



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåve

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	08-05-2020 14:00	<b>Termin:</b>	2020 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Eli Bjørhusdal		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Maria Kjosås Berge
<b>Kandidatnr.:</b>	318
<b>HVL-id:</b>	247924@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

**Egenerklæring \*:**  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Undervisning av minoritetsspråkleg ungdom i  
kombinasjonsklassar i Sogn og Fjordane

Teaching adolescent minority students in combined classes  
(‘kombinasjonsklassar’) in Sogn og Fjordane

**Maria Kjosås Berge**

Master i Læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar: Øystein A. Vangsnes og Trude Bukve

Innleveringsdato: 02.06.2020

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, § 12-1.

## Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøka korleis lærarar underviser i opplæringstilbodet *kombinasjonsklassar*. Tilbodet går over eitt til to år og er for minoritetsspråkleg ungdom mellom 18–24 år med kort butid i Noreg. For å greia å fullføra vidaregåande opplæring treng denne elevgruppa opplæring i grunnskulefaga og styrka dei norskspråklege kunnskapane sine. Denne studien bygger på teori om ulike perspektiv på læring og språktileigning, utvikling av ordforråd, morsmålsstøtta undervisning og tidlegare andrespråksdidaktisk forskning. Eg har nytta eit kvalitativt design med semistrukturerte djupneintervju som metode for å undersøka problemstillinga: *Korleis underviser lærarar i kombinasjonsklassar i Sogn og Fjordane minoritetsspråklege ungdommar?* Utvalet mitt består av seks lærarar som har skildra sin undervisningskvardag, sine utfordringar og sine vurderingar kring planlegging og gjennomføring av undervisninga. Gjennom lærarane sine skildringar ser ein at dei arbeider under eit stort tidspress og at dette har konsekvensar for val av innhald og undervisningsmåtar. Tidspresset fører til at lærarane vel å planlegga ut frå eksamen. Uavhengig av undervisningsfag er alle lærarane nøydde å vera språklærarar og dei har høgt fokus på utvikling av elevane sitt ordforråd. Lærarane har ulike haldningar kring inkludering av elevane sitt morsmål i undervisninga. Manglande kompetanse og det at elevane ikkje har same morsmål vert nemnt som grunnar til at lærarane ikkje tillèt bruk av morsmål i undervisninga. Elevane har ofte lite eller ingen tidlegare skulegang, og dette stiller krav til lærarens evne til tilpassa opplæring. Lærarane må i stor grad ta omsyn til elevane sin bakgrunn i undervisninga.

## Abstract

The aim of this master thesis is to explore how teachers in the education program called *Kombinasjonsklassar* ('combination classes') teach adolescent minority students aged 16-24, who have lived in Norway for a short period and have Norwegian as their second language. The program is offered for up to two years and the students are taught the content of lower secondary school subjects and there is at the same time a focus on improving their Norwegian language skills. The program aims to enhance possibilities for the students to successfully complete their education at the upper secondary school level. The theoretical foundation of the study includes different perspectives on learning and language acquisition, vocabulary development, first language supportive teaching, and second language didactic research. By using a qualitative design with semi-structured in-depth interviews as research method I explore the following research question: *How do teachers in Kombinasjonsklassar in Sogn og Fjordane teach adolescent minority students?* Through the interviews, six teachers have described their teaching experiences, challenges and assessments regarding planning and implementation of teaching. One finding is that the teachers work under a great deal of time pressure. This has consequences for the choice of achievement goals and teaching methods. The same condition forces teacher to pick and choose which material best prepares the students for the exam. Regardless of what subject they are teaching, they all have to be language teachers and they focus strongly on developing the students vocabulary. The teachers have different attitudes towards allowing the students to use their first language during the lessons. Lack of competence and the fact the students have different first languages are reasons why the teachers do not include this in their lessons. The students often have little to no previous schooling, which requires the teachers to modify the curriculum. The student's background, both in terms of their past life experience and earlier education affect the teaching.

## Føreord

Denne dagen har eg sett fram til lenge. Dagen eg skal skriva føreordet til masteroppgåva mi. Eg har både hatt dagdraumar og mareritt om denne dagen, men no er han her. Endeleg! Gjennom grunnskulelærerutdanninga lærer ein vel så mykje om eigen læring, som om andre si. Eg ser fram mot nye utfordringar i arbeidslivet og er spent på kva framtida vil bringa. Sjølv om eg enno har mykje att å læra, har eg ein ting klinkande klart føre meg: Eg har valt riktig yrkesveg.

Takkerunden må starta med familie og vener. Takk til mammo og pappen som har tilbydd meg moglegheita om å reisa heim til Fusa for å tenkja på noko anna. Og særleg pappen som har stilt med arbeidsoppgåver som ikkje på nokon måte handlar om å sjå inn i ein dataskjerm eller lesa i bøker. Det har vore nydelege avbrekk og flaks at kalvinga stod på som verst akkurat når skulane stengte! Hjarteleg takk til alle vener som har vore tålmodige og høyrte på meg prata om opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom. Det som er viktig for meg er også viktig for dykk og det er eg så takknemleg for.

Høgskulebygget har vore sårt sakna i denne perioden, men eit virus hindra ikkje *MasterClass* å halda kontakten. Takk til alle dei fine klassekameratane mine for nyttige og unyttige tips, (tidvis) godt humør og enormt god emosjonell støtte i masterskrivinga.

Ein stor takk må også rettast til Yrla Klein som har hjelpt meg med informasjon om GMU og sett meg i kontakt med rektorar og lærarar i fylket. Vidare vil eg også takka lærarane som har delteke i studien, takk for at de stilte opp og fortalde om arbeidskvardagen dykkar.

Til slutt ein fortent takk til Trude og Øystein som har rettleia meg i skriveprosessen. Dykkar raudpenn, oppmuntringar og innspel har vore svært nyttige.

Sjå Besten, eg klarte det!

Sogndal, 30.05.2020

Maria Kjosås Berge

# Innhald

<b>1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Omgrepsavklaring</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Bakgrunn</b> .....	<b>5</b>
3.1 <i>Opplæringstilbod for minoritetsspråklege</i> .....	5
3.1.1 Særskilt språkopplæring og innføringstilbod.....	5
3.1.2 Ungdomsrett og vaksenrett.....	6
3.1.3 Kombinasjonsklassar .....	6
3.2 <i>Kombinasjonsklassane i Sogn og Fjordane</i> .....	7
3.2.1 Krav om A2 nivå i kombinasjonsklassane .....	8
3.2.2 Varigheit, innhald og opplevingar av GMU.....	9
<b>4 Teori</b> .....	<b>10</b>
4.1 <i>Læringsteoriar</i> .....	10
4.2 <i>Ordlæring</i> .....	13
4.2.1 Alder og ordforråd .....	13
4.2.2 Tidlegare skulegang og kunnskapar på førstespråket .....	15
4.3 <i>Andrespråksdidaktisk forskning</i> .....	16
4.3.1 Morsmålsstøtta undervisning .....	17
<b>5 Metode</b> .....	<b>19</b>
5.1 <i>Kvalitativ forskning</i> .....	19
5.2 <i>Det kvalitative forskingsintervjuet</i> .....	20
5.3 <i>Datainnsamling</i> .....	20
5.3.1 Intervjuguide .....	20
5.3.2 Utval .....	21
5.3.3 Presentasjon av deltakarane .....	21
5.4 <i>Forskingsetiske omsyn</i> .....	23
5.5 <i>Analyse av datamateriale</i> .....	23
5.5.1 Induktiv og deduktiv koding .....	25
5.5.2 Kategoriar etter tematisk analyse .....	25

5.6 Truverd og kvalitetssikring .....	26
5.6.1 Reliabilitet og validitet .....	26
<b>6. Presentasjon av funn .....</b>	<b>28</b>
6.1 Planlegging .....	28
6.1.1 Kompetansemål .....	28
6.1.2 Årsplan .....	30
6.1.3 Eksamen .....	31
6.2 Gjennomføring .....	33
6.2.1 Ordforråd .....	33
6.2.2 Konkretisering og forenkling .....	34
6.2.3 Munnlegheit og deltaking .....	35
6.2.4 Morsmål .....	36
6.3 Elevane sine føresetnader for å læra .....	39
6.3.1 Tidlegare skulegang og traumar .....	39
6.4 Oppsummering av hovudfunn .....	41
6.4.1 Planlegging .....	41
6.4.2 Gjennomføring .....	42
6.4.3 Elevane sine føresetnader for å læra .....	44
<b>7. Diskusjon .....</b>	<b>45</b>
7.1 Tidspresset sine konsekvensar .....	45
7.2 Korleis driva både språk- og fagopplæring? .....	47
7.3 Korleis pregar elevane sin bakgrunn undervisninga? .....	51
<b>8. Avslutning .....</b>	<b>54</b>
8.1 Implikasjonar .....	54
8.2 Vidare forskning på opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom .....	55
8.3 Kritiske refleksjonar .....	56
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg 1 - Informasjonsskriv .....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide .....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD .....</b>	<b>66</b>



<b>Tabell 1:</b> Presentasjon av deltakere.....	22
<b>Tabell 2:</b> Tematisk analyse.....	25
<b>Figur 1:</b> Det europeiske rammeverket for språk.....	5
<b>Figur 2:</b> Kognitiv modell for andrespråkstileigning.....	13
<b>Figur 3:</b> Hovudkategorier etter tematisk analyse.....	27
<b>Skjermdump 1:</b> Hovudkategorier frå NVivo før tematisk analyse.....	26

# 1 Innleiing

Ei viktig utdanningspolitisk målsetting i Noreg er at fleire elevar skal fullføra og bestå vidaregåande opplæring (Regjeringa, 2019). Tal frå Statistisk sentralbyrå [SSB] viser at innvandrarar utgjer størstedelen av dei elevane som sluttar eller ikkje består vidaregåande (Steinkellner, 2017). Heile ein av tre innvandringutar sluttar undervegs i opplæringa, og sjølv om jentene sin fråfallprosent også er høg, fullfører dei i større grad enn gutane. Det finst fleire ordningar som skal vera med på å bidra til at desse elevane fullfører både grunnskule og vidaregåande opplæring. Eit døme på ei slik ordning er kombinasjonsklassar. Dette er eit opplæringstilbod til minoritetsspråkleg ungdom mellom 16 og 24 år, med kort butid i Noreg. Denne elevgruppa har både behov for meir grunnskuleopplæring og å auka sine norskspråklege ferdigheiter, slik at dei kan følgja opplæringa på vidaregåande nivå (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO], 2020). Tidlegare kunnskapsminister Jan Tore Sanner uttalte dette om elevgruppa:

De er for store for grunnskolen, men kan for lite til å klare seg i vidaregåande. De faller mellom stoler, og de faller fra. Vi må få på plass et bedre system som gir ungdom en sjanse til å lykkes. (Utdanningsnytt, 2018)

I tillegg til at regjeringa dobla bevillinga til kombinasjonsklassar i 2020 (NAFO, 2019), såg ein også at opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom er eit viktig satsingsområde i integreringsstrategien for 2019-2022. Regjeringa fremja her eit behov for å forbetra tilbod til ungdom med svake norskkunnskapar og grunnskulekompetanse, slik at dei har ein reell moglegheit til å gjennomføra vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Dette tyder på at kombinasjonsklassar er eit tilbod som er komme for å bli og for å utvikla seg vidare.

På grunn av at denne elevgruppa har varierende skulebakgrunn og ligg på eit grunnleggande norsknivå har dei store behov for tilpassa opplæring. Elevane skal gjennom kompetansemåla frå 8.-10. trinn og ta eksamen i løpet av eit til to år, noko som gjer at dette vert eit intensivt løp å følgja. Dette gjorde at eg vart interessert i å sjå nærare på følgjande problemstilling:

*Korleis underviser lærarar i kombinasjonsklassar i Sogn og Fjordane minoritetsspråklege ungdommar?*

For å presisera problemstillinga har eg også valt å utforma nokre underspørsmål:

- Lærarane har kort tid på seg, korleis påverker dette undervisninga i kombinasjonsklassane?
- Korleis balanserer lærarane mellom både fag- og språkopplæring i kombinasjonsklassane?
- Påverker elevane sin bakgrunn undervisninga i kombinasjonsklassane?

Føremålet med denne studien er å få eit innblikk i undervisning av minoritetsspråkleg ungdom som fenomen og i kombinasjonsklassar som opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom. Sidan eg vil undersøka lærarane sin undervisningspraksis i kombinasjonsklassane, vil studien min plasserast under didaktisk forskning. Når elevane har behov for å auka sine norskspråklege kunnskar, vert også språktileigning og andrespråksdidaktikk sentrale emne for studien. Alle fylke i Noreg har oppretta tilbod om kombinasjonsklassar på bakgrunn av ei endring i opplæringslova § 4A-1 i 2016. Som nemnt tidlegare har dette tilbodet som har som hovudmål å hindra fråfall i vidaregåande opplæring. I rapporten «Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom» (Rambøll, 2018, s. 91) kjem det fram at både lærarar og elevar er fornøgd med opplæringa i kombinasjonsklassane. Tilbodet vert skildra som ein fagleg suksess (KS, 2019), og følgjeleg kan skular visa til gode resultat hjå elevane (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 66). Derfor er det relevant å sjå nærare på korleis lærarane underviser i eit slikt tilbod.

For å presentera gangen i oppgåva vil eg først vil eg definere sentrale omgrep for oppgåva, desse er relevante både for studien si problemstilling og overordna tema. Deretter vil eg presentera opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom gjennom eit bakgrunnskapittel. I dette kapitlet vil eg også skildra målgruppa for tilbodet som består av ungdommar med ulike rettar i lovverket. Vidare vil eg presentera sentral teori vil utgjera bakteppet for drøftinga. Teorikapitlet inneheld læringsteoriar, teori om språktileigning og ordlæring og presenterer tidlegare forskning. Så vil eg gjera greie for mine metodiske val, datainnsamling og refleksjonar kring truverd og kvalitetssikring. Deretter presenterer eg mine funn i eit firedelt kapittel som tek føre seg funn knytt til planlegging, gjennomføring og elevane sine føresetnader for å læra. Eg rundar av dette kapitelet med ei samanfatning av dei viktigaste funna. Diskusjonskapitlet mitt er tredelt, og eg vil her prøva å svara på dei tre forskingsspørsmåla som er punktvis presentert tidlegare i dette innleiingskapitlet. I avslutningskapitlet vil eg samanfatta mine viktigaste funn, skildra nokre implikasjonar og peika på vidare forskning på opplæringstilbod til minoritetsspråkleg ungdom. Til slutt vil eg komma med nokre kritiske refleksjonar som skildrar styrker og svakheiter ved denne studien.

## 2 Omgrepsavklaring

I dette kapitlet vil eg definera sentrale omgrep for studien. Omgrepa som vert presenterte under er både relevant for å forstå problemstillinga og for å skapa ei forståingsramme for heile studien.

### MORSMÅL OG FØRSTESPRÅK

Termene førstespråk (S1) og morsmål vert nytta om kvarandre for meir eller mindre det same omgrepet. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) definerer førstespråket som det språket personen har lært først, nyttar mest og er nærast knytt til. Slik vert førstespråket knytt til ein person sitt munnlege og skriftlege hovudspråk. Førstespråksinnlæringa er kjenneteikna ved at det skjer i ein omsorgssituasjon, der språket vert gradvis introdusert av foreldra til barnet (Monsen & Randen, 2018, s. 10). Barn kan derfor ha fleire enn eitt førstespråk, dersom foreldra til dømes har ulike morsmål.

### ANDRESPRÅK

Andrespråk (S2) eller andrespråklæring er knytt til det språket ein person lærer etter han har etablert førstespråket sitt. Personen kan allereie kommunisera på eitt språk, før han byrjar å læra eit nytt. Slik treng ikkje andrespråket vera det andre språket personen lærer, men eit språk som vert lagt til etter eit anna. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) fremjar konteksten andrespråket vert lært i som sentral, fordi læring av eit andrespråk skjer i ein kontekst der majoritetsbefolkninga har målspråket som morsmål. Målspråket vil seie det aktuelle språket som skal lærast. Dette vil derfor seie at elevar som skal læra norsk som andrespråk, også er nøyddde til å nytta språket både i og utanfor skulen.

### MINORITETSSPRÅKLEG

For å skildra mangfaldet i skulen har ein tidlegare nytta ulike termar. Tradisjonelt har det vore vanleg med termar som *minoritetsspråkleg* og frå *språklege minoritetar*, noko ein til dømes ser i Mangfold og mestring (NOU 2010: 7, s. 24) og vidare i Utdanningsdirektoratet sine definisjonar (Udir, 2016). Minoritetsspråklege elevar vil seia barn, unge og vaksne som har eit anna morsmål enn norsk og samisk. Ein finn også termen *nyankomne elevar*, som vil seia barn og unge som kjem til eit nytt land seint i skuleløpet og har liten eller ingen skulebakgrunn i heimlandet (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). SSB nyttar *innvandrar*, som refererer til personar fødde i utlandet av to utanlandsfødde foreldre og norskfødde med innvandrarforeldre.

Når eg skriv om elevgruppa i kombinasjonsklassane vil eg anten berre nytta *elevane* eller minoritetsspråkleg ungdom. Dette er fordi *minoritetsspråkleg* som omgrep inngår i namnet GMU (Grunnskule for minoritetsspråkleg ungdom) som Sogn og Fjordane tidlegare kalla kombinasjonsklassane sine. Sidan elevgruppa har norsk som andrespråk er språktileigning sentralt for studien, språket vert på denne måten eit viktig kjenneteikn på elevgruppa. Hofslundsengen (2011) argumenterer for eit bevisst forhold til slike termar i skulen og kva verdiar omgrepa fører med seg.

Det er viktig å fremja at dei minoritetsspråklege ungdommane i kombinasjonsklassane er mangfaldig gruppe. Elevane vil ha ulike behov for tilpassa opplæring og språkleg tilrettelegging, dei har komme til Noreg på ulike tidspunkt og på ulike grunnlag. Mange av ungdommane har også vanskelege opplevingar med seg i samband med krig og flukt. Bu- og familiesituasjonen deira i Noreg kan også vera ganske ulik. Elevane kan til dømes bu med foreldre, ha born sjølve eller vere einslege mindreårige som bur åleine. Når eg stiller spørsmål om elevane sin bakgrunn, vil dette vise til både deira språklege, kulturelle og sosiale bakgrunn.

#### ANDRESPRÅKSDIDAKTIKK

Didaktikk kjem frå gresk *didaskhein*, som tyder å undervisa, og handlar om samanhengen mellom grunngeving for, innhald i og gjennomføring av undervisning (Bjørke, Dypedahl, & Haukås, 2018, s. 19). Tonne og Palm (2015, s. 312) skriv at didaktikken på eit fagfelt ofte vert definert gjennom spørsmåla *kva*, *kvifor* og *korleis*. Spørsmålet om *kva* dreier seg om kva innhaldet i faget skal vera, til dømes val av læringsressursar. *Kvifor* dreier seg om kva slags argument ein finn i læreplanar, forskning og teori for praksisane i klasseromma. Dette vil vera teori og forskning om språk, språklæring og språkundervisning (Bjørke, Dypedahl, & Haukås, 2018, s. 19). *Korleis* er spørsmålet ein stiller når det gjeld val av undervisningsmetodar og arbeidsmåtar i klasserommet. Andrespråksdidaktikk vil slik romma spørsmål om planlegging, gjennomføring, evaluering og vidareutvikling av undervisninga når minoritetsspråklege elevar skal læra norsk som andrespråk.

## 3 Bakgrunn

I dette kapitlet vil eg skriva om særskilte opplæringstilbod for minoritetsspråklege elevar i skulen. Eg vil skriva om bakgrunnen for at ein oppretta kombinasjonsklassar og korleis lovendringa i 2016 førte til at fleire fylkeskommunar og kommunar oppretta tilbodet. Vidare vil eg presentera målgruppa for eit slikt opplæringstilbod og kvifor det er viktig at nettopp desse elevane får tilbod om meir grunnskule. Så vil eg fortelja om korleis Sogn og Fjordane har organisert sine kombinasjonsklassar.

### 3.1 Opplæringstilbod for minoritetsspråklege

NOU-rapporten «Mangfold og mestring» (2010), også kjend som Østbergrapporten, er ein gjennomgang av opplæringstilboda til minoritetsspråklege barn, unge og vaksne. Utvalet i rapporten fremjar at det ikkje finst eitt svar på korleis ein kan gje best mogleg opplæring til minoritetsspråklege elevar, fordi elevane utgjer ei så mangfaldig gruppe. Derfor er det behov for ei kjede av tiltak avhengig av elevane sin situasjon og føresetnad (NOU 2010: 7, s. 11). Etter gjennomgangen fann utvalet for det første at det er stor variasjon i omfang og kvalitet på opplæringstilboda i Noreg. Til dømes meiner dei at skular i for liten grad tilbyr morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring. For det andre fann dei at det ikkje er tilstrekkeleg mange lærarar med kompetanse innanfor norsk som andrespråk ute i skulane. Utvalet tilrårde at fleirspråklegheit vert fremja som ideal i skulen, og ein måte å gjera dette på er at minoritetsspråklege får tilbod om morsmål som fag med moglegheit for påbygging i løpet av skuletida (NOU 2010: 7, s. 12).

#### 3.1.1 Særskilt språkopplæring og innføringstilbod

Når minoritetsspråklege elevar kjem til Noreg i grunnskulealder (6-16 år) vert dei plasserte i klassar på bakgrunn av alder. Dei har både rett og plikt til grunnskuleopplæring. Dersom elevane ikkje har norskkunnskapar frå før, får dei tilbod om særskilt norskopplæring etter § 2-8, §3-5 og §3-12 i opplæringslova (1998). Særskilt norskopplæring vil seia at elevane får opplæring i norsk til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgja den vanlege undervisninga. I tillegg kan denne elevgruppa, om nødvendig, også ha rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Skuleeigar kan også velja å organisera eit særskilt opplæringstilbod for nyankomne minoritetsspråklege elevar, dette vert kalla innføringstilbod. Dette er eit overgangstilbod på maksimalt to år, og hovudmålet er at elevane så raskt som mogleg skal læra seg tilstrekkeleg norsk til å følgja den ordinære opplæringa (Udir, 2018). Eit slikt tilbod skal tilpassast eleven sitt behov og blir tilbydd til både elevar i grunn- og vidaregåande skule.

Etter ei evaluering av Rambøll (2016) ser ein at innføringstilboda har nokre utfordringar. Til dømes set ein spørjeteikn ved at elevane så raskt som mogleg vert overførte til ordinær undervisning fordi elevane framleis treng særskilt språkopplæring etter eitt år i innføringsklassane. I tillegg såg ein at mange av elevane sleit med å fullføra grunnskulefaga med standpunktkarakter (Rambøll, 2016, s. 89). Dette gjeld særleg elevar som har lite eller ingen skulegang frå før. Eitt år med innføringstilbod vert derfor ikkje tilstrekkeleg, i hovudsak på grunn av at språktileigning tek lang tid (Rambøll, 2016, s. 90). Ei anna utfordring er at regelverket gjev få føringar, og det vert derfor opp til skuleeigar å avgjera kva læreplan og organiseringar ein skal nytta. I tillegg viser undersøkinga at mange skular ser det som ei stor utfordring å få tak i lærarar med kompetanse til å undervisa målgruppa (Rambøll, 2016, s. 92). Innføringstilboda vart også oppfatta som eit «oppbevaringsår» fordi elevane i vidaregåande ikkje har moglegheit til å forbetra karakterane sine frå grunnskulen via eit slikt tilbod. Elevane har derfor behov for meir grunnskuleopplæring.

