

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn: Hege Jeanette Jakobsen

God nok i norsk?

En kvalitativ studie av læreres erfaringer i grunnskolen knyttet til opplæringsloven § 2-8, og den særskilte norskopplæringen

A qualitative study of teachers' experiences in primary and lower secondary school related to § 2-8 of Education Act, and the special Norwegian language education

Dato: 15.11.21

Totalt antall sider: 112



NORD
universitet

www.nord.no

Forord

Masteroppgaven er ferdig. Etter en lang og kronglete vei med uforutsette hendelser i arbeidet med masterprosjektet, kan jeg nå sette sluttstrek for denne masteroppgaven. Arbeidsprosessen med masterprosjektet har vært lærerikt, interessant og utfordrende. Utfordringene har gjort arbeidet mer lærerikt, samt bidratt til utvikling og tilført ny kunnskap knyttet til temaet andrespråklæring.

Da jeg startet med masterstudiet, hadde jeg en tanke om at jeg skulle fordype meg i et tema som handlet om norsk som andrespråk. Som lærer i grunnskolen, hvor jeg de siste årene har undervist minoritetsspråklige i grunnleggende norsk, har jeg vært opptatt av norsk som andrespråk. Jeg har vært opptatt av å ivareta minoritetsspråklige elevers muligheter for å kunne tilegne seg norsk som andrespråk, og dermed muligheter for å kunne få en likeverdig og tilpasset opplæring.

Jeg ønsker å takke flere for å ha bidratt med støtte, inspirasjon og oppmuntring slik at masterprosjektet har vært mulig å gjennomføre. Til å begynne med vil jeg rette en takk til veilederen min May Line Rotvik Tverbakk. Veiledningen din, gode råd og oppmuntring har vært svært betydningsfull for at masterprosjektet mitt fikk satt sitt siste punktum og nå er fullført. Jeg ønsker også å rette en stor takk til informantene som har gitt meg innblikk i hverdagen som lærer i norsk som andrespråk. Gjennom erfaringene dere delte har jeg fått ny innsikt og nye måter å se på ulike utfordringer og tilnærminger andre lærere kommer over i løpet av arbeidshverdagen. En takk til min prøveinformant, som gjorde at jeg ble stødigere i gjennomføringen av intervjuene. Takk til kollegaer ved Svolvær skole, som jobber sammen på teamet mitt! Oppmuntring og støtte fra dere har vært en inspirasjon! Den største takken rettes til min mann, takk for all støtte og tålmodighet, den har vært essensiell. Takk til døtrene mine, Kaja og Nora, for gode oppmuntrende ord, og for at dere har støttet og hatt troen på meg hele veien, og sett verdien i at det jeg jobber med har verdi for andre enn meg selv!

Svolvær, 2021

Hege Jeanette Jakobsen

Sammendrag

Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har undersøkt hvilke erfaringer lærere i grunnskolen har med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, som omhandler den særskilte norskopplæringen. Undersøkelsen er gjennomført på fire ulike grunnskoler i fire ulike kommuner. Formålet med studien er å kunne bidra med ny innsikt og ny kunnskap som angår elevenes rett til særskilt norskopplæring, og hvordan lærere vurderer at den særskilte norskopplæringen kan avsluttes. Oppgaven tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som fungerer som en rettesnor for den overordnede problemstillingen, og disse forskningsspørsmålene er: Hvordan forstår lærere formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8? Hvilke erfaringer har lærere med kartlegging etter opplæringsloven § 2-8? Hvilke erfaringer har lærere med avslutningen av den særskilte opplæringen? Sentrale begreper i denne studien er: *minoritetsspråklige elever, morsmål og andrespråk*.

For å samle inn datamateriale, har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder. Jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervjuer av fire grunnskolelærere som har erfaring med særskilt norskopplæring. Jeg har benyttet meg av en deskriptiv tilnærming i analysearbeidet av datamaterialet. Jeg har blant annet anvendt Cummins teorier om tospråklighet, og teoretiske perspektiver av Berggren, Sørland & Alver knyttet til andrespråklæring, i tillegg til teoretiske perspektiver knyttet til kartlegging og vurdering av minoritetsspråklige elever på andrespråket. Resultatene viser at formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8 er utfordrende å operasjonalisere, og at formuleringen blant annet henger sammen med organiseringen av den særskilte norskopplæringen i ulike opplæringstilbud. Resultatene viser at informantene kartlegger elevene systematisk frem til den særskilte norskopplæringen avsluttes. Det fremkommer i denne studien at beslutningsgrunnlaget består av resultater fra kartleggingsprøver, observasjoner og vurderinger fra andre lærere.

Funnene i denne studien kan bidra med forståelse for behovet tydeligere retningslinjer til opplæringsloven §2-8, som angår den særskilte norskopplæringen. Funnene kan også bidra med forståelse for mer forskning av den særskilte norskopplæringen. Funnene viser at det er behov for mer forskning som angår den særskilte norskopplæringen etter at elevene har fått opplæring i et innføringstilbud.

Abstract

This is a qualitative study where I have examined what experiences teachers in primary and lower secondary school have with key guidelines in the Education Act § 2-8, which deals with the special Norwegian language teaching. The survey was conducted at four different primary schools in four different municipalities. The purpose of the study is to be able to contribute with new insights and new knowledge concerning the pupils' right to special Norwegian language instruction, and how teachers consider that the special Norwegian language instruction can be completed. The thesis is based on three research questions that serve as a guideline for the overall problem, and these research questions are: How do teachers understand the formulation of *sufficient skills in Norwegian* in § 2-8 of the Education Act? What experiences do teachers have with mapping according to the Education Act § 2-8? What experiences do teachers have with the completion of the special training?

To collect data material, I have used qualitative research methods such as semi-structured interviews of four primary school teachers who have experience with special Norwegian language teaching. I have used a descriptive approach in the analysis work of the data material. I have applied Cummins' theories of bilingualism among other theories about the subject, theoretical perspectives by Berggren, Sørland & Alver related to second language learning, and theoretical perspectives related to mapping and assessment of minority language students in the second language. Key concepts in this study are: *minority language students*, *mother tongue* and *second language*. The results show that the formulation *sufficient skills in Norwegian* in the Education Act § 2-8, is challenging to operationalize, and that the formulation also is related to the organization of the special Norwegian language instruction in various educational offerings. The results show that the informants map the pupils systematically until the special Norwegian language training ends. It is evident in this study that the decision basis consists of results from mapping tests, observations, and assessments from other teachers. The findings of this study may contribute to an understanding of the need for clearer guidelines to § 2-8 of the Education Act, which relate to the special Norwegian language training. The findings may also contribute to an understanding of more research of the special Norwegian language education. The findings show that more research is needed that relates to special Norwegian language training after the pupils have been trained in an introductory program.

Innhold

.....	1
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema	1
Tilpasset opplæring skal ifølge opplæringsloven §1-3 sikre at alle elevene får opplæring tilpasset deres forutsetninger og behov (Lovdata, 2018).....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	4
1.3 Avgrensning	6
1.4 Sentrale begreper i studien.....	6
1.4.1 Minoritetsspråklige elever	7
1.4.2 Morsmål	7
1.4.3 Andrespråk	8
1.5 Oppgavens struktur	8
2.0 Styringsdokumenter	9
2.1. Føringer i opplæringsloven	10
2.1.1 Minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring	10
2.1.2 Retten til særskilt språkopplæring og spesialundervisning.....	10
2.1.3 Organisering av særskilt språkopplæring.....	11
2.2 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og tilhørende kartleggingsverktøy.....	14
2.2.1 Læreplaner for den særskilte norskopplæringen.....	14
3.0 Tidligere forskning.....	16
3.1 Forskning knyttet til formuleringen tilstrekkelige ferdigheter i norsk i opplæringsloven § 2-8	16
3.1.1 Forskning knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8	19
3.1.2 Praksis knyttet til kartleggingsverktøy.....	22
3.1.3 Praksis knyttet til avslutning av særskilt norskopplæring.....	24
3.2 Tidligere masteroppgaver	25
4.0 TEORETISK RAMME.....	27
4.1 Teorier om andrespråklæring	27
4.1.1 Sosiokulturelt læringssyn.....	27
4.1.2 Isfjellsmetaforen og terskelhypotesen.....	29
4.2 Andrespråksutvikling	30
4.2.1 Mellomspråk	31
4.2.2 BICS-CALP og kvadrantmodellen	33
4.3 Kartlegging	35
4.3.1 Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv.....	36
4.3.2 Perspektiver knyttet til kartlegging og bruk av ulike kartleggingsverktøy.....	37
4.4 Teoretiske perspektiver knyttet til vurdering	39
4.4.1 Vurdering	40
4.4.2 Tolkningsfellesskap	41
5.0 METODE.....	43

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	43
5.1.1 Fenomenologi	44
5.1.2 Hermeneutikk.....	44
5.1.3 Valg av metode	46
5.1.4 Kvalitativt forskningsintervju	46
5.2. Datainnsamlingen	47
5.2.1. Utvalg og rekruttering av informanter	47
5.2.2 Utarbeiding av intervjuguide	49
5.2.3 Testintervju	49
5.2.4 Gjennomføring av intervjuene	50
5.3 Analyseprosessen	50
5.3.1 Transkripsjon av intervjuene.....	51
5.3.2 Analyseringsprosessen	51
5.3.3 Reliabilitet og validitet.....	53
5.4 Etiske hensyn	55
5.4.1 Norsk samfunnsfaglig datatjeneste	55
5.4.2 Forskningsetiske retningslinjer	55
6.0 Presentasjon av funnene.....	57
6.1 Tilstrekkelige ferdigheter i norsk.....	57
6.1.1 Begrepsforståelse	58
6.1.2 Ulik tilnærming til tilstrekkelige ferdigheter i norsk	59
6.1.3 utfordringer knyttet til operasjonalisering av formuleringen.....	63
6.2 Kartlegging av språkferdigheter i norsk	66
6.2.1 Kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige elever	66
6.2.2. Observasjon og samtale	69
6.3 Avslutning av den særskilte norskopplæringen	70
6.3.1 Vurderingsgrunnlag	70
6.3.2 Beslutningen om frafall av retten til særskilt norskopplæring.....	71
6.4 Kort oppsummering av resultatene og funnene i studien.....	73
7.0 DRØFTING	74
7.1 Tilstrekkelige ferdigheter i norsk.....	75
7.1.1 Begrepsforståelse	75
7.1.2 Tilnærming til tilstrekkelige ferdigheter i norsk i ulike opplæringstilbud.....	76
7.1.3 utfordringer	82
7.2 Kartlegging av ferdigheter på norsk	83
7.2.1 Bruk av kartleggingsverktøy	84
7.2.2 Samtale og observasjon.....	88
7.3 Avslutningen av den særskilte norskopplæringen	88
7.3.1 Vurderingsgrunnlaget	88

7.3.2 Beslutning frafall retten til særskilt norsk.....	90
8.0 AVSLUTNING	91
8.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene.	92
8.1.1 Problemstillingen denne studien ønsker å besvare	94
8.2 Refleksjoner over egen forskningsprosess	94
8.2.1 Tanker- implikasjoner for videre forskning	95
Litteraturliste.....	96
Vedlegg	99
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene	99
Vedlegg 2: Intervjuguide	100
Vedlegg 3: Tillatelse NSD	102

Oversikt over figurer

Figur 1. Isfjellmodellen representasjon av tospråklige ferdigheter etter Cummins (1984) s.35	
Figur 2. Figur 2. Kvadrentmodellen etter Cummins (2000).....s.40	

1.0 Innledning

Denne studien omhandler læreres erfaringer i grunnskolen knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Denne paragrafen regulerer minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring. Studiens fokus er knyttet til læreres erfaringer med vurderingen av den særskilte norskopplæringen, og hvilke erfaringer lærere har med å avslutte den særskilte norskopplæringen.

I dette kapitlet skal jeg beskrive bakgrunnen og formålet for valg av tema til denne masteroppgaven. Deretter skal jeg presentere problemstilling med avgrensing og tilhørende forskningsspørsmål. Til sist i dette kapitlet vil jeg avklare sentrale begreper som er hensiktsmessig for denne studien.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Tilpasset opplæring skal ifølge opplæringsloven §1-3 sikre at alle elevene får opplæring tilpasset deres forutsetninger og behov (Lovdata, 2018).

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er særskilt norskopplæring som gis etter opplæringsloven § 2-8. Særskilt norskopplæring skal sikre at minoritetsspråklige elevers behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt.

Opplæringsloven § 2-8, første ledd fastslår:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Videre fastslår også Opplæringsloven § 2-8 fjerde ledd at kommunen har plikt til å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk i forbindelse med vurderingen og avgjørelsen om elevene er gode nok i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen:

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Slik kartlegging skal utførast undervegs i opplæring for elever som får særskilt språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om

elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Lovdata, 2021).

Tidligere forskning og stortingsmeldinger viser at føringar knyttet til opplæringsloven § 2-8, og retten til særskilt norsk, erfares som utydelig og uklare.

Rambøll (2016) utførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en evaluering av den særskilte språkopplæringa og innføringstilbud som gis etter opplæringsloven § 2-8. Hensikten var å styrke kunnskapsgrunnlaget om særskilt språkopplæring og innføringstilbud i skolen. Det fremkommer at for noen er det også uklart hvilke elever som har rett til særskilt språkopplæring. Dette handler blant annet om formuleringa *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, som er kriteriet og målet for avgjørelsen om elevene har rett til særskilt norskopplæring.

Ifølgje Rambøll-rapporten (2016) oppleves og erfares dette uttrykket som utydelig og utfordrande å operasjonalisere. Det oppleves som utfordrande at det ikke er tydelig beskrevet lovverket og tilhørende veiledningar forhold som gjelder kartlegging av elevene. Det omfatter blant annet når, hvordan og av hvem kartleggingane skal gjennomførast av (Rambøll, 2016, ss. 2-3). Videre viser funnene fra rapporten at både skoleleder og lærere opplever det som utfordrande å avgjøre hva som er *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Det å avgjøre hva som er *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, krevjer gjennomtenkte kriterier som skiller mellom begynnertrekk, mellomtrekk og ungdomstrekk, som samsvarer og er i takt med språklige og faglige krav. Funnene viser at det er lærernes vurderingar som helhet som avgjør når eleven har *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Vurderingane baseres seg altså ikke bare på hvordan elevene presterer i norskfaget (Rambøll, 2016, s. 74).

Doktorgradsavhandlinga av Gunhild Tveit Randen med tittelen "*Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?*" retter også fokuset mot formuleringa *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8. Randen (2014) påpeker i sin doktorgradsavhandling at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring, skal gjere vurderingar av et uklart kompetansebegrep; *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Randen (2014) påpeker at det er ingen klare føringar hvordan og med hvilke metoder denne kartlegginga, som er lovpålagt, skal foregå. Det finnes heller ingen norm for hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk egentlig er, til tross for at det knyttes juridiske rettigheter til begrepet. Dermed skal kartlegginga gjøres ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder som lærere selv har valgt. Deretter skal det gjøres juridiske vedtak med bakgrunn av læreres vurderingar. Randen (2014) påpeker forskjellen

mot denne praksisen i forhold til enkeltvedtak om spesialundervisning, hvor det stilles krav om at enkeltvedtak skal fattes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering (Randen, 2014, s.1). Rapporten fra Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010), utvalget som gjennomgikk opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne, oppsummerte at kommunene tolker opplæringsloven § 2-8 ulikt, og at det er variasjon på omfang og kvalitet på opplæringen som gis. Rapporten fremhever at det ikke er tilstrekkelige lærere med kompetanse innen norsk som andrespråk, at kommunene tolker opplæringsloven § 2-8 ulikt, og at kommunene i for liten grad tilbyr morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.12).

I tillegg synliggjør tidligere forskning behovet for at lærere øker sin kunnskap og målrettet arbeider for kompetanseheving i andrespråksopplæring.

I meld. St. 6 2019-2020 er det blant annet formulert:

Utdanning er et prioritert område for regjeringen både nasjonalt og i utviklingspolitikken. Sammen med alle FNs medlemsland har Norge vedtatt 17 mål for bærekraftig utvikling frem mot 2030, og vi har lagt en arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene. En inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle er en viktig del av denne planen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 66).

For å kunne kartlegge minoritetsspråklige elever, og kunne ha mulighet til å gi særskilt språkopplæring av høy kvalitet, har skolene behov for lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Det kommer frem i meld. St. 6 2019-2020 at mange skoler mangler lærere med denne kompetansen, og at det er viktig at kommunene og fylkeskommunene arbeider for å heve denne kompetansen systematisk (Kunnskapsdepartementet, 2019 s.66).

Ifølge grunnskolens informasjonssystem hadde 41003 elever i grunnskolen for skoleåret 2019-2020 vedtak om særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Statistisk sentralbyrå (SSB) antar etter sine beregninger at i år 2060 vil være én av fire innbyggere i Norge med innvandrerbakgrunn. Dette er en økning på 700 000 i dag, i forhold til 1,7 millioner om 40 år (Cappelen, Skjerpen, & Tønnessen, 2016, s. 45). Disse tallene viser at det er ventet en stor økning i elevmassen med annen bakgrunn enn norsk. Når antallet minoritetsspråklige elever i skolen øker, stilles det krav om mer kunnskap og kompetanse i norsk som andrespråk blant lærerne.

De siste årene i jobben som lærer har jeg undervist minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg har undervist elever som får opplæring i særskilt norsk etter opplæringsloven § 2-8. Den særskilte norskopplæringen jeg har erfaringer med, er opplæring som gis i aldersblandede og

nivådelte grupper. Jeg har erfart at føringene i opplæringsloven som er knyttet til den særskilte norskopplæringen, er utydelig og vage, og kan dermed være utfordrende og operasjonalisere. Disse utfordringene har jeg også erfart i møte på ulike nivåer i skolesystemet. En av utfordringene er knyttet til hvordan elevene kartlegges og vurderes frem til kompetansemålet *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, og hvilke språkferdigheter som sees som tilstrekkelig for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Jeg ble ytterligere interessert og så behovet for mer forskning og økt kunnskap etter at jeg deltok som lærer i breddeundersøkelsen *Evalueringen av språkopplæringen*, som omfattet særskilt norskopplæring. Med bakgrunn i overnevnte punkter ønsker jeg å undersøke nærmere hvilke erfaringer lærere har med sentrale føringene i opplæringsloven § 2-8.

1.2 Formål og problemstilling

I dette underkapittelet skal jeg ta for meg studiens formål, problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, avgrensninger og begrensninger. Som jeg presenterte i kapittel 1.1 viser Stortingsmeldinger og tidligere forskning at sentrale føringene i opplæringsloven § 2-8 som omhandler retten til særskilt norskopplæring, er vide, og kan dermed kan gi mulighet for ulike tolkninger. Dette gjelder kompetansemålet formulert som *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, og hvordan kartleggingen og vurderingen av elevenes ferdigheter til dette kompetansemålet skal foregå i praksis. Føringene omhandler blant føringene som er knyttet til elevenes rett til særskilt norskopplæring, og varigheten av denne, slik at man sikrer at eleven har gode nok ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er dermed viktig å undersøke hvordan dette foregår i praksis, da grunnleggende ferdigheter i norsk kan være avgjørende for at eleven skal kunne ha mulighet til å lykkes videre i utdanningssystemet. I tillegg viser statistikk og stortingsmeldinger behov for økt kompetanse om andrespråklæring, da statistikk viser at det er økende elevtall med annet morsmål enn norsk (Statistisk sentralbyrå, 2018).

Formålet med denne studien er dermed å undersøke læreres erfaringer med de lovpålagte føringene i opplæringsloven § 2-8 som lærere må forholde seg til i avgjørelsen om at den særskilte norskopplæringen avsluttes. Denne studien kan dermed bidra med ny innsikt og økt forståelse som angår elevenes rett til særskilt norskopplæring og hva som legges til grunn for å avslutte denne opplæringen.

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling jeg ønsker å belyse:

Hvordan erfarer lærere i grunnskolen sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 og retten til særskilt norskopplæring?

Denne problemstillingen søker å finne ut av hvilken praksis lærere har med formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* omfatter, kartlegging underveis av elevene i den særskilte norskopplæringen, og hva som danner vurderingsgrunnlaget når den særskilte norskopplæringen avsluttes.

For å utdype og belyse problemstillingen ytterligere har jeg utviklet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan forstår og erfarer lærere formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8?

Gjennom dette forskningsspørsmålet søker jeg å finne ut av hva lærere legger i betydningen av formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Jeg forsøker å finne ut av hvilke erfaringer lærere har med denne formuleringen i sitt praksisfelt.

2. Hvilke erfaringer har lærere i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk?

Gjennom dette forskningsspørsmålet skal jeg forsøke å finne ut av læreres erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige elever i norsk underveis i opplæringen. Jeg søker å finne ut av hvordan lærere kartlegger elevene, og hvilke erfaringer de har med ulike verktøy og metoder som benyttes i kartleggingen.

3. Hvilke erfaringer har lærere med avslutningen av den særskilte norskopplæringen?

Jeg ønsker å undersøke hva lærere legger til grunn for den endelige avgjørelsen når den særskilte norskopplæringen avsluttes. Jeg søker å finne svar på hvilken praksis lærere har med prosessen og rutineene som fører til beslutningen om avgjørelsen om at eleven avslutter den særskilte norskopplæringen.

1.3 Avgrensning

Datamaterialet i denne studien omfatter læreres erfaringer på feltet i grunnskolen fra 5.-10.trinn. Det er lærere med erfaring i særskilt norskopplæring, og vurdering av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk, etter opplæringsloven § 2-8, som er fokus i denne studien. Jeg har valgt å utelate 1.- 4.trinn dels på grunn av oppgavens omfang og størrelse, og dels fordi at ved å gjøre en slik avgrensning fra 5.-10.trinn får jeg tilgang til empiri både fra barne- og ungdomstrinnet. Jeg mener det er viktig å få innblikk i læreres erfaringer knyttet til begge trinnene for å få en bredest mulig tilgang til læreres erfaringer i grunnskolen. I tillegg øker de faglige og språklige kravene fra 5.klasse, og dette påvirket også min avgrensning for denne studien. I tillegg er datamaterialet samlet inn fra lærere hvor organiseringen av den særskilte norskopplæringen er ulik.

Presentasjon av de ulike informantene og hvilke opplæringstilbud informantene, kommer jeg nærmere inn på i kapittel 5.

1.4 Sentrale begreper i studien

I dette underkapitlet gir jeg en kort forklaring på de mest sentrale begrepene som blir benyttet i denne studien og som jeg ser på som mest relevante. Jeg velger å presentere begrepene særskilt norskopplæring, minoritetsspråklige elever, morsmål, andrespråk og tilpasset opplæring.

Før jeg går videre inn i fagfeltet, ser jeg behov for å kunne forklare og utdype sentrale begreper som blir brukt i denne studien. Ulike teoretikere, forfattere og i offentlige dokumenter opereres det med ulike begreper om samme fenomen. Dette er begreper som blir brukt om hverandre, men har samme betydning i denne oppgaven. Dette er begreper som omhandler elevgruppen som har rett til særskilt opplæring etter opplæringsloven § 2-8. Begrepene omhandler elevene som har varierte ferdigheter i norsk, med ulik bakgrunn og erfaringer, men som ikke er god nok i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen. I tillegg benyttes ulike betegnelser på det språket elevene skal lære.

1.4.1 Minoritetsspråklige elever

Betegnelsen minoritetsspråklige elever beskriver elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til de majoritetsspråklige elevene som har norsk som morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Minoritetsspråklige elever benyttes når elevgruppen skal beskrives i offentlige dokumenter. Flerspråklige elever benyttes synonymt med minoritetsspråklige elever. Flerspråklig oppfattes som mer positivt, i og med at begrepet *fler* viser en kompetanse, og speiler dermed et ressursyn. Begrepet tospråklig viser også til samme elevgruppe (Aamodt, 2017, ss. 18-19).

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer tospråklige mer upresist. Tospråklige defineres som en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker språkene like godt, eller som en person som bruker to språk og identifiserer seg med begge, men behersker ikke språkene like godt. I denne studien brukes de overnevnte begrepene i betydningen av *de som har et annet morsmål enn norsk*, som gjenspeiler ordlyden i opplæringslovens § 2-8.

1.4.2 Morsmål

Morsmålet blir definert som det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller en av foreldrene i kommunikasjon med barnet. Et barn kan ha to morsmål. Førstespråket er en persons muntlige språk. Eventuelt også skriftlige hovedspråk. Førstespråk er synonymt med morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det finnes definisjoner av hva som kjennetegner et morsmål. Opprinnelse, kompetanse, funksjon og identifikasjoner er begreper på kjennetegn som benyttes. Opprinnelse handler om det språket man lærer først. Kompetanse betyr i denne sammenhengen det språket man behersker best. Funksjon omfatter det språket man bruker mest, og identifikasjon er det språket man selv identifiserer seg med eller som man blir identifisert av andre med (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I denne studien brukes morsmål og førstespråk synonymt, og betegner det språket elevenes opprinnelige språk, //språket som betegnes som elevens opprinnelige språk høres mer klart ut// og som eleven behersker og bruker mest.

1.4.3 Andrespråk

Språket i Norge som er i allmenn bruk, er norsk. For en minoritetsspråklig i Norge, blir det som oftest til at norsk blir elevens andrespråk, og ikke førstespråk, som vanligvis vil være morsmålet. Når en minoritetsspråklig lærer seg norsk, sier man at dette blir andrespråket (Utdanningsdirektoratet, 2016). Andrespråk brukes i denne studien om det språket elevene lærer i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk.

1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. Nedenfor presenterer jeg strukturen for oppgaven.

Inneværende kapittel inneholder er presentasjon av tema, bakgrunn og formål med oppgaven. Det blir også gjort rede for problemstillingen, avgrensning for studien og definisjoner av begreper.

I kapittel 2 blir det kort redegjort for sentrale føringer knyttet til lovverk og opplæring for minoritetsspråklige elever.

I kapittel 3 presenteres tidligere undersøkelser og forskning som er relevant i forhold til studiens problemstilling og forskerspørsmål.

Kapittel 4 danner den teoretiske rammen for oppgaven. Teoretiske perspektiver knyttet til utvikling av andrespråk, og kartlegging av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk, og vurdering, vil bli redegjort for.

I kapittel 5 representeres vitenskapsteoretisk ståsted, anvendte forskningsmetoder, utvalg og refleksjoner rundt forskningsprosessen. I kapitlet drøftes også studiens validitet, reliabilitet og

forskningsetiske aspekter. I tillegg inneholder kapitlet en presentasjon av resultatene fra den innsamlede empirien.

I kapittel 6 presenteres resultatene fra funnene.

I kapittel 7 drøftes funn lys av perspektiver til teori og tidligere forskning på feltet.

I kapittel 8 oppsummeres resultatene, og jeg prøver å svare på problemstillingen for denne studien, samt egne refleksjoner over egen forskningsprosess og behovet for videre forskning.

I avslutningskapittelet oppsummeres forskningen i lys av forskningsspørsmålene, og jeg reflekterer over egen forskningsprosess. Til sist peker jeg på implikasjoner for videre undersøkelser og eventuelt mer forskning.

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for bakgrunn og valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensinger. I tillegg er det gjort rede for sentrale begreper og gitt en oversikt for de neste kapitlene i oppgaven. Jeg skal i neste kapittel sette studien i en kontekst ved å gå nærmere inn på føringer som angår opplæringen av minoritetsspråklige elever og som lærere må forholde seg til.

2.0 Styringsdokumenter

Formålet med dette kapittelet er å gi en oversikt over rammer og styringsdokumenter for opplæringen av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Selv om det denne studien setter søkelys på føringer i opplæringsloven § 2-8 som er knyttet til den særskilte norskopplæringen, ser jeg det som hensiktsmessig og relevant å redegjøre for styringsdokumenter som for øvrig angår minoritetsspråklige elevers opplæring. Dette blant annet for å utvide forståelseshorisonen, og dermed øke forståelsen av konteksten for denne studien.

Styringsdokumenter i form av lover, forskrifter, stortingsmeldinger og læreplaner danner rammene for opplæringen. Jeg vil i dette kapitelet gi en beskrivelse av hvilke rammer

opplæringsloven gir for opplæringen av minoritetsspråklige elever, og læreplanen i grunnleggende norsk med tilhørende kartleggingsverktøy.

2.1. Føringer i opplæringsloven

Jeg skal i dette underkapitlet kort redegjøre for retten til tilpasset opplæring, og hva dette innebærer for minoritetsspråklige elever. Deretter presenteres kort retten til særskilt språkopplæring. Til slutt gis en kort beskrivelse av hvilke føringer i lovverket som foreligger, og hvordan den særskilte språkopplæringen kan organiseres.

2.1.1 Minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 3-1, og går ut på at opplæringen som gis i skolen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette er et prinsipp som gjelder alle elevene. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle elevene skal oppleve økt læringsutbytte innen den ordinære opplæringen. Ordinær opplæring forstås med det å kunne følge kompetansemålene i fagene trinnet eleven tilhører, og at tilpasset opplæring dekker elevens opplæringsbehov. I den ordinære opplæringen har ikke elevene rett til særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2016). Særskilt tilrettelegging vil i denne studien forstås med at elevene ikke har rett til særskilt norskopplæring. Det vil si at elevene ansees å være kommet på et nivå når det gjelder ferdigheter i norsk, at elevene har utbytte av og kan følge de samme kompetansemålene i fagene uten vedtak i særskilt norsk.

