



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# BACHELOROPPGÅVE

**Hjelp, vi treng morsmåslærarar i Russisk!**

Eit forskingsprosjekt om morsmålsopplæring i Sogn og Fjordane

**Help, we need native language teachers in  
Russian!**

A study of bilingual education in Sogn og Fjordane

**Grunnskulelærerutdanning 1-7**

**Emnekode: PE 369**

**Avdeling for lærarutdanning og idrett, institutt for  
grunnskulelærerutdanning.**

**12.05.17**

**Tal ord: 7699**

***Elise Schrama***

**Rettleiar: Silje Karin Ragnhildstveit**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Samandrag

Denne oppgåva tek føre seg eit forskingsprosjekt som forskar på morsmålsopplæring i Sogn og Fjordane. Problemstillinga er formulert ut frå spørsmålet om morsmålsopplæring blir vektlagt og tilbydd på 1–7. trinn på skular i fylket. I tilknytning til dette spørsmålet har det blitt granska på tal skular som tilbyr morsmålsopplæring. I tillegg til dette er det blitt satt lys på kva språk som blir gitt opplæring i, og kva skulane har av ressursar til å kunne tilby morsmålsopplæring.

Metoden som er brukt i studien er ei blanding av ei kvalitativ og kvantitativ spørjeundersøking med eit tilgjengelegheitsutval av heile populasjonen, som består av 82 skular. Sidan talet innsamla svar: er under halvparten av populasjonen (36 skular), fører svara ikkje til generalisering. Likevel kan dei vise viktig tendensar, som blant anna lite bruk av morsmålsopplæring, og ein mogleg samanhengar mellom dette og mangel på pedagogiske ressursar.

# Innholdsliste

Samandrag.....	2
Innholdsliste .....	3
Figurliste .....	5
1. Innleiing.....	6
1.1. Presentasjon og bakgrunn for val av tema.....	6
1.2. Problemstilling og avgrensing .....	6
1.3. Definisjonar av «norsk som andrespråk» og morsmål.....	7
1.4. Metode og litteratur.....	7
1.5. Oppbygging av oppgåva .....	7
2. Teori.....	8
2.1. Ulike tilnærmingar til morsmål.....	8
2.2. Fordelane ved tospråklegheit.....	8
2.2.1. Morsmål som ressurs for internasjonalt kommunikasjon og identitetsutvikling .....	9
2.2.2. Morsmålsopplæring som ressurs for læringsutbytte .....	10
2.3. Kartlegging.....	11
2.4. Ein overgangsmoell .....	12
2.5. Organisering av morsmålsopplæring .....	12
2.6. Faktorar som kan spele inn på praksisen av morsmålsopplæring .....	13
2.6.1. Spesialundervisning og særskilt norskopplæring .....	13
3. Metode .....	14
3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv .....	14
3.2. Kvantitativ og kvalitativ metode .....	14
3.3. Spørjeundersøking som datagrunnlag .....	15
3.4. Reliabilitet og validitet.....	16
3.5. Feilkjelder .....	16
4. Gjennomføring .....	17
4.1. Problemstilling og koplingsnett.....	17
4.2. Minimering av feilkjelder .....	18
4.3. Utsending av spørjeskjemaet .....	19
5. Resultat og analyse.....	20
5.1. Viktighet .....	20
5.2. Minoritetsspråklege elevar og tilbod om morsmålsopplæring.....	21

5.3. Morsmålet til eleven .....	22
5.4. Språka det blir gjeve morsmålsopplæring i .....	23
5.5. Ressursar og tidsbruk .....	24
5.6. Prioritering av spesifikke trinn .....	25
5.7. Spesialundervisning prioritert framfor morsmålsopplæring .....	25
5.8. Kartlegging.....	26
5.9. Morsmålsopplæring på ein anna skule .....	26
5.10. Privatskule eller offentleg skule .....	26
5.11. Andre merknader frå informantar .....	27
6. Drøfting av resultat.....	28
6.1. Lite bruk av morsmålsopplæring .....	28
6.2. Mangel på ressursar .....	28
6.3. Kartlegging av norskkompetansar .....	29
6.4. Manglande kompetanse hjå leiinga .....	30
6.5. Samanheng mellom elevane sine morsmål og talet innvandrara i Norge.....	31
6.6. Kritikk til metodeval og gjennomføring.....	32
7. Avslutning .....	33
7.1. Funna frå spørjeundersøkinga.....	33
7.2. Forslag til løysing .....	33
8. Kjelder.....	34
9. Vedlegg .....	36
9.1. Spørjeskjema .....	36
9.2. Informasjonsbrev .....	45

## Figurliste

Figur 1 - Cummins` isfjellmetafor .....	10
Figur 2. Kopplingsnett prosess tilrettelegging for morsmålsopplæring .....	17
Figur 3. I kva grad ser de på morsmålsopplæring som viktig? stolpediagram .....	20
Figur 4. I kva grad ser de på morsmålsopplæring som viktig? sektordiagram .....	21
Figur 5. Prosent skular som har minoritetsspråklege elevar.....	21
Figur 6. Prosent skular som tilbyr morsmålsopplæring .....	21
Figur 7. Morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane .....	22
Figur 8. Språka det blir gitt morsmålsopplæring i .....	23
Figur 9. Mangel på pedagogiske ressursar .....	24
Figur 10. Mangel på økonomiske ressursar.....	24
Figur 11. Mangel på tid til kartlegging og innsending av vedtak.....	24
Figur 12. Prioritering av spesifikke trinn .....	25
Figur 13. Prioritering av spesialundervisning framfor morsmålsopplæring.....	25
Figur 14. Kartlegging av ulike kompetansar .....	26
Figur 15. Nøkkeltal for innvandring og innvandrarar .....	31

# 1. Innleiing

## 1.1. Presentasjon og bakgrunn for val av tema

Temaet denne bacheloroppgåva skal handle om er norsk som andrespråk, med fokus på morsmålsopplæring. I dagens grunnskule er det mange elevar som har norsk som sitt andrespråk. Desse elevane er både elevar som kjem til Norge i og før skulealderen (Berggreen, Sørli, Alver, & Sørland, 2012, s. 19). «Faget norsk som andrespråk voks fram i siste del av 1900-talet i takt med økt innvandring til Norge» (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 14). Først fokuserte faget på dei vaksne som skulle lære andrespråket. Etter kvart førte vekst av talet på barn med minoritetsspråkleg bakgrunn til vekst i behovet for pedagogisk tilpassing og tilrettelegging. Dette var med tanke på å sikre likeverdig læringsutbytte til alle barn, både minoritetsspråklege og majoritetsspråklege barn (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 14). Likevel blir det i følgje Melby-Lervåg og Lervåg (2011, s. 331) rapportert om at minoritetsspråklege elevar presterer svakare enn majoritetsspråklege elevar.

I følgje opplæringslova §2–8 har dagens elevar i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk, rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skulen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler (lovdata, 1999). Men kor mange elevar får eigentleg tilbod om morsmålsopplæring? Og kva kan føre til at eleven ikkje får tilbodet? «I 2013 fikk 17 165 elever, eller 38 prosent av de minoritetsspråklige elevene, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller tilrettelagt opplæring» (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 16). Kva kan vere grunnen til at så mange minoritetsspråklege elevar ikkje får den tilpassing og tilrettelegging i form av morsmålsopplæring? Val for temaet har bakgrunn i egne erfaringar med å ha norsk som andrespråk, som dermed spirer ut i ei interesse for korleis morsmålsopplæring blir gjeve.

## 1.2. Problemstilling og avgrensing

Med bakgrunn i dette er problemstillinga formulert til:

**Blir morsmålsopplæring vektlagt og tilbydd på 1.– 7. trinn på skular i Sogn og fjordane?**

**Forskarspørsmål:**

- *Opplæringa manglar på ressursar og kompetansar til å tilby morsmålsopplæring?*
- *Kva tid stopper prosessen for gjennomføring av morsmålsopplæring opp?*
- *Kan utbreiing av bruk henge saman med kva språk som er etterspurt?*
- *Er det forskjell på bruken av morsmålsopplæring mellom private og offentlege skular?*

Omgrepet «vektlegge» blir stilt synonymt med blant anna det å framheve noko eller peike noko ut. I oppgåva blir omgrepet kopla opp mot kva grad leiingane på skulane sjølv meiner morsmålsopplæring er viktig. Eitt av forskingsspørsmåla nemner ressursar og kompetansar. Omgrepet ressursar inngår i oppgåva som økonomiske og tidsmessige ressursar. I tillegg vil skulen sin kompetanse om morsmålsopplæring og tilgang til morsmålslærarar inngår som pedagogiske ressursar.

### 1.3. Definisjonar av «norsk som andrespråk» og morsmål

Traavik og Jansson (2013, s. 164) definerer *andrespråket* som det språket ein person lærer i eit miljø der det er i allmenn bruk som daglegspråk. Språket treng ikkje nødvendigvis vere det andre språket ein person lærer, men må bli lært etter det første språket. Kva som definerast som etter førstespråklæring blir i forskingslitteratur sett ved treårsalder (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Språket må også bli lært i det miljøet der det er daglegspråket til fleirtalet av befolkninga, for å bli kalla eit andrespråk. Når ein elev i den norske grunnskulen lærer tysk, er dette ikkje eit andrespråk, men eit framandspråk. Det er nemleg læringskonteksten som skil framandspråklæring frå andrespråklæring. Denne oppgåva tek utgangspunktet i same tilnærminga av omgrepet morsmål som utdanningssystemet. Denne tilnærminga, saman med definisjonen på førstespråket, vil bli teke opp i det neste del.

Oppgåva er avgrensa til å ha søkjelyset på synet og gjennomføringa av morsmålsopplæring i skulen, heller enn effekten morsmålsopplæring kan ha på andrespråklæringa. Det skal heller ikkje vektleggast korleis morsmålet kan påverke andrespråklæring, også kalla tverrspråkleg påverknad eller transfer (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 47).

### 1.4. Metode og litteratur

Denne studien tek i bruk det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 129) kallar ei kvantitativ forskingsmetode gjennom ei spørjeundersøking som blir sendt til alle barneskular i fylket. Ein kan ved sidan av dette også seie at metoden er delvis kvalitativ på grunn av at spørjeskjemaet er semistrukturert, som vil seie at den inneheld både opne og prekoda spørsmål. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130) Litteraturen som er teke i bruk i oppgåva er blant anna styringsdokument, forskrifter og artiklar av Kamil Øzerk, Monica Melby- Lervåg og Arne Lervåg og Liv Bøyesen.

### 1.5. Oppbygging av oppgåva

Oppgåva vil i del to belyse relevant teori knytt til morsmålsopplæring i styringsdokument og andre typar litteratur, før den drøfter forskingsmetoden med moglege feilkjelder i del tre. Deretter følgjer ein presentasjon av gjennomføring og ei skildring av spørjeskjemaet i del fire. Til slutt tek analyse og drøfting fatt i dei viktigaste funna og knyt desse opp mot forskingslitteratur og styringsdokument i del fem og seks.

## 2. Teori

Denne delen tek føre seg ulike tilnærmingar til omgrepet morsmål, og den nasjonale semje om fordelar med morsmålsopplæring og tospråklegheit. Deretter blir organisering av morsmålsopplæring, og overgangsmodellen forklart. Delen avsluttast med faktorar som kan påverke dagens praksis av morsmålsopplæring.