### 3.1.2 Ungdomsrett og vaksenrett

Ungdom mellom 16 og 24 år, som har fullført grunnskulen eller tilsvarande opplæring, har etter § 3-1 rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring (Oppl. 1998). Dette vert kalla ungdomsretten. Dersom elevar over 16 år ikkje har fullført grunnskuleopplæring i Noreg eller eit anna land, vil dei ikkje ha denne rettigheita. Dersom du er over opplæringspliktig alder (16 år) har du i staden rett på vaksenopplæring etter §4A, og dette vert kalla for vaksenretten. I kapittel 4A, som tek føre seg opplæring for vaksne, les ein at elevar over opplæringspliktig alder har rett til grunnskuleopplæring i dei faga dei treng for å få vitnemål for fullført grunnskuleopplæring (Oppl. 1998, § 4A-1).

Fleire forhold tyder på at vaksenopplæringa ikkje er særleg eigna for minoritetsspråkleg ungdom i 16-20 årsalderen (Rambøll, 2018, s. 15). Eit av forholda er at vaksenopplæringa sitt hovudfokus er overgangen til arbeid, og ikkje vidaregåande opplæring. Rambøll i 2018 (s. 65) fann også at ungdommane ikkje treivst på grunn av at dei gjekk i klasse med familiemedlemmar og andre mykje eldre vaksne. I tillegg får elevane liten moglegheit til å komma i kontakt med jamnaldrande ungdommar, noko som vart oppfatta som eit hinder for integrering. Undervisninga er ofte lokalisert på vaksenopplæringscenter, og dette bidreg heller ikkje til å gje elevane ein introduksjon til det norske skulesystemet.

### 3.1.3 Kombinasjonsklassar

For å oppsummera ser ein at både innføringstilbod og vaksenopplæringa ikkje fungerer optimalt for ungdom i alderen 16-24 år. Denne elevgruppa er sett saman av ungdom med ulike rettar, men samanfallande språklege og faglege opplæringsbehov. Mange har ikkje fullført grunnskulen i heimlandet sitt, og i tillegg til behovet for å styrka grunnskulekunnskapar treng elevane også å

opparbeida seg tilstrekkelege norskferdigheiter for å følgja opplæringa på vidaregåande nivå (NAFO, 2020a). På grunnlag av dette vart det i 2016 lagt til eit nytt ledd til § 4A-1 (Oppl. 1998). Denne lovendringa opna for at fylkeskommunar og kommunar kan samarbeida om å tilby meir grunnskuleopplæring til denne elevgruppa. Slik kan kommunar og fylkeskommunar samarbeida om å gje eit tilbod til elevar både med og utan ungdomsrett som treng meir grunnskuleopplæring for å fullføra vidaregåande opplæring. Det er slike tilbod som vert kalla for *kombinasjonsklassar*.

I kombinasjonsklassane treng elevane ikkje å nytta seg av ungdomsretten, som både betyr at dei «sparar» dei tre åra dei har rett på etter fullført grunnskule, og at dei ikkje har dei rettane og pliktane som dei har i ordinær vidaregåande opplæring. Desse rettane er knytte til fråværsgrænse, timetal og spesialundervisning. Målsetjinga med kombinasjonsklassane er å heva elevane sine faglege og språklege kunnskapar. I tillegg er det særleg verdifullt å få eit fullverdig vitnemål frå grunnskulen slik at elevane kan søka seg til vidaregåande opplæring på lik linje med andre norske ungdommar. Ei anna viktig målsetjing gjeld integrering, nemleg at dei minoritetspråklege ungdommane får gå på skule saman med jamnaldrande og får innblikk i den norske skulekulturen.

Namnet kombinasjonsklasse vart først nytta i 2007 då Larvik Læringscenter og Thor Heyerdal vidaregåande skule innleia eit samarbeid for å gje eit samla tilbod til to elevgrupper som hadde ulike rettigheter i følgje opplæringslova (NAFOa, 2020). Thor Heyerdal vgs kunne følgjeleg visa til svært gode resultat og gjennomføringsprosent: Over 90 prosent av elevane i kombinasjonsklassen fullførte og bestod Vg1 eller Vg2 etter tre år (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 66). Ifølgje kartlegginga til Rambøll i 2018 har alle fylke i Noreg no oppretta tilbod om kombinasjonsklassar, og som nemnt innleiingsvis er dette eit opplæringstilbod som staten vil fortsetja å satsa på for å sikra at fleire elevar fullfører og består vidaregåande opplæring.

### **3.2 Kombinasjonsklassane i Sogn og Fjordane**

Sogn og Fjordane fylkeskommune har kalla kombinasjonsklassane sine for «Meir grunnskule for minoritetspråkleg ungdom» [GMU] fram til fylkessamanslåinga i 2020. Framover vil det skje namnendring, frå GMU til kombinasjonsklassar. Ifølgje Yrla Klein, førstekonsulent i avdeling for opplæring og kompetanse (no Vestland fylkeskommune) hadde dei skuleåret 2019/2020 totalt 94 elevar fordelt på sju vidaregåande skular. Tre av desse skulane tilbyr kombinasjonsklassane over to år. Tal på elevar og skular som tilbyr kombinasjonsklassane varierer etter søkartal kvart år (Y. Klein, personleg kommunikasjon, 30. mars 2020).

Sogn og Fjordane byrja planlegginga av eit slikt tilbod allereie i 2015 på bakgrunn av fleire faktorar. For det første var det misnøye med innføringstilboda som allereie eksisterte, noko som dreia seg om



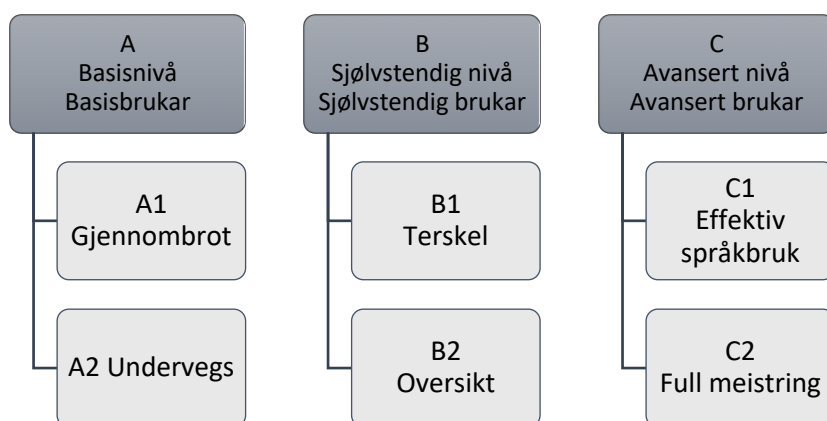
usikkerheit kring læreplan, store nivåforskjellar i elevgruppene og manglande motivasjon hjå elevane. I tillegg fann mange av lærarane at elevar som vart skrivne ut frå grunnskulen, mangla både språkleg og fagleg grunnlag for å meistra vidaregåande opplæring. For det andre opplevde kommunane at tilbodet til ungdommane utan ungdomsrett ikkje fungerte optimalt. I hovudsak dreia dette seg om at ungdommane på vaksenopplæringa i liten grad fekk samhandla med andre norske ungdommar. Både lærarane og ungdommane sjølve etterlyste kontakt med norske jamnaldrande, og uttrykte at mangelen på dette vart eit hinder for integrering (Rambøll, 2018, s. 31).

For det tredje såg dei at elevar med ungdomsrett som søkte seg til vidaregåande opplæring, ikkje gjennomførte skuleløpet og ofte fell i frå. Flyktingstraumen hausten 2015 førte også til eit auka behov for eit meir tilpassa tilbod for minoritetsspråkleg ungdom. Dette førte med seg eit krav om meir systematiske grep for oppfølging av dei minoritetsspråklege som kom til regionen. Det fanst allereie eit liknande tilbod i Flora kommune, som var eit lokalt initiativ i 2013. Flora kunne rapportera at opplegget fungerte godt, og dei kunne visa til høge gjennomføringstal av elevar som hadde gått i tilbodet (Rambøll, 2018, s. 32).

### 3.2.1 Krav om A2 nivå i kombinasjonsklassane

Sogn og Fjordane har i utgangspunktet eit inntakskrav om at elevar som får tilbod om kombinasjonsklassar skal vera på norsk nivå A2. Dette nivået er eitt av referansenivåa som vert presenterte i Det europeiske rammeverket for språk. Rammeverket presenterer seks nivå, som vil dekkja heile det læringsrommet som er aktuelt for europeiske språkkinnlærarar (Udir, 2011, s. 25).

Desse nivåa er: A) Basisnivå, B) Sjølvstendig brukar og C) Avansert brukar. Kvart av desse nivåa har ein sterk og ein svak variant (Udir, 2011, s. 26), og vert presenterte slik:



Figur 1: Det europeiske rammeverket for språk (Common European Framework of Reference for Languages: Languages, teaching, assessment) (Udir, 2010, s. 26).

A2 skildrar altså ein basisbrukar som er undervegs. Ein person på A2 nivå kan forstå setningar og vanlege uttrykk knytt til dei viktigaste områda av dagleglivet. Dette kan til dømes vera setningar om seg sjølv, familien, innkjøp, nærmiljøet og arbeidslivet (Udir, 2011, s. 29). Vidare kan eleven klara seg i enkle og rutinemessige samtalsituasjonar med enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente forhold.

Ferdigheitsnivået til elevane på GMU vert kartlagd med Kompetanse Norge sin norskprøve. Elevane tek prøven anten ved vaksenopplæringa eller etter fullført innføringstilbod. Resultata frå testen vert deretter sendt til inntaksavdelinga i fylkeskommunen, eller eventuelt kan elevane leggja fram vitnemål frå norsk grunnskule med minimum karakter to i norsk som tilstrekkeleg dokumentasjon. Elevar på A2-nivå vert oppfordra til å søka GMU, medan elevar under A2-nivå må få ytterlegare norskopplæring i kommunen sin regi. Dette kravet har dei sett for å sikra at det ikkje er for stor spreiding på elevane sine ferdigheiter i norsk. Det er likevel ikkje ei formell grense, og nokon har ført ei meir fleksibel linje på dette i praksis (Rambøll, 2018, s. 30).

### 3.2.2 Varigheit, innhald og opplevingar av GMU

GMU har utvikla seg sidan 2016, og fleire skular i fylket har no utvida tilbodet frå 1 til 2 år. Dette gjeld dei skulane i fylket som har to klassar. I eit toårig løp fungerer det første året som førebuing eller innføring til andre året der dei tek eksamen. Elevane kan også få moglegheit til å søka seg til innføringsåret ein gong til dersom dei framleis har behov for dette.

Det faglege tilbodet består av 10 timar norsk, 4 timar matematikk, 2 timar samfunnsfag, 6 timar engelsk og 3 timar naturfag i veka. I tillegg tilbyr nokre av skulane fag som kroppsøving, utdanningsval og klassens time. Til saman utgjer faga 30 skuletimar per veke (Rambøll, 2018, s. 36).

Rambøll (2018, s. 36) legg fram nokre opplevingar frå elevane som fortel at det er utfordrande å læra seg så mykje på kort tid – både språk, fag og eit nytt skulesystem. Elevane seier dei har stort læringsutbyte og trivst med å gå i ordinær vidaregåande skule saman med jamnaldrande. Vidare skildrar også nokre av lærarane på Eid vidaregåande sine opplevingar av GMU. Dei nemner at læreplanen for 10. trinn ikkje er tilpassa målgruppa, og ein konsekvens av dette vert at lærarane nyttar mykje tid på å finna eigna oppgåver og tekstmaterial til undervisninga. Kombinasjonsklassane er kjenneteikna av store nivåforskjellar, noko som krev høg grad av tilpassa undervisning. Lærarane fortel vidare at engelsk er det vanskelegaste faget sidan mange av elevane ikkje har erfaring i dette frå før (Rambøll, 2018, s. 36). Dei opplever dette som krevjande sidan elevane er nøyddde å læra to språk samstundes, i tillegg til dei andre grunnskulefaga. Lærarane seier at elevane burde ha hatt ein annan læreplan eller fått fritak frå engelsk. Det er engelsk og matematikk som ofte gjer at elevane

ikkje får fagbrev frå vidaregåande, sjølv om det ikkje alltid er like relevant for det arbeidet eleven skal ut i seinare i livet.

## 4 Teori

Monsen og Randen (2018, s. 23) skildrar andrespråkstileigning som eit stort felt som rommar mange ulike typar forskning og teoriar. Dette er til dømes teoriar om språkssystemet, kognisjon, læring, kommunikasjon og om sosiale relasjonar. Sidan andrespråklæringa er eit så komplekst fenomen, har me ingen teori som gjev seg ut for å forklara alle sider ved andrespråkstileigninga (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). I det første delkapitlet vil eg gjera greie for nokre av desse læringsteoriane og kva faktorar dei legg vekt på i språkstileigninga. I andre delkapittel vender eg fokuset mot utviklinga av ordforråd og viktige faktorar som spelar inn på denne. I tredje delkapittel vil eg presentera tidlegare andrespråksdidaktisk forskning og særleg sjå på studiar som undersøker morsmålsstøtta undervisning.

### 4.1 Læringsteoriar

Fram til rundt 1960-åra stod det behavioristiske læringssynet sterkt i den norske skulen. Gjennom behavioristisk læringsteori ser ein læring som tileigning av eit nytt sett vanar for åtferd (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Læring vart sett på som ein passiv prosess. Eleven var eit blankt ark som lærte gjennom påverknad og forsterkning frå ein ekspert. Føremålet med undervisninga var å bidra til at elevane lagra og hugsa fakta, slik at dei seinare kunne gjengje denne kunnskapen (Øzerk, 2009, s. 259). Framleis finn ein spor av behaviorismen i skular rundt om i verda. Det vil seia at elevar som har skulegang frå andre land enn Noreg, kan ha fått undervisning basert på dette læringssynet (Monsen & Randen, 2017, s. 24). Sjølv om ein i nyare tid har teke avstand frå eit slikt læringssyn i norsk skule, meiner Øzerk (2009, s. 259) at dette har vore og framleis er eit problemområde i minoritetselevane sin skulegang:

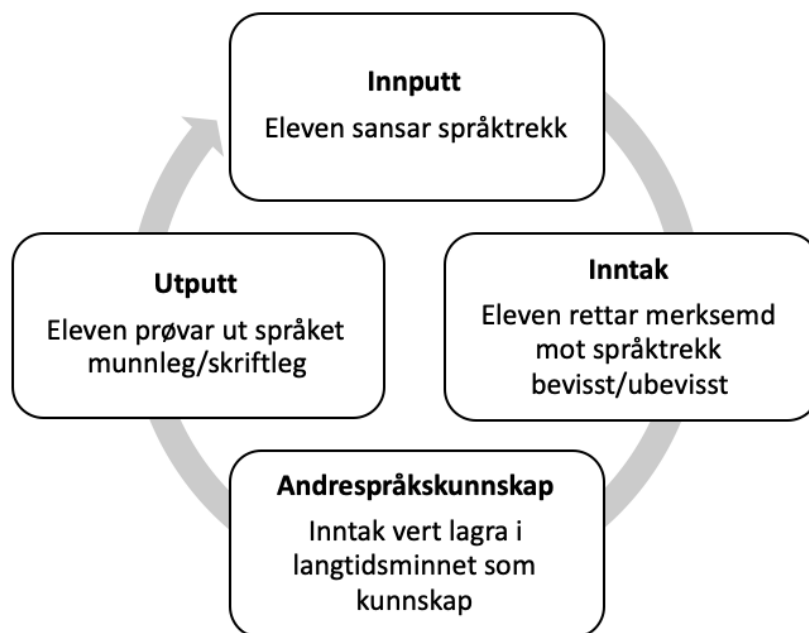
Minoritets elever med morsmålsdominant tospråklig bakgrunn blir rammet enda sterkere av dette dersom deres språklige og faglige utvikling blir ansett som en utfordring som kun kan løses ved hjelp av intensiv lærerformidling og faktakunnskaper og språkstrukturer uten hensyn til elevenes erfaringer. (Øzerk, 2009, s. 259)

Medan behaviorismen ser på læring som ein passiv prosess, så ser dei kognitive- og sosiokulturelle læringsteoriane læring som ein aktiv prosess. Innan kognitiv læringsteori rettar ein fokus mot dei indre prosessane som skjer i hjernen når ein lærer eit nytt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 26). Språklæring vert slik sett som ein aktiv prosess som bygger på forståing gjennom tenking. Der hovudfokuset i kognitive læringsteoriar er *tileigning*, er *deltaking* nøkkelordet innan dei

sosiokulturelle læringsteoriane. Innanfor sosiokulturell teori forankrar språklæring som noko sosialt, og det heile handlar om å bli delaktig i eit nytt sosialt fellesskap. Innlæring av språk og kunnskap er situert, som betyr at læringa er nært knytt til den aktuelle sosiale og kulturelle samanhengen (Kullbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Palm (2014, s. 188) knyt andrespråksforskning til det sosiokulturelle perspektivet og meiner det å vera aktiv i kommunikasjon med andre, både lærar og medelevar, har stor betydning for å læra andrespråket.

Øzerk (2009, s. 261) hevdar det er ein tendens i nyare forskning til å understreka læringa si «sosiale basis» i menneskeleg læring og at dette går i favør sosiokulturelle teoriar. Vidare støttar Øzerk (2009, s. 261) seg til eit konstruktivistisk perspektiv på læring, der eleven konstruerer sin eigen kunnskap basert på sosiale relasjonar, tidlegare erfaringar, bakgrunnskunnskapar og sansemessige erfaringar han gjer til ein kvar tid. Læraren si viktigaste oppgåve vert slik å skapa vilkår for dette. Det konstruktivistiske perspektivet fremjar elevane sine forkunnskapar som eit sentralt poeng. Det vert derfor viktig at skulen og læraren nyttiggjer seg av dette og nyttar det som ressurs i undervisninga. Øzerk (2009, s. 261) meiner forkunnskapane til eleven er den einaste plattformen dei kan stå på for å byrja å forstå omverda og utvikla eit kognitivt nettverk frå.

Ellis (2012, s. 186) presenterer «cognitive-interactionist theories» som samlar kognitive og interaksjonelle teoriar til ei gruppe. Innanfor interaksjonelle teoriar fokuserer ein på samspelet mellom dei indre kognitive prosessane og omgjevnadane rundt eleven. Interaksjonen vert den viktigaste læringsarenaen, og ein rettar fokus på det ein kallar for innputt og utputt. Ved å sjå på ein modell kan ein sjå nærare på korleis ein tenkjer at andrespråkstileigninga føregår i lys av ein slik kognitiv teori. I modellen (Figur 2) ser ein at innputt handlar om at eleven først høyrer eller ser språktrekk i målspråket. Deretter vert språktrekka behandla i hjernen (inntak) og anten lagra i korttidsminnet eller langtidsminnet. Når språktrekk vert lagra i langtidsminnet som kunnskap p andrespråket, så kan eleven testa desse i bruk (utputt). Pila går så vidare til innputt igjen, fordi via språkleg samhandling får eleven respons på utputt (Monsen & Randen, 2018, s. 27).



Figur 2: Kognitiv modell over andrespråkstileigning basert på Ellis (1997) (referert i Monsen & Randen, 2018, s. 26)

Det er fleire diskusjonar og teoriar kring kvalitet og kvantitet av innputt. Krashen (1981, s. 9) fokuserer til dømes på *forståeleg innputt* ('comprehensible input') som ein avgjerande og nødvendig ingrediens i språktileigninga: «comprehension may be the heart of the language aquisition process» (Krashen, 1981, s. 112). Forståeleg innputt handlar om å forenkla språket eller lærestoffet slik at ein kan letta kommunikasjonen og læringa. Ellis (2012, s. 115) fremjar læraren som ei svært viktig kjelde for forståeleg innputt for andrespråkelevane, og ein måte å gjera dette på er «Teacher-talk». Dette er ein måte for læraren å snakka på, og handlar blant anna om å forenkla språket, men utan at det vert unaturleg. Læraren må fokusera på å gje døme og nytta varierte metodar for å forklara, slik som til dømes å nytta illustrasjonar. «Teacher-talk» og interaksjonell forskning generelt har fått kritikk for å ikkje inkludera kontekstuelle og sosiokulturelle faktorar når dei undersøker interaksjon (Ellis, 2012, s. 120). Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 33) hevdar derfor at det er viktig å fremja at språklæring er eit resultat av deltaking, handling og felles konstruksjon av meining.

Om ein så vender blikket mot sosiokulturelle perspektiv, finn ein Vygotsky (1987) sin teori om *næraste utviklingssone* ('zone of proximal development') (referert i Lantolf, Thorne & Poehner, 2015, s. 212). Denne teorien dreier seg om kva eleven er i stand til å gjera på eiga hand etter han har fått støtte frå læraren (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Nært knytt til denne teorien finn ein *stillasbygging* som vert definert som ein spesiell type hjelp læraren kan bidra med slik at eleven seinare kan greie liknande oppgåver utan hjelp (Monsen & Randen, 2012, s. 135). Dersom læraren bidreg med tilpassa innputt på eleven sitt nivå, vil dette gje rom for meistring. Ellis (2012, s. 105)

hevda at om stillasbygging skal vera effektiv, er den nøydd å vera på elevens nivå – altså ikkje for vanskeleg og ikkje for lett. Slik ser ein at Krashen og Vygotsky fokuserer på ulike faktorar i språktileigninga, men det er samanfallande at ein som lærar kan støtta elevane ved å tilpassa språkleg innputt.

Mellomsspråk er ein sentral teori som rettar fokus mot andrespråkselevane sitt utputt. Denne teorien kjem frå Selinker (1972, s. 214) om «interlanguage». Dette handlar om å studera elevane sitt innlærarspråk. Mellomsspråksteorien er knytt til kognitiv læringsteori, og tek sikte på å forklara andrespråklæring ved å sjå korleis eleven lagar og prøver ut hypotesar om målspråket (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Nistov og Nordanger (2017, s. 283) argumenterer for viktigheita av å studera utputt, fordi det er produksjonen til eleven som utgjer basis for utvikling. Ser ein på modellen ovanfor (Figur 2), er det i hovudsak det som skjer i prosessen frå utputt til nytt innputt som er fokuset her. Eleven testar ut ein hypotese, til dømes at alle norske verb sluttar på *-er* i presens. Så kan eleven få anten positiv eller negativ respons på denne hypotesetestinga. Via responsen, som også fungere som ny innputt, vil eleven anten få bekrefta og automatisert hypotesen, eller han må laga nye hypotesar. Feil i eleven sitt språk vert derfor viktig i denne prosessen og må sjåast på som ein nødvendig del av språktileigningsprosessen (Monsen & Randen, 2017, s. 76). Eit anna sentralt poeng i mellomsspråksteorien er rolla morsmål spelar i andrespråkstileigninga, nemleg at mange element ved elevane sitt tidlege mellomsspråk kan relaterast til eleven sitt morsmål. Dette vil eg komma tilbake til i neste del av kapitlet.