I denne oppgaven vil begrepet tilpasset opplæring, ordinær opplæring og vanlig undervisning brukes synonymt.

2.1.2 Retten til særskilt språkopplæring og spesialundervisning

Opplæringsloven § 2-8 som tidligere nevnt i underkapittel 1.1, regulerer retten til særskilt språkopplæring for elever fra minoritetsspråklige elever. Opplæringsloven § 2-8 første ledd fastslår at elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring inntil elevene har tilstrekkelig med ferdigheter i norsk til å kunne følge den

vanlige opplæringen. Loven fastslår at om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Videre presiseres det i opplæringsloven at morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den eleven til vanligvis går på. I tillegg presiserer loven at dersom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ikke kan gis av eget undervisningspersonell, skal kommunen så langt som mulig legge til rette for annen opplæring som er tilpasset elevene (Lovdata, 2021). Noen elever kan i tillegg til den særskilte språkopplæringen, ha rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Noen ganger er det vanskelig å holde behovene knyttet til særskilt språkopplæring og spesialundervisning fra hverandre når en kartlegger minoritetsspråklige elever (NAFO, 2021).

2.1.3 Organisering av særskilt språkopplæring

Lovverket inneholder ingen bestemte krav til organisering og timetall når det gjelder den særskilte språkopplæringen. For minoritetsspråklige elever som er nyankomne til Norge, kan opplæringen gis som et innføringstilbud.

Femte ledd i opplæringsloven § 2-8 omhandler organisering av ulike opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, enkeltvedtak og avvik fra læreplanverket. Om opplæringstilbud presiserer opplæringsloven § 2-8 følgende:

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klassar eller skolar (Lovdata, 2021).

Om enkeltvedtak presiserer opplæringsloven § 2-8 følgende:

Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller ksole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskilt språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna til å vere det beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen (Lovdata, 2021).

Om avvik fra læreplanverket presiserer opplæringsloven § 2-8 følgende:

I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å ivareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette (Lovdata, 2021).

Ifølge Veilederen til innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, velger noen skoleeiere å samle alle opplæringstilbudene på en skole i kommunen. Andre skoleeiere velger

å opprette egne klasser på noen utvalgte skoler eller innlemme nyankomne elever i ordinære klasser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med andre ord kan innføringstilbud organiseres på tre ulike måter:

- Som et delvis integrert tilbud hvor elevene har tilhørighet i ordinære klasser, og den særskilte opplæringen foregår i grupper
- I egne innføringsklasser i ordinære skoler
- På egne innføringsskoler

Det fremkommer fra Rambøll (2016) at organisering, innhold og timetall som tilbys til den enkelte elev når det gjelder organisering av den særskilte norskopplæringen, varierer mellom ulike skoleeiere, skoler og elever (Rambøll, 2016).

I hovedsak organiseres den særskilte norskopplæringen på tre måter:

1. Undervisning i grupper utenfor ordinær klasseundervisning.

Den særskilte norskundervisningen er organisert ved at elevene tas ut av den ordinære undervisningen. Ved enkelte skoler har elever undervisning fra samme klasse. På andre skoler gis undervisningen med elever fra ulike klasser og ulike trinn. Dersom elevene gis tilbud om særskilt norskopplæring i grupper på tvers av trinn og klasser, kan resultatet bli at enkelte elever tas ut av klassen andre timer enn norsk. Dette kan ende opp med at elevene ikke får undervisning i andre fag. Dette påpeker flere lærere som uheldig.

2. Elever får en til en undervisning av lærer utenfor klasserommet.

På små skoler og skoler med få elever med enkeltvedtak i særskilt språkopplæring, er det mer vanlig at den særskilte norskopplæringen blir gitt i en til en undervisning med lærer utenfor den ordinære opplæringen i klasserommet. Flere lærere erfarer dette som en ordning som gir resultater for elevene. Utfordringen knyttet til at eleven tas ut av ordinær klasseromsundervisning, og ikke får med seg faglig gjennomgang, er til stede.

3. Undervisning i ordinær klasse med ekstra lærer.

Ved noen skoler er den særskilte norskopplæringen organisert ved at en ekstra lærer er med i den ordinære norskundervisningen. Fordeler som trekkes frem ved en slik organisering er at elevene ikke går glipp av undervisningen de andre følger, den kan være mindre

stigmatiserende, og elevene lærer mye av å høre på hverandre. Ulempen kan være at det er vanskeligere å kunne gi tilpasset opplæring (Rambøll, 2016, ss. 55-57).

Den særskilte norskopplæringen blir med andre ord organisert på mange ulike måter. I forhold til min problemstilling og studie, jobber de ulike informantene i ulike opplæringstilbud, hvor den særskilte norskopplæringen er organisert noe ulikt. Dette kommer jeg tilbake til i presentasjonen av informantene i kapittel fem. Selv om fokuset ikke er føringer knyttet til organisering denne studien omhandler, vil organiseringen av den særskilte norskopplæringen ha betydning for hva som vurderes og ligger til grunn for avgjørelsen om man har rett til den særskilte norskopplæringen eller ikke.

Samlet sett gir opplæringsloven og føringer knyttet til loven, muligheter både innenfor rammen av tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elevers særskilte opplæringsbehov, rammer for at minoritetsspråklige elever skal få størst mulig læringsutbytte. Funn fra Rambøll (2016) tyder på at kommunestørrelse, antall skoler og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring har betydning for valg av modell. De minste kommunene har i hovedsak delvis integrerte, mens de større kommunene har innføringsklasser eller skoler (Rambøll, 2016, s. 58).

Veilederen påpeker at selv om en elev er overført fra innføringstilbud til ordinær klasse, kan eleven fortsatt ha behov for særskilt norskopplæring. Det fremgår av veilederen at skolen som tilbyr den ordinære opplæringen, skal foreta en ny kartlegging og fatte et nytt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016 s.19).

I dette underkapitlet har redegjørelse for retten til tilpasset opplæring, og hva dette innebærer, blitt presentert. I tillegg er opplæringsloven § 2-8 om retten til særskilt språkopplæring blitt presentert, og en kort beskrivelse av hvilke føringer i lovverket som foreligger er beskrevet. Til slutt er organiseringen av den særskilte språkopplæringen kort presentert. I neste kapittel skal jeg gå nærmere inn på læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og tilhørende kartleggingsverktøy da dette er relevant for sentrale funn som blir presentert senere i denne studien.

2.2 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og tilhørende kartleggingsverktøy

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) kan den særskilte norskopplæringen gis etter *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom lovverket er lærere pålagt å kartlegge elevene underveis i opplæringen frem til elevene anses å ha gode nok ferdigheter i norsk (Lovdata, 2021). Utdanningsdirektoratet har utviklet et kartleggingsverktøy som støtte i arbeidet med kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk. I dette underkapitlet redegjøres kort for læreplanen i grunnleggende norsk og kartleggingsverktøyet. Dette vurderer jeg også som hensiktsmessig ut fra sentrale funn i denne studien.

2.2.1 Læreplaner for den særskilte norskopplæringen

Funn fra Rambøll (2016) viser at de fleste lærere i grunnskolen som har opplæring av elever med vedtak i særskilt norsk, benytter seg av *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Rambøll, 2016, s.26).

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en plan for elevenes læring og norskspråklige utvikling. Faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter har en sammensatt målgruppe. Elevene har ulike morsmål, ulik familiebakgrunn og varierte erfaringer med systematisk læring på skolen. Felles er at elevene er svake i norsk, og dermed har de behov for særskilt norskopplæring for å kunne ha faglig utbytte av undervisningen som foregår i andre fag på norsk. Læreplanen er en overgangsplan og skal brukes inntil elevene er i stand til å følge den ordinære læreplanen i norsk. Denne læreplanen er nivåbasert, og gjelder for elever med ulik alder og ulik erfaringsbakgrunn. Det gis ikke vurdering med karakter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Elevenes ferdigheter i norsk skal kartlegges. Med bakgrunn i kartleggingen tas det standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i (Øzerk, 2019, ss. 282-283).

Hovedmålet for å benytte læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å fremme språklig selvtillit, trygghet og norskspråklig utvikling slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk, og i andre fag, på norsk. Det forutsetter at opplæringen etter denne planen sees i sammenheng med opplæringen i de øvrige fagene og læreplanen i norsk.

Det må legges til rette for at elevene utvikler gode læringsstrategier, og får innsikt i egen språkinnlæring. Målet er at elevene skal utvikle ferdighetene på norsk så raskt som mulig, og måloppnåelsen i *Læreplanen i grunnleggende norsk* er viktig å se i sammenheng med måloppnåelsen i den ordinære læreplanen for det aktuelle årstrinnet som eleven tilhører. Læreplanen legger vekt på utvikling av lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse i de ulike fag, i denne planen (Øzerk, 2019, s. 286).

Kartleggingsmaterieell *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er ment å være et hjelpemiddel for lærere til å avdekke når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen jamfør opplæringsloven § 2-8.

Kartleggingsmateriellet dekker hele det trettenårige grunnskoleløpet. Kartleggingsverktøyet har som hovedformål å avdekke når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen (Monsen & Randen, 2017, ss. 122-124).

Kartleggingsverktøyet er et hjelpemiddel for å kartlegge elevens kunnskaper, og vurdere om læringsmål er nådd. Når elevene har nådd målene i læreplanen nivå 3, skal elevene følge ordinær opplæring og bli vurdert i samsvar med denne. For noen elever vil det være hensiktsmessig å følge deler av ordinær opplæring samtidig som de arbeider etter *Læreplanen i grunnleggende norsk*. For barnetrinnet vil skriftspråklige ferdigheter ikke nødvendigvis tilsvare nivå tre, før eleven begynner å arbeide etter læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007, s.7).

I dette kapitlet har jeg gitt en kort presentasjon av styringsdokumenter jeg anser som relevant for denne studien i form av lovverket knyttet til opplæringen av minoritetsspråklige elever; opplæringsloven § 2-8, og dens føringer knyttet til den særskilte norskopplæringen. Jeg har også redegjort kort for øvrige styringsdokumenter som angår minoritetsspråklige elevers opplæring for å utvide forståelseshorizonten. På denne måten økes forståelsen av konteksten for denne studien. I neste kapittel skal jeg presentere tidligere forskning som jeg anser som hensiktsmessig og relevant for denne studien, og for å kunne plassere denne studien i eksisterende forskning.

3.0 Tidligere forskning

Dette kapitlet omhandler tidligere forskning jeg anser som relevant for studiens problemstilling. Det er forsket både internasjonalt og nasjonalt på tematikk som angår problemstillingen. Tidligere har det blitt gjennomført enkelte undersøkelser knyttet til kartlegging av minoritetspråklige elever, særskilt språkopplæring og tilrettelegging for elevgruppen denne studien tar for seg. Siden fokuset i denne studien omhandler lærers erfaringer knyttet til sentrale føringer som angår den særskilte norskopplæringen i opplæringsloven § 2-8, velger jeg å ta utgangspunkt i norsk forskning som jeg ser på som relevant for denne studien. I tillegg kan dette gi informasjon om tidligere funn samsvarer med funnene i denne studien. Gjennom søk i ulike databaser med søkeord som “*særskilt norsk læreres erfaringer*”, “*særskilt norsk vurdering*” og “*særskilt norsk kartlegging*”, kan det synes som det er forholdsvis lite forskning som angår læreres erfaringer i grunnskolen med sentrale føringer knyttet til den særskilte norskopplæringen. Jeg velger i tillegg å presentere noen tidligere masteroppgaver hvor andre studenter har søkt å finne svar knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 som angår den særskilte norskopplæringen.

Formålet med dette er å kunne plassere min studie innenfor eksisterende forskning som omhandler opplæringsloven § 2-8, og sentrale føringer lærere må forholde som angår den særskilte norskopplæringen. Gjennom å presentere tidligere masterstudier som jeg anser som relevante, vil jeg avslutningsvis kunne plassere denne studien på samme nivå som jeg selv undersøker.

3.1 Forskning knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk i opplæringsloven § 2-8*

Det første forskningsspørsmålet i denne studien omhandler opplæringslovens § 2-8 og formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Dette underkapitlet er knyttet til dette forskningsspørsmålet. I dette underkapitlet presenteres norsk forskning som er knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*.

Som innledningsvis nevnt viser funnene fra intervjuene i Rambøll-rapporten (Rambøll Management, 2016) at det er læreres vurderinger av eleven som helhet som avgjør når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Rambøll-rapporten presenterer funn som fremkommer av en breddeundersøkelse at skoleledere og lærere opplever det som utfordrende å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Rapporten gir eksempler på læreres beskrivelse av hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk innebærer. Rambøll-rapporten (Rambøll Management, 2016, s.74-75) har tatt med noen eksempler på læreres beskrivelser av tilstrekkelige ferdigheter i norsk:

Vi bruker testen fra Utdanningsdirektoratet, og når eleven når nivå 2-3, vurderer vi elevens ferdigheter ut fra hva vi ser i timene. I en overgangsperiode lar vi eleven prøve seg på oppgaver i ordinær klasse. Dette gir oss et innblikk i om eleven kan mestre den vanlige opplæringen (Rambøll , 2016, s. 75).

Vi bruker konkretiseringsmaterialet vi har utarbeidet til UDIRs kartlegging, og har som hovedregel av eleven må ha minst 80 prosent riktig. En gjennomgang av resultatet med kontaktlærer avgjør så om eleven helt eller delvis skal følge klassens plan og hva han/hun eventuelt fortsatt må ha støtte i (Rambøll , 2016, s. 75).

Videre viser andre funn presentert i Rambøll-rapporten (Rambøll, 2016) blant annet at lærere har ulike beskrivelser av tilstrekkelige ferdigheter i norsk. En lærer som har vært informant i rapporten beskriver at de bruker testen fra Utdanningsdirektoratet, og når elevene når nivå to til tre, vurderes ferdighetene til eleven ut ifra observasjoner gjort av lærerne i timen. I overgangsperioden lar lærerne eleven prøve seg på oppgaver i ordinær klasse, og det er noe de respektive lærerne mener gir et innblikk i om eleven kan mestre den vanlige opplæringen. En annen informant beskriver at tilstrekkelige ferdigheter regnes som oppfylt når eleven har nådd de fleste mål på nivå tre i Udir sin kartleggingsoppgave.

Andre informanter i rapporten mener tilstrekkelige ferdigheter tolkes som oppfylt når eleven klarer å få med seg innhold av ulike tekster både i norsk og matematikk. Det vurderes om eleven har dybdeforståelse, eller om eleven bare har lært seg til å gjenta. Om eleven får med seg like mye som gjennomsnittet i klassen, anses eleven som klar for å avslutte særskilt norskopplæring. Funn fra rapporten viser til at noen informanter mener tilstrekkelige ferdigheter er oppfylt om eleven har tilegnet seg et tilfredsstillende sosialt språk, og mestrer å

følge vanlig faglig progresjon, med eller uten små tilpasninger, i sin klasse (Rambøll , 2016, s. 75).

Berggreen, Sørland og Alver (2012) gjennomførte prosjektet med tittelen *God nok i norsk?* Tittelen henspiller også på formuleringen til opplæringsloven § 2-8 om at elevene har rett til særskilt norskopplæring til elevene har *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* til å kunne følge den vanlige undervisningen og opplæringen. Prosjektet var et språkvurderingsprosjekt med utgangspunkt i minoritetsspråklige elevers skriftlige tekster. Et av formålene med prosjektet var å frembringe mer kunnskap om språk og skriveutviklingen til elever med norsk som andrespråk. Det andre formålet var at lærerne og forskerne skulle øve seg i vurderingen av den andrespråklige utviklingen til elevene, og finne hensiktsmessige måter å gjøre dette på. Prosjektet ble utført i Bergen, og i nabokommunene, med lærere i grunnskolen og med elever på mellomtrinnet. Med bakgrunn av materialet i forskningsprosjektet ble det utarbeidet en modell med fire faser basert på utviklingen av form slik den kommer til syne i skriftekstene. Forskerne påpeker at fasene også er tatt med utgangspunkt i et funksjonelt språksyn på språkutvikling. Språkutviklingen blir drevet frem ved elevenes behov for å samordne informasjon, og behovet for elevenes kommunikasjon. Fasene er ment som en peilestav i vurderingen av elevenes allmenne språkutvikling. Fasene er begynnerspråk, reisverkspråk, utbyggingsspråk og mot et jevnaldningslikt språk (Berggreen et al., 2012, ss. 35-45).

Selv om dette prosjektet tok utgangspunkt i elever og lærere på mellomtrinnet, vurderer jeg dette prosjektet som like aktuell også å kunne benytte for elever som er kommet på ungdomstrinnet når de skal lære norsk som andrespråk, og for lærere som skal vurdere elevenes andrespråkutvikling på ungdomstrinnet. Jeg kommer tilbake til denne modellen i kapittel fire, da denne modellen er en del av den teoretiske rammen for studien.

Som vist til i innledningen, har Randen (2013) i sin doktorgradsavhandling fokusert på formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8. Randen (2014) problematiserer at det er uklart hva som faktisk ligger i begrepet *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven, og at dette kan føre til negative konsekvenser for elevene som blant annet får ulike tilbud og tilrettelegging fra skole til skole (Randen, 2014, s. 1).

Det danske kartleggingsverktøyet *Vis, hvad du kan* trekker Randen (2014, s. 319) som et verktøy som gjør det enkelt å få oversikt over elevenes utfordringsområder, og som vurderer elevene i de samme ferdighetene gjennom en lik måte. Randen (2014, s. 319) mener at en lignende prøve på norsk ville ha fungert som en operasjonalisering av formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8 (Randen, 2014, s. 319).

Jeg har nå redegjort kort for tidligere forskning knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8. Jeg anser Rambøll-rapporten, språkvurderingsprosjektet til Berggreen et al. (2012), samt doktorgradsavhandlingen til Randen (2013) tidligere gjort innenfor forskningsfeltet norsk som andrespråk som relevant for denne studien. Videre vil jeg i neste underkapittel presentere relevant forskning knyttet til forskningsspørsmål to.

3.1.1 Forskning knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8

Ifølge opplæringsloven skal elevene kartlegges underveis mens elevene får særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 2-8. Dette underkapitlet omhandler læreres erfaringer med kartleggingsverktøy som benyttes, og forskning knyttet til bruk av ulike kartleggingsprøver for minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk. Dette underkapitlet er dermed knyttet til det andre forskningsspørsmålet som omhandler læreres erfaringer med kartlegging etter opplæringsloven § 2-8.

Som nevnt i underkapittel 1.1 viser Rambøll-rapporten (2016) behovet for tydeligere føringer fra sentralt hold om hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes i forbindelse med enkeltvedtak som angår den særskilte norskopplæringen (Rambøll, 2016, s. 41). Rambøll-rapporten (2016) viser at det mest brukte kartleggingsmateriellet i grunnskolen er *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2007). En andel av lærere oppgir at de kombinerer dette kartleggingsverktøyet med andre kartleggingsverktøyet, som TOPS, som kartlegger verbale ferdigheter på to språk, lokalt utviklet kartleggingsmaterieill, og NAFOs kartlegging av skolefaglige ferdigheter (Rambøll,

2016, s. 37). NAFOs kartlegging er først og fremst utviklet for å kartlegge elevenes ferdigheter i fag, og bør foregå på elevenes morsmål. Av lokalt utviklede kartleggingsverktøy benytter en mindre andel lærere en videreutviklet variant av *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, der kompetansepunktene er mer konkretisert, og Trondheimstesten som er utviklet av Trondheim kommune (Rambøll, 2016. s. 36- 38).

Rapporten påpeker at mange lærere mener kartleggingsverktøyet utarbeidet fra Utdanningsdirektoratet er for omfattende, lite konkret, ikke gir nok målbare resultater, samt at kartleggingen blir skjønnsbasert når ferdighetsmål skal vurderes etter kriteriene; *med hjelp, med litt hjelp og uten hjelp*. De respektive lærerne mener derfor at det er hvem som utfører kartleggingen, og kompetansen til den som gjør kartleggingen, som blir avgjørende. Samtidig mener noen av lærere at kartleggingsverktøy må være omfattende, og at det alltid kreves stor grad av faglig og skjønnsmessig vurdering for å sikre en god nok vurdering av elevenes ferdigheter. Mangel på kompetanse, tid og ressurser trekkes frem som faktorer i bruk av arbeidet med dette kartleggingsverktøyet (Rambøll, 2016. s. 36-38). Når denne oppgaven skrives er kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, revidert til et nytt kartleggingsverktøy i tråd med fagfornyelsen LK20; *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ifølge Rambøll-rapporten (2016) viser et stort flertall av lærere, 72%, at de bruker resultater fra kartleggingsprøver, og en skjønnsmessig vurdering av elevenes ferdigheter, for overgangen til ordinær opplæring. Funnene i denne rapporten viser også et skille mellom barne- og ungdomsskolelærere. En høyere andel av ungdomsskolelærere oppgir at de gjør en faglig vurdering av elevene sammenlignet med barneskolelærere (Rambøll Management, s.74).

Palm & Ryen (2014) gjennomførte en kasusundersøkelse med hensikten å undersøke hvorvidt kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, er hensiktsmessig når det gjelder å vurdere andrespråkselevs språkkompetanse. Undersøkelsen ble gjennomført på tre ulike grunnskoler i tre ulike kommuner, hvorav to barneskoler og én kombinert skole. Andelen av elever som hadde norsk som andrespråk, var representativt. Skolene som deltok i undersøkelsen, hadde brukt kartleggingsverktøyet over en lengre periode, og dermed gjort seg erfaringer med det. Både skoleledere, lærere og elever fra 1.-10.klasse deltok. Lærerne som deltok, var lærere i norsk som andrespråk og/eller

kontaktlærere. Det ble benyttet ulike datakilder som intervju, klasseromsobservasjoner og feltnotater. For å få bredere innsikt i kartleggingspraksis og skolenes oppfatning ved bruk av vurderingsformen som dette verktøyet er, ble denne kasusundersøkelsen i ettertid fulgt opp av to spørreundersøkelser, hvor en spørreundersøkelse ble sendt til et visst antall skoler, og en spørreundersøkelse ble også sendt til skolene som deltok i kasusundersøkelsene (Palm & Ryen, 2014, s.1-10).

Palm & Ryen (2014) oppsummerer blant annet resultatene i et sammenlignede perspektiv, og dette gir et interessant innblikk i funnene. Når det gjelder overordnede prosedyrer ved bruk av kartleggingsmateriellet viser undersøkelsen at det er flere likheter mellom skolene. Det fremkom at andrespråksferdigheter blir vurdert noe ulikt fra skole til skole, til tross for at de hadde et felles utgangspunkt i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk.

Fellestrekk i bruken av kartleggingsverktøyet var at alle lærerne baserte deler av kartleggingen på observasjoner og kunnskaper om elevene sine, som de fikk gjennom ordinært klasseromsarbeid, i fellesundervisning i stor klasse, eller i mindre grupper, med andrespråksinnlærere. Det fremkom også i undersøkelsen at de fleste lærerne diskuterte vurderingene sine med andre lærere da mange av målene i verktøyet omhandler aktiviteter som er inkludert i ordinær språkopplæring (Palm & Ryen, 2014, ss. 10-13).

En av skolene brukte kompetansemålene som grunnlag for planlegging av undervisning, slik at eleven kunne få vist sin kompetanse i ordinær klasseromssituasjon. Kartleggingen ble ifølge Palm & Ryen (2014) en del av vanlig skolearbeid, samtidig som elevene slipper presset i mer formelle kartleggingssituasjoner. Ved to av skolene ble de eldre elevene involvert i kartleggingen, hvor elev og lærere diskuterte og elevene fikk være med å vurdere måloppnåelse med hjelp eller uten hjelp, som er en del av kartleggingsmateriellet.

I en av skolene ble det gjort en kartlegging som supplement til de vurderingene som kontaktlærer gjorde. Det var besluttet at to erfarne lærere vurderte elevenes vokabular, lesekompetanse og muntlig kompetanse i mer formaliserte situasjoner (Palm & Ryen, 2014, s. 12).

Et interessant funn i denne kasusundersøkelsen var at alle skolelederne uttrykte at bruken av kartleggingsmateriellet hadde økt bevisstheten om behovet for kompetanse i norsk som andrespråk for lærere, og at skolelederne også så det som betydningsfullt at de mest erfarne

lærerne hadde ansvar for undervisningen av andrespråkselevne (Palm & Ryen, 2014, s.12-13). Når det gjelder resultatene på spørreundersøkelsene, kommer det frem at alle benytter dette kartleggingsmateriellet i forbindelse med enkeltvedtak etter opplæringsloven § 2-8. Dette er i tråd med en av intensjonene ved å bruke dette materialet. Dette samsvarer også med kasusundersøkelsens bruk (Palm & Ryen, 2014, s. 13).

Ulemper som trekkes frem ved bruk av materialet, er at det er tidkrevende å bruke, at kartleggingen blir basert mye på skjønn, og subjektive vurderinger hos læreren. Fordeler som trekkes frem er at kartleggingen gir konkret dokumentasjon. Foreldre kan få informasjon, andre lærere som jobber med eleven kan bli orientert, og ny skole kan informeres om elevenes ståsted ved eventuell overflytting. En annen fordel som blir trukket frem er at de konkrete kompetansemålene er til hjelp i forhold til undervisningsvurderingen av elevene, og gir oversikt hva elevene kan og ikke kan. (Palm & Ryen, 2014, s.13-14).

3.1.2 Praksis knyttet til kartleggingsverktøy

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til kartlegging, og hvilke kartleggingsverktøy som benyttes og lærers erfaringer og praksis med bruk av verktøyene.

Ifølge Rambøll-rapporten (2016) kommer det frem at både skoleledere, skoleeiere og lærere ønsker tydeligere føringer fra sentralt hold om hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes i forbindelse med enkeltvedtak i særskilt språkopplæring. Gjennom intervjuene kommer det frem at det er utfordrende å etablere en felles praksis, og at dette kan føre til at skolen og lærerne kartlegger på ulike måter, og dermed vurderes også elevene ulikt (Rambøll, 2016, s.41).

I sin doktorgradsavhandling påpeker Randen (2014) at det finnes ingen klare retningslinjer for hvordan kartleggingen av minoritetslevers språkferdigheter skal foregå, eller hva en slik kartlegging skal ha fokus på (Randen, 2014, s. 293). Kartleggingen som gjennomføres på elevene avgjør hvilken opplæring de skal følge videre i skoleløpet, enten ordinær undervisning eller særskilt språkopplæring.

I sin doktorgradsavhandling vurderte Randen (2014) egnetheten til kartleggingsverktøyet *Ringeriksmateriellet* (Randen, 2014, s. 1). Randen (2014) konkluderte med at *Ringeriksmateriellet* benyttes til kartlegging av minoritetsspråklige elever av flere skoler til tross for at *Ringeriksmateriellet* ikke er laget med tanke på kartlegging av denne elevgruppa. Doktorgradsavhandlingen har som konklusjon at *Ringeriksmateriellet* ikke kan regnes som en gyldig kartlegging av minoritetsspråklige elever (Randen, 2014, s. 113). Videre argumenterer Randen for at det er høyst sannsynlig at mange skoler kartlegger elever på en måte som kan føre til et feilaktig bilde av elevenes kunnskapsnivå blant annet grunnet at elevene kun testes på norsk, og ikke på morsmålet. Om elevene ikke får tilpasset språkopplæringen så lenge som elevene har et behov for det, vil det kunne få store konsekvenser for elevenes faglige utvikling og motivasjon (Randen, 2014, s. 301-304).

I doktorgradsavhandlingen pekes det på tre utfordringer knyttet til kartleggingsprosessen av minoritetsspråklige elever i Norge; mangel på egnede kartleggingsverktøy, mangel på rutiner for å utnytte elevenes morsmålskompetanse, samt uklare krav til kompetanse hos personene som får ansvar for kartleggingen (Randen, 2014, s. 328).

I Rambøll Management (2016) sin evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud utført i 2016 er det gjort lignende funn. Det fremkommer av undersøkelser fra prosjektet at det er store forskjeller i måten de ulike skolene kartlegger elevenes norskspråklige ferdigheter, og hvordan skolen praktiserer enkeltvedtak knyttet til særskilt språkopplæring. Av skolelederne meldte 12 % at de ikke hadde rutiner for kartleggingen av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. I rapporten fremkommer det også av resultatene fra undersøkelsen at halvparten av skolene benytter seg av oppgaver eller verktøy som skolene selv har utformet til bruk i kartleggingen av elevene (Rambøll, 2016, s. 5-6). I tillegg viser tall fra undersøkelsen at 40 % av lærerne oppgir at de har rutiner for å gjennomføre kartleggingen av elevenes kompetanse på deres eget morsmål (Rambøll, 2016, s. 35). Resultatene av undersøkelsene viser også at det er manglende kunnskap om kommunens ansvar og forpliktelse når det skal fattes enkeltvedtak knyttet til resultatene når det skal fattes enkeltvedtak etter resultatene av kartleggingsarbeidet, samt siktende rutiner. Rambøll-rapporten presiserer at skolene mottar få entydige retningslinjer i forhold til hvordan kartleggingen av minoritetslever skal foregå, noe som kan være en forklaring på variasjonene i tilbud, kvalitet og framgangsmåte i kartleggingsprosessen av denne elevgruppen fra skole til skole (Rambøll, 2016, s. 5-6).