### 2.1. Ulike tilnærmingar til morsmål

Kamil Øzerk nemner 14 ulike tilnærmingar til omgrepet *morsmål* (Øzerk, 2016, s. 19-24). Den morsmålsoppfatninga som Øzerk hevder har dominert lenge i det norske offentlege skulesystemet, og som oppgåva tek utgangspunkt i, er ein kombinasjon av den pedagogiske, sosiologiske, individpsykologiske og kognitiv- psykologiske tilnærminga. Den pedagogiske tilnærminga definerer morsmålet som det språket ein brukar heime, lærer først og lærer av ein som står kjenslemessig og fysisk nærme personen. Denne tilnærminga er nesten heilt identisk til den sosiologiske tilnærminga. Den einaste skilnaden er at språket i den sosiologiske tilnærminga framleis blir sett på som morsmålet dersom det er gløymt. Den individpsykologiske tilnærminga definerer morsmålet som det språket ein identifiserer seg med sjølv, og den kognitiv-psykologiske tilnærminga definerer morsmålet som det språket ein tenkjer og regner matematikk på.

Utdanningssystemet si tolking av morsmålet legg altså vekt på at morsmålet er det språket ein beherskar best, tenkjer på og regner med, identifiserer seg sjølv med og brukar heime. I tillegg er det det språket ein lærer først, og som er lært av ein som har stått fysisk og kjenslemessig nær ein frå fødselen av. Traavik og Jansson (2013, s. 164) hevder at *førstespråket* ofte blir brukt som synonym med morsmålet. Dei definerer *førstespråket* som ein person sitt munnlege og skriftlege hovudspråk. Dersom ein person lever i eit homogent språkmiljø vil dette altså vere synonymt med morsmålet. Men dersom personen er ein innvandrar som meistrar andrespråket sitt i den grad at det språket blir mest brukt, vil *førstespråket* bli synonym med andrespråket, ikkje morsmålet.

### 2.2. Fordelane ved tospråklegheit

Det er i den internasjonale forskingslitteraturen brei semje om fordelane ved *tospråklegheit* (Simonsen, 2013a). Jørgensen og Holmen meiner at norma for tospråklegheit bør vere ein integrert tospråklegheitsnorm, som anerkjenner at fleirspråklege bruker heile sin samla språkkompetanse, og vekslar mellom språka (Selj, 2004, s. 18). Likevel finst det teoriar som til dømes «Time on task» hypotesen (Porter 1990) som hevder at fokusering på morsmålsferdigheiter kan ha negativ påverknad på ferdigheiter og fagleg utbytte på andrespråket. I tillegg hevder spesialpedagogane Melby-Lervåg og Lervåg at ein ikkje bør snakke morsmål i heimen (Simonsen, 2013b). Dette synet kan hindre ivaretaking av morsmålet som tospråklegheit krev.



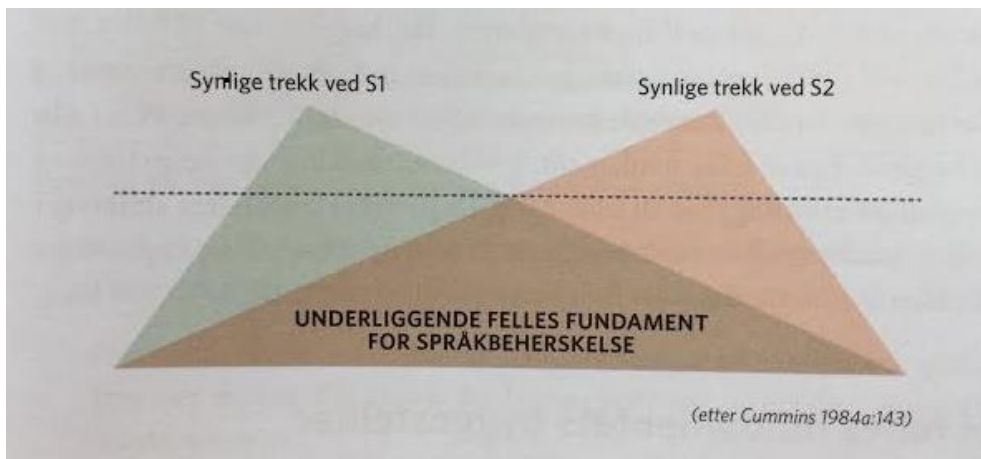
### 2.2.1. Morsmål som ressurs for internasjonalt kommunikasjon og identitetsutvikling

Postholm og Munthe (2011, s. 118) hevder at morsmålet bør bli sett på som ein ressurs i ei verd der internasjonalt og interkulturelt kommunikasjon krev kompetanse innanfor ulike språk. Cummins understrekar at å ikkje utvikle alle barns morsmål er ukløkt sett ut frå nasjonen sitt behov for språklege ressursar for å kommunisere med omverda. (Postholm & Munthe, 2011, s. 118) I tillegg til dette understrekar «Stortingsmelding nr 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*»

(Kunnskapsdepartementet 2008) verdien fleirspråklegheit har på identitetsutvikling (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 23). Morsmålsopplæring vil gje elevane kjennskap til andre med same morsmål, og kjensle av at morsmålet deira er verdifullt. Dette vil føre til tilhøyring og sjølvaksept. Ein sikra identitet, sjølvaksept og tilhøyring er igjen viktige faktorar for å føle seg trygg, og motivert til å lære (Bøyesen, 2014, s. 294).

### 2.2.2. Morsmålsopplæring som ressurs for læringsutbytte

I følge Kibsgaard og Husby (2009, s. 20) bør skulen si opplæring i andrespråket bygge på dei språklege og kunnskapsmessige ressursar barnet allereie har tileigna seg. Ei hovudutfordring som Berggreen mfl. nemner er at for andrespråkelever både skal prøve å lære seg grove trekk ved det jamaldringar har lært tidlegare av norsk, og samtidig prøve å lære det som jamaldringar stadig lærer når dei utviklar norsk. Det er altså tale om å «innhente et bevegelig mål» (Berggreen et al., 2012, s. 19). Når ein elev skal lære seg eit andrespråk har solide faglege kunnskapar om for eksempel rekning med brøk i matematikkfaget, vist seg å vere ein fordel for andrespråklæringa. Berggreen hevder at morsmålsopplæring kan bidra til å løfte fagleg kunnskap for å lette andrespråklæring, og gjere «det bevegelige målet» litt mindre i rørsle. Dette synet stammer mogleg frå Cummins` hovudsyn, som Melby-Lervåg og Lervåg (2011, s. 332) seier er at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengige av kvarandre. Dette er fordi dei er basert på ei felles kunnskapsplattform, slik det er vist i figur 1. Den felles kunnskapsplattforma fungerer som eit «språklig, kognitiv, kunnskapsmessig, begrepsmessig og ferdigheitsmessig fundament» (Øzerk, 2016, s. 177). I modellen står S1 for morsmålet og S2 for andrespråket.



**FIGUR 1 - CUMMINS` ISFJELLMETAFOR**

(Øzerk, 2016, s. 177)

Hovudsynet til Cummins hevder at ferdigheiter i eit førstespråk eller morsmål kan overførast til andrespråket dersom opplæringa i det andrespråket legg opp til arbeid med ferdigheitene. I tillegg bør opplæringa gje tilstrekkeleg eksponering for andrespråket og motivasjon for å lære det.

(Bøyesen, 2014, s. 289)

### 2.3. Kartlegging

I følge Utdanningsdirektoratet (2012, s. 6) er morsmålsopplæring noko eleven har rett på dersom kartlegging viser at det er nødvendig, og eleven ikkje er i stand til å følge den ordinære undervisninga. Kartlegging skal gjennomførast før vedtaket blir fatta, og undervegs i opplæringa. Utdanningsdirektoratet hevder også at skulen må kartlegge elevens kompetansar i morsmålet, norsk og andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 16). Melby Melby-Lervåg og Lervåg (2011, s. 341) har på bakgrunn av empirisk forskning konkludert med at ein skal kartlegging av elevens ferdigheiter i undervisningsspråket. Dette meiner dei er fordi læringsutbyttet i skulen er målt med leseforståing og derfor sterkt relatert til språk- og omgrepsforståing på andrespråket. Med dette underkjenner dei betydninga av elevane sine språkferdigheiter på morsmålet, som i følge Bøyese (2014, s. 286) kan føre til dårlegare tilpassing av opplæring. Bøyese (2014, s. 288) meiner at det kan vere ein fordel å kartlegge den totale faglege kunnskapen og språkkompetansar. Ein slik kartlegging kan nemleg vise anna informasjon om til dømes lærevanskar, som også vil påverke andrespråklæring.

Øzerk (2012, s. 92) meiner at det blir brukt svært tilfeldig kartleggingsverktøy rundt om på skular, og at kompetansar som blir kartlagt også vil vere ulikt frå skule til skule. Dette hevder han er på grunn av mangel på føringar for kva materiell som skal brukast til kartlegginga. Øzerk hevder at kartlegging som pedagogisk verktøy har gått til å bli kartlegging som juridisk verktøy, og at §2–8 har ført til at opplæringa av språklege minoritarar i dag er prega av «kartleggingsinstrumentalisme, byråkratisering, enkeltvedtak, kontroll, uoversiktligheit og uforutsigbarheit». I følge han fokuserer paragrafen på elevens svakheiter framfor styrker, som medfører til at eleven blir «straffa» ved å bli fråteke morsmålsopplæring når eleven har tilstrekkeleg kompetansar i norsk. Kamil Øzerk hevder også at kravet om enkeltvedtak presser skular til å bruke mykje pengar, utan at det finst enkeltvedtaksressursar på dette feltet. Dette hevder han fører til at det blir «stelt» ressursar frå undervisningsressursar.

## 2.4. Ein overgangsmodell

Tilbodet om morsmålsopplæring skal vere frivillig, og treng samtykke frå både elev og føresette før vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 7). I tillegg er tilbodet i dag ein *overgangsmodell*. Fram til 1990- talet blei skulen styrt frå ein *bevaringsmodell* som hadde som mål å utvikla barns morsmål slik at barna blei funksjonelle tospråklege. Elevane skulle med dette kunne bruke begge språka som reiskap for læring, og føle seg kulturelt knytt til foreldra sine opphav (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 24). Alle barn med eit anna morsmål enn norsk fekk dermed morsmålsopplæring. I dag har vi gått vekk frå bevaringsmodellen, og over på ein overgangsmodell som har som mål å utvikle ferdigheiter i målspråket, altså andrespråket. Morsmålet har i følgje Kibsgaard og Husby (2009, s. 25) i denne modellen ein reiskapsfunksjon. Ryen, Wold, og Pastoor (2005, s. 42) hevder at «... Hauge og Tefre peker på at morsmålet ble redusert fra å ha en verdi i seg selv til å bli et hjelpemiddel i en overgangsperiode». På grunn av overgangsmodellen er morsmålsopplæring i Norge hovudsakleg knytt til den første lese- og skriveopplæringa, og læreplanen sitt mål for morsmålsopplæring er å bidra til å styrke elevens føresetnader til å beherske norsk, og dermed styrke læringsmoglegheiter for innlæring av fagleg kompetanse. Identitetsutvikling, interkulturell forståing, språkleg sjølvtilitt og tryggleik, blir dermed ikkje teke i betraktning, slik som i bevaringsmodellen.

