



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	212
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23693
----------------------	-------

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 *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	3
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen 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

MASTEROPPGAVE

Pedagogers erfaringer med språkopplæring av
nyankomne barnetrinnselever

Teachers' experiences with language teaching of
newly arrived primary school students

Lina Nikolaisen Engvall

MGBSP550 Master i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 25.05.23

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Temaet norsk som andrespråk er et dagsaktuelt tema og det er et stort behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan skolen best kan legge til rette for denne elevgruppen som øker i antall. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer pedagoger har med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever. Forskning viser at det finnes store forskjeller innad i kommunene når det gjelder organisering av opplæringen, kartlegging av språkferdigheter og videre oppfølging. På bakgrunn av denne variasjonen i opplæringstilbud og ulik praktisering i språkopplæringen av nyankomne elever vil det være interessant å forsøke å skape en dypere innsikt i hva som fungerer godt og hva som kan forbedres i opplæringen. I denne oppgaven vil derfor ansatte på tre ulike mottaksklasser/skoler intervjues individuelt, i tillegg til en ekspert på feltet, for å samle inn informasjon med den hensikt å lære av de gode eksemplene.

Problemstilling: *Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?*

Metode: I oppgaven ble det tatt i bruk kvalitativ metode for å svare på de underordnede forskningsspørsmålene som kan belyse problemstillingen. Innenfor den kvalitative tradisjonen ble det gjennomført fire forskningsintervju; tre pedagogintervju og et ekspertintervju. Semistrukturerte intervju med pedagoger og ekspert på feltet var et hensiktsmessig valg for få innsikt i pedagogers erfaringer med språkopplæring og for å kunne drøfte problemstillingen. Intervjutranskripsjonene ble kodet i programvaren Nvivo og stegvis-deduktiv induktiv metode har blitt benyttet for å analysere datamaterialet på en systematisk måte. Empirinære koder og overordnede kategorier ble utviklet for å bidra til å svare på problemstillingen. Resultatene fra intervjuene presenteres under fire hovedkategorier, men vil drøftes med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Funn: Samlet sett viser funnene at det er nødvendig å ta hensyn til flere faktorer for å sikre at nyankomne elever oppnår optimal språklig, sosial og faglig utvikling. Informantene vektlegger ulike tilnærminger til språkopplæringen og har forskjellige erfaringer når det gjelder organisering av opplæringen. Alle informantene fremhever kartlegging som et betydningsfullt element i språkopplæringen, og kompetanse i å kartlegge på en valid måte er ansett som sentralt. Mot slutten av oppgaven drøftes ulike former for organisering og lærernes

erfaringer med språkopplæring opp mot det sosiokulturelle perspektivet på læring, samt enkelte perspektiv på inkluderende praksiser i opplæringen av de nyankomne elevene.

Abstract

Background and purpose: The topic Norwegian as a second language is a relevant and current issue and there is a significant need of more knowledge about how the schools best can facilitate their education of this growing group of students. The aim of this study is to examine the experiences of teachers regarding language teaching of newly arrived primary school students. Research shows that there are major differences within municipalities in terms of how they organize the education, their mapping of language skills, and their further support. Based on this variation in educational offers and different practices in the language teaching of newly arrived students, it is of interest to gain a deeper understanding of what works well and what can be improved in the training. In this study, employees from three different reception classes/schools will be interviewed individually, in addition to an expert in the field, to collect information with the intention of learning from the good examples.

Overarching research question: *What experiences do teachers have with language teaching of newly arrived primary school students?*

Method: In this study, a qualitative approach was applied to address subordinated research questions and further illuminate the overarching question. Within the qualitative tradition, four research interviews were conducted, including three teacher interviews and one expert interview. Semi-structured interviews with teachers and an expert were deemed appropriate choices to gain insight into educators' experiences with language teaching and to discuss the questions raised in this thesis. The interview transcriptions were coded in the software Nvivo, and a step-by-step deductive inductive method was utilized to analyze the data material systematically. Empirically driven codes and overarching categories were developed to contribute to addressing the research questions. The findings from the interviews are presented under the four main categories but will be discussed on the basis of the formulated research questions.

Findings: Overall, the findings indicate the need to consider several factors to ensure optimal language, social, and academic development for newly arrived students. The informants emphasize different approaches to language teaching and have varied experiences regarding the organization of the teaching. All the informants highlight assessment as a significant element in language teaching, and competence in valid assessment is considered as central. Towards the end of the thesis, different forms of organization and experiences of language

teaching are discussed based on sociocultural perspectives of learning. Also, perspectives on inclusive practices in the teaching of newly arrived students are discussed.

Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem års grunnskolelærerutdanning på Høgskulen på Vestlandet. Det har vært noen lærerike år hvor jeg har økt mine kunnskaper innenfor fagfeltet, blitt kjent med gode studiekamerater og møtt på mange spennende utfordringer. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende prosess, men også svært interessant og spennende. Norsk som andrespråk er et viktig fagfelt, som jeg har fått en særlig interesse for, og som vil være nyttig for meg å ha kunnskap om videre i min kommende karriere.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Liv Inger Engevik for uvurderlig hjelp gjennom hele skriveprosessen. Ditt inspirerende engasjement, gode innspill og konstruktive veiledning har betydd masse. Jeg vil også rette en stor takk til de fire informantene, som har satt av tid for å gjennomføre intervju og viste engasjement for forskning på andrespråksfeltet. Deres bidrag har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne masteroppgaven.

Helt til slutt ønsker jeg å takke samboer, familie og venner som har vært støttende og motivert meg gjennom hele prosessen.

Karmøy, mai 2023

Lina Nikolaisen Engvall

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	IV
Forord	VI
1. Innledning	1
1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	2
1.3 Presentasjon av forskningsspørsmål	2
1.4 Avgrensning	4
1.5 Oppgavens oppbygging	4
2. Teori og forskning	5
2.1. Skolepolitiske føringer og målsetninger	5
2.2. Teori om språk og språkutvikling	9
2.3. Migrasjonspedagogikk og ressursperspektivet	15
2.4. Tidligere forskning	17
2.4.1. Oppsummering av tidligere forskning	22
3. Metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon og kvalitativt forskningsdesign	23
3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering/refleksjon	24
3.2 Valg av intervju som metode / Intervju som metode	25
3.2.1 Semistrukturert intervju	26
3.3 Utvalg	27
3.4 Transkribering / Datalagring og bearbeiding	29
3.5 Analyse av datamaterialet / dataarbeidet	30
3.6 Reliabilitet og validitet	35
3.6.1 Reliabilitet	35
3.6.2 Validitet	36
3.7 Etske refleksjoner	37
3.7.1 Personvern og samtykke	37
3.7.2 Ivaretagelse av deltakernes interesser	37
3.8 Styrker og svakheter ved metodevalg	38
4. Resultat	39

4.1	Faglige, språklige og sosiale behov	39
4.2	Kompetanse og tilgang på tolk, i store og små miljø	43
4.3	Kartlegging som grunnlag	45
4.4	Internt og eksternt samarbeid	49
5.	Drøfting	52
5.1	Muligheter og utfordringer i arbeidet med nyankomne elever.....	53
5.1.1	Ulike oppfatninger knyttet til organisering av opplæringen	53
5.1.2	Ulike språklige og faglige tilpasninger i opplæringen	55
5.1.3	Viktigheten av kompetanse, et godt profesjonsfellesskap og god ledelse	58
5.1.4	Muligheter og utfordringer knyttet til foreldresamarbeid	60
5.1.5	Oppsummering	61
5.2	Praksis rundt kartlegging og bruk av «Norsk som læringsspråk»	62
5.2.1	Kartlegging og videre opplæring.....	62
5.2.2	Bruk av Norsk som læringsspråk i opplæringen	65
5.2.3	Oppsummering	66
6.	Avslutning	67
6.1	Pedagogers erfaringer med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever	67
7.	Litteraturliste	69
8.	Vedlegg	75
8.1.	Vedlegg 1 – Semistrukturert intervjuguide (Pedagogintervju)	75
8.2.	Vedlegg 2 – Semistrukturert intervjuguide (Ekspertintervju).....	77
8.3.	Vedlegg 3 – Søknad til NSD	78
8.4.	Vedlegg 4 – Kontaktskjema/Informasjonsskriv	79

Figurliste

Figur 1	Språklig modell for språkferdigheter (Bloom & Lahey, 1978, s. 22).....	10
Figur 2	Dual-isfjell modellen (Øzerk, 2006, s. 147)	11

Tabelliste

Tabell 1	Utarbeidede hovedkategorier, et utvalg underkategorier og et utvalg sitater	33
----------	---	----

1. Innledning

1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt

I denne masteroppgaven, som skal leveres våren 2023, har jeg valgt å skrive om temaet norsk som andrespråk. Norsk som andrespråk er et interessant tema og grunnen til at jeg har valgt akkurat dette emnet er at det er svært relevant for meg som fremtidig lærer å ha tilstrekkelig kunnskap om. Det kan være utfordrende å undervise elever med et annet morsmål enn norsk. Skoler rundt om i landet har ulik praksis for opplæring av elever med norsk som andrespråk (Rambøll, 2016a). I opplæringsloven §2-8 står det at «Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring.» (Opplæringslova, 1998, §2-8). I og med at det blir utført så mye forskjellig opplæring vil det være interessant å forstå hva som fungerer godt og hva som kan forbedres i opplæringen.

Kommunene har frihet til å velge hvordan det særskilte undervisningstilbudet skal organiseres for nyankomne elever, enten i egne grupper, klasser eller skoler (Opplæringslova, 1998, §2-8). Denne paragrafen legger opp til stor frihet i kommunene til å organisere tilbudet for nyankomne elever som skal ha opplæring i norsk. Det finnes derfor mange ulike praksiser for kartlegging av nyankomne og store variasjoner innenfor de ulike kommunene (Rambøll, 2016a). En kan derfor debattere om storbyene har et bedre tilbud grunnet større elevantall og av den grunn mer frihet til å tilrettelegge for nivåddifferensiert opplæring. Dette kan stå i motsetning til distriktene, hvor det gjerne kan være en oppfatning av bredere variasjon i nyankomne elevers ferdigheter i gruppen eller klasserommet og mindre erfaring hos de ansatte. Jeg ønsker av den grunn å se nærmere på de ulike erfaringene og utgangspunktene lærere har gjort seg, og hvordan dette kan bidra til å optimalisere språkopplæringen for nyankomne elever.

Hovedformålet for valg av dette temaet er å få økt innsikt i hva som gir god andrespråksinnlæring, ved å intervju ansatte som jobber med innføringstilbud i ulike kommuner og en ekspert på feltet. De ulike erfaringene og praksisen i norsk skole vil ses på i sammenheng med tidligere forskning. For å komme frem til disse svarene vil jeg gjennomføre intervjuer med ansatte ved innføringstilbud i tre ulike kommuner og gjennomføre et ekspertintervju om kartleggingsverktøyet *Norsk som læringspråk* (NSL). Videre vil jeg

samle og analysere den sentrale dataen som framkommer om kartlegging og hva som gir god andrespråksinnlæring.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med økt migrasjon og strøm av flyktninger i dagens samfunn er språkopplæring for nyankomne elever et viktig og aktuelt tema. Barnetrinnet skaper grunnlaget for elevenes utdanningsløp, og det er av den grunn avgjørende at elevene sikres god språkopplæring, slik at de kan delta i skolehverdagen og det øvrige samfunnet fullt ut. For å få innsikt i den språkopplæringen som skjer i rundt på de ulike skolene vil pedagogers erfaringer være en viktig kilde til kunnskap. Ved undersøkelse av kunnskap og erfaringer som pedagogene har tilegnet seg kan en få innsikt i hva som fungerer i opplæring, hva som bør forbedres og mulige løsninger. Dette kan igjen være med på å optimalisere og forbedre nyankomne barnetrinnselever sin språkopplæring. I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt «*Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?*» som problemstilling.