I de to underkapitlene overfor har jeg kort redegjort for tidligere forskning knyttet til det andre forskningsspørsmålet som omhandler læreres erfaringer med kartlegging etter opplæringsloven § 2-8, deriblant Randen (2013) og Rambøll (2016) tidligere forskning på feltet. I neste underkapittel presenteres forskning som er relevant i forhold til det tredje forskningsspørsmålet.

3.1.3 Praksis knyttet til avslutning av særskilt norskopplæring

Det tredje forskningsspørsmålet ønsker å belyse praksisen når den særskilte opplæringen avsluttes. Dette underkapitlet er knyttet til dette forskningsspørsmålet. Det er funnene fra Rambøll-rapporten som er relevante å presentere når det gjelder dette forskningsspørsmålet.

Kapittel åtte i Rambøll-rapporten (2016) med tittelen *Helhetlig opplæringsløp*, og underkapitlet *Overgangen fra særskilt språkopplæring til ordinær undervisning: Hvordan vurderes det om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk?* fokuseres det på hvilke vurderinger lærere i grunnskolen og videregående skole legger til grunn ved opphør av enkeltvedtak i særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, ss. 73-79).

Lærerne i breddeundersøkelsen ble bedt om å ta stilling til ulike påstander om hvilke vurderinger som legges til grunn i beslutningen for vedtak om opphør av særskilt norskopplæring. I påstanden om at læreren selv eller andre lærere gjør en skjønnsmessig vurdering av elevenes ferdigheter i norsk som grunnlag for opphør av enkeltvedtak, fremkommer det et skille mellom lærere fra ungdomstrinnet (8.-10.klasse) og lærere på barnetrinnet (1.-7.klasse) på hvor enig lærerne er i denne påstanden. Det er størst grad (72%) av enighet blant lærerne på ungdomstrinnet i denne påstanden i forhold til lærerne på barneskolen (64%) (Rambøll, 2016, s.73-74).

Det fremkommer også et skille mellom ungdomsskolelærere og barneskolelærere når det gjelder påstanden om at lærere gjør en faglig vurdering av elevenes måloppnåelse, eksempelvis basert på karakterer. Her er det også en høyere andel av ungdomsskolelærere

som oppgir at de gjør en faglig vurdering av eleven sammenlignet med barneskolen. Et mindretall av lærerne oppgir at de er noe enig i at skolen har satt en minimumspoengsum på en kartleggingsprøve (Rambøll, 2016, s.74).

3.2 Tidligere masteroppgaver

Som nevnt i innledningen av dette kapitlet ser jeg det som hensiktsmessig å presentere tidligere masteroppgaver som jeg ser på som relevant for problemstillingen i denne masteroppgaven. Jeg har gjort et utvalg av masteroppgaver som har problemstillinger som er tilnærmet problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har også gjort en avgrensing å presentere masteroppgaver fra de siste fem årene.

H. Opheim (2018) har i sin masteroppgave med tittelen *Elle, melle... En kvantitativ studie av vurderingskriteriene grunnskolene i Oslo legger til grunn for i vurderingen av hvilke flerspråklige elever som skal få tilbud om særskilt norskopplæring*, rettet søkelyset på hvilke kriterier som legges til grunn for at flerspråklige elever i grunnskolen i Oslo får tilbud om særskilt norskopplæring. Gjennom problemstillingen *Hvordan vurderer grunnskolen i Oslo om flerspråklige elevers behov for særskilt norskopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven?* er formålet med masteroppgaven å finne ut hvilke kartleggingsverktøy grunnskolene Oslo benytter i arbeidet med å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk, og om skolene selv vurderer om at de har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere om elevene skal ha særskilt norskopplæring. Resultatene som fremkommer av denne masterstudien, indikerer at det i hovedsak benyttes varierte kartleggingsverktøy i vurderingen av om flerspråklige elever skal få et tilbud om særskilt norskopplæring (Opheim, 2018).

M. Mjelle-Summers (2020) har i sin masteroppgave med tittelen *Læreres forståelse av tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever i norskfaget*, gjennom en kvalitativ undersøkelse undersøkt hvordan lærere mener de tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever i norskfaget. Gjennom problemstillingen *Hvordan mener lærere ved en utvalgt videregående skole at de tilpasser undervisningen i norskfaget til minoritetsspråklige elever?* er formålet å få større kunnskap om hvordan lærere mener de tilpasser undervisningen til minoritetsspråklige elever i norskfaget i videregående opplæring. Resultatene som

fremkommer av denne masteroppgaven viser at informantene forsøker å tilpasse undervisningen, uten at dette er organisert av skolen som helhet, med uttak av bruk av to-lærere, samt at særskilt språkopplæring er en strategi som blir benyttet, uten at informantene vet hva elevene arbeider med i denne undervisningen (Mjelle-Summers, 2020).

N. Hinojosa Håland (2020) har i sin masteroppgave med tittelen «*Man må jo ha noe håndfast å vise til også*» *En kvalitativ studie av fire lærers erfaringer og synspunkter på kartlegging og vurdering av innførings elever*, gjennom en kvalitativ studie undersøkt hva lærere ved fire ulike barneskoler i innføringsklasser vektlegger når de skal vurdere og kartlegge om en elev kan overføres til sin ordinære klasse. Gjennom problemstillingen *Hvordan vurderer og kartlegger innføringslærere andrespråkselever som skal overføres fra innføringsklasser til ordinære klasser?* er formålet å undersøke hva lærere i innføringsklasser legger vekt på når de skal vurdere og kartlegge om en elev kan overføres til sin ordinære klasse. Resultatene som fremkommer av denne masteroppgaven, viser at informantene har ulike tilnærminger til valg av kartleggingsverktøy og hvilket formål kartleggingen hadde for vurderingen av elevene (Håland, 2020).

Forskjellen på min studie sammenlignet med de masteroppgavene jeg har presentert, er at jeg ser på læreres erfaringer i grunnskolen fra 5.-10. klasse, og deres erfaringer med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 i forhold til særskilt norskopplæring. Jeg fokuserer på læreres praksis og erfaring med hva det innebærer å ha *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8, kartlegging og hva som legges til grunn når den særskilte opplæringen avsluttes. Samlet sett kan det synes som at det er færre studier som forsker på læreres erfaringer og praksis knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 i forbindelse med kartlegging og vurdering frem til avgjørelsen om retten til særskilt norskopplæring opphører.

I dette kapitlet har jeg redegjort for norsk forskning som jeg ser som relevant for denne studiens problemstilling og forskerspørsmål. Det er også presentert nyere masteroppgaver som har lignende problemstilling og fokusområder. Til sist har jeg plassert min studie blant disse masteroppgavene. I neste kapittel presenterer jeg den teoretiske rammen for denne studien.

4.0 TEORETISK RAMME

I dette kapitlet vil jeg presentere den teoretiske rammen for denne studien. Når det gjelder det første forskningsspørsmålet som omhandler hvilke erfaringer lærere har med formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, ser jeg det som relevant å støtte meg til teori om andrespråklæring og andrespråkutvikling. Årsaken til dette er å forstå hvordan elevene lærer og utvikler et andrespråk, og hva elevene må mestre av ferdigheter for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen.

I mitt andre forskningsspørsmål, hvor jeg søker å finne ut av læreres erfaring med kartlegging av elevenes språkferdigheter underveis i opplæringen, presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver knyttet til forståelsen av hva kartlegging av minoritetsspråklige elever i norsk innebærer.

Det siste forskningsspørsmålet, som angår læreres erfaringer med avslutningen av den særskilte norskopplæringen, retter jeg blant annet søkelyset rundt begrepene *vurdering* og *tolkningsfelleskap*, som en del av den teoretiske rammen.

4.1 Teorier om andrespråklæring

I dette underkapitlet presenteres kort ulike hovedretninger innenfor andrespråksteori. Deretter gir jeg en nærmere beskrivelse av et sosiokulturelt syn på andrespråklæring. I tillegg presenteres Cummins modeller; isfjellsmetaforen og terskelhypotesen, som forklarer sammenhengen mellom morsmål og utvikling av ferdigheter på andrespråket (Cummins, 1984).

4.1.1 Sosiokulturelt læringssyn

Andrespråklæring er et svært komplekst fenomen, og det er ingen teorier som gir seg ut på å forklare alle sider ved andrespråklæringen. Språklæringsteoriene kan grupperes på flere måter. Disse grupperingene er gjort etter hva teoriene antar at et andrespråk dreier seg om. Den første retningen er knyttet til behavioristisk læringsteori, den andre til kognitiv

læringsteori. Den tredje grupperingen er knyttet til sosiokulturell læringsteori. Den dag i dag går det sentrale skillet i moderne andrespråksforskning mellom de sistnevnte grupperingene (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

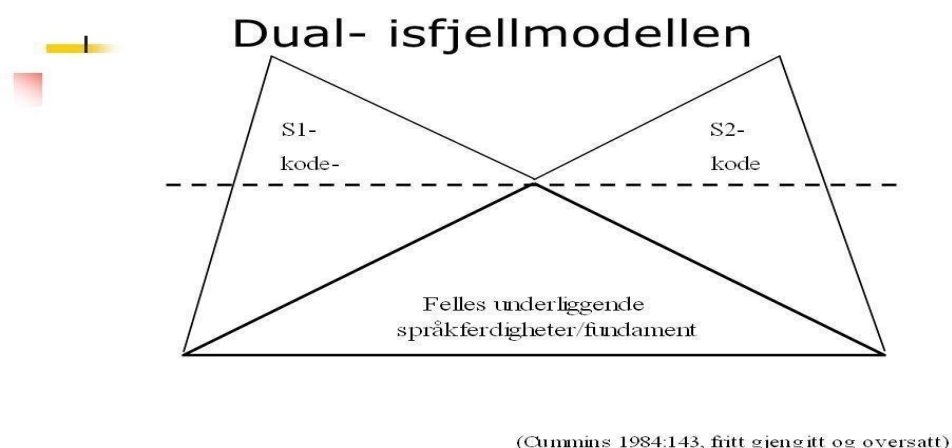
Sosiokulturell andrespråkslingvistikk er et tverrfaglig felt i andrespråkslingvistikk som tar for seg forholdet mellom språk, andrespråksopplæring, kultur og samfunn. Dette er et bredt felt som fokuserer på sosiale og kulturelle faktorer i andrespråklæring, som betydningen av sosiale faktorer som graden av sosial kontakt med målspråkbrukere og utdanningsbakgrunn, samt den sosiale konteksten språklæring finner sted i, og rollen konteksten spiller for endringer og variasjon av andrespråkskompetanse (Svendsen, 2018, ss. 76-77).

I sosiokulturelt læringssyn på andrespråklæring betraktes det å lære seg et nytt språk ikke bare primært å tilegne seg grammatiske, fonologiske og leksikalske former, men delaktighet i nye sosiale fellesskap, samt kultur gjennom språket. Språkkunnskap sees ikke på som abstrakte størrelser i sinnet til eleven, uavhengig av situasjon og kontekst. Innlæring av språk innenfor sosiokulturelt læringssyn på andrespråklæring ses på som nært forbundet med den aktuelle sosiale og kulturelle sammenhengen. Dette er en grunnleggende oppfatning innenfor flere sosiokulturelt orientert teori om andrespråklæring. I tillegg er et annet fellestrekk innenfor denne teoretiske retningen at teoriene vektlegger handlinger og prosesser kontra enheter og objekter. Innlærerens relasjoner til personer og miljøer, ulike språkbrukssituasjoner, dynamikk og skiftninger i læringsprosessen er framtrædende innenfor sosiokulturell læringsteori (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s.29).

De tre hovedretningene i sosiokulturell andrespråkslingvistikk er den variasjonistiske, den interaksjonelle, og den neo-vygotskianske. Den variasjonistiske retningen anser variasjon i andrespråksferdigheter som et resultat av blant annet ulikheter i sosial kontakt, og sosiale bakgrunnsfaktorer som eksempelvis kjønn og utdanning. Den interaksjonelle retningen anser språklæring som et resultat av samhandling. Innenfor den neo-vygotskianske retningen blir språk primært sett på som et redskap for tanken og språklæring som å være underlagt generelle læringsmekanismer i likhet med all annen læring. Sosiokulturelle praksiser spiller en sentral rolle i barnets kognitive utvikling da barnet internaliserer og regulerer det som læres gjennom sosiale aktiviteter ifølge Vygotsky. Med andre ord mener Vygotsky (1978) at den kognitive utviklingen skjer gjennom barnets deltakelse i kulturelt, språklig og historisk betingende settinger som eksempelvis i institusjonelle sammenhenger på skolen og på fritiden (Svendsen, 2018, s. 78).

4.1.2 Isfjellsmetaforen og terskelhypotesen

Cummins (1984) forklarer forholdet mellom språk og tanke hos mennesker som bruker flere enn ett språk, med teorien CUP; *Common Underlying Proficiency Model*. Teorien bygger på antagelsen om at tankene som ledsager språkene, stammer fra den samme bakenforliggende språkmekanismen. Denne teorien illustreres ved bruk av den såkalte isfjellsmetaforen. Modellen beskriver språkferdighetene, som bestående av to ulike elementer. Det ene er det språklige uttrykket som kommer til syne over vann. Det andre er usynlige uttrykk, som er under vann, som et isfjell. De synlige språkuttrykkene er blant annet fonologi, morfologi og syntaks. Under overflaten er det begreper som ikke er knyttet til noe bestemt språk, og som dermed sees på som en del av kognisjonen. Kunnskap og informasjonsbearbeiding kan skje på mer enn et språk, og uavhengig av hvor mange språk, er alle knyttet til den samme sentrale mekanismen (Cummins, 1984, ss. 136-144).



Figur 1. Isfjellmodellen representasjon av tospråklige ferdigheteretter Cummins (1984)

Terskelnivåhypotesen

Cummins (1976) beskriver, og er opptatt av, forholdet mellom førstespråk og andrespråk. Gjennom terskelhypotesen beskrives sammenhengen mellom tospråklighet og kognitiv utvikling i lys av to terskler. Disse tersklene representerer hver for seg språknivåer som har

konsekvenser for innlærers muligheter til å bruke språkene hensiktsmessig. Tersklene som Cummins (1976) beskriver, resulterer i en tredeling av språkferdighetene. Under den nedre terskelen er verken språkferdighetene utviklet på førstespråket eller på andrespråket. Språkferdighetene mellom de to tersklene kjennetegnes ved at et av språkene fungerer aldersadekvat som hos ettspråklige, mens det andre språket er på et lavere nivå. Kjennetegnene til språkferdighetene over den øvre terskelen er at begge språk har utviklet seg til et aldersadekvat nivå som for enspråklige. Cummins (1976) mener denne typen tospråklighet gir kognitive fordeler på flere områder (Cummins, 1976, s. 26).

I dette underkapitlet har jeg redegjort for teori som er knyttet mot det første forskningsspørsmålet. Dette omhandler ulike syn på hvordan et andrespråk læres. Et sosiokulturelt perspektiv, samt isfjellsmodellen og terskelhypotesen er blitt presentert. Dette presenterer ulike innfallsvinkler i forhold til hvordan et andrespråk læres, noe som jeg ser som relevant i forhold til dette forskningsspørsmålet. I neste underkapittel redegjøres teori knyttet til andrespråksutvikling.

4.2 Andrespråksutvikling

I dette underkapitlet presenteres ulike teoretiske perspektiver som er knyttet til utviklingen av andrespråket. Jeg velger å ta utgangspunkt i mellomspråksteori, og Berggreen et al. (2018) inndeling av mellomspråkfase, samt deres perspektiver på hvilke faktorer som bør vurderes i forhold til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Dette gir nyttige perspektiver i forhold til mellomspråksutviklingen når norsk er andrespråket. I tillegg redegjøres det for Cummins (1984) inndeling av språkferdigheter, og kvadrantmodellen. Kvadrantmodellen ser jeg som relevant når det gjelder å kunne beskrive hva tilstrekkelige ferdigheter er, og hvilke tilpasninger som må gjøres i forhold til det respektive ferdighetsnivået og utviklingsnivået til elevene på andrespråket. Kvadrantmodellen er særlig relevant i forhold til hvordan skolefaglige ferdigheter utvikles, og derfor anser jeg modellen som relevant.

4.2.1 Mellomspråk

Når et individ lærer et nytt språk kalles det for mellomspråk, eller innlærerspråk (Berggreen et al. s.19). Mellomspråksteorien ble introdusert av Selinker (1972), og er en kognitiv læringsteori som forklarer andrespråklæring med at elevene lager og prøver ut nye hypoteser om det nye språket (Selinker, 1972, ss. 209-231). Kort forklart består andrespråklæringen av tre prosesser. Først lager eleven seg en hypotese om det nye språket som skal læres. Deretter prøver eleven ut hypotesen ved å bruke den i samhandling med andre. Dersom språket fungerer kommunikativt, vil eleven få bekreftet hypotesen. Dersom eleven ikke blir forstått, må hypotesen revideres. Elevene automatiserer hypoteser som er bekreftet, eller lager nye for dem som er avkreftet. Andrespråksutvikling er en prosess som går over tid, hvor eleven skal igjennom mange stadier. Stadiene i mellomspråksutviklingen er vanskelig å gi klare beskrivelser av. Dette grunnet at elevene har ulike morsmål, har ulik alder, bruker språket i forskjellige kontekster og benytter seg av ulike læringsstrategier. Alle mellomspråk er grammatikalsk enkle helt i begynnelsen, uavhengig av morsmålets grammatiske strukturer (Monsen & Randen, 2017, ss. 61-62).

Berggreen et al. (2012) deler mellomspråkperioden som nevnt i kapittel to i fire faser. I de to første fasene av mellomspråket er det klare tegn på at elevens språkferdigheter er svært begrenset. I begynnerspråket er elevenes ytringer svært enkle, både når det gjelder vokabular, grammatikk og setningskonstruksjoner. Språket er i tillegg svært kontekstavhengig. Denne fasen er knyttet mot elevenes første halvår med norskopplæring. Elever med morsmål som ligger tett opp til norsk, kan komme forbi dette stadiet svært raskt (Berggreen et al., 2012, s.35).

Etter at eleven har hatt norsk kommunikasjon i varierte sammenhenger, godt støttet av systematisk undervisning i begynnertema, samt begynnende kontakt med norsktalende jevnaldrende, over en stund, utvikles reisverkspråket. Både setninger og grammatikk er på et lavt nivå, men elevene kan ta i bruk mer komplekse ytringer enn i begynnerspråket. (Berggreen et al., 2012, s.35-36).

Utbyggingsspråket kommer gjerne i løpet av to-tre år med norskopplæring. Elevene klarer seg godt i samtaler. De har opparbeidet et ordforråd som gjør det mulig å delta aktivt i rutiner på skolen. De er fortsatt i en fase hvor de er utsatt når det gjelder kommunikasjon uten støtte i

kontekst, muligheter for tilbakemeldinger, og bearbeidinger. Elevene forstår mye, selv om de ikke greier å uttrykke alt selv. I denne fasen står elevene sterkere til å ta fatt på fagbasert ordlæring, og læring i fagene. Samtidig kan norskkompetansen på dette stadiet være utilstrekkelig når eleven skal kommunisere om faglige emner, og når det skal læres fag ved hjelp av lesing og skriving. Elever med solid skolegang og gode faglige kunnskaper, vil ha fordeler på dette stadiet (Berggreen et al., 2012, s.39-40).

Fasen som Berggreen et al. (2012), kaller mot jevnaldningslik norsk, oppnår de fleste elevene de første sju årene i norsk skole. På dette stadiet vil språket være svært likt jevnaldrenes språk, men kan fremdeles ha trekk fra morsmålet. Dette gjelder som oftest detaljer uten stor kommunikativ tyngde. Ordforrådet skiller seg mest ut i denne fasen sammenliknet med jevnaldrende. Dette er viktig å legge vekt på, fordi ordforrådet er avgjørende for leseforståelsen, kunnskapstilegnelsen og motivasjonen i ulike fag (Berggreen et al., 2012, s.42-43).

Berggreen et al. (2012) peker på ulike faktorer som er av betydning når lærere og skolen skal vurdere hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk innebærer, og hva det vil si å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. De mener det er av betydning å skille mellom elevenes ferdigheter i norsk, og elevenes evne til å følge den ordinære opplæringen. I dette underkapitlet gjøres det rede for deres faktorer som er av betydning når formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter* skal operasjonaliseres (Berggreen et al., 2012, s.7).

Ifølge Berggreen et al. (2012), er alderen på eleven, en av faktorene som spiller inn når lærere skal vurdere hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er. Berggreen et al. (2012) påpeker at fra mellomtrinnet er utfordringene større, i forhold til småtrinnet. På småtrinnet kan elevene i større grad få en kontekstuell forståelse på hva som blir sagt. Rutiner og klar, konkret kommunikasjon kan støtte elevenes forståelse. Berggreen et al. (2012) påpeker at utfordringene blir større på mellomtrinnet blant annet fordi mye av formidlingen av fag skjer med utgangspunkt i skrifttekster, og det jobbes i større grad mer individuelt. I tillegg utvikles medelevenes språk, som elevenes språk skal måles mot, kraftig ut fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet (Berggreen et al., 2012, s.7-8).

En annen faktor som er av betydning i denne sammenhengen, er hvilket fag det er snakk om. De praktisk-estetiske fagene gir utfoldingsmuligheter, for elever med svært begrensede

ferdigheter i norsk. Fag som norsk, samfunnsfag, naturfag er fag som krever mer avanserte språkferdigheter til å ha utbytte av.

Elevenes samlede ressurser og kompetanse er en tredje faktor som er av betydning. Elever med langvarig og kontinuerlig skolegang med undervisning på morsmålet, har ofte fagkunnskaper, og har mer kunnskap og erfaring med hva undervisning er (Berggreen et al., 2012, s.8).

Til slutt peker Berggreen et al. (2012) på forholdet mellom elevenes språklige kompetanse og elevens kommunikative evner. Eleven med begrenset ferdigheter i norsk, kan få mye ut av enkelte samhandlingssituasjoner, sammenlignet med eleven som har mer avanserte ferdigheter i norsk. Samlet sett er det et komplekst fenomen når det skal beskrives hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, eller *god nok i norsk*, innebærer (Berggreen et al., 2012, s.8).

4.2.2 BICS-CALP og kvadrantmodellen

Cummins (1984) skiller mellom to typer språkkunnskap. Den første typen, BICS, Basics Interpersonal Communication Skills, representerer en type språkkunnskap som innlærere må tilegne seg for å gjøre seg forstått i her- og nåsituasjoner. Denne typen språkkunnskap omtales gjerne som hverdagspråket. BICS innebærer at innlærere behersker et kontekstbundet språk, og representerer et minimum av kommunikative ferdigheter som må beherskes for å kunne klare hverdagslige oppgaver. BICS relateres til det muntlige språket.

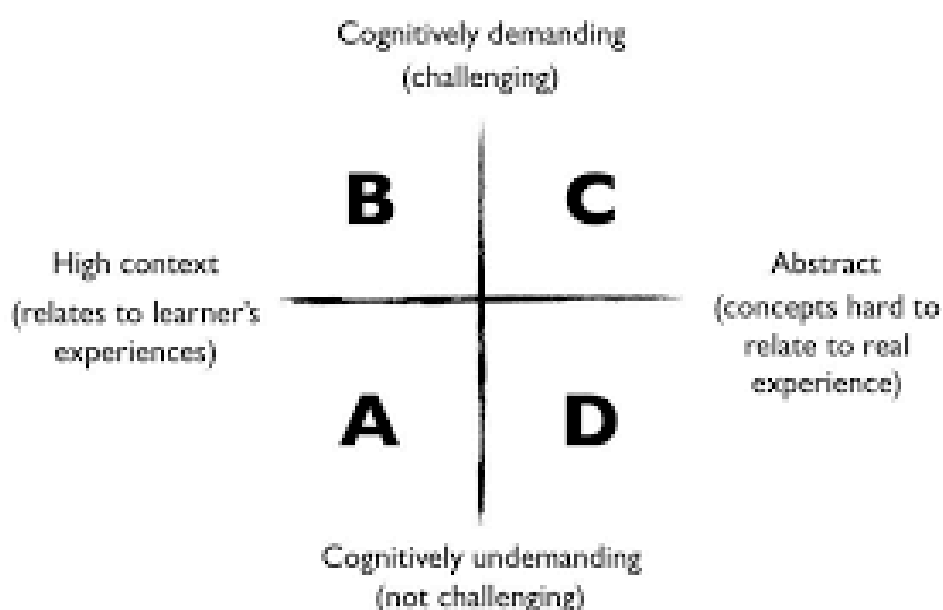
Den andre typen språkkunnskap, CALP, Cognitiv Academic Language Proficiency, representerer en språkkunnskap som er tilegnet å kunne bruke akademisk. Denne språkkunnskapen omtales som skolespråk. CALP innebærer muligheten å kunne uttrykke seg presis i kontekstløse situasjoner, og er kognitivt mer krevende. CALP knyttes mer til skriftlige arbeid, fordi det ikke er etablert en felles kontekst med leseren som det er i muntlig tale. CALP innebærer også muntlige ferdigheter.

BICS representerer dermed et minimum av språk som man trenger for å meste dagligdagse situasjoner. CALP er ferdigheter som læres og er viktig i skolesammenheng. Dette er

perspektiver som er relevante når man skal fokusere på hvilke ferdigheter elevene må ha tilstrekkelig av for å kunne følge den ordinære opplæringen.

Kvadrantmodellen

Cummins (2000) utviklet den såkalte kvadrantmodellen, hvor BICS/CALP, og hvor de ulike språktypene og språkferdighetene, beskrives i lys av kontekstualisering og kognitiv prosessering.



Figur 2. Kvadrantmodellen etter Cummins (2000).

Område A representerer et ferdighetsnivå hvor innlæreren trenger mye kontekstuell støtte, og hvor oppgavene må være kognitivt enkle. Aktiviteter i området vil være hverdagslig, kontekststøttet kommunikasjon, som muntlig samtale mellom lærer, og ved bruk av illustrerende materiell og bruk av nonverbal kommunikasjon som gester og mimikk. Dette er ferdigheter som ifølge Cummins (2000) utvikler seg relativt fort, fordi innlæreren kan gjøre seg nytte av fordelene det gir å ha en felles kontekst med mottakeren. Det tar fem til sju år å lære seg et nytt språk, og de kommunikative ferdighetene antas etableres tidlig i språklæringsprosessen (Cummins, 2000, s.68).

Område B beskriver et ferdighetsområde hvor innlæreren fortsatt er avhengig av mye støtte, men klarer å løse språklige oppgaver som stiller større krav til prosessering. Dette kan for eksempel være å argumentere et standpunkt ansikt til ansikt med en medelev. Misforståelser i her- og nå situasjoner kan rettes opp umiddelbart, fordi man kan utnytte observasjonen i konteksten at man ikke er litt forstått.

Område C beskriver et ferdighetsnivå der innlæreren stort sett ikke har behov for kontekstuell støtte, dersom de språklige oppgavene ikke er for kognitivt krevende. Dette kan for eksempel være mengdetrening eller utenatføring.

Område D er et område hvor innlæreren, uavhengig av kontekstuell støtte, kan tematisere kognitivt krevende innhold, som for eksempel å skrive en tekst om et teoretisk emne.

Mellomspråksteori, beskrivelser av mellomspråksfaser når norsk er andrespråk, og faktorer som har betydning for vurdering av hva *tilstrekkelige ferdigheter* innebærer er presentert i dette underkapitlet. Inndeling av språkferdigheter ved bruk av BICS/CALP, og beskrivelse av kvadrantmodellen er også presentert. Dette er teoretiske perspektiver som er hensiktsmessige i forhold til det første forskningsspørsmålet, og gir dermed økt innsikt og forståelse for utviklingen av ferdigheter på andrespråket. I neste underkapittel presenteres teoretiske perspektiver knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever.

4.3 Kartlegging

Som tidligere redegjort for i denne studien, er kommunen pålagt å kartlegge elevene underveis i opplæringen, frem til avgjørelsen om elevene er gode nok i norsk til å kunne ha utbytte av, og følge den ordinære opplæringen. Mange lærere har fått ansvar for denne kartleggingen. Opplæringsloven § 2-8 legger ingen føringer på hva kartleggingen skal omfatte, og hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes. I denne delen redegjøres det for ulike perspektiver knyttet til hva en spesielt bør være oppmerksom på når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige elevers ferdigheter. Først blir det presentert en definisjon av kartlegging. Deretter blir gjort rede for perspektiver knyttet til kartleggingsverktøy for

minoritetsspråklige elever og utfordringer knyttet til bruk av kartleggingsverktøy. Disse perspektivene ser jeg på som relevant for studien i forhold til forskningsspørsmål nummer to.

4.3.1 Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv

Bøyessen (2017) påpeker at den lovpålagte kartleggingen skal utføres underveis i opplæringen. Det vil si at kartleggingen skal foregå over tid. Kartleggingen skal foregå mer som en pågående prosess, og ikke finne sted på et relativt avgrenset tidspunkt. Ifølge Bøyessen (2017) kan en av grunnene til dette være at kartlegging over tid kan gi et fyldigere bilde av elevens utvikling, både språklig og faglig (Bøyessen, 2017, s.109).

Bøyessen definisjon av hva kartlegging er, i en pedagogisk sammenheng, er oppsummert som følgende:

“Å kartlegge er å systematisk undersøke og få seg en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassede tiltak” (Bøyessen, 2017, s.110).

