordi undervisning på tvers av språk kan fremme prestasjonsgapet mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever.

Det finnes flere modeller om hvordan man tilegner seg et andrespråk. Videre i dette kapitlet vil jeg skissere to av disse: dobbel-isfjellmodellen av Cummins (1981) og terskelhypotesen av Cummins (1976), Toukomaa og Skutnabb-Kangas (1977). Grunnen til at jeg har valgt disse teoriene er fordi jeg mener det er viktig å være klar over hvordan minoritetsspråklige elever lærer seg et andrespråk, når jeg skal studere hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen i norskfaget for minoritetsspråklige elever. Jeg mener begge disse teoriene har flere momenter som kan være nyttige i så måte.

#### **4.1.1 Dobbelt-Isfjellmodellen, Jim Cummins (1981)**

Dette underkapitlet presenterer dobbel-isfjellmodellen som Jim Cummins utviklet i 1981. Teorien tar for seg samspillet mellom første- og andrespråket og hevder at språkene benytter seg av samme grunnmur, hjernen. I dobbelt-isfjellmodellen tar man utgangspunkt i at språkene har en felles plattform som de ulike språkene bygges på, og denne teorien viser at ferdigheter kan overføres mellom språkene. Dette er noe som har vært interessant å finne ut om hvorvidt mine informanter mener de tar hensyn til i tilpasningen av undervisningen til minoritetsspråklige elever.

Figur 1: Isfjell representasjon av tospråklige ferdigheter (Cummins, 1981, s. 37)



I figuren ovenfor (Cummins, 1981, s. 37) er tospråklige ferdigheter representert ved hjelp av et dobbelt isfjell. I isfjellet ligger de tverrspråklige ferdighetene til grunn for den åpenbare ulike overflaten i et hvert språk (Cummins, 1981, s. 38). Generelt ser Cummins (1981) på overflateegenskapene i de to språkene, L1 og L2, som har blitt relativt automatisert eller mindre kognitivt krevende, mens den underliggende ferdigheten er den som er oppløst i kognitivt krevende kommunikasjonsoppgaver. I følge denne modellen kan en hevde at avhengig av hvilket språk en person benytter, kommer tankene som følger med å lese, skrive og lytte fra den samme sentrale motoren (Baker & Wright, 2017, s. 159). Videre er det et viktig poeng i dobbel-isfjellmodellen at flerspråklighet er mulig fordi mennesker har kapasitet til å lagre to eller flere språk (Baker & Wright, 2017, s. 159). Gjennom denne modellen hevder man at informasjonsbehandlingsevner og akademisk oppnåelse er mulig å utvikle både gjennom ett og to språk (Baker & Wright, 2017, s. 159). Kognitiv funksjon og skoleprestasjoner kan altså foregå gjennom en språkkanal, eller like vellykket gjennom to språkkanaler, dette fordi begge benytter den samme motoren, altså hjernen.

Dersom man benytter denne modellen ser man at språket elevene bruker i klasserommet må være godt nok utviklet til å kunne behandle de kognitive utfordringene i klasserommet (Baker & Wright, 2017, s. 159). Denne teorien hevder at samtaler, lytting, lesing eller skriving på første- eller andrespråk hjelper hele det kognitive systemet til å utvikle seg. Men dersom eleven benytter et ikke tilstrekkelig utviklet andrespråk i klasserommet, kan kvaliteten og mengden av det de lærer være relativt svak (Baker & Wright, 2017, s. 159). Bøyesen (2014, s. 289) skriver at Cummins drar et skille mellom språk og begrep, ordene overføres ikke, begrepene og kunnskap gjør derimot det. Videre skriver hun at en ikke kan hevde at

morsmålet ikke har noen betydning i utviklingen av andrespråket, dersom det ikke er lagt til rette for overføring, eller dersom det ikke er tatt høyde for tiden det tar å utvikle ferdighetene.

Bøyesen (2014, s. 289) peker på gjensidighetsprinsippet, the interdependence principle, til Cummins. Altså at ferdigheter på et språk kan overføres fra et språk til et annet. Betingelsen er at opplæringen i det ene språket gir ferdigheter i dette språket og at det er tilstrekkelig eksponering for, og motivasjon til, å lære det andre språket (Bøyesen, 2014, s. 289). Cummins (1984) skriver at begrepsmessig kunnskap er det mest framtreddende. Dersom du kan multiplisere på urdu, så kan du dette på norsk også, men du trenger å lære termene for regnearten på norsk (Bøyesen, 2014, s. 289). Andre ferdigheter som trekkes fram er tenking på høyere nivå, lesestrategier og organisering av tekst (Cummins 1984, s. 144). Dette mener jeg kan understreke viktigheten av tospråklig opplæring og behovet for å styrke morsmålet, samtidig som andrespråket utvikles. Bøyesen (2014, s. 290) skriver videre at minoritetsspråklige elever kan bli satt inn i en andrespråklig skolehverdag der det ikke er blitt gjort noe forsøk på å koble kunnskap og erfaringer på morsmålet sammen med andrespråket (Bøyesen, 2014, s. 290). Dette er i så tilfelle interessant og kan være gjenstand for å understreke viktigheten av å videreutdanne lærere innen migrasjonspedagogikk og andrespråksopplæring. På den andre siden, videreutdanning sikrer selvsagt ikke at minoritetsspråklige elever får en bedre opplæring, men vil kunne gi lærere bedre kunnskap på feltet.

#### **4.1.2 Terskelhypotesen, Cummins (1976), Toukoma og Skutnabb-Kangas (1977)**

I dette underkapitlet presenterer jeg Terskelhypotesen som ble utviklet av Cummins (1976) i samarbeid med Toukoma og Skutnabb-Kangas (1977). De antydte at forskningen om kognisjon og tospråklighet best kan forklares gjennom to terskler (Baker & Wright, 2017, s. 160). Denne teorien er et uttrykk for å tenke på fordelene ved tospråklighet (Baker & Wright, 2017, s. 160). I terskelhypotesen er et viktig holdepunkt at for å ha kognitivt utbytte av å være tospråklig, må en ha gode ferdigheter i begge språkene (Baker & Wright, 2017, s. 160). Minoritetsspråklige elever kan virke til å ha tilsynelatende gode ferdigheter i andrespråket, samtidig som de sliter på skolen. Også dette har vært interessant å søke å finne ut hva informantene tenkte om, og hvordan de eventuelt mener de arbeider med å få opp ferdighetene til de minoritetsspråklige elevene slik at de hele tiden lærer mer.

I følge terskelhypotesen hevder man at det er kognitive fordeler med tospråklighet samtidig som man ser at tospråklige elever noen ganger ser ut til å slite på skolen. Terskelhypotesen hevder at det er tre nivåer av tospråklighet (Baker & Wright, 2017, s. 160). Det første nivået er når elevens språkevne ikke er utviklet tilstrekkelig på noen av språkene, spesielt dersom eleven sammenliknes med andre jevnaldrende elever (Baker & Wright, 2017, s. 160). Det andre nivået er når eleven kjenner et språk godt nok til å lykkes på skolen, men nivået i andrespråket er for lavt til å få kognitivt utbytte av det (Baker & Wright, 2017, s. 160). Det øverste nivået er en elev som er blitt god nok på begge språk til å lykkes på skolen, først da kan hen få de kognitive fordelene ved tospråklighet (Baker & Wright, 2017, s. 160).

Som en del av terskelhypotesen utviklet Cummins (2000) en utviklingsmessig avhengighetshypotese. Denne hypotesen går ut på at evnen til andrespråk avhenger av hvor kompetent man er på førstespråket. Ved høy utvikling av førstespråket blir det enklere å lære et nytt språk, og motsatt, ved lav utvikling av andrespråket blir det vanskeligere å lære et nytt språk. Cummins (2000) hevder dette skyldes overføring av ferdigheter mellom språk, som lese- og skriveferdigheter. Videre er det forskjell på å ha grunnleggende mellommenneskelige kommunikative ferdigheter og kognitive akademiske språkkunnskaper (Baker & Wright, 2017, s. 161). Man kan skille mellom BICS og CALP. BICS er grunnleggende kommunikasjonsevner som gjør oss i stand til å ha en hverdagssamtale, dette tar tre til fem år å utvikle. CALP er betegnelsen på kognitiv/akademisk språkkompetanse, som tar fire til syv år å utvikle (Baker & Wright, 2017, s. 162). Uten CALP kan ikke elever engasjere seg tilstrekkelig i skolehverdagen, eller få like stort utbytte som dersom de hadde hatt et akademisk språk (Baker & Wright, 2017, s. 162). Dette kan forklare hvorfor det kan synes som enkelte minoritetsspråklige elever er flytende i andrespråket, men likevel ikke lykkes på skolen og kan dermed synes som viktig å ta hensyn til når man underviser minoritetsspråklige elever.

#### ***4.2 Tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever***

I dette underkapitlet presenterer jeg teori knyttet til tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Jeg vil avslutningsvis, i kapittel 4.2.1 presentere Bruners teori om støttende stillaser i lys av andrespråksopplæring.



For meg synes det som minoritetsspråklige har en reel sjanse til å bli gode språkbrukere både i førstespråket og i andrespråket med riktig støtte i undervisningen. Som Isfjellmodellen viser, mener også jeg at man benytter tverrspråklige ferdigheter i innlæringen av begge språkene. Det synes som en kan ha mulighet til å lære, og også bli god i, et andrespråk dersom en har gode ferdigheter i førstespråket. Dessuten mener jeg at det kan synes som det bør ligge en god del vilje til grunn dersom man i ungdomsårene eller voksen alder skal lære seg et nytt språk. Dette fordi det synes som det krever mer å lære et språk gjennom skolen, enn som en naturlig del av sosialiseringprosessen. Slik jeg tolker det, ut fra terskelhypotesen og dobbel-isfjellmodellen, kan det synes som at språket elevene benytter i klasserommet må være godt nok utviklet for å kunne behandle de kognitive utfordringene i klasserommet og for å lykkes i skolen. Det er et viktig poeng at lærerne som underviser minoritetsspråklige elever i et andrespråk bør ta hensyn og tilpasse undervisningen til nivået til elevene, språklig, faglig og kognitivt. Det kan synes som Hadland (2018, s. 49) kan ha et poeng når hun skriver at minoritetsspråklige elever som er svake i majoritetsspråket står ovenfor en dobbel utfordring når de skal annektere ny kunnskap, samtidig som den minoritetsspråklige eleven skal lære seg et nytt språk. Samtidig underbygger terskelhypotesen at barn som befinner seg over den øvre terskelen, altså som behersker to språk på høyt nivå, vil kunne ha fordeler mentalt (Baker & Wright, 2017, s 160).

I dagligtalen benyttes begrepet stillas om en midlertidig konstruksjon som man setter opp når en bygning skal oppføres. Etter hvert som håndverkerne blir ferdig med deler av bygningen, tas stillasene ned. Et stillas er altså noe midlertidig, men samtidig noe viktig for at vellykket bygging skal finne sted. Jerome Bruner var opptatt av hva som skjedde i instruksjonsprosessene og han mente at det var en slags undervisning ved å vise og fortelle, dette kalte Bruner for stillaser (Olson, 2007, s. 45). På Bruners tid var perspektivet på pedagogikk og pensum i hovedsak lærersentrert og lærerstyrt (Olson, 2007, s. 45). Bruner så på instruksjon som det mest vesentlige i forsøket på å bringe eleven opp til den voksnes standard ved å gi rammer for elevenes læring (2007, s. 45). Stillasbygging ble på denne måten til fra et byggeteknisk begrep til pedagogisk praksis (Olson, 2007, s. 45). I følge Bruners teori om støttende stillaser kan læreren konstruere et stillas som kan benyttes som støtte i elevenes arbeide med å konstruere sin egen forståelse (Olson, 2007, s.45). Dette kan også benyttes på en litt annen måte, ved at elever med samme morsmål kan være stillas for hverandre, ved at den som er på et høyere nivå i majoritetsspråket kan støtte og hjelpe den eller de

minoritetsspråklige eleven(e) som er på et lavere nivå i majoritetsspråket. En annen måte å løse dette på kan være å la majoritetsspråklige elever være det støttende stillaset for minoritetsspråklige elever. Når tilstrekkelig støtte er gitt kan stillaset fjernes, og elevenes egne mentale strukturer vil opprettholde forståelse og utredning (Olson, 2007, s. 45).

Olson (2007, s. 45) skriver at Bruner, sammen med David Wood fra Nottingham University, studerte prosessen da en voksen lærer lærte 30 fem år gamle barn hvordan de skulle sette sammen et pyramidepuzzlespill. I stedet for å fortelle og forklare ble støttende stillaser benyttet: læreren utførte delene av oppgavene som elevene ikke lyktes med selv (Olson, 2007, s. 45). Når elevene mestret deler av oppgaven, gav den voksne kontrollen tilbake igjen til eleven, til syvende og sist kunne barna styre hele prosessen selv (Olson, 2007, s. 46). Disse interaktive strukturene beskrev Bruner som formater og han fant dem ikke bare i situasjoner med pedagogiske hensikter, men også i rutinene foreldre benytter sammen med barna sine, rutiner som er viktige for språkopplæring og kulturell læring generelt (Olson, 2007, s. 46).

I stillasbygging vil en nybegynner bli gitt små oppgaver i utkanten av en kompleks oppgave, og etter hvert som mestringen øker blir eleven gitt større og større ansvar for flere og mer komplekse oppgaver. Det som ofte kan bli bagatellisert, er at elevene ofte ikke klarer å forstå potensialet i disse små oppgavene (Olson, 2007, s. 46). Å studere for eksempel bøyning av verb, kan ha begrenset avkastning med mindre eleven ser hvordan verbbøyning kan øke forståelsen. Olson (2007, s. 47). Olson (2007, s. 47) peker på at det er viktig å merke seg at Bruners pedagogiske undersøkelser ofte involverte en-til-en-undervisning. Som lærer vet vi at det er enormt mye lettere å følge med på hva elevene tenker og gjør i en en-til-en situasjon, enn når en har elever i større grupper. Ved undervisning i hele klasser er like nær overvåkning praktisk talt umulig, men læreren kan følge med på generelle tegn på at elevene ikke forstår og tilpasse undervisningen deretter (Olson, 2007, s. 47).

#### ***4.2.1 Stillasbygging og andrespråksopplæring***

I dette underkapitlet vil jeg presentere Bruners pedagogiske teori om stillasbygging, som jeg presenterte innledningsvis i underkapittel 4.2, i sammenheng med andrespråksopplæring. Når jeg skal undersøke hvordan lærere mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige

elever i norsk, er det vesentlig for meg å inneha kunnskap om teori knyttet til tilpasset opplæring.

Minoritetsspråklige elever skal ikke bare lære et nytt språk, de skal også få ny kunnskap med språket som hjelpemiddel. Gjennom vellykket støtte og samspill kan minoritetsspråklige elever lære å komme lengre i skolesammenheng, enn de ville gjort alene. Når det er snakk om å lære et andrespråk ved hjelp av støttende stillaser vil de minoritetsspråklige elevene lære nye måter å anvende språket på, først med støtte og deretter på egen hånd (Gibbons, 2019, s. 29). Stillasbygging er en spesiell form for hjelp som medvirker til at elevene tilegner seg nye forståelsesnivåer, ferdigheter eller begreper (Gibbons, 2019, s. 32). Dermed er stillasene noe midlertidig hvor læreren, eller andre som opptrer som støttende stillaser, hjelper elevene med å finne ut hvordan noe skal gjøres. Elevene vil på grunn av dette, på et senere tidspunkt, kunne være i stand til å utføre lignende oppgaver på egenhånd og sikter dermed mot økt selvstendighet hos elevene på sikt (Gibbons, 2019, s. 32). Forskning har vist at undervisning med høy grad av støtte og høy grad av utfordringer er viktig for læring (Gibbons, 2019, s. 33). For minoritetsspråklige elever kan undervisning med mye støtte og store utfordringer gi en annen tilgang til aktivitetene i undervisningen, enn det som har vært tilfelle tidligere (Gibbons, 2019, s. 34). I stedet for å gjøre oppgavene lettere og kanskje redusere mengden fagstoff, synes det som lærere kanskje bør vurdere hvilken form for stillaser vil skal stille til rådighet for minoritetsspråklige elever for at de skal kunne utføre oppgavene. I følge Gibbons (2019, s. 34) er det hvilken støtte man velger å gi som er avgjørende for om man lykkes. Det innebærer at støtten bør passe de kavnene som stilles til minoritetsspråklige elever, som skal lære seg nytt fagstoff gjennom et nytt språk (Gibbons, 2019, s. 34). Vi kan forvente av samtlige elever at de skal kunne skrive en analyse på et gitt tidspunkt, men noen elever må kanskje benytte seg av morsmålet først for så å skrive dette over på andrespråket. For andre minoritetsspråklige elever vil det kunne hjelpe å få støtte i hvordan avsnittene kan starte. For minoritetsspråklige elever som ikke er kommet så langt i innlæringen av andrespråket kan kanskje læreren gi støtte ved å starte setningene for eleven. En annen måte å støtte eleven gjennom prosessen kan være å samtale og sammen finne fram til begreper som vil kunne være nyttige for den aktuelle oppgaven eller teksten som eleven skal skrive. Det ferdige resultatet, altså teksttypen, vil dermed bli den samme for alle elevene, forskjellen ligger i stillasets form og omfang og på veien eleven legger bak seg mens hen arbeider (Gibbons, 2019, s. 34). Det vil være til fordel for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever dersom vi som

lærere ikke tar for gitt at elevene kan fagspråket (Gibbons, 2019, s. 34-35). Elevene skal undervises i fagspråket, og vi som lærere bør finne stimulerende og effektive måter å gjøre det på, samtidig som vi skal stille oss kritiske til hvilke former for språk som benyttes i undervisningen (Gibbons, 2019, s. 35).

## **5. Metode**

Målet med dette kapitlet er å presentere mine valg med hensyn til forskningsdesign. I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsdesignet for oppgaven, altså den helhetlige planen for studiens utforming. Jeg vil gjennom dette kapitlet gjennomgå hovedpunktene for studien, hvordan informantene har blitt valgt ut, hvordan datamaterialet er samlet inn og hvilken tilnærming jeg har valgt til forskningen for å samle inn datamaterialer og hvordan analysen er planlagt gjennomført. Dette kapitlet er bearbeidet ut fra min besvarelse på metodologiekksamen våren 2020.

Jeg har tatt flere valg gjennom prosessen. For meg var det viktig at informantene selv skulle få muligheten til å beskrive sin praksis og sine erfaringer. Jeg har endt opp med en kvalitativ tverrsnittsundersøkelse, altså en undersøkelse på et bestemt tidspunkt, for å finne ut hvordan situasjonen var der og da. Dette har jeg gjort fordi min intensjon var å finne ut hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever der og da, og ikke hvordan informantenes metoder, erfaringer og meninger endret seg over tid. Jeg kan ikke benytte denne undersøkelsen til å utvikle generaliseringer med statistiske metoder. Den vil heller ikke kunne gi endelige svar på et spørsmål, men metoden jeg har valgt kan likevel bidra til å få fram analyser av et utdrag av samfunnet rundt oss (Sollid, 2013, s. 126).

### ***5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming***

I dette underkapitlet presenterer jeg min vitenskapsteoretiske tilnærming. Dette underkapitlet har to helt sentrale begreper, hermeneutikk og fenomenologi.

Vitenskapsfilosofi er et systematisk studium av vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 2018, s. 11). I vitenskapsfilosofiske under undersøkelser gjør man vitenskapelig kunnskap og aktivitet til gjenstand for systematiske studier. I denne typen studier er man ikke opptatt av å skaffe seg kunnskap om verden, men av å reflektere over fremgangsmåtene man benytter i forskning for å skaffe seg slik kunnskap om verden, og forutsetningene kunnskapen bygger på (Gilje & Grimen, 2018, s. 11). Vitenskapsfilosofi er ikke vitenskap, men refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 2018, s. 17). Den vitenskapelige retningen som har hjulpet meg med å søke svar på hvordan informantene mener de tilpasser

undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget kalles hermeneutisk fenomenologisk. Fenomenologi er læren om det som viser seg, det vil si begivenhetene slik de framtoner seg for oss og slik de oppfattes av sansene (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2019, s. 78). Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2019, s. 78). Dette jeg har gjort i min undersøkelse hvor jeg søker svar på hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. I tillegg har jeg søkt å finne ut hvordan informantenes oppfatninger er av organiseringen og gjennomføringen av andrespråksopplæringen. Mening ble da et nøkkelbegrep fordi jeg har bestrebet å forstå meningen, sett med informantenes øyne. For min del var målet å få økt forståelse og innsikt i disse lærernes livsverden. For å muliggjøre dette, må jeg forstå mennesket. Jeg har altså søkt å forstå lærernes indre verden, da ble det viktig å være oppmerksom på at alle mennesker har et tolkningsmønster, og at samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver persons forståelse, bakgrunn og interesser (Johannessen et al., 2019, s. 78). Det finnes dermed ingen *rene* opplevelser som ikke er koblet til tolkning, det var tolkningen informantene gjorde omkring tilpasset opplæring i andrespråksopplæringen som var interessante for meg som forsker (Johannessen et al., 2019, s. 78). Nettopp derfor ble forskningsspørsmålene mine knyttet opp mot lærernes forståelse gjennom begrepene *uttrykker* og *mener*.