Den utarbeidede problemstillingen vil også være relevant som supplement til den tidligere forskningen som en finner på feltet. Tidligere forskning har blant annet identifisert flere utfordringer som er knyttet til nyankomne barnetrinns elever og språkopplæring. Det er begrenset med forskning på hvilke opplevelser pedagoger har med undervisning og tilrettelegging av undervisning for nyankomne elever, og hvordan pedagogene møter elevenes behov. Resultatene fra oppgaven vil også kunne bidra til utvikling av den pedagogiske praksisen på feltet og for videre tilrettelegging av denne elevgruppens undervisning. Samlet sett er problemstillingen viktig og relevant i kontekst av temaet og forskningsfeltet.

1.3 Presentasjon av forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?*» har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil bidra til å finne svar på og utdype denne. De tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet er:

1. *Hvilke muligheter og utfordringer ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?*
2. *Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?*
3. *Hvordan kan bruk av kartleggingsverktøyet «Norsk som læringspråk» styrke andrespråksinnlæringen?*

Det første forskningsspørsmålet, «*Hvilke muligheter og utfordringer ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?*», handler om pedagogenes unike opplevelser og erfaringer i arbeidet med nyankomne elever. En vil kunne avdekke hvilke muligheter og utfordringer pedagoger møter på i språkopplæringen ved å undersøke dette spørsmålet, og hvilke strategier de tar i bruk for å møte disse utfordringene. Dette kan være med å bidra til en forståelse for de pedagogiske og praktiske utfordringene som kommer frem i arbeidet med nyankomne elever. I tillegg kan ulike tiltak som støtter elevenes språkutvikling komme frem.

Det andre forskningsspørsmålet, «*Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?*», fokuserer på hva som er den konkrete praksisen rundt kartlegging og opplæring av nyankomne elever. Ved å gå nærmere inn på disse spørsmålene kan en avdekke hvilke verktøy og metoder som tas i bruk i kartleggingen og opplæringen av elevene. En får også undersøkt hvordan det tilrettelegges for elevenes språkutvikling. Videre vil dette kunne gi en oversikt over praksisen for språkopplæringen for nyankomne elever og hvilke eventuelle utfordringer som kan oppstå.

Det tredje forskningsspørsmålet, «*Hvordan kan bruk av kartleggingsverktøyet «Norsk som læringspråk» styrke andrespråksinnlæringen?*», er tiltenkt ekspertintervjuet og fokuserer på kartleggingsverktøyet *Norsk som Læringspråk*. Dette spørsmålet kan bidra til innsikt i hvordan eksperten mener at dette kartleggingsverktøyet kan styrke andrespråksinnlæringen hos nyankomne elever og hvilke eventuelle utfordringer eksperten ser ved bruk av kartleggingsverktøy i opplæringen.

Samlet sett vil disse tre forskningsspørsmålene bidra til å gi innsikt i forskjellige aspekter rundt pedagogenes erfaringer med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever. De vil være med å besvare problemstillingen på en systematisk og grundig måte, og bidra til en helhetlig og bred forståelse av hvordan pedagoger opplever språkopplæringen for nyankomne elever, med fokus på kartlegging, videre opplæring og bruk av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringspråk*.

1.4 Avgrensning

Denne oppgaven vil fokusere på å undersøke erfaringene til pedagoger som har ansvar for nyankomne elevers språkopplæring. For å avgrense oppgaven vil jeg begrense oppgaven til å undersøke erfaringene og perspektivene til pedagoger som arbeider med nyankomne elever på barnetrinnet i norske skoler. Jeg ønsker å studere hvilken praksis som foregår rundt kartlegging og videre opplæring, og se på ulike muligheter og utfordringer som pedagoger møter på i sitt arbeid med nyankomne elever. Det vil av den grunn ikke bli undersøkt pedagogers erfaringer på ungdomstrinnet eller på videregående skoler. For å avgrense oppgaven enda mer vil heller ikke elever og foresatts erfaringer bli forsket på. Videre ønsker jeg å undersøke bruken av kartleggingsverktøyet «*Norsk som læringsspråk*» og hvordan dette kan bidra til å styrke andrespråksinnlæringen.

Avgrensningene vil på denne måten gjøre det mulig å fokusere mer spesifikt på de forskningsspørsmålene som er utformet slik at problemstillingen kan besvares på en systematisk og grundig måte. De ulike avgrensningene som er valgt vil bidra til at oppgaven har et tydelig og klart fokus, slik at det ikke blir altfor omfattende. Ved begrensnig av fokuset til å omhandle pedagogenes erfaringer med språkopplæring, vil det også kunne skapes enda mer inngående forståelse for dette feltet. Til slutt vil avgrensningene også kunne hjelpe til med å øke fokuset på de kildene og dataene som er mest relevant for oppgaven, og av den grunn øke resultatenes kvalitet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgavens oppbygging består av seks kapitler som er basert på en systematisk tilnærming. I innledningskapitlet beskrives bakgrunn for temaet, problemstilling, forskningsspørsmål, oppgavens avgrensning og oppgavens oppbygging. I kapittel to går jeg nærmere inn på tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som er sentralt for oppgavens forskningsspørsmål og tema. Her gjennomgås både opplæringsloven, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, andrespråksinnlæring og ressursperspektivet. I kapittel tre beskrives valg av metode og analysearbeidet. I tillegg til kvalitet i eget arbeid og etiske refleksjoner. I kapittel fire blir resultatene fra analysen av transkripsjonene systematisk

presentert. I kapittel fem drøftes resultatene som er presentert opp imot tidligere forskning på feltet gjennom inndeling i forskningsspørsmålene. Det siste kapittelet består av en avslutning, hvor problemstillingen forsøkes å svare på. Videre vil de refleksjonene som er gjort, begrensningene i oppgaven og tanker om videre forskning på feltet oppsummeres. Avslutningsvis vil litteraturlisten og vedlegg bli presentert.

2. Teori og forskning

2.1. Skolepolitiske føringer og målsetninger

Opplæringsloven §2-8

Til grunn for skolens virksomhet ligger det mange lover og styringsdokumenter som man er pliktige til å følge. Elevenes rettigheter til tilpasset opplæring, særskilt norskopplæring, inkludering og trygghet blir sikret gjennom opplæringsloven. I opplæringsloven § 2-8 står det:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringsloven, 1998, § 2-8)

I denne paragrafen spesifiseres det at elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk har rett til særskilt norskopplæring, og morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge om nødvendig (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Begrepet *tilstrekkelige ferdigheter* er derimot ikke konkretisert i denne paragrafen. Hvis en tar utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, i tillegg til det kartleggingsmateriellet som er utviklet til denne, kan en skape en idé om hva som kan vurderes som tilstrekkelige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette vil derimot være opp til hver enkelt skoleeier, skoleleder eller lærer å ta en avgjørelse på.

Særskilt norskopplæring bidrar til at elevene lærer godt nok norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen og er forsterket opplæring i norsk. Før kommunen kan fatte vedtak om særskilt norskopplæring må det vurderes om elevene har krav på særskilt norskopplæring, elevenes norskferdigheter må kartlegges og deretter fattes et vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2022). I opplæringsloven §2-8 står det:

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringslova, 1998, §2 – 8)

I paragrafen står det at kartleggingen også skal foregå undervegs i opplæringsløpet for å kartlegge elevenes progresjon. Dette skal gjøres slik at vedtaket kontinuerlig vurderes og faller bort dersom eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det er derimot ikke lagt noen sterke føringer for når denne kartleggingen skal skje, hvordan elevenes norskferdigheter skal kartlegges eller hvilke ferdigheter som skal vurderes. Utdanningsdirektoratet påpeker også at «Det ikke er gitt noen nasjonale føringer for hvilke verktøy skolene kan bruke til å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Dette betyr at kartleggingen og vurderingen av elevenes progresjon vil være opp til hver enkelt. Som følge av dette kan prosessen rundt de minoritetsspråklige elevenes språkopplæring variere svært fra kommune til kommune, skole til skole og fra lærer til lærer. Dette er en av grunnene til at dette feltet er interessant å forske på.

Organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne elever er også et felt som varierer i ulike kommuner og skoler. Opplæringsloven § 2-8 sier:

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette. (Opplæringslova, 1998, §2 – 8)

I tilfeller der det vurderes som det beste for den nyankomne eleven kan skoleeier organisere separate opplæringstilbud. Nyankomne elever kan med henhold i §2-8 gis et tilbud i egne grupper, innføringsklasser eller innføringskoler. Det er derimot opp til kommunene hvordan dette skal organiseres (Opplæringslova, 1998, §2-8). Rambøll (2013) foretok en kartlegging

av innføringstilbud i 2013. Ut fra denne rapporten viste det at opplæringstilbudet i hovedsak organisertes på tre ulike måter: «Tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i egne grupper, her kalt *delvis integrerte tilbud*. I egne klasser ved ordinære skoler, heretter kalt *innføringsklasser*. På egne skoler, heretter kalt *innføringskoler*.» (Rambøll, 2013, s. 1).

Organiseringen kan ha en stor innvirkning på kvaliteten av opplæringen, og kan enten legge til rette for eller hemme en god pedagogisk praksis (Holum, 2019). Ut ifra kartleggingen av organiseringsmetodene var det flest skoleeiere som valgte å organisere opplæringstilbudet i egne innføringsklasser. Som tidligere vist i §2-8 kan tilbudet gjelde i inntil 2 år. Valg av organiseringsform for den særskilte opplæringen må også være til elevenes beste (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Monsen & Randen (2017) viser til tre grupper som minoritetsspråklige elever deles inn i:

- «1. De som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.
2. De som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige undervisningen.
3. De som har så svake norskferdigheter at de har behov for tospråklig opplæring og morsmålsopplæring for at språklig og faglig progresjon skal ivaretas.»

(Monsen & Randen, 2017, s. 13)

Ved å dele elevene inn i slike grupperinger kan en få et nyttig utgangspunkt for å tilpasse og forstå opplæringen til elevene med norsk som andrespråk. Slike inndelinger skal derimot ikke tas i bruk som faste kategorier, i og med at alle elever har ulike behov og utfordringer.

Inkluderende praksiser i den overordnede delen av læreplanverket er at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det å bli inkludert og være en del av et inkluderende fellesskap handler om deltakelse i både det faglige, sosiale og det kulturelle fellesskapet, i tillegg til individuell tilpasning. Prinsippet om likeverdig opplæring for alle står også sentralt innen inkludering. Opplæringen i skolen må møte elevers ulikheter dersom prinsippet om likeverdig opplæring skal imøtekommes. For å få til dette må opplæringen differensieres og tilpasses for å drive en inkluderende skole (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). På bakgrunn av at elever har ulike utgangspunkt vil derfor ikke likhet være det samme som rettferdighet, og

opplæringstilbudet bør av den grunn tilpasses til elevenes forutsetninger, slik at de får et likeverdig tilbud (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Stortingsmelding 6 omhandler inkludering i skolen. Inkludering i skolen handler om at «alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11). Elevene utvikler seg i ulikt tempo og har ulike forutsetninger, erfaringer, interesser og bakgrunn. Mangfoldet av elever verdsettes i det inkluderende læringsfellesskapet og i skolen bør derfor en inkluderende holdning, hvor alle har en naturlig tilhørighet, verdsettes (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020).