Hensikten med kartleggingen er å sikre elevene fra språklige minoriteter likeverdig og tilpasset opplæring. Kartleggingen skal fastslå om elevene har behov for et enkeltvedtak som gir retten til særskilt norskopplæring (Bøyessen, 2017, s.109).

Bøyessen (2017) redegjør for ulike perspektiver knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever, og når man skal kartlegge elevene i forhold til føringene i opplæringsloven § 2-8. I denne sammenhengen handler det om å kartlegge norskspråklige ferdigheter, og om det å ha tilstrekkelig av disse ferdighetene. For å kunne vite om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, må elevene ha kommet på et nivå som kunne sees der eleven kan følge den ordinære opplæringen. Bøyessen (2017) peker på at formuleringen i opplæringsloven § 2-8 er vag og upresis, og innbyr dermed til subjektive ferdigheter av elevenes språkferdigheter. Ifølge Bøyessen (2017) blir kartleggingene av elevene over tid, avhengig av lærernes kompetanse. Selv om kartleggingene er utført av en gruppe lærere over tid, er det ikke automatisk at lærere har kunnskap om norsk som andrespråk. Bøyessen (2017) trekker fram at det er viktig å samarbeide om informasjonsutveksling og sikre seg informasjon fra flere kilder som foreldre og tospråklige lærere. Dette for å sikre påliteligheten gjennom å sammenligne resultatene som sier noe om de samme forholdene (Bøyessen, 2017, s.110-111).

Bøyessen (2017) trekker også frem betydningen av kartlegging og vurdering på morsmålet. Når det gjelder kartlegging av leseferdigheter, kan dette gjøres med utgangspunkt i

leseferdighetene på morsmålet i starten. Etter hvert kan leseferdighetene vurderes på norsk, og sammenlignes med leseferdighetene på morsmålet. Dersom eleven skal utredes for spesielle behov, må ifølge Bøyessen (2017) kompetanse på morsmålet også utredes (Bøyessen, 2017, ss. 124-125).

Bøyessen (2017) påpeker konsekvensene av mangel på kompetanse både hos PPT, lærere og personalet når det gjelder utviklingen av flere språk. Resultatet kan bli at lærere henviser for mange elever fordi lærere benytter seg av kartleggingsverktøy som mangler spesifisitet, og dermed bruker enspråklighet som mal og mål. Verktøyene til PPT kan også fange opp elever på feil grunnlag, og dermed kan det føre til feil konklusjon (Bøyessen, 2017, s.126).

Et annet perspektiv som trekkes frem, er muligheten for overvurdering eller undervurdering når det gjelder muligheten til å følge den ordinære opplæringen. Undervurderingen kan gjelde generelle ferdigheter som elevene har på morsmålet, som for eksempel språklig bevissthet, som ikke kommer frem på norsk. Eleven kan for eksempel rim og regler på morsmålet, men det er noe som ikke kommer frem på norsk. Overvurderingen kan skje dersom for eksempel lærere overvurderer elevenes språkforståelse, og gir dem oppgaver elevene ikke har mulighet å kunne gjennomføre (Bøyessen, 2017, s. 111).

Bruk av standard for å måle elevenes ferdigheter i norsk trekkes også frem. Det kan enten brukes norske jevnaldrende sine språkferdigheter på norsk som standarden de flerspråklige elevene skal måles mot, eller man kan måle elevene ut fra en kjent progresjon i utviklingen av andrespråket (Bøyessen, 2017, s.111-112).

4.3.2 Perspektiver knyttet til kartlegging og bruk av ulike kartleggingsverktøy

Selj & Ryen (2019) påpeker også at den som skal kartlegge språket bør ha god kunnskap om andrespråkutvikling og andrespråklæring, og kunne se dette mot elevenes språklige bakgrunn og individuelle forutsetninger. Den som kartlegger eleven bør dessuten ha kunnskap om ulike sider ved tester og kartlegginger, samt kjenne til styrker og svakheter ved ulike målemetoder. Selj & Ryen (2019) trekker også frem at lærerne må være bevisst hvor stor betydning kartleggingssituasjonen kan ha for resultatet. Elever som er trygge i situasjonen, får tid på oppgavene, og som ikke frykter konsekvensene av kartleggingsresultatene, vil kunne ha et bedre utgangspunkt når det gjelder resultatene, enn elever som føler frykt i kartleggingssituasjonen. Alle kartleggings- og vurderingssituasjoner

innebærer asymmetrisk forhold mellom elever og lærer, og dette forholdet må læreren være bevisst i vurderingen og kartleggingen av elevene (Selj & Ryen, 2019, ss. 50-51).

Selj & Ryen (2019) fremhever viktigheten av å bruke kartleggingsverktøy som er utviklet for kartlegging av andrespråk. Det å kunne et språk er en sammensatt kompetanse, som omfatter både kompetanse i ordforråd, grammatikk og kommunikative ferdigheter. De fremmer betydningen av at det er viktig at å sette seg godt inn i verktøyet man bruker og være klar over hva verktøyet tar siktemål på å måle, og også eventuelt hvilke begrensninger ulike verktøy har. Noen verktøy måler et smalt språkområde, som ordforråd, mens andre verktøy er laget for å kartlegge større deler av språkområdet (Selj & Ryen, 2019, s.43).

Observasjon, samtale, screening og mappevurdering er verktøy Bøyessen (2017) omtaler som kan benyttes i kartleggingen av andrespråkutviklingen. Disse verktøyene kan brukes på mange ulike måter. Ved observasjon kan man få med seg samspill og danne seg et bilde av opplæringsmiljøet. Man kan ta notater, føre logg og filme. Det kan også benyttes ferdig strukturerte sjekklister, ved å krysse av i ferdig oppsatte kategorier. Samtalen gir anledning til å kartlegge elevens pragmatiske ferdigheter (Bøyessen, 2017, s.114).

Kartleggingsverktøyet som bygger på mappe- og underveisvurdering, er *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Dette er spesielt utviklet for å kartlegge språkferdighetene til elever fra språklige minoriteter, og lærer blir anbefalt å bruke dette verktøyet. Bruk av verktøyet gir rom for bruk av samtale, observasjon og vurdering av muntlige ferdigheter (Bøyessen, 2017, s.114-118). Ifølge Rambøll (2016) er *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, TOSP; kartlegging av verbale ferdigheter i to språk, og *Kartlegging av skolefaglige ferdigheter* de mest brukte kartleggingsverktøyene.

Bøyessen (2017) trekker også frem betydningen av kartlegging og vurdering på morsmålet. Når det gjelder kartlegging av leseferdigheter, kan dette gjøres med utgangspunkt i leseferdighetene på morsmålet i starten. Etter hvert kan leseferdighetene vurderes på norsk, og sammenlignes med leseferdighetene på morsmålet. Dersom eleven skal utredes for spesielle behov, må ifølge Bøyessen (2017) kompetanse på morsmålet også utredes.

Palm & Ryen (2014) trekker frem at mange tester og prøver som benyttes for å kartlegge ferdigheter i norsk, fokuseres det på ord og begreper, og/eller leseferdigheter (Palm og Ryen, 2014, s.14). Det fokuseres lite på muntlige ferdigheter, som er sentralt i forhold til andrespråklærere. Prøvene tar heller ikke sikte på å vurdere elevenes utvikling over tid. Prøver som *Daglignorsk-prøven* og *Tospråklighetsprøven*, er enkle å administrere, det tar kort tid å gjennomføre. Dermed kan det appellere til lærere å bruke disse. Felles for disse

prøvene, er at de er laget for å måle elevens ferdigheter på et gitt tidspunkt. Prøvene trekker ikke inn elevens bakgrunnskunnskap og tidligere kunnskap. Minoritetsspråklige får sjelden aktivert sin egen bakgrunn og sine kulturelle kunnskaper ved slike tester og prøver. Ifølge Palm og Ryen (2014) vil dette sannsynligvis ha negative påvirkninger på elevens resultater. *Kartleggingsmaterieell: Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, omtales som et vurderingsmaterieell, og er ikke en test. Verktøyet har fellestrekk ved det som kalles dynamisk kartlegging der et av målene er å få innsikt i hvor mye hjelp elevene trenger for å løse oppgaver, og komme videre i utviklingen. En av utfordringene som trekkes frem ved dette verktøyet, er at det kreves en annen type kompetanse hos lærere sammenlignet med å utføre en standardisert test (Palm & Ryen, 2014, s.5).

Palm & Ryen (2014) fremmer at dette imidlertid kan være et mindre problem hvis lærere samarbeider, og at elevenes kompetanse ikke bare blir vurdert av andrespråklæreren, men også av faglærere. De trekker frem at ulike normerte prøver kan være et supplement til kartlegging, som *Daglignorsk-prøven*, men at slike prøver er mindre troverdig enn en breddeskalavurdering ut fra et godt faglig skjønn.

Når det gjelder å kartlegge seg til avgjørelsen om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er det ifølge Berggreen et al. vanskelig å kartlegge seg fram til en konklusjon. Kartlegging av elevens norskkompetanse inngår bare som en del av lærerens observasjonsgrunnlag, og totale vurdering. (Berggreen et al., 2017, s.8).

I dette underkapitlet er perspektiver knyttet til det andre forskningsspørsmålet presentert. Det er blant annet redegjort for Bøyessen (2017) perspektiver i forhold til kartlegging etter opplæringsloven § 2-8, og beskrevet perspektiver som omhandler perspektiver valg av kartleggingsverktøy og metoder. I neste underkapitlet gjøres rede for perspektivet knyttet til det tredje forskningsspørsmålet.

4.4 Teoretiske perspektiver knyttet til vurdering

I dette underkapitlet gjøres det kort rede for summativ vurdering, generelle prinsipper en vurdering må bygges på, reliabilitet og validitet, og om tolkning og tolkningsfellesskap. Dette er perspektiver jeg støtter meg til i forhold til det tredje forskersspørsmålet, som omhandler hvordan lærere vurderer at elevene kan avslutte den særskilte norskopplæringen.

4.4.1 Vurdering

Lærere bruker sitt faglige skjønn når de vurderer. Det er viktig at skjønnnet bygger på en felles forståelse av hvilken kunnskap de ser etter hos elevene, altså en felles forståelse av vurderingsgrunnlaget. Dette krever drøftinger og diskusjoner mellom lærere, om hva elevene skal arbeide mot. Diskusjon og dialoger med utgangspunkt i læreplaner og regelverk er nødvendig for å oppnå et tolkningsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det skilles gjerne mellom formativ og summativ vurdering. Denne studien omhandler den summative vurderingen. En vurdering kan kalles summativ hvis den gjennomføres på slutten av et læringsforløp, og har som primært formål å kategorisere prestasjonen til en elev, eller et system. En summativ vurdering skal måle læringsutbytte for at lærere eller andre skal kunne ta avgjørelser som fortsettelse av skolegang, og eller for å klassifisere elevene i ulike nivå. Når formålet er kategorisering eller klassifisering, må vurderingsformen som regel være utformet slik at det gir et grovmasket helhetsinntrykk, og sikre reliabilitet og validitet (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27).

I denne masteroppgaven brukes summativ vurdering om vurderingene som ligger til grunn for beslutningen om frafall av retten til særskilt norskopplæring. Disse vurderingene skjer på slutten av en læringsprosess, hvor eleven har fått opplæring av særskilt norsk. Den summative vurderingen skal altså i denne sammenhengen ta avgjørelsen om at eleven kan følge, og ha utbytte, av opplæringen innenfor ordinær opplæring.

Når det gjelder vurdering generelt, er det tre grunnleggende prinsipper som vurderingene må bygges på. Det første prinsippet er behovet for en teoretisk modell som forklarer hvordan elevene utvikler sin kompetanse innen et fagområde, og som viser hvordan læring innen dette fagområdet kommer til syne på ulike måter. Det andreprinsippet er at elevene må gjøre oppgaver eller delta i aktivitetene der prestasjonene til elevene kommer frem. Det tredje prinsippet handler om at læreren må kunne fortolke observasjonene, og trekke slutninger både om læringsprosessen og læringsutbytte. Det er på grunnlag av fortolkningen læreren kan treffe beslutninger for det videre arbeidet ut fra det som er formålet med vurderingen.

Ifølge Fjørtoft & Sandvik (2016) vil en svak utviklet teoretisk modell, et begrenset repertoar med situasjoner eller en manglende evne til å fortolke elevenes resultater og respondere på behov, svekke kvaliteten på vurderingene. Det er ifølge Fjørtoft & Sandvik (2016) samspillet

mellom disse faktorene som avhenger av kvaliteten vurderingen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 22-23).

Selj & Ryen (2019) påpeker at resultatene fra språkkartleggingen får betydning når de tolkes, og når tolkningene får praktiske konsekvenser for opplæringen. Tolkning av resultater krever fagkompetanse i andrespråklæring, innsikt i flerspråklighet, kunnskap om elever fra språklige minoriteter som gruppe, i tillegg til varsomhet med resultatene (Selj & Ryen, 2019, s.51).

I all vurdering er det svært viktig at vurderingen er rimelig og rettferdig. Reliabilitet, pålitelighet, og validitet, gyldighet, er i all måling viktige begreper. Reliabilitet beskriver hvor konsistente resultatene av en vurdering er. En reliabel vurdering kan gjennomføres flere ganger med samme resultat. Validitet omfatter hvorvidt konkrete beviser eller teoretiske begrep som støtter tolkningen av resultatet.

Ifølge Fjørtoft & Sandvik (2016) kan en regne en vurdering som gyldig dersom man erkjenner at den er en tolkning, og kunne begrunne tolkningen ut fra beviser som er tilgjengelig. Vurderinger kan tolkes på ulike måter, og validitet er derfor et spørsmål om hvor fullstendige og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er. En prøve eller test er aldri reliabel eller valid i seg selv. Det er resultatet av tolkningene og /eller bruken av resultatene i en vurderingssituasjon som viser til reliabilitet og validitet. (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.24-25).

I dette underkapitlet har jeg redegjort for summativ vurdering, generelle grunnleggende prinsipper en vurdering må bygges på. I tillegg har jeg redegjort for begrepene validitet, reliabilitet, pålitelighet og gyldighet. I neste underkapittel beskrives kort teoretiske perspektiver knyttet til tolkningsfellesskap, noe som er relevant for forskningsspørsmål 3.

4.4.2 Tolkningsfellesskap

Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret (2010) foreslår mulige komponenter som kan etablere sterkere tolkningsfellesskap, samt sikre validiteten gjennom kjeden av tolkninger. Lærere som underviser i et fag, bør formulere kriterier for validitet. Dette kan gjøres ved å se på eksisterende vurderingsprosedyrer. Bruk av strukturert mappevurdering, kan ifølge Black et al. (2010) gi et helhetlig inntrykk av muligheter for læring i det enkelte faget. Tydelige og gjennomsiktede prinsipper for vurdering av utvalgte eksempelmapper i og mellom skoler, kan utvikle felles forståelse for kriterier. De peker på at dette kan være med på å sikre at

vurderingsresultatet blir sammenlignbare mellom skoler (Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2010, referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.45-46).

Black et al. (2010) konkluderer med at læreres faglige og fagdidaktiske kunnskap er nødvendig for å kunne videreutvikle vurderingskompetansen, og peker på komponenter som kan etablere sterkere tolkningsfellesskap og sikre validiteten gjennom kjeden av tolkninger. Komponentene kan bidra til å styrke tolkningsfellesskapet både mellom lærere og i større kontekster, slik at tilliten til læreres formative og summative vurderinger blir styrket, og at validiteten ikke trues. Dette kan gjøres ved styrke innsikten i relabiliteten ved å gjennomgå eksisterende vurderingsprosedyrer. Videre påpeker Black et al. (2010) at fagkunnskap er viktig for lærerens evne til å bedømme elevenes arbeid. Lærere har lettere for å vurdere kvaliteten i en oppgave eller en prøve, når de selv har erfaring med, og ekspertise, innen et avgrenset tema. Fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap er nødvendig for å utvikle vurderingskompetansen (Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2010, referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.45-46).

Hovedfokuset i dette teoretiske kapitlet har vært knyttet til teori som angår syn på andrespråklæring, og andrespråkutvikling. Der har jeg blant annet redegjort for sosiokulturelt læringssyn, *isfjellsmetaforen* (Cummins, 1984) og *terskelhypotesen* (Cummins, 1976, s. 26).

Da hovedtyngden i denne studien ligger på det første forskningsspørsmålet er disse teoretiske perspektivene relevante. I teorikapitlet er det også redegjort for teoretiske perspektiver knyttet til kartleggingen av minoritetsspråklige elever, samt ulike teoretiske perspektiver på kartleggingsverktøy.

Det er blant annet redegjort for Bøyessen (2017) og Selj & Ryen (2019) sine teoretiske perspektiver knyttet til dette. Disse teoretiske perspektivene er relevante i forhold til forskningsspørsmål to. Det siste underkapitlet som omhandler vurdering, er knyttet til forskningsspørsmål tre. Her er det blant annet redegjort for Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret (2010) forslag til mulige komponenter som kan etablere et sterkere tolkningsfellesskap, i tillegg til Fjørtoft & Sandviks (2016) teoretiske perspektiver knyttet til vurdering.

5.0 METODE

Kapittelet inneholder en redegjørelse for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og metode. Det handler også om de teoretiske perspektivene fenomenologien og hermeneutikken som belyser analyseprosessen, før, under og etter at empirien ble innhentet. Videre handler kapitlet om prosessen av innhenting av datamateriale og min rolle i studien. Det settes også fokus på validitet, sentrale etiske aspekt og analysearbeidet.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det faglige ståstedet mitt er i en samfunnsvitenskapelig og humanistisk tradisjon. Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakere, hvor målsetningen er å beskrive kompleksiteten av fenomen knyttet til en problemstilling eller et bestemt fokus. Fenomenet er en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser eller problemer forskes på. Målet for kvalitative forskere er å få frem deltakernes perspektiv, og det er forskningens fokus som avgjør perspektivene som blir løftet frem gjennom samarbeidsforholdet mellom forsker og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 22).

Ifølge Postholm (2010) er all kvalitativ forskning på praksis et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan erfarer lærere sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8?* og data blir samlet inn gjennom intervjuer.

Intervju benyttes for innsamling av data, og intervjuene vil være med på å konstruere en forståelse av fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette skjer ved at deltakerne konstruerer sin virkelighet igjennom intervjuet, i samhandlingen og med min kunnskap om feltet som forsker. Med dette som bakgrunn er denne studien plassert innenfor et konstruktivistisk paradigme.

5.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. Fenomenologi som metode brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Målet er å kunne gi en presis beskrivelse av deltakernes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont.

Fenomenologi som kvalitativt design betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi tolker hva en handling eller det som er sagt betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenhengen den fremkommer innenfor. Målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, og ikke omvendt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 78).

Ved bruk av fenomenologisk metode, er det ulike fremgangsmåter. Forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering er de viktigste stegene (Johannessen et al., 2016, s. 172).

Denne studien har også en fenomenologisk tilnærming, både når det gjelder metodisk og som design. Fenomenet i denne studien som jeg ønsket å studere er sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Jeg ønsket å få økt forståelse av og innsikt knyttet til sentrale føringer i denne paragrafen sett gjennom læreres øyne. Lærere har tilegnet seg erfaringer med sentrale føringer, ved å tolke og forholde seg til de retningslinjene i denne paragrafen. Når jeg gikk inn i forskningsfeltet måtte jeg skape meg en forståelse av den informasjonen jeg fikk, og tolke den ut fra informantenes erfaringer.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster. Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst. Innen hermeneutikk har samtale og tekst en sentral rolle. Det legges vekt på forskerens forhåndskunnskap om tekstens tema. Målet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Mennesket er fortolkende med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv. Forståelse er avhengig av visse fordommer, og hver tekst får sin mening fra en kontekst. Hermeneutikken kan lære forskere å analysere intervjuene sine som tekster ved å se ut over her og nå i

intervjusituasjonen, og være oppmerksom på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

Forståelsen av en tekst skapes i prosessen, hvor mening i de ulike delene påvirkes av den totale forståelsen av teksten, slik den oppfattes. En nærmere undersøkelse av de ulike delene, påvirker igjen den meningen forskeren finner i helheten. Denne forståelsen vil igjen øve innflytelse på de ulike delene. Slik skapes spiralen i interaksjonen mellom teksten som helhet og de ulike dataene, delene eller kategoriene. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen og utgjør kjernen i prosessen som skaper forståelse og mening Dilthey(1969) (Postholm, 2010, s. 99-100).

For å dokumentere fortolkningsarbeidet i oppgaven min, ser jeg det som hensiktsmessig å innta en forankring i hermeneutikken.

Jeg har fått kjennskap til informantenes erfaringer knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Informantene har kunnskap om kartlegging og vurdering av andrespråkutvikling. Dette er kunnskap som informantene må ha i forhold til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Som forsker har jeg med min forforståelse om temaet gjennom jobben med undervisning, kartlegging og vurdering av elever med norsk som andrespråk, samt valg av teori knyttet til denne studien, med meg mine egne erfaringer med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 i intervjusituasjonen. Jeg er bevisst min førforståelse. Samtidig gikk jeg i intervjusituasjonen med et mest mulig åpent sinn hvor jeg var mottakelig for nye innfallsvinkler for temaet, og hadde på forhånd ikke bestemt meg om hva jeg ville finne ut av.

Når jeg gikk i gang med analysen og tolkningen av datamaterialet, beveget jeg meg mellom helhet og deler. Min forståelse, samt erfaring og valg av teori i forhold til temaet sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, hadde jeg med meg når jeg fortolket opplysningene jeg fikk av mine informanter. Dette gav meg igjen en ny forståelse. Ved å analysere og tolke deler av mitt materiale, ga dette meg en helhetlig forståelse. Ved å analysere og tolke deler av datamaterialet, pendlet jeg mellom ulike typer forståelser. Et slikt vekselspill mellom forforståelse og erfaring, mellom helhet og del illustrerer ifølge Dilthey (1969) den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Postholm, 2010, s. 99-100).

5.1.3 Valg av metode

Innenfor samfunnsfaglig metode skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative metoder er hensiktsmessig å bruke når man skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, fenomener som det er lite forsket på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker en fyldigere forståelse av (Johannessen et al., 2016, s.28).

I denne studien ønsker jeg en grundigere og fyldigere forståelse av sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Det er ønskelig at denne studien skal gi dybdeinformasjon om hvordan sentrale føringer i denne paragrafen praktiseres og forstås i skolen. Gjennom læreres praksis og erfaringer med føringene som er knyttet til forståelsen av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer, kartleggingen og vurderingen av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk, får jeg tilgang på læreres erfaringer knyttet til fenomenet.

Jeg har vurdert hvilken metode som egnet seg best ut fra studiens problemstilling. Jeg har valgt en kvalitativ metode, da jeg mener at denne metoden egnet seg best for å kunne få tilgangen til denne kunnskapen.

5.1.4 Kvalitativt forskningsintervju

Ved valg av kvalitativ metode, ønsket jeg å benytte meg av intervju. Hensikten med det kvalitative intervjuet, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å forstå sider ved informantenes dagligliv ut fra informantenes eget perspektiv. Dagliglivet er i denne sammenhengen, læreres dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Jeg var ute etter en grundigere beskrivelse og innsikt knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, ut fra læreres perspektiver og erfaring med fenomenet. Det er lærere i deres rolle og deres erfaringer som profesjonell jeg var ute etter. Derfor anser jeg denne metoden som relevant og riktig.

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert livsverdenintervju. Denne intervjuformen ligger nær opp til samtalen i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er semistrukturert. Det vil si at det verken er en åpen samtale eller en samtale med lukkede skjema. Det utføres med utgangspunkt i en intervjuguide, som omfatter bestemte temaer og inneholder også forslag til spørsmål. Som regel blir intervjuene transkribert. Den skrevne teksten og lydopptakene utgjør materialet for den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju var at jeg ønsket å ta opp sentrale temaer som omhandler føringene i opplæringsloven § 2-8. Jeg hadde også muligheten ved denne intervjuformen å stille oppfølgingsspørsmål

Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier, men at kvaliteten er avhengig av faktorer som forskerens dyktighet både når det gjelder forskningstemaet, sensitivitet i intervjusituasjonen og bevissthet blant annet på etiske aspekter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.203).

5.2. Datainnsamlingen

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i forkant av og under innsamlingen av datamaterialet. Jeg vil først forklare hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informantene. Deretter redegjør jeg for utarbeidelsen av intervjuguiden. Til slutt blir det redegjort for hvordan intervjuene ble gjennomført.

5.2.1.Utvalg og rekruttering av informanter

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest kunnskap om fenomenet og fenomenets kontekst, og ikke foreta statiske generaliseringer. Rekruttering av informanter som benyttes, i kvalitative undersøkelser har et klart mål, og foregår dermed med det som kalles et strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse vil si at forskeren bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for at forskeren skal få samlet nødvendig data. Det er mange måter å sette sammen strategisk utvalg på (Johannessen et al., 2016, s.116-117).

I denne studien så jeg det som hensiktsmessig og relevant å benytte meg av et kriteriebasert utvalg, da jeg anså dette som relevant og nødvendig ut fra studiens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s.120).

Kriteriene jeg som forsker satte, var at informantene måtte ha erfaring med å undervise, kartlegge og vurdere minoritetsspråklige elever i særskilt norsk fra 5.-10. kl. i grunnskolen. Et annet av kriteriene var at informantene måtte ha erfaring i forhold til beslutningen om at elevene kunne ha utbytte av å følge den ordinære opplæringen.

Det var ønskelig å rekruttere fire til seks informanter. For å rekruttere informanter orienterte jeg meg på ulike skolers hjemmesider. Via skolenes hjemmesider fikk jeg innsikt i hvilke skoler som hadde innføringstilbud eller innføringsklasser klasser, selv om ikke dette var et av

kriteriene. Dette gav meg en mulighet å orientere meg hvor jeg kunne henvende meg. Deretter tok jeg kontakt med rektorer via telefon på de aktuelle skolene som jeg hadde funnet gjennom søkene mine. Rektorene satte meg i kontakt med aktuelle informanter som både hadde undervisning, kartlegging og vurderingskompetanse i norsk i forhold til minoritetsspråklige elever.

En slik metode hvor forskeren spør personer om de kjenner noen i målgruppen som kan tenkes å stille opp i intervju, kalles *snøballmetoden* (Johannessen et al.,2016, s.123).

Rektorene gav meg kontaktinformasjon til de ulike informantene. Med dette som bakgrunn, benyttet jeg meg både av et kriteriebasert utvalg og «snøballmetoden» i rekrutteringen av informantene.

Jeg tok fortløpende kontakt med de aktuelle informantene via e-post og telefon som jeg anså som relevante for mitt prosjekt. Det endelige utvalget ble fire informanter. Informantene representerer et utvalg som befinner seg i forskjellige kommuner i Nord-Norge. Kommunene som informantene kommer fra, går under betegnelsen mellomstore kommuner.

Informant 1 er lærer, og er i tillegg avdelingsleder for innføringstilbudet ved en skole fra 1.-10.klasse. Skolen hvor informanten jobber har innføringsklasser som eleven kan få opplæring i inntil to år, før eleven får opplæring i sin ordinære klasse. Informanten har undervisningserfaring med minoritetsspråklige elever i grunnskolen, men mest for elever på ungdomstrinnet. Informanten har et særskilt ansvar for kartlegging av minoritetsspråklige og oppfølging i overgang fra særskilt norsk til opplæring i ordinær klasse.

Informant 2 er lærer, og jobber både som avdelingsleder og lærer for innføringsklassen i kommunen. Informanten jobber ved en 1-10 skole. Informanten har mange års erfaring med undervisning og opplæring av minoritetsspråklige for elever på grunnskolen. Informanten har et særskilt ansvar for kartlegging og for overgang til ordinær klasse og nærskolen.

Informant 3 jobber som kontaktlærer ved innføringstilbudet i kommunen. Skolen er en barneskole fra 1.-7.kl. Informanten har flere års erfaring med opplæring av minoritetsspråklige elever. Informanten har et særskilt ansvar for kartlegging og vurdering som utføres i forbindelse med overgang til nærskolen.

Informant 4 jobber som inspektør ved en ungdomsskole. Skolen som informanten jobber i, har organisert den særskilte norskopplæringen i delvis integrerte tilbud. Det vil si at den

særskilte norskopplæringen foregår i grupper. Skolen har dermed ikke organisert opplæringen i såkalte innføringsklasser. Informanten har et særskilt ansvar for den individuelle kartleggingen og organisering for minoritetsspråklige elever. Informanten har flere års undervisningserfaring for minoritetsspråklige elever.

5.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

I utarbeidingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg hadde formulert. Jeg valgte å strukturere intervjuguiden i tre hovedtemaer; *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kartlegging og avslutning av den særskilte norskopplæringen*. Jeg valgte å formulere tre hovedspørsmål med noen oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene i intervjuguiden dreide seg om temaer knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, og underspørsmålene gikk mer spesifikt på informantenes erfaringer og opplevelser av fenomenet.

Til slutt åpnet jeg for at informanten kunne komme med tilleggskommentarer informanten mente kunne være relevant for prosjektet. Dette kunne også gi informanten mulighet til å utdype og komme med faktorer som ikke var tatt med i intervjuguiden, se vedlegg 2.