I studien min måtte jeg være i stand til å forstå mitt eget tolkningsmønster. For å forstå informantenes tolkningsmønstre, var det nødvendig at jeg også kjente mitt eget. Hermeneutiske innslag spiller dermed en viktig rolle. Fenomener har betydning eller mening, og begrepet meningsfull brukes om en rekke fenomener. Det som kjennetegner meningsfulle fenomener er at de må tolkes for å forstås (Gilje & Grimen, 2018, s. 142). På bakgrunn av at vi er sosiale aktører må vi hele tiden gjøre denne fortolkningen for å samhandle med andre, siden vi er sosiale aktører. Noen ganger kan fenomeners mening være uklar for oss, da trenger vi bestemte metodiske tilnærminger og spesielle anstrengelser for at meningen skal komme fram (Gilje & Grimen, 2018, s. 143). Enkelte fenomener får vi aldri en klar oppfatning av meningen bak. Forsøkene på å klargjøre hva fortolkning og forståelse er, hvordan forståelse er mulig, og hvilke spesielle problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser, kalles hermeneutikk (Gilje & Grimen, 2018, s. 143). Hermeneutikken består av å forsøke å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at det skal være mulig å forstå meningen (Gilje & Grimen, 2018, s. 143). Hermeneutikken er

relevant for min undersøkelse fordi datamaterialet består av meningsfulle fenomener, muntlige ytringer fra informantene. Det viktige i min forskning ble å søke informantenes mening og å tolke datamaterialet i tråd med informantenes intensjoner. Jeg var opptatt av å tolke, forstå og beskrive informantenes meninger rundt hvordan de mener at de tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Hermeneutisk fenomenologi har i så måte ikke ferdige metoder og spesielle teknikker i forskningsprosessen (Gilje & Grimen, 2018, s. 144). Fenomenets vesen er flerdimensjonalt (Gilje & Grimen, 2018, s. 144). Som forsker må jeg ha et åpent sinn. Det var dermed vesentlig at metodene for datainnsamlingene var tilpasset formålet med undersøkelsen. Store deler av forskningsprosessen kunne dermed oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 2018, s. 144).

## ***5.2 Min rolle som forsker***

I dette underkapitlet skal jeg presentere momenter knyttet til min rolle som forsker. Et særtrekk ved mennesker er at de tillegger egne handlinger og fenomener mening (Gilje & Grimen, 2018, s. 144). Hele tiden tolker vi alt rundt oss. Samfunnsforskere må i så måte ofte tolke noe som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Som forsker måtte jeg fortolke hva mine informanter sa, men jeg måtte samtidig være oppmerksom på at det informantene fortalte hadde de fortolket selv. Jeg kunne valgt å forholde meg til datamaterialet på flere måter. Enten kunne jeg valgt å se bort fra informantenes beskrivelser av seg selv og sine aktiviteter, eller så kunne jeg valgt å gå for å innlemme disse i forskningen (Gilje & Grimen, 2018, s. 145). Det var av fundamental betydning hvordan informantene så på seg selv i deres profesjon for å finne svar på hvordan informantene mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Samtidig kunne jeg ikke utelukkende bygge studien min på hvordan de tolket seg selv og sin livsverden. Innenfor et samfunnsskaplig språk måtte jeg rekonstruere informantenes fortolkningsprosesser, ved hjelp av teoretiske begreper, dette er det vi kaller dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 2018, s. 146). For at dette skulle være mulig måtte jeg intervju flere informanter. Dessuten spilte jeg som forsker en rolle i arbeidet med datamaterialet. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 2018, s. 148). Jeg måtte være bevisst min egen forståelse, slik at det var informantene som kom til ordet i analysen (Gilje & Grimen, 2018, s. 148). Det var derfor viktig at jeg var åpen for at mine forforståelser og antakelser rundt tilpasset opplæring i norskfaget og minoritetsspråklige elever ikke stemte overens med datamaterialet fra informantene. Som lærer måtte jeg være kjent med mitt eget syn på hvordan jeg mener

tilpasset opplæring realiseres til minoritetsspråklige elever i norskfaget. På denne måten var min forforståelse også med i undersøkelsen og det kunne vært med på å hindre min åpenhet. På den andre siden er forforståelse et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig, fordi jeg måtte starte med ideen om hva jeg skulle se etter for å vite hva jeg skulle rette oppmerksomheten mot (Gilje & Grimen, 2018, s. 148).

Et viktig begrep innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten den må fortolkes i (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). Tolkningen av helheten og delene er gjensidig avhengig av hverandre (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). Hvordan jeg skulle fortolke delene, var avhengig av hvordan jeg fortolket helheten, og hvordan jeg fortolket helheten var avhengig av hvordan jeg fortolket delene. Hvordan jeg fortolket fenomenet som skulle fortolkes, var avhengig av hvordan jeg fortolket konteksten, og omvendt (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). Jeg som forsker måtte i så måte analysere gjennom å stadig veksle på helhet og deler, mellom de ulike fortolkningene for å søke å finne sannheten. Den hermeneutiske sirkel sier noe om hvordan begrunnelser og fortolkninger ser ut, eller hvilken struktur de har, eller hva de baseres på: Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, og det er ingen vei ut av denne sirkelen (Gilje & Grimen, 2018, s. 154). For at jeg skulle begrunne fortolkninger av bestemte deler av et intervju, måtte jeg ha en fortolkning av intervjuet som helhet. Og for å kunne fortolke intervjuene som helhet, måtte jeg fortolke delene av intervjuene.

Som forsker har jeg med meg min bakgrunn som norsklærer for minoritetsspråklige elever i norskfaget. Min forforståelse kunne ført til at jeg overså betydningsfulle ytringer og meninger. Dette igjen kunne ha ført til at jeg ikke så meningen bak informantenes ytringer rundt tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Det var viktig å være dette bevisst da jeg skulle tolke datamaterialet. Når vi skal fortolke en tekst, lager vi en annen tekst som forsøker å uttrykke den første tekstens mening på en klarere måte (Gilje & Grimen, 2018, s. 156). Som forsker har jeg et enormt ansvar når det gjelder fortolkning. Hvordan skulle jeg avgjøre hva som er den beste fortolkningen av et utsagn? Jeg kunne valgt å tenke at alle



fortolkninger er like vilkårlige, altså at ingen er bedre eller verre enn andre, men jeg måtte se delene i sammenheng med helheten. Samtidig var det viktig å huske på at fortolkninger bare er mer eller mindre sannsynlig eller troverdige. Det er ikke noe grunnlag for å hevde at det finnes absolutt korrekte fortolkninger (Gilje & Grimen, 2018, s. 156). Fortolkning er i stor grad også basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. De er dermed alltid potensielt usikre: det er alltid mulig å revidere ved hjelp av ny informasjon (Gilje & Grimen, 2018, s. 152). Dersom jeg i min studie hadde gått tilbake til informantene i etterkant med datamaterialet, ville de kunne kommet med innspill som førte til at mine fortolkninger burde blitt revidert.

### ***5.3 Forskningsdesign og metode***

Målet med dette underkapitlet er å presentere forskningsdesign og metode knyttet til min studie om hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever. Her vil noe av det sentrale være å presentere de ulike valgene jeg har stått ovenfor i prosessen og hvilke valg jeg har tatt, samtidig som jeg begrunner disse.

Da jeg skulle gjennomføre undersøkelsen var det mange valg som måtte tas. Blant annet hvem og hva jeg skulle undersøke, og også hvordan jeg skulle undersøke dette, altså alt som knytter seg til undersøkelsen. Dette kalles forskningsdesign (Johannessen et al., 2019, s. 69). Som forsker kan man velge å gjennomføre undersøkelser på ett bestemt tidspunkt, eller over lengre tidsperioder. Dersom man velger å gjennomføre det på ett bestemt tidspunkt kalles dette for en tverrsnittsundersøkelse (Johannessen et al., 2019, s. 70). Det er dette jeg skal gjøre i min undersøkelse. Siden jeg skal samle inn data fra et bestemt tidspunkt, må jeg være varsom med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid (Johannessen et al., 2019, s. 70). Det jeg finner ut i min undersøkelse om hvordan norsklærerne mener at de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever, vil kanskje ikke være like gyldig en tid etter undersøkelsen er utført, eller for lærere ved en annen skole. Årsaken til dette er at det kan skje endringer ved skolestrukturen, skolen og ved de enkelte lærerne i tiden etter undersøkelsen er gjennomført. Poenget med min undersøkelse er å finne ut hvordan informantene mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget her og nå. Det stilles stadig spørsmål rundt muligheten til å generalisere funn fra intervjustudier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) peker

på at vi i dagliglivet generaliserer relativt spontant, i tilfeller hvor vi har erfaringer med en hendelse eller en person danner vi forventninger til liknende situasjoner. En mye benyttet innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dersom jeg gjør argumentene forståelige, gjennom å spesifisere funnene mine, kan jeg som forsker tillate leserne selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er, dette kalles leserbasert generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291-292). I en forskerbasert generalisering ut fra intervjuundersøkelser, kan ikke jeg som forsker bare gi spesifikke, rikholdige, beskrivelser, jeg må også argumentere for generaliserbarheten av resultatene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). En side av dette vil være å se hvorvidt mine funn rundt læreres meninger om hvordan de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget, stemmer overens med liknende undersøkelser. Dersom det er samsvar med funnene i liknende undersøkelser, vil dette også bidra til å validere min undersøkelse, og til å bekrefte mine funn. I en leserbasert generalisering er det leseren som i en intervjuundersøkelse, på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser, vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Ved kvalitative studier snakker man om overføring av ny kunnskap i stedet for generalisering (Johannessen et al., 2019, s. 231). En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2019, s. 231). Muligheten for å generalisere ligger dermed i at jeg gir teoretiske argumenteringer med bakgrunn i analysen jeg har gjennomført. Det ligger i sakens natur at jeg som forsker ikke kan uttale meg om fenomener jeg ikke har undersøkt. I denne studien vil jeg dermed kunne si noe om hvordan de aktuelle lærerne mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget, likevel kan funnene ha overførbarhet dersom de stemmer overens med funnene i andre liknende undersøkelser.

Metoden jeg har valgt bidrar til å få fram analyser av et utdrag av samfunnet rundt oss (Sollid, 2013, s. 126). På motsatt side har vi de longitudinelle undersøkelsene, som innebærer at man samler inn data på mer enn et tidspunkt (Johannessen et al., 2019, s. 71). Det kunne vært interessant å gjøre en longitudinell undersøkelse, som sier noe om eventuelle endringer over tid, men dette kan eventuelt være gjenstand for videre forskning på et senere tidspunkt, da denne oppgaven har begrenset omfang.

## ***5.4 Kvalitativ tilnærming***

I min studie har jeg valgt en samfunnsvitenskapelig, kvalitativ tilnærming, dette fordi jeg hadde et ønske om å gå i dybden på tematikken tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget i videregående opplæring. Kvalitative metoder omfatter ulike fortolkende teoretiske retninger. Et karakteristisk trekk ved kvalitativ metode er årsaksforklaringer og at det legges vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser (Ringdal, 2018, s. 110). Kvalitative undersøkelser baserer seg altså på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2018, s. 110). Jeg kunne valgt å gjøre denne type undersøkelser på mange ulike måter. Jeg måtte gjøre valg om hvordan jeg skulle samle inn datamateriale, og da valgene var tatt kunne det resultere i begrensninger på et senere tidspunkt i prosessen. Fordi kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange forskjellige måter – og fordi forskjellige emner utforskes ulikt – blir transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav til rapporteringen av kvalitative forskningsresultater (Johannessen et al., 2019, s. 77). Forskeren må altså beskrive alle faser i forskningsprosessen, og med et etablert forskningsdesign blir dette arbeidet lettere. En kvalitativ undersøkelse gir andre forskningsmessige og metodiske muligheter og utfordringer enn en kvantitativ undersøkelse vil gi. På den andre siden hadde en kvantitativ undersøkelse kunne gitt mange flere svar, og muligheten for å generalisere hadde vært større. I min studie har jeg forsøkt å finne ut hvordan informantene mener at de tilpasser opplæringen i norskfaget til minoritetsspråklige elever. For å finne svar på dette ønsket jeg å finne mer inngående og dyptgående svar, enn det en kvantitativ undersøkelse kunne gitt. Dette førte til at jeg gjennomførte jeg en kvalitativ undersøkelse.

### ***5.4.1 Det kvalitative forskningsintervju***

Jeg anså intervju av lærere ved skolen som best egnet metode i mitt prosjekt fordi intervjuene ville gi mer dybde, enn hva for eksempel et spørreskjema ville gitt. Gjennom å intervju tre faglærere i norsk ved en videregående skole, har jeg forsøkt å finne svar på hvordan informantene mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Jeg har søkt å finne svar på hvordan andrespråksopplæringen organiseres og gjennomføres. Dette, sammen med teori og tidligere forskning, kan si meg noe om hvordan lærere ved den aktuelle skolen mener at de tilpasser opplæringen rettet mot minoritetsspråklige elever i norskfaget. Intervjuene vil i så måte bidra til å belyse problemstillingen jeg har valgt.

Intervjumetoden er kjennetegnet ved at det består av spørsmål og svar, der deltakerne har klare roller (Ringdal, 2018, s. 215). Jeg som forsker stilte spørsmålene og informantene svarte. Denne rollefordelingen skiller intervjuet fra en vanlig samtale (Ringdal, 2018, s. 215). Intervju er en kontaktskapende metode som gjorde det mulig å samtale med mine informanter om deres erfaringer og meninger, for å søke å finne svar på mine spørsmål. Å benytte intervju som forskningsmetode kan beskrives som en prosess som går gjennom flere faser; fra jeg begynte planleggingen til gjennomføring og til slutt etterarbeidet (Sollid, 2013, s. 124). Intervju som forskningsmetode er krevende og komplekst. Det stilte store krav til meg om analytiske ferdigheter, menneskelig nærvær, fagkunnskap og utholdenhet gjennom hele forskningsprosessen (Sollid, 2013, s. 125). Forskningsintervjuet kan beskrives som en kommunikativ hendelse der to eller flere personer samtaler om et tema en eller flere i samtalen forsker på (Sollid, 2013, s. 126). Forskningsintervjuet må likevel ikke blandes med en hverdagslig samtale, da intervjuet er en mer eller mindre styrt samtale i spørsmål-svar-form. Likevel var det slik at informantene kunne styre samtalen i den retningen hen ønsket gjennom svarene som hen gav. Kunnskapen ble produsert i interaksjonen mellom meg, og informantene som ble intervjuet. Min rolle i intervjusituasjonen fikk viktige konsekvenser for hvordan datamaterialet kunne tolkes i neste omgang (Sollid, 2013, s. 126). For å være mer presis betyr dette at også mine bidrag i samtalen måtte inkluderes i analyseprosessen (Sollid, 2013, s. 126).

Intervjumetoden kan bidra til å få fram analyser av et utdrag av samfunnet. Formålet kan være å teste ut en hypotese gjennom å sammenlikne informantenes svar på intervju spørsmålene (Sollid, 2013, s. 124). Det kan også være å skaffe empirisk informasjon som kan belyse et teoretisk felt, eller å utvikle en empirisk basert teori (Sollid, 2013, s. 126). Det var viktig at jeg var klar over at jeg måtte være kritisk til alle typer forskningsmetoder (Sollid, 2013, s. 126). Forskningsintervjuet kan blant annet kritiseres for å gi best muligheter til å uttrykke en mening eller erfaring hos personer som er gode til å formulere seg muntlig (Sollid, 2013, s. 124). Alle metoder har svakheter og styrker, det ble derfor viktig å være bevisst på at metoden jeg valgte kunne gi det datamaterialet som gav svar på hvordan lærere mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget.

#### **5.4.2 Gjennomføring av studien**

I mange tilfeller er lydopptak nok, avhengig av hva som undersøkes og formålet med undersøkelsen er det i noen studier i tillegg viktig å dokumentere det nonverbale som skjer, da vil videoopptak være bedre egnet. Jeg anså lydopptak som essensielt, på den måten fikk jeg med mine bidrag i intervjuene også. En annen fordel var at jeg kunne rette fokus mot informantene. Lydopptak kan synes å være med på å bidra til undersøkelsens validitet, fordi opptakene gav muligheter for å høre gjennom datamaterialet gjentatte ganger. Siden jeg valgte lydopptak ble det viktig å sjekke at alt av teknisk utstyr fungerte, slik at jeg hadde datamaterialet lagret etter intervjuet var gjennomført. Ved å gjennomføre intervjuer med norsklærere som underviser minoritetsspråklige elever i norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram kunne jeg avdekke ulikheter og likheter i deres synspunkter, meninger og erfaringer.

Intervjuene kan deles inn i strukturert, semi-strukturert og ustrukturert. For min studie var det hensiktsmessig å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer for å søke svar på min problemstilling, dette er i tråd med den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen. Det semistrukturerte intervjuet har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene, mens rekkefølge, tema og spørsmål kan varieres og endres underveis, og fra intervju til intervju (Johannessen et al., 2019, s. 146). Semi-strukturerte intervjuer er en intervjuform der forskeren benytter seg av en liste med spørsmål og temaer som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De ulike temaene springer ut av de forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al., 2019, s. 146). Intervjuguiden min hadde, etter mitt syn, en god og logisk struktur for temaene og var dermed enkel å følge.

#### **5.4.3 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utviklet på en slik måte at den belyste hvordan informantene mener at de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever, ved den utvalgte videregående skolen. Den måtte også rettes slik at jeg fikk svar på mine forskningsspørsmål:

Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråksopplæringen* ved en utvalgt videregående skole?

På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

Løsningen for meg ble å utforme spørsmål som jeg delte inn i temaer: Flerspråklig opplæring, organisering og gjennomføring og til sist Tilpasset opplæring. Disse temaene følger jeg også i analysedelen. Grunnen til at jeg har valgt å dele inn intervjuguiden og analysedelen i disse temaene er fordi det er det overordnede temaet for hva disse kategoriene handler om. Det har hjulpet meg med å organisere datamaterialet, på en forholdsvis enkel måte. Første og siste tema, tilpasset opplæring og flerspråklig opplæring, vil kunne hjelpe meg med å belyse forskningsspørsmål nummer to, mens tema to, organisering og gjennomføring, har jeg benyttet for å søke svar på forskningsspørsmål nummer en.

I intervjuguiden valgte jeg å lage noen hovedspørsmål, flere av disse spørsmålene hadde jeg også laget oppfølgingsspørsmål til. Dette gav en viss trygghet i situasjonen, og ble en forsikring om at jeg som forsker kunne drive intervjuet videre til neste tema gjennom nye spørsmål. Ved å gjennomføre intervjuet på denne måten ble det lettere for meg å sammenlikne svarene, og se forskjeller og likheter i etterkant. For å få til et godt intervju, måtte jeg sette meg grundig inn i den sosiale konteksten som intervjuet foregikk i. Kvaliteten på et intervju med et spesifikt tema, som for eksempel tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget, vil kunne bli bedre når jeg som forsker kjenner lovverket, gjeldende læreplaner og aktuell forskning på feltet (Sollid, 2013, s. 129). Dette for å kunne stille gode spørsmål og komme med oppfølgingsspørsmål om tematikken.

Intervjuene ble innledet med at jeg forklarte hvordan intervjuet var planlagt, deretter informerte jeg om muligheten til å trekke seg. Etter dette vinklet jeg spørsmålene på en slik måte at jeg mener jeg fikk svar på hvordan informantene mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Jeg hadde med to introduksjonsspørsmål for å åpne intervjuet:

Hvilken opplevelse har du av å arbeide med minoritetsspråklige elever i norskfaget?

Hvordan opplever du det er å være lærer i norsk som andrespråk?