## 2.5. Organisering av morsmålsopplæring

Tilbodet om morsmålsopplæring kan anten bli gitt i skular, grupper eller klassar som er særskilt organisert for nykomne elevar, eller bli gitt i ordinære klasser i delar av opplæringa, til dømes i nokre fag. Dersom opplæring blir gitt i særskilt organiserte grupper, klassar eller skular, må dette visast å vere det beste for eleven. Ei slik opplæring kan då ikkje bli gitt lengre enn to år. Denne tidsavgrensinga er sett med omsyn til integreringsprosessar (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 11), men har fått kritikk på grunn av differanse blant elevane sitt læringstempo og faglege nivå. Normalt blir den tradisjonelle morsmålsopplæringa berre gitt gjennom dei fire første åra etter vedkomande har flytta (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 25). Premissane for morsmålsopplæringa er at planen for morsmålsopplæring, som er nivåbasert og avhengig av alder, blir følgt. Utdanningsdirektoratet sin plan er delt i dei fire hovudområda: lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur. Kvart område er delt inn i tre nivå, og har fått dei grunnleggande ferdigheitene integrert i seg gjennom kompetansemål. I følgje opplæringslova (lovdata, 1999) kan morsmålsopplæringa bli lagt til en annan skule enn den eleven til vanleg går på.

## 2.6. Faktorar som kan spele inn på praksisen av morsmålsopplæring

Ryen et al. (2005, s. 40) hevder at tidlegare undersøkingar viser at mange viktige avgjerder knytt til tilbodet til minoritetsspråklege elevar har blitt teke på kommunalt nivå. Undersøkingane viser vidare store ulikskapar blant kommunane når det gjeld oppfølging av læreplanane sine retningslinjer. Vala kommunen og skuleeigarane tek i forhold til organisering av opplæringstilbodet blir påverka av faktorar som kommunestorleik, geografiske forskjellar og talet på elevar i kommunen med vedtak om særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15). I tillegg vil den kunnskapen og oppfatning det norske offentlege systemet, kommunar, fylker og leiinga på skulane har om morsmål og andrespråklæring påverke kor mykje ressursar skulen får til rådighet, og kor mykje av desse som faktisk blir brukt til tilpassa opplæring for minoritetsspråklege elevar. Øzerk (2012, s. 90) meiner at opplæringa til språklege minoritarar i dag er prega av «uoversiktligheit og unødvendig tungvinte prosedyrer» på grunn av den nye paragrafen 2–8 og tidsavgrensinga for tilbodet. Liv Bøyesen hevdar at det er semje innanfor fagfelte andrespråklæring, fleirkulturellpedagogikk og migrasjonspedagogikk om at spørsmålet om tilpassa opplæringa til fleirspråklege og minoritetsspråklege elevar er eit fagleg spørsmål. Likevel blir dette emnet lettare enn andre «gjenstand for politiske utspill og vedtak», og bruk av morsmål er for mange politikarar eit symbol på kva ein generelt meiner om innvandringspolitikken (Bøyesen, 2014, s. 286-287).

### 2.6.1. Spesialundervisning og særskilt norskopplæring

Kamil Øzerk hevder at mange rektorar ikkje kjenner til dei formelle framgangsmåtane for søking om statleg støtte for spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Dette kan føre til prioritering av spesialundervisning framfor særskilt norskopplæring. «Det å få særskilt norskopplæring samt morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring, er ikkje noen hinder for at same elev kan få spesialundervisning etter paragraf 5–1» (Øzerk, 2012, s. 90). Til støtte for morsmålsopplæring er ein sakkyndig vurdering ikkje nødvendig slik som i §1–5, men ein bør kartlegge elevane sine kompetansar i undervisningsspråket gjennom kartleggingsverktøy. Deretter må ein fatte enkeltvedtak etter §2–8 og 3–12, for å få tilstrekkelege statleg økonomisk støtte. Også mangel på tid til å kartlegge alle elevar frå språklege minoritetar, og å sende inn vedtak har i følgje Kamil Øzerk ført til manglande tilpassa opplæring.

## 3. Metode

I denne delen skal det vitenskapsteoretiske perspektiv og metodeval bli forklart, før oppgåva går vidare til datainnsamlingsverktøy og dataanalyse. Til slutt skal delen ta føre seg reliabilitet og validitet ved datainnsamlingsverktøyet, og mogleg feilkjelder som kan oppstå.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Eit vitenskapleg forskingsprosjekt prøver gjennom *operasjonalisering* å få informasjon om den sosiale verkelegheita, samfunnsmessige forhold og særleg samhandling mellom menneska (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Å gjere eit fenomen målbart krev dekomponering av fenomenet, der ein går frå det generelle til det konkrete. Definisjonar og fenomen blir gjennom prosessen oppdelt i aspekt, og berre eitt eller fleire aspekt blir satt lys på. Også morsmålsopplæring og tilpassa opplæring i forhold til dette er eit svært samansett fenomen. For å kunne få fram informasjonen treng vi å velje ut eit spesielt aspekt som heng saman med andre aspekt, og vil dermed ikkje alltid kunne gje eit fullstendig riktig bilete på fenomenet. Det er ikkje mogleg å fange opp fenomenet i sin heilskap, på grunn av kompleksiteten i eit samfunn. Fenomenet morsmålsopplæring heng til dømes saman med aspekt som økonomi og pedagogikk. I denne oppgåva er fenomenet morsmålsopplæring operasjonalisert og gjort målbart gjennom spørjeundersøking som måler vektlegging og bruk av morsmålsopplæring i Sogn og Fjordane.

### 3.2. Kvantitativ og kvalitativ metode

Den største forskjellen mellom *kvalitativ og kvantitativ metode* er i følge Christoffersen og Johannessen graden av fleksibilitet. «Generelt er kvantitative metoder lite fleksible» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I følge dei tillèt kvalitativ forskingsmetode ein større grad av spontanitet, samhandling, og opne spørsmål som kan gje meir djupne i fenomenet. I tillegg er relasjonen mellom forskaren og informanten mindre formell ved ein kvalitativ undersøking. Fordelen med kvantitative metode, som eigner seg når vi treng å vite mengde, samheng og utvikling, er at det gir meining å samanlikne svar på tvers av informantane. Dette er fordi spørsmåla og rekkjefølgja på desse er identiske til kvar enkel informant. Ein *generalisering* er med dette meir naturleg å gjere enn med ein kvantitativ forskingsmetode. Store norske leksikon definerer generalisering som den prosessen der ein ved å samanlikne enkelttilfelle kjem fram til eit allmenngrep, eller still opp ein allmenn regel eller lov (Tønnessen, 2015).

### 3.3. Spørjeundersøking som datagrunnlag

Studien kan kategoriserast som kvantitativ, men er også prega av kvalitativ metode. Det er dermed eit døme på at forskning kan vere kvalitativ og kvantitativ i ulike grader, og at det er mogleg å kombinere desse to metodane i eit og same forskingsprosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Mi problemstilling legg vekt på ei granskning av mengde og grad av viktigheit av morsmålsopplæring. Derfor blir det å bruke spørjeundersøking eit naturleg val å ta. For å få eit godt overblikk over dagens bruk av morsmålsopplæring i Sogn og Fjordane består gruppa informantar av heile populasjonen barneskular i Sogn og fjordane. Dette svarar til 82 skular. Sidan det er lite sannsynleg at alle skulane svarar vil det vere eit bortfall av respondentar. Respondentar som svarar vil dermed utgjere eit tilgjengelegheitsutval, som består av informantar som er tilgjengeleg utan å måtte flytte eller drive ein meir systematisk utveljing.

Det er laga fleire system til å analysere variablane ein får gjennom ei kvantitativ undersøking. «Det viktigaste skillet i moderne anvendt statestikk er mellom kategorivariablar og kontinuerlege variablar» (Ringdal, 2001, s. 173) Sidan spørsmåla i spørjeskjemaet krev kategorivariablar som svar, fører dette til at vi også kan seie at metoden er delvis kvalitativ. Det mest kjente er å dele kategorivariablar inn i nivå med: nominale variablar, ordinale variablar og diktome variablar. (field, 2009) Spørjeskjemaet still spørsmål som krev variablar på nominalnivået, der eininga klassifiserast utifrå gjensidig utelukka grupper som til dømes spørsmål om kva språk som er morsmålet til elevane. I tillegg krev spørjeskjemaet variablar på ordinalnivået, der eininga blir rangert etter verdien på ein variabel. I dette tilfellet er det ein likert-skala, der informanten svarar ved fem punkt gradert etter kor viktig dei meiner morsmålsopplæring er. I dette spørjeskjemaet er det også brukt spørsmål som krev diktome variablar som svar, og som har berre to svaralternativ. Eit døme på dette er spørsmålet: «Er skulen ein privat eller offentleg skule?». Siste spørsmålet på spørjeskjemaet er svært opent, og ei slags oppmuntring til å føye til noko meir informasjon. Dette bidrar til at undersøkinga er prega av ei kvalitativ metode, og skil seg frå ei rein kvantitativ metode. Ingen av spørsmåla krev kontinuerlege variablar som vi undersøkje og måler i talverdiar, som svar. Spørjeundersøkinga er laga på ei nettside<sup>1</sup> som viser svara i stolpediagram og sektordiagram, og gir moglegheit til å overføre variablane til Excel. Eit slikt digitalt spørjeskjema blir i følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 137) også kalla CAWI (Computer Aided Web Interviewing). Analysen av datamaterialet blir gjort ved å sjå på typetal og samanlikne diagram mellom spørsmål som kan ha samanheng.

---

<sup>1</sup> [www.onlineundersokelse.com](http://www.onlineundersokelse.com)

### 3.4. Reliabilitet og validitet

Operasjonaliseringa krev god samsvar mellom den valte indikatoren og den teoretiske forståinga av variabelen som går fram av undersøkinga si problemstilling (Dahlum, 2016 ). Dette blir med andre ord kalla *validitet*, som i følge Postholm og Jacobsen handlar om kor vidt vi har dekning for våre tolkingar av funn og resultat. Vi skil vanlegvis mellom indre og ytre validitet. «Indre validitet handlar om å kunne seie noko om korleis noko heng saman som årsak og verknad, mens den ytre validitet går på kor vidt vi kan generalisere funna våre til ei gruppe som vi ikkje har utforska» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126-128). Denne studien forsøker gjennom generalisering å finne generelle trekk som kan vere utfordringar ved tilrettelegging til det å kunne tilby morsmålsopplæring. *Reliabilitet* handlar om kor vidt forskaren har gjort et godt handverk i tilknytning med undersøkinga. Det vil seie kor påliteleg datainnsamling og omarbeidinga er. Forsking på, og av menneske vil aldri bestå av «sanning», og vil alltid innehalde målefeil. Det er i følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) derfor viktig å reflektere over kva moglege feilkjelde som kan oppstå.