5.2.3 Testintervju

Når man skal foreta et delvis ustrukturert intervju, er det en fordel å gjennomføre noen testintervjuer. Man får øvet seg på intervjusituasjonen på hvordan man skal håndtere ulike svar, og finner ut av om din teknikk egner seg for å få svar på spørsmålene (Johannessen et al. 2016, s.155). Jeg utførte et prøveintervju med en deltaker som hadde samme utvalgsriterier som informantene i prosjektet. Deltakeren hadde mange års erfaring med undervisning særskilt norsk for minoritetsspråklige elever spesielt fra elever fra 5.-10. klasse. Deltakeren hadde også erfaring fra ulike skoler. Etter intervjuet justerte jeg noe av ordlyden i noen av underspørsmålene til hovedspørsmålene. Testintervjuet gav meg erfaring både i forhold til intervjuguiden og den praktiske gjennomføringen av intervjuet.

5.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuet gjorde jeg meg litt kjent med skolene gjennom deres hjemmesider, som en del av forberedelsen til intervjuet. Kontakten med informantene foregikk både gjennom telefon og e-post. Jeg møtte informantene på den skolen de jobbet ved. Intervjuene fant sted på kontor og på klasserom på informantenes arbeidsplasser.. Det var viktig for meg å møte informantene på deres hjemmebane. Jeg benyttet lydopptak, for at samtalene skulle flyte best mulig og gjøre etterarbeidet sikrere. Samtlige informanter gav samtykke til det. Intervjuene hadde et omfang mellom 45 og 60 minutter.

Intervjusituasjonen var en positiv opplevelse. Alle godkjente bruk av lydopptaker. Jeg stod da friere til å fokusere på hva informanten sa, i stedet for å skrive ned alt som ble sagt. Den første fasen i kontakt med informantene er svært viktig for å kunne etablere god relasjon og tillit. Jeg informerte også deltakerne om min erfaringsbakgrunn, og hvorfor jeg var interessert i dette fenomenet, for å skape en trygghet. Jeg innledet intervjuet med informasjon om prosjektet, selv om noen hadde fått informasjonsskrivet på forhånd. Deretter spurte jeg informanten noen enkle spørsmål om bakgrunn og arbeidssituasjon for å etablere kontakt og tillit. I selve intervjusituasjonen var det viktig å være åpen med hensikten med prosjektet. Samtlige informanter virket trygge på sin rolle. Jeg erfarte at informantene var trygge på intervjusituasjonen.

Jeg fulgte stort sett rekkefølgen i intervjuguiden når det gjaldt temaene og hovedspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene som jeg hadde forberedt til hvert av temaene, varierte i ulik grad etter hva jeg trengte å spørre informantene om. Informantene kom selv inn og besvarte spørsmålene i forbindelse med hovedspørsmålene. I løpet av intervjuet kom informantene inn på temaene flere ganger, og dette kan skyldes at de ulike temaene er tett sammenføydd i hverandre.

5.3 Analyseprosessen

I denne delen blir det redegjort for hvordan analyseringen av datamaterialet har foregått.

5.3.1 Transkripsjon av intervjuene

Etter at jeg hadde samlet inn alt av datamaterialet, måtte jeg få det satt det i system som ga meg oversikt over det datamaterialet som forelå. Jeg måtte foreta en transkribering fra muntlig til skriftlig form. Når materialet struktureres i tekstform, blir det lettere å få oversikt over det. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er struktureringen i seg selv en begynnelse på analyse.

Jeg transkriberte samtlige intervjuer ordrett fra muntlig til skriftlig form. Jeg startet med transkripsjonen av hvert intervju, rett etter at jeg hadde gjennomført dem. Jeg lyttet til intervjuene, reflekterte og noterte underveis. Jeg reflekterte også over min rolle som intervjuer. Jeg hørte på intervjuene at jeg flere ganger oppsummerte hva informantene sa når det var svar jeg synes informanten ga lengre og utfyllende svar, for å sikre meg at jeg hadde forstått det informantene mente å formidle. Dette sikret meg også i at jeg hadde fått den informasjonen jeg ville. Gjennom intervjuene hørte jeg at jeg bekreftet det informanten sa ved muntlig nikk, og at jeg noen ganger kanskje kunne fulgt opp med spørsmål for å følge opp resonnementene.

5.3.2 Analyseringsprosessen

Mitt utgangspunkt for analysen er intervjuene som er omgjort til tekst gjennom en transkripsjon. Postholm (2010) henviser til Patton, og sier at retningslinjene for forskning er bare forslag, og at det er opp til forskeren å vise selvstendighet og kreativitet. Hver enkelt kvalitativ studie er unik og at analyseprosessen derfor må gå på unik måte (Postholm, 2010, s. 90). Jeg har benyttet meg av en deskriptiv tilnærming til analysearbeidet. Ifølge Postholm (2010) omfatter deskriptive analyseprosesser strukturering av datamaterialet for derved å gjøre datamaterialet oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2010, s. 86). Som forsker foretar jeg denne prosessen for at de data jeg har skal gi meg en mening. Prosessen innebærer at helheten blir plukket i stykker for deretter å bli analysert.

Jeg leste gjennom intervjuene for å skape meg et helhetsinntrykk av hvilke data jeg satt med, og for å bli godt kjent med datamaterialet. Deretter måtte jeg foreta en reduksjon av datamaterialet, slik at datamaterialet ble mer oversiktlig og forståelig. Jeg måtte foreta en koding og kategorisering. Ifølge Postholm (2010) kalles analyser som innebærer koder og kategorisering for deskriptive analyser (Postholm, 2010, s. 91).

Som forsker foretar jeg denne koding og kategoriseringsprosessen for at datamaterialet jeg sitter med skal gi mening. De ulike delene i datamaterialet, analyseres for å forstå helheten bedre. Målet med analysen er at den skal kunne gi meg en dypere, helhetlig forståelse av hvordan lærere erfarer sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, på best mulig måte. En bedre forståelse av de enkelte delene, kan bidra til en dypere, helhetlig forståelse av fenomenet som er studert. Dette forstås som den hermeneutiske sirkelen eller spiralen, som gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s.105)

Det var viktig å starte analysearbeidet med utgangspunkt i problemstillingen for å gjøre starten på analysearbeidet lettere og systematisk. Derfor ble inndelingen av intervjueteksten, meningsenhetene, uttrykk og sitater gjort med utgangspunkt i intervjuguiden. For å tydeliggjøre analysearbeidet vil jeg understreke at temaene og hovedspørsmålene i intervjuguiden er knyttet til de ulike forskningsspørsmålene.

Temaene i intervjuguiden var: *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk, Kartlegging og Avslutning av den særskilte norskopplæringen.*

Disse hovedtemaene dannet de midlertidige kategoriene. Først samlet jeg koder i de midlertidige kategoriene. Her fremkom det likheter, ulikheter og også koder som var unike. Jeg sammenfattet dette, og dette ledet meg til noen underkategorier som var dekkende for informantenes erfaringer. Etter å ha plassert alle kodene jeg så som relevant under forskjellige kategorier, jobbet jeg med å finne essensen i hver kategori. Med dette som bakgrunn kunne jeg utvikle kategorinavn som gjenspeilet innholdet på en betydningsfull måte. Underkategoriene ble i hovedsak utviklet med utgangspunkt i noen av kodene som omhandlet underspørsmålene i spørsmålene i intervjuguiden. Jeg benyttet meg av manuelle tabeller med fargekoder.

Jeg erfarte underveis i arbeidet med analysen og datamaterialet at kategoriene endret seg. Dette gjaldt både hovedkategorier og underkategoriene. En av årsakene til dette kan være at temaene i intervjuguiden henger sammen. Analysen brøt delene og føyde seg sammen i en helhet, og også i arbeidet med å skrive ut og fremstille datamaterialet i oppgaven. Forholdet mellom teori og empiri endret seg også under prosessen. Jeg erfarte analysearbeidet slik Postholm (2010) beskriver det, som gjentatte og dynamiske prosesser.

Nedenfor gir jeg en oversikt over hovedkategoriene og underkategoriene som trådte frem i analysen. Dette vil danne strukturen for presentasjon av empiri og funnene i kapittel seks.

1. Tilstrekkelige ferdigheter i norsk

- a. Begrepsforståelse
- b. Ulik tilnærming til *tilstrekkelig ferdigheter i norsk*
- c. Utfordring knyttet til operasjonalisering av formuleringen

2. Kartlegging

- a. Kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige elever
- b. Observasjon og samtale

3. Avslutningen av den særskilte norsk opplæringen

- a. Vurderingsgrunnlag
- b. Beslutning om frafall av retten til særskilt norskopplæring

5.3.3 Reliabilitet og validitet

I forskning handler reliabilitet om hvor pålitelige dataene er. Reliabiliteten knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvilken måte data samles inn på og hvordan måte den bearbeides på (Johannessen et al., 2016, s.36).

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Det finnes forskjellige måter å teste undersøkelsens reliabilitet. En måte er gjentakelse av undersøkelsen på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt. Hvis resultatene blir det samme, er det tegn på høy reliabilitet. En annen måte er at flere forskere undersøker samme fenomen, og kommer frem til samme resultat. Dette tyder på høy reliabilitet, og betegnes som interreliabilitet. (Johannessen et al., 2016, s.36).

I denne studien har jeg gjort en rekke valg for å styrke reliabiliteten. Det første er gjennomsiktigheten i prosessen og valgene jeg har tatt. I tillegg har jeg beskrevet analysen så nøyaktig som mulig. Jeg har ikke stilt forskingsdeltakerne ledende spørsmål, men jeg har vært bevisst på at deltakerne skulle snakke fritt uten føringer fra min side. Ved at jeg brukte lydbåndopptaker, styrket jeg også reliabiliteten. Ved å bruke lydbåndopptaker fikk jeg mulighet å lytte til intervjusamtalen flere ganger. Dermed kunne jeg forsikre meg om at jeg oppfattet det som ble sagt mest mulig presist og nøyaktig.

I forbindelse med validitet skiller man gjerne mellom intern og ekstern validitet. Andre begreper som er dekkende, er troverdighet og overførbarhet. Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s.232). I denne studien er dette knyttet til i hvilken grad jeg har klart å finne frem til informantenes erfaringer med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, og om resultatene hadde blitt de samme om undersøkelsen hadde blitt gjennomført flere ganger av samme deltakere på nytt. Det kan diskuteres om jeg kunne styrket validiteten i studien, dersom jeg for eksempel hadde benyttet meg av metodetriangulering. En mulighet hadde for eksempel vært å kunne benyttet meg av observasjon og intervju. Samtidig er observasjon lite gunstig for å undersøke fenomenet i denne studien. Prosessen med kartlegging og vurdering frem til avslutning av særskilt norskopplæring, er lengre enn denne studieperioden.

Ekstern validitet, også omtalt som overførbarhet, omhandler i hvilken grad tolkninger som er gjort i studien også kan gjelde i andre sammenhenger. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt forskeren har lyktes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Ved bruk av kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap, i stedet for generalisering. Dette fordi generalisering gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Johannessen et al. 2016, s.233).

Det vil med andre ord si at denne studien ikke er statistisk generaliserbar. Det at utvalget i studien, er kriteriebasert, kan være med å styrke denne studiens validitet. Denne studiens funn kan dermed flere kunne kjenne seg igjen i. Selv om denne studien er bygd på min for forståelse, de ulike deltakernes tilnærminger og erfaringer og i ulike kontekster, det vil si

innenfor rammen av de ulike opplæringstilbudene, vil studiens funn være av interesse og et bidrag til feltet.

5.4 Etiske hensyn

I det følgende avsnittet blir det presentert etiske prinsipper og hensyn jeg har tatt gjennom hele prosessen.

5.4.1 Norsk samfunnsfaglig datatjeneste

I første omgang måtte jeg sende inn Meldeskjema til Personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjent forskningsprosjektet. Dette for å sikre informantene anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt på en forsvarlig måte.

Intervjuguide, meldeskjema og infoskriv ble godkjent av veileder før innsending til NSD. Prosjektet ble godkjent av NSD, av Kaja Amundsen, se vedlegg 3.

Jeg har omgående meldt endringer av sluttdato for dette prosjektet. Jeg har gitt informasjon til informantene om nye sluttdatoer pr telefon. Informantene er dermed informert om endringen av sluttdato som er gjort gjennom NSD.

Dette gjorde jeg i forkant av rekrutteringen av informantene. Når godkjenning var på plass, startet rekrutteringen av informantene.

5.4.2 Forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). I denne oppgaven vil det trekkes frem to av de gjeldende etiske retningslinjene som ansees å være relevant for dette forskningsstudiet; krav om frivillig samtykke og krav om konfidensialitet. Kravet om fritt informert samtykke innebærer at samtykket er både fritt og informert. Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse. At samtykket er fritt, betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Det at samtykket er informert, betyr at forskeren har gitt deltakerne tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i

det aktuelle forskningsprosjektet. I denne forskningsstudien fikk alle informantene informasjon i samtykkeskrivet om at informantene når som helst kunne trekke seg fra, og i tillegg ble det sagt i begynnelsen av hvert intervju, se vedlegg 1.

Konfidensialitet innebærer at forskeren lover informanten at informasjonen ikke skal formidles videre som kan identifisere informanten. Personlige opplysninger skal være avidentifisert, mens formidling og forskningsmaterialet skal være anonymisert. For å imøtekomme kravet om konfidensialitet har jeg gjennomgående i denne forskningsstudien, vært nøye med anonymisering.

I tillegg til har jeg vært bevisst Kvale & Brinkmann (2015) beskrivelser av etiske problemstillinger ved de ulike stadiene i en intervjuundersøkelse. Allerede i forberedelsesfasen foretok jeg noen valg som kom til å berøre andre mennesker. Formålet mitt med prosjektet var å undersøke hvilke erfaringer lærere hadde med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. For lærere tenkte jeg det kunne være utfordrende å la andre få innsikt og forske på egen praksis. Samtidig kunne denne undersøkelsen gi mulighet til å reflektere over etablert praksis og erfaringer knyttet til dette.

Jeg spurte rektorene allerede ved første henvendelse om tillatelse til å intervju aktuelle lærere. Informantene fikk både skriftlig og muntlig presentasjon om prosjektet, og jeg innhentet skriftlig samtykke fra deltakere. Samtykket var frivillig, og det ble informert om at deltakerne kunne når som helst trekke seg fra studien. Deltakerne ble informert om at datamaterialet ville bli anonymisert. Dette har jeg gjort ved å gi deltakerne fiktive navn i presentasjonen av empirien.

Formålet med intervju-undersøkelsen bør diskuteres, både hensynet til den vitenskapelige kunnskapen og den menneskelige situasjonen som søkes. I planleggingsfasen omfatter etiske problemstillinger å innhente intervjupersonenes informerte samtykke, sikre konfidensialitet og konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. I intervjusituasjonen innebærer konsekvenser for intervjupersonene i intervjusituasjonen, som stressopplevelser og endret selvilde. I transkriberingsfasen må konfidensialitetshensynet vurderes, og spørsmål om hva det vil si å foreta en skriftlig transkripsjon av informantens uttalelser. I analyseringen måtte jeg vurdere hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er videre forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til informanten. I rapporteringsfasen må konfidensialitetsprinsippet vurderes, og forskeren bør stille spørsmål om hvilke konsekvenser

den offentlige rapporten har for intervjupersonene og gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

6.0 Presentasjon av funnene

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet som jeg har samlet inn gjennom intervjuene. Som nevnt i kapittel 5.3.2 har jeg valgt å dele inn materialet i tre hovedkategorier; *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk, Kartlegging og Avslutningen av den særskilte norskopplæringen*. Hovedkategorien tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er tatt med for å belyse det første forskningsspørsmålet; hvordan forstår og erfarer lærere ordlyden *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*? Hovedkategoriene kartlegging og avslutning av den særskilte norskopplæringen skal belyse det andre og tredje forskningsspørsmålet; hvilke erfaringer har lærere med kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk, og hvilke erfaringer har lærere i forhold til avslutningen av den særskilte norskopplæringen? Jeg har valgt å bruke noen sitater fra informantene for å vise at funnene i studien er basert på datamaterialet. Sitatene fra informantene er gjengitt på bokmål for å unngå språklige og dialektiske trekk. Jeg har gitt informantene fiktive navn i presentasjonen: Elin, Line, Kaja og Nora.

6.1 Tilstrekkelige ferdigheter i norsk

Tilstrekkelige ferdigheter i norsk er formuleringen i lovverket, og kriteriet som lærerne må måle og vurdere språkferdigheter i norsk mot, når det skal avgjøres om elevene kan følge ordinær opplæring. Dette underkapitlet omhandler hvordan informantene erfarer denne formuleringen i lovverket. Som nevnt i innledningen til dette kapitlet tilhører dette underkapitlet det første forskningsspørsmålet: Hvordan erfarer lærere ordlyden *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8? Informantenes svar vil videre bli presentert i underkategoriene som er presentert i metodekapitlet.

6.1.1 Begrepsforståelse

På spørsmålet om hvilken mening informantene legger i hva det vil si for elevene å ha *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, begynner noen av informantene å forklare hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert på skolen de jobber i. Informantene forklarer hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer gjennom ulike opplæringstilbud, og om ulike tilnærminger til hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer ut fra mulighetene som ligger i organiseringen av opplæringen. Noen av informantene bruker tid for å tenke seg om for å komme i gang med egne formuleringer og beskrivelser av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer.

Slik jeg oppfattet informantene, er det formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i opplæringsloven § 2-8* som er utfordrende for dem å konkretisere. De av informantene som kom med nærmere forklaring om deres egenoppfatning av denne formuleringen, brukte ulike forklaringer på hva *tilstrekkelige ferdigheter* innebærer.

Elin sier at hun

«(...) tenker egentlig at det er et veldig, veldig vidt begrep og at det at tilstrekkelige ferdigheter i norsk vil være forskjellig om de går i 2.klasse eller 9.klasse.»

Videre sier Elin at hun tenker at elevene må ha en god begrepsforståelse og kunne gjøre seg forstått. Hun påpeker at det nytter ikke bare med et overflatespråk. Line sier at hun tenker at elevene må være kommet på omtrent samme nivå som de andre elevene på klassen. Hun påpeker også at hun mener at eleven ikke trenger å være av de flinkeste og sterkeste elevene i klassen, men at eleven må kunne ha utbytte av å følge ordinær undervisning innenfor rammen av tilpasset opplæring. Med tilpasset opplæring trekker Line frem at hun mener at elevene ikke trenger spesialundervisning.

I sin forklaring om hva begrepet *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer, forklarer Kaja at hun tenker at elevene må inneha en viss språkbeherskelse og språkkompetanse i norsk for å få utbytte av opplæringen.

Samlet sett gir informantene ulike beskrivelser når de skal forklare hvordan de selv oppfatter hva de vil si at elevene har *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Beskrivelser som informantene bruker omhandler et jevnaldningslikt språk, en viss språkkompetanse og språkbeherskelse, god begrepsforståelse, kunne gjøre seg forstått og ikke ha behov for spesialundervisning. Jeg oppfatter dermed at informantene legger ulik betydning i begrepet, og at det ikke er en entydig forståelse om hva begrepet innebærer.

6.1.2 Ulik tilnærming til tilstrekkelige ferdigheter i norsk

Som nevnt tidligere i dette kapittelet, er noen av informantene ivrige med å fortelle og forklare hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert, og hvilke muligheter det gir for elevene å kunne følge den ordinære opplæringen.

Samtlige informanter tar utgangspunkt i hvordan organiseringen av den særskilte norskopplæringen på skolen de jobber er når de skal fortelle om sine erfaringer med formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Slik jeg oppfattet informantene, er det organiseringen av den særskilte norskopplæringen som er avgjørende i forhold til hvilke erfaringer de ulike informantene har med denne formuleringen. Informantene forklarer hvordan *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* blir satt i system innenfor organiseringen av de ulike opplæringstilbudene. Det fremkommer ut fra informantenes svar at ulike opplæringstilbud, har ulike tilnærminger til hva det vil si at eleven er god nok i norsk til å kunne følge ordinær undervisning.

Samtlige informanter forteller at de bruker læreplanen i grunnleggende norsk, uavhengig av hvilket opplæringstilbud informantene jobber i, som grunnleggende forståelse av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Kompetansemålene etter denne planen, som er inndelt i nivå 1, 2 og 3, fremkommer som et verktøy hos samtlige informanter om hva elevene må kunne beherske for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Det kommer også frem ut fra informantenes svar at det er skille på hvilket nivå etter læreplanen i grunnleggende norsk, informantene forstår med det å ha *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Informantene som jobber i innføringsklasser, vurderer etter samme nivå etter læreplanen i grunnleggende norsk. Det fremkommer fra informantene at de mener at elevene må ha nådd kompetansemålene på nivå 1, og jobbe med målene på nivå 2, for å kunne ha utbytte av opplæringen på nærskolen. Samtidig påpeker informantene at nivået også er avhengig av om elevene tilhører barne- eller ungdomstrinnet. Slik jeg oppfatter informantene, betyr det at elevene som tilhører ungdomstrinnet burde vært kommet på nivå 2.

Informantene som jobber i innføringsklasser påpeker at elevene må kunne beherske daglig norsk, og ha grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Kaja trekker også frem at elevene må kunne beherske enkel grammatikk.

Elin påpeker igjen at hun mener det er viktig at elevene har en god begrepsforståelse. Hun konkretiserer dette med å understreke at hun mener at elevene ikke bare må ha et overflatespråk, men at elevene også må ha en god innholdsforståelse.

Elin forteller det slik:

Det er mange ganger man kan bli lurt fordi det høres ut som elevene har bodd her i mange år, men når du begynner å grave litt så begynner korthuset å falle sammen. Da tenker jeg at de må gjøre seg forståelig og at de må ha en god begrepsforståelse og da nytter det ikke bare med et overflatespråk. Mange ganger kan man bli lurt for det høres ut som de har bodd her mange år, men når du begynner å grave litt da faller korthuset litt sammen. Dersom vi spør om de kan se og peke på et gjerde, og så peker de på en sykkel, da blir de avslørt med en gang.

Informantene fremhever at det er viktig at elevene har et aktivt og passivt ordforråd til å kunne kommunisere og samtale med andre, at elevene skal kunne forstå det som skjer i klasserommet, og at elevene gjør seg forstått i ulike situasjoner.

Informantene forteller at det å være god nok i norsk, også ses i sammenheng med hvilket utbytte og muligheter det er for elevene å kunne få opplæring på nærskolen, mens elevene også får opplæring i en innføringsklasse. Informantene forteller at de vurderer at når elevene har nådd nivå 1 etter læreplanen i grunnleggende norsk, legges det til rette for at eleven får mulighet til noe opplæring på nærskolen. Informantene påpeker at dette også er avhengig av om elevene tilhører barne- eller ungdomstrinnet.

Informantene forteller at elevene får tilbud om å få den særskilte norskopplæringen i innføringsklasse, og kan motta dette tilbudet inntil to år. Videre forteller informantene at praksisen er at elevene det siste halvåret mens de fortsatt har tilbud om særskilt norskopplæring i innføringsklassen, får opplæring i sin ordinære klasse på nærskolen en til to dager i uken. Dette erfarer informantene som en gradvis overgang fra innføringstilbud til ordinær klasse. Dagene hvor elevene får opplæring på nærskolen og i sine ordinære klasser, benevner Line som fokusdager på nærskolen.

Kaja forteller:

Alle elever som kommer til kommunen får tilbud om å gå i innføringsklasse de to første årene, eller til de har nådd nivå 1, og da drar de til sin nærskole hvor de går en eller to dager omtrent et halvt år i ordinær klasse, slik at overgangen til ordinær klasse og opplæring ikke blir så brå.

Slik jeg oppfatter Kaja, vektlegges også nærskolenes vurderinger av eleven i forståelsen av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Kaja forteller at elevene kartlegges med kartleggingsprøver underveis i innføringsklassen. Samtidig gjør lærere på nærskolen

observasjoner og vurderinger av eleven har fokusdager i sin ordinære klasse. Dersom det er sammenfallende vurderinger fra lærere på innføringsklassen og på nærskolen, ansees eleven som god nok i norsk til å kunne følge opplæringen på nærskolen fullt ut. Samtidig påpeker Kaja at eleven fortsatt trenger, og har fortsatt rett til særskilt norskopplæring på nærskolen, selv om elevene har fått opplæring i særskilt norsk gjennom en innføringsklasse i to år. Kaja nevner at hun oppfatter det som tilfeldig når det gjelder særskilt norskopplæring på nærskolen. Line forteller at hun ikke kjenner til hvilket særskilt opplæringstilbud eleven får på sin nærskole, men at kommunen har bevilget midler slik at nærskolen også kan gi elevene et tilbud etter at elevene er ferdig med to år i innføringsklasse.

Samlet sett tyder det på at informantene vektlegger ferdigheter i daglig norsk, og begynnende skolefaglige ferdigheter for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Samtlige informanter forteller at nivå 1 etter læreplanen i grunnleggende norsk, er minimum elevene må beherske for å kunne vurderes til å ha *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* til å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Informantene har også noe sammenfallende erfaringer når det gjelder fortsatt tilbud om særskilt norskopplæring på nærskolen. Ifølge informantene er de usikker på hvilken opplæring eleven får etter to år i innføringsklasser.

For informantene som jobber i skoler hvor opplæringen er organisert både som innføringsklasser, og hvor elevene også etter to år i innføringsklasse kan få tilbud om videre særskilt norskopplæring, ser ut til å ha noe sammenfallende praksis knyttet til hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* er.

Elin forteller at elevene som er nyankomne elever i Norge, får tilbud om å gå to år i skolens innføringsklasse. Elin forteller videre at elevene har både opplæring i den ordinære klassen eleven tilhører, i kombinasjon av opplæringen i innføringsklassen. Hun forteller at selv om eleven ikke behersker norsk, så får eleven opplæring i de praktiske – estetiske fagene i sine ordinære klasser med en gang elevene skal begynne å lære seg norsk. Elin påpeker at i noen tilfeller kan dette være utfordrende å få til. Hun forteller at det ikke alltid er timeplanmessig mulig å gjennomføre dette i alle timene i praktisk-estetiske fag, men at dette er en praksis skolen i størst mulig grad prøver å få til. I noen tilfeller erfarer Elin at det kan være utfordrende å avgjøre hva det beste er for eleven, dersom opplæringen i innføringstilbudet og den ordinære sammenfaller.

Elin forteller at skolen har en praksis hvor hun kartlegger elevene med *Daglignorsk- prøven*, to ganger i året. Ut fra resultatene på denne prøven forteller hun at elevene får opplæring i

særskilt norsk på grupper. Hun forteller at dersom eleven scorer over 50 % på prøven, får eleven tilbud om tre timer med særskilt norsk i uka sammen med andre elever på en liten gruppe. Dersom elevene scorer mellom 70 og 90% på prøven får elevene tilbud om to timer særskilt norsk sammen med elever på en liten gruppe. Når elevene har 90 % riktige på prøven vurderes det som opphør av retten til særskilt norskopplæring.

Elin konkretiserer denne gradvise tilnærmingen til ordinær opplæring slik:

Når de har nådd en viss kompetanse blir de tatt inn i ordinær klasse, og så blir de tatt ut i enkelttimer for å styrke norsken.

Line påpeker at alt er avhengig om det er en elev på lavere trinn eller om det er en ungdomsskoleelev. Line forteller at innføringstilbudet kan følge opp med begrepsinnlæring i matematikk, samfunnsfag og også andre fag.

Line understreker:

«... det er enkeltvedtaket som forteller hva eleven får, og det er jo forskjellig fra elev til elev ...». Samtidig påpeker Line at «... nivå 3 er målene elevene skal ha nådd for å gå over i norsk klasse, vi må hele tiden ha et blikk mot de norske kompetansemålene, i ordinær opplæring».

Line tilføyer i denne sammenhengen:

Vi ser jo også at når elevene begynner å bli så gode i norsk, og at de er klare til å gå over til ikke å ha særskilt norsk, så vil de gjerne selv følge klassen. Mange elever velger også å ta nynorskkartlegginger og nasjonale prøver fordi de vil det, selv om de kan søke fritak.

Nora, som jobber ved en ungdomsskole og hvor den særskilte norskopplæringen er organisert i grupper, og ikke som et tidsbegrenset opplæringstilbud, forteller om en annen variant av praksisen er når det gjelder hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer.

Nora forklarer at elevene får gradvis opplæring og kan følge klassen etter hvert som språkferdigheter og språkforståelsen øker. Nora forklarer at alle elevene følger klassen sin i praktisk- estetiske fag når de begynner hos dem, uten å kunne norsk, og at det å være god nok i norskferdigheter vurderes ut fra om elevene har utbytte og kan ha et vurderingsgrunnlag i faget. Nora forteller at siden skolen ikke har en egen innføringsklasse, får elevene tilbud om opplæring i egen gruppe, i grunnleggende norsk.

Nora utdyper dette:

Elevene er i alle praktisk-estetiske fag i ordinær klasse, så begynner eleven gradvis med fag ettersom eleven kan litt norsk. Eleven begynner som regel med matte, så KRLE eller samfunnsfag.

Nora forteller videre:

Vi implementerer elevene gradvis inn i ordinær opplæring. Det betyr de starter i ordinær klasse og går i klassene når de ikke kan norsk og mens de lærer norsk. De begynner med de praktisk estetiske fagene, parallelt med dette så går de ut på gruppe og lærer grunnleggende norsk. Etter hvert som språkforståelsen øker, begynner elevene med fag på klassen. I begynnelsen har de også støtte i klassen i fagene.