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har krav på særskilt språkopplæring som tidligere nevnt jamfør §2-8 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §2-8). Når elevene får fattet vedtak om særskilt norskopplæring er det som regel *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* som blir brukt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne læreplanen sier at «faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* beskrives kompetansen som elever skal oppnå og den er inndelt i tre nivåer. Nivåene er inndelt i nivå 1, nivå 2 og nivå 3. Det betyr at den kan benyttes uavhengig av klassetrinn og alder. Kompetansemålene i denne læreplanen forteller hva elevene må kunne i en opplæringskontekst for å klare seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hovedmålet i læreplanen er at elevene skal tilegne seg tilstrekkelig kompetanse i norsk slik at de kan følge ordinær undervisning. Opplæringsloven §1-3 og §2-8 sier at læreplanen skal sikre at språklige minoriteter får tilpasset opplæring. I selve læreplanen fokuseres det blant annet på innøving av ord og fraser, kommunikasjon, bruk av strategier som støtter forståelse og bruk av norsk, sammenligning av norsk med andre språk de kjenner og innsikt i egen språklæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Opplæringspakken *Ny i norsk*

Opplæringspakken *Ny i norsk* er utviklet av Utdanningsetaten i Oslo og pakken skal i en overgangsperiode bidra til å støtte nyankomne elevers norskopplæring. Opplæringspakken er ment til bruk i undervisning av 1. og 2. trinns elever, slik at de får et tilrettelagt tilbud umiddelbart etter at de starter på skolen (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Utdanningsetaten

påpeker at arbeid med språk og fag må skje samtidig, i tillegg må nyankomne elever inkluderes i det sosiale både på og utenfor skolen, for å lykkes med integreringen (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Målene for opplæringspakken er «Å bidra til den gode starten for nyankomne elever» og «Å støtte skolen i arbeidet med å målrette og forsterke opplæringen av nyankomne elever som ikke snakker norsk språk» (Utdanningsetaten i Oslo, 2020).

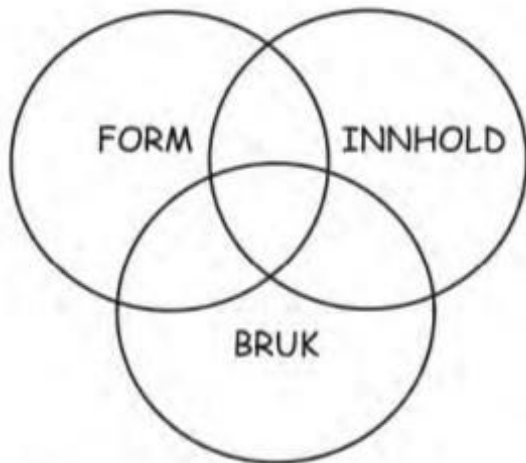
Opplæringspakken er organisert ut ifra to perspektiver: «Opplæring i fellesundervisning med forsterkning i norsk og andre fag» og «intensive norskkurs» (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Det er utarbeidet og inkludert tre intensive norskkurs i opplæringspakken: *God start*, *grunnleggende ferdigheter* og *NISK*, hvor *NISK* kun er tilgjengelig for skoler i Oslo kommune (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). For at elevene skal få utviklet sitt norske fagspråk vil de ha behov for forsterket opplæring i norsk i de ulike fagene. *Ny i norsk* tar utgangspunkt i at fellesundervisningen er den viktigste opplæringsarenaen for nyankomne elever. Det å sikre god kvalitet mellom fellesundervisning og kurs vil derfor være viktig. Samarbeid mellom kontaktlærer, særskilt språklærer og faglærer er sentralt, og språklig forsterkning og god oppfølging fra alle de involverte lærerne vil være viktig (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Opplæringspakken legger også vekt på inkluderende opplæring og peker på tre former for inkludering: faglig-, sosial- og kulturell inkludering. Opplæringspakken er tilpasset organiseringen av opplæringstilbudet i Osloskolen (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Ressursen er derimot tilgjengelig for alle og kan kompensere for den ulike kompetansen som finnes rundt omkring på skolene.

2.2. Teori om språk og språkutvikling

Språklæring

Språk kan defineres som «et system som gjør det mulig å representere verden i våre tanker på avanserte måter» og at det er et redskap for tanken (Egeberg, 2022, s. 75; Monsen & Randen, 2017, s. 20). I ulike læringsteorier har relasjonen mellom språket og tanken har alltid vært omdiskutert. Vi skal både lære og fungere sammen som mennesker. Utvikling av et felles språkssystem er derfor viktig, slik at vi oppfatter verden mest mulig likt (Egeberg, 2022).

Bloom & Lahey (1978) har presentert en språklig modell for språkferdigheter. Disse kan beskrives ved hjelp av tre hovedkomponenter; form, innhold og bruk. Disse komponentene utgjør språklig kompetanse fordi «et godt språk er en vellykket integrasjon mellom innhold, form og bruk» (Bloom & Lahey, 1978, s. 25).



Figur 1 Språklig modell for språkferdigheter (Bloom & Lahey, 1978, s. 22)

Ovenfor i *Figur 1* kan en se at de tre hovedkomponentene for språk overlapper hverandre i stor grad. I den forstand at alle delene vil påvirke hverandre kan en derfor si at språket er dynamisk. Barnets totale språkbeherskelse vil være i god stand dersom både språkets form, innhold og bruk beherskes.

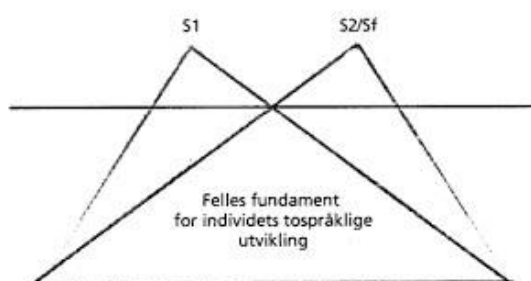
Andrespråksinnlæring

Andrespråksinnlæring er et viktig tema i skolen og flere og flere elever er flerspråklige. Det finnes mange likheter mellom første- og andrespråksutviklingen. Noen likheter er at de språklige milepælene ofte blir nådd i samme rekkefølge, selv om tempoet kan være annerledes (Morken & Karlsen, 2019). Forskning har også vist at det er kvalitative forskjeller i læringen av første- og andrespråk. Førstespråksinnlæringen er implisitt, som vil si at den går av seg selv, mens andrespråksinnlæringen krever både implisitt og eksplisitt læring (Hulstijn, 2015; Gujord et al., 2018). Tospråklighet deles også inn i to deler, simultan og suksessiv språkstilegnelse. Simultan andrespråkstilegnelse innebærer at et barn har to språk i hjemmet. Suksessiv andrespråkstilegnelse betyr derimot at et andrespråk blir lært etter 3-årsalderen, og de har begynt å lære et annet morsmål først (Selås & Gujord, 2017).

Morsmål som begrep kan defineres ut ifra både opphav, kompetanse, funksjon og identifikasjon (Skutnabb-Kangas, 1984). I denne oppgaven vil jeg benytte «språket eleven mestrer best» som definisjon (Hauge, 2016, s. 54). Norsk som andrespråk kan defineres som «norsk lært i Norge» hvor man får daglig stimulering (Hauge, 2016, s. 55). Tospråklig opplæring i skolen innebærer både «opplæring i morsmål», «opplæring på morsmål», «opplæring i norsk» og «opplæring på norsk». Jamfør §2-8 i opplæringsloven «avgrenses målgruppen for den tospråklige opplæringen til dem som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen på skolen» (Hauge, 2016, s. 56). I tilknytning til morsmålets verdi i skolen har det en sentral funksjon som støtte for kunnskapstilegnelse, i tillegg til en verdi i seg selv i å kunne flere språk (Hauge, 2016).

Dual-isfjell modellen

Morsmålet har samtidig en betydning for utviklingen av norskerdigheter, da tilegnelsen går fortere når norskundervisningen bygger på kjente etablerte begreper på morsmålet (Hauge, 2016). Dette støttes opp av Cummins (2000) og hans isfjellmodell om et felles tankesystem for alle språkene man lærer (Cummins, 2000).



Figur 2 Dual-isfjell modellen (Øzerk, 2006, s. 147)

I Figur 2 ovenfor ser en Dual-isfjell-modellen, som viser hvordan to eller flere språk har et felles underliggende fundament, og toppene i modellen viser språkenes ulikhet (Hauge, 2016). Isfjellmodellen har bidratt til at minoritetselvers morsmål har fått høyere status i andrespråksinnlæringen, ved å framheve verdien av et velutviklet førstespråk (Monsen & Randen, 2017). I forbindelse med ordforrådets utvikling påpeker Cummins at begrepsforståelsen kan overføres om den allerede er tilegnet på morsmålet, men termen for et begrep må læres (Cummins, 2000). Et godt begrepsapparat er derfor en av de viktigste

forutsetningene for tilegning av nye termer på et nytt språk. Ved bruk av Cummins modell kan en derfor si at det å ha et godt utviklet språkfundament bidrar til raskere og lettere innlæring av et nytt språk. Dersom man da ikke har basisferdigheter på morsmålet, kan utviklingsprosessen av vokabularet bli forlenget.

Sosiokulturell teori

Innenfor den sosiokulturelle teorien forstår en at all læring er sosial og interaksjonell. Læringen skjer dermed i samspill og interaksjonen mellom mennesker. Teorien avviser derfor synet på læring som noe individuelt, og peker på samarbeid, samtale og samtenkning som sentralt innenfor denne tradisjonen (Kjelaas & Fagerheim, 2021). På grunnlag av anerkjenningen av det sosiale som grunnlag for læring, påvirker også sosiale forhold, maktforhold og sosial ulikhet læringsbetingelsene innenfor den sosiokulturelle teorien. Innenfor andrespråksfeltet kommer dette til uttrykk både gjennom familier som befinner seg i språklige, sosiokulturelle og økonomiske situasjoner som er underprivilegerte og marginaliserte (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Vygotsky

En opphavsmann innenfor det sosiokulturelle perspektivet er psykologen Lev S. Vygotsky og hans utviklingsteori (Själö, 2016). Tankene hans har påvirket en rekke forskere og Vygotsky forsvarer et språksyn hvor språket i seg selv er målrettet og sosialt (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Vygotskys teoretiske begrep, *den nærmeste utviklingssonen*, beskriver «gapet mellom det et barn eller innlærer er i stand til på egenhånd, og hva det er i stand til med støtte fra noen som er mer kompetente» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Ved støtte fra en kompetent annen er barnet i stand til mer komplekse ting og oppgaver enn dersom barnet er alene. Det er viktig å finne ut av hva som er barnets nærmeste utviklingssone. I denne sonen vil utfordringene derfor hverken være for krevende, at barnet gir opp, eller for lette, at det ikke skjer noe læringsutbytte. Den nærmeste utviklingssonen vil være akkurat utfordrende nok til at barnet strekker seg med støtte fra en kompetent annen og oppnår læringsutbytte. Lærere og medelever fungerer dermed som stillasbyggere i elevens læringsprosess når den nærmeste utviklingssonen er funnet. Aktiviteter, interaksjon, nivå på læringsstoff og annen støtte i skolen bør derfor tilpasses til barnets nærmeste utviklingssone for en optimal opplæringssituasjon (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Språk, samhandling, stillasbygging og den sosiale konteksten ligger derfor til grunn i Vygotskys perspektiv på læring og er avgjørende for elevers læring og utvikling (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Ved opplæring av minoritetsspråklige elever vil det dermed være sentralt å se på kompetanse og læring som et resultat av hvilke muligheter for samhandling, språkbruk, aktiviteter som lærere legger til rette for, hvilke typer stillasbygging som gis og hva som undervises. Dette vil være sentralt for denne gruppen med elever, da de har et særlig behov for hensiktsmessig støtte og sosial deltakelse (Øzerk, 2019).