I denne delen har me sett på nokre sentrale læringsteoriar og kva dei fremjar som sentrale aspekt ved språktileigninga. Alle teoriene bidreg med viktige poeng og slik supplerer dei kvarandre ved å skildra det komplekse fenomenet det er å tileigna seg eit andrespråk. Vidare skal me sjå nærare på utvikling av ordforråd og kva faktorar som spelar inn her.

## 4.2 Ordlæring

Ordlæring er ein heilt sentral del av språkkompetansen. Golden (2018, s. 191) definerer *ordforråd* som den samlinga av ord eit individ kan, det vil seia den ordmengda vedkommande aktivt brukar eller berre forstår. Slik som andrespråklæringa generelt, er også utviklinga av ordforrådet avhengig av mange faktorar. I dette delkapitlet skal me sjå nærare på faktorane alder, tidlegare skulegang og kunnskapar på førstespråket.

### 4.2.1 Alder og ordforråd

Ifølgje Golden (2018, s. 190) er ordlæring eit modningsfenomen som i stor grad er knytt til kommunikasjonsbehovet til elevane og tilgjengelegheita av målspråket. Barn byrjar å læra ord i sitt

første leveår, men kva for nokre ord dei lærer, vil vera avhengig av innputt. Språket til yngre barn er avhengig av konkrete samanhengar – det kan til dømes vera ting, hendingar eller konkrete førstehandserfaringar (Egeberg, 2016, s. 21). Etter kvart som barn gjer seg nye erfaringar og møter ulike læringssituasjonar, utviklar dei ordforrådet sitt. Slik vil omgrepssystemet spegla både kva slags erfaringar og kunnskapar me har, og det sosiale miljøet me har vakse opp i.

Ifølgje Ryen (1999, s. 33) finst det mange undersøkingar som tek føre seg samanhengen mellom alder og språkutvikling, men undersøkingane har sprikande resultat. I tillegg til at alder speglar storleiken på ordforrådet ser også aldersaspektet ser ut til å gjera seg gjeldande når det er snakk om uttaleferdigheiter. Singleton og Ryan (2004, s. 226) fann at eldre personar sannsynlegvis kan ha større vanskar med det munnlege aspektet ved andrespråket enn yngre personar. Men i hovudsak kan alle, uansett alder, oppnå svært gode og funksjonelle ferdigheiter i eit andrespråk. Dette står i mot den tidlegare oppfatninga om det berre var mogleg å oppnå gode ferdigheiter i eit andrespråk ein viss periode av livet, i det som vert omtala som ein «kritisk periode for språktileigning» (Ryen, 1999, s. 34).

Når barn vert eldre, må dei byrja å nytta språket meir uavhengig slik at dei kan nytta det for å kommunisera og å læra. På skulen må elevane læra faga og slik også orda som høyrer til. Golden (2018, s. 204) skriv at elevane også må læra seg den akademiske kompetansen for å lukkast godt på skulen, og dette kan vera utfordrande. Cummins (2000, s. 3) sitt skilje mellom BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) kan vera med på å skildra dette nærare. BICS vil seia den sosiale og kontekstbaserte kommunikative språkkompetansen. Det å meistra språket i kommunikasjon er enklare enn å bruka språket meir abstrakt (Thurmann-More, 2013, s. 76). Det er fordi munnleg kommunikasjon ofte føregår i meiningsfulle samanhengar og er knytt til forstålege situasjonar. I tillegg vil både mimikk og gestar vera med på letta kommunikasjonen. CALP er den akademiske språkkompetansen, altså det språket som vert utvikla og er nødvendig i læringssituasjonar. Slik vert CALP det meir komplekse og abstrakte språket som inneber større grad av kognitiv bearbeiding. Ifølgje Cummins (2000) vert dei kommunikative ferdigheitene utvikla raskare enn dei akademiske:

Conversational aspects of proficiency reached peer-appropriate levels usually within about two years of exposure to L2 but a period of five to seven years was required, on average, for immigrant students to approach grade norms in academic aspects of English. (Cummins, 2000, s. 58)

Det å utvikla god nok akademisk kompetanse for å forstå, delta og læra like effektivt som jamnaldrande elevar med norsk som morsmål, tek altså lang tid. Golden (2018, s. 207) argumenterer

for at det er avgjerande å finna måtar elevar kan forstå faga på, sjølv om ordforrådet deira er mindre og at dei les dårlegare enn ein ynskjer. Eit rikt ordforråd på andrespråket er heilt avgjerande for dei munnlege ferdigheitene, for utviklinga av lesing og skriving, og for utviklinga av akademiske ferdigheiter seinare i livet (Gujord & Randen, 2018, s. 20). Til liks med Cummins (2000) fann Thomas og Collier (2002, s. 333) at det tek minimum fire år for ein elev å nå aldersadekvat nivå på andrespråket, men ein føresetnad for at elevane skulle greie dette, var minimum fire år med grunnskuleundervisning.

#### 4.2.2 Tidlegare skulegang og kunnskapar på førstespråket

Thomas og Collier (2002, s. 334) fann at tidlegare skulegang på førstespråket kan forklara mykje av andrespråkelevane sine skuleprestasjonar: «The more L1 grade-level schooling, the higher L2 achievement». Dersom elevane har gode lese- og skriveferdigheiter på førstespråket, vil desse ferdigheitene også vera enklare å tileigna seg på andrespråket (Ryen, 1999, s. 36). For å illustrera kvifor kompetanse på førstespråket og tidlegare skulegang er sentralt i andrespråklæringa, kan ein sjå nærare på det Cummins (2000, s. 191) kallar for «Common Underlying Proficiency» (CUP). På norsk kallar ein dette for felles underliggende kognitiv ferdigheit. (Sjå til dømes Golden, 2018, s. 197.) CUP er ein teori om at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på meir enn eitt språk og at det finst ei gjensidig avhengigheit mellom omgrep, ferdigheiter og språkleg kunnskap. Det vil seia at det er mogleg å overføra kunnskap frå eitt språk til eit anna. Den synlege språkbruken, slik som uttale, grammatikk og ord kviler på den same kognitive mekanismen (Monsen & Randen, 2018, s. 34). Dette vert ofte illustrert med eit isfjell, der botnen av isfjellet ligg under vatn og utgjer den underliggende kompetansen. Over vassflata stikk det to toppar opp, som kvar illustrerer brukssida til språka ein kan. Denne modellen kan ifølgje Monsen og Randen (2018, s. 25) vera med å fremja verdien av at eit velutvikla morsmål har positiv påverknad på andrespråklæringa.

Utviklinga av ordforrådet er eit døme på underliggende språkkompetanse. Det er stor forskjell på å læra eit nytt ord for eit omgrep ein allereie kjenner på morsmålet, og det å skulle læra både ordet og omgrepet på eit nytt språk (Monsen & Randen, 2018, s. 80). Omgrep vert definert som dei bileta, tankane og ideane ein får ved å kategorisera ting saman (Golden, 2014). Det vil seia at omgrepet «dyr» rommar idear om alle typene dyr ein kjenner til. Slik vert orda «ku» og «sau» knytt til omgrepet «dyr». Ofte har elevane omgrepa frå før, og treng berre å læra den norske merkelappen. Dersom elevane ikkje har omgrepa frå før, hevdar Monsen og Randen (2018, s. 80) at eleven står overfor ei mykje større oppgåve. Golden (2018, s. 207) slår eit slag for at lærarar må fokusera på sentrale ord når dei gjennomgår ein tekst for elevane og bidra aktivt som fortolgingsstøtte. Ho presiserer at *sentrale ord* både kan vera fagrelaterte, men også finnast blant skuleorda. Lærebøker



fokuserer ofte berre på typiske fagord, noko som Golden (2018, s. 207) meiner kan føra til at elevane si merksemd blir retta mot fagorda utan at dei blir forstått. Derfor må lærarane skaffa seg kunnskap om korleis ord vert lærte og kva for nokre ord som er særleg vanskelege.

Eg vil nemna to studiar som har fokusert på ordgrupper som er særleg vanskelege å læra for andrespråkselevar. Den første er Golden (2006) som har undersøkt metaforiske uttrykk i lærebøker samfunnsfag. Ho fann at andrespråkselevar forstår langt færre metaforiske uttrykk enn elevar med norsk morsmål. Derfor bør læraren vera bevisst på og retta merksemd mot metaforiske uttrykk i ulike kontekstar. Slik kan læraren bidra til at elevane lærer å sjå mønster i liknande uttrykk seinare (Golden, 2006, s. 99). Thurmann-Moe, Bjerkan og Monsrud (2012, s. 5) fann i ei anna undersøking framandord og norske ord som ikkje inngår i vanleg daglegtale, er vanskelege å forstå for fleirspråklege elevar. Når dei same orda vert presenterte på morsmål, oppnår elevane i alle alderskategoriar betre resultat. Dette kan vera ein effekt av at elevane har betre kompetanse på morsmål. Dei tolkar dette som at elevane sin kjennskap til oppbygginga av og tydinga til delane av orda gjer forståinga enklare på morsmål (Tonne & Palm, 2015, s. 331).

Metaspråkleg medvit eit anna døme på underliggende kompetanse. Ifølgje Randen og Danbolt (2018, s. 311) vert dette ofte skildra som evna til å fokusera på språket si formside og å byta perspektiv frå språkleg innhald til språkleg form. I arbeid med minoritetsspråklege elevar, kan det derfor vera viktig å kjenna til dei viktigaste grunnstrukturane i førstespråket deira (Bjerkan, 2013, s. 46). Slik kan ein arbeida på tvers av språk og på denne måten kan ein auka elevane sin metaspråklege og tverrspråklege medvit. Randen og Danbolt (2018, s. 331) argumenterer for at dersom fleirspråklege elevar utviklar sin metaspråklege bevisstheit på språk dei kan frå før, kan dette vera eit hjelpemiddel i andrespråklæringa. Dette føreset at læraren gjev rom for å aktivera elevane og brukar dette som ressurs. Dette heng saman med å sjå elevane sin fleirspråklege kompetanse som ein ressurs.

### **4.3 Andrespråksdidaktisk forskning**

Når det gjeld oversikter over andrespråksdidaktisk forskning, finn ein to sentrale artiklar som har teke føre seg same periode (frå 1985-2015). Monsen (2015) fokuserer på forskning på vaksenopplæring, og Tonne og Palm (2015) fokuserer på klasseromsstudiar i grunnskulen. Ifølgje Monsen (2015, s. 385) eksisterer det lite systematisk forskning på andrespråksdidaktiske problemstillingar i vaksenopplæringa. Det spørsmålet som har fått mest merksemd, er kva som er godt nok norsk for innvandrarakar som skal bli integrerte i samfunnet. Ho meiner at dette kan ha samanheng med at vaksne ikkje står høgt på den politiske dagsordenen. Tonne og Palm (2015, s. 310) finn at det er dei praksisnære, kvalitative tilnærmingane som dominerer andrespråksforskninga i grunnskulen. I tillegg

finn dei at både lovverk og læreplanar har eit større problemperspektiv på opplæring for fleirspråklege barn i skulen enn tidlegare. Læringsansvaret i skulen er også i større grad individualisert, og dette kan ha negative konsekvensar for elevane si læring:

Oppsummert ser vi at arbeidene om tospråklig fagopplæring og morsmålsopplærng viser til enkelte lyspunkter der morsmålet ses på som en ressurs, men at det først og fremst rapporteres om effektene av det omtalte problemperspektivet ved flerspråkligheit som manifesterer seg i plan- og lovverk i perioden. (Tonne & Palm, 2015, s. 320)

Tonne og Palm (2015, s. 321) refererer til Ryen (2010) si forskingsoversikt som undersøker språkopplæring for minoritetsspråklege nærare. Ryen (2010, s. 67) finn at fleire av undersøkingane viser at minoritetsspråklege barn får færre moglegheiter til aktiv deltaking i ein opplærings situasjon enn barn som tilhøyrar majoriteten, og dermed får dei også i mindre grad moglegheit til språkleg og fagleg utvikling. For å motverke eit slikt individualisert perspektiv, meiner Tonne og Palm (2015, s. 327) at skular i større grad bør utnytta elevane sin varierte språk- og kulturbakgrunn som ein ressurs.

#### 4.3.1 Morsmålsstøtta undervisning

I bakgrunnskapitlet såg me at morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring i liten grad vert tilbydd i norske skular (NOU 2010: 7, s. 12). Likevel er det verdt å nemna at det finst ulike nye nettressursar som lærarane kan nytta i undervisninga. Via nettsida til NAFO kan ein finna lenkjer til ulike fleirspråklege ressursar, slik som til dømes *Skolekassa*, *Tema Morsmål* og den digitale versjonen av *Lexin*-ordbøkene (NAFO, 2020b). NAFO presenterer også eit prosjekt som heiter «Fleksibel opplæring» som tilbyr tospråkleg fagopplæring i matematikk og naturfag på nett (NAFO, 2020c). Frå hausten 2020 vi dette vera ei varig ordning med plass til 300 elevar. Rambøll (2019, s. 97) har evaluert Fleksibel opplæring, og dei kjem fram til at dette tilbodet gjev skular moglegheit til å tilby tospråkleg fagopplæring med behov og rett til det. Dei vurderer at dette er eit godt tilbod «for skoler i områder hvor det er utfordrende å rekruttere lærere med kompetanse til å gi tospråklig fagopplæring, og hvor antallet elever med gitte morsmål varierer mye» (Rambøll, 2019, s. 89).

Thorshaug og Svendsen gjennomførte i 2014 eit prosjekt initiert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Prosjektet tok føre seg opplæringstilbod til nyankomne elevar i ungdomsskulen og vidaregåande som har lite eller ingen relevant skulebakgrunn frå heimlandet. Når det gjeld særskilt språkopplæring, formidlar alle opplæringstilboda eit behov for å nytta morsmål aktivt i opplæringa for denne elevgruppa (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 9). Likevel vert altså morsmål nytta i liten grad i den norske skulen og det kan skuldast mangel på tospråklege lærarar, knappe økonomiske ressursar og manglande prioritering av tospråkleg fagopplæring og morsmålsopplæring i både regelverk og på politisk nivå. I rapporten skriv forfattarane vidare at dette

er særleg uttala i vidaregåande skular, og viser til utsegner frå lærarane om at elevane sine rettigheter knytt til opplæring på morsmål er ein «papierrett» som ikkje vert utøva i praksis (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 9).

Eit anna interessant funn frå Thorshaug og Svendsen (2014, s. 104) er at lærarane tydeleg uttrykte at dagens læreplanar ikkje er godt nok tilpassa denne elevgruppa (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 104). Det er uheldig at læreplan i norsk som andrespråk vart avvikla, og dette har konsekvensar for elevgruppa sin opplæringssituasjon. Læreplan i grunnleggande norsk for språklige minoritetar vert opplevd som god av lærarane, men den gjev ingen moglegheit til vurdering (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 10). Dette fører dermed til at mange minoritetsspråklege elevar må få opplæring etter ordinær læreplan i norsk for å kunna få vurdering, sjølv om elevane burde fått opplæring med større fokus på språklæring framfor norskfaget.

Ifølgje Thorshaug og Svendsen (2014, s. 105) gjev tidlegare forskning på tospråkleg fagopplæring og morsmålsopplæring ingen eintydige svar på læringseffekt eller skuleresultat. Dei peikar likevel på at deira prosjekt tyder på at bruk av morsmål kan utgjera ein viktig motivasjonsfaktor for elevane og kan derfor leggja til rette for læring. Til dømes Alver og Dregelid (2016) har sett på korleis ein driv med morsmålsstøtta undervisning i vaksenopplæringa. Dei gjennomførte ein studie om «Språkhjelparar» der elevar på høgare ferdigheitsnivå i norsk hjalp andre deltakarar med felles morsmål i undervisninga. Dei fann at tospråkleg undervisning vart særleg viktig for deltakarar med lite skulebakgrunn (Alver & Dregelid, 2016, s. 17). Vidare hevdar dei at ein kan leggja til rette for fleksibel bruk av to språk på ulike måtar, til dømes ved å nytta tospråklege lærarar, språkhjelparar og at deltakarar i same gruppe med same morsmål kan vera stillas for kvarandre (Alver & Dregelid, 2016, s. 17).

Mehlbye, Ringvid, Larsen, Fredriksson og Nilsen (2011) står bak ei undersøking som blant anna ser på danske og svenske elevar si deltaking i morsmålsundervisning og kva dette har å seia for skuleprestasjonar. Deira datamateriale er PISA-undersøkinga, og dei korrelerer resultatane opp mot elevane sin sosioøkonomiske bakgrunn. Eitt overordna resultat er at dei danske elevane som deltek i morsmålsundervisning, greier seg litt betre enn andre elevar som ikkje deltek. Når dei har korrelert for forskjell i sosioøkonomisk bakgrunn ser det ut til at elevane greier seg betydeleg betre i lesing enn andre innvandrelevar som ikkje får morsmålsundervisning (Mehlbye et al. 2011, s. 68). Same resultat gjeld Sverige, og dei konkluderer med at morsmålsundervisning har positiv innverknad på skuleprestasjonane til elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn.

Ein annan svensk studie som også har undersøkt morsmålsundervisning er Ganuza og Hedman (2018). Dei har sett på 36 somalisk-talande elevar som har delteke i morsmålsundervisning i fleire år.

Resultatet peikar på eit positivt samband mellom deltakarane si leseforståing på somalisk og deira skuleresultat i slutten av 6. og 7. trinn (Ganuza & Hedman, 2018, s. 4). Forfattarane hevdar deltaking i morsmålsundervisning bidreg positivt til elevane sin utvikling av morsmål og tilsvarande ferdigheiter i svensk, og vidare også elevane sine overordna skuleprestasjonar (Ganuza & Hedman, 2018, s. 10). Dei fremjar også at det er viktig at tilbod om undervisning på morsmålet er langvarig, og ikkje eit midlertidig og kompensierende tilbod.

## 5 Metode

I dette kapitelet vil eg plassera studien min vitskapsteoretisk. Vidare vil eg presentera og grunngje metodiske val, framgangsmåtar og gjennomføring av datainnsamlinga. Studien byggjer på ei kvalitativ tilnærming, med semistrukturerte djupneintervju som metodereiskap for å svara på problemstillinga: *Korleis underviser lærarar i kombinasjonsklassar i Sogn og Fjordane minoritetsspråklege ungdommar?*

### 5.1 Kvalitativ forskning

Denne studien er knytt til eit fenomenologisk vitskapssyn som vil seia at eg tek sikte på å utforska og skildra menneske og deira erfaringar og forståing av eit fenomen (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010, s. 82). Fenomenet eg undersøker i denne studien, er undervisning av minoritetsspråklege og korleis dette blir skildra og opplevd av deltakarane. Eit av kjenneteikna ved kvalitativ forskning er ei genuin interesse av å finna ut korleis noko vert gjort, utvikla, sagt, opplevd eller framstår. Kvalitative forskingsmetodar vart derfor føremålstenleg når målsetjinga i denne studien er å få innsikt i lærarane sine opplevingar og erfaringar av eit opplæringstilbod.

Det er samfunnsforholda og teoriane ein ynskjer å undersøka, som legg føringar for val av metode (Grønmo, 2016, s. 15). Dersom ein søker etter å skaffa oversikt og forklaring av fenomen, vil kvantitative tilnærmingar kunne bidra med passande datamateriale i form av tal. Styrken ved dette er at ein kan finna mønster i datamaterialet og slik også kunne generalisera. Det har ein ikkje moglegheit til å gjera i kvalitative undersøkingar. Kvalitative data i form av tekst vil vera passande dersom ein heller søker innsikt og forklaringar. Dei kvalitative forskingsmetodane vert nytta i studiar som handlar om å forstå personar og sosiale prosessar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Ein søker altså etter forklaringar av folks liv, og i denne samanhengen vil det seia lærarane sine skildringar av arbeidskvardagen sin i kombinasjonsklassane.

## 5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innanfor kvalitative forskningsmetodar er intervju den mest utbreidde tilnærminga (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 30). Kunnskapane eller informasjonen i kvalitative forskningsintervju vert produserte sosialt, gjennom interaksjon og dialog. Ifølgje Tjora (2018, s. 31) er djupneintervju avhengig av ein god dialog mellom forskar og informant for å få fram refleksjonar. Refleksjonane vert derfor avhengig av dette møtet. Ein viktig faktor for kvaliteten av intervjuet er intervjuarens ferdigheiter og kunnskapar om emnet det handlar om. Derfor har eg vore oppteken av å fordjupa meg i relevant teori og tidlegare forskning på feltet (sjå kapittel 4). Eg valde å nytta semistrukturerte djupneintervju som metodereiskap i datainnsamlinga. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2017, s. 156) er målet med slike intervju å forstå verda frå informanten sin ståstad gjennom ein planlagt, men fleksibel samtale. Djupneintervju vart derfor eit godt verktøy for å fanga opp informantane sine tankar, refleksjonar og erfaringar knytt til didaktiske val i kombinasjonsklassane (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

## 5.3 Datainnsamling

I dette kapitlet vil eg gjera greie for omsyna mine i forkant og undervegs når det gjeld datainnsamlinga. Eg vil skildra utforminga av intervjuguiden, utvalsprosessen og vidare gje ein presentasjon av informantane og intervjuet. Til slutt vil eg skildra korleis eg har nytta tematisk analyse som metode for å analysere datamateriale mitt.

### 5.3.1 Intervjuguide

Eit av kjenneteikna ved semistrukturerte intervju er at dei vert gjennomførte ved hjelp av ein grundig intervjuguide som inneheld førehandsbestemte tema og spørsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 30). Intervjuguiden min har fire delar: introduksjon, presentasjon, informasjon om GMU og didaktiske val (sjå vedlegg 2). Delen om GMU som kombinasjonsklasse fann eg viktig for å få fram både kva lærarane meinte om opplæringstilbodet og for å få fram deira refleksjonar om dette tilbodet. Den fjerde delen vart utforma med bakgrunn i teori om didaktikk, og eg valde derfor desse temaa: *planlegging, gjennomføring og vurdering*. Eg ynskte å få innsikt i kva didaktiske val lærarane tek i klasseromma for å leggja til rette for fagopplæring og språkopplæring. Derfor ville eg også stilla spørsmål som kunne vera med på å få fram deira tankar og refleksjonar rundt kva omsyn dei må ta i forkant av undervisninga, i ulike undervisningssituasjonar og i vurderingsfasen. Eg var oppteken av å stilla oppfølgingsspørsmål der eg ynskte meir utfyllande eller oppklårande svar frå lærarane.