Nora forteller at støtten som elevene har med når de begynner med fagopplæring i klassen kan bli gitt av en særskilt norsklærer, eller av en tospråklig assistent. Hvem som er med som støtte i begynnelsen når elevene begynner å lære fag på klassen, er også avhengig av ressurser og om det finnes tilgang til tospråklig assistent på morsmålet til eleven.

Når det gjelder elever som går på ungdomsskolen, eller for elever som skal gå over til ungdomsskolen, fremhever også informantene at elevene er god nok i norsk når lærere har et vurderingsgrunnlag og kan gi vurdering med karakterer i de ulike fagene. En av informantene nevner at dersom eleven får særskilt norskopplæring på slutten av mellomtrinnet, ser informanten det av betydning at eleven har mulighet til å kunne oppnå vurdering med karakter på ungdomsskolen, dersom man anser eleven å være god nok i norsk og ikke har rett til særskilt norskopplæring.

Samlet sett viser funnene at *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* defineres ulikt gjennom ulike opplæringstilbud. Funnene viser at det er forskjell på innføringsklasser og skoler hvor de både har innføringsklasser og videre tilbud om særskilt norskopplæring, og i skoler hvor den særskilte opplæringen foregår store deler i grupper, såkalte integrerte tilbud. Funnene viser også at det etterstrebes en praksis der det tilrettelegges for at eleven har mulighet og kan følge den ordinære opplæringen i fag som praktisk-estetiske fag.

6.1.3 utfordringer knyttet til operasjonalisering av formuleringen

Samtlige informanter trekker frem ulike utfordringer når de skal vurdere hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Informantenes svar på hva de ser på som utfordrende, er knyttet til flere faktorer.

Flere informanter trekker frem at det i noen tilfeller kan være utfordrende å vurdere hva som kan gi mest mulig læringsutbytte for elevene. Slik jeg forstår informantene, gjelder dette for elevene som blant annet scorer høyt på kartleggingsprøver. Slik jeg oppfatter informantene kan det være utfordrende å avgjøre hvor skillet mellom tilstrekkelige eller utilstrekkelige ferdigheter går.

Elin trekker frem en situasjon hvor elevene scoret høyt på *Daglignorsk-prøven*. Hun forteller at hun som ansvarlig for kartleggingene av elevene, vurderte og tolket elevenes resultater i tett samarbeid med kontaktlæreren i den ordinære klassen. Hun forteller at de sammen vurderte om elevenes ferdigheter i norsk var tilstrekkelige for å kunne følge den ordinære opplæringen i klassen uten opplæring i særskilt norsk.

Elin forteller:

Jeg hadde tre elever jeg testet som kom ut med resultatene 87, 88 og 89 % riktige på *Daglignorsk-prøven*. Så tok jeg kontakt med kontaktlærer i klassen og sa til henne at elevene har et resultat på prøven at nå begynner å bli klare for å være fullt i klassen. Da sa jeg til kontaktlærer om hun mente det var best for disse elevene om de var fullt på klassen, eller om vi fortsatt skulle gi dem to timer i særskilt norsk ute på gruppe i uka. Kontaktlærer vurderte det slik at disse elevene hadde bedre utbytte av å være på klassen. Det er bedre læring inne på klasserommet, enn å være sammen med elever som er på et lavere nivå. De får ikke utfordringer nok for å få de prosentene som skal til for å oppnå bedre resultat.

Elin trekker frem at det særlig er utfordrende når eleven er kommet langt ut i 10.klasse.

Dersom eleven da har over 90% prosent riktige på *Daglignorsk-prøven* midt i skoleåret, er det en utfordring å vurdere hva som er det beste for eleven. Da stiller man seg spørsmålet om hva som er forsvarlig og det beste for eleven; Er det best for eleven å kunne følge opplæringstilbudet i særskilt norsk fullt ut 10.klasse, hvor de er trygge og opplever mestring, eller er det riktig for eleven å kunne følge klassen ut siste halvåret?

Når de gjelder vurderingene om elevene har tilstrekkelige ferdigheter eller ikke, kommer Line frem med et annet perspektiv knyttet til dette. Line påpeker at elevene fortsatt er svake i norsk selv om elevene vurderes å ha gode nok ferdigheter til å kunne følge ordinær opplæring. Hun påpeker da spesielt at elevene er skriftlig svake. I tillegg nevner Line også at hun ser det som en utfordring at eleven fortsatt mangler begreper i fag. Informanten fremhever at selv om elevene følger ordinær opplæring, prøver de som jobber i innføringsklassen elevene med opplæring i faglige begreper, dersom ressursene strekker til.

Line forteller:

En av utfordringene er jo opp mot fagene. Har elevene tilstrekkelige nok begreper i alle fag til å kunne ga utbytte av opplæringen? Eleven er jo svak i fag. Det er jo det som er utfordringen. Utfordring nummer en er jo også at eleven fremdeles er svak i norsk, har fortsatt et svakt begrepsgrunnlag i norsk, og er spesielt svak skriftlig. Det er jo bare norsk elevene har rett til. Nå har vi jo litt mer kapasitet fordi det er litt mindre asylmottakere. Asylmottakene er lagt ned her og det er færre flyktninger her. *Vi har litt kapasitet til å gå inn og gi dem styrking i fag og jobbe med begreper på forhånd.*

Line og Kaja trekker frem ulike utfordringer i forbindelse med avgjørelsen om opplæring fra innføringsklasser til ordinær opplæring på nærskolen.

Slik jeg forstår Line mener hun også at mangel på kunnskap og kompetanse hos personale for videre opplæring av elevene som er i en andrespråksutvikling når elevene skal over til sine nærskoler, er en utfordring.

Kaja trekker frem at hun synes det sosiale, trygghet og trivsel er en utfordring i denne forbindelsen. Hun forteller at elevene kan fungere, bidra muntlig og være trygg i innføringsklassen. Elevene scorer høyt på resultatene på kartleggingene som eleven har tatt. Når elevene går over til ordinær klasse og undervisning, kan de få tilbakemelding om at elevene er stille og ikke trives. Hun trekker fram at hun synes sosiale ferdigheter er viktig i forhold til å lære seg språket, og sier videre at dersom man ikke trives lærer man lite.

En annen utfordring som flere informanter trekker frem er at de synes det er utfordrende å vite om eleven har behov for spesialundervisning, når særskilt norskopplæring ikke virker tilfredsstillende.

Nora sier:

«... jo det er jo det med tilstrekkelige ferdigheter, når begynner man å måle at de trenger å ha spesialundervisning i forhold til å lære seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk, når kan disse elevene få spesialundervisning ...»

Det kommer frem fra flere informanter at det er utfordrende å kartlegge elever uten språk, og at verken skolen eller PPT har verktøy til å hjelpe lærerne i særskilt norsk i å avdekke når elevene har behov for spesialundervisning.

Kaja forteller:

Vi har jo hatt elever med generelle lærevansker i tillegg, og det er jo det som er en alvorlig utfordring for oss. Vi hadde en elev som gikk i innføringsklasse i 3 år hos oss. Eleven fikk likevel spesialundervisning. Det er veldig vanskelig å kartlegge når noen har noe i tillegg, og mange foreldre som ikke har lyst å fortelle om bakgrunn eller traumer til eleven. Etter en stund spør jeg foreldrene igjen. Det er viktig å vite om det som har skjedd før dere kom til Norge, og da kommer de med fortellinger (...) Det er veldig individuelt fra elev til elev (...).

Informantene trekker frem flere perspektiver på denne utfordringen. Informantene trekker frem ulike elevforutsetninger. Nora trekker spesielt frem, og påpeker at det er store individuelle forskjeller. Noen elever kommer uten eller med liten skolebakgrunn, og begynner på ungdomsskolen uten erfaring med å være elev, og fremmer at disse elevene har et annet innlæringsbehovs sammenlignet med elever som har gått på skole før, og som dermed har en annen forutsetning for å lære seg språk. Nora trekker frem at for elevene som uten eller med lite skolebakgrunn, i løpet av ungdomsskolen, skal lære seg tilstrekkelig nok norsk til å følge og få vurdering med karakterer i alle fag, er et særdeles utfordrende mål.

Samlet sett viser resultatene at det er forskjellige utfordringer som informantene ønsker å belyse. Utfordringer informantene ønsker å trekke frem er knyttet til avgjørelsen om hva som er og ikke er *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Informantene trekker også frem erfaringer knyttet til overgang for opplæringen fra innføringsklasse til nærskole, mangel på verktøy og kompetanse til å avdekke elevenes behov for spesialundervisning for eleven som får opplæring i særskilt norsk.

6.2 Kartlegging av språkferdigheter i norsk

Kartlegging underveis i opplæringen er en sentral føring i lovverket, og skal danne grunnlaget for vurderingen for hvilket opplæringstilbud eleven har krav på (referanse). Dette underkapitlet omhandler informantenes erfaringer med kartleggingsverktøy og som benyttes i kartleggingsarbeidet. I tillegg omhandler dette underkapitlet informantenes erfaringer med bruk av ulike måter å kartlegge elevene på. Dette underkapitlet tilhører som innledningsvis nevnt i dette kapitlet, det andre forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har lærere i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elever i norsk? Resultatene vil bli presentert i underkategoriene slik som presentert i metodekapittelet.

6.2.1 Kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige elever

Det fremkommer at samtlige informanter bruker kartleggingsverktøy som er utarbeidet for minoritetsspråklige elever i sitt arbeid i vurderingen om elevene er gode nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring.

Samtlige informanter forteller at de bruker å kartlegge elevene systematisk to ganger i året, vår og høst. Da benytter informantene verktøy som er utarbeidet spesielt for minoritetsspråklige elever. Flere av informantene nevner at de i tillegg utarbeider egne prøver og materiell som supplement til de kartleggingsverktøyene de bruker. Slik jeg forstår informantene er dette på grunnlag av at disse informantene ikke mener verktøyene er gode nok. I tillegg erfarer informantene ulike styrker og utfordringer knyttet til kartleggingsverktøyene de benytter seg av.

Flere av informantene benytter seg av Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy. Det kommer fram av informantene som bruker dette verktøyet, at dette er et viktig verktøy i vurderingen av om elevene er gode nok til å følge ordinær opplæring. Samtidig påpeker samtlige informanter at de erfarer at dette verktøyet er for generelt, for lite konkret og spesifikt. Nora sier at hun erfarer at skalaen med de tre avkrysningsalternativene hvor man skal krysse av om elevene om elevene kan uten hjelp, med lite hjelp eller mye hjelp, kan være vanskelig å krysse av for. Nora mener skalaen skulle vært mer spesifikk, med flere underpunkter og mer konkrete mål. Hun sier at hun selv har laget tilleggsspørsmål og tilpasset det til det kartleggingsarbeidet hun utfører.

Nora påpeker i denne sammenhengen at

«...det finnes ingen ordentlige gode kartleggingsverktøy ennå, vi hjelper oss godt selv...».

Noen av informantene forteller at de bruker *Daglignorsk- prøven* systematisk og kartlegger elevene med denne to ganger i året.

Elin trekker frem at hun mener at dette er en god prøve for å kunne avsløre elevens overflatespråk. Elin forklarer hva hun definerer som et overflatespråk. Ifølge Elin har noen elever gode kommunikasjonsstrategier, og sier at noen elever kan dermed gi inntrykk av at de har bedre ferdigheter i norsk, enn det de i utgangspunktet har. I tillegg trekker Elin frem at denne prøven også kartlegger leseferdigheter og leseforståelsen, noe hun erfarer som positivt. Elin forklarer hvordan hun bruker prøven, og hva de ulike deloppgavene kartlegger. Hun forteller at prøven kartlegger aktivt og passivt ordforråd.

Informanten viser meg et bilde på et stort A3-ark med ulike dagligdagse situasjoner.

Informanten gir et eksempel på hvordan det passive ordforrådet kartlegges gjennom denne prøven:

Dersom vi spør om de kan se og peke på et gjerde, og så peker de på en sykkel, da blir de avslørt med en gang.

I tillegg forklarer hun hvordan elevene aktive ordforråd kartlegges ved bruk av denne prøven:

Da kan jeg ta utgangspunkt i en del av bildet hvor det står en flott reiseklar koffert ved siden av en bil som har fått motorhavari. Damen ser sint ut. Dette viser ansiktsuttrykket og kroppsholdningen hennes. En mann står med hodet og prøver å reparere bilen. Jeg kan starte en samtale rundt bildet med å spørre elevene hvordan damen ser ut.

Elin erfarer at når eleven har oppnådd en viss kompetanse i norsk, så ser eleven en sammenkobling mellom damen og bilen, og elevene kan da forklare hvorfor de tror hun er sint og kan utdype dette nærmere. Noen av elevene har et ordforråd og spinner videre med en historie rundt hendelsen. Noen elever svarer bare vet ikke, hun er sint, kan verken forklare

eller si noen om hva de tror eller tenker. Slik jeg oppfattet Elin, gir dermed denne deloppgaven en god kartlegging av elevenes aktive ordforråd.

Noen av informantene forteller at de bruker Trondheimsmateriellet systematisk i kartleggingen av språkferdighetene, og erfarer dette som et godt og grundig verktøy. Kaja påpeker at hun erfarer at når samme prøve blir gjennomført av samme lærer over lengre tid, gir dette en systematisk og grundig kartlegging av muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk. Informanten fremhever at dette er et omfattende kartleggingsmaterieell, og sier at hun har erfart at det er viktig å bruke tid, og tilpasse mengden og oppgaver til hver enkelt elev. Informanten sier at det er viktig å tilpasse mengden til eleven, slik at kartleggingen gir et reelt bilde av språkferdighetene. Kaja erfarer at kartleggingen bør deles opp over flere dager, slik at den reelle kunnskapen til eleven kommer best mulig frem.

Kaja forteller:

Noen elever er nysgjerrig eller nervøs. Elevene kjenner meg og føler seg trygg. Jeg kjenner elevene godt, og vet når vi må ta pause, og når man må fortsette dagen etter. Jeg bruker tid. Det er viktig å fortelle at vi skal ha en kartleggingsprøve og så skal vi se om du er klar til å slutte i innføringsklassen. Elevene vet hvorfor vi har denne prøven og er bevisst formålet med denne prøven. For meg er det viktigst å ha et objektivt og reelt bilde av kunnskapen til eleven.

Elin mener Trondheimsmateriellet er tidkrevende å bruke, og informanten har erfart at kartleggingen bør skje over flere dager. Informanten sier samtidig at dette materiellet burde kanskje blitt brukt systematisk dersom det var ressurser til dette. Informanten forteller at hun brukte dette på en elev som bare snakket morsmålet sitt hjemme, og på skolen sa eleven ingenting. Eleven pekte på svarene, og Elin forteller at eleven hadde et svært godt resultat på prøven.

Nora forteller at Trondheimsmateriellet brukes på elever som begynner på skolen, og som skolen er usikre på om er god nok til å følge den ordinære opplæringen uten noe tilbud om særskilt norskopplæring. Informanten forteller at dette kan gjelde for elever som kommer fra barneskolen hvor eleven selv, og foreldre, sier at eleven kan nok norsk, og ikke trenger mer særskilt norskopplæring.

Informanten forteller:

I fjor hadde vi en elev der foreldrene og eleven selv sa at eleven snakket godt norsk, og at eleven ikke trengte støtte i særskilt norsk. Ut fra resultatet på prøven, fikk hantilbud om to timer med særskilt norsk i uka for å kunne øve litt ekstra. Prøven avdekket at eleven trengte dette for å kunne ha utbytte av opplæringen i norsk på klassen.

Line forteller at dersom skolen har tilgang til personell på elevenes morsmål, bruker skolen å kartlegge elevenes ferdigheter på morsmålet. Line forteller at skolen da benytter seg av kartleggingsverktøy fra *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* som er utarbeidet til bruk for dette formålet. Informanten erfarer at det er nyttig å få en pekepinn på elevenes bakgrunnskunnskaper, for å kunne tilpasse den særskilte norskopplæringen. Ingen av de andre informantene trekker frem at elevenes ferdigheter på morsmålet blir kartlagt.

Resultatene viser at samtlige informantene systematisk kartlegger elevene to ganger i året, og at det benyttes ulike kartleggingsverktøy som er utarbeidet for minoritetsspråklige elever. Samtlige informanter kartlegger elevene to ganger i skoleåret. Flere av informantene har utarbeidet sine egne prøver og materiell som supplement for kartleggingsverktøyene de benytter da de respektive informantene mener at kartleggingsverktøyene ikke er gode nok. Noen av informantene opplyser i tillegg at de etterstreber kartlegging på elevenes morsmål, men at dette forutsetter at man har tilgang på personell med elevenes morsmål.

6.2.2.Observasjon og samtale

Noen av informantene trekker spesielt frem observasjon og samtale som nyttige metoder når det gjelder å kunne kartlegge elevenes ferdigheter i norsk. Kaja trekker frem daglig observasjon som et viktig verktøy i forhold til å kunne kartlegge elevene. Informanten sier at hun daglig observerer hva elevene forstår, og hva de får med seg av det som skjer i klassen, hvordan de leser og skriver. I tillegg trekker hun frem at hun observerer faktorer som temperament, personlighet, trygghet og trivsel hos elevene. Informanten påpeker at hun mener at dette er viktige faktorer når hun kartlegger språket og skal vurdere språkutviklingen til en elev. Informanten sier at hun mener at dersom elevene ikke trives og ikke har sosiale ferdigheter, lærer elevene lite. Elin trekker frem at samtalen med elevene og observasjonene hun gjør i forbindelse med når hun kartlegger elevene, gir et grunnlag og tilgang til elevenes ferdigheter i norsk, først og fremst muntlige ferdigheter. Resultatene viser at observasjon av elevene i klasserommet, og samtale med eleven, erfares som nyttige metoder for å kartlegge og kunne få tilgang til elevenes ferdigheter i norsk.

6.3 Avslutning av den særskilte norskopplæringen

Dette underkapitlet omhandler informantenes vurderingsgrunnlag når avgjørelsen om at den særskilte norskopplæringen opphører, og om hvilken praksis informantene har erfaring som angår prosessen og rutinene som leder til den endelige beslutningen om at den særskilte norskopplæringen blir avsluttet. Dette underkapitlet tilhører det tredje forskningsspørsmålet: Hvordan erfarer lærere avslutningen av den særskilte norskopplæringen?

6.3.1 Vurderingsgrunnlag

Samtlige informanter trekker frem at de bruker resultatene fra kartleggingsmateriellet og prøvene av elevene, som en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget når den særskilte norskopplæringen skal opphøre. I tillegg fremgår det fra samtlige informanter at vurderingsgrunnlaget er satt sammen ut fra observasjoner, resultater på prøver og faglige vurderinger fra ulike lærere.

Elin forteller at hun er i dialog med særskilt norsklærer og kontaktlærerne til elevene. Når elevene har oppnådd et resultat på 90% på *Daglignorsk-prøven*, vurderer hun om resultatet er sammenfallende med vurderinger særskilt norsk lærer og kontaktlærere har gjort.

Line forteller at hun tar for seg kompetansemålene i særskilt norsk og ser disse opp mot kompetansemålene i norsk til klassen eleven skal i. Videre forteller informanten at hun ser på elevens resultater av tester og prøver som er gjort på klassen. Informanten nevner *Carlsten test* som et eksempel. Deretter ser hun også på resultater på *Daglignorsk-prøven*, og *Trondheimstesten*, og ser dette mot *Kartleggingsverktøyet* fra Udir. Så sier informanten at hun sammenligner resultatene av alle prøvene. Det er lettere å vurdere overgang til ordinær opplæring dersom resultatene sammenfaller, eller om det skulle vært høyt sprik mellom resultatene. Informanten sier at hun ser da ut fra resultatene om eleven er omtrent på nivå som elevene på sitt trinn. Informanten påpeker at da mener hun at elevene som går på ungdomsskolen, kan få vurdering med karakterer i fagene. Hun påpeker at eleven ikke trenger å være av de beste elevene i norsk.

Line forteller at «... dette handler jo om å se på resultater på flere kartleggingsprøver og Kartleggingsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet, og se det opp mot målene i den klassen eleven skal gå i, og om dette samsvarer ...».

Nora forteller at hun benytter seg av målene etter Læreplanen i grunnleggende norsk og Kartleggingsmateriellet som vurderingsgrunnlag. Hun forteller også at det er vurderinger og resultater på prøver som kontaktlærer og faglærer gjør underveis i opplæringen, som også blir

en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget. Slik jeg forstår svarene fra informanten er et av kriteriene eleven har et vurderingsgrunnlag til å kunne få karakter i norsk.

6.3.2 Beslutningen om frafall av retten til særskilt norskopplæring

Informantene har ulike erfaringer når det gjelder praksisen som er knyttet til den endelige avslutningen av den særskilte norskopplæringen.

Elin forteller at på bakgrunn i sammenfallende resultater og vurderinger fra ulike lærere, innkaller informanten foreldrene til et formelt avslutningsmøte når det skal fattes sluttvedtak. Her deltar kontaktlæreren og særskilt norsklæreren. De involverte deltakerne forteller om sin erfaring og vurderinger av elevenes språkkompetanse. Deretter forteller informanten at hun presenterer resultatet av *Daglignorsk-prøven*, og sier at skolen tenker at eleven er god nok i norsk til å kunne følge opplæringen som gis i klassen. Eleven har omtrent ca. 90 % riktige på *Daglignorsk-prøven*, og at eleven ikke trenger to eller tre timer i uka med særskilt norsk lengre. Det er i dette møtet at beslutningen endelig tas, i samarbeid med foreldrene, at eleven skal følge ordinær undervisning fullt ut. Elin påpeker at det er hun som har et administrativt ansvar og ansvar for å gjennomføre kartleggingsprøven systematisk to ganger i året for eleven som får særskilt norskopplæring, som har ansvar for å korrigere samarbeidet når det kommer til den endelige beslutningen om sluttvedtak.

Line redegjør for ulike praksiser fordi skolen har et tidsbegrenset innføringstilbud for alle grunnskolens elever i kommunen. Her er det ulike praksiser, og informanten forteller at hun ikke har oversikt over hvilket tilbud og hvordan rutineene er når det bli gjort et sluttvedtak for disse elevene på sine nærskoler. Hun forteller at hun ikke kjenner til hvordan den særskilte norskopplæringen blir avsluttet i nærskolene i kommunen.

Line forteller at for elevene som er i innføringsklasse er det resultatene på *Daglignorsk-prøven*, *Trondheimsmateriellet*, og *Udir sitt kartleggingsverktøy* som danner beslutningsgrunnlaget. Dersom resultatene av disse prøvene er sammenfallende, vurderes frafall av retten til særskilt norskopplæring. I tillegg vurderes elevenes nivå i grunnleggende norsk, mot kompetansemålene på trinnet elevene tilhører. Line forteller at elevene må minimum være på nivå 2, på de laveste trinnene.

Line forteller at foreldrene og eleven involveres i beslutningen om at eleven ikke har behov for særskilt norskopplæring. Det er i de fleste tilfeller kontaktlærer som selv skriver sluttvedtak, og tar dette med foreldre og eleven. Alle skjemaer som skal fylles ut ligger

tilgjengelig for alle pedagoger, og er en del av kvalitetssikringssystemet på skolen. Hun forteller at dersom kontaktlærere trenger bistand i en eller annen form når sluttvedtaket skal gjøres, har kontaktlærer mulighet å få bistand fra henne som er leder for innføringsklassen. Hun påpeker at både hun, kontaktlærere og faglærere kan bli bedre i sluttprosessen og forteller at det er noe ulike praksiser akkurat når det gjelder rutinene for sluttvedtaket og opphør av retten til særskilt norskopplæring.

Kaja forteller at det er hun som kontaktlærer i innføringsklasse, som innkaller til et møte. Kontaktlæreren i nærskolen, foreldrene eller foresatte til eleven, rektor fra innføringsskolen og fra nærskolen, og spesialpedagogisk ansvarlig blir innkalt til et overgangsmøte. Som regel kommer ikke rektorene på møtene, men de er informert om at det skal være møte og hvilke elever det gjelder. Elevene har hatt fokusdager i ordinærklasse hos nærskolen og kontaktlærer har på bakgrunn av dette dannet seg et inntrykk av elevens fungering og ferdigheter i ordinær klasse. På møtet redegjøres for resultatene av kartleggingene som er gjort på innføringsklassen. Kontaktlærer til eleven fra nærskolen forteller også om hvilken fungering eleven har i sin ordinære klasse. På bakgrunn av dette gis det en anbefaling om at eleven er god nok i norsk til å kunne gå over til nærskolen, følge ordinær opplæring, og ha utbytte av undervisningen, i ordinær klasse. Hun presiserer at eleven fortsatt har behov for videre og kontinuerlig opplæring i særskilt norsk, selv om eleven har avsluttet opplæringen i innføringstilbudet. Hun sier at hun har inntrykk av at det er ganske tilfeldig av kompetanse, ressurser og hvilke muligheter nærskolen har for å gi eleven videre tilbud om særskilt norskopplæring. Derfor kan hun ikke si noe om hvordan den særskilte norskopplæringen avsluttes på nærskolen.

Den fjerde informanten forteller at den endelige avslutningen av den særskilte norskopplæringen skjer gjennom kontaktlæreren til eleven. Kontaktlærere og faglærere, foreldrene og eleven selv er med å beslutte dette med bakgrunn av resultater fra kartleggingsprøver, og resultater og vurderinger som er gjort hos ulike faglærere. Informanten svarer at den endelige beslutningen ligger hos foreldrene og eleven selv. Dette er regulert i lovverket. Informanten fremhever at skolen kan bare gi en faglig tilrådning om at eleven er god nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring. Elin forteller at elevenes resultater på denne prøven er avgjørende i beslutningen om elevene er gode nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring. Hun forteller at elevene som scorer

over 90% riktige på denne prøven, vurderes til å kunne følge klassen fullt ut i det ordinære opplæringsløpet.

Informanten sier at praksis er at når elevene scorer fra 90% riktige på denne testen, vurderes elevene ut fra denne testen som om at de har nok ferdigheter til å kunne gå over i ordinær undervisning.

6.4 Kort oppsummering av resultatene og funnene i studien

I forhold til forskerspørsmål 1 viser resultatene at det er utfordrende for informantene å kunne gi presise og entydige svar på formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Dette kan tyde på at formuleringen oppfattes og erfares som vid og vag. Resultatene viser også at organiseringen av den særskilte norskopplæringen har betydning for hvordan lærere erfarer hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Informantene som arbeider med innføringsklasser, har sammenfallende kriterier for hva dette innebærer. Nivå en til to etter læreplanen for grunnleggende norsk er kriterier for hvilket nivå elevene må være på for å kunne anse å ha utbytte av den ordinære opplæringen. Samtidig etterstrebes en praksis ifølge en av informantene, at elevene følger den ordinære opplæringen i de praktisk-estetiske fagene med klassen dersom det er organisatorisk mulig. For informanten som jobbet i en ungdomsskole der den særskilte norskopplæringen var organisert som tilbud i grupper, var det en annen tilnærming til hva begrepet *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Elevene får opplæring gjennom det ordinære opplæringstilbudet samtidig som det gis opplæring i særskilt norsk. Elevene starter med de praktisk-estetiske fagene i klassen og får gradvis fagopplæring ut ifra hvordan språkferdighetene utvikles. Kriteriet vurdering med karakter i fag er ifølge informanten det som avgjør om eleven har *tilstrekkelig ferdigheter i norsk* eller ikke. Samtlige informanter erfarer utfordringer i forhold til operasjonaliseringen av hva formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i lovverket skal omfatte. Resultatene som omhandler forskerspørsmål 2 viser at informantene bruker kartleggingsverktøy som er utarbeidet for minoritetsspråklige elever. Det fremkommer ulike erfaringer med de ulike verktøyene. I tillegg oppgir en av informantene at det etterstrebes en praksis å kartlegge elevenes ferdigheter på morsmålet. En av informantene påpeker at tid og ressurser har betydning for valg av kartleggingsverktøy. Noen av informantene trekker fra observasjon og samtale som hensiktsmessige metoder for kartlegging av elevene.

Når det gjelder det 3. forskningsspørsmålet som omhandler avslutningen av den særskilte norsk opplæringen, viser resultatene at det er kartleggingsresultatene som danner utgangspunktet for vurderingen av denne avgjørelsen. I tillegg samles det informasjon fra ulike lærere i form av observasjoner, resultater på prøver og faglig vurderinger. Resultatene viser at det er ulikt omfang hvordan informantene i praksis sammenligner resultatene. Når det gjelder praksisen som angår den endelige avslutningen på særskilt norskopplæring, framkommer det ut fra informantenes svar ulike praksiser. Dette omhandler informantenes rutiner, og hvem som har ansvar for den endelige beslutningen. Det framkommer fra resultatene at det er ulik praksis om hvem som involveres og hvem som skriver vedtak om at den særskilte norskopplæringen er avsluttet.