### 3.5. Feilkjelder

Sidan ei spørjeundersøking er ein type einvegskommunikasjon er det diverse fallgruver og feilkjelder ein kan møte på. Feilkjeldene kan ligge i sjølve spørjeskjemaet, eller i situasjonen rundt informantene når vedkommande svarar. Dersom informantene har dårleg tid eller er ukonsentrert, kan ein risikere å få midt- respons, der svarea ligg midt på skalaen. Dette kan også førekomme dersom informantene ikkje er engasjert, og spørjeskjemaet har for mange spørsmål. Dersom informantene spekulere seg fram til problemstillinga bak spørjeundersøkinga kan ein risikere at informantene svarar det han eller ho trur forskaren vil høyre. Informantene kan også ha eit ønskje om å framheve seg sjølv frå ein «best mogleg» vinkel. I det tilfelle kan det oppstå forskjell mellom *talt- og bruksteori*, der skulen sine forklaringar av handlingar ikkje stemmer overeins med skulen sin verkelege praksis. (Jenssen, Haug, & Postholm, 2012, s. 123) Ei anna mogleg feilkjelde kan vere ekstrem- respons<sup>2</sup>, der informantene svarar enten i den eine eller den andre enden av skalaen. Sidan spørjeskjemaet blei sendt til e-postadressa til skulane og ikkje direkte til informantene, kan informantene som svarar ha ulik bakgrunn, utdanning og stilling hjå skulen. Det kan for eksempel vere forskjell mellom oppfatninga til ein inspektør og ein dagleg leiar.

---

<sup>2</sup> Henta frå forelesing 26.01.17 Sigve Høgheim

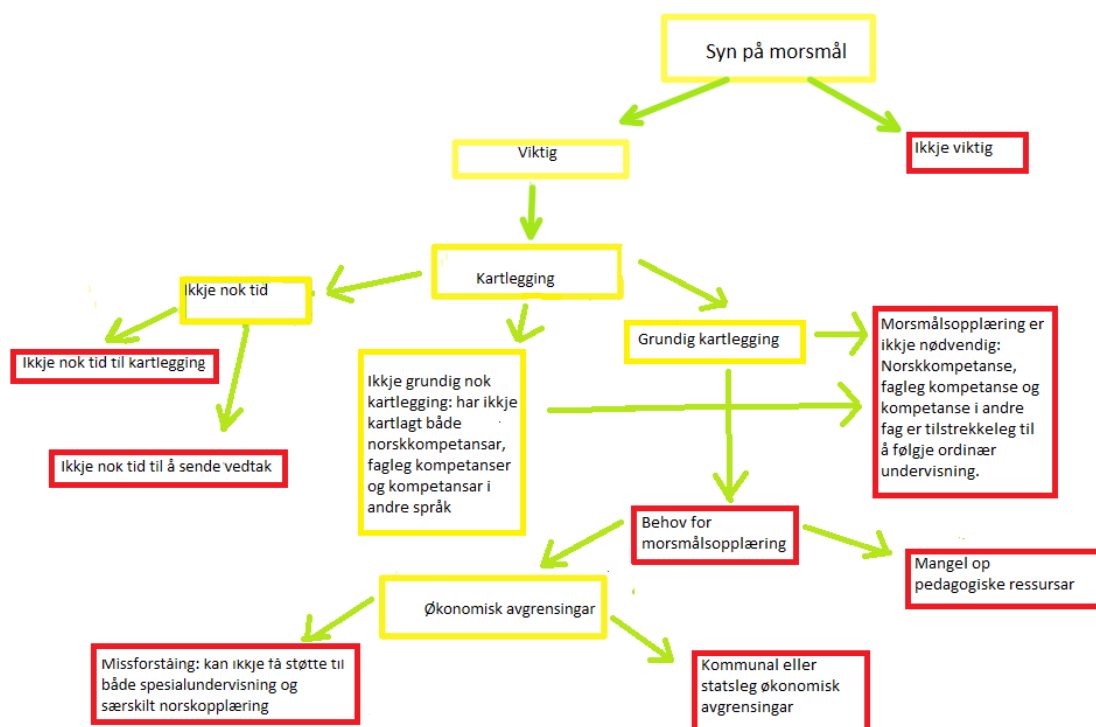


## 4. Gjennomføring

I denne delen blir det teke føre seg korleis problemstillinga blei forma og seinare endra, før spørsmåla til spørjeundersøkinga blei formulert. Til slutt skal den praktiske utsendinga av spørjeundersøkinga belyst.

### 4.1. Problemstilling og koplingsnett

Forskningsprosessen byrja med avgrensing av temaet og val av problemstilling. Problemstillinga blei etter kvart endra frå problemstillinga: «Kor mange skular tilbyr morsmålsopplæring?» til noverande problemstilling som også legg vekt på synet og vektlegginga av morsmålslæringa. Denne endringa blei føreteke etter formulering av spørsmåla til spørjeundersøkinga. Prosessen med innsamling av relevant litteratur og formulering av spørsmåla gjorde det synleg kva eg ville fokusere på. Vitskapleg forskning og styringsdokument som vart funne om emnet viste etter kvart spesifikke krav til å kunne tilby morsmålsopplæring. Utifrå dette blei det satt saman eit koplingsnett, slik som i figur 2. Koplingsnettet viser kvar prosessen for tilrettelegginga av morsmålsopplæring eventuelt kan stoppe opp.



FIGUR 2. KOPLINGSNETT PROSESS TILRETTELEGGING FOR MORSMÅLSOPPLÆRING

Nettet viser ein forenkling av prosessen, utan grader av viktighet. Det er teke utgangspunkt i at morsmålsopplæring må bli sett på som viktig i ein viss grad for at skulen går vidare i prosessen om å kunne tilby morsmålsopplæring. Under bolka «viktig» ligg grada «nokså viktig», «viktig» og «veldig viktig». Det som bolka «ikkje viktig» representerer er «litt viktig» og «ikkje viktig». Ved å stille spørsmål om kva kompetanse som blir kartlagt, kan det indikere kva informantane meiner morsmålsopplæring er viktig for. Når elevens kompetansar skal kartlegge kan det oppstå manglar på tid til kartlegginga eller innsending av vedtak. Kartlegginga kan også bli gjort lite grundig, der ikkje alle typar kompetansar blir kartlagt. Prosessen for tilbodet om morsmålsopplæring kan også stoppe opp dersom kartlegginga kan vise at eleven har tilstrekkelege kompetansar til å følgje den ordinære opplæring. Dersom kartlegginga viser at det er behov for morsmålsopplæring kan det likevel oppstå økonomiske avgrensingar eller mangel på pedagogiske ressursar som hindrar eleven i å få morsmålsopplæring.

## 4.2. Minimering av feilkjelder

For å minimere feilkjelder i størst mogleg grad er spørjeskjemaet anonymt og tildelt individuelt.

Spørjeundersøkinga gir heller ikkje direkte indikasjon på kva som blir forska på i prosjektet.

Undersøking har i staden eit par innleiande ord om kven avsendaren er, kva tema for oppgåva er, og anna praktisk informasjon om utfylling. I tillegg er det unngått sensitive spørsmål, og framheving av stereotypiar. For å unngå å få resultat prega av midt-respons og at informanten «kjeder seg», er spørjeskjemaet avgrensa til 13 spørsmål. Spørsmåla vart sett i ei rekkjefølgje frå nokså generell til meir detaljert. Som tidlegare nemnt er det blitt brukt ein likert-skala med dei fem verdiane: Ikkje viktig, litt viktig, nokså viktig, viktig og veldig viktig. Ein slik skala gir i følgje Saris mfl. (2010) høgst reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 135). Spørjeskjemaet inneheld også svaralternativ «ja», «nei», og midtkategorien «delvis» som O`Muircheartaigh hevder vil reduserer tilfeldige svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 135). Spørjeskjemaet er utforma gjennom ei nettside for å lette utfyllinga, og dermed auke sjansen for å få flest mogleg svar. Dei mest prioriterte spørsmåla som er: «I kva grad ser de på morsmålsopplæring som viktig?» og «Tilbyr de morsmålsundervisning til desse minoritetsspråklege elevane?» kjem tidleg i spørjeskjemaet, og er programmert inn slik at dei må bli svart på, før ein kan fortsette på utfyllinga. Før utsending av spørjeskjemaet er det gjennomgått ei slags pilotundersøking med rettleiar og fem medstudentar. I pilotundersøkinga blei rettskriving, tydelegheit av spørsmål og det tekniske av nettundersøkinga vurdert. I tillegg blei det sett på validitet, om spørsmåla hadde samanheng med problemstillinga. Spørjeskjemaet er føyyd til oppgåva som vedlegg.

### 4.3. Utsending av spørjeskjemaet

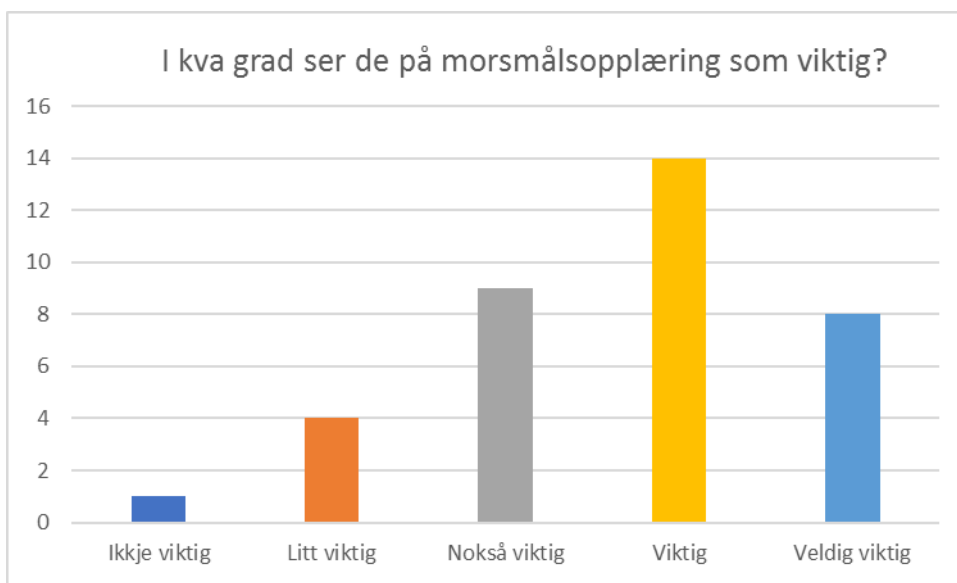
Mange av nettsidene til skulane mangla e-postadresse, og mange av dei e-postadressa som var tilgjengelege var ikkje lengre i bruk. Dette førte til ei kortare tidsfrist for nokre informantar enn planlagt. Alle informantane fekk tilsendt ein e-post med informasjon om spørjeskjemaet med svarfrist, lenkje til nettsida, eit informasjonsbrev og kontaktinformasjonen. Etter ca. to veker blei det sendt ein purring. Til saman gjekk det ein månad mellom utsending av første e-post og byrjing av analysen.