Oppfølgingsspørsmålene, ord som *mm*, ja og et lite nikk, oppfordret informantene til å fortelle mer (Sollid, 2013, s. 130). Inngående spørsmål handler om å oppfordre intervjupersonen til å komme med flere eksempler eller å utdype det som blir sagt (Sollid, 2013, s. 130). Direkte spørsmål retter seg mot informantens holdninger, erfaringer og fortolkninger om tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Indirekte spørsmål kan være å be informanten reflektere over andres erfaringer og holdninger til tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Strukturerende spørsmål og kommentarer var med på å vise at jeg drev intervjuet videre til et nytt tema. Det var hensiktsmessig å stille fortolkende spørsmål når noe var uklart i svaret informantene gav. Disse fortolkende spørsmålene ble gjerne startet med *mener du at* eller *når du sier... mener du da...*

En god regel kan være å stille spørsmål som utfordrer samtalepartneren til å forklare, beskrive og begrunne, framfor å avkrefte eller bekrefte (Sollid, 2013, s. 130). I min intervjuguide hadde jeg to ulike ja/nei-spørsmål. Etter disse stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte på de fleste spørsmålene å heller stille spørsmål som ble introdusert med spørreordene *hvorfor*, *hvem*, *hvor*, *hva*, *hvilke*. Jeg hadde et ansvar for å legge til rette for en god samtale ved å skape gode kontekster for spørsmålene, stille gode spørsmål, og også å bidra selv med små bekræftende tilbakemeldinger (Sollid, 2013, s. 130). Dette valgte jeg å gjøre, for å bidra til at intervjuet ikke skulle føles som et avhør, men heller en samtale.

Jeg gjennomførte intervjuene på arbeidsplassen til informantene, det er det flere årsaker til. For det første er det praktisk for informantene, fordi alle informantene befant seg på en og samme arbeidsplass. Dessuten resulterte dette i at jeg tok de tidsmessige og økonomiske omkostningene i reisetid. Også teoretisk er dette et godt prinsipp, fordi intervjuene foregår på informantenes hjemmebane (Sollid, 2013, s. 131).

### ***5.5 Transkripsjon og analyse***

I etterarbeidet av intervjuene var transkripsjon av datamaterialet helt sentralt. Siden jeg gjennomførte lydopptak av intervjuene, ble det mulig å få med svært mange detaljer, fordi jeg hadde mulighet til spille av lydopptakene gjentatte ganger. Som språkbrukere vet vi at

stavelser, ord, trykkplasseringer, pauser og latter er en viktig del av kommunikasjonen, dette er dermed også viktige elementer i tolkningen (Sollid 2013, s. 133). Enkelte ganger er dette essensielt å få med i transkripsjonen, mens andre ganger benytter en seg av grovere transkripsjon. Hvor detaljert en velger å transkribere, planlegges ut fra målet med prosjektet. De praktiske valgene jeg gjorde i nedskrivingsfasen, er også å regne som analyser (Sollid, 2013, s. 133). Da jeg transkriberte valgte jeg å ta med onomatopoetikon, så vel som pauser og gjentakelser av ord. Dette for at det kan være uttrykk for nøling, eller at informanten tenker.

Dersom jeg hadde valgt å skrive ned det som informantene sa på hens dialekt, ville informanten fått et skriftspråklig uttrykk som ligger nært opp til informantens personlige stemme. Jeg valgte likevel å transkribere på bokmål, til tross for at meningsbærende informasjon kunne gått tapt og informantens stemme kan ha blitt svekket (Sollid, 2013, s. 133). Valget av transkripsjonsform var et viktig analytisk valg som jeg måtte være bevisst. Da jeg hadde gjennomført intervjuene transkriberte jeg disse i sin helhet. Årsaken til at jeg valgte å transkribere på bokmål var fordi dette ville gjøre stemmene til informantene mer anonyme, og også fordi dialektiske trekk ikke skulle komme fram i analysedelen. Jeg kunne selvsagt valgt å transkribere på dialekt, for så å skrive dette om til bokmål i sitatene som ble benyttet analysen, men jeg så ikke dette som nødvendig da jeg kunne høre opptakene på nytt flere ganger mens jeg analyserte datamaterialet. I tillegg transkriberte jeg intervjuene rett etter intervjuene hadde funnet sted og begynte analysearbeidet kort tid etterpå. På denne måten har jeg hele tiden klart å se for meg intervjusituasjonene.

I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold (Johannessen et al., 2019, s. 171). Analysedelen besto av flere steg. Da jeg hadde transkribert intervjuene måtte jeg forsøke å få et helhetsinntrykk av datamaterialet jeg hadde samlet inn. Deretter søkte jeg å identifisere og plukke ut hvilke fenomener som gav mening for informantene, jeg forsøkte å finne ut hvilken meningsbærende fenomener jeg skulle trekke ut av datamaterialet. Dette var viktig for å redusere datamengden og for å kunne håndtere dataene analytisk (Johannessen et al., 2019, s. 172). Koding av datamaterialet ble benyttet for å organisere de meningsfulle utsnittene i intervjuene og bidro til å redusere datamengden, slik sett ble det ryddigere da jeg skulle analysere datamaterialet (Johannessen et al., 2019, s. 172). Koding ble dermed et viktig ledd i prosessen for å få tak i meningsinnholdet i datamaterialet og kan også sees på som et



ledd i fortolkningsprosessen, fordi jeg tok valg med tanke på hvilke koder jeg skulle benytte og hva som skulle kodes. På hvilken måte forskeren koder, sier noe om hvilken forståelse forskeren utvikler av datamaterialet underveis, eller hvilke valg forskeren gjør ut fra problemstillingen (Johannessen et al., 2019, s. 173). I etterkant av kodingen, klassifiserte jeg kodene i kategorier. Et sett dekkende kategorier vil i så måte kunne gi en oversikt over de, etter forskerens syn, viktigste temaene i datamaterialet (Johannessen et al., 2019, s. 175). Gjennom denne prosessen skrev jeg om teksten fra informantenes hverdagspråk til et mer akademisk språk med vekt på fenomenet tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Avslutningsvis sammenfattet jeg hvert enkelt intervju og utarbeide en struktur som baserte seg på alle intervjuene jeg gjennomførte i undersøkelsen (Johannessen et al., 2019, s. 174). Da jeg arbeidet med disse trinnene i prosessen, vendte jeg hele tiden tilbake til råmaterialet og sammenlignet intervjuene for å få fram alle dataene for å søke svar på hvordan informantene mener de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever. Jeg har søkt å finne ut hvilke meninger informantene har, om hvordan de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever, et område jeg hadde relativt lite teoretisk kunnskap om før masterprosjektet startet. Jeg søkte å gå inn i prosessen med en viss distanse til eksisterende litteratur. I etterkant av at jeg hadde valgt ut det jeg mener er relevant og interessante data fra intervjuene, gjennomførte jeg en mer fokusert koding, og i denne prosessen flyttet analysen seg gradvis fra deskriptive til mer teoretiske nivåer, noe som igjen førte til en metning av materialet når ytterligere koding ikke så ut til å framkalle nye tolkninger eller ny innsikt (Kvale & Brinkman, 2015, s. 228).

### ***5.6 Utvalg av informanter***

Intervju brukes i kvalitative forskningsprosjekter der målet ikke er endelige svar på et spørsmål eller statistiske generaliseringer, målet er å finne noe om et utdrag av vårt samfunnsliv (Sollid, 2013, s. 131). Et viktig spørsmål ble da hvor mange informanter som var tilstrekkelig i min forskning. Det finnes ikke fasit på dette, men utvalget måtte være stort nok til at det jeg søkte svar på kunne besvares. I min søken etter å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, var det vesentlig at mine informanter var lærere som underviser i norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram, og at de underviste minoritetsspråklige elever. Målet i studien min er ikke å sammenlikne tilpasset opplæring mellom majoritet- og minoritetsspråklige elever. Jeg ønsket heller ikke å avdekke om skolen eller informantene gjør det *svært bra* eller *svært dårlig* innen tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Det

viktige i denne studien er å finne ut hvordan informantene mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget i praksis, og hvordan denne typen tilpasset opplæring organiseres. Studien er rettet mot minoritetsspråklige elever i norskfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram. En vesentlig forskjell i en klasse på yrkesfaglig utdanningsprogram sammenliknet med en klasse på studieforbereende utdanningsprogram er at det er færre elever i klassene. Jeg tok kontakt med rektor på den aktuelle skolen, og lot hen velge ut aktuelle lærere til intervjuene. Da hen hadde valgt ut disse, sendte hen meg en e-post med kontaktinformasjon til aktuelle informanter. Jeg sendte e-post med forespørslers, som forklarte hva prosjektet gikk ut på. Den samme e-posten ble sendt til alle aktuelle informanter, se vedlegg en. E-posten ble sendt til totalt åtte aktuelle informanter, hvorav fire svarte at de gjerne kunne tenke seg å delta i prosjektet. Etter at jeg hadde fått tilbakemelding om at informantene ønsket å delta, sendte jeg ut informasjonsskrivet, vedlegg tre, og ba informantene gi meg tidspunkt for når det passet å gjennomføre intervjuene. Informasjonsskrivene ble underskrevet før intervjuene startet.

Et interessant element som dukket opp i prosessen med å finne informanter, var at en aktuell informant kun ville delta dersom hen kunne stå fram med fullt navn og gjerne også med navnet på arbeidsplassen. Jeg vurderte dette som en mulighet, kontaktet Norsk senter for forskningsdata (NSD) som mente dette ikke var noe problem. Likevel, etter å ha reflektert noe over dette kom jeg fram til at jeg ville se bort fra det aktuelle intervjuet og den aktuelle informanten. Dette fordi de andre informantene hadde fått beskjed om at skolen skulle være anonym i prosjektet og dersom en informant hadde stått fram med fullt navn, hadde ikke skolen vært anonym lengre.

### ***5.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet***

Spørsmålet om sann viten er sammensatt. Jeg hadde et stort ansvar da jeg utførte undersøkelsen, og også når jeg nå skal publiserer redelig og etterrettelig forskning med kvalitet. Når en skal drøfte hvorvidt forskningen er kvalitetssikret benyttes begreper som validitet og reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som benyttes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides, altså dataenes pålitelighet (Johannessen et al., 2019, s. 36). Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessig, da det ikke er et mål at resultatet skal gjentas av andre forskere og på andre

tidspunkter ved hjelp av samme metode. Jeg har ikke benyttet strukturerte datainnsamlingsteknikker, det var samtalen som styrte datainnsamlingen. Derfor har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig (Johannessen et al., 2019, s. 77). Jeg har måtte gi breie og gjennomiktige beskrivelser av hvordan lærere mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget, samtidig som jeg har benyttet teoretisk argumentasjon med bakgrunn i analysene jeg har foretatt. For å sikre validitet og reabilitet har jeg redegjort for de ulike fasene i min undersøkelse, altså forberedelse, datainnsamling og analyse og fortolkning av datamaterialet. Det er slik at observasjoner er verdiladede og kontekstavhengig, og for en annen forsker vil det derfor være så å si umulig å duplisere min forskning (Johannessen et al., 2019). Jeg som forsker er dessuten et instrument i prosessen og ingen andre kan ha samme erfaringsbakgrunn som meg, og kan derfor ikke sette seg inn i fortolkningsprosessen min (Johannessen et al., 2019, s. 164).

Test-test-teknikken er en annen generell måte å vurdere reliabilitet på, denne teknikken kan benyttes for alle typer mål. Dette går ut på å måle graden av samsvar eller korrelasjon mellom to gjentatte målinger av samme variabel (Ringdal, 2018, s. 104). Dersom jeg hadde gjennomført samme intervju, med samme informanter, kunne det dessuten ha skjedd en endring i informantenes holdninger, meninger og oppfatninger fra første- til andregangsintervjuet. Dessuten var jeg ute etter å søke og finne noe ut om informantenes mer spontane utsagn om hvordan de mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget, her og nå. En måte å teste validiteten i min undersøkelse kan være å gå til annen forskning om tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever og se om resultatene spriker. Likevel, i min undersøkelse er ikke målet i seg selv å generalisere, jeg søker å finne ut hvordan det er her og nå, ved den aktuelle skolen. For å sikre reliabilitet og validitet har jeg redegjort, i detalj, for de ulike fasene i undersøkelsen. Reliabiliteten kan også styrkes ved å legge større vekt på et mer hensiktsmessig kriterium som evaluering, for å undersøke validiteten (Johannessen et al., 2019, s. 66). Her har jeg stilt meg selv spørsmålet *måler jeg det jeg tror jeg måler?* Dette kalles begrepsvaliditet (Johannessen et al., 2019, s. 67). Kvalitative studier er ikke valide i følge denne definisjonen, fordi de ikke kan måles, på den andre siden kan validitet også dreie seg om hvorvidt man måler det man har til hensikt å måle. Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2019, s. 67). Troverdigheten i min undersøkelse kan styrkes ved at jeg tilbakefører resultatene

til informantene for å få bekreftet resultatene. Dersom jeg hadde valgt å gjøre dette måtte jeg vært oppmerksom på at informantene kan huske feil og dessuten er det en risiko for at de kan skjønne bildet av hvordan de mener at de tilpasser sin egen undervisning til minoritetsspråklige elever. På bakgrunn av dette og det overnevnte, mener jeg det interessante i denne undersøkelsen er hvordan informantene mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever, her og nå. Reliabiliteten vil også påvirkes av den kvalitetsmessige kontrollen av data: at jeg er nøyaktig i dataregistreringen, at jeg søker etter feil og at jeg retter av disse feilene (Ringdal, 2018, s. 104).

Ytre validitet handler om funnene fra undersøkelsen kan overføres til andre lignende situasjoner (Johannessen et al., 2019, s. 387). I mitt prosjekt vil generalisering til andre læreres meninger rundt hvordan de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget kunne være usikker. Viktige forutsetninger for høy reliabilitet er at jeg som forsker har vært reflektert rundt min subjektivitet gjennom hele undersøkelsesperioden, er bevisst min rolle som forsker og mitt teoretiske ståsted. Dersom informantene hadde misforstått spørsmål, eller jeg hadde feiltolket svarene, kunne det svekket reliabiliteten av undersøkelsen. Dette har jeg forsøkt å unngå ved å stille spørsmål som kunne bekrefte eller avkrefte det de har sagt. Her var det hensiktsmessig å bruke ord som *når du sier...*, *mener du da....* eller *har jeg forstått deg riktig når du sier....* Jeg har forholdt meg til intervjuguiden gjennom intervjuene.

### **5.8 Forskningsetikk**

Forskning må underordne seg juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Johannessen et al., 2019, s. 83). Undersøkelsen er gjennomført i tråd med gjeldende retningslinjer for personvern, og prosjektet er meldt til NSD og godkjent av Kajsja Amundsen 13.05.20, se vedlegg fire.

Etikk dreier seg om regler, prinsipper og retningslinjer for å vurdere om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et al., 2019, s. 83). All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker må bedømmes ut fra etiske standarder (Johannessen et al., 2019, s. 83). Etikk omhandler først og fremst forholdet mellom mennesker, altså hva vi ikke kan og hva vi kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2019, s. 83). Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt når det gjelder datainnsamling (Johannessen

et al., 2019, s. 83). Den nasjonale forskningsetiske for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Det ert spesielt tre hensyn som peker seg ut: Retten til selvbestemmelse og autonomi, forskerens ansvar for å unngå skade og forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (Johannessen et al., 2019, s. 85-86). Skriftlig samtykkeerklæring er signert av alle tre informantene. Samtykkeerklæringen sikrer at informantene vet hva intervjuet skal brukes til, og at opptakene ikke blir brukt til noe annet enn det jeg har opplyst om. Poenget med dette er at informanten skal kjenne til hvordan intervjuet skal brukes før det blir gjennomført. I arbeidet som lærer er jeg bevisst regler rundt personvern, taushetsplikt og håndtering av personopplysninger. Dette er også sentralt i forskerrollen. Det er et viktig poeng at skolen og informantene er blitt anonymisert, slik at datamaterialet ikke kan spores tilbake til informantene og den aktuelle skolen. Maktforholdene i en intervjusituasjon er kompleks, og i forskningsprosjektet er det viktig å være oppmerksom på maktrelasjonene fordi de kan få betydning for hvordan intervjuene utvikler seg, og dernest for hvordan datamaterialet kan tolkes (Sollid, 2013, s. 136). Sentralt innen forskningsetikk er også hvordan man skal oppbevare innsamlet datamateriale, jeg har valgt å oppbevare datamaterialet på en kryptert harddisk.

Siden intervju er møte mellom mennesker, kan uventede reaksjoner eller situasjoner oppstå. Før jeg startet intervjuene av informantene, gjennomførte jeg derfor et pilotintervju. Dette, sammen med grundig arbeid med intervjuguiden, var med på å stille meg som forsker mer forberedt på uventede situasjoner. Pilotintervjuet var også med å avdekke om spørsmålene var for personlige eller om de ble stilt på en slik måte at de kunne virke støtende eller kritiske. Når alt kommer til alt handler det om mennesker som møtes i en intervjusituasjon, og derfor er det viktig å forholde seg til informantene med respekt og profesjonalitet.

### ***5.9 Beskrivelse av skolen***

Den aktuelle videregående skolen er av landets største og har ca 1400 elever, og over 300 ansatte. Ved skolen tilbyr de både studieforberevende utdanningsprogram og yrkesfaglig utdanningsprogram. Elevene er fordelt på ca 800 elever på yrkesfaglig utdanningsprogram og ca 600 elever på studieforberevende utdanningsprogram. Studieforberevende utdanningsprogram omfatter også musikk, dans og drama og allmennfaglig påbygning. Lærerne ved skolen underviser på flere utdanningsprogram og ofte i flere fag. Det er

minoritetsspråklige elever i de fleste klassene og denne gruppen er ikke homogen, de kommer fra mange ulike land. Skolen har dermed minoritetsspråklige elever med svært mange ulike morsmål. Tigrinia, dari/farsi/persisik, somalisk, arabisk og thai er de største språkgruppene når det gjelder morsmål. I tillegg til disse er det 28 andre morsmål representert blant de minoritetsspråklige elevene ved skolen. Skoleåret 2019/2020, var det 77 elever med vedtak om særskilt språkopplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram, og 28 elever med vedtak om særskilt språkopplæring på studieforberevende utdanningsprogram. På yrkesfaglig utdanningsprogram valgte 66 elever å takke ja til tilbud om særskilt språkopplæring, mens alle med vedtak på studieforberevende utdanningsprogram takket ja til tilbudet og deltok dermed i særskilt språkopplæring. På yrkesfaglige utdanningsprogram var det skoleåret 2019/2020 11 minoritetsspråklige elever som fulgte *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort bortid* i ordinær klasse på yrkesfaglig utdanningsprogram, mot 0 minoritetsspråklige på studieforberevende utdanningsprogram. Tallene inkluderer alle elever som fikk vedtak på høsten, og også de som ble avdekket senere i skoleåret. Noen av elevene som fikk vedtaket på høsten, valgte senere i skoleåret å frasi seg tilbudet, mens andre sluttet på skolen. Etersom vedtakene ble skrevet og tiltakene igangsatt, er disse med i tallgrunnlaget. Tabellene som følger viser tallgrunnlaget over minoritetsspråklige elever med vedtak på henholdsvis figur 2) yrkesfaglig utdanningsprogram, figur 3) studieforberevende utdanningsprogram og til slutt er dette summert i figur 4) med oversikt over minoritetsspråklige elever ved skolen som helhet.

Figur 2: Oversikt over særskiltspråkopplæring yrkesfaglig utdanningsprogram

	YF		
	Særskilt språkopplæring	Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort bortid i ordinær klasse	Totalt antall vedtak YF
skoleåret 2018/19	75	9	84
skoleåret 2019/20	66	11	77

Figur 3: Oversikt over særskiltspråkopplæring studiespesialiserende utdanningsprogram

	ST/MD/Påbygg		
	Særskilt språkopplæring	Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort bortid i ordinær klasse	Totalt antall vedtak SF
skoleåret 2018/19	31	0	31
skoleåret 2019/20	28	0	28

Figur 4: Oversikt over særskilt språkopplering alle utdanningsprogram.

Sum - hele skolen			
	Særskilt språkopplering	Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort bortid i ordinær klasse	Totalt antall vedtak
skoleåret 2018/19	106	9	115
skoleåret 2019/20	94	11	105

Det er fire lærere ved skolen som har utdanning innen migrasjonspedagogikk eller liknende, men flere er under utdanning. Dette er også et av satsningsområdene ved skolen. På den måten kan det se ut som skolen er i en endringsprosess. Informantene er faglærere i norsk, på yrkesfaglig utdanningsprogram. I klassene ved yrkesfaglig utdanningsprogram er det maksimalt 15 elever i hver klasse. Samtidig er det noen ganger færre elever i disse klassene fordi noen elever faller fra og andre søker fritak i enkelte fellesfag fordi de har avsluttet faget gjennom tidligere skolegang. Grunnen til at jeg har valgt å rette studien mot norskfaget ved yrkesfaglige utdanningsprogram er fordi det er flere minoritetsspråklige elever der enn på de studieforberevende utdanningsprogrammene ved skolen.