I forkant av intervjuet gjennomførte eg eit pilotintervju. Dette vart gjort med ein lærar som arbeidde på GMU. I hovudsak ville eg bli kjent med kombinasjonsklassar som opplæringstilbod, men også testa spørsmåla mine frå intervjuguiden og estimera tidsbruk. I tillegg til å øva meg som intervjuar,

kom det fram interessante refleksjonar frå pilotintervjuet. Både gjennomføringa og kvaliteten ved pilotintervjuet vurderte eg som god, og derfor har eg valt å inkludera pilotintervjuet i datamaterialet mitt. Pilotintervjuet inneheldt fleire spørsmål om inntakskrav, søknadsprosess og innhaldet i kombinasjonsklassar som opplæringstilbod. Utanom dette gjorde eg få revideringar av intervjuguiden til møte med første hovuddeltakar, med unntak av endring av ordlyd. Dette vert diskutert nærare i kapittel 5.6.1 om reliabilitet og validitet.

### 5.3.2 Utval

Utvalsmetoden for denne studien er strategisk. Det vil seia at ein vel deltakarar ut frå systematiske vurderingar av kven som er mest relevant og interessant (Grønmo, 2016, s. 102). Sidan GMU er utgangspunkt for studien min, vart utvalskriteria mine at deltakarane 1) er tilsett ved GMU, 2) har relevant utdanning og/eller 3) har minst 3 års erfaring. Relevant utdanning vil til dømes vera andrespråksdidaktikk, migrasjonspedagogikk eller interkulturell forståing. Kriteria vart formulerte slik for å sikra at lærarane hadde erfaringar eller relevant kompetanse som vidare kunne gje studien utfyllande og relevant informasjon. Kjønn og alder vart derfor sett på som irrelevante utvalskriterium.

Opplæringsavdelinga ved Sogn og Fjordane fylkeskommune bidrog til at eg vart sett i kontakt med rektorane i fylket. Eg utforma eit informasjonsskriv og samtykkeerklæring basert på NSD sin mal (sjå vedlegg 1), og denne vart sendt til dei aktuelle rektorane i Sogn og Fjordane. Eg kontakta rektorar ved sju av dei tolv skulane som tilbyr GMU, og utvalet enda opp med å bestå av seks lærarar.

### 5.3.3 Presentasjon av deltakarane

Eg har valt å gje deltakarane pseudonym for å bevare anonymiteten deira. Alle er utdanna allmennlærarar, tilsette ved GMU og har relevant erfaring innan undervisning av minoritetsspråklege elevar. Nokon av dei har teke vidareutdanning innanfor andrespråksdidaktikk eller delteke på kurs halde av kommunane. Eg markerer *relevant utdanning* i tabell 1 med anten ja eller nei. Deltakarane underviser i ulike fag, desse er også nemnt i tabellen. Fag i klammeformer markerer faga dei har undervist i tidlegare. Vidare er arbeidserfaring presentert i tabellen med markøren 3+ dersom deltakarane har meir enn tre års erfaring. Fleire arbeider også i kommunane sitt tilbod om grunnskule for vaksne minoritetsspråklege [GMV].

Alle deltakarane arbeider på forskjellige skular ulike stader i Sogn og Fjordane. Deltakarane sin kompetanse er ulik, noko som vil vera med på å skapa verdifulle nyansar i studien. Nedanfor vert deltakarane presenterte i ein tabell sortert etter tidspunkt for intervjuet.

Deltakarnamn	Relevant utdanning	Undervisningsfag	Arbeidserfaring
Anne	Ja	Norsk, samfunnsfag,	Kommunal norskopplæring 3+, GMU 3+
Per	Nei	Samfunnsfag, (engelsk)	Grunnskule, vgs., GMV 3+ , GMU 3+
Karl	Nei	Engelsk, samfunnsfag, (norsk, utdanningsval)	Grunnskule, Flyktingtenesta, kommunal norskopplæring 3+, GMU 3+
Tonje	Nei	Matematikk, (norsk)	Arbeid på asylmottak, GMU 3+
Ole	Nei	Norsk, utdanningsval	Grunnskule, vgs., GMV 3+ år, GMU 3+
Heidi	Ja	Samfunnsfag	GMV 3+, , GMU 3+

Tabell 1: Presentasjon av deltakarane i studien

### 5.3.1 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart planlagde god tid i førevegen, der informantane fekk fastsetta tid og dato. Dette vart gjort for at informantane kunne vera best mogleg komfortable med intervjusituasjonen. I tillegg vart intervjua gjennomførte på arbeidsplassen til deltakarane. Kwart intervju starta med ein gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1). Her presenterte eg meg sjølv og føremålet med intervjuet. Vidare informerte eg om lyd-opptakaren, deltakarane sine rettar knytt til anonymitet, og at deltakarane kunne velja å trekka seg frå intervjuet når som helst i prosessen.

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2017, s. 160) er dei første minutta av eit intervju avgjerande fordi det er viktig at informantane har ei klar oppfatning av intervjuaren før dei byrjar å fortelja. Ei slik orientering vart gjort for å sikra ei felles forståingsramme, og for å gjera deltakarane avslappa og klare for intervju. Undervegs i intervjua stilte eg både inngåande spørsmål og oppfølgingsspørsmål som gjekk ut over spørsmåla i intervjuguiden. Dette vart gjort for å utdjupa interessante drøftingar og for å sikra mi forståing av utsegna til informanten. Vidare kan dette vera med på å auka kvaliteten på intervjua og skapa best mogleg utgangspunkt for analyseprosessen.

Kvaliteten på intervjuet vil vera avgjerande for kvaliteten på den seinare analysen. I tråd med Kvale og Brinkmann (2017, s. 161) er det derfor viktig at det som vert sagt i intervjusituasjonen, vert avklara før lydopptaket vert slått av. Alle intervjua vart gjennomførte på om lag ein time og vart avslutta med ei oppsummering der informantane fekk spørsmål om det var noko meir dei ville å leggja til, før eg takka for meg.

## 5.4 Forskingsetiske omsyn

Eit kvart forskingsprosjekt skal vera forankra i anerkjente verdiar (Befring, 2015, s. 28). Desse verdiane skal bidra til at forskingsprosessen vert gjennomført på ein verdig og forsvarleg måte. I 2018 vart EU si personvernforordning (GDPR) innført i Noreg, og det vart innført ny lov om personopplysningar (Personopplysningsloven, 2018). Dette førte til strengare reglar for innhenting av personopplysningar og det vart obligatorisk å melde alle forskingsprosjekt til Norsk senter for forskingsdata [NSD]. Føremålet med NSD er å hjelpa forskarar å finna handlingsrom i lovverket som gjer det mogleg å gjennomføra forskning av høg kvalitet, samstundes som personvernet vert ivareteke (NSD, 2018). Via meldeskjema gjev forskaren informasjon til NSD om korleis ein skal samla inn og oppbevare personopplysningar. Etter innsending av meldeskjemaet mitt godkjente NSD prosjektet og tillèt bruk av lydopptak dersom desse er oppbevart på ein sikker måte (sjå vedlegg 3). Samtykkeerklæringane frå informantane mine vart oppbevarte utilgjengeleg for andre og vil bli sletta når studien er levert. For å ivareta krava frå NSD, vart lydopptaka lagra på passordbeskytta mobil og pc. Opptaka vart sletta etter at intervjuar var transkriberte.

I all forskning der menneske er involverte finst det viktige forskningsetiske normer ein må følgja. Dette er krav om informert samtykke, anonymisering, oppbevaring av innsamla opplysningar, innsiktsrett for deltakarar og teieplikt for alle som medverkar i undersøkingar for forskning. Dette er viktig informasjon for deltakarane, og derfor var eg oppteken av å leggja inn informasjon om samtykkeerklæringa før kvart intervju. Slik sikra eg at informantane var innforstått med rettane sine før dei signerte denne. I tillegg til informasjon om frivillig deltaking, anonymitet og lydopptak, gav samtykkeerklæringa (sjå vedlegg 1) også informasjon om føremålet med studien. Ifølgje Befring (2015, s. 31) er det viktig at deltakarane har forstått studien sitt føremål og opplegg.

## 5.5 Analyse av datamateriale

Eg har valt å nytta tematisk analyse som metode for å analysera datamaterialet mitt. Dette er ein metode som er utarbeida av Braun og Clarke (2006) og går ut på å analysera, identifisera og rapportera mønster i datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 87) presenterer seks steg i analyseprosessen:



Fase	Skildring av prosessen
<b>1. Bli kjent med datamaterialet</b>	Transkribera, lesa og notera innleiande idear.
<b>2. Generera kodar</b>	Koda interessante trekk ved datamaterialet systematisk, sortera alle relevante data til kvar kode.
<b>3. Leita etter kategoriar</b>	Sjå etter potensielle kategoriar, sortera og samla alle relevante data til kvar kategori.
<b>4. Gjennomgå kategoriane</b>	Sjekke om kategoriane fungerer i forhold til kvarandre, kodematerialet og heile datamaterialet.
<b>5. Definera og namngje kategoriar</b>	Analysere og avgrensa kategoriane, gje klare definisjonar og namn til kvar kategori.
<b>6. Produsera rapporten</b>	Siste moglegheit for analyse, velja ut sitat og produsere vitskapleg rapport om analysen

*Tabell 2 Fasane i tematisk analyse basert på Braun og Clarke (2006, s. 87) sin modell (mi omsetting).*

Ut i frå tabellen ser ein at analysering handlar om å veksla fram og tilbake mellom datasetta, det koda materialet og den avsluttande analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Dette er ein systematisk og krevjande prosess, men den er viktig for å kunna identifisera «themes», eller kategoriar, i datamaterialet. Eg vil gjera greie for det eg har gjort i fase 1 til 5, medan fase 6 vil bli presentert som eit eige kapittel som rapporterer funna frå studien.

Fase 1 starta med transkribering av intervju. For å sikra best mogleg inntrykk av intervjusituasjonen transkriberte eg tett opp mot tidspunkt for intervju. Vidare spelte eg av opptaka frå intervju fleire gonger for å transkribera ordrett. Eg transkriberte informantane sitt munnlege språk om til normert nynorsk. Det er viktig at transkripsjonane inneheld den informasjonen som trengst frå den verbale uttrykksmåten slik at dei fremjar den originale meininga (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Derfor valde eg å inkludera ikkje-språklege variablar som til dømes nøling, pausar, trykk og latter. Desse variablane med på å få uttrykt den heilskaplege meininga i utsegnene til deltakarane. Sidan kodeprosessen starta ei stund etter første intervju vart gjennomført, fann eg det særleg viktig å lesa grundig gjennom alle intervju før neste fase. Denne lesinga gjorde også at eg fekk notert meg nokre idear og korte samandrag av kva intervju dreia seg om.

### 5.5.1 Induktiv og deduktiv koding

Eg nytta dataprogrammet *NVivo* som hjelpemiddel i fase 2. Slik kunne eg på ein systematisk måte gå gjennom eitt og eitt intervju og markere dei orda og setningane frå datasetta som var interessante. Det er to måtar å koda på: Anten kan ein koda ut frå forskingsspørsmålet (deduktiv tilnærming) eller så kan forskingsspørsmålet utviklast gjennom kodeprosessen (induktiv tilnærming) (Braun & Clarke, 2006, s. 84). I første omgang valde eg å venda meg til datamaterialet med særlege spørsmål som eg ynskte å koda rundt. Dette gjaldt til dømes spørsmål om korleis deltakarane planlegg undervisninga. Det gjorde at det vart enklare å komma i gang med koding og sortering. Etter kvart fann eg at fleire og fleire utsegner frå deltakarane ikkje kom som resultat av mine spørsmål, men heller som interessante skildringar eller refleksjonar frå dei sjølve. Eit døme på dette er deltakarane sitt høge fokus på ordlæring. Det var eit tema som kom opp ved fleire høve hjå alle deltakarane sjølv om eg ikkje eksplisitt spurde om dette. Slik vart kodinga og vidare kategorisering stort sett gjort gjennom ei induktiv tilnærming.

Fase 3 og 4 skjedde på mange måtar parallelt. Ein ser først på kodane og prøver å sortere desse inn i kategoriar, så bølger ein fram og tilbake, prøver og feilar, for å til slutt å komma fram til dei kategoriane som passar best og rommar flest kodar. Dette var ein krevjande prosess fordi fleire kodar kan knytast til fleire tema – og kodematerialet vart massivt. Til dømes vart utsegnene om fokus på å læra ord, sorterte under hovudkategorien *undervisning* og vidare i underkategorien *omgrepslæring*. Hovudkategoriane mine på *NVivo* vart sjåande slik ut etter denne fasen:

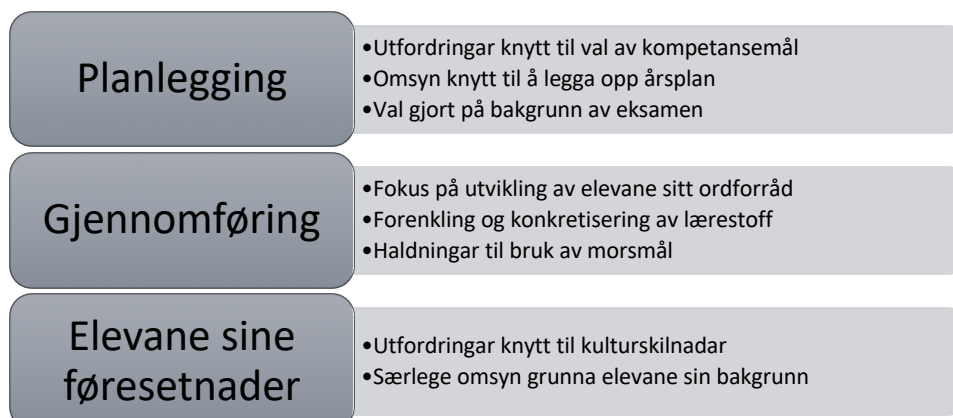


Skjermdump 1: Hovudkategoriar frå *NVivo* før vidare analyse

### 5.5.2 Kategoriar etter tematisk analyse

Eg såg at kategoriane frå *NVivo* ikkje fungerte då eg prøvde å samla og presentera funna mine. Dette førte til ei grundig revidering av hovudkategoriane til eg kom til neste fase. Eg las alle kodane til kvar kategori, og samla dette i eit dokument. Slik vart det tydlegare kva essensen i datamaterialet mitt vart. Eg valde til slutt å nytta hovudkategoriane mine frå intervjuguiden som overordna inndeling, og

slik vart underkategoriane resultatet av analysearbeidet mitt. Til fase 5 vart eg derfor ståande att med følgjande hovudkategoriar og underkategoriar (sjå figur 3):



Figur 3: Hovudkategoriar etter tematisk analyse

I figur 3 ser ein hovudkategoriane etter den tematiske analysen. Til fase 6 handlar det om rapportera funna frå studien og produsera ein vitenskapleg rapport. Her må ein velja ut illustrative sitat for dei tema ein har komme fram til gjennom å analysera heile datamaterialet. Dei sitata eg har valt ut frå intervjuet blir presenterte i kapittel 6.

## 5.6 Truverd og kvalitetssikring

Visse kvalitetsskrav må oppfyllest for at noko kan bli betrakta som kunnskap. For å auka kvaliteten i undersøkingar må ein derfor gjera vurderingar av reliabilitet og validitet.

### 5.6.1 Reliabilitet og validitet

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) dreier reliabilitet seg om truverd og konsistens ved forskingsresultata. Data i kvalitative studiar er vanskeleg å reprodusera, men eit grunnleggande krav til kvalitative forskingsopplegg er at dei vert gjennomførte på ein nøyaktig måte. Dette inneber at forskingsprosessen vert skildra grundig, slik at andre kan følgja dei same prosedyrane i nye studiar (Befring, 2015, s. 56). Det er derfor viktig å gjera greie for planlegging og gjennomføring av datainnsamling, i tillegg til det analysearbeidet som er gjort.

Då eg utarbeidde intervjuguiden, fokuserte eg på å formulera spørsmåla enkelt og nøytralt. Via pilotintervjuet fekk eg testa spørsmåla, og dei aller fleste fungerte som dei skulle. Det vil seia at spørsmåla blei forstått og dei fekk deltakarane til å svara, sjølv om eg ofte stilte oppfølgingsspørsmål for å utdjupe. For å visa kor viktig ordlyden av spørsmål er, vil eg trekka fram eit døme. Eg hadde denne formuleringa til pilotintervjuet: «Korleis får ein alle kompetansemål frå 8-10. trinn inn på eitt år når elevane ikkje har grunnlag?». Dette reagerte deltakaren i pilotintervjuet på, fordi *ikkje*

*grunnlag* vart oppfatta som ei negativ skildring av elevane, sjølv om det ikkje var meint slik av meg. Derfor vart eg nøydd å endra formuleringa, og eg vart slik ekstra bevisst på verdien av ordval.

Metoden for tematisk analyse stiller tydelege krav til å systematisera og analysera datamaterialet. Ved å følgja ein slik metode vil dette vera med på å styrka reliabiliteten. Særleg arbeidet i fase 1 kan påverka reliabiliteten. Det å transkribera tett opp mot gjennomføring, sikra at ein har transkribert ordrett og notering av informantane sitt kroppsspråk vil vera viktig for at datamaterialet skal vera nøyaktig og truverdig. Eg vil likevel nemna at eg ikkje kan garantera at lærarane sine forklaringar samsvarar med praksisen deira. Likevel skildrar deltakarane sine utfordringar, svakheiter og forbettringspotensiale, noko som viser at dei er opne og ærlege. Dette meiner eg bidreg til å gjera utsegnene deira meir truverdige.

Validitet handlar om datamaterialet er gyldig i høve til problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 241). Dersom datainnsamlinga er relevant for problemstillinga, vert validiteten vurdert som høg. Kvale og Brinkmann (2017, s. 278) hevdar at vurdering av validitet er ein kontinuerleg prosess. Validitetsaspektet vert derfor viktig gjennom ei heil intervjuundersøking. I analyseprosessen er det viktig at forskaren er ein kritisk lesar og tolkar (Befring, 2015, s. 55). Ein må skilja mellom eigne tolkingar, informantane sine tolkingar av eigne handlingar og kva informantane har sagt i intervjuet. Når eg vidare skal presentera funna, har eg lagt vekt på å skildra informantane sine utsegner på ein tydeleg måte.

Befring (2015, s. 54) refererer til omgrepet «researcher bias» som handlar om at forskaren er hovudinstrumentet i kvalitative intervju. Derfor vil validitetsspørsmålet til kvalitative data vera knytt til forskarens eiga førforståing av det ein forskar på. Slik kan forskaren sine oppfatningar og forventingar påverka forutsetningane for objektivitet. Dette er eit moment det er viktig å vera bevisst på, og Befring (2015, s. 55) vektlegg det å vera ein kritisk lesar og tolkar i analyseprosessen. Ein skal vera varsam når ein skal tolka informantane sine motiv og intensjonar. Mi førforståing av kombinasjonsklassar som opplæringstilbod og andrespråksdidaktikk er hovudsakleg knytt til det eg har lese av teori og tidlegare forskning. I tillegg er min bakgrunnen min som grunnskulelærer og kunnskapen eg har om didaktiske praksisar med meg inn i analyseprosessen. Eg hadde verken eit positivt eller negativt inntrykk av opplæringstilbodet før eg starta, men tykte det var eit interessant og viktig opplæringstilbod som det var verdt å forska på.

## 6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentera kva analysearbeidet mitt har resultert i. Kapitlet er delt i tre, og den første delen omhandlar planlegging av undervisninga i kombinasjonsklassane. Her vil eg ta føre meg utfordringar knytt til val av kompetansemål, årsplan og korleis eksamen er styrande for val av arbeidsmåtar og fagemne i kombinasjonsklassane. Den andre delen tek føre seg gjennomføringa av undervisninga og kva deltakarane fokuserer på her. I tillegg tek delen opp lærarane sine ulike haldningar til bruk av morsmål i undervisninga. Den tredje delen handlar om kva deltakarane fortel om elevane sin bakgrunn og korleis dette påverker elevane si læring. Dette er viktige funn som skildrar utfordringar knytt til kulturskilnader som lærarane må ta omsyn til når dei underviser i kombinasjonsklassar.

Før eg presenterer empirimaterialet mitt, vil eg gje ei kort innføring i korleis eg har referert til utsegnene til deltakarane. Ufullstendige setningar der deltakarane hoppar frå det eine til det andre, er markert med tankestrek. Der deltakarane tek pausar er det markert med «...», medan (...) markerer utelaten start- eller leddsetning. Dette er gjort for at teksten skal bli enklare å lesa, og at poenga deira kjem tydelegare fram. I tillegg er trykk markert med kursivert skrift og sentrale ikkje-språklege variablar er markert med skarpe klammer [...]. Eg har også lagt inn forklaringar i vanlege parentesar, til dømes når lærarane seier «dei», og meiner «elevane». Når deltakarane rapporterer utsegner frå andre eller seg sjølv som direkte tale, vert det markert med kursiv innanfor den aktuelle ytringa.

### 6.1 Planlegging

Denne delen av kapitlet vil ta føre seg funn som er knytt til planlegging av undervisninga i kombinasjonsklassane. Dette er utfordringar knytt til val av kompetansemål, korleis deltakarane legg opp årsplan for kombinasjonsklassane og korleis eksamen er styrande for val av arbeidsmåtar og fagemne.

#### 6.1.1 Kompetansemål

Å velja ut kva kompetansemål ein skal arbeida med i kombinasjonsklassane er ei stor utfordring for deltakarane. Hovudfaktorane for kvifor dette er vanskeleg er knytt til omfanget kompetansemål og at deltakarane har kort tid på å gjennomføra dei. Alle deltakarane er einige om at det å komma i gjennom alle kompetansemål på eitt, eventuelt to år, er bortimot umogleg. Per fortel:

Det er veldig vanskelig å forsvare at du faktisk går gjennom det stoffet som du skal. Det skal vera åttande til tiande trinn på eitt år og innanfor dei fem faga som du har der. Og det er

eigentleg ein slags illusjon, du får ikkje gjort det på langt nær grundig nok måte. Så det hjelper ganske mykje, men det er jo berre tull å tru at dette skal tilsvara treårig ungdomsskule.

Derfor meiner han at ein «(...) må bruka ein ganske stor grad av skjønn» når det gjeld å velja kompetansemål.

Anne seier ho er gniten på tida, og at alt ho gjer i klasserommet må ha grunnlag i kompetansemåla. Ho seier ein «blir litt kynisk altså» og legg til at ein ofte må ta nokre lure val, sjølv om ho også vert usikker på kor «lure dei er heile tida, men du tenkjer på tida. Det er eit tidspress». Anne skildrar GMU som eit tøft og travelt løp:

Det er eit tøft løp fordi du skal gjennom utrulig masse på eitt år. Berre tenk på pensum i samfunnskunnskap, eller samfunnsfag, geografi og historie, det er utruleg mange kompetansemål, og matematikken, og engelsken er ofte eit mareritt, fordi dei har kanskje null kunnskapar (...) nei så me prøver å få dei fleste gjennom, nei altså, men det er klart at måloppnåinga er veldig variabel.