## 5. Resultat og analyse

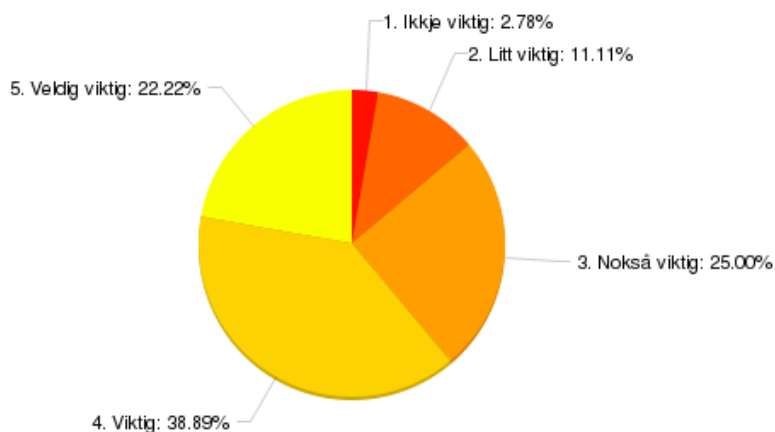
I denne delen skal det innsamla datamaterialet leggst fram. I analysen av kategoriske variablar har det blitt satt lyst på typetal, også kalla modus. Koding av datamaterialet gjennom utrekning av gjennomsnittet, median og standardavvik er ikkje relevant for denne oppgåva, sidan datamaterialet ikkje er av kontinuerlege variablar. I følgje Ringdal (2001, s. 171) gir rekning av gjennomsnitt først meining på intervall- og forholdstalsnivå som begge er av typen kontinuerlege variablar. Ho hevder også at moderne statistiske teknikkar som regresjon skil mellom «vanlege verdiar» i behandling av kontinuerlege variablar, og «uvanlege verdiar» ved behandling av ordinale variablar. Sidan denne studien tek føre seg blant anna ordinale variablar, blir det satt lys på «uvanlege verdiar», som er ekstremt høge eller låge verdiar. Av dei 82 skulane som har fått tilsendt spørjeskjemaet er det 36 respondert. Datamaterialet frå desse 36 skulane blir presentert i sektordiagram og stolpediagram for å få eit visuelt overblikk over resultatane.

### 5.1. Viktighet

Figur 3 og 4 viser at over halvparten av informantane (61,11%) som svarte på spørjeundersøkinga meiner at morsmålsopplæring er «viktig» eller «veldig viktig». Dette svarar til 22 av 36 informantar. Tre av 36 informantar har dessverre ikkje fullført undersøkinga. Ingen av desse tre skulane tilbyr morsmålsopplæring, men svarar likevel at dette er «viktig» eller «veldig viktig». Til saman svarar 86,11 % at morsmålsopplæring er «nokså viktig», «viktig» eller «veldig viktig».



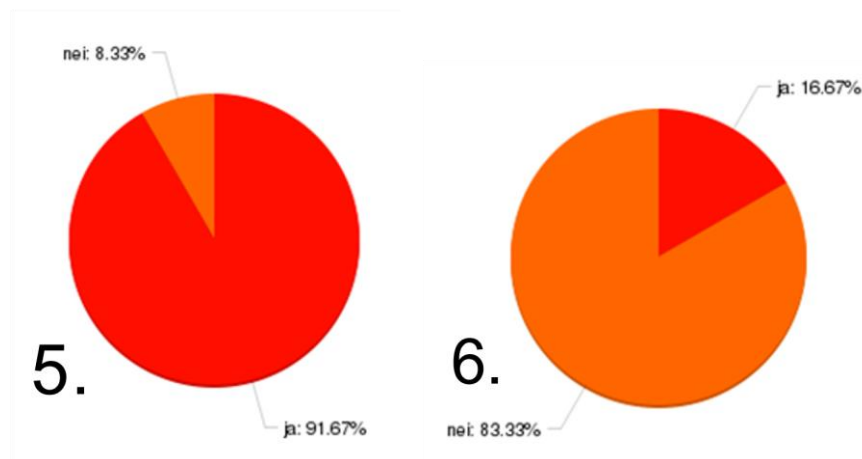
**FIGUR 3. I KVA GRAD SER DE PÅ MORSMÅLSOPPLÆRING SOM VIKTIG? STOLPEDIAGRAM**



FIGUR 4. I KVA GRAD SER DE PÅ MORSMÅLSOPPLÆRING SOM VIKTIG? SEKTORDIAGRAM

## 5.2. Minoritetsspråklege elevar og tilbod om morsmålsopplæring

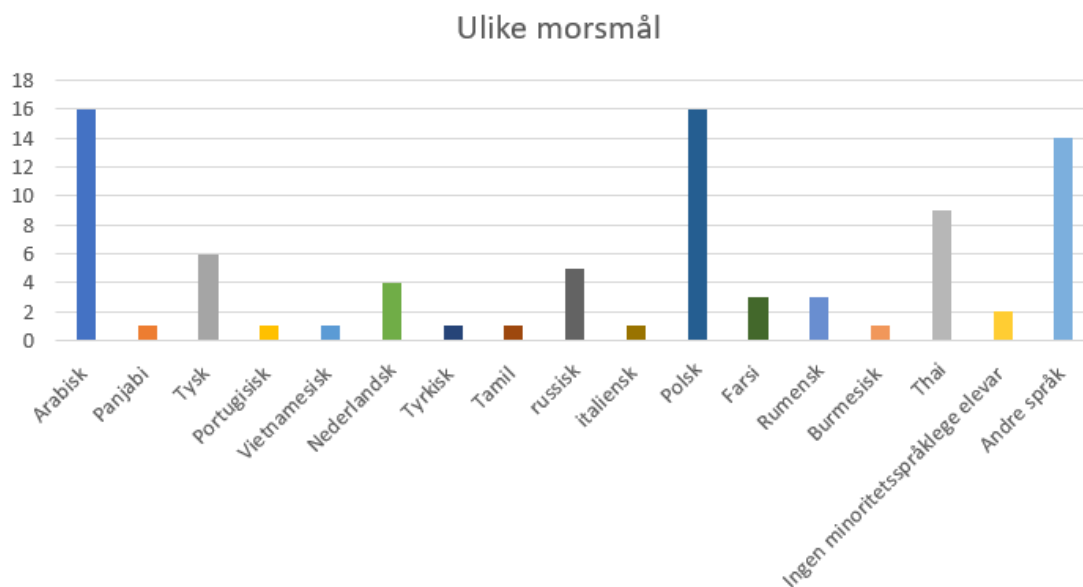
Figur 5 viser at 33 av 36 skular (91,67%) har minoritetsspråklege elevar på 1.–7. trinn. Likevel viser figur 6 at berre seks av desse skular tilbyr morsmålsopplæring på desse trinna. Dei tre skulane som ikkje har minoritetsspråklege elevar har svara at dei ikkje tilbyr morsmålsundervisning, og er rekna blant dei 83,33% av 36 skular som har svart «Nei» på spørsmålet «Har de minoritetsspråklege elevar på 1.–7. trinn?»



FIGUR 5. PROSENT SKULAR SOM HAR MINORITETSSPRÅKLEGE ELEVAR

FIGUR 6. PROSENT SKULAR SOM TILBYR MORSMÅLSOPPLÆRING

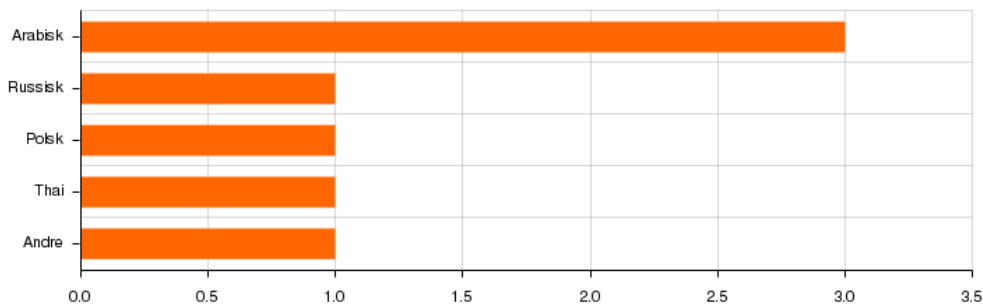
### 5.3. Morsmålet til eleven



**FIGUR 7. MORSMÅLET TIL DEI MINORITETSSPRÅKLEGE ELEVANE**

Figur 7 viser kva språk som er morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane på dei 36 skulane. Språk som står under kategorien «andre språk» er Filippinsk, Somali, Tigrinja, Serbokroatisk, Swahili, Nord-Kurdisk, Kurdisk, litauisk, Asanti-Twi, Bulgarsk, Kurmanji, Dari, Pashto, Oromo, serbisk, Amharisk, Kroatisk, Finsk, Bangla, Ungarsk, Indisk, Latvisk og Slovakisk. Dei språka som vart nemnt av fleire enn ein skule er Somali, Tigrinja, Litauisk, Kurdisk og Serbisk. Stolpediagrammet viser at det er like mange skular som har elevar med morsmålet arabisk som polsk. Det er desse språka som er registrert på flest skular (16 kvar).

## 5.4. Språka det blir gjeve morsmålsopplæring i

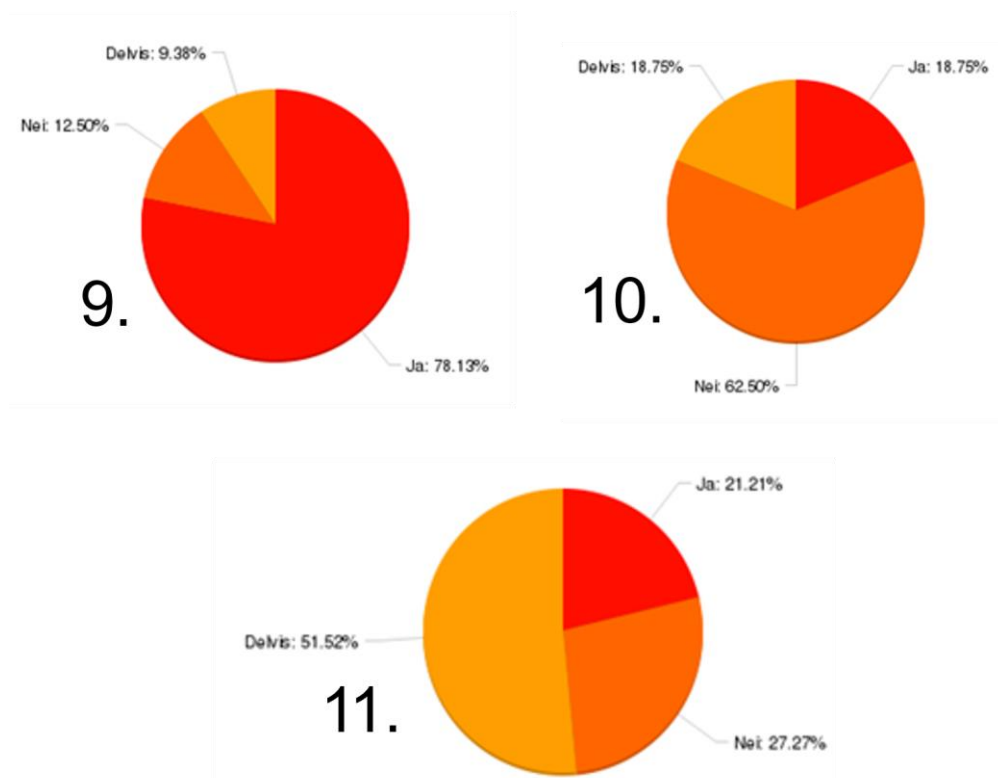


**FIGUR 8. SPRÅKA DET BLIR GITT MORSMÅLSOPPLÆRING I.**

Figur 8 viser språka det blir gjeve morsmålsopplæring i på dei seks skular som tilbyr dette. Diagrammet viser at det blir gjeve mest morsmålsopplæring i arabisk. I tillegg blir det gjeve i russisk, Polsk, Thai og Finsk, som står under kategorien «andre språk». Dei språka som går mest igjen som morsmål til elevane er arabisk og polsk, og blir begge gjeve morsmålsopplæring i. Tre av dei seks skular som tilbyr morsmålsopplæring gjev dette i arabisk. Ingen av dei seks skulane som tilbyr morsmålsopplæring, og som har elevar med arabisk som morsmål, har valt å ikkje tilby morsmålsopplæring. Av dei seks skulane tilbyr to skular morsmålsopplæring i alle språka som er representert ved skulane. Dei andre fire skulane tilbyr morsmålsopplæring i nokre av språka.