## **6. Presentasjon av funn**

I dette kapitlet skal jeg presentere datamaterialet som jeg har samlet gjennom intervjuer med norsklærere ved en utvalgt videregående skole. Gjennom intervjuene har jeg søkt å finne svar på hvordan informantene mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Som skrevet i kapittel 5.4.3. har jeg valgt å dele datamaterialet inn i tre hovedkategorier: *flerspråklig opplæring, organisering og gjennomføring* og til sist *tilpasset opplæring*. Kategorien organisering og gjennomføring er tatt med for å belyse første forskningsspørsmål; Hvordan organiseres og gjennomføres andrespråksopplæringen ved en utvalgt videregående skole. De to resterende kategoriene; tilpasset opplæring og flerspråklig opplæring skal belyse andre forskningsspørsmål; På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever? For å gjøre resultatene av studien mest mulig oversiktlig har jeg videre delt disse kategoriene inn i underkategorier.

For å anonymisere lærerne har jeg valgt å benytte fiktive navn på informantene: Amalie, Karl og Marte. Alle tre er lærere i faget norsk, på yrkesfaglig utdanningsprogram, og har elever med norsk som andrespråk i en eller flere av klassene de underviser i. Informantene er erfarne lærere, som har arbeidet som norsklærere i videregående skole i flere år. I tillegg til å undervise i norsk, underviser alle tre informantene i andre fag på yrkesfaglig utdanningsprogram. For å vise at funnene i studien er basert på datamaterialet har jeg brukt noen sitater. Sitatene er gjengitt på bokmål, dette slik at ikke språklige og dialektiske trekk skal kunne identifisere informantene.

### **6.1 Flerspråklig opplæring**

Dette underkapitlet omhandler hvordan informantenes uttrykker det er å arbeide med minoritetsspråklige elever i norskfaget og informantenes erfaringer knyttet til bruk av elevenes morsmål i undervisningen. Som nevnt i innledningen av kapittel seks tilhører dette underkapitlet andre forskningsspørsmål; På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

På spørsmål om hvilken opplevelse informantene har med å arbeide med minoritetsspråklige elever varierer dette ut fra hvilke forutsetninger elevene har. Karl forteller:

*«Ja, det er jo litt forskjellig det. Mange av de som kommer hit de har vært her for kort tid og har for dårlige forkunnskaper. Mens andre er engasjerte.»*

Det kan, ut fra hva Karl forteller, synes som han mener at mange minoritetsspråklige elever har vært i Norge for kort tid før de begynner i videregående opplæring og dermed at han mener de har for dårlige forkunnskaper i norsk språk til å følge undervisningen. Videre forteller Karl at noen minoritetsspråklige elever er mer engasjerte. Karl forteller videre at han synes pensum i norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram er veldig enkelt, dermed har han valgt å ha både de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene inne i klasserommet, sammen. Amalie forteller om sin opplevelse av å arbeide med minoritetsspråklige elever:

*«Det er litt sånn forskjellig. Det kommer jo litt an på elevene da. Noen ganger synes jeg det virker helt håpløst. Andre ganger synes jeg at det er veldig gøy og at det skjer utvikling.»*

Amalie synes at det noen ganger er helt håpløst å undervise minoritetsspråklige elever, men på motsatt side forteller hun også at det er gøy når det skjer utvikling. Her kan det synes som hun mener at det er gøy å være lærer for minoritetsspråklige elever når elevene utvikler seg faglig og norskspråklig. Videre forteller hun at det varierer ut fra hvilke elever hun har, som regel er hun lærer i klasser hvert år hvor ting både oppleves håpløst og i andre klasser hvor ting går lettere, og hvor det skjer utvikling. Marte forteller at det er litt både og å være lærer for minoritetsspråklige elever, i tillegg sier hun:

*«Det er variert. Jeg har hatt klasser hvor jeg har hatt gode elever og klasser hvor det ikke har vært fullt så godt.»*

Det kan synes som Marte skiller mellom gode og ikke fullt så gode elever. Det kan tolkes dit hen at hun mener at noen minoritetsspråklige elever er faglig sterke i norsk språk, mens andre ikke er fullt så sterke i det norske språket. Det kan også tolkes dit hen at når elevene er svake i

norsk så er det ikke er fullt så godt å være lærer. Informantene er enige i at det varierer hvordan det er å være lærer for minoritetsspråklige elever. Det kan også synes som det har innvirkning hvordan kunnskapsnivået til elevene er når det gjelder informantenes meninger rundt det å være lærer i norsk som andrespråk. Videre kan det tolkes dit at informantene mener det er varierende å være lærer i norsk som andrespråk, og at dette blir påvirket ut fra hvordan klassesammensetningene er. Karl forteller at han noen ganger blir fortvilet når framdriften til elevene er dårlig:

*«Du blir jo litt fortvilt altså, når framdriften er så dårlig. Mange av de som er litt eldre enn de andre og har noe livserfaring er interessert i å lære noe.»*

Videre forteller han at noen av elevene nesten er analfabeter og at andre igjen har for dårlige forkunnskaper i norsk. Marte sier at det varierer ut fra hvilke elever hun har og også i forhold til variasjon i måloppnåelse hos elevene:

*«Det er veldig varierende. Det er i forhold til hvilke elever jeg har. Har man veldig variert måloppnåelse på elevene så kan det jo være at noen trenger mer hjelp enn andre og da bruker jeg mye tid på de som trenger hjelp, mens de som kanskje ikke trenger så mye hjelp men likevel har behov for en samtale, de blir jo litt sånn stilt i skyggen.»*

Videre forteller Marte at i klasser med elever som oppnår høy måloppnåelse er det greit å være lærer. Amalie forteller at hun synes det er greit å se at elevene opplever progresjon:

*«Det er jo egentlig veldig greit å se at elevene forstår mer og mer.»*

Per nå har ikke skolen et tilbud om opplæring på morsmålet til de minoritetsspråklige elevene, ei heller ikke tospråklig fagopplæring. Informantene forteller at det er viktig at de minoritetsspråklige elevene tar vare på morsmålet sitt, samtidig er de usikre på om dette bør være skolens ansvar. Amalie mener det er en god løsning at familien kan ta ansvar for opplæring på morsmålet. Hun forteller også at hun ser en løsning med at dette kan være opplæring som foregår på ettermiddagstid, men understreker samtidig viktigheten av å ta vare på morsmålet for at elevene skal oppleve progresjon i andrespråket:

*«Altså jeg har nå lært at for å bli god i et nytt språk så må du kunne ditt eget også. At du må liksom ikke stoppe, hvis du stopper på sjuårsstadiet i ditt språk så kommer du liksom ikke noe særlig over sjuårsstadiet i det nye språket heller.»*

Karl uttrykker viktigheten av å ta vare på morsmålet, men forteller at det er en forskjell på de som har tenkt å bli boende i Norge og de som bor i landet for en kort periode. Han tror at en elev som skal tilbake til hjemlandet når det blir fred, kanskje kan ha en annen og noe lavere motivasjon for å lære norsk, enn en elev som har en plan om å bli boende i Norge. Samtidig er han usikker på om morsmålsopplæringen bør være skolens ansvar:

*«Det er jo viktig at de tar vare på morsmålet, eller førstespråket sitt, det er jo viktig det, men skal vi ha noe ansvar for det? Det er jeg usikker på.»*

Karl uttrykker at han er usikker på om skolen bør ha ansvar for at elevene tar vare på morsmålet, dette synes jeg er interessant av flere grunner. Dersom de minoritetsspråklige elevene kun lærer morsmålet hjemme, vil dette føre til at de har et hverdagspråk på morsmålet, men den akademiske delen av språket vil kunne mangle. Marte uttrykker at dersom elevene skal arbeide i Norge, bør en i videregående opplæring fokusere på norsk språk, det hun omtaler som hovedspråket i Norge. Hun uttrykker at hun ikke tror de minoritetsspråklige elevene har behov for en tospråklig utvikling når de begynner i videregående skole:

*«Jeg ser ikke helt behovet når de kommer over i videregående skole i og med at det er norsk de skal kommunisere når de kommer i jobb. Selvfølgelig, de har jo engelskundervisning og så de blir jo på en måte, vi jobber jo flerspråklig der og, både norsk og engelsk.»*

Videre forklarer hun at de arbeider tospråklig, fordi elevene får engelskundervisning og på grunn av dette blir de minoritetsspråklige elevene styrket i to språk i videregående opplæring. Karl uttrykker at morsmålsopplæringen kan være organisert med kurs på ettermiddagstid, og peker videre på at det per nå ikke gis opplæring på morsmålet til minoritetsspråklige elever. Karl nevner flere forslag til hvordan man kan løse den manglende opplæringen i morsmål, han foreslår at familien kanskje kan ta ansvar, ettersom mange minoritetsspråklige elever har

foreldre som snakker morsmålet. Han uttrykker også bekymring rundt utfordringer knyttet til administrasjonen dersom skolen skal tilby opplæring på morsmålet. Dette forklarer han ut fra at siden skolen har så mange nasjonaliteter og språk representert, må de dermed ansette svært mange morsmåls lærere. Også Amalie forteller at familien kan ta ansvar for morsmålsopplæringen, samtidig ser hun utfordringer knyttet til at det er en forskjell mellom hverdagspråket og det akademiske språket:

*«Jeg kjenner folk som er norsk som bor i utlandet også snakker de norsk med ungene sine. Men det blir ganske sånn, det blir litt sånn hverdagspråk. Det blir ikke noe veldig sånn avansert. Det er det der med vil du ha middag, ja altså hverdagspråk. Så klart er det bruk for at folk kan både sitt morsmål for å lære det nye.»*

Det kan synes som at Amalie ser at det er en forskjell mellom hverdagspråket og det akademiske språket som minoritetsspråklige elever har behov for i skole og arbeid. Det er ikke nødvendigvis slik at hvis en snakker et språk hjemme og et annet på skolen, så vil disse utvikle seg parallelt. Alle tre informantene uttrykker at det ikke foregår strukturert bruk av de minoritetsspråklige elevenes morsmål i undervisningen. På spørsmål om hvorvidt de minoritetsspråklige elevene bruker morsmålet i undervisningen, svarer informantene at noen gjør det, i ulik grad, uorganisert og på eget initiativ. Marte forteller at minoritetsspråklige elever benytter seg av morsmålet, men at det er ikke på oppfordring, eller ved hjelp av, en lærer. Videre forteller hun:

*«Eeee, ja kanskje mest når de sitter og skriver hvor de jobber med å bruke oversettelsesprogrammer for å få oversatt en del norske ord de ikke skjønner. Så de gjør det på en måte kanskje indirekte.»*

Amalie beskriver at det ikke tilbys opplæring på morsmålet ved skolen, ei heller tospråklig fagopplæring. Hun har ulik erfaring med hvorvidt de minoritetsspråklige elevene benytter seg av morsmålet i undervisningssammenheng, og også hvor hensiktsmessig det er når denne elevgruppen benytter morsmålet i undervisningssammenheng:

*«Ja, hvis det er mange elever så er det jo klart så bruker de jo sitt eget språk og det er jo ikke helt heldig da. Der det er mange fra samme land er det klart det er noen som oppfatter kjappere enn andre da, så da hører jeg jo at de snakker på sitt språk da. Men når de snakker til meg og den andre læreren så snakker de jo på norsk da. Men det er både nyttig og unyttig*

*at de kan, at de bruker sitt språk da. Hvis noen har litt vansker med å oppfatte så er det jo fint at andre kan forklare det på sitt språk.»*

Ut fra hva Karl forteller kan vi anta at det også i klassene som Karl underviser i, foregår uorganisert bruk av morsmål blant de minoritetsspråklige elevene:

*«Ja det kan godt være. Det er jo ofte at vi har flere som snakker samme språk i samme klasse så de snakker jo mye på sitt førstespråk eller morsmål seg imellom, det gjør de jo. Og jeg ser jo ofte at dersom det er begreper dem ikke forstår så tar dem jo og søker på sitt morsmål for å finne svar på norsk altså. Så dem bruker jo kanskje begge deler.»*

Det kan synes som at de minoritetsspråklige elevene bruker morsmålene sine på eget initiativ, blant annet gjennom oversettelsesprogrammer eller ved at elevene bruker hverandre som stillas, dersom de har samme morsmål. Dette forgår imidlertid bare mellom elevene, og ikke til lærerne, i tillegg er bruken knyttet til når de minoritetsspråklige elevene ikke forstår noe som blir fortalt eller lest i undervisningen. Amalie uttrykker at hun ikke synes det er helt heldig at de minoritetsspråklige elevene bruker morsmålet i opplæringen. Marte forteller at når de minoritetsspråklige elevene begynner ved videregående skole bør de være trygge nok i andrespråket slik at det ikke skal være behov for morsmålsopplæring. Karl og Amalie forteller derimot at det er viktig å ta vare på morsmålet, samtidig som de er usikre på om denne opplæringen bør være skolens ansvar. Amalie understreker at dersom de minoritetsspråklige elevene bare skal lære morsmålet hjemme blir de trygg i språket, men da bare i morsmålet hverdagsspråk.

## **6.2 Organisering og gjennomføring**

I dette underkapitlet presenterer jeg hvordan informantene uttrykker deres mening rundt organisering av andrespråksopplæringen, og hvordan de uttrykker at de mener denne organiseringen fungerer. Dette underkapitlet søker å vise hva informantene forteller rundt første forskningsspørsmål; Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråksopplæringen* ved en utvalgt videregående skole?

Informantene uttrykker at organiseringen av andrespråksopplæringen i de ordinære norsktimene praktiseres svært ulik. I noen tilfeller gis det ressurser til en ekstra norsklærer i

klassen, kalt TO-lærer. TO-lærernavnet kommer av forkortelsen TO, som betyr tilpasset opplæring, dette er videre satt sammen med lærer. Videre vil ekstralæreren bli omtalt som TO-lærer. To-læreren tar enten med de minoritetsspråklige elevene ut av klasserommet og arbeider på grupperom, alternativt fungerer TO-læreren som støtte i klasserommet. I tillegg til muligheten for å ha en TO-lærer inne i timene tilbyr skolen særskilt språkopplæring. Skolen har egen seksjon i norsk som andrespråk, med egen seksjonsleder.

### **6.2.1 Erfaringer med særskilt språkopplæring**

Dette underkapitlet presenterer hvordan informantene uttrykker deres erfaringer rundt særskilt språkopplæring, som de minoritetsspråklige elevene får tilbud om å delta på. Slik skolen er organisert tilbyr de særskilt språkopplæring til de minoritetsspråklige elevene som har vedtak om dette, denne opplæringen gjennomføres to timer per uke på to ulike tidspunkt. De ulike tidspunktene deles mellom avdelingene, slik at ikke alle de minoritetsspråklige elevene på hele skolen skal ha særskilt språkopplæring samtidig. Dette fordi denne opplæringen ikke skal foregå når de minoritetsspråklige elevene har fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, kroppsøving, naturfag og samfunnsfag. Opplæringen i særskilt språkopplæring er frivillig og de minoritetsspråklige elevene kan dermed velge å delta på disse timene for å få ekstra opplæring i andrespråket, alternativt kan de velge å takke nei til tilbudet. Denne opplæringen foregår på kryss av utdanningsprogrammene på yrkesfag, og minoritetsspråklige elever fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram og klasser møtes dermed til særskilt språkopplæring. For å få vedtak om særskilt språkopplæring må de minoritetsspråklige elevene gjennomføre en kartleggingstest hos lederen i seksjonen norsk som andrespråk ved skolen, testen vil jeg kommentere ytterligere i kap. 6.2.3.

Informantene forteller at når de minoritetsspråklige elevene skal ha særskilt språkopplæring, mister de tilsvarende antall undervisningstimer i programfagene. Informantene har en opplevelse av at dette ikke fungerer godt nok, av ulike årsaker. Karl beskriver hans opplevelse av særskilt språkopplæring:

*«På yrkesfag så har de plukket ut, jeg tror det er to tidspunkt i uka, hvor elevene kan møte opp i grupper. Og da har dem prøvd og gjort det slik, så vidt jeg vet, at de tar de ut av programfagtimene også møtes dem. Og det er mulig det er greit og det er mulig det kanskje er litt dumt. Det er klart at vi skal jo lære dem ting de har bruk glede av hele livet, men det er*

*mulig det er lurt å bruke ekstra tid på de læreplanmålene vi skal ha her, at de kommer greit i mål og får en grei karakter her. Så jeg synes jo kanskje at de skulle ha fått brukt de der ekstratimene til å jobbe med det som vi jobber med i klassen, og kanskje få bedre karakter på det og kanskje få et vitnemål som er bedre.»*

Karl vet ikke helt hva han synes om at de minoritetsspråklige elevene tas ut av undervisningen i programfagene, i tillegg forteller han at han synes disse elevene kan benytte timene hvor de har særskilt språkopplæring, til å arbeide mer med målene de har i det ordinære norskfaget. Dette begrunner han med at de minoritetsspråklige elevene på den måten kan oppnå høyere måloppnåelse og bedre karakterer på vitnemålet. Han forteller videre at høyere karakterer på vitnemålet kunne vært hensiktsmessig for de minoritetsspråklige elevene når de skal søke seg ut i arbeidslivet. Amalie synes opplæringen i særskilt språkopplæring fungerer greit, men ser andre utfordringer knyttet til denne undervisningen:

*«Det fungerer vel greit, men problemet er jo at de mister programfag så... altså all opplæring er jo god opplæring, men det er klart at det ikke er så lett å få det til på yrkesfag.»*

Amalie synes det er et problem at de minoritetsspråklige elevene tas ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring, videre kan det synes som at det ikke er enkelt å få til andre løsninger på yrkesfaglig utdanningsprogram når det gjelder plasseringen av særskilt språkopplæring, blant annet fordi elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram ikke har valgfag på timeplanen. Hun beskriver videre at på studieforbereende utdanningsprogram er løsningen bedre, der har de minoritetsspråklige elevene særskilt språkopplæring når de majoritetsspråklige elevene har valgfag. Dermed er særskilt språkopplæring lagt fast på timeplanen til de minoritetsspråklige elevene på studiespesialiserende utdanningsprogram, uten at de minoritetsspråklige elevene går glipp av annen undervisning. Marte peker også på at de minoritetsspråklige elevene som har særskilt språkopplæring går glipp av undervisning i programfagene:

*«Når det er ekstraundervisning så går de glipp av noen timer undervisning i programfag og det er litt synd det. For de trenger jo den undervisningen i programfag som de går glipp av.»*

Ut fra hva informantene beskriver kan det synes som at minoritetsspråklige elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram blir tatt ut av andre timer for å få særskilt språkopplæring, og



at de som konsekvens av dette går glipp av annen undervisning. Dette beskriver Marte som uheldig. Hun forklarer at som resultat av at de minoritetsspråklige elevene tas ut av undervisningen i programfagene vil det kunne føre til at denne elevgruppen må ta igjen fagstoff de går glipp av i programfagene. I tillegg til at mange minoritetsspråklige elever strever på grunn av språkbarrierer i norsk, må de på engen hånd ta igjen to timer faglig innhold hver uke, som de majoritetsspråklige elevene får arbeidet med i undervisningstiden, sammen med faglæreren. Informantene forteller at de synes det er synd at de minoritetsspråklige elevene ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene går glipp av ordinær undervisning når de møter til særskilt språkopplæring, og at denne opplæringen med fordel kunne vært lagt i møtetiden, når de minoritetsspråklige elevene ikke har annen undervisning. Karl sier at det kan være en god ide, men at det også kan virke utmattende på minoritetsspråklige elever som allerede arbeider mye og hardt med skolearbeidet. Amalie forteller videre at hennes inntrykker er at programfaglærerne tar hensyn så godt det lar seg gjøre, og forsøker å ikke gjennomgå nytt fagstoff når de minoritetsspråklige elevene har særskilt språkopplæring. Karl på sin side mener at det ikke sørges for at de minoritetsspråklige elevene kan henge med i de andre fagene når de kommer tilbake fra særskilt språkopplæring. Han forteller at på den linjen han underviser har de minoritetsspråklige elevene særskilt språkopplæring de to første timene av skoledagen, dette fører til at det vanskelig å vente med å gå gjennom nytt fagstoff, noe som igjen fører til at elevene går glipp av viktig undervisning i programfagene. Videre forteller han at de minoritetsspråklige elevene ofte kommer tilbake til ordinær undervisning når de skal arbeide praktisk med det de har gjennomgått mens de minoritetsspråklige elevene hadde undervisning i særskilt språkopplæring. Dette mener Karl fører til at enkelte minoritetsspråklige elever velger bort særskilt språkopplæring, og enkelte andre minoritetsspråklige elever blir stresset, siden de går glipp av undervisning de gjerne vil være delaktige i. Marte vet ikke hvordan programfaglærerne sørger for at de minoritetsspråklige elevene henger med i programfagene, når de tas ut for å ha særskilt språkopplæring.