Sjølv om både Ole og Heidi har kombinasjonsklassane over to år, er også dei samde om at det å komma gjennom alle kompetansemål ikkje er mogleg. Heidi seier:

Det er ein vanskeleg balansegang mellom det me (lærarane) meiner er fagleg forsvarleg i forhold til dei (elevane). Me vil jo gjerne – altså to år er gjerne for lite for mange (...) så det er jo ein vanskeleg balansegang, helst vil me jo ha dei i to år.

Ole og Heidi legg også vekt på at det ikkje berre er opplæring i grunnskulekunnskapar frå 8. til 10. trinn, men ofte snakk om 1. til 10. trinn – alt etter kva grunnlag elevane har frå før. Heidi skildrar val av kompetansemål som «gambling», og at i samfunnsfag er det «(...) viktig med dei store linjene, dei store hendingane, sånn at dei kan litt om det». Ho fortel vidare at ein er nøydd å prioritere «slik at dei har det grunnleggande, for me kjem ikkje gjennom alt».

Engelsk- og samfunnsfaglærer Karl har tidlegare også undervist i norsk. Han fortel om planleggingsprosessen i norsk der han plar tenkja på korleis norskfaget er på vidaregåande, og han gjer vurderingar ut frå dette. Karl finn det utfordrande å velja ut kompetansemål, og på same måte som Anne seier han at «(...) du får berre bruka pedagogisk skjønn». I tillegg etterlyser Karl eit fagmiljø på GMU, slik at ein kan dela og utveksla erfaringar knytt til slike utfordringar.

### 6.1.2 Årsplan

Deltakarane gjer mange av dei same vurderingane når det gjeld korleis dei planlegg og legg opp årsplan for sine klassar. Dei byrjar med konkrete emne dei meiner er enklare å læra først, og så introduserer dei meir abstrakte emne seinare i året. Argumenta for å gjera det slik er både knytt til elevane sine forkunnskapar og språkkunnskapar. Per fortel dette om vurderingane sine når han planlegg for eit nytt skuleår:

Eg byrjar med emne som er lettare å fatta – altså forhåpentlegvis lettare å fatta – så eg byrjar med mest mogleg konkrete fagemne. For samfunnsfaget består av historie, geografi og samfunnskunnskap. Og då er gjerne geografien ein grei start å byrja fordi det kan du sjå og ta på. Og dei har sett kart før, og du kan gå ut i terrenget å sjå på ting reint fysisk – og det kan vera til ganske god hjelp i starten. Historie er litt meir abstrakt for det handlar om ting som har skjedd og som ikkje skjer no i dag. Samfunnskunnskap er likeins noko meir abstrakt fordi då må du ha omgrep om korleis samfunnet rundt deg fungerer. Og då må dei ha ord for det. (...) eg prøver å bruka dagsaktuelle hendingar når det gjeld kor og når me tek ulike ting, pluss ein slik tanke om kva som er lettast å tileigna seg i starten.

Heidi, som også underviser i samfunnsfag, gjer mange like vurderingar som Per. Til dømes fortalde ho at dei (hausten 2019) starta med tema *val* grunna kommunevalet. Slik vert stoffet aktualisert og konkretisert for elevane. I tillegg plar Heidi også byrja med geografi «på heilt nye klassar, for det er enklast å hanka dei inn i». Ho fortel vidare at ho kvir seg for å byrja på historie:

Og så sit eg å mannar meg opp lenge til å skulle byrja på historie. Det er ikkje det at dei ikkje er engasjert i det, det er dei – det er berre at eg kjenner det er mest utfordrande. I forhold til bakgrunnskunnskapen (...) dei har sett eit fjell, dei skjønner kva ein vulkan er, men i historie kan det vera at dei er heilt blank.

I matematikk byrjar også Tonje med det som er «kjent og enklast først». Hennar argument er i større grad knytt til elevane sitt norsknivå, at ein heller kan byrja å avansera når elevane sine norskkunnskapar har auka. Dette har samband med det Tonje fortel om faget sitt, nemleg at alle elevane hennar har hatt matte før og «det er jo ganske likt frå land til land». At elevane har kunnskapar i matematikk frå før meiner ho er ein fordel for undervisninga. Forkunnskapar er ein viktig faktor for korleis deltakarane legg opp årsplan og undervisninga. Ofte er det mangelen på forkunnskapar og tidlegare skulegang fleire nemner som ei utfordring. Blant anna seier Ole at dette er noko ein alltid må tenkja på:

Det er dette med dei enorme hola i deira kunnskap. Det er noko ein ikkje kan ta for gitt at dei har høyrte om dette, eller veit bakgrunnen eller – du må på ein måte begynne på skrætsj og heile tida ha det med.

I engelsk støttar Karl seg til lærebokforfattarane, og seier han plar byrja med «åttandeklasse-boka, nøye utvalde ting der – og så niande og så tiande. Så må eg jo [ler] byrja med det lettaste og avslutta med det vanskelegaste». Om engelsk fortel han at det er svært varierende kva nivå elevane er på, og at «(...) det er nokon som over hovudet ikkje har hatt engelsk før». Karl hevdar vidare at det derfor vert ekstra viktig med kartlegging i engelsk slik at han kan leggja opp fleire nivådelte løp og gje elevane ulike bøker som hjelpemiddel. Når Karl har undervist i fleire fag på GMU, har han pleidd å parallellkøyra med andre fag fordi «det aukar jo læring viss du får det inn med teskei to gongar». Til dømes koplar han norsk boka sine kapittel om norsk historie til samfunnsfag.

Anne fortel at ho arbeider mykje tverrfagleg i norskfaget. Ho samarbeider tett med samfunnsfaglæraren i kollegiet og legg opp emne som elevane går gjennom parallelt. På den måten kan dei introdusere emne i norsk slik at dei passar med samfunnsfag. Vidare trekk ho fram viktigheita av å bygga på elevane sine forkunnskapar:

Når eg vel ein tekst, så prøver eg å bygga på forkunnskapar, at når eg har valt ei tekstsamling, så bygger dei liksom på kvarandre, det er same tema, altså dei kan bygga litt på kvarandre. Blant anna no har me hatt eit prosjekt om kultur, og då les dei om kultur i samfunnsfagboka og så les me ein tekst i norsk som heiter Avlyst arrangert ekteskap og så ser me nokre episodar av *Skam* om Sana. (...) det må vera sånn mursteinsprinsipp, me må bygga på forkunnskapane, då blir det mest vellykka.

### 6.1.3 Eksamen

Deltakarane grunngjev ofte vala sine av kompetansemål, undervisning og arbeidsmåtar med å visa til eksamen. Når eg spør kva som er effektive arbeidsmetodar i klasserommet, svarar Tonje dette om matematikkfaget:

Det som fungerer er å ta utgangspunkt i eksamen (...) om du ser på alle dei eksamensoppgåvene som ligg ute, så er det innanfor dei same områda. Det er same type oppgåver, med forskjellige tal eller formuleringar. Så eg tek utgangspunkt i eksamen, og så køyre på med veldig mykje på noko, og så ikkje så mykje på noko anna. Det høyrerest sikkert kynisk ut, men for å rekka det, for å gjera dei klare for eksamen så er du nesten nøydd å gjera det. For du har ikkje sjans å komma gjennom alle kompetansemåla, det går ikkje det, ikkje med denne elevgruppa. For då må du jo ha *eitt* mål i veka, *kvar veke*, *heile* skuleåret.



Tonje held fram med å fortelja at ho ikkje syntes det er noko kjekt å alltid måtte nemna eksamen for elevane fordi ho ser at elevane blir stressa av dette. Tonje skildrar seg sjølv som «eigentleg ein veldig anti-test-person» og ei som helst ynskjer å unngå for mange testar og prøvar, men at tidspresset gjer at ho er nøydd å gjera det: «Alle skal gjennom same kverna, uansett. Så eg syntest at det er litt ... ja, [stort utpust] heftig».

Fleire deltakarar fortel om korleis dei prioriterer og nedprioriterer arbeidsmåtar som følge av tidspresset og eksamen. Anne seier ho er dårleg på å jobba med kreativ skrivning, «fordi eigentleg så førebur me oss veldig på eksamen». Ho seier vidare at dei fokuserer heller på å skriva saktekstar og å kunna snakka om tekstar. Det er fordi elevane kan forventast seg nettopp slike oppgåver til eventuell skriftleg eller munnleg norskeksamen:

Det er berre eitt år, og dei *skal* opp til eksamen. Så me øver skikkeleg mykje på å skriva saktekst, og me øver *skikkelig* mykje på å snakka om tekstar, og å kunne mange tekstar – kunne snakka om tekstar, men saktekst det øver me veldig mykje på.

Karl fortel at han prøver å tenkja på kva emne elevane kan få til munnleg eksamen i engelsk: «Eg prøver å tenkja faktisk heile året, å tenkje framover mot munnleg eksamen (...) prøv å tenkja emne i tilfelle dei kjem opp i munnleg. Det lønnar seg». Heidi fortel at ho ikkje arrangerer mange gruppearbeid på grunn av tida: «me har ikkje tid til å setja oss ned og jobba med eit gruppearbeid no, for me har jo så mykje me skal gjennom». Ho underviser i samfunnsfag og elevane hennar kan bli trekte opp til munnleg eksamen, og ho fortel vidare at dei «(...) driv jo lite med skriftleg sidan det er eit munnleg fag».

Både Karl og Ole har opplevd at deira val av kompetansemål i kombinasjonsklassane har hatt uheldige konsekvensar. Dei valde begge å sjå vekk frå kompetansemålet i norskplanen som handlar om å lesa og forstå svenske og danske tekstar. Elevane deira enda opp med å få nettopp svensk og dansk på eksamen. Karl fortel om dette: «(...) eg måtte liksom berre ta ei prioritering, og så er det min feil». Han legg vidare til at grunnen til han valde vekk dette kompetansemålet var «forvirring, at det ville forvirra dei, men eg tenkte feil og burde jo teke det med». Ole har slik som Tonje sett på tidlegare eksamensoppgåver og førebuingshæfta. Han fann at det ofte er svenske eller danske tekstar med her, og at han nemner dette for elevane. Likevel seier han at dei prøver å styra vekk frå «alt som har med svensk og dansk å gjera». Ole meiner det er nok med nynorsk og bokmål, og at det viktigaste er at elevane konsentrerer seg om norsk.

Både Ole og Heidi uttrykker at det er urettferdig at elevar med norsk som andrespråk får same eksamen som «vanlege» tiandeklassingar. Heidi meiner det heller hadde vore betre elevane å teke språkprøven som målar om elevane har nådd B1 nivå i norsk.

## 6.2 Gjennomføring

Denne delen av kapitlet vil ta føre seg funn som er knytte til gjennomføring av undervisninga i kombinasjonsklassane. Dette er spørsmål om korleis deltakarane fokuserer på både språk- og fagopplæring i undervisninga. I tillegg tek denne delen opp deltakarane sine syn på bruk av morsmål i undervisninga.

### 6.2.1 Ordforråd

Når deltakarane snakkar om gjennomføring av undervisninga, kjem språkopplæring fram som eit viktig nøkkelord. Ole fortel om dette: «(...) tanken er jo at me skal få mest mogleg norskopplæring i dei ulike faga, slik at dei kan klara seg i desse vidaregåande faga». Det same kjem fram hjå Karl som seier at det er snakk om å læra norsk, uansett kva fag ein har:

(...) til og med engelsktimane er norsktimar. Fordi ein må alltid innom norsk og forklara omgrep. Og i engelsk plar eg sjølvsagt undervisa på engelsk, men eg stoppar ofte og spør *kva heiter dette på norsk? Veit de kva dette heiter på norsk?*

Per seier det ofte er avbrekk i fagundervisninga med rein språkopplæring. I samband med spørsmålet mitt om læringsutbyte på GMU fortel han at på introduksjonskurs og vaksenopplæring dreier språklæringa seg om å læra seg kvardagsspråk, medan på GMU handlar det meir om å læra fagspesifikke ord:

Og det handlar mykje meir om det sekundære ordforrådet som du ikkje brukar til dagleg (...) og her (på GMU) lærer du mykje meir dei naturfaglege orda, samfunnsfaglege orda og matematikkord, ikkje sant? Og fagomgrep innanfor norskfaget som ikkje høyrer til kvardagsnorsken, men som høyrer til norskfaget. Og det får dei ganske mykje av på GMU, så eigentleg er alle faga her norskopplæring. Også i tillegg engelsk då, sjølvsagt, men det – alle lærarane på GMU er klar over at dei driv med norskopplæring. Uansett om det er matte dei har eller kva slags fag det er for. Ein kan ikkje skilje. Så det går mykje tid på å læra ord – få inn nytt vokabular. Det går det mykje tid på.

Å forklara ord er noko alle deltakarane svarar at dei nyttar mykje tid på i klasserommet. Ole fortel at dette er ein arbeidssam prosess:

Me brukar mykje tid på ordinnlæring. Fokus på ord, trenar opp korleis ein skal læra ord, korleis ein skal hugse ord – det er utruleg mykje arbeid i det. Og det å finna enklare ord, viss det er vanskeleg å forstå – enklare ord til å forklara akkurat det same.

Tonje seier ho brukar mest tid på: «Å forklara, forklara fagomgrep. Innlæring av fagomgrep på norsk». Eg spør om elevane ikkje har dette frå før, og ho svarar:

Nei, ikkje på same måte. Det blir jo læring på nytt. Dei har jo hatt om algebra, dei har jo hatt om geometri, dei veit kva det er, men *kva søren var det det heitte på norsk?* Det er *det*. Så eg brukar veldig mykje tid på det.

I tillegg til forklaring av fagomgrep, verkar det som at lærarane også må forklara kvardagslege ord. Heidi fortel om språkkompetansen til elevane:

(...) kvardagsspråket deira er på ein måte ganske på plass hjå dei fleste, men så er det det djupare språknivået som ikkje er der. Og det ser eg ofte i undervisninga at du går gjennom noko også dei fagomgrepa du tenkjer du skal forklara, så er det ikkje *dei* du endar med å forklara, det er dei andre tingane sant, kva er *i blant*, kva er *stige* kva er – sant? Dei tingane der er ikkje på plass heller.

Anne forklarar at språklæring og fagopplæring «er så innbakt» i kvarandre, og at ein heile tida må ha i tankane at dette er elevane med norsk som andrespråk: «det må vera sånn gjennomsyra, i alt du gjer». Ho legg derfor stor vekt på at lærestoffet og fagomgrepa må gjerast konkret for elevane:

Du kan liksom aldri vera konkret nok. Det trengjer ikkje ha noko med at du legg det ned på eit lågare nivå. At du er konkret betyr ikkje at du er på eit lågt nivå, du må vera på eit høgt nivå, men likevel vera konkret.

### 6.2.2 Konkretisering og forenkling

Konkretisering og forenkling er også viktige nøkkelord som kjem fram hjå fleire av deltakarane. På same måte som Anne er det å forenkla lærestoffet, men likevel ikkje fjerna essensen, viktig også for Heidi. Ho meiner at forenkling er utfordrande og at Grip-læreverket ofte forenkla for mykje: «altså det blir så forenkla at det blir for vanskeleg å læra seg det». Dersom fagstoffet forenkla for mykje, meiner ho at elevane misser ein del av bakgrunnen som er viktig for den heilskaplege forståinga.

Visuell konkretisering kjem fram som ein sentral faktor for undervisninga i GMU. Til dømes har Heidi kjøpt kart som ho skal henga opp i klasseromma, dette meiner ho vil gjera det enklare å konkretisera og visa elevane i geografi. Karl er også oppteken av konkretisering når han forklarar ord, «å få orda

opp på tavla, slik at dei ser». I tillegg plar han nytte googlesøk slik at han kan visa bilete for å forklara ord på ein lettvinnt måte:

Eg plar å – når det er snakk om omgrep, så i staden for å forklara i det lange og breie, så plar eg å googla det og berre *sånn!* [peikar på tavla]. Det er eit bra triks om ein har liten tid og skal forklara mange, mange omgrep – og har lyst å komma i gjennom teksten.

Tonje legg vekt på det same i matematikk, nemleg å forklara ord ved å «visa med døme». Ho fremjar også viktigheita av å setja seg ned med vedkommande som treng hjelp i timane, vera tålmodig og visa konkret på papir. Ho nyttar også ein nettressurs i matematikk som heiter *Campus Inkrement*. Her har dei filmar av ein lærar som «teiknar og forklarar». Slike filmar er gode, meiner Tonje, fordi elevane kan sjå dei heime kor mange gongar dei vil. Ho meiner at konkretisering hjelper elevane å forstå, og kjem med eit døme:

Me har jo hatt om likningar, det å finna  $x$ , det var veldig vanskeleg for dei når eg snakka om det så skjønnte dei ingenting. Men når eg skreiv opp ein likning på tavla, så var det liksom; *Åja! dette har me hatt (om før)*. Med litt forklaring på forskjellige måtar, så går det greitt.

Fagstoffet som deltakarane vel å bruka i klassane sine, må også forenklast. Anne seier ho brukar mykje tid på å finna passende og god litteratur til elevane i norsk. Ho fokuserer på å ikkje ta for lange tekstar, men heller små dikt og utdrag. Karl seier han har omsett norske tekstar med eldre språkdrakt, slik at tekstane skal vera enklare for elevane å forstå.

Forenkling er også sentralt i samband med korleis nokre av deltakarane snakkar i klasserommet. Per er oppteken av å «ha god tale-tydelegheit» og at det er mogleg å forstå kva han seier. Han brukar verken lange setningar, underordna setningar eller framandord i skriftleg kommunikasjon til elevane. Han meiner at: «Fagstoffet er vanskeleg nok i seg sjølv, då trengst det ikkje at eg gjer det endå vanskelegare». Karl fortel at lærarar på GMU «(...) må snakka mykje tydelegare og langsamare, anten (dei) vil eller ikkje». Tonje nemner det same, «eg må snakka rolig, det kan henda eg må skriva enkeltord på tavla og forklara kva dei betyr».

### 6.2.3 Munnlegheit og deltaking

Overordna kan ein seia at alle deltakarane har høgt fokus på munnlegheit og aktiv deltaking i timane. Sjølv om nokre av lærarane knyt fokuset på munnlegheit til eksamensforma, er dei likevel inne på like tankar kring elevaktivitet i klasserommet. Både Anne, Karl og Heidi nemner ved fleire tilhøve kor viktig det er at elevane får mange moglegheiter til å vera munnleg aktive. Anne seier: «Det er veldig viktig å bruka det munnlege språket, ikkje berre tenkja det, men få *seia* det». I språkfag meiner Karl at «det er eit minimum at du skal seia noko» og at han derfor oppmodar elevane ofte til å prata to

og to saman. Dette meiner han styrkar læringa: «Du lærer betre ved å kommunisera med nokon». Ole meiner elevane hans treng å øva seg på reflektera, og diskutera, fordi mange ofte er redde for å vera ueinige med kvarandre. Knytt til elevaktivitet fortel Heidi at det er ein fordel at ho har ein liten klasse:

Det blir veldig mykje meir sånn tradisjonell undervisning enn eg ville gjort i andre klassar (...) det blir veldig mykje sånn der ein står framme på ein måte og går gjennom tema. Men me er jo så liten klasse, så alle er på ein måte med i diskusjonar (og) engasjert på et vis.

Tonje har stort fokus på aktivitetar i matematikk, at elevane kjem opp og «tek tusjen og teiknar» på tavla. Å få elevane til å vera munnleg aktive, meiner Tonje er der den «største bøygen ligg» fordi mange av elevane er redde for å seia feil. Dette hevdar Tonje har med både tryggleiken i klasserommet og det språklege nivået til elevane å gjera. Dette vert ofte enklare etter kvart som elevane blir kjent med kvarandre, forklarar Tonje. Ho fortel vidare korleis ho går fram for at elevane skal læra å uttala vanskelege ord høgt i klassen, ho plar seia: «Nei, kom igjen! Berre ta sats og sei det fort!» og at dersom elevane uttalar eit ord litt klumsete i starten så gjer dette ingenting: «Om dei seier *hypotenais*, så har eg likevel forstått kva dei har meint».

#### 6.2.4 Morsmål

Deltakarane har forskjellige haldningar og tilnærmingar kring bruk av morsmål i klassane sine. Deltakar Per, Heidi, Ole og Tonje fortel at dei på ulike måtar tillét elevane å bruka morsmålet sitt i undervisninga.

Per seier at elevane hans får lov å diskutera med kvarandre for å sikra forståing, men kallar dette for eit «tviægga sverd» og at å bruka morsmål kan vera positivt og negativt. Han meiner det er negativt dersom elevane nyttar morsmålet i staden for norsk, og det er positivt dersom elevane nyttar morsmålet som supplement. Han fortel vidare at det kan vera vanskeleg å inkludera morsmålet i omgrepslæringa når det gjeld fagspesifikke omgrep. Dette knyt han til tidlegare skulegang:

Også må du ta omsyn til at (...) veldig mange av dei har mista atskillige år med skulegang. Så fagstoffet, for eksempel naturfag, kan vera heilt nytt for dei. Og når du i tillegg skal læra det på eit framandspråk, så vil det ikkje alltid hjelpa å omsetja til morsmål – fordi dei veit ikkje kva morsmålsordet er eller betyr. Så då seier det seg sjølv at det er ei svært vanskeleg oppgåve for dei som har lite skulegang frå før.

Dette nemner også Heidi som ei utfordring og knyter dette vidare til elevane sine lese- og skrivekompetansar på morsmålet: «(...) for dei som ikkje har lært å lesa og skriva så er det vanskeleg å omsetja til morsmålet, om dei ikkje har lært å lesa og skriva på morsmål, sant».

Ole og Heidi svarar begge tydeleg «ja» når eg spør om dei legg opp til at elevane kan nytta morsmålet sitt i undervisninga. Heidi seier elevane hennar «hjelper kvarandre på morsmål med litt omsetting», men at dei «ikkje har noko morsmålsstøtte. Altså, me har ikkje nokon assistent i klassen». Eg spør om fagfornyninga på slutten av intervjuet, og ho fortel om kurs ho har delteke på om ny læreplan. Ho meiner at fagfornyninga kan bidra til eit auka fokus på morsmål: «Og det er jo ein del positivt i den, med at morsmål skal jo styrkast. Altså språk – det å vera – det å ha eit anna språk skal bli sett på som betre». Ole er veldig tydeleg på at «Viss du tar vekk morsmålet, altså det går ikkje. Det er meir sann at dei diskuterer på morsmålet sitt om dei har forstått det same». Han legg vidare til:

Men eg underviser ikkje på morsmålet, for det har eg ikkje kompetanse til (...) Ja, me legg opp til at dei kan bruka morsmålet, ja. I den grad det let seg gjera, for av og til er det berre ein med det morsmålet, og det er veldig vanskeleg.

At ikkje alle har same morsmål, meiner Karl også er ei utfordring og seier ho ikkje let elevane prata på morsmålet sitt i undervisninga på grunn av dette. Arabisk tek stor plass seier ho:

Så har du kanskje ein eller to eritrearar som sit der og [måpar] blir gløymd fordi, eg veit ikkje. Eg burde kanskje tenka litt nytt på det der. Men eg har ikkje latt dei bruka så mykje morsmålet sitt nei.