Kartlegging og vurdering

Kartlegging i spesialpedagogisk praksis skal «bidra til å avdekke og systematisk beskrive vansker, ressurser og utviklingsmuligheter hos individer og miljøer med særlige behov og utfordringer» (Klem & Hagtvet, 2020, s. 153). Overordnet vil formålet være å utvikle tiltak som skal settes i gang for å fremme mestringstro, styrke ressurser og avhjelpe problemer (Klem & Hagtvet, 2020). Det finnes både frivillige kartleggingsprøver i skolen og obligatoriske kartleggingsprøver som alle må gjennom. De obligatoriske kartleggingsprøvene kan hjelpe både lærere og skolen med å finne elevene som trenger ekstra hjelp de første årene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det finnes ulike meninger om kartlegging i skolen har noe for seg og lærere praktiserer ulik form for kartlegging utover de obligatoriske kartleggingsprøvene (Klem & Hagtvet, 2020). Noe som derimot er sentralt i både frivillige og obligatoriske kartleggingsprøver er at elevenes resultater blir fulgt opp i etterkant og at de har verdi for skolen. De elevene som blir identifisert av kartleggingsprøver må bli fulgt opp over tid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samlet sett vil de eventuelle utfordringene som er knyttet til kartlegging handle om utføringsmåten, oppfølging i etterkant og om den måten resultatene formidles til omsorgspersoner og miljøet rundt (Klem & Hagtvet, 2020).

I tillegg til de obligatoriske testene for alle elever er det også lovpålagt å kartlegge nyankomne sine ferdigheter i norsk før vedtak om særskilt norskopplæring blir gjort (Opplæringslova, 1998, §2-8). Til disse situasjonene er det utformet mange ulike kartleggingsverktøy, blant annet TOSP, FLORO og NSL. Testene TOSP og FLORO måler elevenes kognitive forutsetninger for læring, både på norsk og på morsmålet (Lesesenteret, 2022; Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), u.å.). En viktig faktor i kartlegging av nyankomne elever er at de som skal testes må forstå innholdet i oppgavene, hvorfor de blir testet og hva testprosedyrene går ut på. Det er derfor noen ganger nødvendig å bruke tolk i testsituasjoner (Lie, 2019).

Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever

Blant lærere som fatter vedtak om særskilt norskopplæring er det varierende kunnskap. Det av den grunn sannsynlig at minoritets elever med språkvansker feilvurderes til å ha lav norskkompetanse. Ved vurderinger av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter bør dette vanligvis gjøres på flere språk. Språkferdighetene som elevene har på førstespråket har store betydninger for videre muligheter for læring av et nytt opplæringspråk, ferdigheter og kunnskaper (Egeberg, 2022). Det er lett å tenke at alle elevene mottar nødvendig hjelp, men minoritetsspråklige elever er som gruppe overrepresentert i spesialundervisningen. Dersom det er usikkerhet rundt elevenes ferdigheter på opplæringspråket er gode nok til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen eller om vurderingen gjennom opplæringspråket gir et usikkert bilde av språkferdigheter, bør en vurdering gjennom førstespråket bli gjennomført (Egeberg, 2022).

Ulike kartleggingsverktøy

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Utdanningsdirektoratet har utviklet *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.

Kartleggingsverktøyet er lagd til lærere som støtte for å finne ut «om elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette verktøyet hjelper læreren til å følge elevers språkutvikling over tid. Vurderingen av elevenes språkutvikling skal være dynamisk, med aktiv støtte fra lærer som en del av vurderingsgrunnlaget. Selve kartleggingsverktøyet er todelt og består av samtaleguider for oppstartsamtaler og fem ferdighetsområder. Ferdighetsområdene er lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut fra oppstartsamtalene kommer det frem informasjon om eleven og sammen med resultatene fra kartlegging av ferdighetsområdene kan lærer finne ut hvilken norskopplæring eleven behøver (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Norsk som Læringspråk (NSL)

Norsk som læringspråk (NSL) er et kartleggingsverktøy som er utviklet for 1.-4. trinn. Kartleggingsverktøyet kan brukes for å kartlegge andrespråkselever sine norskspråklige

kunnskaper, og tar hensyn til deres forutsetninger og utviklingsnivå (Frøyen et al., 2015). Selve kartleggingsverktøyet består av 10 delprøver, med både muntlige og skriftlige oppgaver (Heller & Lervåg, 2020). Delprøvene er inndelt i fire kategorier; kategorisering, vokabular, antonymer/synonymer og grammatikk (Heller & Lervåg, 2020). Ut ifra disse får en innsikt i elevenes nivå i norsk. Det er også utarbeidet en tiltakspakke som viser hva som bør arbeides mer med for å utvikle norskkunnskapene videre (Frøyen et al., 2015). Kartleggingsverktøyet kan derfor være et betydningsfullt supplement i opplæringen slik at lærere kan finne ut av hvilke språkferdigheter som elever mestrer og hvilke tiltak som bør iverksettes dersom eleven har ferdigheter den er på vei til å mestre eller er ekstra utfordrende (Heller & Lervåg, 2020).

FLORO

Kartleggingsmateriellet Flerspråklig Ordminne, RAN og Ordrepetisjon (FLORO) er et flerspråklig utredningsverktøy utarbeidet av Liv Bøyese, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Kartleggingsverktøyet er ikke et verktøy for alle flerspråklige elever, men er ment til bruk i utredning av mulige utfordringer knyttet til lesing og språk. Hensikten med verktøyet er at det skal si noe om hvilke språklige ferdigheter minoritetsspråklige elever har og hvilke mulige behov de har for hjelp (NAFO, u.å.). Dette kan gjelde avvikende eller forsinket språkutvikling, spesifikke lesevaner (som dysleksi), eller en kombinasjon. FLORO består av tre delprøver som måler fonologiske ferdigheter, minnefunksjoner og rask automatisert benevning, som alle er underliggende kognitive ferdigheter nært knyttet til språklæring og leseutvikling (Bøyese, u.å.).

2.3. Migrasjonspedagogikk og ressursperspektivet

Migrasjonspedagogikk

Migrasjon handler om å «bryte opp fra et sted og slå seg ned i et annet land» (Morken & Karlsen, 2019, s. 551). Migrasjonspedagogikk er et vidtfavnende fagområde som består av både didaktiske emner, samfunnsfaglige emner og språklige emner. Fagområdet handler om hvordan man kan tilrettelegge undervisning for elever med migrasjonsbakgrunn og hvordan man kan forstå og møte de pedagogiske utfordringene som kan oppstå. Andrespråklæring og morsmålets betydning inngår under de språklige emnene (Morken & Karlsen, 2019). Innenfor migrasjonspedagogikken kommer kultur og kulturmangfold inn som en utfordring, da

kulturen påvirker hvordan vi lærer. Både måten vi tenker, handler og lærer på kan være ulik fra kultur til kultur (Morken & Karlsen, 2019). I norsk skole legges det vekt på blant annet selvstendighet, aktiv deltakelse og kritisk tenkning. Dette kan komme i kontrast til det mange innvandrere har erfart med skolen, hvor pugging og lydighet er mer vektlagt i andre lands skolesystem (Morken & Karlsen, 2019).

Migrasjonspedagogikk derfor viktig for å kunne sikre at elever med migrasjonsbakgrunn får en tilpasset og god opplæring som legger til rette for deres personlige og faglige utvikling. Innenfor dette feltet vil det også være viktig å legge til rette for at det skapes inkluderende og mangfoldige læringsmiljø, hvor alle elevene føler seg trygge og får mulighet til å lykkes.

Minoritets eleven i et ressursperspektiv

Begrepet *ressurs* kan beskrives som noe som kan komme til nytte eller utnyttes. Dersom en tenker på denne måten om språklige minoriteter, ser en på flerspråklighet som en mulighet og en berikelse for fellesskapet (Hauge, 2016). Dersom en klarer å utnytte dette i en pedagogisk sammenheng vil skolen kunne ses på som ressursorientert. For å se på minoritets elever som en ressurs og skape en felleskulturell skole er det viktig med en ressursorientert forståelse. Dette innebærer at en ser på mangfoldet i skolen som en ressurs og en mulighet for språklig og kulturell refleksjon (Hauge, 2016). Cummins (2017) betrakter ressursorientering som et språk- og læringssyn hvor det flerspråklige ses på som en ressurs og læring forstås som en aktiv konstruerende prosess. Det dreier seg i tillegg om et elevsyn som betrakter alle som kompetente og ressurssterke individer, uavhengig av deres bakgrunn (Cummins, 2017).

For å sikre denne forståelsen og praksisen på skolen er det viktig med ordinære tiltak som gjelder hele skolen, hvor alle elevene får ta del i det flerkulturelle og at det flerkulturelle fyller skolens hverdag (Hauge, 2016). Tre grunnleggende prinsipper som Cummins legger til grunn for en god andrespråksinnlæring er: «a) elevenes modersmål som intellektuelle resurser, b) kopplingen mellom undervisningen og elevenes liv og c) undervisningsmiljøer der elevenes intellektuelle, personlige og kulturelle identiteter værdes og vidgas» (Cummins, 2017, s. 19).

Videre er det viktig med ulik kompetanse på skolen for å sikre den ressursorienterte forståelsen. Både kompetanse om tospråklighet, norsk som andrespråk, realkompetanse og

fokus på det flerkulturelle er viktig (Hauge, 2016). Ved at skolen bygger på både majoritet- og minoritetslevenes ulike kunnskaper og erfaringer vil flere elever kjenne seg igjen. Dette kan bidra til å skape identitetsbekreftelse hos alle elevene og gjøre at alle får en perspektivutvidelse, ikke bare de minoritetsspråklige elevene (Hauge, 2016).

En hindring for å skape et inkluderende fellesskap er oppdelingen av elevgruppen i to grupper, i *vi* og *de andre*. Denne oppdelingen kan bidra til å skape polariserte holdninger mellom fellesskapet og de som er annerledes. Dersom all særskilt norskopplæring og tospråklig opplæring skjer utenfor elevfellesskapet og den minoritetsspråklige elevgruppen mottar den største delen av opplæringen i egne grupper som er fysisk adskilt fra klassen, kan dette bidra til en enda sterkere *vi-de* oppfattelse. Man kan i denne sammenhengen si at det flerkulturelle blir isolert fra fellesskapet (Hauge, 2016). De elevene som inkluderes i *vi*-et har akseptert en norskdominant forståelsesramme og har klart å oppnå en likhetsgrad som fellesskapet anser som akseptabel (Hauge, 2016).

Inkludering i skolen

Inkludering i skolen innebærer «å innlemme i en helhet» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 33). Skolen skal derfor ha som formål å passe for hele den menneskelige variasjonen. For å få til dette må skolen tilrettelegge og endre sine arbeids- og organisasjonsformer slik at de tilpasses elevenes behov og dermed gir rom for alle (Engen & Kulbrandstad, 2016; Hauge, 2016). Det er derfor skolen som system som er avgjørende for å skape et inkluderende skolemiljø.