### **6.2.2 Samarbeid**

Sentralt i dette underkapitlet er samarbeid omkring minoritetsspråklige elever. På spørsmål om hva lærerne samarbeider om når det gjelder undervisning, planlegging, karlegging og liknende med tanke på minoritetsspråklige elever, har informantene ulike erfaringer. Amalie forteller:

*«Når det gjelder kartlegging så er jo seksjonslederen som tar seg av det. Nå er dette mer på stell enn det var før. Ja, også har vi seksjonsmøter og da deler vi jo undervisningsopplegg, vi har hver vår gang og ja. Det begynner å komme på stell.»*

Det kan synes som, ut fra det Amalie forteller, at dette har blitt løst på en annen måte tidligere og at Amalie synes det fungerer bedre nå. Marte peker på lederen i seksjonen norsk som andrespråk som eneste samarbeidspartner. Karl på sin side har ikke flere å samarbeide med enn når det gjelder majoritetsspråklige elever. Han forteller:

*«Egentlig så samarbeider vi ikke om noe mer der enn når det gjelder vanlige elever. De blir jo kartlagt de her også, også blir det jo rapportert inn hvordan resultatene blir i norsk for eksempel. Så skjer det vel ikke noe spesielt.»*

Samtidig trekker alle informantene fram at de samarbeider med TO-læreren, dersom de har fått denne resursen i klassen. I tillegg til at de også nevner kontaktlærer og klasselærerrådene som samarbeidspartnere senere i intervjuet. Amalie synes samarbeidet i seksjonen fungerer så bra at hun ikke ser behov for mer samarbeid. Marte mener det er nok fokus på minoritetsspråklige elever, mens Karl ser det som hensiktsmessig jo mer man samarbeider om alle elevene. På den andre siden ser Karl det også som utfordrende å samarbeide fordi lærerne ofte underviser i mange klasser, på flere avdelinger og dermed blir det vanskelig å finne tid til å samarbeide med enda flere.

Karl forteller at lærerne er i en brytningsfase mellom ny og gammel læreplan og at dette kan ha stor betydning for norskfaget. Høsten 2020 vil norsk ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene gå fra å være et fag som strekker seg over to år, med to timer per uke, per år, til å bli et fag som elevene kun har på VG2, da med fire timer per uke. Han forklarer at fra høsten 2020 må lærere i andre fag enn norsk ta et større ansvar for opplæringen i grunnleggende lesing og skriving på VG1, hvis ikke vil resultatet bli ett år uten norskopplæring for elevene. Dette mener han kan bli en utfordring, spesielt for de minoritetsspråklige elevene.

### **6.2.3 Kartlegging og læreplaner**

Dette underkapitlet dreier seg om det informantene fortalte rundt kartleggingen av minoritetsspråklige elever og hvilke læreplaner informantene benytter i norskopplæringen til de minoritetsspråklige elevene.

Informantene forteller at når de minoritetsspråklige elevene starter skoleåret blir det registrert hvor lang tid de har bodd i Norge. I løpet av de første ukene av skoleåret kaller lederen i seksjonen norsk som andrespråk inn de minoritetsspråklige elevene for å gjennomføre en kartleggingstest. Marte forteller at testen de bruker heter kartleggeren Migranorsk. Etter å ha sett nærmere på hva migranorsk er, viser det seg at det er et nettbasert læreverk for minoritetsspråklige elever. Karl forteller at han hverken tester de minoritetsspråklige elevene, eller ser testene de minoritetsspråklige elevene tar:

*«Det er ikke jeg som vanlig norsklærer som har testet de og jeg tror aldri jeg har sett de testene heller. De tar testen i de her gruppene også tror jeg egentlig ikke at jeg ser de.»*

Amalie har samme erfaring som Karl, men det kan synes som hun har større kjennskap til testen de minoritetsspråklige elevene gjennomfører, ut fra hva hun forteller:

*«Det er en felles kartlegging gjennom migranorsk. Altså de oppretter bruker på migranorsk også er det hun seksjonslederen som har oversikt.»*

Informantene beskriver at de ikke ser testene eller resultatene, men at de som faglærere får et vedtak som forteller hvilken læreplan de minoritetsspråklige elevene skal følge i norsk, etter testene er tatt. Marte og Karl forteller at de minoritetsspråklige elevene, i tillegg til å ta kartleggeren migranorsk, må ta en læringsstøttende kartleggingsprøve i lesing. Denne testen har norsklæreren ansvaret for å gjennomføre og å lese av resultatene på. Marte forklarer videre at hun en gang har uttalt seg til ledelsen om dette, fordi hun mener at de minoritetsspråklige elevene ikke trenger å bli kartlagt på nytt gjennom en læringsstøttende kartlegging i lesing når de har tatt migranorsktesten. Hun forklarer videre at det kan bli for mye for de minoritetsspråklige elevene som kanskje ikke er så sterke i norsk språk. Videre forteller hun at det er bred enighet blant norsklærerne på skolen om dette, men at de

minoritetsspråklige elevene fortsatt må ta begge testene. Testen som de minoritetsspråklige elevene gjennomfører hos seksjonslederen i norsk som andrespråk er en innplasseringstest som blir gjennomført på migranorsk sine nettsider. Denne blir brukt når elevene er kommet inn på videregående skole, for å plassere de på riktig nivå i norskopplæringen. Det er en kartlegging av grammatikk og skriftlig produksjon, samt lese- og lytteforståelse. Kartleggingstesten som både de majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige elevene ved skolen gjennomfører er ikke en kartleggingsprøve i norskfaget. Testen er nettbasert og tar for seg lesing og skriving som grunnleggende ferdighet, dette for å kunne kartlegge nivået i norsk muntlig og skriftlig. Skolen bruker [www.karteggeren.no](http://www.karteggeren.no).

Før opplæringen starter må det vurderes hvilket nivå i læreplanen opplæringen til den enkelte minoritetsspråklige elev skal ta utgangspunkt i. Nivåene i læreplanen bestemmes ut fra testresultatene fra migranorsktesten. Skolen benytter i dag to ulike læreplaner i norsk for minoritetsspråklige elever, i tillegg til den ordinære som noen minoritetsspråklige elever følger. Læreplanene som blir benyttet ved skolen er læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring. Disse to læreplanene omtaler jeg grundig i kapittel 2.2.

Når jeg spør informantene hvilke læreplaner de minoritetsspråklige elevene ved skolen følger, er det ulik erfaring blant de tre informantene. Karl forteller at de fleste minoritetsspråklige elevene han underviser er innenfor den ordinære læreplanen i norsk og at de fleste, med litt innsats, kan bestå i norskfaget ut fra den ordinære læreplanen. Marte og Amalie sier at flesteparten av de minoritetsspråklige elevene de underviser følger læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid, men at de også har noen elever som har læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Amalie forteller at elevene som har læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ikke skal ha karakter i faget før de avslutter VG2, altså siste året på yrkesfaglig utdanningsprogram. Når det gjelder vurdering av minoritetsspråklige elever svarer de tre informantene ulikt. Amalie forteller blant annet at hun har minoritetsspråklige elever som ikke skal ha karakter i norskfaget:

*«De som har grunnleggende norsk de får jo ikke karakter. De får deltatt, eller godkjent. De er ofte veldig interessert i å høre hvordan de ligger an karaktermessig og da må jeg ho kanskje*

*tenke på læreplan for kort botid når jeg sier hvilken karakter de eventuelt vil få. Noen ganger ville de ikke fått karakter, eller de ville fått karakteren 1. Andre ganger kan jeg fortelle elevene at de ville fått fire eller tre. Men hvis jeg tenker at de hadde hatt vanlig norsk læreplan, altså vært norsk, så ville de fått to, ja da får de tre.»*

Ut fra dette kan det synes som at Amalie har funnet seg en strategi som gjør det enklere for henne å sette karakter på de minoritetsspråklige elevene som skal ha karakter i norsk. Hun forteller videre at hun ikke er sikker på om dette er riktig måte å gi de minoritetsspråklige elevene karakter på, men at dette er noe norsklærerne har diskutert i seksjonen norsk som andrespråk og blitt enige om å gjøre på den måten. Marte forsøker å tilpasse undervisningen ut fra hvilken læreplan de minoritetsspråklige elevene følger:

*«Jeg må jo da se på hvilken læreplan de går på. Hvis de for eksempel går på kort botid-læreplan så pleier jeg å være inne på UDIR å lete og rote litt til jeg finner et vurderingsskjema som går på den læreplanen der. For de skal jo ikke vurderes på lik linje som de som har 1206 VG2. Så jeg prøver jo da å kjøre samme vurderinger som jeg har med de andre, men i forhold til den læreplanen de bruker.»*

Marte sier altså at hun tilstreber å gi samme vurderinger til de minoritetsspråklige elevene som majoritetsselevne, men at hun tilpasser vurderingene ut fra læreplanen til de minoritetsspråklige elevene. Karl forteller først at han gjør mye likt enten elevene er majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige, men etterpå kommer det fram at han bruker mer tid på de minoritetsspråklige elevene:

*«Nei, det er jo egentlig mye likt de andre elevene. Jeg er flinkere å gi de tilbakemeldinger underveis, ja jeg er grundigere på å gi de tilbakemelding underveis, det er jeg. I noen tilfeller blir jeg enig med elevene om det kan være slik perioder der vi legger vekt på enkelte ting. Det kan være personlige pronomen eller å sette punktum. Men jeg skriver og snakker mer med dem når dem får oppgaver tilbake enn jeg gjør med de norske elevene.»*

### **6.3 Informantenes tilnærming til tilpasset opplæring**

Dette underkapitlet dreier seg om hvordan informantene mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. Gjennom dette underkapitlet vil informantenes beretninger knyttet til andre forskningsspørsmål komme fram; På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

Amalie synes ikke alltid det er like lett å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever. I noen av klassene hun underviser, er over halvparten av elevene minoritetsspråklige. Hvis hun får benytte TO-lærer i klassen, deler de ofte klassen i to, slik at de minoritetsspråklige elevene er på et grupperom og de majoritetsspråklige elevene er på klasserommet. Amalie forteller videre at de første ukene av skoleåret er som regel ikke TO-lærerressursene plassert i klassene og da opplever hun opplæringssituasjonen som kaotisk. Hun beskriver det som enklere å tilpasse undervisningen når de er to norsklærere som er ansvarlig for klassen, enn dersom hun er alene. Når hun er alene med så mange minoritetsspråklige elever opplever hun muligheten for å tilpasse undervisningen som liten. Marte forteller at det kommer an på forutsetningene til de minoritetsspråklige elevene, men at hun veileder mye i klasserommet. Hun kan også ta de minoritetsspråklige elevene ut av andre fag for å veilede dem:

*«Det kommer an på hvilke forutsetninger de har. Hvis jeg for eksempel jobber med hvor de skal skrive tekster så jobber jo jeg veldig prosessorientert. Når jeg sier prosessorientert så er det på en måte det at jeg på en måte veileder over skuldra, leser teksten der og da også får de tilbakemelding på hva de kan gjøre av endringer som skal heve de fra det nivået de ligger på. Da er det veldig greit at man har en to-lærer sammen med seg som kanskje kan sitte sammen med den eller de elevene som er tospråklig og kanskje trenger ekstra hjelp. Men hvis jeg ikke har det så kan det hende jeg tar ut eleven på et senere tidspunkt, kanskje ikke i mine timer. Så det er litt varierende hvordan man legger det opp. Jeg har aldri noe fast struktur på det, jeg må nesten se det an og ta det etter hvert.»*

På den ene siden fortalte Marte tidligere i intervjuet at hun syntes det var dumt at elevene ble tatt ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring, men her sier hun at hun gjør det samme selv for å gi veiledning i norskfaget. Samtidig synes også Marte det er hensiktsmessig med TO-lærer i norsktimene. Karl på sin side mener han tilpasser undervisningen for dårlig:

*«Nei det gjør jeg for dårlig, det vet jeg. Den tilpasningen de får det er jo da at dem da får .... I utgangspunktet får de omtrent de samme oppgavene som de andre. Norsk er jo også et muntlig språk så de deltar jo på alt det muntlige da. Og på de skriftlige oppgavene så får de ofte lengre tid og enkelte ganger enklere oppgaver. Men jeg kunne helt sikkert tilpasset det mye bedre.»*

Samtidig uttrykte Karl tidligere i intervjuet at han bruker mer tid på å gi tilbakemeldinger til de minoritetsspråklige elevene og at han også kan bli enige med dem om enkelte ting de må øve mer på, som for eksempel personlige pronomener.

### **6.3.1 utfordringer ved å tilpasse undervisningen**

I dette underkapitlet skal jeg presentere informantenes beretninger angående utfordringer de møter knyttet til tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Informantene har ulike erfaringer og meninger, og beskriver ulike utfordringer. Amalie synes ikke det er så enkelt å tilpasse undervisningen:

*«Det har faktisk ikke vært så enkelt fordi at du har altså maks 15 elever på yrkesfag da. Når du da i enkelte tilfeller har en klasse hvor halvparten er minoritetsspråklige, så er det ikke så lett å ha klassen alene. Da kan det bli satt inn to-lærer, eller ekstralærer. Som oftest tar da denne ekstralæreren ut de fremmedspråklige elevene på eget rom og det har de utbytte av.»*

Amalie forteller videre at det kan bli ganske kaotisk når hun skal ha alle elevene i en klasse alene, fordi det er så mange som ikke forstår det hun forsøker å formidle og de hentydningene hun benytter seg av. Videre forteller hun at noen ganger er det så mange minoritetsspråklige elever at det ikke er mulig å tilpasse undervisningen og at det da må settes inn TO-lærer for å nå inn til alle elevene. Marte synes også det er utfordrende å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever:

*«Hvis det er flerspråklige elever så er det jo ikke alltid at de er så veldig gode i språket når de kommer til videregående. Og hvis de bare går et år med norskopplæring før de kommer inn på videregående så er det jo ikke alltid at de er så veldig sterke i språket. Det er jo ikke alltid man vet hva man får når man starter for eksempel et skoleår.»*

Videre forteller hun at det er utfordrende at hun ikke alltid opplever at elevene har progresjon i løpet av ett skoleår. Karl forklarer at noe av det vanskeligste er når elevene har for dårlige forkunnskaper:

*«Nei, noe av det vanskelige er jo det at noen av de kommer med så dårlige forkunnskaper. Også er det jo faktisk noen av de som også skal, ja selv om de har bodd ganske lenge i Norge, så kan de være dårlig i norsk. Altså i mange tilfeller så følger dem jo vanlig læreplan så vi*

*skal gjennom noe greier for å forberede dem til eksamen. Og det er av og til håpløst, fordi elevene har for dårlige forkunnskaper til å følge de læreplanene de følger. Mange av de har jo en litt sånn uregelmessig skolegang, så det er jo og noe utfordring i det.»*

Karl forteller videre at det i tillegg er en del andre momenter som gjør at de minoritetsspråklige elevene går glipp av undervisningen. Dette kan være møter hos politiet og offentlige etater, han synes i tillegg det er utfordrende at mange har uregelmessig skolegang fra hjemlandet. Det synes som informantene mener det er sammensatt hvorfor det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever.

### **6.3.2 Hjelpemidler og arbeidsmetoder**

Dette underkapitlet handler om hvilke hjelpemidler og arbeidsmetoder informantene forteller de bruker i møte med minoritetsspråklige elever i norskfaget. Amalie bruker en norsk bok tilpasset programområdet, på den måten får elevene øve på faguttrykkene i norsktimene også og i tillegg blir det en rød tråd på tvers av fagene. Alle informantene lar de minoritetsspråklige elevene bruke smartbok, en bok som kan lese opp tekstene i boka. De oppfordrer de minoritetsspråklige elevene til å bruke Lexin, en nettbasert ordbok på norsk og andre språk, spesielt tilpasset minoritetsspråklige elever. I tillegg oppfordrer de de minoritetsspråklige elevene til å bruke CD-ord, som er et skrivestøtteprogram for datamaskin. Både Marte og Amalie beskriver det som et viktig hjelpemiddel å ha TO-lærer inne i timene når de har flere minoritetsspråklige elever i klassen. De forteller at på den måten kan de minoritetsspråklige elevene få tettere oppfølging, og det gir også muligheter for å dele klassene opp i mindre grupper.

Når det gjelder arbeidsmetoder forteller informantene først at de minoritetsspråklige elevene benytter seg av samme arbeidsmetoder som de majoritetsspråklige elevene. Marte sier at hun i tillegg går rett til de minoritetsspråklige elevene etter hun har gjennomgått noe nytt, for å undersøke om de har skjønnet det de har pratet om i klassen. Hun forteller at hun gjør dette ved å gjennomgå fagstoffet på nytt og å stille spørsmål til de minoritetsspråklige elevene. Amalie og Karl sier at de lar elevene arbeide noe i grupper. Dette synes Amalie kan være utfordrende fordi det ikke alltid er slik at de majoritetsspråklige elevene synes det er like enkelt å ha minoritetsspråklige elever på gruppen.



Når informantene får spørsmål om hvordan de mener de minoritetsspråklige elevene er delaktige i å bestemme hva og hvordan de bør øve mer på for å bli sterkere i andrespråket, svarer informantene noe ulikt. Marte sier at de minoritetsspråklige elevene ofte ikke er vant til å ha innflytelse på hvordan de vil arbeide i timene:

*«De er vel også en slik type elever som jeg opplever er veldig vant til å få en kommando fra læreren også skal de gjøre det. Det er ikke alltid de på en måte kan snu på det og komme med en tilbakemelding på hvordan de ønsker det selv, med mindre jeg virkelig setter meg ned og kanskje snakker med eleven hvordan de ønsker det. Men det er ikke alltid at de på en måte har en type ide om hvordan ting skal gjøres.»*

Videre forteller hun at dette medfører at undervisningen ofte blir enveis, fordi de minoritetsspråklige elevene er vant til dette fra hjemlandet. Karl sier at de minoritetsspråklige elevene ikke i så stor grad er delaktig i å bestemme hva og hvordan de må øve mer for å bli sterkere på andrespråket, han understreker at dette ikke bare er norsklæreren sitt ansvar:

*«Når det gjelder grunnleggende ferdigheter, så har vi jo alle et ansvar, dette er noe vi arbeider for lite med»*

*«Jeg tror for eksempel at i programfagene så har de ikke nok kapasitet til å legge vekt på muntlige og skriftlige ferdigheter».*

Det kan synes som at Karl skulle ønske lærerne som underviser i programfagene hadde mer kapasitet og ledig tid, slik at de også kunne arbeidet mer med lesing og skrivning som grunnleggende ferdighet. Videre forteller han at han har forsøkt å ta opp med de andre lærerne på klasselærerrådene at de også må ta ansvar for grunnleggende ferdigheter, men forteller videre at de er for dårlige på å dele ansvaret mellom seg. Dermed sier han at mye faller på norsklæreren og læreren i særskilt språkopplæring. Amalie forklarer at det er veldig varierende hvor engasjerte de minoritetsspråklige elevene er når de skal lære seg andrespråket:

*«Jeg har noen elever som virkelig går inn for å lære seg, som er veldig delaktige og som jobber hardt for å lære seg norsk. De leser norske aviser, ser norske nyheter og låner bøker. Også har du da de elevene som kun snakker sitt morsmål hjemme og som bare omgås samme språkgruppe på skolen og som nesten ikke forstår noen ting og som ikke er villige heller.»*

For at elevene skal kunne lære seg nytt fagstoff samtidig som de lærer seg et andrespråk, mener Amalie at de minoritetsspråklige elevene bør få et tilbud om norskopplæring til de når et visst nivå i norsk før de får begynne i videregående opplæring. Karl på sin side forteller at han tror dette kan bli bedre når de tar i bruk de nye læreplanene og får mere tid til dybdelæring og tverrfaglighet, mens Marte skulle ønske det var flere samarbeidsmøter og at alle lærerne til de minoritetsspråklige elevene kunne delt en ressursbank med undervisningsopplegg.