7.0 DRØFTING

Studiens problemstilling har som mål å finne ut av hvilke erfaringer lærere har med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8. Dette er føringer som er knyttet til vurderingene som leder til avgjørelsen om at elevene er god nok i norsk til å kunne følge, og ha utbytte av den ordinære opplæringen. I empirikapittelet har jeg gitt innblikk i læreres verden gjennom utdrag fra intervjuene. I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av funnene jeg ser på som interessant i forhold til læreres erfaringer med disse føringene. Drøftingene i kapitlet belyser forskningsspørsmålene i denne studien. Drøftingene deles i underkapitler som er basert på hovedkategoriene i analysen:

Tilstrekkelige ferdigheter i norsk

Kartlegging av språkferdigheter i norsk

Avslutning av særskilt norskopplæring

Hovedkategoriene er tett knyttet sammen og innvevd i hverandre, og belyser i utgangspunktet alle tre forskningsspørsmålene. Det har som tidligere nevnt, i kapitlet om analysen, vært utfordrende å skille kategoriene og underkategoriene. Jeg har i utgangspunktet valgt å knytte hovedkategoriene til ulike forskningsspørsmål, selv om kategoriene utfyller og henger sammen. Drøftingene tar utgangspunkt i teorikapitlet, i tillegg til relevant forskning og status på feltet, fra kapittel to. Jeg er også bevisst min førforståelse og studien har også preg av hermeneutikk. Gjennom møte og bearbeiding av tekst og empiri, teoretiske perspektiver og forskning, har gitt meg nye perspektiver gjennom arbeidet med

studien. Dette har gitt meg ny innsikt, som igjen har dannet grunnlag for ny tolkning og ny forståelse.

7.1 Tilstrekkelige ferdigheter i norsk

Dette underkapitlet ser jeg i lys av det første forskningsspørsmålet. Dette forskningsspørsmålet omhandler hvilken betydning, og hvilke erfaringer lærere har med hva det innebærer å ha *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen. Jeg vil drøfte funn som angår informantenes meninger og beskrivelser av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Deretter vil jeg drøfte funn knyttet til informantenes erfaringer med tilnærmingen til hva det vil si å være god nok i norsk. Til slutt drøftes funn som lærere erfarer som utfordringer knyttet formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*.

7.1.1 Begrepsforståelse

Ordlyden i opplæringsloven § 2-8 jamfør kapittel 1.1, innebærer at elevene har rett til særskilt norskopplæring inntil de har *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* til å kunne følge ordinær opplæring.

Resultatene fra denne studien viser at det er utfordrende for informantene å formulere seg slik at man kan gi presise og tydelige svar. Det er variasjoner i hva informantene trekker frem, og hvilke begreper som benyttes, når informantene gir beskrivelser av hva de mener *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer i opplæringsloven § 2-8. Terminologi som *god begrepsforståelse, kunne gjøre seg forstått, ha en viss språkbeherskelse og det å omtrent inneha like gode ferdigheter i norsk som jevnaldrende*, er noen av svarene fra informantene.

Funn fra Rambøll-rapporten (2016) viser også at det er variasjoner når informantene skal gi beskrivelser av hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer. Funnene fra intervjuene med lærerne i undersøkelsen, viser at læreres forståelse av tilstrekkelige ferdigheter henger sammen med lærers forståelse av eleven som helhet. I denne rapporten svarer blant annet informantene med å gi beskrivelser som «*like mye som gjennomsnittet i klassen*», og «*læreres erfaring med vurderinger av eleven i klassen*» (Rambøll Management, 2016, s. 75).

Mot et jevnaldningslikt norsk er fasen Berggreen et al. (2012) beskriver som fasen hvor elevene ansees å ha et tilnærmet likt språk som jevnaldrende elever, men språket kan fremdeles ha trekk fra morsmålet. Ifølge Berggreen et al. (2012) oppnår de fleste elevene denne fasen med inne sju år med opplæring i norsk (Berggreen et al, 2012. s.42-43).

Gjennom funnene gjort i denne studien sitter jeg igjen med et inntrykk av at lærere har en oppfatning av begrepet *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* som et nokså vidt og omfattende begrep. Dette gir dermed rom for mange tolkninger om hva begrepet kan innebære. Samtidig viser hovedtendensen at informantene mener at *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer at elevene skal ha omtrent samme ferdigheter i norsk som jevnaldrende elever, som har utbytte og kan følge den ordinære opplæringen uten særskilte tilpasninger. Det kan dermed tyde på at informantenes forståelse av *tilstrekkelige ferdigheter* omfatter den siste fasen som Berggreen et al. (2012) kaller *mot et jevnaldningslikt norsk*.

7.1.2 Tilnærming til tilstrekkelige ferdigheter i norsk i ulike opplæringstilbud

Resultatene viser at det er mange variasjoner i hvordan formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen* i opplæringsloven § 2-8, blir operasjonalisert. Resultatene fra denne studien viser at det benyttes ulike varianter, med utgangspunkt i hvordan den særskilte norskopplæringen blir organisert på de ulike skolene og de ulike kommunene. Resultatene viser også at informantene som jobber med elever i tidsbegrenset innføringstilbud, innføringsklasser, har sammenfallende erfaringer.

Informantene vektlegger hverdagspråk og begynnende skolerelaterte ferdigheter, som lesing og skriving. Informantene påpeker at elevene fortsatt trenger særskilt norskopplæring selv om elevene er begynt på sine nærskolene, og får opplæring i sine ordinære klasser. Det fremkommer ut fra informantenes svar, at elevene får ulik oppfølging og tilbud om videre opplæring i særskilt norsk, etter at eleven har fått opplæring i særskilt norsk to år i innføringsklasse.

Ifølge Berggreen et al. (2012) har elevene som har hatt to til tre år med norskopplæring, kommet til fasen i språkutviklingen som kalles utbygningsspråket. Ordforrådet er utviklet slik at elevene klarer seg i samtale og rutiner på skolen. Elevene forstår gjerne mer enn det de selv klarer å formidle (Berggreen et al., 2012, s. 39-40). Dette er sammenfallende med ferdigheter som Cummins (1984) kaller BICS, Basics Interpersonal Communication Skills, som

omhandler språkkunnskap som innlærere må tilegne seg for å gjøre seg forstått i her og nå-situasjoner. BICS tar ifølge Cummins (1984) ett til to år å utvikle, og språkkunnskapen omtales som hverdagspråket, og relateres til det muntlige språket. Berggreen et al. (2012) påpeker at språkferdighetene som omfatter fagopplæring, fremdeles er utilstrekkelige, men påpeker at elever med skolebakgrunn er mer klar til fagopplæring i denne fasen (Berggreen et al. 2012, s.39-40). Ifølge Cummins (2000) kvadrantmodell er elevene på ferdighetsområder A og B. I ferdighetsområde A trenger elevene mye kontekstuell støtte og oppgaver som må være kognitivt enkle. Selv om eleven fortsatt er avhengig av kontekstuell støtte, har eleven språklige ferdigheter til å kunne klare språklige oppgaver som stiller krav til prosessering (Cummins, 2000).

Selv om informantene i innføringsklassene vurderer at elevene har grunnleggende norskferdigheter for å kunne ha opplæring på nærskolen, påpeker informantene at elevene fortsatt har særskilt norskopplæring på sine nærskoler for å kunne utvikle ferdighetene i norsk. Dette harmonerer også med Berggren et al. (2012) og Cummins (2000) syn på andrespråkutvikling.

Det kan synes som opplæringen elevene har rett til etter opplæringsloven § 2-8 blir ivaretatt tilfeldig, og i varierende grad, etter at eleven har fått opplæring to år i et innføringstilbud. Det kan trolig være flere årsaker og faktorer til dette. En mulig årsak kan være at nærskolen og lærere oppfatter at elevene ikke har behov for opplæring etter opplæringsloven § 2-8, fordi elevene er kommet på et nivå hvor elevene kan gjøre seg forstått, og delta i samtaler og rutiner gjennom skolehverdagen. Det er mulig lærere oppfatter og erfarer at noen elever også har utbytte av den faglige opplæringen, til tross for at elevene ikke har et tilstrekkelig fagspråk på norsk. Dermed kan det være en mulighet at lærere oppfatter at elevene ikke har behov, og rett til videre opplæring etter opplæringsloven § 2-8, fordi de har fått grunnleggende opplæring i norsk som et innføringstilbud. Selv om eleven har hatt såkalte fokusdager i sine ordinære klasser, hvor lærere har fått kjennskap til elevenes faglige og sosiale fungering, er det tenkelig at lærere først og fremst vektlegger elevenes ferdigheter i dagligspråket. Det er sannsynlig at det i overgangsmøtene fra innføringstilbud til nærskolen, også fokuseres på elevenes ferdighetsnivå når det gjelder dagligspråket og grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Dermed kan det være at det ikke tenkes og drøftes hva den videre opplæringen bør inneholde, også med tanke på hva som bør dekkes av opplæring gjennom opplæringsloven § 2-8.

Etter to år med grunnleggende norskopplæring i innføringstilbud, skal elevene fortsatt utvikle ferdighetene i norsk på nærskolen. Elevene skal utvikle ordforråd og begreper knyttet til både hverdagspråket og skolespråket. Samtidig skal elevene lære fag på et språk de ikke mestrer tilstrekkelig på ulike områder. Ifølge Berggreen et al. (2012) tar det sju år med opplæring i norsk, før elevene er kommet på et nivå som er tilnærmet jevnaldrende elevers ferdigheter i norsk. Ifølge Cummins (1984) omtales CALP. Cognitiv Academic Language Proficiency, språkkunnskap som er tilegnet for å kunne bruke akademisk, og omtales som skolespråk. CALP tar ifølge Cummins (1984) fem til sju år å utvikle. Sett fra disse teoretiske perspektivene, kan overgangen fra innføringstilbud til nærskolen, ha negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte dersom den videre andrespråkopplæringen blir tilfeldig, og ikke tilpasses elevenes opplæringsbehov.

Det er nærskolens ansvar å kartlegge elevene på nytt og fatte enkeltvedtak etter opplæringsloven § 2-8, etter at eleven er ferdig med to år i innføringstilbudet, slik som beskrevet i kapittel 2.1. Ut ifra informantenes erfaring kan det synes at praksis som sikrer elevene fortsatt nødvendig særskilt tilrettelagt opplæring, gjennom opplæringsloven § 2-8, ikke er godt nok etablert når elevene begynner på nærskolen. Det kan trolig også være andre grunner til dette, som mangel på ressurser og forståelse av elevenes fortsatte særskilte opplæringsbehov, hos lærere på nærskolen. Selv om dette er nærskolens ansvar, hadde det vært interessant å vite om det kunne etableres et enda nærmere samarbeid om elevens videre opplæringsbehov etter opplæringsloven § 2-8, mellom innføringstilbudet og nærskolen. Dette for å sikre at eleven får den opplæringen som eleven fortsatt har rett på, og som er nødvendig for at eleven fortsatt skal kunne utvikle ferdighetene på norsk. Samtidig er det med bakgrunn i informantenes erfaringer og antagelser i denne studien, at det er knyttet bekymring rundt den videre opplæringen etter opplæringsloven § 2-8 på nærskolen. Det vil si at man i denne studien ikke får sikker kunnskap og kjennskap til hvordan elevenes opplæring etter opplæringsloven § 2-8 er på nærskolen.

En av informantene jobber ved en skole hvor den særskilte norskopplæringen både er organisert som et innføringstilbud inntil to år, og med videre tilbud om opplæring i særskilt norsk med to eller tre timer i uka. Dette timetallet blir fastsatt ut fra elevenes resultater på en kartleggingsprøve. Dette gir dermed en annen tilnærming til hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8 innebærer. Dette tyder på at det er etablert en forståelse for at elevene har rett til opplæring etter opplæringsloven § 2-8, selv om elevene er ferdig med innføringstilbudet. Ifølge informanten blir særskilt norskopplæring gitt parallelt med norsktimene i elevenes klasse. Dette systemet sikrer med andre ord at elevene fortsatt har

tilbud om særskilt norskopplæring i henhold til opplæringsloven § 2-8. Samtidig er elevene mer i stand til å ta fatt på fagopplæring etter to til tre år med norskopplæring, ifølge Berggreen et al. (2012). Dette kan tyde på at informantens tolkning av tilstrekkelige ferdigheter i norsk innebærer at elevene i en overgangsfase følger både den ordinære fagplanen i norsk, og læreplanen i grunnleggende norsk.

Det kan tyde på at fagopplæring og utvikling av fagspesifikke begreper er forbeholdt innenfor rammen av tilpasset opplæring i den ordinære klassen. Det hadde vært interessant å undersøke om det hadde vært mulig å bruke noe av ressursene som brukes til særskilt norskopplæring, som støtte og styrking av fagbegreper når eleven fikk opplæring i de teoretiske fagene i klassen. Opplæringsloven § 2-8 legger ingen føringer for organiseringen av den særskilte opplæringen, så dermed kunne muligvis dette også vært en hensiktsmessig måte å ivareta elevenes rett til fortsatt opplæring i særskilt norsk. Det kan synes som det er grunnleggende ferdigheter i norsk, som vektlegges videre når eleven får særskilt norskopplæring, utover to år i innføringstilbudet. Tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å ha læringsutbytte i fagene, er det derimot fokusert mindre på i denne sammenhengen.

På den andre siden viser resultatet fra informantene som jobber i delvis integrerte tilbud, hvor elevene ikke fikk tilbud om innføringsklasser i to år, en annen tilnærming til hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8 innebærer. Ifølge informanten sees den særskilte norskopplæringen og den ordinære opplæringen i sammenheng, og med et mer helhetlig syn. Dette innebærer at elevene begynner i sin ordinære klasse, og får opplæring i de praktisk-estetiske fagene. Deretter får elevene gradvis opplæring i teoretiske fag, ut fra elevenes progresjon og utvikling av ferdighetene i norsk. Den særskilte norskopplæringen gis i grupper, og tilpasses ut fra elevenes muligheter og evner til å følge den ordinære opplæringen.

Dette harmonerer med Berggreen et al. (2012) sitt syn på at det bør skilles mellom elevenes ferdigheter i norsk, og elevenes evne til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. De påpeker også at en av faktorene det bør tas hensyn til er hvilket fag det er snakk om. De praktisk-estetiske fagene gir utfoldingsmuligheter for elever med begrensede ferdigheter i norsk, mens fag som norsk samfunnsfag og naturfag er fag som krever mer avanserte språkferdigheter for å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen (Berggreen et al., 2012, s.7-8). I tillegg harmonerer informantene som jobber i delvis integrerte tilbud også med et sosiokulturelt læringssyn, hvor det å lære seg et nytt språk ikke bare primært betraktes som å tilegne seg grammatiske, fonologiske og leksikalske former, men delaktighet i nye sosiale fellesskap og kultur gjennom språket. Innlæringen av et andrespråk er i et sosiokulturelt

læringssyn nært forbundet med den aktuelle sosiale og kulturelle sammenhengen den finner sted i (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29).

Sett ut fra en slik tilnærming til hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer i opplæringsloven § 2-8, kan det synes som om at elevens samlede kompetanse og ressurser i større grad blir sett i forhold til utviklingen av norsk som andrespråk. Ved en slik tilnærming får elevene i større grad erfaring og kontakt med jevnaldrende som kan språket fra før, og får dermed flere muligheter til å bli kjent med jevnaldrende elever gjennom sosiale og kulturelle fellesskap. Samtidig oppfattet jeg informanten at den faglige tilnærmingen, i større grad ble vektlagt gjennom denne tilnærmingen i forhold til informantene som jobbet i innføringsklasser. Grunnen til at jeg erfarte dette, kan trolig henge sammen med at informanten jobbet med elever i en ungdomsskole. Det kan virke som at en mer helhetlig tilnærming til *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, vurderes til å være det beste for eleven når elevene begynner sin andrespråksopplæring i norsk sent i grunnskoleutdanningen. Dette harmonerer også med Berggreen et al. (2012) sitt teoretisk perspektiv at alderen til eleven er en faktor som er av betydning når lærere skal vurdere hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er. Fra mellomtrinnet er utfordringen knyttet til vurderingen av tilstrekkelige ferdigheter større enn på småtrinnet. Grunnen til dette er blant annet at formidling av fag skjer med utgangspunkt i skrifttekster, og det jobbes i større grad mer individuelt. I tillegg utvikles medelevenes språk, som elevenes språk skal måles mot, kraftig ut fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet (Berggreen et al. 2012, s. 7-8).

Et viktig funn i den overnevnte tilnærmingen, er at morsmålet til elevene vektlegges og sees i sammenheng med utvikling av norsk som andrespråk. Når elevene begynner å følge undervisningen i fag på klassen, etterstrebtes det en praksis hvor elevene i begynnelsen av fagopplæringen, får støtte ved bruk av tospråklig assistent eller tospråklig lærer i klasserommet. Det kommer også frem at dette er ressursavhengig, og at støtten varierer på grunn av mangel på tilgang til elevenes morsmål.

En slik tilnærming som kommer fram av funnene i den overnevnte tilnærming, harmonerer med teorien Cummins (1984) benytter for å forklare sammenhengen mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter, og hvordan disse kan ha en gjensidig, positiv innflytelse på hverandre, presenteres i teorien CUP; *Common Underlying Proficiency Model*. Teorien illustreres ved bruk av isfjellsmetaforen. Modellen beskriver språkferdighetene, som bestående av to ulike elementer. Det ene er det språklige uttrykket som kommer til syne over vann. Det andre er usynlige uttrykk som kommer til syne under vann, som et isfjell. Cummins (1984) forklarer de synlige språkuttrykkene blant annet fonologi, morfologi og syntaks, mens

under overflaten er det begreper som ikke er knyttet til noe bestemt språk, og som dermed sees på som en del av kognisjonen. Kunnskap og informasjonsbearbeiding er ifølge Cummins (1984) teoretiske perspektiver noe som kan skje på mer enn et språk, og uavhengig av hvor mange språk, er alle knyttet til den samme sentrale mekanismen (Cummins, 1984, s. 136-144). Terskelmodellen illustrerer hvorfor ferdigheter i morsmålet er positivt for læring av andrespråket. Gjennom terskelnivåhypotesen beskriver Cummins (1976) forholdet mellom førstespråk og andrespråk, og sammenhengen mellom tospråklighet og kognitiv utvikling i lys av to terskler som representerer språknivåer som hver for seg har konsekvenser for innlærers muligheter til å bruke språkene hensiktsmessig. Tersklene som Cummins (1976) beskriver gjennom terskelhypotesen, resulterer i en tredeling av språkferdighetene. Kjennetegnene til språkferdighetene over den øvre terskelen er at begge språk har utviklet seg til et aldersadekvat nivå for enspråklige, og Cummins (1976) påpeker at tospråklighet gir kognitive fordeler på flere områder (Cummins, 1976, s. 26).

At funn fra nevnte tilnærming viser at morsmålet til elevene vektlegges og sees i sammenheng med utvikling av norsk som andrespråk, kan tyde på at lærere opplever positive erfaringer med å bruke morsmålet som en ressurs i forhold til utvikling av elevenes ferdigheter i norsk. I tillegg tyder funnet på at morsmålet til eleven blir sett på som en ressurs i begynnelsen av fagopplæringen på norsk. Denne støtten er samtidig avhengig av tilgang til ressurser på morsmålet. Det hadde vært av interesse å undersøke hvilken støtte elever som ikke tilbys tospråklig lærer eller assistent, får når de begynner å følge fagopplæringen i klassen. Det er mulig det gis støtte i form av økt lærertetthet, selv om støtten ikke gis i form av morsmål. Dette kommer ikke klart frem i denne studien.

Samlet sett viser funnene at formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen* i opplæringsloven § 2-8, gir muligheter for mange ulike tolkninger og tilnærminger gjennom hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert. Funnene i denne studien samsvarer også med tidligere funn knyttet til formuleringen, deriblant funn fra breddeundersøkelsen i Rambøll-rapporten viser at lærere har ulike beskrivelser av formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen* i opplæringsloven § 2-8 (Rambøll Management, 2016, s. 75).

Dermed kan det bli store forskjeller i hvilke tilbud om særskilt norskopplæring minoritetsspråklige elever får. Dette understreker også Gunhild Tveit Randen i sin doktorgradsavhandling. Hun problematiserer at det er uklart hva som faktisk ligger i formuleringen, og at dette kan føre til negative konsekvenser for elevene som blant annet får ulike tilbud og tilrettelegging fra skole til skole (Randen, 2014, s.1). Resultatene fra denne

studien viser blant annet at den særskilte norskopplæringen i for stor grad blir tilfeldig, og at kvaliteten og omfanget på opplæringen varierer. I denne studien erfarer jeg, at særlig overgangen fra innføringsklasser til nærskolen, og elevenes tilbud om videre opplæring i særskilt norskopplæring, er uklart. Dette er ikke i tråd med prinsippene om likeverdig og tilpasset opplæring. Det kan tyde på at formuleringen må endres, eller at det gis nærmere retningslinjer hvordan opplæringsloven § 2-8 kan benyttes for å gi elevene størst mulig læringsutbytte.

7.1.3 utfordringer

Resultatene viser at formuleringen i opplæringsloven § 2-8 (Lovdata, 2021) i mange tilfeller er utfordrende for informantene å avgjøre hva skal innebære, og hvordan informantene skal forholde seg til denne. Funn fra denne studien tyder på at det er særlig avgjørelsen om at elevene, i tillegg til særskilt norsk, også har behov for spesialundervisning for å kunne oppnå *tilstrekkelige ferdigheter i norsk*, til å kunne følge og ha utbytte av den ordinære opplæringen, som er utfordrende. Mangel på verktøy hos informantene, også hos Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), for å kunne vurdere om eleven mulig har et spesialpedagogisk behov, er en utfordring i denne sammenheng. Dette tyder på at skillet mellom retten til særskilt norskopplæring og retten til spesialundervisning erfares som utfordrende. Dette samsvarer med Bøyessen (2017) som påpeker konsekvensene av mangel på kompetanse både hos PPT, lærere og personalet når det gjelder utviklingen av flere språk (Bøyessen, 2017, s. 126). På den ene siden kan det tyde på at det utfordrende å avgjøre når elevene ikke får utbytte av den særskilte norskopplæringen. Dette kan sannsynlig henge sammen med mangel på kompetanse og verktøy for å kunne avdekke om elevene har spesifikke vansker for å kunne tilegne seg norsk som andrespråk, eller om elevene i tillegg har andre vansker i forhold til læring og utvikling. Dette fremkommer særlig hos en av informantene som jobber med elever i innføringstilbud. Informantenes utfordring, slik jeg oppfattet det, er å avgjøre når eleven har behov for spesialundervisning for å kunne ha utbytte av den særskilte norskopplæringen som gis i et innføringstilbud. Det er mulig at tidsbegrensningen erfares som en utfordring i denne sammenheng, da det forventes at elevene etter to år med særskilt norskopplæring, skal være kommet på et visst nivå i andrespråkutviklingen. På den andre siden er det ingen tidsbegrensninger i lovverket for hvor lenge elevene har rett til særskilt norskopplæring innen den ordinære opplæringen.

Det kan dermed tyde på at det er behov for enda flere og tydeligere retningslinjer, samt veiledninger, når det gjelder retten til spesialundervisning når elevene er i et innføringstilbud.

Det kan også tyde på at det er behov for mer kompetanse hos lærere i andrespråklæring, for at lærere skal bli enda mer kompetente når det gjelder dette fagfeltet.

Når det gjelder kartlegging, og mulig behov for spesialundervisning for å lære norsk som andrespråk, er det bare én av informantene som trekker frem betydningen av å kartlegge elevene på morsmålet. Dette for at det har betydning å vite hvilke begreper elevene kan på morsmålet sitt, når det gjelder å lære seg begrepene på norsk. Dette fremkommer ikke som en etablert praksis på grunn av mangel på ressurser på elevenes morsmål. Ifølge opplæringsloven § 2-8 (Lovdata, 2021) har om nødvendig elevene rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er ikke forhold som er blitt undersøkt i denne studien, men jeg har fått en oppfatning og forståelse gjennom funn fra denne studien, at det først og fremst er særskilt norskopplæring som skolene og kommunene gir tilbud om, og ikke morsmålsopplæring.

Cummins (1976) påpeker gjennom sin terskelhypotese og isfjellsmetafor at utvikling av første og andrespråksferdigheter ikke skjer uavhengig av hverandre, men påvirker hverandre gjensidig. Gjennom terskelhypotesen mener Cummins at elevene må ha utviklet aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene før tospråklighet vil være en fordel for innlæringen av ett nytt språk (Cummins, 1976, s.26).

Det er derfor mulig at det er utfordrende å avklare hvilket opplæringsbehov eleven har, siden informantene ikke vet hva mestringsnivået er på morsmålet, og dermed mangler kunnskap om elevenes forutsetninger for å lære norsk. Dette kan trolig være en forklaring for at informantene erfarer at PPT ikke har de riktige verktøyene, og kan hjelpe dem når elever med begrenset og/eller mangel på ferdigheter i norsk, skal vurderes til å ha behov for spesialpedagogisk hjelp. Det kan dermed tyde på at det er behov for å kartlegge elevene på sitt morsmål, og dermed kunne vurdere elevenes behov for spesialundervisning, i kombinasjon med særskilt norskopplæring.

7.2 Kartlegging av ferdigheter på norsk

Dette avsnittet er knyttet til det andre forskningsspørsmålet. Dette forskningsspørsmålet tar for seg læreres erfaringer knyttet til kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk. Jeg vil drøfte funn knyttet til erfaring og bruk av ulike kartleggingsverktøy, og hvilke erfaringer som er knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever.

7.2.1 Bruk av kartleggingsverktøy

Som tidligere redegjort for i denne studien, er kommunen pålagt å kartlegge elevene underveis i opplæringen frem til avgjørelsen om elevene er gode nok i norsk til å kunne følge og ha utbytte av den ordinære opplæringen, tas. Opplæringsloven § 2-8 legger ingen føringer på hva kartleggingen skal omfatte, og hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes. Mange lærere har fått ansvar for denne kartleggingen. Resultatene fra denne studien viser at samtlige informanter bruker kartleggingsverktøy som er utarbeidet for kartlegging og vurdering av ferdigheter i norsk for minoritetsspråklige elever. Resultatene viser også at det er variasjon i hvilke kartleggingsverktøy som benyttes. Funn fra denne studien viser at det bare er én av informantene som kombinerer ulike kartleggingsverktøy. Det fremkommer også ulike erfaringer med bruk av de ulike kartleggingsverktøyene.

Daglignorsk-prøven, Trondheimsmateriellet og Språkkompetanse i grunnleggende norsk, er verktøyene som informantene i denne studien bruker. I tillegg benyttes også lokale varianter, som tilpasninger og konkretiseringer til kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Selj & Ryen (2019) fremmer viktigheten av bruk av kartleggingsverktøy som er utarbeidet for minoritetsspråklige elever. De påpeker viktigheten av å sette seg inn i hva som er ment til å måles, og hvilke begrensninger det aktuelle kartleggingsverktøyet har.

Ifølge funn fra breddeundersøkelsen i Rambøll-rapporten (2016), er *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, det verktøyet som benyttes mest av lærere. Ut ifra samme breddeundersøkelse kommer det fram funn som viser at en andel lærere bruker dette kartleggingsverktøyet i kombinasjon med andre kartleggingsverktøy som TOSP, som kartlegger verbale ferdigheter på to språk, lokalt utviklet kartleggingsmateriell, og NAFOs kartlegging av skolefaglig ferdigheter. Sistnevnte er først og fremst utviklet for å kartlegge elevenes ferdigheter i fag, og bør foregå på elevens morsmål (Rambøll Management, 2016, s. 36-38).

Palm & Ryen (2014) påpekte forskjellene mellom bruk av dynamiske kartleggingsverktøy og standardiserte prøver. Standardiserte prøver som *Daglignorsk-prøven*, er mindre troverdig sammenlignet med dynamiske prøver, som *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*.

Dynamiske prøver gir ifølge Palm & Ryen (2014) mer innsikt i hvor mye hjelp eleven trenger for å komme videre i utviklingen. Derfor mener Palm & Ryen (2014) at standardiserte prøver

er mer hensiktsmessig å bruke som et supplement til en dynamisk prøve (Palm & Ryen, 2014, s.5)

I denne studien benyttet én av informantene seg av kombinasjonen *Daglignorsk-prøven*, lokalt utviklet materiell, *Trondheimsmateriellet*, og *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Dette viser en bred kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk. Det benyttes både dynamiske og standardiserte tester, og er i tråd med Palm & Ryen (2014) sine synspunkt. Samtidig hadde det vært av interesse å undersøke nærmere hvorfor akkurat denne kombinasjonen av ulike kartleggingsverktøy sees på som den mest hensiktsmessige, men grunnet studiens omfang og tidsbruk har ikke dette i denne studien ikke blitt prioritert.

Daglignorsk-prøven benyttes også som enkeltstående prøve av en av informantene i denne studien, og brukes systematisk to ganger i året for å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk. Ifølge informanten erfares denne prøven som en god og nyttig prøve, når det gjelder å kunne avgjøre om elevene er gode nok til å kunne følge den vanlige opplæringen. Dette harmonerer ikke med Palm og Ryen (2014) sine synspunkt om denne prøven. På den ene siden kartlegger denne prøven et forholdsvis smalt område av elevenes ferdigheter i norsk, og dermed kan kartleggingen gi et svært begrenset bilde av elevenes evner, forutsetninger og kompetanse. På den andre siden er denne prøven enkel i bruk, er lite tidkrevende, og det foreligger et konkret resultat ved bruk av denne som kan dokumenteres. Dette kan dermed tyde på at kartleggingen først og fremst er knyttet til dokumentasjon for enkeltvedtak om særskilt norsk, og som en rettesnor i avgjørelsen om elevene har, eller ikke har, tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det kan dermed se ut som om formålet med denne bruken av kartleggingsverktøy først og fremst er en administrativ kartlegging, og dermed ikke en pedagogisk kartlegging av eleven. Selv om informanten uttrykker å være tilfreds med prøven og hva prøven kartlegger, kom det også frem at tid og ressurser hadde en betydning i forhold til valg og bruk av kartleggingsverktøy. Informantene hadde erfaring med bruk av *Trondheimsmateriellet*. Slik jeg oppfattet informanten, kunne dette kartleggingsmateriellet også vært aktuelt å bruke systematisk i tillegg til *Daglignorsk-prøven*, men mangel på tid og ressurser begrenser informanten i å kunne utføre begge kartleggingsprøvene.