## 5.5. Ressursar og tidsbruk

Figur 9 og 11 viser at det av dei 32 skulane som svarte på spørsmåla om pedagogiske ressursar og tidsbruk er 78,1 % (25 skular) som meiner at dei opplever mangel på pedagogiske ressursar, og 18,75% (6 skular) som opplever mangel på tid til kartlegging og innsending av vedtak. Figur 10 viser at av dei 33 som svarte på spørsmålet om økonomiske ressursar er det 21,21% (7 skular) som meiner dei opplever mangel på økonomiske ressursar. Med andre ord meiner mesteparten av skulane at dei opplev mangel på pedagogiske ressursar og tid til kartlegging og innsending av vedtak. Dei færreste meiner dei opplev mangel på økonomiske ressursar. Av dei 17 skulane som har svart at dei meiner morsmålsopplæring er «viktig» eller «veldig viktig», men som likevel ikkje tilbyr dette, er det tre skular som ikkje har svart på spørsmål om mangel på økonomiske eller pedagogiske ressursar, eller tid. Av dei andre 14 skulane som har det same synet på morsmålsopplæring, er det 11 skular som meiner det er mangel eller delvis mangel på pedagogiske ressursar, sju av 14 skular som meiner at dei opplever mangel eller delvis mangel på økonomiske ressursar, og tre av 14 skular som meiner det er mangel eller delvis mangel på tid til kartlegging og innsending av vedtak.



FIGUR 9. MANGEL PÅ PEDAGOGISKE RESSURSAR

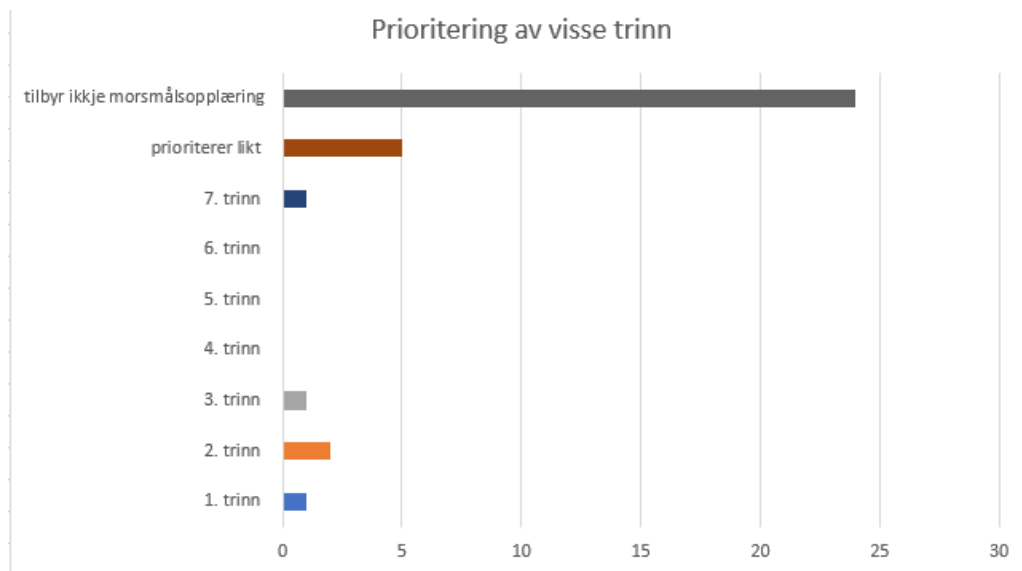
FIGUR 10. MANGEL PÅ ØKONOMISKE RESSURSAR

FIGUR 11. MANGEL PÅ TID TIL KARTLEGGING OG INNSENDING AV VEDTAK



## 5.6. Prioritering av spesifikke trinn

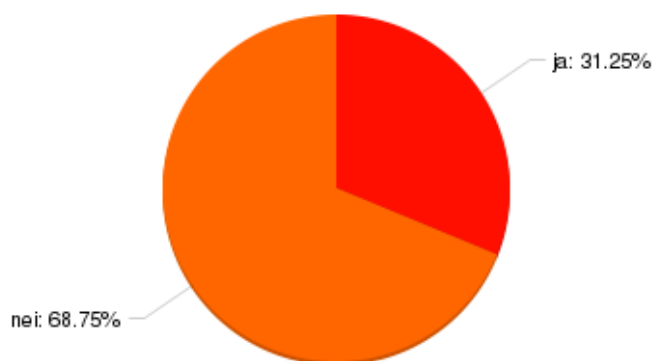
Figur 12 viser at dei fleste skulane (4 skular) som tilbyr morsmålsopplæring prioriterer å tilby tilbodet uavhengig av alderstrinn. To av seks skular meiner dei vil prioritere å gje morsmålsopplæring til spesifikke trinn. Den eine av desse to skulane svarte at prioriteringa ligg på 2., 3., og 7., trinn. Den andre skulen viste misvisande svar, som derfor ikkje er blitt teke med i analysen.



FIGUR 12. PRIORITERING AV SPESIFIKKE TRINN

## 5.7. Spesialundervisning prioritert framfor morsmålsopplæring

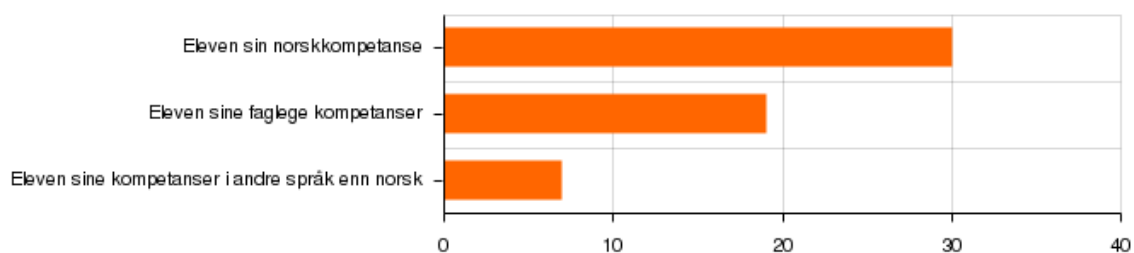
Figur 13 viser svara på spørsmål: «Ved behov for spesialundervisning, har dette i løpet av det siste året blitt prioritert framfor morsmålsopplæring?». Sektordiagrammet viser at dette stemme hjå ti av 32 responderande skulane. Resterande 68.75% (22 skular) av skulane meiner at spesialundervisning ikkje blir prioritert framfor morsmålsopplæring.



FIGUR 13. PRIORITERING AV SPESIALUNDERVISNING FRAMFOR MORSMÅLSOPPLÆRING

## 5.8. Kartlegging

Det er 30 av 36 skular som svarte på spørsmålet om kva kompetanse som blir kartlagt. Figur 14 viser at fleirtalet på skulane kartlegg elevens norskkompetanse. Tre av skulane har svart at alle tre kompetansar blir kartlagt, og ti av 30 informantane har svart av den einaste kompetansen som blir kartlagt er elevens norskkompetanse. 17 av 30 informantar har svart at kompetansane som blir kartlagt er elevens norskkompetanse saman med faglege kompetanse. To av dei tre gjenståande informantane svarte av dei kartlegg elevens norskkompetanse saman med elevens kompetanse i andre språk. Den siste informanten svarte at skulen kartlegg faglege kompetanse og kompetanse i andre språk enn norsk. Meir presist er det berre éin av 31 skular som ikkje kartlegg norskkompetansar.



FIGUR 14. KARTLEGGING AV ULIKE KOMPETANSAR

## 5.9. Morsmålsopplæring på ein anna skule

I spørjeundersøkinga blei det også etterspurt informasjon om at elevar får morsmålsundervisning på ein annan skule. Alle dei 33 informantane som svarte på spørsmålet angav svaret «nei».

## 5.10. Privatskule eller offentleg skule

Privatskoleloven §3–5 hevder at elevar i private skuler med rett til statstilskot har de same rettar til særskilt norskopplæring som elevar i offentlege skular. Dette skapte likevel interesse for moglege skilnader i bruken av morsmålsopplæring mellom privat og offentleg skule. Alle informantane som svarte er tilsett på offentlege skular, som dermed ikkje gjorde det mogleg å forske på ulikskapane.

### 5.11. Andre merknader frå informantar

Seks av skulane har svart på det siste og svært opne spørsmålet, og fylt inn ein ekstra kommentar på kvifor dei tilbyr eller ikkje tilbyr morsmålsopplæring. Dei fleste nemnde mangel på pedagogiske ressursar og delvis økonomiske ressursar som grunn til å ikkje tilby morsmålsopplæring. Nokre av skulane er svært små, og har ikkje tilgang til folk med kompetansar i dei aktuelle språka. Det blir også nemnt at det er vanskeleg å tilsetje folk i ei så lita stilling, og at tolkingstenesta med innføringsklasse eller mindre grupper, og språkassistanse blir brukt som erstatning for morsmålsopplæring. Den kommentaren som skilte seg mest ut var: «Kommunen har mykje arbeidsinnvandring. Dei fleste av desse kan bruke engelsk som "mellomspråk". Foreldra sjølve må ta ansvar for å halde morsmålet ved like.» Ut frå denne kommentaren kan ein tenkje seg at denne informanten har svart at morsmålsopplæring ikkje er viktig. Dette er likevel ikkje tilfellet. Informanten nemner vidare at skulen har elevar med ca. 20 ulike morsmål, og ikkje tilrår pedagogiske ressursar til å gje morsmålsopplæring på alle språka. Derfor tyr skulen heller til tolketenesta. Ressurstildelinga er i følgje informanten god, men om dei skulle ha gjeve tilbod om morsmålsopplæring ville det bli «lite att til norsk». Derfor har informanten svart «delvis» på spørsmålet om manglande økonomiske ressursar. Tolking av kommentaren kjem i neste del.