2.4. Tidligere forskning

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven. Noen av problemstillingene er ikke helt sammenfallende, men de skaper økt forståelse og belyser temaet på en god måte. Sentrale funn fra forskningen vil derfor bli trukket frem samtidig som ulik forskning vil vise den generelle tendensen på forskningsfeltet.

Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud for nyankomne elever.

I 2022 ble det utgitt en delrapport fra NIFU fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud for nyankomne elever* (Lødding et al., 2022). Dette er den første publikasjonen i prosjektet som utføres på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Målet med denne rapporten er å få mer kunnskap om opplæringssituasjonen til nyankomne elever, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Metoden som er brukt for innhenting av data i dette prosjektet er casestudie. Casestudier er blitt utført i tre kommuner og to fylkeskommuner. Utvalget i studien består av 71 skoleledere, lærere og elever, i tillegg til 13 skoleeiere. Innhenting av data har også forekommet gjennom spørreundersøkelser på de utvalgte skolene. I denne rapporten gis det innsikt i resultatene fra prosjektet og sluttrapporten vil utgis våren 2024 (Lødding et al., 2022). Hovedfunnene i dette prosjektet tar utgangspunkt i de to problemstillingene: «*Hva kjennetegner gode opplæringstilbud?*» og «*Hvilke vilkår synes å være avgjørende for å kunne gi nyankomne elever god opplæring?*». Det framkommer i studien at det er stor variasjon i organisering og utforming av tilbud i de ulike kommunene (Lødding et al., 2022). Det vanligste tilbudet for nyankomne elever med vedtak om særskilt språkopplæring er å få opplæring i ordinære klasser (Lødding et al., 2022).

Lærerne som har deltatt i studien har tatt i bruk en rekke strategier slik at undervisningen kan tilpasses for nyankomne elever, både språklig og faglig. Det påpekes at det er nødvendig å benytte ulike teknikker slik at mangfoldet og elevenes individuelle behov imøtekommes (Lødding et al., 2022). Det konstateres at skolehverdagen på de lavere trinnene er enklere, da det stilles lettere faglige krav og mindre forskjell på skolespråk og hverdagsspråk. I innlæringen av norsk ser lærerne på elevers tidligere tilegnede språk som en ressurs, men det er ulik grad av tilrettelegging for benyttelse av denne ressursen for elevene. Morsmålsstøtte trekkes også frem av flere lærere som en suksessfaktor (Lødding et al., 2022).

Det skisseres tre typer behov som skolen bør imøtekomme hos nyankomne elever, som er faglige, språklige og sosiale behov (Lødding et al., 2022). Det synes likevel vanskelig ut å realisere alle tre behovene i det samme opplæringstilbudet. Lærerne mener trygghet er en viktig faktor for elevene slik at de får forutsetninger for å lære. Innenfor trygghet er struktur, forutsigbarhet og individuelle behov sentrale faktorer. Det å skape trygghet og trivsel krever tid påpekes av lærerne. Læring av fag og norsk samtidig fastslås også som tidkrevende av lærerne i studien, selv om det er fullt mulig med kompetente lærere. De erfarer at egen klasse

med færre elever gir mer tid til individuell oppfølging (Lødding et al., 2022). I motsetning til ordinær klasse hvor lærere føler på dårlig samvittighet i mangel på å gi nyankomne elever den støtten og oppfølgingen de trenger (Lødding et al., 2022). Når det kommer til skoleeierne så verdsetter de erfaring, og ikke bare formell kompetanse hos lærerne. Lærere peker derimot på et udekt behov for lærere som er flerspråklige og viktigheten av dette. Skoleeiere begrunner det med sammenheng om fast tilsetting og hvilke språk som trengs (Lødding et al., 2022).

For å konkludere så kommer NIFUs delrapport frem med mange resultater fra prosjektet sitt. Rapporten peker blant annet på betydningen av å imøtekomme den enkelte eleven, skape trygghet og trivsel for videre læring, utfordringer rundt tid, viktigheten av morsmålsstøtte og elevenes tidligere tilegnede språk som ressurs. Videre frem til sluttrapporten vil de forske mer på hvordan tilrettelegging skjer for nyankomne elever som er integrert i ordinær opplæring (Lødding et al., 2022).

Kasusundersøkelse *Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*

Rambøll gjennomførte i 2016 en kasusundersøkelse om *Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever* på oppdrag for Utdanningsetaten. Formålet med undersøkelsen var å tilegne en beskrivelse av innholdet og organiseringen av innføringstilbud i ulike kommuner og fylkeskommuner. I tillegg til en vurdering av hvilke tilbud som regnes som egnet til nyankomne minoritetsspråklige elever som har svake norskkunnskaper (Rambøll, 2016a). Selve undersøkelsen består av ni skoler og datainnsamlingen baserer seg i hovedsak på data fra kvalitative intervjuer med informanter fra skolene (Rambøll, 2016a).

Det framkommer av undersøkelsen at de fleste skoleeiere valgt organisering av innføringstilbud i egne innføringsklasser (Rambøll, 2016a). Unntaket for dette gjelder de yngste elevene som ofte starter i ordinær klasse fra dag én med individuell tilpasning. Det skisseres også fordeler og ulemper med en delvis sentralisert modell. Det positive er at en får mulighet til å samle kompetanse rundt minoritets elever. Elevene gis også mulighet til et opplæringstilbud som er skjermet, i tillegg til at de kan møte elever i det ordinære tilbudet. En utfordring med dette tilbudet er at det gir enkelte elever lang reisevei som kan gjøre at enkelte takker nei. Planlegging av kapasitet i innføringstilbudene vises også som svært utfordrende til tider (Rambøll, 2016a).

Noen forutsetninger som trekkes frem for et godt opplæringstilbud er at skoleeiere er aktive og involverer seg i utformingen og innholdet på tilbudet på deres skole. Undersøkelsen viser også mange fordeler med en delvis sentralisert modell hvor innføringsklassene er plassert på ordinære skoler (Rambøll, 2016a). Kompetente lærere trekkes også frem som særlig viktig i møtet med elever med særskilte behov og utfordringer. I sammenheng med dette finnes det derimot i liten grad føringer fra skoleeiere for hvilken kompetanse lærere bør ha. Det påpekes av samtlige lærere at elevtallet heller ikke bør overstige 15 elever for at læreren skal klare å følge opp alle på best mulig måte.

Kvalitativ studie “*Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts*”

Studiens formål var å undersøke strukturelle perspektiver ved inkludering av minoritets elever i norske skoler og elevenes erfaringer i introduksjonsklasser og annen segregerende undervisning. Studien har tatt i bruk semistrukturerte intervju, med 13 lærere og 10 elever, som metode for datainnsamling (Fandrem et al., 2021).

Et resultat som var framtrødende er at intensjonen med innføringsklasser for nyankomne elever bør være midlertidig, selv om det kan være gunstig for både et sosialt og pedagogisk miljø. Innføringsklassene i studien så heller ikke ut til å være tilpasset elevenes behov for inkludering (Fandrem et al., 2021). Forskerne konkluderer med at organisering i introduksjonsklasser og annen segregerende undervisning muligens opprettholder segregering mer enn det resulterer i inkludering (Fandrem et al., 2021). Viktigheten av å finne en balanse mellom tilrettelegging og støtte for minoritets elever og det å inkludere fullt ut i skolemiljøet understrekes også av forskerne (Fandrem et al., 2021).

Sluttrapport «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud»

I 2016 utgav Rambøll en evaluering av særskilte opplæring og innføringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Målet med evalueringen var å vurdere i hvilken grad tilbudet som blir gitt til elever med behov for særskilt språkopplæring bidrar til å gi tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2016b).

Datamaterialet for evalueringen består av både kvalitativt og kvantitativt materiale. Både

innledende intervjuer, kasusstudier og dybdeintervjuer ble foretatt, og det var totalt 174 informanter som deltok (Rambøll, 2016b).

Et hovedfunn fra evalueringen er det er viktig med særskilt språkopplæring for å styrke målgruppens mulighet for å bestå opplæringen, men det er ikke nødvendigvis tilstrekkelig (Rambøll, 2016b). Et annet sentralt funn fra er blant annet at *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* fra Utdanningsdirektoratet var det mest brukte kartleggingsverktøyet for å kartlegge elevers norskkompetanse, med 71 prosent av lærere i grunnskolen som benyttet dette (Rambøll, 2016b). Etter dette er det TOSP og lokalt utviklede kartleggingsmateriell som blir benyttet med henholdsvis 21 prosent og 20 prosent av lærerne i undersøkelsen (Rambøll, 2016b).

Intervensjonsstudie «Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children»

I denne intervensjonsstudien, som ble utgitt i 2020, utforskes det hvordan språklig mangfold i klasserommet kan håndteres av lærere på en ressursorientert måte. I studien undersøkes den ressursorienterte tilnærmingen og hvordan den kan være med å fremme inkludering og språklig kompetanse (Busse et al. 2020). Utvalget bestod av 42 elever fra 3. trinn, som ble fordelt i to grupper, en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Intervensjonsstudien omfattet fem leksjoner, hvor intervensjonsgruppen arbeidet ulike oppgaver som omfavnet språklig mangfold som ressurs (Busse et al., 2020).

Hovedfunnene i studien viser at en ressursorientert tilnærming kan bidra til økt motivasjon for å lære et nytt språk og positive holdninger til språklig mangfold. Et funn viste også at elevene ble mer aktive i språklæringen grunnet den ressursorienterte tilnærmingen og det førte til en økning i bruk av språklige ressurser i klasserommet. En ressursorientert tilnærming kan bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever kan føle seg inkludert og verdsatt, på tvers av ulik språklig bakgrunn. I studien påpekes viktigheten av å se på mangfoldet av elevenes språklige bakgrunner som en ressurs i stedet for en hindring for læring (Busse et al., 2020). Studien kan gi lærere en verdifull innsikt i hvordan en kan fremme inkludering i språklæring og i mangfoldige klasserom.

Artikkel «Kartlegging av norskspråklige ferdigheter for elever på 1.-4. trinn: en vurdering av kartleggingsverktøyet norsk som læringspråk (NSL)»

Heller & Lervåg utgav i 2020 en studie som vurderte komponentene i kartleggingsverktøyet Norsk som læringsspråk (NSL) og i hvilken grad NSL samsvarer med andre språkkartleggingsverktøy (Heller & Lervåg, 2020). Studiens datagrunnlag inkluderte to utvalg, gjennomført i periodene 2014 og 2016, normeringsutvalget til NSL og et utvalg fra en intervensjonsstudie som benyttet NSL og andre språkkartleggingsverktøy.

Resultatene viser at NSL skiller mellom de fire komponentene vokabular, kategorisering, antonymer/ synonymer og grammatikk (Heller & Lervåg, 2020). I studien ble det påvist betydelige forskjeller mellom enspråklige og minoritetsspråklige elevers ferdigheter innen kategoriene vokabular, antonymer/synonymer og grammatikk. Kategoriseringskategorien skiller seg dermed fra de andre kategoriene og det ble ikke påvist signifikante forskjeller mellom gruppene i denne kategorien (Heller & Lervåg, 2020).