### **6.3.3 Hvordan lykkes med andrespråksopplæringen**

Dette underkapitlet dreier seg om hvordan informantene mener de kan lykkes med andrespråkopplæringen, samtidig som minoritetsspråklige elever lærer seg ny kunnskap. Amalie forteller at en viktig forutsetning for å lykkes med språkopplæringen er at minoritetsspråklige elever er gode nok i norsk når de begynner på videregående skole:

*«Vi snakker stadig om at elevene bør være gode nok når de kommer hit. De må ha et visst nivå.»*

Det kan synes som Amalie her mener er at elevene bør ta en kartleggingsprøve i norskferdigheter allerede før de får tilbud om å begynne i videregående opplæring. Marte på sin side mener at dialog med elevene i undervisningstimene er viktig, men synes ikke alltid det er like enkelt:

*«Jeg tenker mye av forutsetningene er jo at vi må få elevene med på at de er mer engasjert, slik at de ikke er så stille og tause og at vi får de i dialog. Jeg skulle ønske de kunne vært litt mere åpen. At vi faktisk hadde fått en dialog med eleven synes jeg alltid er utfordrende.»*

Karl uttrykker at det må mengdetrening til for å lykkes med andrespråksopplæringen og har tro på at dette kan bli bedre med fagfornyelsen som trer i kraft på VG2 høsten 2021:

*«God læring, det krever mengdetrening og da er det klart at neste år når vi får fire timer norsk på et nivå så blir det kanskje bedre. Da vil de på en måte få litt mer mengdetrening og altså, øvelse gjør mester. Derfor tror jeg de må øve mer, trene mer og da må de også øve på å*

*skrive og snakke i de andre fagene og få veiledning hos flere enn norsklæreren. Det tror jeg er alfa omega.»*

Informantene mener at de fokuserer på å få de minoritetsspråklige elevene til å lykkes, både i klasselærerrådene og i seksjonen. Amalie forteller at det blir tatt opp i klasselærerrådene at det er synd på enkelte minoritetsspråklige elever, som har for dårlige forkunnskaper i andrespråket. Hun uttrykker dette veldig tydelig:

*«Vi er veldig opptatte av det. Vi snakker stadig om at elevene må være god nok når de kommer hit. De må ha et visst nivå. I klasselærerrådene er vi opptatte av dette og synes selvsagt synd i elevene som er litt malplasserte og har for dårlige forkunnskaper. Noen ganger er det kanskje et lite overgrep vil jeg tro, når de har så dårlige forkunnskaper.»*

Amalie kommer flere ganger tilbake til at de minoritetsspråklige elevene må ha et visst nivå før de begynner i videregående skole, eller at de må være gode nok. Marte forteller at klasselærerrådene er en viktig møtearena:

*«Jeg kan begynne med klasselærerrådene. Der snakker vi om den eleven, hvordan det fungerer i de ulike fagene. Og hvis man har en samtale at det fungerer i et fag så prøver man jo ut en del ting i sitt eget fag.»*

Videre peker Marte på seksjonen norsk som andrespråk som en viktig møtearena for at lærerne skal lykkes med å gi de minoritetsspråklige elevene tilpasset opplæring slik at denne elevgruppen lykkes i skolen, men sier at det har vært litt lite fokusering på samarbeid der. Hun ønsker seg mer samarbeid. Karl sier de er lite opptatte av å få de minoritetsspråklige elevene til å lykkes i fagseksjonen norsk som andrespråk, på avdelingene og i klasselærerrådene, men at han har forsøkt å ta dette opp:

*«Vi er lite opptatte av det. Vi har snakket om det noen ganger, men vi får det ikke til. Det er stort sett jeg som har brakt det på bane i klasselærerrådene, men det blir ikke gjort.»*

Videre forteller han at programfaglærerne i mange tilfeller er fornøyde dersom de minoritetsspråklige elevene har skrevet noe som helst i en logg, dernest forteller han at hans inntrykk er at det ikke stilles krav til det norskfaglige i programfagene for de

minoritetsspråklige elevene. Han forklarer videre at dersom de minoritetsspråklige elevene har dokumentert gjennom en logg at de har gjort noe, så stilles det ikke store nok krav til oppbygning eller forklaring.

### ***6.6 Oppsummering av funnene i studien***

Gjennom undersøkelsen har jeg funnet ut at skolen tilbyr særskilt språkopplæring til de minoritetsspråklige elevene, som etter kartlegging og vedtak, har behov for dette. Når de minoritetsspråklige elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram har særskilt språkopplæring blir de tatt ut av undervisningen i programfagene, konsekvensen blir dermed at de minoritetsspråklige elevene går glipp av to timer undervisning i programfag hver uke. Særskilt språkopplæring foregår på tvers av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og klassene. Informantene forteller at de opplever tidspunktene for særskilt språkopplæring som uheldig, fordi elevene går glipp av ordinær undervisning i programfagene. Ingen elever ved denne skolen får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, til tross for at informantene mener det kan være behov for dette. Til tross for dette benytter elevene seg av morsmålet i varierende grad og ikke organisert, men på eget initiativ. To av informantene, Karl og Amalie, foreslår at familien kan ta ansvar for morsmålsopplæringen, samtidig som Amalie peker på forskjellen mellom hverdagsspråket og det akademiske språket og dermed ser at det kan by på utfordringer. De samme to informantene anser kurs på ettermiddagstid som et annet alternativ for opplæring på morsmålet. Marte, den tredje informanten, ser ikke behovet for morsmålsopplæring når elevene er kommet over i videregående opplæring. Hun peker på at de allerede arbeider tospråklig, med opplæring i engelsk og norsk.

Skolen tilbyr særskilt språkopplæring to timer per uke, i denne undervisningen møtes minoritetsspråklige elever fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, mens de majoritetsspråklige elevene har undervisning i programfagene. Karl vet ikke helt hva han synes om at elevene går glipp av undervisning i programfagene, mens både Amalie og Marte synes dette er uheldig. Marte forteller at de minoritetsspråklige elevene må ta igjen fagstoff og at dette er uheldig da mange minoritetsspråklige elever strever nok fra før på grunn av språkbarrierer. Amalie og Marte synes særskilt språkopplæring bør flyttes til møtetida, dette er Karl enig i, men mener det kan virke utmattende på elevene. Amalie forteller videre at særskilt språkopplæring løses på en bedre måte på studieforberevende utdanningsprogram,

der de minoritetsspråklige elevene blir tilbudt særskilt språkopplæring når de majoritetsspråklige elevene har valgfag på timeplanen. Ut fra det informantene forteller kan det tolkes dit hen at informantene mener programfaglærerne kun i varierende grad tar hensyn til at de minoritetsspråklige elevene har vært i annen undervisning noe av tiden de majoritetsspråklige elevene har hatt undervisning i programfagene.

Når det gjelder samarbeid trekker informantene fram TO-lærer, klasselærerråd og samarbeid med kontaktlærer som positivt. Amalie synes det fungerer bedre nå enn tidligere, mens Karl sier at han ikke samarbeider mer om de minoritetsspråklige elevene enn han gjør om de majoritetsspråklige elevene. Han forteller videre at de i fagseksjonen, på avdelingene og i klasselærerrådene er lite opptatte av at de minoritetsspråklige elevene skal lykkes. Samtidig sier han at han har forsøkt å ta dette opp. Marte mener det er nok fokus på de minoritetsspråklige elevene, samtidig som hun sier at hun ikke har så mange å samarbeide med og at hun ikke synes det er positivt at de minoritetsspråklige elevene tas ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring. Med mer fokus og dermed mer samarbeid kunne kanskje dette blitt enklere.

Karleggingen av de minoritetsspråklige elevene gjennomføres på høsten av lederen for seksjonen norsk som andrespråk. Ut fra resultatene på kartleggingsprøvene bestemmes det hvilken læreplan elevene skal følge i norskfaget. Skolen benytter to ulike læreplaner i norsk for minoritetsspråklige, i tillegg til den ordinære læreplanen i norsk som noen minoritetsspråklige elever følger. Læreplanene som blir benyttet ved skolen er læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring. Karl sier at de fleste av hans minoritetsspråklige elever følger ordinær læreplan og at de fleste kan gå ut med ståkarakter, dersom elevene legger ned litt innsats. Marte og Amalie sier at flesteparten av de minoritetsspråklige elevene de underviser bruker læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid.

Når det gjelder vurdering viser funnene at informantene løser dette noe ulikt. Amalie setter karakterer ut fra samme vurderingskriterier til minoritets elevene og majoritets elevene, men

gir de minoritetsspråklige elevene *en* høyere karakter enn hun ville gitt en majoritetsspråklig elev. Marte gjennomfører samme vurderinger med både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, men tilpasser ut fra hvilken læreplan eleven følger. Karl vurderer de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene ganske likt, men bruker mer tid på tilbakemeldinger samtidig som han kan be de minoritetsspråklige elevene øve på spesifikke områder.

I forhold til tilpasset opplæring framhever informantene bruken av TO-lærer. Amalie synes ikke det er så enkelt å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. Marte forteller at hun kan ta de minoritetsspråklige elevene ut av andre fag for å veilede de i norskfaget. Dette synes jeg er interessant da hun selv ikke synes noe om at de minoritetsspråklige elevene blir tatt ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring. Marte gjennomgår fagstoffet på nytt ved pulten til de minoritetsspråklige elevene. Samme informant forteller at de minoritetsspråklige elevene ofte ikke er vant til å ha innflytelse på hvordan de ønsker å arbeide i timene. Både Marte og Amalie ser på bruken av TO-lærer som viktig, og Amalie synes det er bra når TO-læreren tar de minoritetsspråklige elevene ut av klasserommet. Karl tilpasser opplæringen gjennom å gi de minoritetsspråklige mer tid på elevarbeid og ved å gi de egne temaer å øve på, som for eksempel personlige pronomen. Alle informantene lar de minoritetsspråklige elevene bruke smartbok, en bok som kan lese opp tekstene i boka. De oppfordrer de minoritetsspråklige elevene til å bruke Lexin, en nettbasert ordbok på norsk og andre språk, spesielt tilpasset minoritetsspråklige elever. I tillegg forteller informantene at de oppfordrer de minoritetsspråklige elevene til å bruke CD-ord, et skrivestøtteprogram for datamaskinen. Både Marte og Amalie sier at det er et viktig hjelpemiddel å ha TO-lærer inne i timene når de har flere minoritetsspråklige elever i klassen. På den måten kan elevene få tettere oppfølging både inne i klasserommet, men også deles opp i mindre grupper og tas ut av klasserommet. Karl synes det er en utfordring å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene når forkunnskapene til elevene er for dårlige, han sier at elevene ikke i stor grad er delaktige i å bestemme hva og hvordan de skal arbeide mer med. Han understreker at grunnleggende ferdigheter er et ansvar alle lærere har. Marte synes det er utfordrende når det er mange minoritetsspråklige elever i samme klasse og når hun ikke ser progresjon.

For å lykkes med andrespråksopplæringen forteller Amalie det er et poeng at de minoritetsspråklige elevene er gode nok i norsk før de begynner i videregående opplæring. Her kan man spørre seg hva som er godt nok nivå og hvem som skal vurdere dette. Marte tror mer dialog kan være med på å gjøre slik at de minoritetsspråklige elevene lykkes med andrespråksopplæringen, mens Karl mener det må mengdetrening til. På bakgrunn av dette har Karl tro på at ting kan bli bedre med fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020, men i norsk på VG2 yrkesfaglige utdanningsprogram høsten 2021.

## 7. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene i kapittel seks opp mot teori og tidligere forskning. Hensikten med denne studien er å få innsikt og ny kunnskap om tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i videregående opplæring i norskfaget. Jeg har gjennom problemstillingen søkt å finne svar på hvordan lærere ved en utvalgt videregående skole mener at de tilpasser norskopplæringen til minoritetsspråklige elever. Drøftingen dreier seg dermed om å søke svar på hvordan informantene selv mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Hovedfunnene i undersøkelsen viser at informantene synes andrespråkopplæringen er utforende, av ulike årsaker. Funnene viser også at informantene har ulike erfaringer, meninger, tanker og måter å løse tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Før jeg konkluderer og sammenfatter rundt problemstillingen tar jeg for meg de to forskningsspørsmålene mine, og forsøker å besvare disse ut fra datamaterialet. Jeg presenterer resultatene i kategorier som er basert på forskningsspørsmålene:

- Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråkopplæringen* ved en utvalgt videregående skole?
- På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

Ut fra forskningsspørsmålene har jeg videre valgt å dele disse inn i underkategorier, for å gjøre drøftingen mest mulig oversiktlig.

### ***7.1 Hvordan organiseres og gjennomføres andrespråkopplæringen ved en utvalgt videregående skole?***

For å besvare forskningsspørsmålet ovenfor skal følgende aspekter drøftes: 1. særskilt språkopplæring 2. samarbeid og vurdering, og 3. kartlegging og læreplaner. Ut fra det jeg presenterte i kapittel 6.2 vil jeg se på informantenes beretninger knyttet til organisering og gjennomføring av andrespråkopplæringen i lys av teori og tidligere forskning og drøfte dette.

#### ***7.1.1 Særskilt språkopplæring***

Undersøkelser viser at særskilt språkopplæring er viktig, men ikke nødvendigvis nok for å styrke minoritetsspråklige elevers muligheter til å bestå opplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 2). Skolen tilbyr særskilt språkopplæring i andrespråket til de minoritetsspråklige



elevene ved skolen, to timer per uke. Informantene forteller at elevene tas ut av undervisningen i programfagene for å få ekstra undervisning i andrespråket, altså særskilt språkopplæring. To av informantene, Amalie og Marte, synes plasseringen av særskilt språkopplæring på timeplanen er uheldig, mens Karl sier han ikke vet hva han synes om dette. Samtidig forteller Karl at han opplever at det er vanskelig for de minoritetsspråklige elevene som tas ut å henge med faglig i programfagene noen ganger, fordi de minoritetsspråklige elevene ofte har særskilt språkopplæring når teorien blir gjennomgått, og kommer tilbake til ordinær undervisning når det praktiske arbeidet som bygger på teorien igangsettes. Annen forskning viser det samme, elever blir tatt ut av annen undervisning enn norsk, for å få særskilt språkopplæring (Grimstad, 2012, s. 41-42). Dette fører nødvendigvis til at elevene som tas ut får færre undervisningstimer i de andre skolefagene, da vil det naturlig nok kunne bli vanskeligere å henge med i fagene. Beddari (2017, s. 44) finner også i sin undersøkelse utfordringer knyttet til organiseringen av særskilt språkopplæring, fordi den plasseres på samme tidspunkt som det foregår undervisning i andre fag. Hun fant videre at dette fører til at elevene går glipp av ordinær undervisning for å delta i særskilt språkopplæring, noe som ender med at det blir vanskeligere for de minoritetsspråklige elevene å henge med i fagene (Beddari, 2017, s. 44). Jeg tolker det dit hen at informantene ser utfordringen med at de minoritetsspråklige elevene går glipp av annen undervisning for å få særskilt språkopplæring. Forskning viser at minoritetsspråklige elever må ta større ansvar for det faglige, ved å selv sette seg inn i fagstoffet som er gjennomgått (Grimstad, 2012, s. 43). En av mine informanter, Marte, deler denne opplevelsen, samtidig som alle tre informantene mener det er hensiktsmessig å flytte særskilt språkopplæringen til møtetida. Informantene mener det er varierende i hvor stor grad programfaglærerne tar hensyn til at de minoritetsspråklige elevene har vært tilstede i annen undervisning, når de majoritetsspråklige elevene får undervisning i programfagene. Amalie forteller at løsningen med å ta ut de minoritetsspråklige elevene fra andre fag ikke gjennomføres over hele skolen. Ved studieforberedende utdanningsprogram får elevene særskilt språkopplæring som erstatning for ett av valgfagene. Vi ser her at skolen plasserer særskilt språkopplæring ulikt, ut fra hvilke utdanningsprogram elevene har valgt. Det kan synes som dette kan virke uheldig for de minoritetsspråklige elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram. Plasseringen av særskilt språkopplæring på samme tidspunkt som undervisning i programfagene, fører naturlig nok til at de minoritetsspråklige elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram må ta mer ansvar for egen læring i de timene de går glipp av, enn de minoritetsspråklige elevene på studieforberedende utdanningsprogram. Nettopp fordi de minoritetsspråklige elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram går glipp av undervisning i

programfagene. Føringerne fra skoleeier må bli tydeligere, fordi regelverket som gjelder er lite konkret når det gjelder krav til organisering og innhold i særskilt språkopplæringen (Rambøll management, 2016, s. 3). Jeg tolker mine data dit hen at informantene mener særskilt språkopplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram bør flyttes til et annet tidspunkt, da det ikke fungerer optimalt for de minoritetsspråklige elevene å bli tatt ut av undervisningen i programfagene. Datamaterialet kan også tolkes dit hen at det er vanskelig å finne et godt tidspunkt å plassere særskilt språkopplæringen, da elevene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ikke har valgfag på timeplanen. Det synes som en mulighet å plassere særskilt språkopplæring i møtetiden, på denne måten vil ikke de minoritetsspråklige elevene gå glipp av annen undervisning. På den andre siden dersom særskilt språkopplæring plasseres i møtetiden, vil skoledagene bli lengre for de minoritetsspråklige elevene. Annen forskning viser også at flere mener det er svært utfordrende å finne fram til løsninger som er praktisk gjennomførbare (Rambøll Management, 2016, s. 3). Det kan synes som det ikke er mulig å løse dette på samme måte ved yrkesfaglig utdanningsprogram, da elevene har undervisning programfagene i stedet for i ulike valgfag. Dermed kan det sees som at de minoritetsspråklige elevene tas ut av samme type timer ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ved skolen, valgfag, som på studieforberedende utdanningsprogram. Dette fordi til tross for at elevene ikke har valgfag i ordets rette forstand, er valgfagene allerede valgt av elevene når de søker seg inn på valgt yrkesfaglig utdanningsprogram.

### ***7.1.2 Samarbeid og vurdering***

Når det gjelder samarbeid trekker alle tre informantene fram klasselærerrådene. To av informantene, Amalie og Marte, sier at de trenger TO-lærere for å lykkes med andrespråkopplæringen. Amalie synes det fungerer bedre på nåværende tidspunkt enn tidligere, fordi de har en egen leder i seksjonen norsk som andrespråk. Dette kan tyde på at det ikke har fungert like godt tidligere og at skolen ikke alltid har hatt en egen seksjon i norsk som andrespråk. Skolen har altså gjort endringer til det bedre. Ifølge Amalie deler norsklærerne i denne seksjonen undervisningsopplegg og erfaringer. Dette kan synes som samarbeidsfremmende. Marte på sin side mener det er nok fokus på de minoritetsspråklige elevene, samtidig som hun peker på at hun ikke har så mange å samarbeide med om denne gruppen elever, og ønsker mer samarbeid. Jeg synes det er interessant at Marte sier det er nok fokus på minoritetsspråklige elever, samtidig som hun tidligere i intervjuet påpekte at hun ikke hadde mange å samarbeide med og at hun ikke synes det er positivt at de

minoritetsspråklige elevene tas ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring. Det kan synes som mer og tettere samarbeid kan føre til at utfordringer i andrespråkopplæringen blir lettere. Alle tre informantene forteller at det ikke er positivt at elevene tas ut av undervisningen i programfagene for å ha særskilt språkopplæring. I tillegg kan det tolkes dit hen at enkelte av informantene, som gir TO-lærere ansvaret for de minoritetsspråklige elevene, har et behov for erfaringsdeling og samarbeid rundt metoder og verktøy for å nå de minoritetsspråklige elevene.

Karl sier at han ikke samarbeider mer om minoritetsspråklige elever enn han gjør når det gjelder majoritetsspråklige elever, og at de er lite opptatte av å få de minoritetsspråklige elevene til å lykkes i seksjonen norsk som andrespråk, på avdelingene og i klasselærerrådene, men at han har forsøkt å ta dette opp. Det kan synes som at Karl ønsker mer samarbeid med flere aktører ved skolen, slik at flere minoritetsspråklige elever lykkes i opplæringen. Tidligere forskning, dog på barnetrinnet viser at rammebetingelsene for samarbeid er fraværende og oversees i barneskolene (Dørum, 2018, s. 93). Den samme studien viser at samarbeidet mellom kontaktlærerne, lærerne i grunnleggende norsk og de tospråklige lærerne ikke er organisert av skolene (Dørum, 2018, s. 51). Altså kan vi se de samme tendensene i min undersøkelse som det Dørum (2018) skriver om i sin undersøkelse fra barnetrinnet.

Når det gjelder vurdering kan det synes som at minst to av informantene har manglende kunnskap rundt vurdering av minoritetsspråklige elever. Dette kan blant annet begrunnes med at Amalie setter en karakter høyere enn hun ville gjort på øvrige elever og sier at dette er noe de er enige om i seksjonen norsk som andrespråk. Kanskje kan dette tolkes dit hen at det trengs mer kunnskap rundt vurdering i seksjonen som helhet. Marte forteller at hun går inn i de aktuelle læreplanene for å finne vurderingskriterier som passer læreplanen eleven følger. Ut fra hva hun forteller vurderer hun de minoritetsspråklige elevene i tråd med læreplanene som de minoritetsspråklige elevene følger. Karl forteller at han gjør mye likt i forhold til de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene, samtidig som han forteller at han bruker mer tid på tilbakemeldingene til de minoritetsspråklige elevene og at han kan bli enig med de minoritetsspråklige elevene om spesielle emner de bør øve mer på. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et av hovedmålene utvikling av språklig selvtillit og trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det kan synes som alle tre informantene

søker å få dette til, innenfor de rammer som er gitt. Informantene løser det på ulike måter, noe som synes helt naturlig da det er tre ulike individer. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007) står det også at det vil være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring, både i og utenfor skolen. Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid trekker også fram elevenes erfaringsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Informantene uttrykker at elevene bruker morsmålet, i variert grad, og ikke organisert av informantene. Dermed kan det synes som at elevene benytter tidligere kunnskap fra tidligere språklæring i undervisningen, samtidig er ikke dette noe de minoritetsspråklige elevene oppfordres til, men gjør på eget initiativ. Ut over dette forteller ikke informantene noe mer om hvorvidt de minoritetsspråklige elevene benytter deres erfaringer fra tidligere språklæring i opplæringen, annet enn at skolen ikke tilbyr opplæring på morsmålet eller flerspråklig fagopplæring. Dermed kan det synes som at de minoritetsspråklige elevene ikke benytter morsmålet ut over det de gjør på eget initiativ..