Funn fra denne studien tyder på at tid og ressurser til kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk, gjøres noe ulikt. Slik jeg oppfattet informantenes praksis, utføres kartleggingsprøvene av elevene underveis i opplæringen to ganger i året, i en-til-en situasjon med elev og lærer. To av informantene trekker frem betydningen av at det er samme lærer som kartlegger elevene underveis i opplæringen, og at kartleggingen også bør gå over flere dager. Dette harmonerer med Selj & Ryen (2019), som trekker frem at lærerne må være bevisste på hvor

stor kartleggingssituasjonen kan ha for kartleggingsresultatene, og påpeker at trygge elever som får tid på oppgaver, vil kunne ha et bedre utgangspunkt for å lykkes med resultatene. Resultatene viser at én av informantene i denne studien også er opptatt av å kunne få kartlagt elevene på sitt morsmål. Kunnskap og begrepsforståelse på elevenes morsmål, trekkes frem som betydningsfulle faktorer med tanke på å kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Det fremkommer av funnene fra denne studien at det ikke er etablert en systematisk praksis. Dette på grunn av ressurser som tilgang til personell på elevenes morsmål til å kunne utføre kartleggingene.

Bøyessen (2017) trekker frem betydningen av at elevene kartlegges og vurderes på morsmålet, og at leseferdigheter i starten bør gjøres på morsmålet. I tillegg påpeker også Bøyessen (2017) at elevene som skal utredes for spesielle behov, også bør kartlegges på morsmålet (Bøyessen, 2017, s.124-125). Mangel på tilgang til personell som kan utføre testene på elevenes morsmål er den avgjørende faktoren som trekkes frem, når elevenes morsmål ikke kan kartlegges på morsmålet sitt. Dette kan også mulig være grunnen til at de andre informantene i denne studien ikke nevner at de kartlegger elevenes morsmål. Dette er ikke sikker kunnskap i denne studien, da denne studien ikke har fokusert på kartlegging av morsmålsferdigheter.

Resultatene viser at kartleggingsverktøyet utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2007) *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, som er anbefalt, er nyttig i forhold til formålet, men erfares som for generelt. Slik jeg oppfattet dette, mener informantene at målene er for lite konkrete. Det kommer frem av resultatene at det utarbeides tilleggsmateriell og spørsmål for å tilpasse verktøyet ut fra det informantene vil ha av kartleggingen.

Overnevnte funn knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever samsvarer med tidligere funn gjort på dette forskningsfeltet, deriblant funn fra Rambøll-rapporten (2016). Funn fra Rambøll-rapporten viser at mange lærere mener *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* har utydelige og lite konkrete ferdighetsmål, og at kartleggingen i stor grad blir basert på subjektive vurderinger og skjønn. På den andre siden viser funn at noen lærere mener det alltid i stor grad vil være behov for faglig og skjønnsmessig vurdering for å sikre en god nok vurdering av elevens ferdigheter (Rambøll Management, 2016, s.36-38). Funnene til Palm & Ryen (2014) viser at funnene er sammenfallende med funnene gjort i Rambøll-rapporten (Palm & Ryen, 2014, s. 1-8). Samtidig viser funn fra Palm & Ryen ulike måter og muligheter å bruke dette kartleggingsverktøyet på. Observasjon, kunnskap om eleven gjennom ordinært klasseromsarbeid, og diskusjoner om vurdering med andre lærere trekkes fram. I tillegg

fremkommer det at én skole supplerer kartleggingen med mer formell vurdering av leseferdigheter og muntlige ferdigheter (Palm & Ryen, 2014, s. 1-8).

I denne studien kommer det frem variasjoner hvordan kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* benyttes av informantene. En av informantene hadde utviklet eget tilleggsmateriell til dette verktøyet, for å gjøre det mer konkret. En annen informant supplerte bruken av verktøyet med andre kartleggingsprøver. Ingen av informantene nevnte samarbeid og diskusjon om utfylling av ferdighetsmålene med andre lærere av elevene. Det ble heller ikke nevnt noe om bruk av dette verktøyet i forhold til den ordinære undervisningen, som samarbeid mellom lærere i den ordinære opplæringen og lærere i den ordinære opplæringen.

Det kan virke som at utfyllingen av ferdighetsmålene først og fremst er lagt til den som har ansvaret for kartleggingen som skjer underveis to ganger i året. Dermed kan dette være en av årsakene til at verktøyet erfarer som for lite konkret og målbart. Det kan også være mulig at informantene ikke har formell utdanning innen andrespråksutvikling, selv om samtlige informanter har erfaring med opplæring og vurdering av elevenes ferdigheter. Selj & Ryen (2019) påpeker at den som skal kartlegge språket bør ha god kunnskap om andrespråksutvikling og andrespråkslæring, og kunne se dette mot elevens språklige bakgrunn og individuelle forutsetninger.

Én av informantene som brukte en lokal utarbeidet versjon av *Språkkompetanse i grunnleggende norsk, Trondheimsmateriellet*, understreket viktigheten av å tilpasse mengden oppgaver, og at kartleggingen bør deles opp. Slik jeg oppfatter dette, er det en praksis som er mulig å gjennomføre, i det opplæringstilbudet informanten jobber i. Ifølge Selj & Ryen (2019) er kartleggingssituasjonen avgjørende for resultatet på kartleggingsprøvene. Trygghet og tid er avgjørende faktorer som kan påvirke elevenes resultater (Selj & Ryen, 2019, s.43).

Resultatene fra denne studien viser at den ene informanten som var kontaktlærer i innføringstilbudet hvor det var muligheter å dele kartleggingen over flere dager, hadde ansvaret for kartleggingene som ble gjort i forbindelse med enkeltvedtak og med overgang til nærskolen. Dette kan tyde på at organiseringen og hvem som kartlegger elevene, har konsekvenser for resultatet av kartleggingen. Slik jeg forstår informanten gir organiseringen muligheter og rammer for å kunne ivareta eleven i kartleggingssituasjonen, og gjøre individuelle tilpasninger for å sikre et best mulig valid resultat. Dermed kan dette bidra til en

mer pedagogisk kartlegging, og ikke først og fremst en kartlegging som dokumentasjon i forhold til avgjørelsen om elevene har gode nok ferdigheter i norsk til å ha utbytte av den ordinære opplæringen.

7.2.2 Samtale og observasjon

I denne studien viser resultatene at samtale og observasjon av elevene, vektlegges og sees på som nyttige verktøy for å kunne kartlegge elevenes ferdigheter i norsk på. Daglig observasjon av muntlig og skriftlige ferdigheter, og vurdering av eleven som helhet, trekkes frem som nyttige verktøy og informasjonskilder. Samtalen som foregår i forkant og i etterkant av den formelle kartleggingsprøven, erfares også som nyttig, og sees på som en del av kartleggingen. Bøyessen (2017) trekker også frem at observasjon og samtale er hensiktsmessige metoder for å kartlegge minoritetsspråklige elever, og dermed gir nyttig informasjon om hvor elevene er i utviklingen av ferdigheter i norsk (Bøyessen, 2017, s. 114). Dette harmonerer også med Bøyessen (2017, s. 109) perspektiv på at kartlegging bør foregå som en pågående prosess, og ikke bare som en enkeltstående prøve. Dermed kan det tyde på at informanten har en forståelse av at kartlegging ikke bare omfatter å bruke egnet kartleggingsverktøy, men at det er kombinasjon av flere metoder som bør nyttes i forhold til kartleggingsarbeidet.

7.3 Avslutningen av den særskilte norskopplæringen

Dette underkapitlet er rettet mot det tredje forskningsspørsmålet. Spørsmålet dreier seg om hva som er vurderingsgrunnlaget, og hvordan rutinene er når den endelige avgjørelsen om å avslutte den særskilte norskopplæringen blir tatt. Jeg vil drøfte interessante funn i forhold til hva som danner vurderingsgrunnlaget, hvilke rutiner, og hvem som involveres når elevene anses å ikke ha behov for særskilt norskopplæring.

7.3.1 Vurderingsgrunnlaget

I denne studien kommer det frem at det er resultatene fra kartleggingsprøvene underveis i opplæringen, observasjoner, prøver, og vurderinger fra ulike lærere, som danner grunnlaget for avgjørelsen om at elevene ikke har rett til særskilt norsk. Funnene i denne studien viser at

det er et skille mellom ungdomstrinnet og barnetrinnet, da et av kriteriene for å avslutte den særskilte norskopplæringen, er at elevene skal være god nok i norsk for å kunne få vurdering med karakter i norskfaget. Det kommer også tydeligere frem at prøver som er vurdert av faglærere i den ordinære opplæringen, sees som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette kriteriet kommer ikke frem hos informantene på mellomtrinnet.

Resultatene fra Rambøll (2016) viser at flertallet av lærere vektlegger kombinasjonen kartleggingsresultater, og vurdering av elevenes kompetanse i norsk, fra seg selv og andre lærere. Det fremkommer også et skille mellom lærere på ungdomstrinnet og barnetrinnet både når det gjelder skjønnsmessig vurdering, og faglige vurderinger som grunnlag for opphør av enkeltvedtak. Det er en høyere andel av lærere på ungdomstrinn som vektlegger faglige og skjønnsmessige vurderinger i avgjørelsen som leder frem til frafall av retten til særskilt norskopplæring (Rambøll, 2016, s. 73-74).

Fjørtoft & Sandviks (2016) grunnleggende prinsipper om hva en vurdering må bygges på, omfatter en teoretisk modell om hvordan elevene utvikler og får vist sin kompetanse, at elevene får deltatt der deres prestasjoner blir vist, og til slutt læreres fortolkninger som er grunnlaget for beslutninger for videre opplæring ut for hva som er målet med vurderingen. Det tyder på at det først og fremst er tolkningen av kartleggingsresultatet som er utgangspunktet for vurderingsgrunnlaget (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 22-23). I denne studien viser resultatene at omfanget og kartleggingsverktøy som benyttes varierer. Dette kan trolig føre til at vurderingsgrunnlaget varierer, og blir ulikt vurdert mellom skoler og lærere. Samtidig viser funnene fra denne studien at det samles informasjon og vurderinger fra ulike kilder, som er med å støtte vurderingene og tolkningene av kartleggingsresultatene som er gjort underveis i opplæringen.

Skillet mellom barneskolen og ungdomsskolen, hvor karakterer og mer faglige vurderinger vektlegges i ungdomsskolen, kan trolig tyde på at lærere i ungdomsskolen har tydeligere mål, og mer formelle kriterier som lærere må vurdere elevene ut fra. Vurderingsgrunnlag for å kunne sette vurdering med karakterer i fagene, og kunne bli vurdert mot kompetansemålene og kriteriene for måloppnåelse på lik linje med jevnaldrende innenfor rammen av ordinær opplæring, ser ut til å komme mer frem, og dermed ha mer betydning hos lærere på ungdomsskolen. På barneskolen derimot, er det ikke vurderinger med karakterer, fag og det er mulig at lærerne ser mer på det totale læringsutbytte elevene har innenfor rammen av ordinær opplæring, sett i forhold til lærere på ungdomsskolen.

7.3.2 Beslutning frafall retten til særskilt norsk

Resultatene fra denne studien viser noen variasjoner når det gjelder den endelige avgjørelsen om at eleven ikke har behov for særskilt norskopplæring. Den endelige avgjørelsen gjøres formelt i form av et møte. Hvem som er med på møtet, og hvem som har ansvar for det formelle, varierer. Samtlige informanter involverer foreldre eller foresatte til møte. I tillegg kommer det frem fra funnene at to av informantene beskriver at eleven er med på møtet. Samtlige informanter innkaller foreldre eller foresatte i forbindelse med avgjørelsen. Hvem som har ansvar for koordinering av det formelle, varierer. Avdelingsleder, kontaktlærer i innføringstilbud, og kontaktlærere i den ordinære klassen eleven tilhører, er ifølge informantene pålagt dette ansvaret. For elevene som ikke er i tidsbegrenset innføringstilbud, oppfatter jeg det slik at faglærere og kontaktlærer også er involvert i den endelige avgjørelsen. Et særlig interessant funn i denne sammenhengen, er at resultatene viser at det er tydelige rutiner og møter for overgang fra tidsbegrenset innføringstilbud og til nærskoler. Gjennom studiens funn får man kjennskap om vurderingsgrunnlaget fra innføringsklasse til nærskolen. Denne studien gir ikke kjennskap eller kunnskap til hvordan vurderingsgrunnlaget er når den særskilte norskopplæringen avsluttes på nærskolen.

Læreres bruk av skjønn må bygge på en felles forståelse av hva de ser etter hos elevene. Diskusjonen og dialogen med utgangspunkt i læreplaner og regelverk, er nødvendig for et tolkningsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Harrison et al. (2010) peker på mulige komponenter som kan etablere et sterkere tolkningsfellesskap, og sikre validiteten gjennom kjeden av tolkninger. De presiserer at lærere som underviser i et fag bør formulere kriterier for validitet, og at bruk av strukturert mappevurdering kan gi et helhetlig inntrykk av muligheter for læring i det enkelte faget. De peker på at tydelige og gjennomsiktige prinsipper for vurdering av utvalgte eksempelmapper i og mellom skoler, kan utvikle felles forståelse for kriterier og sikre at vurderingsresultatet blir sammenlignbare mellom skoler (Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2010, referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 45-46). Black et al. (2010) konkluderer med at læreres faglige og fagdidaktiske kunnskap er nødvendig for å kunne videreutvikle vurderingskompetansen, og peker på komponenter som kan etablere sterkere tolkningsfellesskap og sikre validiteten gjennom kjeder av tolkninger. Komponentene kan bidra til å styrke tolkningsfellesskapet både mellom lærere og i større kontekster, slik at tilliten til læreres formative og summative vurderinger blir styrket, og at

validiteten ikke trues Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2010, referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 45-46).

Denne studien tyder på at det er etablert en eller annen form for tolkningsfellesskap og samarbeid når avgjørelsen om retten til særskilt norsk opphører. Samtlige informanter trekker frem at de bruker resultatene fra kartleggingsmateriellet og prøvene av elevene som en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget når den særskilte norskopplæringen opphører. På den andre siden kommer det ikke fram i funnene hvilke kriterier som legges til grunn når avgjørelsen tas. Resultatene viser at det er ulikt omfang hvordan informantene i praksis sammenligner resultatene fra kartleggingen når avgjørelsen om at retten til særskilt norskopplæring opphører. Samtidig hadde det vært interessant å kunne undersøke hvordan samarbeidet og tolkningsfellesskapet mellom kontaktlærere, særskilt norsklærer og faglærere er etablert fram til møtet før avgjørelsen om beslutning av frafall til retten av særskilt norsk foreligger. Grunnet studiens omfang og tidsbruk er dette ikke blitt prioritert.

I dette kapitlet har jeg drøftet sentrale funn fra min studie, og knyttet disse opp til tidligere forskning og relevant teoretiske perspektiver. Drøftingene er knyttet til forskningsspørsmålene, og fungerer som en rettesnor for å kunne finne svar på studiens problemstilling. Det er gjort et utvalg av sentrale funn for å prøve å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

8.0 AVSLUTNING

Jeg vil i dette avslutningskapittelet se om jeg har funnet svar på problemstillingen min. Dette vil jeg gjøre ved å hente frem forskningsspørsmålene, og oppsummere funnene fra empirien i forhold til hvert av forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg oppsummere dette, og se om jeg har klart å finne svar på problemstillingen. Videre kommer jeg med refleksjoner over egne valg og forskerprosessen. Til slutt vil jeg gi noen perspektiver og implikasjoner for videre forskning.

8.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene.

Problemstillingen for denne studien, er som presentert i innledningen kap.1.3:

Hvordan erfarer lærere i grunnskolen sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, og retten til særskilt norskopplæring?

Jeg vil prøve å besvare mine to forskningsspørsmål i lys av empirien.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan forstår og erfarer lærere formuleringen tilstrekkelige ferdigheter i norsk i opplæringsloven §2-8?

Når det gjelder opplæringsloven § 2-8 (Lovdata, 2021), er et av målene for denne studien å finne ut av hvilken forståelse, og hvilke erfaringer lærere har knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne ha utbytte av den vanlige undervisningen*. Samlet sett viser tendensen i denne studien at det er utfordrende for informantene å gi beskrivelser av hva denne formuleringen skal omfatte. Samtidig viser tendensen i denne studien at *tilstrekkelige ferdigheter* beskrives slik at elevene skal være kommet på et nivå i norsk, som er likt jevnaldrende elever. Dette innebærer at elevene skal være kommet på omtrent samme nivå som jevnaldrende elevene på trinnet elevene tilhører, og kan følge ordinær opplæring innen tilpasset opplæring.

Funnene i denne studien viser at erfaringene informantene har knyttet til formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen*, er knyttet til hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert. Det fremkommer sammenfallende erfaringer med hva *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* innebærer, for informantene som jobber i innføringsklasser. Måloppnåelse på nivå en til to etter læreplanen i grunnleggende norsk, er sammenfallende kriterier for hva *tilstrekkelige ferdigheter* omfatter hos informantene i innføringsklassene. For informantene som jobber i innføringstilbud, etterstrebes en praksis hvor eleven følger den ordinære undervisningen i praktisk-estetiske fag, dersom det er praktisk mulig å få dette til, selv om elevene ikke har *ferdigheter i norsk*. For informanten som jobbet på en ungdomsskole sees den særskilte norskopplæringen, og ordinære opplæringen mer helhetlig på. Funnene viser at informanten fra ungdomsskolen, i tillegg til elevenes *ferdigheter i norsk*, fokuserer på elevenes kompetanse på morsmålet. Samtlige informanter i denne studien erfarer ulike utfordringer i forhold til å tolke og operasjonaliseres formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i*

norsk, uavhengig av hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert i de opplæringstilbudene informantene jobber i.

Forskningsspørsmål 2:

Hvilke erfaringer har lærere i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk?

Studien viser at samtlige informanter benytter kartleggingsmateriell som er utarbeidet for å kartlegge minoritetsspråklige elevers ferdigheter på norsk. Studien viser at det benyttes ulike kartleggingsverktøy, og at tid og ressurser som benyttes til kartleggingen er forskjellige fra de ulike informantene arbeidsplasser. Daglignorsk-prøven, Trondheimsmateriellet og *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er kartleggingsverktøy som benyttes i denne studien. Når det gjelder kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, kommer det frem gjennom denne studien at dette verktøyet erfares som for lite konkret.

Samtale og observasjon sees på som nyttige metoder å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk på.

Forskningsspørsmål 3:

Hvilke erfaringer har lærere med avslutningen av den særskilte norskopplæringen?

Studien viser at resultater fra kartleggingsprøver er utgangspunktet for vurderingen som legges til grunn når den særskilte norskopplæringen skal avsluttes. Observasjoner og prøver fra ulike lærere er også en del av vurderingene. Studien viser også at det er et skille i kriteriene mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Vurdering med karakter i faget norsk etter den ordinære planen i norsk, kommer frem som et av kriteriene i forbindelse med at elevene kan avslutte den særskilte norskopplæringen. Samlet sett viser resultatet i studien at det er en eller annen form for samarbeid og tolkning av resultatene fra kartleggingsprøvene, observasjoner og andre prøver som danner vurderingsgrunnlaget. I forbindelse med endelige den formelle avslutningen av den særskilte norskopplæringen, viser funnene at det er et ansvarsområde som kan være knyttet til både kontaktlærere i den ordinære opplæringen, og avdelingsleder i innføringstilbudet.

8.1.1 Problemstillingen denne studien ønsker å besvare

Hvordan erfarer lærere sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, og retten til særskilt norskopplæring?

Formålet med denne studien var å få ny innsikt og ny kunnskap om læreres erfaringer knyttet til sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8, som angår den særskilte norskopplæringen. Fokuset har vært å få ny kunnskap om hvordan lærere erfarer sentrale føringer frem til at den særskilte norskopplæringen avsluttes.

Denne studien kan konkludere med at formuleringen *tilstrekkelige ferdigheter i norsk* i opplæringsloven § 2-8, erfares som utydelig og utfordrende å operasjonalisere. Denne studien kan også konkludere med at læreres erfaringer med formuleringen i opplæringsloven, henger sammen med hvordan skolen og kommunene har organisert den særskilte norskopplæringen. Studien viser også at det benyttes ulike kartleggingsverktøy i kartleggingen av elevenes ferdigheter i norsk, som lærere ifølge opplæringsloven § 2-8 skal utføre underveis når elevene får særskilt norskopplæring. Studien viser at det er ulike erfaringer med verktøyene som blir benyttet. Når det gjelder det endelige beslutningsgrunnlaget og avslutningen av den særskilte norskopplæringen, kan denne studien konkludere med at lærere har etablert noe lik praksis for samarbeid og rutiner når den særskilte norskopplæringen skal avsluttes.

8.2 Refleksjoner over egen forskningsprosess

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg ny innsikt, og utvidet min horisont på fagfeltet som omhandler vurdering av norsk som andrespråk. Gjennom arbeidet med studien, gjennom litteratur og orientering i andres forskning, og i møte med min egen emperi, har jeg funnet ny kunnskap som har gitt meg ny innsikt som omhandler læreres erfaringer med sentrale føringer i opplæringsloven § 2-8 knyttet til den særskilte norskopplæringen. Jeg avgrenset oppgaven til å gjelde elever på 5.-10. klasse, men jeg ser i ettertid at det hadde vært interessant å avgrense studien og problemstillingen ytterligere. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha avgrenset studien og dens problemstilling til læreres erfaringer til et bestemt trinn, som mellomtrinn eller ungdomstrinn.

8.2.1 Tanker- implikasjoner for videre forskning

Funnene i denne studien kan bidra med forståelse for behovet for tydeligere retningslinjer som angår opplæringsloven § 2-8 og føringer som angår den særskilte norskopplæringen. Funnene kan også bidra med forståelse for mer forskning som angår den særskilte norskopplæringen etter opplæringsloven § 2-8. Studien viser at det er blant annet behov for mer forskning som gjelder den særskilte norskopplæringen etter at elevene er ferdig med et innføringstilbud.

Litteraturliste

- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bøyessen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 109). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cappelen, Å., Skjerpen, T., & Tønnessen, M. (2016). *Befolkningsframskrivinger 2016-2100*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/270396
- Cummins, J. (1976). *The influence of bilinualism on cognitive growth: A synthesis of research finding and explanatory hypotheses: Working papers on bilingualism*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Austin: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Explaining patterns of minority students under -achievement*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 12 04). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [Forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no): <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, N. H. (2020, August 5). *Masteroppgavve«Man må jo ha noe håndfast å vise til også»*. Hentet fra ODA OSLOMET: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2759262/H%c3%a5land_skut2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskaplig metode (5.Utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk* (ss. 27-47). Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Melding til Stortinget 6 2019-2020*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.Utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lovdata. (2018). *Lovdata*. Hentet fra Opplæringsloven §1-3: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Lovdata. (2021, 08 01). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Lovdata. (u.d.). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Lunde, M., & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklige opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjelle-Summers, M. (2020, November 16). *Læreres forståelse av tilpasset opplæring til*. Hentet fra Nord Open: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2732445/MjelleSummersMona.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- NAFO. (2021, 02 19). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring: <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartlegging-av-minoritetsspraklige-elever/>
- Opheim, H. (2018, Mai). *Masteroppgave "Elle, melle... En kvantitativ studie av vurderingskriteriene grunnskolene i*. Hentet fra Høgskolen i Østfold: https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2580960/18-00369-14%20Opheim%20Hege%20%28143484%29_30150679_30155498%20342985_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palm, K., & Ryen, E. (2014, 8 (1)). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, s. 17. Hentet fra Acta Didactica Norge : <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på femonenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll . (2016, Februar). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2014, Januar 24). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?* Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review og Applied Linguistics in Language Teaching* 10, ss. 209-231.
- Selj, E., & Ryen, E. (2019). *Med språklige minoriteter i klassen - Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/lavere-befolkningsvekst-framover>

- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord, & G. Y. Randen, *Norsk som andrespråk* (ss. 76-102). Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 25). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet fra Udir.no: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, August 01). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Regelverkstolkninger frå Udir*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/lov-om-grunnskolen-og-den-vidaregaande-opplaringa-opplaringslova/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Oktober 11). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen- språklige og faglige utfordringer* (ss. 279-295). Oslo: Cappelen Damm.
- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde, & A. Sigrun, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 11-23). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Våren 2019

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vurdering av norskferdigheter hos minoritetsspråklige elever

Bakgrunn og hensikt

Jeg er masterstudent ved fakultetet for lærerutdanning og kunst og kultur ved Nord Universitet i Bodø. I mitt masterprosjekt undersøker jeg læreres vurderinger av norskferdigheter hos minoritetsspråklige elever, som gis etter opplæringsloven § 2-8.

Formålet med prosjektet er å utvikle mer kunnskap om læreres vurderinger for overgangen fra særskilt norskopplæring til ordinær opplæring. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer lærere har med vurderingene av den særskilte norskopplæringen, og i den forbindelse håper jeg at du kan tenke deg å delta.

Hva innebærer studien?

Undersøkelsen vil omhandle kvalitative intervjuer av lærere som har undervisnings- og vurderingserfaring med særskilt norskopplæring. Intervjuet vil vare ca. 45 minutter, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Intervjuene vil bli utført våren 2019, og prosjektet avsluttes i november 2019.

I god tid i forveien vil jeg ta kontakt med deg via telefon for å gjøre en konkret avtale om tid og sted for intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjon som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Ingen andre enn intervjuer har tilgang på opplysningene om deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien. Lydopptak vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet i november. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), som har godkjent studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst- uten å oppgi noe grunn, trekke ditt samtykke til å delta. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen under.

Min prosjektleder er førsteamanuensis May Line Rotvik Tverbakk (tlf 755 17 738) Nord Universitet i Bodø.

Hilsen Hege Jeanette Jakobsen, tlf.nr 47 33 10 62
Master i tilpasset opplæring
Institutt for lærerutdanning, kunst og kultur, Nord Universitet avd. Bodø.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguiden:

Fra særskilt norsk til ordinær opplæring

Tema: Tilstrekkelige ferdigheter i norsk

Hovedspørsmål:

Hvordan forstår du formuleringen “tilstrekkelige ferdigheter i norsk” i opplæringsloven § 2-8?

Hva tenker du når jeg sier tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring?
Har du møtt på utfordringer når du skal vurdere hva “tilstrekkelige ferdigheter i norsk” innebærer?

Tema: Kartlegging

Hovedspørsmål: Hvordan kartlegges elevene underveis når de får opplæring i særskilt norsk?

Hvilke kartleggingsverktøy benyttes?

Hvilke erfaringer har du med kartleggingsverktøyene?

Kjenner du til kartleggingsverktøy som spesielt er utarbeidet for minoritetsspråklige elever?

Hvilke erfaringer har du med disse kartleggingsverktøyene?

Hvilke andre metoder brukes for å kartlegge elevene?

Oppfølgingsspørsmål dersom læreplanen i grunnleggende norsk benyttes og tilhørende kartleggingsmaterieil og/eller Språkperm benyttes; Hvilket nivå og hovedområder vektlegges?

Hva er styrker ved bruk av dette materialet?

Hva er svakheter ved bruk av dette materialet?

Tema: Avslutning av den særskilte norskopplæringen

Hovedspørsmål:

Hva danner vurderingsgrunnlaget når den særskilte norskopplæringen skal avsluttes?

Hvilken praksis er etablert når det gjelder det endelige beslutningsgrunnlaget for at eleven vurderes å være god nok i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen?

Hvem er med og vurderer at den særskilte norskopplæringen bør avsluttes?

Hvordan involveres eleven og foreldre/foresatte i beslutningen om overgang fra særskilt norsk til ordinær undervisning?

Hvilke rutiner kjenner du til i forbindelse med å avslutte særskilt norskopplæring? Hvem har ansvar for dette?

Er det noe annet du vil tilføye som vi ikke har fått med i denne sammenhengen?

Vedlegg 3: Tillatelse NSD

11.11.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Særskilt norsk- overgang til ordinær opplæring

Referansenummer

971503

Registrert

28.02.2019 av Hege Jeanette Jakobsen - hege.j.jakobsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Line Rotvik Tverbakk, may.l.tverbakk@nord.no, tlf: 75517738

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Jeanette Jakobsen, hege.jeanette.jakobsen@vagan.kommune.no, tlf: 47331062

Prosjektperiode

01.03.2019 - 15.05.2021

Status

01.03.2021 - Avsluttet

Vurdering (4)

08.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.06.2020.

Vi har nå registrert 15.11.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c40ef21-d0bc-4323-ac02-ead14311a88c>

1/1

Lykke til videre med prosjektet!

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

18.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.06.2020.

Vi har nå registrert 01.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

10.12.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 09.12.2019.

Vi har nå registrert 15.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

04.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem 15.11.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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)