Hovedfunnene fra studien viser at NSL kan sees på som egnet til å kartlegge elevers norskspråklige ferdigheter på 1.- 4. trinn. Kartleggingsverktøyet har tilfredsstillende kriterievaliditet, begrepsvaliditet og reliabilitet (Heller & Lervåg, 2020). Studien konkluderer med at NSL kan være et viktig supplement for å finne ut av hvilke språkferdigheter elever behersker og for å finne ut av hvilke tiltak som en bør iverksette for at det språklige gapet skal reduseres (Heller & Lervåg, 2020).

2.4.1. Oppsummering av tidligere forskning

En rekke studier har blitt trukket frem for å presentere forskning som er relevant innenfor andrespråksopplæring. Tidligere forskning fra 2016 utført av Rambøll viser at flest skoleeiere valgte å organisere undervisningen i egne innføringsklasser. Senere forskning utført av NIFU i 2022 viser derimot at det vanligste tilbudet for nyankomne elever er opplæring i ordinære klasser (Rambøll, 2016a; Lødding et al., 2022). Forskning peker på at opplæring i innføringsklasser kan være gunstig for et pedagogisk og sosialt miljø, men det bør være midlertidig (Fandrem et al., 2021). Videre undersøker en rekke forskningsartikler balansegangen mellom inkludering av minoritetselever i fellesundervisningen og skolemiljøet og tilrettelegging i egne klasser og grupper (Fandrem et al., 2021). Resultater fra forskning viser også at en kan skape et mer inkluderende læringsmiljø dersom en tar i bruk en

ressursorientert tilnærming, og ser viktigheten av mangfold og elevenes ulike bakgrunner som en ressurs (Busse et al., 2020).

I NIFUs delrapport skisseres tre typer behov, faglige, språklige og sosiale behov, som skolen bør imøtekomme hos nyankomne elever, men det er særlig trygghet som blir framhevet som viktig å imøtekomme av lærerne (Lødding et al., 2022). En annen studie undersøkte forutsetninger for et godt opplæringstilbud og resultatene viser at aktive og involverte skoleeiere er en forutsetning for dette, i tillegg til kompetente lærere (Rambøll, 2016a). Den siste studien viser at NSL kan bidra som et viktig supplement for å se hvilke språkferdigheter elever behersker og hvilke tiltak som eventuelt bør iverksette for å redusere det språklige gapet.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens forskningsprosess og mine metodiske valg i. Først vil jeg legge frem ulike forskningsmetoder, etterfulgt av begrunnelse for valg av metode, oppgavens utvalg, intervju, transkribering, systematisering, analyse og refleksjoner rundt oppgavens kvalitet. I slutten av kapittelet vil jeg legge frem ulike etiske aspekter i oppgaven som er tatt hensyn til og eventuelle feilkilder for oppgaven.

Når det kommer til begrepet metode, kan dette defineres som «å følge en bestemt vei mot et mål» og kommer fra det greske ordet *methodos* (Johannessen et al., 2021, s. 21). Det handler om hvilken tilnærming forskeren skal ha for å få informasjon, analysere informasjonen og trekke konklusjoner om hva informasjonen forteller oss. Målet med denne oppgaven er derfor å undersøke læreres erfaringer med språkopplæring hos nyankomne elever. Hvilke muligheter og utfordringer kan språkopplæringen by på for pedagoger, og hvilke ulike tilnærminger praktiserer pedagoger i ulike kommuner?

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon og kvalitativt forskningsdesign

Et kvalitativt forskningsdesign kan kjennetegnes på fraværet av én analytisk hovedretning (Johannessen et al., 2021). Det finnes mange ulike måter å gjennomføre disse undersøkelsene på. Det er derfor spesielt viktig med transparens rapporteringen av den type forskning og at forskeren beskriver alle faser nøye. Ordet *data* betyr «noe som er gitt» (Johannessen et al., 2021, s. 25). Når virkeligheten blir registrert er den blitt til data. Ordet *empiri* betegnes som

«forsøk eller prøve» (Johannessen et al., 2021, s. 26). Dette gjelder utsagn om virkeligheten som ikke har sitt grunnlag i synsing, men fra erfaring. Selv om virkeligheten er mer kompleks, kan disse begrepene kan ses på som representasjoner av virkeligheten.

Målet med denne oppgaven er å finne et svar på problemstillingen. For å kunne undersøke hvilke erfaringer og opplevelser lærere har i forbindelse med språkopplæring hos nyankomne elever må en hensiktsmessig forskningsmetode velges ut. Det finnes mange ulike forskningsmetoder som har ulike fordeler og hensikter. Metodene fungerer derfor til ulike typer studier (Dalland, 2012). Vi kan skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode.

Metoden som jeg har valgt å bruke i denne oppgaven er kvalitativ metode. Den kan defineres som et design som «først og fremst er oppteken av ei djupneforståing, det kontekstnære og kontekstavhengige, nærleik til feltet og informantar, det partikulære, små utval og tekstdata.» (Krumsvik, 2019, s. 70). Hovedmålet for en som benytter kvalitativ metode er «å sjå på ulike fenomen frå eit emisk innsideperspektiv, der individa prøver å fortolke omverda, og forskaren prøver å skjønne korleis dei fortolkar denne omverda» (Krumsvik, 2019, s. 28). Metoden orienter seg derfor mot kartlegging og beskrivelse av blant annet menneskers rutiner, samhandling, kommunikasjon og ideer i ulike sammenhenger (Balsvik & Solli, 2018). Denne metoden sammenfaller godt med å forsøke å finne svar på oppgavens problemstilling, samtidig som metoden vil være mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte rammene for masteroppgaven (Johannessen et al., 2021).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering/refleksjon

Denne oppgaven har en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Jacobsen (2022) og hermeneutikken kan «forståelsen av virkeligheten bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener» (Jacobsen, 2022, s. 31). Høgheim definerer derimot hermeneutikk som «Læren om fortolkning av tekster» (Høgheim, 2020, s. 169). Formålet med hermeneutikken er at en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst er skapes (Kvale & Brinkmann, 2015). Utviklingen av kunnskap krever at forskeren selv må fortolke empiri som kommer fra informanten. Det vil si at man som forsker har en forståelse av det som man forsker på. Denne forståelsen vil være med å forme hvordan kunnskap gjennom analyse eller konstruksjon av begreper blir skapt (Høgheim, 2020).

Innenfor denne type tilnærming er en derfor subjektiv. Det er først når flere oppfatter samme fenomen på like måter at man nærmer seg virkeligheten (Jacobsen, 2022).

Jacobsen påpeker også at denne forskningsbaserte tilnærmingen innebærer en kritikk mot det positivistiske idealet om nøytralitet. En har ikke forutsetninger for å kunne fjerne alle forskningseffekter, som vil si forskerens påvirkninger på resultatet, fordi det alltid vil være en relasjon mellom forskeren og forskningsobjektet (Jacobsen, 2022). Det vil også anses som umulig for forskeren «å unngå sin egen fortolkning av virkeligheten» (Jacobsen, 2022, s. 32). Dette kan skje både i undersøkelsen gjennomføres eller når undersøkelsens resultater skal fortolkes. Samtidig er det kun på denne måten og gjennom nærhet at forskeren kan sette seg inn i andres livssituasjon. Som lærerstudent med erfaring innenfor andrespråkspedagogikk, både fra barneskoler og voksenopplæring, har jeg selv tilegnet meg erfaringer som kan påvirke min nøytralitet. Dette har derfor bidratt til å farge mitt syn ved både forarbeidet, gjennomføringen og analysen av intervjuene og hvilke spørsmål som jeg har valgt å fokusere på.

På bakgrunn av denne tilnærmingen til oppgaven er det mest hensiktsmessig å ta i bruk den kvalitative metoden semistrukturert intervju. Det var viktig å ta i bruk samtale for å kunne få informasjon om pedagogenes egne refleksjoner og erfaringer for å studere temaet i oppgaven.

3.2 Valg av intervju som metode / Intervju som metode

Både kvalitativ og kvantitativ metode blir ofte brukt innenfor samfunnsforskning til å studere individers synspunkt (Tjora, 2021). Kvalitativ metode er valgt på bakgrunn av hvilken tilnærming som er ønsket for å finne svar på problemstillingen. Generelle karakteristikk som framheves i kvalitativ metode er innsikt og forståelse (Tjora, 2021). Ved bruk av denne metoden får en mulighet til å stille andre type spørsmål, og derfor komme mer i dybden, i motsetning til kvantitativ forskning (Tjora, 2021). Ved kvalitative intervjuer får en mulighet til å identifisere ulike forhold og tema som forekommer i løpet av intervjuet. Den fleksible metoden gir forskere større mulighet til å være spontan og tilpasse spørsmålene i samspill med informantene. Deltakerne står også fritt til å besvare spørsmålene med sine egne ord. Dette er med på å skape mer utfyllende svar og kan gi forskeren flere detaljer (Christoffersen & Johannessen, 2018).

I motsetning til kvantitative undersøkelser hvor spørsmålene er designet på forhånd kan denne metoden gjerne bidra til en dypere forståelse for pedagogenes erfaringer. Ved bruk av denne metoden kan en derfor tilegne seg større innsikt i informantenes personlige erfaringer og opplevelser. Kvalitativ metode kan også bidra til at aspekter som en ikke kunne ha forutsett på forhånd blir trukket frem av informantene og dermed oppdaget (Tjora, 2021). Dette samsvarer godt med problemstillingen jeg ønsker å utforske, hvor det er pedagogers ulike erfaringer med språkopplæring for nyankomne elever på barnetrinnet som skal undersøkes.

Et aspekt ved kvalitativ metode og intervju er at det er avhengig av at dialogen mellom forsker og informant er god. Ved god dialog gir en mulighet til at gode refleksjoner kan komme frem i intervjuet. Dybdeintervjuet er derfor en intersubjektiv situasjon. Det vil si at refleksjonene som kommer frem er avhengig av møtet mellom forskeren og informanten. Informantenes erfaringer og meninger gjøres eksplisitte i dette møtet, mellom den spesifikke forskeren og den spesifikke informanten (Tjora, 2021).

I og med at store kvalitative undersøkelser er svært tidkrevende så gjorde dette at oppgaven min ble begrenset til fire informanter. Dette er både på bakgrunn av tid, bearbeiding av data og tilgangen på ressurser (Tjora, 2021) Jeg har gjennomført intervju i dette forskningsprosjektet for å sikre data direkte fra de som har ansvar for kartleggingen av nyankomne elever. Ved valg av metoden intervju får en dypere innsikt i informantenes tanker. Dette vil være en fordel for å bringe deres erfaringer videre forståelse rundt deres erfaringer med nyankomne elever. Dataen som skal brukes må derfor innhentes selv og suppleres med noe norsk og internasjonal forskning. Innenfor kvalitativ forskning beskrives informanter som et særlig viktig tema (Dalen, 2004). Det kan ikke være et for stort antall av informanter grunnet datainnsamling og tidkrevende databearbeiding. Det må derimot gis et tilstrekkelig grunnlag data for analyse. I dette prosjektet vil jeg derfor intervju tre informanter fra ulike skoler og distrikter i Norge. I tillegg vil jeg gjennomføre et ekspertintervju med en av grunnleggerne av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringsspråk* (NSL).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Intervjuformen som benyttes er semistrukturert intervju, hvor det ble gjennomført et intervju med hver informant individuelt. Semistrukturert intervju kan bli definert som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 325). Et semistrukturert intervju gav derfor meg som forsker mulighet til å forholde meg til en dynamisk intervjuguide som var utarbeidet på forhånd. Det vil være nyttig at noen av spørsmålene er fastsatt, for å sikre at informantene blir stilt omtrent de samme spørsmålene, men at en samtidig har mulighet til å gå i dybden om noe er interessant og trenger utdyping. Intervjuguiden vil i grove trekk følge tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2021). De tre fasene består i hovedtrekk av å skape trygghet, i refleksjonsdelen vil informanten få mulighet til å utdype og dele erfaringer og i siste fase vil intervjuet oppsummeres (Tjora, 2021).