### ***7.1.3 Kartlegging og læreplaner***

Kartlegging av ferdigheter i norsk er nødvendig for å kunne gi eleven tilpasset opplæring og for å sikre elevenes rettigheter til særskilt språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 65). Skolen gjennomfører kartlegging av de minoritetsspråklige elevene når de begynner på videregående skole, ved skoleårets start. Kartleggingstestene blir gjennomført av lederen i seksjonen norsk som andrespråk, og informantene har ikke kjennskap til innholdet i testen. Det informantene vet er at nivåene i læreplanen bestemmes ut fra resultatene på prøvene, og at resultatene i tillegg sier noe om hvorvidt de minoritetsspråklige elevene har krav på særskilt språkopplæring. Dette kan tolkes dit hen at faglærerne i norsk ikke har kjennskap til hvilke forkunnskaper de minoritetsspråklige elevene har og hva som skal til for å følge de ulike læreplanene. Det kan synes som det kan virke mer samarbeidsfremmende dersom faglærerne i norsk får innblikk i kartleggingsprøvene som de minoritetsspråklige elevene gjennomfører. For andre vil det kanskje synes som merarbeid dersom faglærerne i norsk må gjennomføre disse testene selv sammen med de minoritetsspråklige elevene, for deretter å plassere de på riktig nivå og riktig læreplan.

Læreplanene som blir benyttet ved skolen er Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge –

videregående opplæring. Jeg finner det overraskende at den ene informanten, Karl, forteller at de fleste elevene hans er på så høyt nivå at de følger den ordinære læreplanen, mens de to andre informantene forteller at de minoritetsspråklige elevene i hovedsak følger læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Informanten, Karl, som forteller at hans elever stort sett følger ordinær læreplan, forteller samtidig at de fleste, med litt innsats, kan bestå norskfaget ut fra ordinær plan. For å oppsummere; dette er en skole, hvor alle de minoritetsspråklige elevene blir vurdert likt med tanke på hvilken læreplan de skal følge, likevel har informantene ulik opplevelse av hvilken læreplan majoriteten av de minoritetsspråklige elevene følger. Dette kan tolkes dit at det kan hende at mangelen på kunnskap om de to læreplanene for minoritetsspråklige, som skolen benytter seg av, fører til at enkelte lærere velger å benytte seg av den ordinære læreplanen med justeringer. På den andre siden kan det tolkes dit at de minoritetsspråklige elevene ved utdanningsprogrammet Karl arbeider på, er på et så høyt nivå i norsk at de i stor grad følger ordinær læreplan i norsk. Samtidig spriker dette med hva Karl forteller om hans opplevelse av de minoritetsspråklige elevenes nivå i norsk.

## ***7.2 På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?***

Ut fra forskningsspørsmålet ovenfor skal jeg drøfte på hvilken måte norsklærerne uttrykker at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever. For å besvare forskningsspørsmålet skal følgende aspekter drøftes: 1. tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, 2. hjelpemidler og arbeidsmetoder, og 3. bruk av morsmål i opplæringen. Ut fra det jeg har presentert i kapittel 6.1 og kapittel 6.3 vil jeg se på hvordan informantene mener at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever lys av teori og tidligere forskning, og drøfte dette.

### ***7.2.1 Tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring***

Ifølge isfjellmodellen (Cummins, 1981) benytter man tverrspråklige ferdigheter innlæringen av både andrespråket. Gjennom denne teorien kan man forstå det slik at språket elevene benytter i undervisningen må være godt nok utviklet til å kunne behandle de kognitive utfordringene i klasserommet (Baker & Wright, 2017, s. 159). Dersom eleven benytter et andrespråk som ikke er tilstrekkelig utviklet, i klasserommet, kan mengden de lærer og kvaliteten på det være relativt svak (Baker & Wright, s. 159). Slik jeg tolker det må altså

språket som de minoritetsspråklige elevene benytter i klasserommet være godt nok utviklet slik at elevene skal kunne behandle de kognitive utfordringene i klasserommet og for å lykkes. Den ene informant, Karl, forteller at han blir fortvilet når framdriften og forkunnskapene til elevene er dårlig og når de ikke er interessert i å lære noe, mens Marte skiller mellom gode elever og klasser og ikke fullt så gode elever og klasser, samtidig som hun også peker på dårlig progresjon og utfordringer rundt det å ha mange minoritetsspråklige elever i samme klasse. Kanskje kan dette tolkes dit hen at enkelte minoritetsspråklige elever benytter et andrespråk som ikke er tilstrekkelig utviklet og dermed blir kvaliteten på det de lærer og også mengden de lærer relativt svak. Temre (2012) fant i sin studie at ansattinformantene fortalte om mangel på forståelse, både når det gjaldt språk og begreper, og at dette gjorde opplæringen utfordrende.

Slik jeg tolker det, ut fra terskelhypotesen og dobbel-isfjellmodellen, kan det synes som at språket som de minoritetsspråklige elevene benytter i klasserommet må være godt nok utviklet for å kunne behandle de kognitive utfordringene i klasserommet, og for å lykkes i skolen. Det synes som et viktig poeng at lærerne som underviser minoritetsspråklige elever i deres andrespråk må ta hensyn til, og tilpasse undervisningen til nivået til elevene, språklig, faglig og kognitivt. Informantene forteller at tilpasset opplæring løses noe ulikt. Amalie synes det er utfordrende når det er mange minoritetsspråklige elever i samme klasse, og både hun og Marte trekker fram bruken av TO-lærer. Det er interessant at Marte på den ene siden forteller at hun ikke synes noe om at elevene går glipp av undervisning i programfagene for å ha særskilt språkopplæring, mens hun på den andre siden selv tar ut de minoritetsspråklige for å veilede de i norskfaget. Dette tolker jeg slik at er noe hun velger å gjøre fordi tiden i klasserommet ikke strekker til, hun benytter sin ekstra tid til å følge opp de minoritetsspråklige elevene, ut over den tiden som er gitt i undervisningssammenheng. Både Marte og Amalie lar TO-læreren ta seg av de minoritetsspråklige elevene, ved at Amalie lar de minoritetsspråklige elevene gå ut på eget rom sammen med TO-læreren. Marte og TO-læreren arbeider sammen i klasserommet, ved at TO-læreren følger opp de minoritetsspråklige elevene inne i klasserommet. Det kan tolkes dit at Marte og Amalie gjennomfører dette på denne måten fordi de ikke føler de har nok kunnskap selv om andrespråkopplæring, eller det kan tolkes dit at det kan være fordi de selv ønsker å fokusere på de majoritetsspråklige elevene. På den andre siden kan dette være en løsning, som faller naturlig i og med at faglærer har hovedansvaret for hele klassen fra begynnelsen av skoleåret, før TO-lærerne blir plassert i

klassene. Det vil da kanskje være naturlig at faglærer tar hovedansvaret for klassen, mens TO-læreren tar ansvar for elevene som trenger ekstra oppfølging. I følge Håstein og Werner (2014, s. 21) er inkludering sentralt når man snakker om tilpasset opplæring. De mener inkludering omfatter å utvikle fellesskap mellom elevene. Når de minoritetsspråklige elevene blir tatt ut av klassen av TO-lærer i norskfaget, er det kanskje ikke så lett å føle seg inkludert, og som en del av fellesskapet. I alle fall ikke dersom det er noe som skjer majoriteten av tiden i faget. Chiu et al. (2012) har i sin undersøkelse funnet at elever med et godt forhold til læreren, god lærerstøtte og godt fagklima i klassen ofte har en større følelse av tilhørighet enn andre elever. Dersom man ser tilpasset opplæring i lys av dette kan det tolkes dit hen at det kanskje er mer hensiktsmessig at TO-lærerne hjelper de minoritetsspråklige i klasserommet, på den måten vil alle elevene få hjelp av både faglærer og TO-lærer. På den andre siden, dersom TO-læreren tar elevene ut av klasserommet vil de ha mulighet til å arbeide i et annet tempo, bygge tettere relasjoner og samtale høyere uten nødvendigvis å forstyrre de andre elevene i klasserommet.

Tilpasset opplæring handler om å få elevene til å lykkes og at de skal ha utbytte av opplæringen. Dette er ikke enkelt, men for å få dette til bør undervisningen varieres og lærerne tilpasse den på en slik måte at elevene opplever utvikling og mestring. Alle skal føle at de utfordres og mestrer skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Det er mange måter å løse dette på. En av mine informanter, Amalie, mener nøkkelen til å lykkes med andrespråksopplæringen er at elevene er gode nok i norsk før de begynner sin videregående opplæring. Ytringer *som god nok* får meg til å reflektere over to ting, hva vil det si å være god nok og hvem skal vurdere dette. Videre får det meg til å reflektere rundt hva det vil si å være god nok og hvem som skal avgjøre det. Det kan synes som det vil kunne variere fra lærer til lærer om en tolker det dit at en elev er god nok til å følge faget. Kanskje ser hun, uten å bruke fagterminologien til Cummins, at for å nå et akademisk språk må man bruke flere år på å tilegne seg det akademiske språket. Det tar fire til syv år å utvikle et akademisk språk på andrespråket (Baker & Wright, 2017, s. 162). En annen tolkning av dette kan være at Amalie ser for seg en test i norsk som de minoritetsspråklige elevene må gjennomføre før de får tilbud om skoleplass i videregående opplæring. Karl mener mengdetrening er nødvendig for å lykkes med andrespråksopplæringen og peker samtidig på at alle lærere er språklærere. Dette støttes av meld.st. 6 2019-2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 38) hvor det står at alle lærere skal hjelpe de elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å utvikle disse

grunnleggende ferdighetene. Grimstad (2012, s. 45) konkluderer i sin artikkel i NOA med at alle lærere trenger kunnskap om norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk. Gibbons (2019, s. 26) skriver at dersom de minoritetsspråklige elevene skal komme lengst mulig med tanke på deres langsiktige læring og dersom de skal ha mulighet og tid til å lære de ulike språklige registrene som benyttes i undervisningen, må de ha tilgang på en undervisning der lærere i alle undervisningsfag fokuserer på det språklige. Dermed kan vi konkludere med at Karl støttes av flere når han uttrykker at alle lærere er språklærere og bør ta ansvar. Det kan tolkes dit hen at dette er et ansvar Karl mener ikke alle lærere tar, og at han dermed ønsker at lærere i andre fag enn norskfaget tar større ansvar for språkopplæringen.

En av mine informanter, Marte, forteller at hun ofte går bort til de minoritetsspråklige elevenes pult for å gjenta fagstoffet hun har gjennomgått foran klassen, i tillegg stiller hun spørsmål til elevene for å se om de har forstått innholdet hun har gått gjennom. Underveis i timene går hun rundt for å veilede elevene over skulderen. Kanskje kan dette sees på som en form for stillasbygging rundt de minoritetsspråklige elevene. Forskning har vist viktigheten av denne metoden i skolesammenheng. Når det er snakk om å lære et andrespråk ved hjelp av støttende stillaser vil de minoritetsspråklige elevene lære nye måter å anvende språket på, først med støtte og deretter på egen hånd (Gibbons, 2019, s. 29). Dersom de minoritetsspråklige elevene forstår fagstoffet bedre ved at Marte gjør dette, og klarer å utføre oppgavene på egenhånd etterpå kan vi ifølge Gibbons (2019) kalle det hun praktiserer for stillasbygging. Gibbons (2019, s. 32) hevder at stillasbygging er en spesiell form for hjelp som medvirker til at elevene tilegner seg nye forståelsesnivåer, ferdigheter eller begreper. Dermed er stillasene noe midlertidig hvor læreren, eller andre som opptre som støttende stillaser, hjelper elevene med å finne ut hvordan noe skal gjøres. Elevene vil på grunn av dette, på et senere tidspunkt, være i stand til å utføre lignende oppgaver på egenhånd og sikter dermed mot økt selvstendighet hos elevene på sikt (Gibbons, 2019, s. 32). Gibbons (2019, s. 43) skriver videre at dersom man gir minoritetsspråklige elever mye støtte og store utfordringer vil det gi denne elevgruppen en annen tilgang til aktivitetene i klasserommet. Slik jeg tolker det vil det være i tråd med det Gibbons (2019) hevder, å gi minoritetsspråklige elever ekstra støtte og tid til å forstå fagstoffet. Det er kanskje akkurat denne typen støttende stillaser mange minoritetsspråklige elever trenger.



### **7.2.2 Hjelpemidler og arbeidsmetoder**

Hjelpemidler kan være helt avgjørende for å lykkes på skolen for minoritetsspråklige elever. Grimstad (2012, s. 36) har i sin studie funnet at det er sjeldent at minoritetsspråklige elever spør om betydningen av et ord. Dette kan tyde på at bruk av ordbøker er essensielt for minoritetsspråklige elever for å få et helhetlig bilde av hva tekstene og oppgavene omhandler. Her vil ulike skolebakgrunn fra hjemlandet, i tillegg til morsmålskompetanse være blant faktorer som gjør at denne elevgruppen har ulike forutsetninger for hvilke læringsstrategier de kan benytte seg av (Grimstad, 2012, s. 38). Alle informantene forteller at de minoritetsspråklige elevene har tilgang på ordbøker, skolen benytter seg av Lexin. Dette er en nettbasert ordbok som er tilpasset minoritetsspråklige elever. I tillegg til dette har elevene tilgang på smartbok i norskfaget, denne kan lese opp tekster og oppgaver for elevene. Informantene forteller også at de oppfordrer til bruk av CD-ord, et skrivestøtteprogram for datamaskin. Det kan altså synes som skolen gjør mye som er i tråd med tidligere forskning når det gjelder digitale hjelpemidler. To av informantene, Amalie og Marte, trekker fram bruken av TO-lærer som et nødvendig hjelpemiddel i andrespråksopplæringen når det er flere minoritetsspråklige elever i klassen. To-læreren gjør det lettere å følge elevene tettere opp og det gir mulighet og rom for å ta ut minoritetsspråklige elever når lærerne føler dette er hensiktsmessig. Amalie bruker i tillegg en norskbok tilpasset programområdet, på den måten får elevene øve på faguttrykkene i norsktime også, i tillegg blir det en rød tråd på tvers av fagene. Det kan dermed synes som at skolen som helhet bruker en del ressurser på de minoritetsspråklige elevene.

I forhold til arbeidsmetoder arbeider informantene noe ulikt. Marte forteller at hun har et inntrykk av at minoritetsspråklige elever ikke alltid er vant til å ha innflytelse på hvordan de vil arbeide i timene. Amalie og Karl lar elevene arbeide noe i grupper, men Amalie synes dette kan være utfordrende noen ganger. Karl forteller videre at elevene ikke i stor grad er delaktige i å bestemme hva og hvordan de må arbeide mer med. For å lykkes med tilpasset opplæring og se hvorvidt arbeidsmetodene vi velger fungerer, må vi lærere hele tiden gjøre to ting samtidig: samtidig som vi underviser må vi følge med på hvordan elevene reagerer på det som skjer hos den enkelte elev (Håstein og Werner, 2014, s. 38). Dette understreker viktigheten av å være klar over at det ikke finnes noen fasit på hvilke undervisningsformer som sikrer tilpasset opplæring, samtidig betyr ikke dette at alle undervisningsformer er gode eller mindre gode, eller at det ikke er viktig å vurdere hvilke arbeidsmetoder en velger

(Håsten & Werner, 2014, s. 42). Som lærere må en møte mangfoldet i skolen og være i stand til å tilby et utvalg undervisningsformer og arbeidsmetoder (Håsten & Werner, 2014, s. 43). Det kan synes som at det er et essensielt å søke svar hos elevene for å vurdere hvilken arbeidsmetode som fungerer i undervisningssammenheng. Grimstad (2012, s. 25) finner at ytre faktorer som organisering og arbeidsmetoder vil påvirke mulighetene de minoritetsspråklige elevene har til å lære seg andrespråket. Arbeidsmetoder som fremmer bruk av andrespråket i kommunikasjon vil være avgjørende (Grimstad, 2012, s. 25). Det kan synes som informantene gjør dette på flere måter, blant annet ved at de organiserer gruppearbeid. Gjennom gruppearbeid må elevene samarbeide og samtale, dette igjen fremmer bruk av andrespråket. Dersom vi snur dette vil de minoritetsspråklige elevene som ikke forstår språket undervisningen foregår på, ha begrensede muligheter til å delta aktivt i for eksempel gruppearbeid. Dette igjen vil kunne føre til at de minoritetsspråklige elevene hverken får tilegnet seg fagkunnskap eller utvikler andrespråket (Grimstad, 2012, s. 25). Det er altså svært viktig at fagstoffet og arbeidsmetodene tilpasses den enkelte elev. Fagstoffet og språket bør ligge i det Vygotskij kaller den proksimale utviklingssonen til elevene. En fin måte å tilpasse på, kan være å la de minoritetsspråklige elevene få fagtekster og oppgaver på forhånd, slik at de har mulighet til å forberede seg før undervisningen starter. Det kan synes som hensiktsmessig dersom de minoritetsspråklige elevene markerer eller skriver ned ord som er vanskelige å forstå, slik at læreren kan forklare disse når de treffes.

### **7.2.3 Bruk av morsmål i opplæringen**

Funnene viser at skolen ikke tilbyr de minoritetsspråklige elevene morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Dette henger nok sammen med at retten til morsmålsopplæring er noe de minoritetsspråklige elevene har i grunnskolen, i videregående opplæring faller retten til opplæring i morsmålet bort. Samtidig anbefaler læreplanene å benytte morsmålet som redskap i opplæringen, når minoritetsspråklige elever har liten eller ingen skolegang (Alver & Dregelid, 2016). Til tross for at de minoritetsspråklige elevene ikke har rett til opplæring på morsmålet når de begynner i videregående opplæring, kan man stille seg spørrende til hvorvidt det er riktig å ta fra de minoritetsspråklige elevene denne muligheten i videregående opplæring, når forskning viser at også voksne minoritetsspråklige har behov for å anerkjenne og til å benytte hele sitt språklige repertoar (Randen et al. , 2018, s. 43). Dette er forskning minst en av informantene, Marte, nok er ukjent med, da hun ikke ser behovet for morsmålsopplæring i videregående skole. I følge Cummins gjensidighetsprinsipp er språkene

gjensidig avhengige av hverandre (Bøyese, 2014, s. 289). Minoritetsspråklige elever ved vg2 kjøretøy vet kanskje hvordan de bytter forgasseren på en Toyota og kan kommunisere dette på morsmålet, men har kanskje ikke utviklet begrepet for delene og verktøyet de trenger på andrespråket. Ferdighetene på ett språk kan i følge Cummins (1984) overføres fra ett språk til et annet. Det er imidlertid en betingelse for at dette skal kunne skje, opplæringen i det ene språket må gi ferdigheter i dette språket og det må finne sted tilstrekkelig eksponering og motivasjon til å lære det andre språket.