## 6. Drøfting av resultat

I denne delen skal resultatene frå spørjeundersøkinga drøftast ut frå teori, og knytast opp mot problemstillinga. Drøftinga skal forsøkje å finne svar på om morsmålsopplæring blir vektlagt og tilbydd på 1.–7. trinn på skular i Sogn og Fjordane, og om skular opplever manglar på ressursar og kompetansar til å kunne tilby dette. Det blir også satt lys på kva tid prosessen eventuelt kan stoppe opp, og om bruken av morsmålsopplæring kan ha samanheng med kva språk som er morsmålet til eleven. Eventuelle andre moglege måtar gjennomføring av undersøkinga og val av metode kunne ha blitt gjort på, blir også nemnt.

### 6.1. Lite bruk av morsmålsopplæring

På grunn av at talet innsamla svar er under 50% av den totale populasjonen, er det ikkje mogleg å generalisere. Likevel viser spørjeundersøkinga tendensar til lite bruk av morsmålsopplæring i Sogn og Fjordane, men at leiinga på skulane synast morsmålsopplæring er viktig. Grunnen til kvifor morsmålsopplæring blir sett på som viktig er vanskeleg å påpeike. Cummins' hovudsyn om at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengige av kvarandre kan vere ein mogleg grunn.

### 6.2. Mangel på ressursar

Det er 17 skular som meiner morsmålsopplæring er «viktig» eller «veldig viktig», men som likevel ikkje tilbyr dette. Dette kan indikere forskjell mellom bruksteori og uttalt teori, lite nøye kartlegging eller mangel på ressursar. Dei fleste av dei 32 eller 33 informantar som har svart på spørsmåla om ressursar og tid meiner at dei ikkje opplev mangel på økonomiske ressursar, men at dei heller opplev mangel på pedagogiske ressursar. Fleirtalet meiner også at det er mangel eller delvis mangel på tid til kartlegging og innsending av vedtak. Blant dei som synast morsmålsopplæring er «viktig» eller «veldig viktig» er det mest mangel på pedagogiske ressursar som er registert. Tre av seks skular har svart at dei opplev mangel på tid tilbyr morsmålsopplæring. Dette kan indikere lite systematisert kartlegging og lite effektiv bruk av kartleggingsmateriell.

Mangel på pedagogiske ressursar bringer fram spørsmål om kva krav som blir stilt til morsmåls lærarar. Forskrift til opplæringslova §14-5 (opplæringslova, 2015 ) krev at læraren er norskspråkleg eller har eit anna morsmål. Dersom vedkommande ikkje er norskspråkleg bør han eller ho ha universitets -og/eller høgskuleutdanning på samla 3 år saman med pedagogisk utdanning, eller ha lærarutdanning frå heimlandet. I tillegg må begge ha dokumentert gode norskkompetansar, som igjen bringer fram spørsmål om kva «gode norskkunnskapar» eigentleg inneber. Dersom vedkommande er norskspråkleg må han eller ho ha 90 studiepoeng i elevens morsmål, pedagogisk utdanning og kjennskap til elevens kulturell bakgrunn. Eit anna alternativ er ei treårig lærarutdanning for tospråklege lærarar.

### 6.3. Kartlegging av norskkompetansar

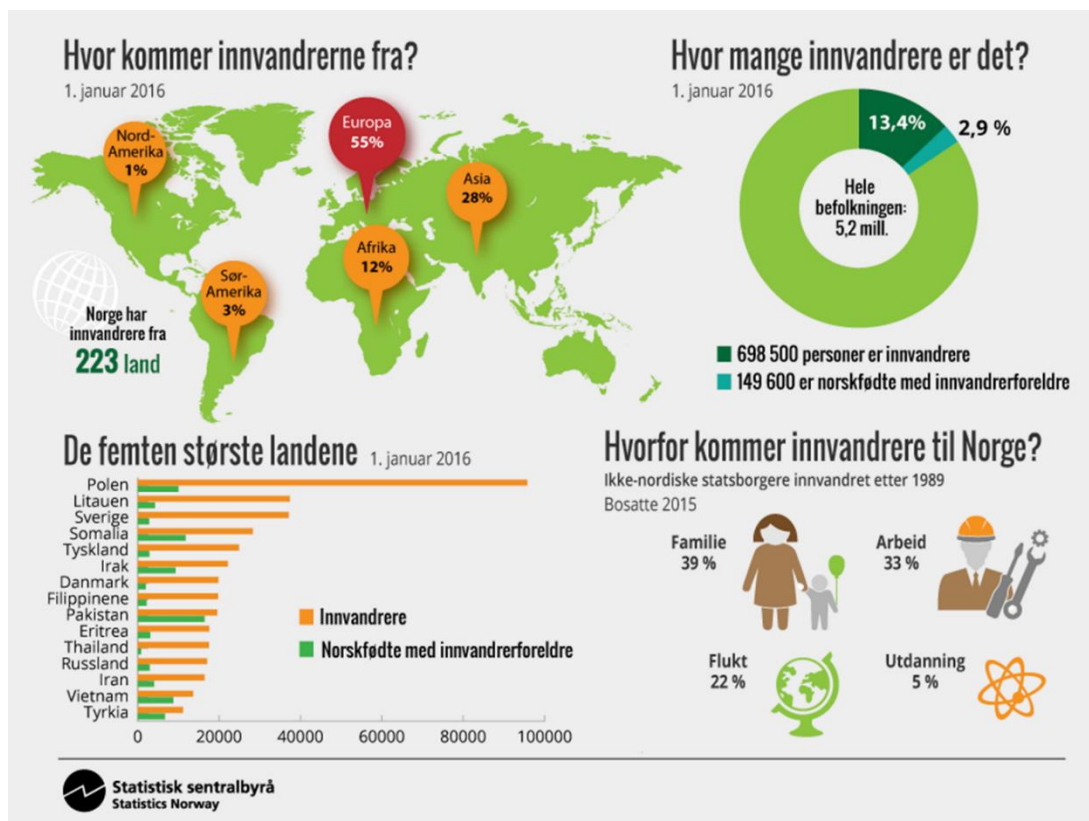
Fleirtalet av dei 36 responderande skulane kartlegg norskkompetansen til eleven. Dette kan tolkast som bevis på at synet til Melby-Lervåg og Lervåg (2011), om at kartlegging bør skje av elevens ferdigheiter i undervisningsspråket sidan læringsutbyttet i skulen er målt med leseforståing, prega praksisen i skular. Funnet kan i tillegg vise at tilbodet om morsmålsopplæring også i praksis blir sett på som eit overgangsmodellen, der målet er å utvikle ferdigheiter i andrespråket. Men dersom kunnskapar og kompetansar i morsmålet ikkje blir kartlagt, er det vanskeleg å bruke morsmålet til eleven som ressurs, og i følge Bøyesen få auget på eventuelle andre faktorar som kan prega læringa. Det kan også gje eit inntrykk av at morsmålet ikkje blir prioritert å bli kartlagt. Mangelen på kartlegging av morsmålet kan henge saman med eventuelle forventningar om at pedagogiske ressursar ikkje strekker til, og det derfor «ikkje er verd å bruke tid på». Resultata kan også vise, slik som Kamil Øzerk hevder, at kartlegging er nokså varierende blant skulane. Variasjonen blant kartleggingsverktøy er moglegvis enda større. Det kan igjen medføre til variasjon blant det som blir tolka som «tilstrekkeleg kompetansar» til å følge den ordinær opplæringa, og situasjon der morsmålsopplæring er «nødvendig». Generelt legg fokuset på kartlegging av norskkompetansar opp til vektlegging av fagleg utbytte og mindre omsyn til at morsmålsopplæring kan bidra til inkludering og identitetsutvikling for eleven.

## 6.4. Manglande kompetanse hjå leiinga

Kommentaren frå informasjonen som meiner foreldra må ta ansvar for å halde morsmålet ved like og at det er tilstrekkeleg å bruke engelsk som «mellomspråk», kan antyde eit behov for definisjonsavklaring av omgrepet mellomspråk. Omgrepet blir her tolka som eit slags erstatningsspråk eller hjelpespråk, som står i kontrast til Traavik og Jansson sin definisjonen om at *mellomspråket* er eit språk ein brukar mens ein lærer eit nytt språk. Altså eit språk som verken er likt andrespråket eller morsmålet. (Traavik & Jansson, 2013, s. 180) Kommentaren bringer fram spørsmål om i kva samhandlingssituasjon engelsk blir brukt. Blir det brukt når eleven kommuniserer saman med andre elevar, lærarar eller med andre minoritetsspråklege elevar med same morsmål? Kommentaren viser også moglege manglande kunnskap om effekten av morsmålsopplæring, som kan ha ført til fråskriving av ansvar. Kunnskap og tolking av kva morsmålsopplæring er og kan vere, er noko denne studien ikkje har lagt vekt på, men mogleg kan vere ulik blant skulane. Kommentaren gir også inntrykk av at morsmålet ikkje blir sett på som ressurs for eleven, eller andre i interaksjon med eleven. Informanten nemner også at eventuell morsmålsopplæring på skulen hadde ført til bruk av undervisningsressursar til morsmålsopplæring, som igjen ville ha ført til mindre ressursar til den ordinære undervisning. Dette kan henge saman med det Kamil Øzerk hevder om at kravet om enkeltvedtak presser skular til å bruke mykje pengar på desse, utan at det finst enkeltvedtaksressursar.

## 6.5. Samanheng mellom elevane sine morsmål og talet innvandrara i Norge

Ut frå Figur 7 og 8, som tek føre seg morsmåla til elevane og språka det blir gjeve morsmålsopplæring i, kan vi seie at det er nokså stor breidde blant språka som er morsmål til elevane på dei responderande skulane. Det er likevel mykje mindre breidde i språka det blir gjeve morsmålsopplæring i.



FIGUR 15. NØKKELTAL FOR INNVANDRING OG INNVANDRARAR

(Statistisk sentralbyrå, 2017)

Figuren 15 frå statistiske sentralbyrå inneheld blant anna eit stolpediagram som viser landa som dei tretten største innvandrargrupper kjem frå. Dei fleste innvandrara kjem ifølgje diagrammet frå Polen. Dette viser ein samanheng mellom talet elevar med polsk som morsmål på dei responderande skulane. I tillegg viser diagrammet landa Irak, Palestina, Eritrea og Somalia der arabisk er det offisielle språket. Dei språka som blir gitt morsmålsopplæring i er alle, bortsett frå finsk, offisielle språk i landa nemnt i stolpediagrammet. Alle språka frå stolpediagrammet, bortsett frå dansk og svensk er representert på skulane i fylket. Diagrammet kan derfor støtte under funna frå spørjeundersøkinga og viser ein samanheng mellom språka i skulen og innvandrargrupper i landet.

## 6.6. Kritikk til metodeval og gjennomføring

Sidan kontinuerlege variablar set mindre fridom til informantane kunne det kanskje ha vore aktuelt å ha valt ein kvantitativ metode som legg mindre vekt på kategorisk variablar, og still mindre opne spørsmål. Å måle om informantane synast morsmålsopplæring er viktig kunne bli gjort på ein anna måte som ikkje berre viste informantane sine egne refleksjonar om emnet, men også eit meir utdjupa bilete av praksisen på skulane. Dette hadde mogleg gjort ulikskapar mellom bruksteori og uttalt teori synleg i ein større grad. Ei anna endring eg kunne ha gjort er å ha valt ut eit anna utval informantar. Dersom det var færre informantar hadde det vore mogleg å ta kontakt før sjølve utsending av spørjeskjemaet. Dette kunne ha blitt gjort gjennom til dømes eit fysisk besøk eller telefonsamtale. Dersom informantane hadde hatt eit personleg forhold til personen som sender spørjeundersøkinga, hadde dette auka sjansen for fleire svar.