Det er utarbeidet to intervjuguides, en intervjuguide pedagogintervjuene og en egen intervjuguide til ekspertintervjuet (Se vedlegg 1 og 2). Disse gav mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og bevege seg mellom spørsmål dersom dette var nødvendig (Christoffersen & Johannessen, 2018). Med tanke på problemstillingen som omhandler pedagogenes erfaringer rundt språkopplæring hos nyankomne barnetrinnselever er det sentralt å få innsikt i deres tanker og erfaringer. Både refleksjoner rundt hvilke muligheter og utfordringer de opplever i dette arbeidet, rutiner og erfaringer rundt kartlegging og deres tilgang på samarbeid og støtte i hverdagen.

I forkant av gjennomføringen av intervjuene ble det utsendt et informasjonsskriv på e-post til hver av informantene. Her fikk de en beskrivelse av prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til informasjon om ivaretagelse av den enkeltes personvern (Se vedlegg 4). Ut ifra denne informasjonen fikk informantene informasjon om hvilket tema oppgaven handler om og derfor noe innsikt i hvilke spørsmål intervjuet kom til å fokusere på, uten at de fikk tilsendt hele intervjuguiden. For å få med all informasjonen som blir gitt i intervjuene blir det tatt i bruk lydopptak. Dette var hensiktsmessig for å kunne få fullstendige og troverdige transkripsjoner, og for å sikre at all informasjonen blir forstått. Detaljerte lydopptak og transkripsjoner er sentrale for en ordentlig analyse (Tjora, 2021).

3.3 Utvalg

Denne oppgaven inneholder to typer intervju, tre intervjuer av pedagoger og et intervju av en ekspert innenfor feltet som har jobbet spesielt med utviklingen av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringspråk* (NSL). Denne beslutningen er tatt i og med at andrespråkopplæring

er et relativt nytt fenomen i Norge, og det er en antatt variasjon i erfaringer og organisering på tvers av kommunene. Noen arbeider ut ifra bestemte metoder og rutiner, bruker bestemte verktøy og har godt etablerte fagmiljø, mens andre gjerne har mer tilfeldige rutiner for hva som blir gjort og mindre ressurser til arbeid rundt denne opplæringen (Lødding et al., 2022). På bakgrunn av dagens antatte praksis, hvor noen deler av landet gjerne har kommet lengre i arbeidet med andrespråksopplæringen enn andre, ønsker jeg derfor å belyse denne situasjonen og variasjonen mellom større byer og distrikt.

De fire informantene er henholdsvis 55 år, 39 år, 35 år og 32 år. Den ene informanten arbeider på et språksenter, en annen på en mottaksskole, en annen har ansvar for andrespråksopplæringen på en vanlig skole og den siste informanten er ekspertinformanten. Alle informantene har ulik arbeidserfaring, og er nå ansatt i ulike stillinger. En av informantene er rektor, en informant er inspektør, en er pedagog og en er ekspert (forsker og rådgiver) innenfor feltet.

På bakgrunn av denne antatte variasjonen og ulikhetene i opplæringstilbud for elever med norsk som andrespråk rundt om i landet ønsket jeg å lære om best mulig praksis innenfor ulike kontekster/settinger. Hva kan være gode verktøy å ta i bruk i opplæringen? Hvilke erfaringer har pedagogene med ulike tilnærminger til språkopplæring? Usikkerhet rundt svar fra pedagogene som kunne kobles opp mot forskningsbaserte metoder å arbeide på bidro til at et ekspertintervju ble inkludert. Dette ble inkludert for å sikre at dataene inkluderte forskningsbaserte verktøy og tilnærminger. Det var også hensiktsmessig å prate med en ekspert på feltet for å anskaffe det som finnes innenfor dette nye pedagogiske feltet som er i ekspansjon og utvikling.

Sett i sammenheng med at det ikke finnes like stor fagkompetanse og etablerte fagmiljø i de ulike delene av landet så finnes det et behov for å samle informasjon om fagkompetanse og miljø. I og med at dette ikke er like lett tilgjengelig i alle landets kommuner, vil det være hensiktsmessig å kunne lære av gode eksempler og erfaringer. Ekspertinformantens tanker vil derfor være nyttige for å knytte pedagogenes eksempler og erfaringer opp mot fagkompetanse.

Utvalgene av informanter er strategisk og er ikke et representativt utvalg av hele populasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2018). I denne oppgaven er det kombinasjon av «*utvelging ved selvseleksjon*» og «*skjønnsmessig utvelging*» (Larsen, 2017, s. 90). Problemstillingen

fokuserer på pedagogers erfaringer i forbindelse med andrespråksopplæring av nyankomne elever. Til målgruppen ble derfor fullført lærerutdanning satt som et kriterium. Deltakerne er ansatt i en stilling der de har ansvar for andrespråksopplæringen for nyankomne elever. På bakgrunn av dagens situasjon med ulik praktisering og organisering av språkopplæring for nyankomne elever innad i ulike kommuner og fylker foreligger det også krav i oppgaven om geografisk variasjon. Alle informantene arbeider derfor i ulike fylker spredt rundt i landet. Dette bidrar til å belyse en antatt variasjon i dagens praksis, da særlig variasjoner mellom by og distrikt. På bakgrunn av disse kriteriene kontaktet jeg to pedagoger ved hjelp av mitt eksisterende nettverk og den siste pedagogen ble kontaktet på ved hjelp av veileders eksisterende nettverk. Veileders eksisterende sosiale nettverk ble også tatt i bruk for å kontakte informanten til ekspertintervjuet. Grunnlaget for utvalg av ekspert på området ble tatt på bakgrunn av tilgang og relevans.

3.4 Transkribering / Datalagring og bearbeiding

Under intervjuet foregikk det ingen nedskrivning mens samtalen pågikk. All transkribering av intervjuene er bearbeidet manuelt for å sikre en grundig analyse. Transkriberingen er gjort detaljert og kronologisk fra lyd til tekst. For å få et nøyaktig resultat uten fortolkning av materialet er det spolt frem og tilbake i lydopptaket. For å sikre at informantene ikke er gjenkjennelige er alle informantenes dialekter oversatt til bokmål. Når det kommer til informantenes dialekter og min forståelse av disse i gjennomgangen av transkripsjonen støtte jeg på et fåtall av problemer. Dialekt forskjeller førte til at noen få enkelte ord ikke ble forstått til å begynne, men disse ble spolt tilbake til. Dersom det fortsatt var problemer med forståelse, ble ordene gjerne forstått i sammenheng med temaet for samtalen. Det forekom ellers ingen uklarhet i lydopptakene.

Jeg har vært bevisst på vurderingene av hva som ble med i teksten og hva som ble utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det kommer til valg av hva som ble tatt med i transkripsjonene så har jeg valgt å inkludere ufullstendige setninger. Dette bidrar til at jeg får et innblikk i hva de tenkte på først i de ulike spørsmålene. Pauser, pauseord og enkelte fyllord er utelukket fra transkripsjonene for å kunne fokusere på svarene som er betydningsfulle for intervjuet. Dette kalles for meningsfortetting. Det vil si at irrelevant informasjon blir fjernet for at sentral informasjon skal bli fortettet (Johannessen et al., 2021). Dette bidrar også til å forsterke synspunktene deres. En konsekvens på grunnlag av dette kan være at informantenes svar i transkripsjonene virker sikrere, enn de ble oppfattet under selve intervjuene (Tjora,

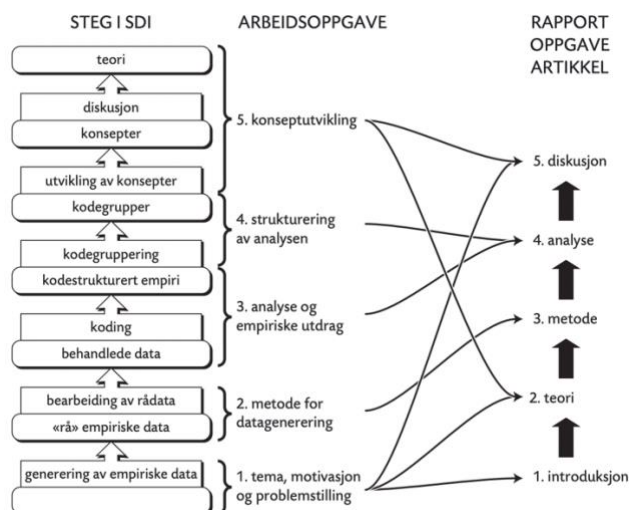
2021). Etter transkriberingen av intervjuene ble dokumentene flyttet over til Nvivo og deretter systematisert for videre analyse.

3.5 Analyse av datamaterialet / dataarbeidet

SDI-modellen

For å kunne bearbeide intervjuene og analysere dataarbeidet på en systematisk måte har jeg tatt i bruk «Stegvis-deduktiv induktiv metode» (SDI) (Tjora, 2021, s. 20). Denne modellen bidrar til å skape framdrift og systematikk, og gir mulighet til å dele opp prosessen trinnvis. Metoden handler om at planlegging og gjennomføring av undersøkelser skal bli tatt på bakgrunn av faglig begrunnelse, steg for steg, uten forhastede slutninger (Tjora, 2021). Dette er valgt på bakgrunn av at «akademisk skikkelighet skal gjenspeiles i alle forskningens stadier» (Tjora, 2021, s. 19). Ved å ta i bruk denne modellen vil det bidra til å skape struktur og akademisk skikkethet når de ulike trinnene følges i forskningsprosessen. Dette muliggjør at andre kan få anledning til å vurdere og kvalitetssikre oppgaven.

Ved bruk av denne metoden har jeg arbeidet i etapper, fra *rådata* til *konsepter* eller *teori*. Prosessen med å arbeide fra data mot teori kan oppfattes som induktiv. I tillegg kan tilbakekoblingene oppfattes som deduktive hvor en sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2021, s. 20). Systematikk i analysearbeidet har bidratt til effektivitet i oppgaven. Dette påpeker også Tjora at «datagenereringen må kunne frambringe mest mulig relevant og pålitelig informasjon uten *unødig* bruk av forskeres og deltakers tid og ressurser» (Tjora, 2021, s. 19).



Figur 3 SDI-modellens trinn (Tjora, 2021, s. 275)

De fullstendige stegene i SDI-modellen kan ses ovenfor i *Figur 3*. Modellen kan deles inn i fem arbeidsoppgaver. 1. «Tema, motivasjon og problemstilling», 2. «Metode for datagenerering», 3. «Analyse og empiriske utdrag», 4. «Strukturering av analysen» og 5. «Konseptutvikling» (Tjora, 2021, s. 275). Selve modellen er ikke fullstendig lineær, selv om det gis et inntrykk av det. Selv om den kalles Stegvis-deduktiv induktiv metode så kan en finne seg på ulike stadier i modellen samtidig, på de ulike delene i oppgaven (Tjora, 2021).

Arbeidsoppgavene 1. «Tema, motivasjon og problemstilling» og 2. «Metode for datagenerering» utgjør de to første stegene i SDI-modellen. Etter disse to stegene sitter man igjen med behandlede data, i form av transkripsjoner fra intervjuene, som vil være utgangspunkt for videre koding og analyse (Tjora, 2021).