Tonje er inne på mange av dei same tinga. Først svarar ho nei på spørsmålet mitt om morsmål, men så seier ho: «Eller jo, sjølvstundt (...) dei som snakkar arabisk, får lov – men når dei snakkar med meg, så skal dei snakka norsk. Eg skal ikkje vera for bastant, no tenkte eg meg ikkje heilt om». Ei viktig presisering av Tonje sine utsegner om arabisk er at klassen hennar består av to elevar med farsi som morsmål, medan resten har arabisk. Dei to som har farsi er dei sterkaste elevane i matematikk. Tonje er oppteken av å gje elevane sine omsettingar av vanlege matematiske faguttrykk på morsmålet deira: «Då var det det norske omgrepet, også på arabisk, også var det bilete av kva det var for noko». Dette meinte ho er særleg viktig for dei fagleg svake elevane. Dersom elevane driv med sjølvstendig arbeid i matematikktimane får dei lov å forklara til kvarandre på morsmål. Ho presiserer likevel at all undervisning føregår på norsk:

Så eg prøver å oppfordra dei til å snakka norsk når dei skal stilla meg spørsmål eller prata med meg. Og der er jo litt fordi dei skal jo læra seg norsk og. Også litt fordi at det er ubehageleg – når eg høyrer at dei snakkar arabisk og eg (...) veit jo ikkje kva dei pratar om. Eg trur ikkje dei snakkar om meg, men eg tenkjer liksom *har eg gjort noko gale? Er det noko*

*som er feil eg gjer? Har eg tråkka over streken her, eller har eg vore for fritt-talande?* Det kan jo vera kva som helst, det treng ikkje ha med undervisninga å gjera.

Tonje meiner også at det er fort for at elevane med same morsmål snakkar i lag på morsmålet sitt:

Og då må eg berre vera ærleg på det at eg kan ikkje ein plukk arabisk, og då blir eg usikker. Det er ikkje så behageleg. Så eg pressa dei på det, at dei må snakka på norsk. Om ikkje dei får til å snakka på norsk, så prøv på engelsk, og om ikkje dei klarar *det* – oversett på Lexin».

*Lexin* er ordbøker laga for minoritetsspråklege elevane i grunnsopplæringa, og fleire av deltakarane nemner at elevane har tilgang til desse. Tonje fortel at det er eit godt hjelpemiddel og at elevane nyttar det mykje. Særleg fremjar ho at det er tryggande for elevane å ha tilgang til Lexin på eksamen, sidan alle andre hjelpemiddel er teke vekk frå dei på første del av matematikkeksamen: «Men det er klart dei har tilgang til Lexin då, på eksamen (...) for då har dei morsmålet sitt». I tillegg kan dataprogram som *Geogebra* og *Excel* omsetjast til andre språk, fortel ho, men på grunn av eksamen og dersom elevane «skriv ut eit Geogebra-ark på arabisk – så blir dei ikkje vurdert».

Heidi seier at elevane hennar med same morsmål plar hjelpe kvarandre med omsetting i timane, og at elevane nyttar omsettingsverktøy individuelt. I samfunnsfag nyttar dei *Grip-læreverket* som har omsetting til morsmål som oppgåve. Karl nyttar også dette læreverket i engelsk, og tidlegare også i norsk:

Dei har også ein del oppgåver der omgrepslæring er integrert i faglæringa. Dei av sidene i kvart kapittel (som) handlar om omgrep. Bøkene er tilpassa målgruppa. Så står det *Skriv ei setning med dette ordet og skriv ordet på ditt eiga språk*. Viss dei gjer dette samvitsfullt og skikkeleg er det jo ein fantastisk ting å sjå tilbake til viss det er omgrep du har glømt. Så eg har sans for den *Grip*-serien.

Anne fortel at elevane hennar ikkje har nokon læringsressursar på morsmåla sine, men at dei har eit prosjekt der elevane jobbar komparativt med morsmål og norsk. Prosjektet er kalla *Morsmålet mitt og norsk* – og har tilhøyrande munnleg framføring. Ho skildrar prosjektet som «kjempevanskeleg» og at «det er varierende kva elevane greier å presentera her». Ho trekker likevel fram at «når dei jobbar med prosjektet, då får dei litt meir kunnskap om norsk». Når eg spør om elevane nyttar morsmålet sitt for å læra norsk, svarar ho at «nei me har ikkje tospråklig fagopplæring, nei. Det har me ikkje. Det blir berre hjelpemiddel som me bruker». I motsetnad til Heidi sine utsegner om bruk av omsetting, hevdar Anne at elevane hennar ikkje nyttar så mykje omsettingsverktøy i norskfaget. Ho meiner det er best at ho bygger opp ordbanken til elevane:

Dersom me skal snakka om metafor – så syntes eg det er betre at eg legg innhaldet i det ordet til dei. Eg har dårlege erfaringar med om dei skal byrja å google det [ler] – altså på dei fagorda eg har då, eg har lyst å ha kontroll på kva dei (...) eg er veldig opptatt av dei fagorda, at eg skal bygga opp den banken og at dei skal kunna det.

Karl seier at mange av elevane lærer språktrekk av kvarandre: «det er veldig kor dei snappar opp frå kvarandre» og trekk fram eksempel om at dei thailandske gutane han har i klassen vert ropt til på thai av andre elevar i klassen. Vidare seier han at mange av elevane i klassen ofte kan mange språk, og at det dreier seg om å finna ut korleis elevane har lært seg alle desse andre språka og gjera elevane bevisste på dette – slik at dei kan bruka dette inn mot å læra seg norsk:

Eg har jo elevar som kan seks-sju språk heilt flytande, men det er afrikanske språk (ler). Og då kan ein ikkje sitja å tenkja at *off, dei lærer så seint norsk og nei det er no ikkje mykje med han*, når du veit at han kan fleire språk enn meg. Så eg tenkjer at når dei har lært seg så mange språk, så har dei sine strategiar – så ein må prøve å finna fram til dei strategiane, og prøve å få dei til å bruka dei bevisst.

### 6.3 Elevane sine føresetnader for å læra

Til no har me sett på funn som ein kan knyta til planlegging og gjennomføring av undervisninga. Hovudfokuset har lege på deltakarane og kva dei vel å gjera i klasseromma. Eg vil no venda blikket mot kva deltakarane seier om elevane og føresetnadene deira for å læra.

#### 6.3.1 Tidlegare skulegang og traumar

Deltakarane fortel at mange av elevane manglar eller ikkje har skulegang frå tidlegare, og dette påverker undervisninga. Deltakarane må fokusera på å læra elevane korleis det er å vera elev i den norske skulen. Når eg spurte Ole om læringsutbyte på GMU, svarar han:

Dei har jo eit fagleg læringsutbyte, men det læringsutbyttet som dei elevane eg har følgt har best utbytte av, det er drilling i det å møta opp på skulen, drilling i det å gå på skulen, øving på å vera ein elev – korleis du skal vera med andre norske elevar (...) Så det å læra dei litt om den norske kulturen i skulesystemet er jo ein del av *pakken* dei får då.

Per fremjar det same:

Kunnskapen om å gå på skule – det får du ganske fort i trynet når du er lærar her, at du kan ikkje gå ut i frå at folk veit kva ein vekeplan er, korleis du skal tolka den og korleis skuledagen fungerer. Det er slikt som alle norske elevar har mange års trening i, medan elevar som har mista fleire års skulegang – dei har ikkje den kunnskapen om korleis skulen fungerer. Og det



ser eg på som ein slags basiskunnskap. Det står ikkje i læreplanverket, men det er veldig tydeleg når du har elevar som ikkje kan det der med å gå på skule. Dei har ikkje lært å gå på skule.

Deltakarane nemner at elevane kan ha mista skulegang av mange ulike årsaker. Det kan vera krig og flukt, men også på grunn av kjønn og alder. Nokre land tillét ikkje jenter over ein viss alder å gå på skule. I tillegg kan det vera andre typar skular, fortel Ole: «Mange av dei har ingen skulebakgrunn frå heimlandet, heller kanskje koranskule eller bibelskule eller sånne religiøse-type skular».

Dette at elevane er vane med ein annan skulekultur frå andre land, er noko fleire nemner som ei utfordring. Til dømes vert det å gjera elevane kjent med den norske læraren noko som går att hjå fleire av deltakarane. Nokre elevar er vane med at læraren er «eksperten» frå heimlanda sine, og at elevane skal læra ved å gjengje fakta. Ole fortel at elevane «(...) forventar at læraren skal stå der med eit fasitsvar» og kan eksempelvis ha vanskar med å laga eigne tolkingar frå ein tekst. Slik er det også med Per sine elevar, som han meiner må læra å jobba for seg sjølv:

Og det betyr at dei har ansvar for det dei til sjuande og sist måtte læra. Og det er ikkje slik at dei skal gjenta etter meg eller gjera alt eg seier. Fordi det ein veldig sånn autoritær lærarstil i ein del av dei landa dei kjem i frå, (det er) i alle fall slik eg oppfattar elevane. Og når dei kjem, vil dei ofte berre gjera slik læraren seier, og så svara på dei spørsmåla som læraren stiller, og det skal dei gjera ved å sitera frå den plassen læraren seier dei skal sitera frå. Og når eg seier; *dette står ikkje i boka, det må du finna ut av sjølv* – så kan det bli eit problem.

Både Ole og Heidi fortel at dei arbeider mykje med at elevane skal læra å diskutere og at det er greitt å vera ueinig med kvarandre i klassen. Heidi fortel: «Det er OK å meine forskjellige ting, og OK å ha opplevd eller oppfatta ulike ting i eit tema». Tonje fortel om elevane sin tidlegare erfaring med lærarar, og kjem med eit døme:

Men det er jo klart det at eg trur at frå deira bakgrunn i Syria, så er dei vane med at læraren er suveren. Dei er ikkje så vane med at læraren gjer feil. Mens her så er det meir, ja eg er lærar, men eg kan ikkje alt (...) også har eg jo desse her kjempeflinke elevane – som *kan du nett vise dette?* plar eg spørje. Og det vil dei, også seier eg at det er fordi *du er mykje flinkare på dette enn meg*. Også trur dei eg meiner det ironisk då, så må eg jo presisere og seia *nei! Eg syntes det er flott at du kjem fram å viser på tavla. Fordi at du er faktisk flinkare enn meg!* Og då var det liksom, *okei, greitt!*

I tillegg fortel deltakarane meir alvorlege ting som ein må ta omsyn til når ein har elevar som har traumatiske opplevingar med seg i bagasjen. Per fortel:

Så er det ofte slik at dei har ei oppfatning av kva ein lærar er for noko (...) eg har blant anna måtte gjera klart fleire gonger, at eg slår ikkje, for eksempel. Eg kjem ikkje til å straffa dei, det må eg gjera dei klar over. Og eg blir ikkje sint om dei får ein dårleg karakter, det må eg seia.

Ole har ein ganske utfordrande klasse med mange elevar som slit med traumar. Han må ta fleire omsyn i klassane sine:

Ein må heile tida ha i bakhovudet at her er det elevar som har opplevd ein del traumar (...) du må tenkja på ting som kan skapa frykt. Eg har opplevd situasjonar der eg ser eleven blir redd fordi eg har teke håret mitt sånn [stryk håret bakover] og eleven forventar at eg skal slå han.

Vidare fortel han at ein del av undervisninga ikkje handlar om undervisning, det handlar om å vera rådgjevar og å vera ein omsorgsperson: «Av og til så er det ikkje undervisning, det er meir snakk om livet og ting ein har vore gjennom». Derfor meiner han at det mest effektive å gjera i kombinasjonsklassane «er å få dei dit hen at dei faktisk kan begynne å læra». Til dømes kan nyheiter frå heimlanda til elevane prega undervisninga, slik som Per fortel:

Plutselig har du mista ein bror i krigen i Syria – ikkje sant? Og dermed så vil dei naturleg nok ikkje vera særleg mottakeleg for undervisning heile tida.

Alle dei andre deltakarane er innom kor viktig det er å skapa relasjonar med elevane. Tonje meiner at det å visa at ein bryr seg er særleg viktig for desse elevane, og Heidi fortel at ho opplever å vera «ein slags sånn morsfigur for mange av dei». Karl legg fram at læraren «gjera det klart for eleven at eg er din venn, eg er din advokat og eg er her for å hjelpe deg» og held fram med å fortelja:

Det er så meningsfullt og so utruleg spanande å bli kjent med desse elevane, og få høyra kvar dei kjem i frå. Eg har fått mykje meir lyst å læra meg arabisk. Så eg ynskjer å læra meir om dei og deira kultur (...) Dei har vore i gjennom så mykje. Du blir så glad i dei (...) for du tenkjer at er det nokon du unna alt det beste, så er det jo desse elevane.

## 6.4 Oppsummering av hovudfunn

I denne avsluttande delen av kapitlet vil eg samanfatta hovudfunna frå denne studien.

### 6.4.1 Planlegging

Planlegginga av undervisninga i kombinasjonsklassane er utfordrande for deltakarane fordi dei skal få mange kompetansemål inn på kort tid. Alle deltakarane uttrykker at både eitt og to år er for liten tid. Elevane skal gjennom utruleg mykje i løpet av opplæringstilbodet, og elevane manglar ofte

sentrale bakgrunnskunnskapar for å kunne tileigna seg fagstoffet. Ein forstår derfor at Per meiner det er ein «illusjon» å tru at kombinasjonsklassane tilsvare treårig grunnskule.

Kva lærarane vel av kompetansemål vert opp kva deltakarane meiner er «fagleg forsvarleg» og deira eigne skjønnsvurderingar. Karl etterlyser eit fagmiljø for å drøfta utfordringar knytt til val av kompetansemål. Når deltakarane skal organisera fagstoffet i årsplanen tek dei vurderingar om kva som er enkelt å tileigna seg når elevane har lågt norsknivå og kva elevane veit frå før. For å gjera fagstoffet enklare å læra må deltakarane også konkretisera og aktualisera dette for elevane. Dersom elevane manglar– eller har lite skulegang frå før, gjer dette planlegginga særleg utfordrande. Her kjem Karl sitt poeng med kartlegging som viktig, nemleg ein må finna ut kva elevane kan og basera fagstoffet ut i frå dette. Anne og Karl nemner at dei arbeider tverrfagleg, og på denne måten kan ein arbeida tematisk og bygga på forkunnskapane til elevane i fleire fag.

Eksamen og eksamensforma i dei ulike faga verker inn på kva deltakarane vel å fokusera på. Dersom elevane kan bli trekte til munnleg eksamen, fokuserer deltakarane meir på munnlege aktivitetar og skriving vert nedprioritert. Når til dømes Anne ser at elevane ofte får saktekst på skriftleg norskeksamen, vel ho å arbeida spesielt med saktekstar, medan andre sjangrar vert prioritert i mindre grad. Nokre av deltakarane har støtt på problem der dei har valt vekk emne som plutselig kjem på eksamen. Slik skjønar ein Heidi si samanlikning med at å velja kompetansemål er som «gambling». Sjølv eksamen vert også kritisert med at det er urettferdig at elevane må gjennom same eksamen som elevar med norsk som morsmål. Samstundes er elevane avhengig av vitnemålet og dei er nøydde «gjennom same kverna» slik som Tonje seier.

#### 6.4.2 Gjennomføring

Når det gjeld gjennomføringa av undervisninga fokuserer deltakarane i høg grad på språkopplæring. Fagopplæringa og språkopplæringa er «innbakt» i kvarandre i kombinasjonsklassane. Det er retta særskilt fokus på å bygga ut elevane sitt ordforråd. Deltakarane nyttar mykje tid på dette og særleg dei fagspesifikke orda tek lang tid å læra. I tillegg ser det ut til at sjølv om kvardagsspråket til elevane er «ganske på plass» slik som Heidi seier, så støytar dei likevel på kvardagsord som ein treng å retta fokus mot. Sjølv når elevane til Tonje har bakgrunnskunnskapar på morsmål i matematikk, nyttar også ho likevel mykje tid på å læra dei norske merkelappane for fagomgrepa. Nokre av fagorda i matematikk kan vera vanskeleg å uttala for elevane, dette prøver Tonje å løysa ved å tryggja elevane med at det ikkje er så farleg om dei ikkje har perfekt uttale.

Sentrale faktorar for ordlæring så vel som all undervisning, er forenkling og konkretisering. Det er viktig for deltakarane å forklara orda på forskjellige måtar, slik at elevane forstår dei. Det å visualisera vert også nytta for å få fram eventuelle bakgrunnskunnskapar hjå elevane. Deltakarane

peiker også på farar ved å forenkla for mykje, for då misser elevane noko av bakgrunnen for fagstoffet. Norsk lærarane uttrykker at dei brukar mykje tid på å finna tekstar som er passande for elevgruppa. Nokon av deltakarane vel også å tilpassa fagstoffet sjølv, ved å omsetja dei til enklare språk eller tilby omsetjingar til morsmål. Fleire av deltakarane nemner også at dei er nøyde å tilpassa sitt eiga munnlege og skriftlege språk i møte med elevane. Ein annan viktig faktor for undervisninga er å oppfordra til aktiv deltaking og bruk av det munnlege språket. Deltakarane uttrykker at elevane treng moglegheiter til å bruka språket, både for å diskutera og for å reflektera. Dette hevdar Karl styrkar læringa.

Når det gjeld korleis lærarane legg opp til at elevane kan nytta morsmål i undervisninga, har dei ulike haldningar til dette. Det er ingen som er utelukkande positiv til at elevane nyttar morsmålet sitt i undervisninga. Dei fleste tillét elevane å snakka morsmål med kvarandre, slik at dei kan sikra forståing, men det føreseier at elevane har same morsmål. Karl er den einaste som nemner elevane sin fleispråklege kompetanse og viktigheita av å gjera elevane bevisste på eigne språklæringsstrategiar. Likevel let ikkje Karl elevane nytta morsmål i undervisninga, fordi nokon kan føla seg utanfor dersom ein elev er åleine om eit morsmål. Det at ikkje alle elevane i kombinasjonsklassane har same morsmål verkar som eit hinder for at fleire av deltakarane tillét elevane å bruka det. Andre hinder er knytt til ubehag og kompetanse. Tonje seier ho finn det ubehageleg når elevane pratar morsmål med kvarandre fordi ho ikkje forstår dei. Andre seier dei ikkje kan morsmåla til elevane, og underviser derfor berre på norsk. Det verkar som at fleire oppfattar det slik Per fortel, nemleg at det å bruka morsmål i staden for norsk er negativt, medan det å nytta morsmål som supplement er positivt.

Når elevane har ingen eller lite skulegang på morsmål byr dette på utfordringar. Då meiner nokre av deltakarane at elevane ikkje vil ha nytte av å bruka morsmål til omsetting, fordi elevane ikkje veit kva morsmålsordet er eller betyr. Dei fleste elevane har tilgang til ordboka *Lexin* og dette er et verktøy som deltakarane fortel at elevane brukar. Elevane kan også ha med seg denne ordboka som ein tryggleik på eksamen. Medan Heidi seier elevane hennar plar omsetta både ved å bruka *Lexin* og med kvarandre, så meiner Anne at hennar elevar ikkje gjer dette. Anne seier elevane ikkje har læringsressursar på morsmål, men ho er likevel svært oppteken av fagorda og at desse vert lært riktig. Særleg metaforar er vanskeleg, og hevdar det er betre at ho forklarar orda enn at elevane prøver å omsetja sjølv, fordi då vert det ofte feil innhald til orda. Anne er den einaste som fortel om eit eiga prosjekt som handlar om å arbeide komparativt med norsk og morsmål, og ho uttrykker at dette er eit prosjekt som gjer at elevane lærer litt meir norsk. Sjølv om Karl oppfordra elevane til å bruka omsettingsoppgåva i Grip-læreverket, men tillét ikkje elevane å snakka på morsmålet i timane.

#### 6.4.3 Elevane sine føresetnader for å læra

Elevane sine erfaringar med tidlegare skulegang vore ein faktor som deltakarane har nemnt ved fleire tilhøve. Dette vert på nytt gjeldande når det er snakk om elevane sine føresetnader for å læra. Deltakarane tek i stor grad omsyn til elevgruppa dei har med å gjera, og dei skildrar også kulturforskjellar som har bydd på store og små utfordringar, og som pregar undervisninga i kombinasjonsklassane. Det å læra å vera elev i norsk skule og korleis det norske skulesystemet fungerer vert sett på som ein basiskunnskap som deltakarane må bruka tid på. Dette står ikkje i læreplanen, men vert fremja som vel så viktig som det faglege utbyttet.

Det vert tydeleg i denne delen av kapitlet at elevane i kombinasjonsklassane kjem frå ulike bakgrunnar. Dei kan vera jenter som kan ha vore nekta skulegang, flyktningar med traumatiske opplevingar eller dei har gått på religiøse skular. Mange har også vore vane med at læraren skal vera eksperten, at elevane skal gjengje fakta. Slik kan elevane nokre gonger ha vanskar med å reflektera sjølv, diskutera med andre og ta ansvar for eiga læring. Eit skildrande døme på dette er Tonje sin situasjon i matematikk, der elevane oppfattar ho ironisk når ho meiner dei er flinkare enn læraren sin. Det kjem fram at deltakarane tek omsyn til elevane sin bakgrunn, og nokre gonger er det ikkje rom for undervisning, men heller snakk om å skapa tryggleik og trivsel i klassane. Alle verker særleg oppteken av å bygga relasjonar og visa omsorg for elevane sine.

## 7. Diskusjon

I dette kapitlet vil eg diskutera funn og teori for å svara på problemstillinga: *Korleis underviser lærarar i kombinasjonsklassar i Sogn og Fjordane minoritetsspråklege ungdommar?* For å svara på overordna problemstilling vil eg diskutera underspørsmåla i kvart sitt underkapittel.

### 7.1 Tidspresset sine konsekvensar

Lærarane har kort tid på seg, korleis påverker dette undervisninga i kombinasjonsklassane? For det første ser ein at kva innhaldet i faga i kombinasjonsklassane skal vera, i stor grad er knytt til kva ein kan få tid til ut frå elevane sine føresetnader. Alle lærarane som har kombinasjonsklassane over eitt år uttrykker at dette er for liten tid. Det som er tankevekkande, er at dei lærarane som har klassane sine over to år, også meiner dette ikkje er tilstrekkeleg med tid for elevane. Me veit at Cummins (2000, s. 58) hevdar at den kommunikative språkkompetansen kan utviklast til aldersadekvat nivå i løpet av to år, medan den akademiske språkkompetansen tek fem til sju år. Per fortel at elevane har opparbeida seg eit grunnleggande norsknivå, ofte via kommunal vaksenopplæring. Slik har elevane eit basisnivå i norsk og har hatt hovudfokus på dei kommunikative ferdigheitene. Når elevane så kjem til tilbodet om kombinasjonsklassar, er dei i større grad nøydd til å fokusera på å utvikla sin akademiske kompetanse og nytta språket for å læra grunnskulefaga. Inntakskravet om A2 språknivå skal sikra at elevane har grunnlag for å gjennomføra kombinasjonsklassane. Men dette vil også seia at elevane sin akademiske kompetanse og det Cummins (2000) kallar for CALP, er under utvikling og vil krevja lang tid. Det vil ta minimum fire år for elevane å komma på eit aldersadekvat nivå, meiner Thomas og Collier (2002, s. 334). Samstundes vil tidlegare grunnskuleundervisning på morsmålet i stor grad spela inn på kor lang tid dette vil ta. Dette er noko lærarane fortel at mange av elevane har lite av eller manglar heilt. Slik skjønar ein at verken eit eller to år vil vera tilstrekkeleg med tid for elevane.