Sidan oppgåva ikkje har skilt mellom forskjellige måtar å organisere morsmålsopplæringa på, som til dømes i klasser eller grupper, er ei mogleg feilkjelde som kunne ha oppstått at nokre informantar berre hadde i tankane éin type organisering av morsmålsopplæring under utfylling av spørjeundersøkinga. Spørjeundersøkinga kunne dermed ha vore enda tydelegare, og ha gjort redde for kva som blir lagt i omgrepet morsmålsopplæring. Ei anna type feilkjelde som kan ha oppstått er på grunn av fokuset på manglar. Dersom fokuset ligg for mykje på at prosessen for tilrettelegging av morsmålsopplæring stoppar opp, og at det kan vere manglar av ressursar i bilde, kan dette føre til sjølvoppyllande profeti. Ein falsk definisjon av ein situasjon kan skape bestemte forventningar som kan utløyse åtfærd som gjer at forventninga blir sann (Imsen, 2014, s. 371).



## 7. Avslutning

Denne delen vil ta føre seg ei kort oppsummering av funn og forslag til løysingar.

### 7.1. Funna frå spørjeundersøkinga

Denne studien sett lys på vektlegging og tilbodet om morsmåletopplæring i Sogn og Fjordane. Sjølv om studien ikkje kan framstille eit heilskapleg biletet av fenomenet morsmålsopplæring, kan den vise moglege tendensar på lite tilbod og bruk av dette. I tillegg kan den tyde på at prosessen med å tilby morsmålsopplæring kan stoppe opp pga. mangel på pedagogiske ressursar og lite kartlegging av morsmålet til elevane. Ein mogleg anna grunn til lite bruk av morsmålsopplæring, kan vere forskjell mellom uttalt teori og bruksteori. «Argyris og Schön mener at vi ofte er ubevisst våre bruksteorier, og derfor ikkje alltid oppdager at vår bruksteori og uttalt teori er forskjellige» (Jenssen et al., 2012, s. 123)

### 7.2. Forslag til løysing

Anders Bakken har trekt fram blant anna faktorane: forankring av opplæringa i leiinga, kompetanseheving og morsmålsopplæring som viktige for å fremme fleirspråklege elevar si læring. (Bøyesen, 2014, s. 294) Resultata frå undersøkinga viser at det moglegvis er eit behov for styrking av morsmålsopplæring. Dette inneber blant anna kompetanseheving med kunnskap om kva morsmålsopplæring er, og korleis det kan bli gjennomført. Under dette inngår også dei formelle framgangsmåtane for søking om statleg støtte for spesialundervisning og særskilt norskopplæring. I tillegg til dette kan det også vere kunnskap om kvifor det er viktig å kartlegge morsmålet, og kunnskap om ulike språk. Leiinga bør halde seg oppdatert på kva språk som er morsmålet til elevane på skulen, for å ha moglegheit til å finne felles trekk og strukturar. Dersom skulen har tilsette med kompetansar innanfor eit språk som har mange likskapar med morsmålet til ein elev, kan dette bli brukt som ein ressurs.

Dersom det er mangel på pedagogiske ressursar, og lærarar som kan undervise i dei aktuelle språka, kan mogleg løysinga vere leksehjelp med støtte frå foreldra. Eit anna alternativ er innkjøp av bøker, tospråklege lydbøker eller dataprogram på morsmålet som rører det same temaet som den ordinære undervisninga. Det som Bakken hevder fremmer elevens læring på best mogleg måte er likevel morsmålsopplæring. Dette krev at leiinga er forankra, og ser nytten av morsmålsopplæring.

## 8. Kjelder

- Berggreen, H., Sørli, E., Alver, V. R., & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk? : språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 286-297.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dahlum, S. (2016). Operasjonalisering *Store norske leksikon* frå <https://snl.no/operasjonalisering>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. utg.). Los Angeles: SAGA.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., Haug, P., & Postholm, M. B. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk : barnehage og barnetrinn* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk : barnehage og barnetrinn* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lovdata. (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)* Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2).
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(05), 330-343.
- Opplæringslova, F. t. (2015). *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 14. Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning*. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_16#§14-2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#§14-2).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Postholm, M. B., & Munthe, E. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. d. W. (2005). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler." Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler IA. Golden, E. Ryen & K. Tenfjord (Red.), *NOA norsk som andrespråk* (s. 6-39). Oslo: Novus forlag
- Selj, E. (2004). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (s. 13-43). Oslo Cappelen akademisk forlag.
- Simonsen, H. G. (2013a). Bred enighet i internasjonal forskning om fordeler ved tospråklighet. Henta frå <http://www.aftenposten.no/viten/Bred-enighet-i-internasjonalt-forskning-om-fordeler-ved-tospraklighet-101629b.html>
- Simonsen, H. G. (2013b). Finn fem feil i debatten om tospråklighet. Henta frå <http://www.aftenposten.no/viten/Finn-fem-feil-i-debatten-om-tospraklighet-102188b.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere Henta frå <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>
- Traavik, H., & Jansson, B. K. (2013). *Norsk boka 1 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforl.
- Tønnessen, S. (2015). Generalisering *Store norske leksikon* frå <https://snl.no/generalisering>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder - Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever* Henta frå

[https://www.udir.no/Upload/Lov\\_regelverk/Veiledere/Veileder\\_Innforingstilbud\\_020712.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Lov_regelverk/Veiledere/Veileder_Innforingstilbud_020712.pdf?epslanguage=no).

Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8. *Bedre skole*.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## 9. Vedlegg

### 9.1. Spørjeskjema

#### Norsk som andrespråk

0 %

Hei,

Eg er ein student som studerer grunnskulelærer 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet. Eg skal i samband med bacheloroppgåva mi gjennomføre ei spørjeundersøking om norsk som andrespråk.

Spørjeskjemaet tek ikkje meir enn ca 5 minutt å gjennomføre, og undersøkinga er sjølvstøtt anonym!

Eg håpar de tek dykk tid til å svare :)

På førehånd takk.

Svarfrist: 18.03.17

Neste

#### Norsk som andrespråk

17 %

1. Er skulen ein privat eller ein offentleg skule?

- Offentleg skule
- Privat skule

2. I kva grad ser de på morsmålsopplæring som viktig? \*

1. Ikkje viktig
2. Litt viktig
3. Nokså viktig
4. Viktig
5. Veldig viktig

3. Har de minoritetspråklege elevar på 1-7. trinn?

- ja
- nei

4. Tilbyr de morsmålsundervisning til desse minoritetspråklege elevane? \*

- ja
- nei

[Forr.](#) [Neste](#)

5. Kva språk er morsmålet til dei minoritetspråklege elevane de har på skulen?

- Mandarin-kinesisk
- Arabisk
- Panjabi
- Tysk
- Javanesisk
- Portugisisk
- Spansk
- Fransk
- Wu
- Vietnamesisk
- Nederlandsk
- Koreansk
- Tyrkisk
- Tamil
- Kantonesisk
- Hindi
- Bengali
- Telugu
- Urdu
- Marathi

- Russisk
- Japansk
- Italiensk
- Polsk
- Farsi
- Min Nan
- jinya
- Xiang
- Hakka
- Malayalam
- Kannada
- Oriya
- Rumensk
- Bihari
- Sundanesisk
- Sorazerisk
- Maithili
- Hausa
- Gan
- Burmesisk
- Awadhi
- Thai
- Yoruba
- Sindhi

Ingen minoritetspråklege elevar

Eit anna språk

Forr.

Neste

6. Kva språk blir det gitt morsmålsopplæring i?

- Mandarin-kinesisk
- Arabisk
- Panjabi
- Tysk
- Javanesisk
- Portugisisk
- Spansk
- Fransk
- Wu
- Vietnamesisk
- Nederlandsk
- Koreansk
- Tyrkisk
- Tamil
- Kantonesisk
- Hindi
- Bengali
- Telugu
- Urdu
- Marathi



- Russisk
- Japansk
- Italiensk
- Polsk
- Farsi
- Min Nan
- Jinya
- Xiang
- Hakka
- Malayalam
- Kannada
- Oriya
- Rumensk
- Bihari
- Sundanesisk
- Sorazerisk
- Maithili
- Hausa
- Gan
- Burmesisk
- Awadhi
- Thai
- Joruba
- Sindhi

Eit anna språk

7. Er det nokre trinn de prioriterer å gi morsmålsopplæring til meir enn andre?

- 1. trinn
- 2. trinn
- 3. trinn
- 4. trinn
- 5. trinn
- 6. trinn
- 7. trinn
- Prioriterer likt
- Tilbyr ikkje morsmålsopplæring

Forr.

Neste

8. Opplever de mangel på økonomiske ressursar?

- Ja
- Nei
- Delvis

9. Opplever de mangel på pedagogiske ressursar med kompetanse innanfor dei aktuelle språka?

- Ja
- Nei
- Delvis

10. Har de elevar som får morsmålsundervisning hjå ein annan skule?

- ja
- nei

11. Ved behov for spesialundervisning, har dette i løpet av det siste året blitt prioritert framfor morsmålsopplæring?

- ja
- nei

12. Har de opplevd mangel på tid til kartlegging og innsending av vedtak?

- Ja
- Nei
- Delvis

[Forr.](#) [Neste](#)

13. Kva kompetanse blir kartlagt hos dykk?

- Eleven sin norskkompetanse
- Eleven sine faglege kompetanser
- Eleven sine kompetanser i andre språk enn norsk
- 

Andre merknadar:

Skriv gjerne meir utfyllande dersom de har svart «anna» eller «delvis» på nokre spørsmål.

Forr.

Ferdig

## 9.2. Informasjonsbrev



Sogndal, 01.03.17.

### Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling.

Mitt namn er Elise Schrama. Eg går tredje året på grunnskulelærerutdanning 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

I løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd.

Temaet eg har valt for mi oppgåve er norsk som andrespråk med problemstillinga «Bli morsmålsopplæring vektlagt og prioritert på 1. -7. trinn på skular i Sogn og Fjordane». Eg vil med dette spørje om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva.

Med dette brevet sendast eit spørjeskjema ved, og eg håpar de er positive til å bidra til mi datainnsamling. Spørjeskjemaet vil ta om lag 5 min. Svara er anonyme og blir kun nyttast til denne bacheloroppgåva. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om bruk av morsmålsopplæring og skulen sine kompetansar og ressursar innanfor dette feltet.

Eg vil gjerne få inn svar på undersøkinga før 15 mars, dersom det er mogeleg.

Ta kontakt med meg eller min rettleiar ved HVL Sogndal om det er noko de lurar på.

Beste helsing

Elise Schrama

Epost: [Elisehsc@stud.hvl.no](mailto:Elisehsc@stud.hvl.no)

Tlf: 90698923

Rettleiar:

Silje Karin Ragnhildstveit

Epost: [Silje.Karin.Ragnhildstveit@hvl.no](mailto:Silje.Karin.Ragnhildstveit@hvl.no)

Tlf: 48122535