Informantene forteller at de minoritetsspråklige elevene benytter seg av morsmålet på eget initiativ. Dette gjør de blant annet gjennom ordbøker, og ved at minoritetsspråklige elever med samme morsmål kan hjelpe hverandre med å forklare når noe er uklart i undervisningen. Grimstad (2012, s. 36) har funnet at hjelpemidler kan være helt avgjørende for å lykkes på skolen for minoritetsspråklige elever. Samtidig peker hun på at det er sjeldent at minoritetsspråklige elever spør om betydningen av et ord (Grimstad, 2012, s. 36). Dette kan tyde på at bruk av ordbøker er essensielt for minoritetsspråklige elever for å få et helhetlig bilde av hva tekstene og oppgavene omhandler. Informantene forteller at de lar de minoritetsspråklige elevene benytte seg av ordbøker i undervisningen. På den andre siden kan det synes som at lærerne bør være pådrivere for at de minoritetsspråklige elevene skal bruke dette hjelpemidlet i fagopplæringen, noe mitt datamateriale ikke viser at informantene oppfordrer til. Forskning viser at det er nødvendig og viktig å bruke morsmålet som redskap når minoritetsspråklige elever skal lære seg et nytt språk (Alver & Dregelid, 2016). To av informantene, Amalie og Karl, mener familien kan ta ansvaret for opplæringen av morsmålet, samtidig trekker Amalie fram at det kan være uheldig fordi det er forskjell på hverdagsspråket og det akademiske språket. Det synes som viktig at lærere i norsk som andrespråk er bevisst forskjellen på hverdagsspråk og forskjellen i utviklingen av disse. I kapittel 4.1.2. skriver jeg om forskjellene mellom hverdagsspråket og det akademiske språket, og hvor lang tid det tar å utvikle disse ulike språkene. Dersom dette stemmer vil det kunne synes som å kreve for mye at elever som får opplæring og blir vurdert ut fra læreplan for språklige minoriteter med kort botid skal kunne få med seg det samme som de majoritetsspråklige elevene får. Uten det akademiske språket, altså språket som benyttes i fagterminologien, blir det vanskelig for minoritetsspråklige elever å få like stort utbytte av skolehverdagen som de kunne hatt dersom de hadde hatt det akademiske språket som redskap i undervisningen. Amalie forteller at hun har hørt at dersom du ikke er på aldersadekvat nivå i morsmålet, kan du heller ikke komme på

dette nivået i andrespråket. Denne tankegangen stemmer for så vidt godt med Cummins (2000) avhengighetshypotese. Her hevdes det at ved høy utvikling på førstespråket blir det enklere å lære seg et andrespråk og motsatt (Cummins, 2000). Dette mener Cummins (2000) skyldes overføringer av ferdigheter mellom språk. Ut fra dette kan vi tolke det dit hen at Amalie har noe kunnskap om andrespråksopplæring og er seg dette bevisst, til en viss grad.

Karl ser det som en mulighet å tilby morsmålsopplæring til de minoritetsspråklige elevene på ettermiddagstid, samtidig som han forteller at dette kan virke utmattende på elevene. Opplæringen foregår på andrespråket til de minoritetsspråklige elevene, de skal altså videreutvikle dette, samtidig som de lærer seg fagstoffet. Dessuten, dersom skolen fraskriver seg ansvaret med morsmålsopplæringen, og denne opplæringen skulle foregå på ettermiddagstid, kan det synes som den røde tråden i opplæringen vil kunne svekkes. Det synes som min undersøkelse på dette punktet, viser det samme som Grimstad (2012, s. 23) har funnet, at elevene får for lite hjelp til å bruke kompetansen de har på morsmålet i det faglige arbeidet.

## **8. Oppsummering**

I dette kapitlet skal jeg sammenfatte informantenes svar opp mot min problemstilling:  
Hvordan mener lærere ved en utvalgt videregående skole at de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever?

### **8.1 Sammenfatning**

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg tatt sikte på å belyse hvordan lærere mener tilpasset opplæring blir realisert i norskfaget for minoritetsspråklige elever ved en utvalgt videregående skole. Opplæringsloven, offentlige dokumenter og rammebestemmelser på skolen er sammen med på å bestemme mulighetene lærerne har for å tilpasse undervisningen. Informantenes utdanning, eller mangel på utdanning innen flerspråklighet og migrasjonspedagogikk, deres erfaringer og kunnskap om profesjonen er også med på å styre vilkårene for hvordan tilpasset opplæring realiseres. Gjennom å fortolke og beskrive informantenes ytringer om tilpasset opplæring, har jeg gjennom denne forskningen funnet variasjoner i organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring, og hvordan informantene uttrykker at tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget.

Det som kan synes som at organiseringen fra skolen som helhet er at de organiserer bruken av TO-lærere, noe som gir informantene større handlingsrom og som kan synes som det gjør det enklere tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. Lærerne har mange steder de møtes. Klasselærerråd og seksjonsmøter blir av alle informantene nevnt som viktige møtearenaer for samarbeid om minoritetsspråklige elever og andrespråkopplæringen. Ut fra det informantene forteller kan mye tyde på at særskilt språkopplæring er en strategi som blir brukt, uten at informantene egentlig vet helt hva elevene arbeider med der. Skolen har ingen felles strategi for å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever, ut over bruken av TO-lærere er dette er noe lærerne må finne strategier og løsninger for selv.

Elevene bruker morsmålet i varierende grad i undervisningen, dette er ikke organisert av skolen, men noe de minoritetsspråklige elevene gjør på eget initiativ. Informantene forteller at arenaen de minoritetsspråklige elevene bruker morsmålet på gjerne er gjennom ordbøker eller tilfeldig samtaler med medelever med samme morsmål.

Flere av informantene peker på at kunnskapsnivået i norsk er for dårlig hos mange minoritetsspråklige elever som begynner i videregående opplæring og at de burde hatt høyere nivå i norsk før de fikk starte i videregående opplæring.

Karl støttes av både forskning og teori når han hevder at alle lærere er språklærere og dermed bør ta ansvar. Det kan tolkes dit hen at dette er et ansvar Karl mener ikke alle lærere tar, og at han dermed ønsker at lærere i andre fag enn norskfaget tar et større ansvar for språkopplæringen.

Skolen tilbyr særskilt språkopplæring til minoritetsspråklige elever som har vedtak om dette, to timer i uka. Funnene kan tyde på at de minoritetsspråklige elevene vil kunne ha større utbytte av særskilt språkopplæring dersom skolen finner et annet tidspunkt for særskilt språkopplæring ved yrkesfaglig utdanningsprogram, slik at de minoritetsspråklige elevene ikke går glipp av annen undervisning. Ved studieforberevende utdanningsprogram har de minoritetsspråklige elevene med vedtak om særskilt språkopplæring undervisning i denne opplæringen når de majoritetsspråklige elevene har valgfag på timeplanen. Det kan synes som en mulig løsning er å flytte særskilt språkopplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram til møtetiden, da hverken de majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige elevene har annen undervisning.

Informantene realiserer tilpasset opplæring, men på ulikt vis og i ulik grad. Noen velger å sette inn TO-lærer, mens andre, Karl, gir de minoritetsspråklige elevene lengre tid på oppgaver og innleveringer samtidig som informanten gir de minoritetsspråklige egne ting å øve på, for eksempel personlige pronomen. En informant, Marte, bruker mer tid i starten når hun har gjennomgått nytt fagstoff, ved å gå til elevenes pult undersøker hun hvorvidt elevene har forstått det hun har gjennomgått, forklarer på nytt og stiller spørsmål til de minoritetsspråklige elevene. Dette kan synes som en form for stillasbygging. Et annet funn jeg har gjort er at informantene opplever det å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever som utfordrende, og at dette kan bunne i mangelfunn kompetanse når det gjelder migrasjonspedagogikk og andrespråkopplæring hos informantene. Det kan også synes som

kunnskapen om læreplanene for de minoritetsspråklige elevene er svake og dermed synes det som denne kunnskapen kanskje bør repeteres hos enkelte informanter, slik at de kan tilpasse undervisningen ut fra læreplanene elevene følger. Det synes også som at de minoritetsspråklige elevene får for lite lærerstøtte til å benytte kompetansen de innehar på morsmålet i det faglige arbeidet. Det kan følgelig synes som at de kulturelle og språklige rammene som gis, favoriserer de majoritetsspråklige elevene ved skolen.

## Litteraturliste

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 2010, Vol. 80(2), s. 207-245. Hentet 15.04.20 fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.3102/0034654310368803>
- Alver, V., Dregelid, K.M., (2016). «Vi kan lære som vanlige folk» - Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, 2016 (1/2016). Hentet 01.09.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>
- Baker, C. & Wright W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6.utg.). Bilingual education & bilingualism. Bristol: Multilingual matters
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap*. (Meld. St.6 (2012-2013)) Hentet 24.11.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Beddari, K., (2017). *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. En kasusstudie i en fådelt distriktsskole*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet 09.09.20 fra <https://munin.uit.no/handle/10037/12769>
- Børsvik, M. (2015). *Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?* (Masteroppgave, UIT – Norges arktiske universitet). Hentet 05.10.20 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7952/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98 (4). s. 286-297. Hentet 16.04.20 fra <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2014/04/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yese-2014.pdf>
- Cappelen, Å., Skjerpen, T. & Tønnesen, M. (2016). *Befolkningsframskrivinger 2016-2100: Inn- og utvandring*. Økonomiske analyser 3/2016. Hentet 02.03.20 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/270396?ts=1556d691c48>



- Chiu, M., Pong, S., Mori, I., Chow, B. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, Vol.41 (11) s. 1409-1425. Hentet 27.04.20 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4046250/>
- Cummins, J. (1976). The influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers of Bilingualism, 9, s. 1-43. Hentet 28.10.20 fra <https://eric.ed.gov/?id=ED125311>
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*. Hentet 13.03.20 fra <https://eric.ed.gov/?id=ED215557>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues* 373-386. Clevedon: Multilingual Matters. Hentet 30.03.20 fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/1510525.pdf>
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: *Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters. Hentet 28.10.20 fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=LKMUaubxL9cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Language,+power+and+pedagogy:+Bilingual+children+in+the+crossfire.&ots=XBtyaDRziD&sig=qEkJBgYjgUNCdTkdFN3WY5Lu0Bo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Language%2C%20power%20and%20pedagogy%3A%20Bilingual%20children%20in%20the%20crossfire.&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=LKMUaubxL9cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Language,+power+and+pedagogy:+Bilingual+children+in+the+crossfire.&ots=XBtyaDRziD&sig=qEkJBgYjgUNCdTkdFN3WY5Lu0Bo&redir_esc=y#v=onepage&q=Language%2C%20power%20and%20pedagogy%3A%20Bilingual%20children%20in%20the%20crossfire.&f=false)
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 2017, Vol.87 (3) s. 404-425. Hentet 15.04.20 fra <https://search-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/1942145838/fulltextPDF/6C902FC8354C42B4PQ/1?aaccountid=26469>
- Dørum, V.K., (2018). *Lærernes oppfatninger om leseopplæring av minoritetspråklige elever*. (Masteroppgave, Nord Universitet). Hentet 09.09.20 fra <file:///C:/Users/monmje/OneDrive%20-%20Nordland%20Fylkeskommune/Dokumenter/Master%20i%20tilpasset%20oppl%C3%A6ring/eksempeloppgave%20med%20karakter%20A.pdf>
- Egge-Hoveid, K., Sandnes, T. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i et kjønns- og likestillingsperspektiv Utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse*. 2015/26.

- Hentet 23.10.20 fra [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/231261](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/231261)
- Gibbons, P. (2019). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig utviklig og stilladsering i flersprogede klasserum*. (2.utg.) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gilje, N., Grimen, H., (2018). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (16.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstad, B.F., (2012). *Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet*. NOA norsk som andrespråk. Årgang 28, 2/2012. s. 23-48. Hentet 02.09.20 <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Hadland, K., (2018). *Minoritetsspråklige elever: En kvalitativ studie om utfordringer i møte med den andre leseopplæringen*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet 09.09.20 fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2508077/Hadland\\_Kristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2508077/Hadland_Kristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (1.utg) (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). (3.oppl). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaldheim, O., Abrahamsen, R., Berntsen, S., Elsafadi, M., Hardoy, I., Kjelstadli, K., Aashaug, R. (2011). *Bedre integrering. Mål, Strategier, Tiltak*. Hentet 09.09.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?ch=1>
- Kulbrandstad, L. I. (2017). *Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016*. Apples: Journal of Applied Language Studies, 11(3), 101-120. Hentet 09.09.20 fra [https://www.researchgate.net/publication/321718420\\_Integration\\_and\\_language\\_education\\_in\\_Norwegian\\_immigration\\_policy\\_documents\\_1980-2016](https://www.researchgate.net/publication/321718420_Integration_and_language_education_in_Norwegian_immigration_policy_documents_1980-2016)
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St.6 (2019-2020)). Hentet 24.11.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/sec1>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal.

- Olson, David (2007). *Jerome Bruner: the cognitive revolution in education theory*. London: Bloomsbury. Hentet 14.04.20 fra [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS\\_ILS71549874090002201&=&=&=&=&=&=&=&=&=&context=L&vid=UBIN&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default\\_tab&query=any,contains,bruner%20scaffolding&offset=0](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71549874090002201&=&=&=&=&=&=&=&=&=&context=L&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,bruner%20scaffolding&offset=0)
- Rambøll Management (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 20.11.19. fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ringdal, K., (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Randen, G.T., Monsen, M., Steien, G.B., Hagen, K., & Pajaro, V.A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering*. Hentet 09.09.20 fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/norskopplaring-for-voksne-innvandrere---en-kunnskapsoppsummering/>
- Sollid, H., (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Temre, T.K., (2012). *En skole for alle? -en studie av frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående skole*. (Masteroppgave, Høgskolen i Telemark) Hentet 05.10.20 fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438637/Kari%20Tormodsvik%20Temre%20-%20Mastergradsavhandling-2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thorshaug, K., Svendsen, S., (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Hentet 30.09.20 fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Helhetlig-oppf%C3%B8lgning.aspx>
- 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. Årgang 30, 1-2/2015. Hentet 02.03.20 fra [100](https://oda-</a></p></div><div data-bbox=)

[hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3230/1306037.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3230/1306037.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Toukoma, Pertti & Skutnabb-Kangas, Tove (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age, Report written for Unesco*. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports.

Utdanningsdirektoratet (1998, juli). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) 1998. Hentet 26.11.19 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Utdanningsdirektoratet (2007, august). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01) Hentet 26.08.20 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal#>

Utdanningsdirektoratet (2017a). Rapport - Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen. Hentet 28.11.19 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnopplaringen-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017b). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring. Hentet 26.08.20 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03#>

## Vedlegg

### *Vedlegg 1: E-post til aktuelle informanter*

*«Hei.*

*Grunnen til at jeg kontakter deg er fordi jeg, gjennom mitt masterstudie, trenger informanter til en undersøkelse.*

*Jeg arbeider for tiden med en master i tilpasset opplæring. Jeg skal fordype meg i elever med norsk som andrespråk og tilpasset opplæring. Det overordnede målet for min oppgave er lærernes forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever. Og problemstillingen for oppgaven min er*

*Hvordan realiseres et tilpasset opplæringstilbud i norskfaget for minoritetsspråklige elever ved en utvalgt videregående skole?*

*For å søke svar på dette ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som er interessert i å delta på et intervju med meg. Intervjuene blir gjennomført en-til-en og vil bli tatt opp med lydopptaker og blir kun brukt i forbindelse med mitt masterprosjekt.*

*Håper du kan hjelpe meg.*

*Med vennlig hilsen*

*Mona Mjelle-Summers*

## ***Vedlegg 2: Intervjuguide***

**Tema: Læreres forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever.**

**Problemstilling:** Hvordan mener lærere ved en utvalgt videregående skole at de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever?

### **Forskningsspørsmål:**

- Hvordan organiseres og gjennomføres *andrespråksopplæringen* ved en utvalgt videregående skole?
- På hvilken måte uttrykker norsklærere ved denne skolen at de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever?

### **Intervju med norsklærere:**

- Informasjon om at det er lov å la være å svare på spørsmål, eller si at noe er vanskelig å svare på dersom informanten mener det.
- Informere om at informanten har mulighet til å trekke seg.

### **Spørsmål til intervjuene:**

1. Hvilken opplevelse har du av å arbeide med minoritetsspråklige elever i norskfaget?
2. Hvordan opplever du det er å være lærer i norsk som andrespråk?

### **Tilpasset opplæring:**

1. På hvilken måte tilpasser du undervisningen til minoritetselevene i norskfaget?
  - a. Hva mener du er utfordrende å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen?
  - b. Hvilke hjelpemidler bruker du i arbeidet med tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever? Nettsider? Ordbøker? Bøker på morsmålet? Oversettelsesprogrammer?
  - c. Hvilke arbeidsmetoder benyttes i andrespråksopplæringen? Hvorfor?
2. På hvilken måte er de minoritetsspråklige elevene delaktige i å bestemme hva og hvordan de bør øve mer på for å bli sterkere i andrespråket?
  - a. Fordeler og ulemper.
3. Hvordan mener du skolen og lærerne kan legge til rette for at elevene kan tilegne seg ny kunnskap, samtidig som de lærer et andrespråk?
  - a. Hva mener du er de viktigste forutsetningene for at minoritetselevnes språkopplæring skal lykkes?

- b. På hvilken måte er dere opptatt av dette i fagseksjonen, på avdelingene og i klasselærerrådene?

### **Flerspråklig opplæring:**

1. Hva mener du er formålet med andrespråksopplæringen?
  - a. I hvilken grad mener du det er skolens ansvar å sørge for minoritetsspråklige elevers tospråklige utvikling?
2. Benytter elevene seg av både andrespråket og morsmålet i undervisningen?
  - a. I hvilke situasjoner i norsktimene har de flerspråklige elevene mulighet til å bruke morsmålet?
  - b. Tilbyr skolen opplæring på morsmålet/tospråklig opplæring?
  - c. Tror du det er et behov for det blant elevene? Hvorfor evt hvorfor ikke?

### **Organisering og gjennomføring:**

1. Hvordan organiseres andrespråksopplæringen ved denne skolen?
  - a. Hvordan opplever du at organiseringen fungerer?
2. Går elevene glipp av ordinær undervisning for å følge støttetimer i andrespråket?
  - a. Hvordan sørges det for at elevene kan henge med i de andre fagene i så tilfelle?
3. Hvem har ansvar for å følge opp de minoritetsspråklige elevene?
4. Hva samarbeider lærerne om når det gjelder undervisning, planlegging, kartlegging og liknende når det gjelder minoritetsspråklige elever?
  - a. Ser du det som hensiktsmessig å samarbeide mer eller mindre med andre lærere når det gjelder denne gruppen elever? Hvorfor?
5. Hvilke læreplaner bruker dere til minoritetsspråklige elever? Hvorfor?
6. Hvordan kartlegges minoritets elevene?
  - a. Hvem har ansvaret for kartleggingen?
7. På hvilken måte vurderer du minoritetsspråklige elever, både med tanke på undervisningsvurdering og sluttvurdering?

### **Generelt:**

1. Er det noe du vil fortelle mer om eller legge til?

Takk for at du stilte til intervju.

## **Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Lærerens forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever”***

For tiden tar jeg en master i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Dette er et informasjonsskriv om forskningsprosjektet. Formålet er å undersøke på hvilken måte lærerne tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever, med norsk som andrespråk. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke norsklæreres erfaringer omkring organisering og gjennomføring av andrespråksopplæring i videregående skole.

Jeg har bedt rektor ved skolen om å velge ut lærere som underviser i norsk som andrespråk til å delta i undersøkelsen.

Det vil være tre til fem lærere som skal delta i dette prosjektet. Gjennom intervjuene ønsker jeg å bli kjent med deres skole og deres praksis og erfaringer. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Spørsmålene vil omhandle organisering av andrespråksopplæringen, erfaringer, innhold og arbeidsmåter i norskfaget, med fokus på andrespråksopplæring. I tillegg vil spørsmålene handle om hvordan lærerne ser på muligheten for å tilpasse undervisningen til disse elevene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet varer ca 30 minutter og vil bli tatt opp på en lydopptaker. Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, det er kun student og veilederen min ved Nord universitet, May Line Rotvik Tverbakk, som vil ha tilgang til datamaterialet. I masteroppgaven vil datamaterialet



presenteres på en slik måte at informantene og skolen ikke vil kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2021.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – bruk og oppbevaring av informasjon**

Informasjonen vil benyttes til analyse i oppgaven i tråd med formålet som er beskrevet i dette skrevet. All informasjon vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede (student) og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. I masteroppgaven vil datamaterialet presenteres på en slik måte at informantene og skolen ikke vil kunne gjenkjennes. Navnet ditt vil bli erstattet med et fiktivt navn og lydfilene fra intervjuet vil bli lagret passordbeskyttet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene blir anonymisert i masteroppgaven, og lydopptakene slettes når prosjektet avsluttes, etter planen 15. mai 2021.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Nord Universitet ved May Line Rotvik Tverbakk, veileder for prosjektet. Telefon 755 17738, Mail: [may.l.tverbakk@nord.no](mailto:may.l.tverbakk@nord.no)
- Vårt personvernombud ved Nord Universitet: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no) Telefon 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mona Mjelle-Summers  
(Student)

---

-----

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Læreres forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever, Masteroppgave

### **Referansenummer**

597203

### **Registrert**

13.05.2020 av Mona Mjelle-Summers - mona.mjelle-summers@student.nord.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

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

[May Line Rotvik Tverbakk, may.l.tverbakk@nord.no](mailto:may.l.tverbakk@nord.no), tlf:

75517738

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Mona Mjelle-Summers, mona.mjelle-summers@student.nord.no, tlf: 90244142

### **Prosjektperiode**

01.06.2020 - 15.05.2021

### **Status**

## Vurdering (1)

---

### 13.05.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.05.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Utvalget vil være underlagt taushetsplikt som lærere. Det er viktig at intervjuene gjennomføres uten at det opplysninger om enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon blir registrert.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa  
Amundsen Tlf.  
Personverntjenester: 55 58 21 17  
(tast 1)