For det andre ser det også ut til at val av kompetansemål er opp til lærarane sine skjønnsvurderingar og kva dei meiner er fagleg forsvarleg for elevane. Dette kan føra til at ein går glipp av sentrale aktivitetar som fremjar språklæring, men fordi lærarane har liten tid til å gjennomføra alle kompetansemål på eit år er dei nøydd å gjera prioriteringar. Heidi sitt poeng med at ho driv lite med skriftleg sidan det er eit munnleg fag eller Anne som helst fokuserer på å læra vekk ein særskilt sjanger norsk, er døme på korleis tidspresset er hemmande for innhaldet i undervisninga. Sjølv om fokuset på eksamen gjerne er ekstra høgt når elevane berre har eit år på seg, ser ein likevel at Heidi og Ole har liknande utfordringar som dei andre. Heidi har klassane sine over to år, men ho fortel at ho let vera å organisera gruppearbeid på grunn av tidspresset. Det sosiokulturelle læringssynet står

sterkt i skulen og derfor er det viktig at elevane får mange høve til å samhandla med andre og varierte moglegheiter til å bruka språket sjølv (Palm, 2014, s. 188). Å velja vekk samarbeidsaktivitetar vert derfor særleg uheldig, sidan ein veit at samhandling og felles konstruksjon av meining er hovudfaktorane for korleis ein meiner læring skjer i skulen i dag. Dersom elevane hadde hatt moglegheit til eit lengre tilbod, kunne dette gjerne ha vore med på å auka lærarane sine moglegheiter til å inkludera varierte undervisningsmetodar i faga.

Eg tolkar det at lærarane planlegg etter eksamen som eit resultat av tidspresset og kravet om å arbeida så effektivt som mogleg. Eksamensresultata til elevane vil vera avgjerande for det avsluttande vitnemålet deira, og slik også avgjerande for kva framtidsval som opnar seg. Det er forståeleg at lærarane vel å leggja opp undervisninga etter eksamen når ein veit kor viktig skuleresultata er for elevane. Lærarane vel å gambla og prioritera dei kompetansemåla og undervisningsmåtane som er viktige for at elevane får vitnemål frå grunnskulen. Samstundes har me døme på at det å planlegga etter eksamen kan få uheldige konsekvensar. Når lærarane vel å sjå vekk frå mål som dei meiner er forvirrande eller for vanskelege, slår dette uheldig ut dersom elevane nettopp støyter på desse vekkvalde læreplanmåla på eksamen. På den eine sida kan ein seia at lærarane gjer elevane ei bjørneteneste ved å velja vekk læreplanmål. Lærarar kan ikkje garantera at elevane får eller ikkje får visse tema på eksamen. På den andre sida finn ein diskusjonen om denne elevgruppa i det heile behøver å forstå, gjengje eller finna tema på svensk og dansk. Slik kan ein spørja seg om den ordinære læreplanen er optimal for elevgruppa i kombinasjonsklassane? Og kvifor eksamen må vera den same uavhengig av elevane sin bakgrunn?

Lærarane frå Rambøll (2018, s. 36) si undersøking uttrykte at den ordinære læreplanen ikkje er tilpassa målgruppa, og at dette fører til at lærarane nyttar mykje tid på å velja oppgåver og material til undervisninga. I tillegg seier dei at elevane burde fått ein annan læreplan eller fritak frå engelsk, sidan mange av elevane ikkje har engelskkunnskapar frå tidlegare (Rambøll, 2018, s. 36). Likevel er det vanskeleg å argumentera for fritak frå engelsk, fordi lærarane syner til at det er viktig, særleg for eit eventuelt fagbrev frå vidaregåande. Eg finn nokre liknande tendensar hjå mine deltakarar, i og med at dei dei fortel at dei brukar mykje tid på å velja kompetansemål og å tilpassa desse til elevane. Etterlysinga til Karl om eit fagmiljø, der ein kan drøfta slike utfordringar, er ein interessant kommentar. I eit fagmiljø kan ein drøfta spørsmål som: Kva som er dei store linjene i historie? Kva er det grunnleggande i matematikk? Kva type tekstar passar og fengjer elevane i norskfaget? Svara på slike spørsmål kan bidra til at val av kompetansemål i mindre grad vert gambling, men heller ei profesjonell vurdering frå lærarar med erfaring og kompetanse om elevgruppa.

Tonje si samanlikning med at alle elevane må «gjennom same kverna» illustrerer dilemmaet elevane og lærarane i kombinasjonsklassane står ovanfor. Ei viktig målsetjing ved kombinasjonsklassane er integrering, og Regjeringa sin integreringsstrategi fremjar målet om: «muligheter for alle, uansett bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Regjeringa sitt viktigaste mål er at fleire innvandrarakjem seg ut i arbeidslivet, men er det då føremålstenleg å stilla same krav til elevane i kombinasjonsklassane som ein gjer til elevar med bakgrunn frå heile grunnskuleløpet 1.–10. trinn med norsk morsmål? Svaret på dette vil gjerne vera opp til kvar enkelt elev og føresetnadene deira for å læra. På den eine sida er det mange av elevane i kombinasjonsklassane som manglar tidlegare skulegang, og vil derfor ha større behov for å bygga ein sterkare språkleg grunnmur slik at dei kan forstå grunnskulefaga. Ein kan stilla liknande spørsmål som Thorshaug og Svendsen (2014, s. 10), nemleg om elevane med lite eller ingen relevant skulegang frå heimlandet eigentleg burde fått opplæring med større fokus på språklæring framfor faglæring? Nokre av lærarane kjem med forslag om at elevane heller kan ta språkprøven B1, i staden for ordinær eksamen. Men dette er ikkje ei vurderingsform som vert godkjent som inntak til vidaregåande på lik linje med eit vitnemål. På den andre sida finn du elevar som vil greie seg utmerka på ein ordinær eksamen, fullføra vidaregåande med glans og komma seg ut i arbeidslivet. Innad i elevgruppa vil kvar enkelt ha behov for ulike tilpassingar, og det vert opp til lærarane å avgjera kva denne tilpassinga består av. Likevel vil nokon elevar gjera det mindre godt fordi opplæringstilboda ikkje bidreg til å gje moglegheiter for alle, fordi dei ikkje er tilpassa ei elevgruppe utan skulebakgrunn.

## **7.2 Korleis driva både språk- og fagopplæring?**

Lærarane balanserer mellom språk- og fagopplæring ved å ha høgt fokus på å utvikla elevane sitt ordforråd. Dette ser ein både i måten dei legg opp årsplan og måten dei prioriterer arbeid med utvikling av ordforråd. Lærarane organiserer årsplan og fagstoffet etter kva dei meiner er enkelt å tileigna seg når elevane har lågt norsknivå. Her er dei oppteken av å bidra til at elevane forstår innhaldet i undervisninga, dette ser ein særleg i Per sine skildringar av korleis han vel å snakka og skriva i møte med elevane. Slik kan ein trekka linjer til viktigheita av innputt og forståing etter Krashen (1981, s. 9) sine prinsipp om «Teacher-talk». Når lærarane vel å forenkla og konkretisera lærestoffet vil dei bidra med tilpassa innputt som kan gje rom for at elevane meistrer fagstoffet. Visualisering, konkretisering og forenkling kjem fram som viktige grep for å aktivera det elevane har av forkunnskapar og for å auka læring. Øzerk (2009, s. 261) argumenterer for at det er viktig at læraren skapar vilkår for å aktivera elevane sine tidlegare erfaringar og bakgrunnskunnskapar.

Fleire av lærarane er oppteken av å få fram forkunnskapane til elevane i faga, og særleg Anne og Karl som ofte arbeider tverrfagleg. Å arbeide med tema på tvers av fag kan også oppfattast som ein



tidseffektiv undervisningsmetode. Dette kan gjerne bidra til at lærarane veit kva elevane har hatt om i dei andre faga, og slik kan dei bygga vidare på desse forkunnskapane i andre fag. Lærarane er også bevisste på farane ved å forenkla for mykje. Slik forstår ein at lærarane ynskjer at fagstoffet skal vera innanfor elevane si næraste utviklingssone (Vygotsky, 1987). Dette er sentralt for å hjelpa elevane å forstå noko, slik at dei seinare kan greie liknande oppgåver åleine. Dette er hovudpoenget for stillasbygging slik Ellis (2012, s. 105) skildrar det, nemleg at innputt ikkje må vera for vanskeleg eller for lett, men ligga på eleven sitt nivå. Dersom lærestoffet ligg langt utanfor elevane si næraste utviklingssone, kan det resultera i at elevane misser motivasjonen. Dette tydeleggjer også kravet lærarane står ovanfor om å tilpassa opplæringa til kvar enkelt elev i kombinasjonsklassane.

Når lærarane planlegg ut frå kva elevane veit frå før, verker det som dei i hovudsak legg vekt på elevane sine skulefaglege forkunnskapar. Men forkunnskapane er ikkje berre knytt til kva elevane har av skulekunnskapar, det vil også gjelde heile deira språklege erfaringsgrunnlag. Ser ein til Cummins (2000) sin modell om CUP, vil dette seia alt ligg under vassflata på isfjellet. Denne teorien trekk fram at det er mogleg å overføra kunnskap frå eit språk til eit anna, men det føreseier at læraren greier å fiska fram det som ligg under toppane av isfjella. Det kan verka som at elevane sin underliggande kognitive ferdigheit er noko lærarane i større grad kan inkludera i undervisninga. Men når elevane manglar skulegang som er relevant for opplæringa i Noreg, vil dei skulefaglege kunnskapane til elevane verta vanskeleg å bruka. Likevel vil eg trekka fram at elevane sine fleirspråklege kunnskapar i større grad bør verta fokusert på i kombinasjonsklassane. Tonje opplever også at et nokre gonger er ubehageleg når elevane pratar morsmål med kvarandre, og dette kan fremja eit uheldig problemperspektiv på elevane sin underliggande kompetanse. For å motverka eit slikt perspektiv bør lærarane i større grad fokusera på kva elevane har – ikkje kva dei manglar. Slik kan lærarane i større grad fremja eit ressursperspektiv ovanfor elevane, nemleg at og det å vera fleirspråkleg er både nyttig for dei sjølve og interessant for andre.

Golden (2018, s. 207) meiner lærarar må fokusera på sentrale ord i undervisninga når ein arbeider med elevar som lærer norsk som andrespråk. Det er ein tydeleg tendens hjå deltakarane i denne studien at dei bidreg aktivt som fortolningsstøtte ved at dei nyttar mykje tid på å forklara ord og omgrep for elevane. Dei seier dette er ein arbeidssam prosess, men når dei vel å prioritera så mykje tid på dette, fortel det at dei vurderer utvikling av ordforråd som viktig. Det ser ut til at lærarane i større grad fokuserer på dei fagspesifikke orda, men at det likevel dukkar opp ord innimellom fagorda som også er ukjente for elevane. Med det forstår ein at elevane er på eit basisnivå i norsk, og at dei derfor treng fokuset på både den kommunikative- og den akademiske språkkompetansen. Det at utviklinga av eit fagspråk og den akademiske språkkompetansen generelt tek lang tid, vert tydeleg i Tonje sine skildringar av matematikkundervisninga. På trass av at elevane hennar ofte har

eit fagleg grunnlag i matematikk frå tidlegare, fortel også Tonje at ho nyttar mest tid i klasserommet på å forklara ord for elevane. Elevane har altså omgrepet frå før på morsmålet, men treng å læra den norske merkelappen. Dette tydeleggjer at ord- og omgrepslæring tek tid, uansett om elevane har kunnskapar på morsmål eller ikkje. Slik vert ikkje utviklinga av ordforrådet enkelt, men *enklare* dersom elevane har kunnskapar om dei same orda på morsmålet.

Som tidlegare nemnt, er elevane sin skulegang på morsmålet avgjerande for deira skuleprestasjonar. Derfor vert det om mogleg enno vanskelegare for læraren å oppfordra elevane til å nytta morsmål, når dei manglar relevant skulegang frå tidlegare og slik også manglar grunnlag for å forstå fagspesifikke ord på norsk. Ifølgje forskning (Golden, 2006, Tonne & Palm, 2015, Thurmann-Moe, Bjerkan & Monsrud, 2012) er det metaforar, framandord, fagspesifikke ord og lågfrekvente ord som er vanskelege å læra. Metaforiske uttrykk er til dømes vanskeleg å omsetja direkte, og kan derfor føra til misforståingar. Slik forstår ein Anne sine tankar kring omsetjing, nemleg at ho som lærar gjev elevane definisjonane – i staden for at dei skal omsetja dei sjølve. Dette kan også oppfattast som ein tidsparande måte å undervisa på, og som me har sett tidlegare er tidspresset ein gjengangar. Likevel er det mogleg at elevane i større grad bør aktiviserast ved å fokusera på *kvifor* misforståingar oppstår i metaforiske uttrykk. Golden (2006, s. 99) hevdar at det er viktig at læraren tek opp metaforar i undervisninga og gjer elevane bevisste på desse. Slik kan elevane også enklare sjå mønstre i uttrykka og kanskje finna liknande uttrykk på eige morsmål.

Monsen og Randen (2018, s. 76) sitt poeng om at feil i eleven sitt språk er ein nødvendig del av språktileigninga er interessant her. Det vil vera ein skilnad i kva type feil elevane gjer, for dersom elevane sine feil er så grove at dei vert hinder for kommunikasjon, bør læraren retta fokus dette og gje korrigerande respons. Dersom elevane misforstår eller omset feil, opnar dette moglegheita for læraren til å snakka om språka. Å avkrefta elevane sine hypotesar i mellomspråket vil derfor vera like viktig som å bekrefta dei. Tonje nemner at hennar elevar ofte kan streva litt med det munnlege og at dei er redde for å uttala feil. Dette kan gjerne skuldast aldersaspektet, nemleg at eldre personar kan ha større vanskar med det munnlege språket og uttale enn yngre personar (Singleton & Ryan, 2004, s. 226). Målet for elevane i kombinasjonsklassane bør ikkje vera ein førestilling om at dei skal tileigna seg feilfritt norsk. Ein bør heller ha ei målsetjing om at elevane skal tileigna seg funksjonelle språklege og faglege ferdigheiter, slik at dei greier seg i vidaregåande opplæring. Denne målsetjinga ser ein att i det Tonje fortel om hennar elevar, nemleg at målet ikkje er at elevane greier å uttala hypotenus perfekt, fordi ho forstår kva elevane meiner når dei seier «*hypotenis*».

For å bidra til at elevane kan nytta morsmålskunnskapane sine opp mot å læra norsk, bør gjerne lærarane ha nokre kunnskapar om grunnstrukturane i morsmåla til elevane (Bjerkan, 2013, s. 46).

Slik kunnskap kan lærarane få via formell utdanning, men elevane utgjer kanskje ei meir tilgjengeleg og mindre kostbar kjelde. Lærarane har mange erfaringar med andrespråklæring og andrespråkselevar, slik får dei også moglegheita til å retta fokus mot elevane sitt mellomspråk. Eit av dei sentrale poenga i mellomspråksteorien er morsmålet si rolle i andrespråkstileigninga (Selinker, 1972, s. 214). Mange element ved elevane sitt tidlege mellomspråk kan relaterast til morsmål. Sjølv om dette gjerne er knytt til elevar på lågare språknivå enn elevane i kombinasjonsklassane, kan det å studera mellomspråket likevel bidra til viktig innsikt i språklæringsprosessen. Dersom læraren rettar fokus mot elevane sitt utputt, kan han på bakgrunn av denne kunnskapen bidra med meir tilpassa innputt. På same måte som Nistov og Nordanger (2017, s. 283) vil eg argumentera for viktigheita av å studera utputt. For ved å studera dette kan lærarane opparbeida seg kompetanse nok til å kjenne att feiltypar i hypotesetestinga som kjem grunna morsmålspåverknad. Å undersøka elevane sitt mellomspråk kan derfor bidra til at læraren kan gje betre tilpassa opplæring.

Dei fleste lærarane tillét elevane å bruka morsmål med kvarandre i undervisninga for å sikra forståing. Slik opererer elevane med same morsmål som morsmålsstøtte for kvarandre. Dette er samanfallande med Alver og Dregelid (2016, s. 17) sitt forslag om at deltakarar i same gruppe med same morsmål kan vera stillas for kvarandre. Likevel vil elevar som er åleine om eit morsmål, ikkje ha denne moglegheita, og derfor opplever lærarane det ekstra vanskeleg å inkludera morsmålet i undervisninga. Når elevane i kombinasjonsklassane ikkje går under ungdomsretten i opplæringslova, har dei heller ikkje rett til særskilt norskopplæring. Dette inkluderer både tospråkleg fagopplæring og morsmålsopplæring. Men sjølv om elevane hadde hatt rett til morsmålsopplæring i kombinasjonsklassane, er det heller ikkje sikkert at dei hadde fått dette likevel. Det ser ein både i Østbergrapporten (NOU 2010: 7) som legg fram at morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring i liten grad vert tilbydd i norske skular. I tillegg kjem dette fram i Thorshaug og Svendsen (2014, s. 76) sin rapport, der dei definerer rett til morsmålsopplæring som ein «papirrett». Uansett vert den særskilte norskopplæringa i norsk skule berre gjeve i ein begrensa periode, og ikkje eit langvarig tilbod slik som dei svenske forskarane Ganuza og Hedman (2018, s. 10) argumenterer for.

Gjennom Østbergrapporten (NOU 2010: 7) veit me at det er mangel på lærarar med fleirspråkleg kompetanse i skulen. Slik er det ikkje overraskande at også lærarane i denne studien uttrykker at mangel på kompetanse hindrar dei i å inkludera morsmålet i undervisninga. Det vert vanskeleg for lærarane å inkludera morsmål når dei ikkje kan språka sjølv og det vert også urealistisk å forventa at lærarane skal kunne alle morsmåla som er representerte i klassane kvart år. I tillegg vert det gjerne opp til kvar enkelt lærar sine interesser om han ynskjer eller har moglegheit til å få oversikt over viktige grunnstrukturar i elevane sine morsmål. Dette kjenner ein att i Karl sitt ynskje om å læra arabisk. Det er eit tydeleg behov fleirspråklege lærarar i opplæringstilboda for minoritetsspråklege,

og dette er noko ein i større grad bør prioritera i utdanningspolitikken. Nordisk forskning viser at tospråkleg opplæring gjev auka læringseffekt (Mehlbye et al., 2011 ; Ganuza & Hedman, 2018). Slik bør lærarane finna alternative måtar å inkludera elevane sitt morsmål i undervisninga, sjølv når dei ikkje kjenner det aktuelle språket.

Prosjektet som Anne skildrar der elevane samanliknar eige morsmål og norsk er eit døme på korleis ein kan inkludera morsmåla som er representerte i klassane. Og Anne hevdar at elevane lærer meir norsk i dette prosjektet. Dersom ein rettar fokuset til elevane på formsida til morsmålet og målspråket, kan dette også bidra til at elevane aukar sin metaspråklege medvit. Og når den metaspråklege medvita aukar, vil elevane i større grad også kunne utnytta denne kompetansen som ein ressurs vidare i andrespråkslæringa (Randen & Danbolt, 2018, s. 331). Moglegheita til å snakka om språket si formside bør lærarane i større grad utnytta i kombinasjonsklassane. Det kan dei gjera ved å oppfordra til omsetjing, snakka om språka og å arbeida komparativt med dei. Slik kan lærarane bidra til at elevane utviklar sine metaspråklege kunnskapar.

Ein annan måte å inkludera morsmålet til elevane er å oppfordra til å bruka nettressursar og ordbøker. Elevane i kombinasjonsklassane har tilgang til *Lexin*-ordboka. Dette er ein av ressursane som NAFO er med på å vidareutvikla. Den digitale versjonen er også tilgjengeleg for elevane, og noko lærarane kan nytta i undervisninga. Fleire nyttar også Grip-læreverka som inneheldt omsetjingsoppgåver. Samstundes varierer det i kor stor grad lærarane oppmodar til bruk av omsetjing. Prosjektet «Fleksibel opplæring» er eit døme på at moglegheitene for tospråkleg fagopplæring utviklar seg i positiv retning (NAFO, 2020c). Sjølv om Fleksibel opplæring i hovudsak er for elevar som har lovfesta rett til tospråkleg fagopplæring, har begrensa plassar og konsentrerer seg foreløpig berre to fag, kan dette likevel bidra til at ein opnar moglegheitene for at slike tilbod kan komma alle minoritetsspråklege elevar til gode. Rapporten frå Rambøll (2019, s. 7) legg også fram utfordringa om at behovet for tospråklege lærarar ved skular vil variera frå år til år, fordi tal på elevar med kvar morsmål vil variera frå kull til kull. Dette kan knytast til utfordringa lærarane i GMU fortel, nemleg at det er vanskeleg å inkludera morsmålet når ikkje alle har same. Ein digital læringsplattform kan derfor vera med på å bidra til å støtta elevane i fag- og språkopplæring, og det kan også minska presset på kvar enkelt lærar om å sjølv læra seg språka.

### **7.3 Korleis pregar elevane sin bakgrunn undervisninga?**

Elevgruppa i GMU er samansett av ungdommar med ulik bakgrunn. Dette kjem tydeleg fram i lærarane sine skildringar av elevane, og det gjeld både elevane sine tidlegare erfaringar med å gå på skule, men også deira generelle livserfaringar. Når det gjeld skulebakgrunn tyder mykje på at nokon av elevane har opplevd å bli undervist etter eit behavioristisk læringssyn. Det ser ein til dømes i Per

sine forteljingar om at elevane ofte vil gjera slik han seier, gjenta etter han og kan ha problem med å finna ut av ting på eiga hand. Dette er i tråd med det læringssynet behaviorismen fremjar, nemleg at elevane er passive mottakarar som lærer ved å lytta og sitera frå læraren som er ekspert. Når elevane til Tonje oppfattar henne ironisk når ho seier at elevane er flinkare enn ho, er dette gjerne ein indikasjon på kva elevane har vore vane med frå tidlegare. I tillegg fortel lærarane at nokon elevar også kan ha opplevd fysisk straff frå læraren, noko som er langt frå dei praksisane som er tillatne i den norske skulen.

Elevane sin bakgrunn pregar derfor undervisninga ved at lærarane i kombinasjonsklassane i stor grad må fortelja og forklara korleis det er å vera elev i norsk skule. Dette vil dømes innebera praktiske ting, som det å møte opp tidnok, korleis ein les timeplanar og korleis skuledagen fungerer. I tillegg vil det også innebera at elevane må trenast på det å vera aktive og sjølvstendige. At elevar i norsk skule har ansvar for eiga læring, kjem også fram i Per sine skildringar når han seier at elevane «har ansvar for det dei til sjuande og sist måtte læra». Dette kan knytast til tendensen til at læringsansvaret i skulen i aukande grad vert individualisert, slik Tonne og Palm (2015) kjem fram til i sin forskingsgjennomgang. Å forstå og bli integrerte i den norske skulekulturen er på mange måtar ein basiskunnskap som ikkje står i læreverket. Lærarane må bruka mykje tid på dette, og som me tidlegare har sett, er tid ei mangelvare. Det å delta og dei sosiale aspekta ved læring står høgt i den norske skulekulturen, og dette finn ein att hjå Karl som meiner at elevane lærer betre ved å kommunisera med nokon. Det at lærarane generelt har eit stort fokus på munnlegheit og deltaking, illustrerer elevsynet me har i den norske skulen. Derfor må elevane i kombinasjonsklassane trenast på å diskutera og ytra eigne meiningar. Når elevane tidlegare har blitt behandla som passive, vert det gjerne ei utfordring for lærarane å oppmoda til slik aktiv deltaking. Å ha ein liten klasse vert trekt fram av Heidi som ein fordel her, fordi det vert enklare å engasjera alle elevane. I tillegg vert eit trygt klassemiljø også fremja som ein viktig faktor for undervisninga.

Når ein har elevar i kombinasjonsklassane som har traumatiske opplevingar med seg, vert det enno viktigare at læraren skapar tryggleik i klasserommet. Dersom elevane sin bakgrunn er prega av vonde livserfaringar må lærarane fokusera meir på å vera ein trygg omsorgsperson, og mindre på dei faglege kompetansemåla. I periodar vil ikkje elevane vera mottakelege for innputt, fordi andre aspekt vil spela ei viktigare rolle i livet deira. På denne måten ser ein også at læring er eit komplekst fenomen. Sjølv om læraren har gode kunnskapar om læringsstrategiar og viktige faktorar for tileigning av språk, vil dette ikkje nødvendigvis føra til at elevane lærer. Den kognitive modellen knytt til interaksjon (Figur 2, s. 15) viser seg slik å vera ufullstendig. Modellen vert i denne samanhengen oppfatta mekanisk fordi ein som lærar må inkludere og ta omsyn til dei faktorane som spelar inn på alle område av læringsprosessen. Det som kan verke inn på innputt-boksen er faktorar

som dagsform, humør og motivasjon. Om innputtet i det heile vert oppfatta hjå eleven, vil vera avhengig av om eleven er mottakeleg for informasjon den dagen. Ytre faktorar vil verka inn på om innputt i det heile vert lagra, overført eller hugsa hjå eleven. Lærarane er derfor avhengig av å inkludera omgjevnadane og den situasjonen elevane er i til kvar ei tid når dei underviser.

## 8. Avslutning

Tilbodet om kombinasjonsklassar skal bidra til at fleire unge minoritetsspråklege fullfører grunnskule og vidaregåande opplæring. Føremålet med denne studien har vore å få eit innblikk i korleis lærarane underviser i eit slikt utdanningstilbod. Gjennom denne studien har me sett at det vert stilt høge krav til elevane i kombinasjonsklassane og følgeleg høge krav til lærarane som skal losa elevane gjennom. I dette kapitlet vil eg gje ei oppsummering av studien og prøva komma med eit svar på problemstillinga og underspørsmåla. Vidare vil eg komma med nokre kritiske refleksjonar og til slutt peika på mogleg vidare forskning på opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom.

Samanfatta ser ein at elevane i kombinasjonsklassane skal gjennom mykje på kort tid. Når elevane har varierende språklege og faglege kunnskapar vert det ei stor utfordring for lærarane å prioritera kompetansemål og arbeidsmåtar. Hovudutfordringa for lærarane i kombinasjonsklassane er at læreplan og eksamen ikkje er tilpassa elevar som har lite eller ingen relevant skulegang frå tidlegare. Dette gjer at lærarane brukar mykje tid på å prioritera og velja kompetansemål og i tillegg tilpassa desse til ei elevgruppe med ulike utgangspunkt og forkunnskapar. Kravet om effektivitet i eit slikt komprimert utdanningsløp vert tydeleg, og tidspresset gjer seg gjeldande ved fleire tilhøve.

Eit svar på problemstillinga er at lærarane i kombinasjonsklassane underviser minoritetsspråklege ungdommar under eit stort tidspress med høgt og nødvendig fokus på både språk- og fagopplæring. Tidspresset har konsekvensar for val av innhald og arbeidsmåtar i klasseromma, og eksamen vert ofte førande for mange av vala som vert tekne. Det kjem fram at balansen mellom fag- og språkopplæring er utfordrande, men lærarane løyser dette ved høgt fokus på utvikling av elevane sitt ordforråd, konkretisering og forenkling av innhaldet. Innanfor dei einskilde kombinasjonsklassane finn ein elevar som ofte manglar tidlegare skulegang, kjem frå ein annleis skulekultur eller ber med seg traumatiske hendingar i bagasjen. Dette er med på å prega undervisninga, og lærarane må ta omsyn til dette. Slik må lærarane i kombinasjonsklassane tidvis skyva vekk det faglege fokuset, og heller leggja vekt på å vera ein trygg omsorgsperson for elevane.

### 8.1 Implikasjonar

Det ser ut til å finnast eit potensiale til forbetring hjå lærarane når det gjeld å finna fleire og nye måtar å inkludera elevane sitt morsmål på i undervisninga. Ved å inkludera elevane sitt morsmål i undervisninga kan dette auka læringa av norsk og i tillegg gjerne fremja eit ressursperspektiv overfor elevane. Likevel er det tydeleg at dette vert utfordrande når elevane har lite eller ingen skulegang frå før. Det er allereie høge krav til lærarane i kombinasjonsklassane, og derfor vert det også vanskeleg å krevja at lærarane skal på sjølvstendig grunnlag leggja til rette for bruk av morsmål i undervisninga.

Når fleire forskingsarbeid viser til gode læringseffektar av morsmålsstøtta undervisning, er det etter mitt syn merkeleg at dette ikkje i større grad vert prioritert frå politisk hald. Ei gledelig utvikling er å sjå at NAFO held på med digitale prosjekt som kan vera med på å gjera morsmålsstøtta undervisning meir tilgjengeleg enn det er skulen i dag (NAFO, 2020c). Eit tilbod om fjernundervisning som gjev moglegheit for å nytta morsmål kan bidra med å sikra best mogleg læringsutbyte for elevane. Det verkar som at den daglege kommunikasjonen flyt godt mellom lærar og elev, så lenge læraren tilpassar språket sitt og forklarar på ulike måtar. Likevel er dette ei elevgruppe som hadde nytt godt av tospråkleg støtte i opplæringa si.

Målsetjinga med kombinasjonsklassane er å heva elevane sine faglege kunnskapar i grunnskulefaga og auka elevane sin språklege kompetanse i norsk, men dette verkar som eit umogleg krav å gjennomføra på berre eit år. Eg trur det ville vore fordelaktig for elevane om tilbodet om kombinasjonsklassar vert utvida til minimum to år. Samtidig vil eitt år vera betre enn ingenting, og sjølv om lærarane uttrykker at det er utfordrande så verker det som om elevane både lærer og trives med kombinasjonsklassane. Tilbodet bidreg til at elevane står betre rusta for vidaregåande enn dei hadde gjort utan tilbodet. Men lærarane må gjera det beste ut frå dei føresetnadene dei har, og dette tilbodet vil vera slik Per fortel oss: «Det hjelper ganske mykje, men det er jo berre tull å tru at dette skal tilsvara treårig ungdomsskule».

## **8.2 Vidare forskning på opplæringstilbod for minoritetsspråkleg ungdom**

Fråfallsprosenten for minoritetsspråkleg ungdom i vidaregåande er høg, og derfor er det behov for vidare forskning på opplæringstilbod som skal vera med på å førebygga dette. Vidare forskning kan vera med på å utvikla tilboda og bidra til ei meir tilpassa ordning for denne elevgruppa.

Det hadde særleg vore interessant å sjå fleire større kvantitative studiar som undersøker elevane sine skuleprestasjonar både på kort og lang sikt. Det er interessant å undersøka korleis elevar frå kombinasjonsklassar greier seg vidare i utdanningsløpet. Slike studiar kan vera med på å kartlegga kva læringsutbyte elevane har av å gå i kombinasjonsklassar, og om varigheita på tilbodet har noko å seia for den faglege- og språklege utviklinga deira. I større longitudinelle studiar hadde det også vore interessant å undersøka om det finst samanheng mellom skuleprestasjonar og elevane sin tilegare skule- og undervisningsbakgrunn. I lengre studiar vil det også vera relevant å trekka inn bakgrunnsvariablar som nasjonalitet og etnisitet. Dette kan bidra til at ein får auka kunnskap om ulike grupper av elevar, og slik bidra til betre og meir tilpassa opplæring.

Vidare vil eg også oppmoda til fleire kvalitative undersøkingar som konsentrerer seg om kvart av faga i kombinasjonsklassane. Alle lærarane som deltok i undersøkinga mi la vekt på at dei var



opptekne av å vera språklærarar. Likevel meiner eg det er eit behov for å ta tak i kvart enkelt fag. Ein treng meir kunnskap om korleis fleire lærarar i kombinasjonsklassar vel å leggja opp årsplan og velja kompetansemål. Dette kan også bidra til ei erfaringsutveksling blant lærarane, og at det vert tydelegare kva ein bør prioritera, for at elevane skal greia seg gjennom utdanningsløpet og vidare ut i arbeidslivet. Ei anna oppmoding er å undersøka og fremja elevane sine opplevingar av kombinasjonsklassane. Dette vil bidra til verdifull innsikt i kva behov desse klassen har. Spørsmål eg sjølv sit att med etter dette masterprosjektet er kva elevane sjølv meiner om opplæringa og særleg kva dei tenkjer kring varigheita av tilbodet.

### **8.3 Kritiske refleksjonar**

Ei svakheit ved kvalitative studiar kan vera forskarens eiga subjektive skjønn. Erfaringane mine som grunnskulelærar og forståinga mi av didaktiske praksisar kan ha prega tolkingane mine av informantane sine skildringar i intervju. Det har derfor vore viktig at analyseprosessen av datamaterialet er grundig skildra og at eg tydeleg skil mellom mine tolkingar og deltakarane sine utsegner i diskusjonskapitlet. I tillegg er det viktig å nemna at eg berre har lærarane sine skildringar. Eg har ikkje observert undervisninga. Dersom eg hadde inkludert observasjon som metode, kunne ei slik metodetriangulering ha vore med på å gje djupare innsikt i undervisninga. Studien er kvalitativ og har relativt få deltakarar, og grunnlaget for å generalisera er dermed begrensa. Eg kunne ha valt ei kvantitativ tilnærming og inkludert eit større utval og med det fått eit betre grunnlag for å seia noko generelt om undervisning i kombinasjonsklassar. Likevel meiner eg at tilnærminga i denne studien har bidrege til større innsikt i undervisning av minoritetsspråklege ungdommar som fenomen og kombinasjonsklassar som opplæringstilbod.

Ein styrke ved studien min er at deltakarane har ulik kompetanse og underviser i forskjellige fag. Dette gjev eit breitt innblikk i korleis ulike faglærarar vel å planlegga, gjennomføra og vurdere undervisninga i kombinasjonsklassane. Funna frå studien vil derfor vera relevant for å auka kunnskapen om korleis lærarar underviser ei elevgruppe med store behov for tilpassa opplæring. Studien bidreg også med innsikt i korleis politiske prioriteringar utspelar seg i praksis, og dette gjeld til dømes funn knytt til morsmålsstøtta undervisning og lengda på tilbodet om kombinasjonsklassar. Med tanke på endringa i opplæringslova §4A-1 (Oppll., 1998) viser undersøkinga mi at dette var ei positiv endring. Lovendringa opna for at fleire fylkeskommunar og kommunar oppretta tilbodet, og det har gjort det mogleg for minoritetsspråkleg ungdom med ulike rettar å lukkast i utdanning og arbeidsliv. Samstundes er dette eit relativt nytt tilbod, og ein treng meir kunnskap om korleis ein ytterlegare kan tilpassa innhaldet ut frå elevane sine føresetnader for å læra.

## Litteraturliste

- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk» – Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre Skole, 1*, 12-17
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C., Dypedahl, M., & Haukås, Å. (2018). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. I C. Bjørke, M. Dypedahl, & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 18-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Channel View Publications Ltd
- Egeberg, E. (2016). Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering (2. Utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Engen, T. & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, læsførståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat, *NORDAND, 13*(1), 4-22
- Golden, A. (2006). Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *NORDAND Nordisk tidskrift for andrespråksforskning, 2*(1), s. 79-101
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I Gujord, A. H. & Randen, G. T. (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-209). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Gujord, A. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofslundsengen, H. (2011, 20. juni). Minoritetsspråklige elever i skolen. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Johannessen, A., Tufte, P. & Kristoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Henta frå: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- KS. (2019. 31. januar). Kombinasjonsklasser er en faglig suksess. Henta frå: <https://www.ks.no/fagomrader/forskning-og-utvikling-fou/forskning-og-utvikling/fou-rapporter/kombinasjonsklasser-er-en-faglig-suksess/>
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 21. oktober). Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2020. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and SLA. I B VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (2. utg.) (s. 207-226). New York: Ruthledge.
- Mehlbye, J., Rangvid, B. S., Larsen, B. Ø., Fredriksson, A. & Nilsen, K. S. (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF, Anvend KommunalForskning
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2). 372-392
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2018) *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- NAFO. (2019). Statsbudsjettet 2020 – Integrering og mangfold.  
Henta frå: <https://nafo.oslomet.no/statsbudsjettet-2020/>
- NAFO. (2020a). Kombinasjonsklasser. Henta frå:  
<https://nafo.oslomet.no/videregaende/organisering-vgs/kombinasjonsklasser/>
- NAFO. (2020b). Flerspråklige ressurser. Henta frå: <https://nafo.oslomet.no/ressurser/flerspraklige-ressurser/>
- NAFO. (2020c). Fleksibel opplæring. Henta frå: <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/nafos-prosjekter/fleksibel-opplaering/>
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018) Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentral omgrep i andrespråksforskninga. I A. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 261-285). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2018, 5. september). 1 år med ny personvernlov. Henta frå:  
<https://nsd.no/personvernombud/nyhet.html?a=/personvernombud/nyheter/pvonyhet0017.html>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)  
Henta frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_5)
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 183-197). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38).  
Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Rambøll. (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Oslo: Rambøll. Henta frå:  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

- Rambøll. (2018). Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklige ungdom (FOU-prosjekt 184002). Oslo: Rambøll. Henta frå: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/sprakopplering-til-minoritetsungdom.pdf>
- Rambøll. (2019). Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot. Oslo: Rambøll. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Randen, G. T. & Danbolt, A. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I I A. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 311-331). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2019, 13. juni). Stadig fleire fullfører videregående skole. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stadig-flere-fullforer-videregaende-skole/id2654457/>
- Ryen, E. (1999) Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I Hagen J. E. & Tenfjord, K. (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis* (s. 15-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3). 209-231
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. (2.utg). New York: Multilingual Matters Ltd.
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002) A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. CREDE. Henta frå: <https://eric.ed.gov/?id=ED475048>

- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K. Bjerkan, M. Monsrud, & A. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63-85). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C., Bjerkan, K. M. & Monsrud, M. (2012). Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. *NOA norsk som andrespråk*, 28(1), 5-23
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *Noa norsk som andrespråk*, 30(1), 310-349.
- Utdanningsnytt (2018, 19. september). Regjeringen dobler potten til kombinasjonsklasser for innvandrerungdommer. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/integrering/regjeringen-dobler-potten-til-kombinasjonsklasser-for-innvandrerungdommer/148843>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Det europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Rammeverket). Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/rammeverk-for-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25. Mai). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 23. januar) Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever – veileder og eksempelsamling. Henta frå: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever>
- Øzerk, K. (2009). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 257-272). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

## Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskingsprosjektet mitt?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke korleis lærarar kan fremja språklæring i eit komprimert utdanningsløp. I dette dokumentet gjev eg deg informasjon om mål for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Eg heiter Maria Kjosås Berge og er student ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Sogndal. I løpet av dette skuleåret skal eg skriva mi masteroppgåve. Problemstillinga mi knyter seg til kva undervisningsmetodar lærarar vel for å fremja språklæring i opplæringstilbodet «Grunnskule for minoritetsspråklege ungdommar» (GMU). Eg ynskjer å undersøka korleis lærarar legg til rette for språklæring og fagopplæring i eit slikt komprimert utdanningsløp. Eg vil finna ut meir om korleis lærarane underviser ungdommar som har lågt norsknivå i grunnskulepensum, og for å få meir kunnskap om dette ynskjer eg å intervjuja lærarar. Eg håpar at dette prosjektet vil gje meir kunnskap om andrespråklæring.

#### **Ansvarlege for forskingsprosjektet**

Det er HVL som er ansvarleg for forskingsprosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalkriterium for oppgåva er at lærarane arbeider ved GMU i Sogn og Fjordane fylkeskommune. Lærarane kan ha formell kompetanse og/eller relevant erfaring med elevar som lærer norsk som andrespråk. Relevant kompetanse vil til dømes seie norsk som andrespråk, migrasjonspedagogikk eller interkulturell forståing.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du ynskjer å vera med i prosjektet vil eg intervjuja deg der eg vil spørje om dine erfaringar og arbeidsmåtar i klasseromma. Eg vil spørja om kva omsyn ein må ta i GMU-klasseromma når det gjeld dine didaktiske val. Eg ynskjer å ta lydopptak og notatar under intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst seia i frå at du ikkje ynskjer å vere med lenger. Du treng ikkje forklara kvifor. Det vil ikkje innebera nokon negative konsekvensar for deg å trekka deg. Dersom du ynskjer å vera med, kan du gje beskjed til meg eller til rektor.

#### **Ditt personvern – korleis eg vil oppbevara og nytta dine opplysningar**

Eg vil berre bruka opplysningane om deg til føremålet med oppgåva som eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vert eg og mine rettleiarar som vil ha tilgang til transkripsjonane frå intervjuja. Namn og kontaktopplysningar vil eg erstatta med ein kode som eg vil lagra på ei eiga liste skilt frå øvrige data.

Dei opplysningane som vert publiserte i oppgåva er erfaringar og didaktiske val i klasserommet gjort ved GMU i Sogn og Fjordane fylkeskommune. Det vil ikkje bli publisert

læraren sitt namn, namn på skule eller kommune. Denne informasjonen vert anonymisert i oppgåva.

### **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Når masteroppgåva mi er ferdig sumaren 2020, vil lydopptaka og transkripsjonane bli sletta.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registert om deg,
- få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataporabilitet), og
- senda klage til personvernforbundet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar

### **Kva gjer du oss rett til å behandla av personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandling av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finna ut meir?**

Dersom du har spørsmål kan du kontakte:

- Maria Kjosås Berge
  - Telefon: 92435634
  - E-post: [mariakjbe@gmail.com](mailto:mariakjbe@gmail.com)
- Øystein Alexander Vangsnes (rettleiar)
  - Telefon:
  - E-post: [oystein.Alexander.Vangsnes@hvl.no](mailto:oystein.Alexander.Vangsnes@hvl.no)
- Trude Bukve (rettleiar)
  - Telefon: 94489776
  - E-post: [trude.bukve@hvl.no](mailto:trude.bukve@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved HVL, advokat Halfdan Mellbye
  - Telefon: 55301031
  - E-post: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)
- NSD Norsk senter for forskingsdata AS
  - Telefon: 55582117
  - E-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Med venleg helsing frå

Maria Kjosås Berge



## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Korleis fremja språklæring i eit komprimert utdanningsløp». Eg samtykker til:

- Å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. juni 2020.

Signatur ..... Stad/dato .....

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

<b>Del 1. Introduksjon</b>	<b>Informasjon:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Samtykkeskjema,</i></li><li>• <i>Fortelje om tema, bakgrunn, formål.</i></li><li>• <i>Starte opptak</i></li></ul>
<b>Del 2. Presentasjon og erfaringar</b>	<b>Bakgrunn</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du presentera deg sjølv som lærar?</li><li>• Kva erfaringar har du gjort deg når det gjeld undervisning av elevar med norsk som andrespråk?</li></ul>
<b>Del 3. Om GMU</b>	<b>GMU som opplæringstilbod</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du fortelje om kva du tenkjer om GMU som opplæringstilbod?</li><li>• Kva meiner du er det beste med GMU?</li><li>• Finst det utfordringar ved å vere lærar på GMU?</li><li>• Kva læringsutbytte meiner du elevane har av GMU?</li><li>• Må læraren ha forskjellig undervisningsstil i eit GMU klasserom vs. et ordinært?</li></ul>
<b>De 4. Didaktiske val</b>	<b>Planlegging</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Korleis planer du planlegge ein undervisningstime?</li><li>• Når du skal introdusere eit nytt emne for elevane, kva omsyn må du ta?</li><li>• Korleis legg du opp årsplan for ein klasse? (Rekkefølge og prioritering)</li><li>• Kva nyttar du mest tid på utanfor klasseromma?</li></ul> <b>Gjennomføring</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Korleis vil du skildra din undervisningsstil i klasserommet?</li><li>• Korleis ser ei vanleg undervisningsøkt ut for deg?</li><li>• Kva vil du seie er effektive arbeidsmetodar i klasserommet?</li><li>• Kva læringsressursar nyttar du? Kvar finn du dei?</li><li>• Legg du opp til at elevane kan nytta morsmålet sitt i undervisninga?</li><li>• Korleis arbeider du med dei grunnleggande ferdigheitene i dine grupper?</li><li>• Kva trur du at du nyttar mest tid på i klasserommet?</li></ul> <b>Vurdering</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Korleis vert elevane vurdert undervegs fram mot eksamen?</li><li>• Er det noko du ser at elevar på GMU ofte strevar med?</li><li>• Har du nokon strategi for tilbakemeldingar og retting av feil?</li><li>• Korleis får ein alle kompetansemål frå 8-10.trinn inn på eitt år når elevane ofte manglar grunnlag frå norsk grunnskule?</li><li>• Føler du at elevane er klare for VGS etter dei har teke eksamen?</li></ul> <b>Tilleggsspørsmål:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Korleis vil fagforyninga prege GMU?</li></ul>

## Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.05.2020, 18:17

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Korleis fremja språklæring i eit komprimert utdanningsløpa

### Referansenummer

180433

### Registrert

12.09.2019 av Maria Kjosås Berge - 247924@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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

Øystein Alexander Vangsnes, Oystein.Alexander.Vangsnes@hvl.no, tlf: 77645742

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Maria Kjosås Berge, mariakjbe@gmail.com, tlf: 92435634

### Prosjektperiode

01.08.2019 - 26.06.2020

### Status

20.05.2020 - Vurdert

### Vurdering (4)

#### 20.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2020.