I SDI-modellens arbeidsoppgave 3 «Analyse og empiriske utdrag» og arbeidsoppgave 4. «Strukturering av analysen» har jeg tatt i bruk dataprogrammet Nvivo for å analysere datamaterialet. Dette er det første steget i analysen og det er svært essensielt å ta i bruk et dataprogram. Grunnen til dette er at dataprogrammet gir en større mulighet til å holde styr på alle kodene som oppstår i analysearbeidet.

I arbeidsoppgave 3. «Analyse og empiriske utdrag» foretas det koding (Tjora, 2021). Koding kan defineres som «en detaljert merkelapp som beskriver en mindre del av et kvalitativt datamateriale» (Tjora, 2021). Her er det foretatt et detaljert arbeid med de behandlede dataene fra oppgaven slik at empirinære koder genereres. Kodene skal være generert fra empirien og

gjengi detaljer fra den empiriske dataen fra intervjuene. Disse er grunnlaget for den videre analysen (Tjora, 2021). Denne typen koding kalles for *åpen koding* innenfor Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

Arbeidet med *åpen koding* har foregått systematisk slik at intervjutranskripsjonene har blitt gjennomgått en etter en. I arbeidet med den første transkripsjon har jeg startet med å opprette koder for ulike deler av materialet i hele transkripsjonen og deretter gått over til neste transkripsjon. De eksisterende kodene har blitt tatt videre i bruk og nye har blitt lagd ved behov. Til slutt står en igjen med en hel liste med koder som ble generert induktivt med utgangspunkt i datamaterialet (Tjora, 2021).

Underveis i kodingsarbeidet har det oppstått empiriske utsnitt som kan omtales som *empirisk-analytiske referansepunkter (EAR)*. Dette kan defineres som «kreativt produkt av kodingsarbeidet» (Tjora, 2021, s. 290). Når disse oppstår kan de indikere mulige utviklinger av analytiske konsepter. I stedet for å utforske disse konseptene videre der og da er det viktig å heller ta vare på dem til senere i prosessen. Dette sikrer at ideene blir ivaretatt underveis i tillegg til at man konsenterer seg om den empirinære induktive analysen (Tjora, 2021). De empiriske-analytiske referansepunktene kom jeg derfor tilbake til senere og dette sikret at de ikke styrte det videre analysearbeidet. Dette er i tråd med ideer fra med hermeneutikken hvor en «søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 335). Det er derfor viktig at hele prosessen følges nøyaktig, slik at ugyldige eller forutintatte fortolkninger unngås.

Etter fullført koding av de fire intervjuene, satt jeg igjen med et *kodesett* som bestod av 456 koder. Vedlagt i *Tabell 1* nedenfor ligger et utvalg av de utarbeidede sitatene som ble utgangspunktet for det videre arbeidet. Jeg startet videre med arbeidsoppgave 4.

«strukturering av analysen» og her grupperte jeg kodene tematisk, slik at en struktur for analysen kunne formes (Tjora, 2021). I denne delen samlet jeg koder som har en tematisk sammenheng i grupper, som ble kalt underkategorier. I *Tabell 1* under kan en se et utvalg av de totalt utarbeidede 54 underkategoriene. Irrelevante koder ble i denne arbeidsoppgaven utskilt i en restgruppe. Dette arbeidet var også induktivt, og undergruppene dannet utgangspunktet for hva som videre ble utviklet som temaer i analysen, kalt hovedkategorier. De fire utarbeidede hovedkategoriene ble utgangspunktet for resultatdelen i oppgaven og alle fire hovedkategoriene kan ses nedenfor i *Tabell 1*.

Tabell 1 Utarbeidede hovedkategorier, et utvalg underkategorier og et utvalg sitater

Et utvalg sitater	Et utvalg underkategorier	Hovedkategorier
«Trygghet vil derfor være det som er viktigst å tenke på» (Informant 3)	<i>Betydningen av trygghet</i>	Faglige, språklige og sosiale behov
«I 90 % av tilfellene er det beste for elevene å gå i et sånt særskilt tilbud.» (Informant 2)	<i>Organisering av opplæringstilbud</i>	
«Det er ubehagelig når barna viser at de ikke har lyst til å være med.» (Informant 3)	<i>Språkopplæring i grupper</i>	
«Det viktigste er jo å bruke den språkkompetansen barnet har inn i opplæringen.» (Ekspertinformant)	Ressursperspektiv	
«Hvordan kan man vite at en elev med annet morsmål enn norsk har dysleksi eller om det er veien til å lære et godt norsk språk/uttale?» (Informant 3)	<i>Språkvansker eller typisk tospråkligutvikling?</i>	
«Viktig å ha en felles forståelse av hva det flerspråklige og flerkulturelle innebærer inn i en opplæringsarena.» (Ekspertinformant)	<i>Betydningen av kompetente pedagoger</i>	Kompetanse og tilgang på tolk, i store og små miljø
«Man har en vei å gå når det kommer til status med å jobbe med nyankomne elever for lærere.» (Informant 2)	<i>Veien mot kompetanse og status</i>	
«Vi jobber veldig hardt og er veldig opptatt av at norsk som andrespråk skal anerkjennes som et eget felt.» (Informant 2)	<i>Behov for satsing på norsk som andrespråk</i>	
«Det var ikke så enkelt å få tak i tolk på skolene.» (Informant 3)	<i>Tilgang på tolk</i>	
«Vi har jo tolk med oss i alle de første kartleggingene og de første samtalene, da er det tolk med. Generelt i skole-hjem samarbeidet bruker vi også mye tolk.» (Informant 2)	<i>Bruk av tolk</i>	

«Det er noe med å ha fokus på hvem som gjør det og hva man faktisk henter ut i tolkningen sin.» (Ekspertinformant)	<i>Kartleggingskompetanse</i>	Kartlegging som grunnlag
«Jeg ser en verdi i å kartlegge. Ut ifra kartlegging får du data og gjennom data får så får du den pedagogiske analysen, som du kanskje trenger for å tilrettelegge undervisningen for eleven.» (Informant 1)	<i>Kartleggingens verdi</i>	
«Ja altså det tar litt tid. Tid er dessverre ikke noe vi har for mye av.» (Informant 1)	<i>Tidsklemme</i>	
«Jeg skulle gjerne gjort dette her med en annen person da, jeg er jo veldig alene i bobla.» (Informant 3)	<i>Eneansvar</i>	
«Kartlegging er jo alltid diskutabel, kartlegger man bare for å kartlegge eller bruker man faktisk informasjonen til noe nyttig.» (Ekspertinformant)	<i>Etiske perspektiv</i>	
«Vi har jo et velfungerende profesjonsfelleskap som gjør at vi lærer av hverandre og har mye intern opplæring av hverandre.» (Informant 2)	<i>Betydningen av profesjonsfelleskap</i>	Internt og eksternt samarbeid
«Det samarbeidet med foreldrene setter vi veldig høyt.» (Informant 1)	<i>Betydningen av foreldrekontakt</i>	
«Ja, det er alt for lite samarbeid med andre kommuner. Dessverre, synes jeg.» (Informant 2)	<i>Mangel på interkommunalt samarbeid</i>	
«Noen av mine kollegaer vært usikker på min rolle, og jeg mener jeg har vært tydelig.» (Informant 3)	<i>Utfordringer mellom kollegaer</i>	

Etter utarbeidningen av kodegruppene kommer arbeidsoppgave 5. «Konseptutvikling». I dette siste induktive stadiet skal det teoretiske styre betydelig mer. Her skal det empiriske arbeidet,

den teoretiske innsikten og kodegruppene betraktes sammen for å se hva det handler om og om det finnes en mer generell merkelapp (Tjora, 2021). Innenfor rammene av et masterprosjekt er det ambisiøst å sikte mot utvikling av nye teoretiske konsepter, slik dette femte steget ideelt sett legger opp til. Det å stille spørsmål ved etablerte konsepter og ikke minst praksiser, vil kanskje være mer realistisk som avslutning i denne oppgaven.

3.6 Reliabilitet og validitet

Ved forskningsarbeid er de viktigste kjennetegnene «åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale i forbindelse med forskningsdataens pålitelighet og relevans. Det å rette et kritisk blikk mot oppgavens gjennomføring vil derfor være viktig for å teste troverdigheten til prosjektet (Thagaard, 2019).

3.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet kommer fra «det engelske *reliability*, som betyr *pålitelighet*» (Johannessen et al., 2021, s. 27). Dette handler om hvor pålitelig og nøyaktig data som presenteres i oppgaven er, hvordan data samles inn og hvordan de blir bearbeidet.

I forbindelse med datainnsamlingen i oppgaven ble det foretatt intervju. I intervjusettinger ansikt til ansikt forekommer det sosiale situasjoner hvor man er opptatt av hvordan disse kan spille en rolle for det som blir sagt. Resultatene man får bør derfor vurderes på bakgrunn av situasjonsfaktorene. Alle intervjuene som ble foretatt i denne oppgaven ble gjennomført ansikt til ansikt, enten personlig eller ved videosamtale over Zoom. Alle intervjuene ble gjennomført i lukkede rom uten forstyrrelser og avbrytelser (Tjora, 2021). Spørsmålene som ble stilt i intervjuene kan også ha blitt stilt på forskjellige måter. Alt etter responsen til informantene og hvor utfyllende svar som blir gitt, eller om informanten gav restriktive svar. En kan derfor tenke at oppgavens reliabilitet kan ha blitt utfordret av variasjon i spørsmålsformuleringene som ble stilt, som igjen kan føre til forskjellige typer svar. Dette er i samsvar med Christoffersen og Johannessen som påpeker at dette er en av grunnene til at kvalitative intervjuer kan være utfordrende, da svarene ikke alltid kan sammenlignes – de skapes i den bestemte konteksten hvor de oppsto (Christoffersen & Johannessen, 2018).

For å styrke oppgavens reliabilitet har jeg forsøkt å være tydelig og ryddig, ved å følge Stegvis-deduktiv induktiv metode, i gjennomføringen av oppgavens datainnsamling og

analyse av datamaterialet ved hjelp av en programvare som skaper god oversikt (Tjora, 2021). Ved å følge en bestemt metode styrker det i følge Thagaard prosjektets reliabilitet (Thagaard, 2019).

3.6.2 Validitet

Begrepet validitet kommer «fra engelske *validity*, som betyr *gyldighet*» (Johannessen et al., 2021, s. 43). Vi kan skille mellom ulike typer validitet, blant annet «begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet» (Johannessen et al., 2021, s. 44). Jeg ønsker å fokusere på begrepsvaliditet i denne oppgaven. Begrepsvaliditet omhandler «relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene» og er et typisk *målingsfenomen* (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). Det vil si at det dreier seg om «hvorvidt det er samsvar mellom teoretiske begreper og operasjonelle definisjoner, eller kort sagt: måler vi det vi ønsker å måle?» (Johannessen et al., 2021, s. 44). Validitet anses derfor som et kvalitetskrav og ikke noe som kan oppfattes absolutt.

I denne oppgaven kan en se på begrepsvaliditet i den forstand om forsker og informanter hadde den samme forståelsen om de ulike begrepene som ble tatt i bruk i intervjuene. Det er forsøkt å sikre høy begrepsvaliditet ved å tydeliggjøre begrepene som blir brukt i oppgaven for å unngå feiltolkninger og misforståelser av spørsmålene. Ved felles forståelse av begrepene som blir tatt i bruk i intervjuet kan dette bidra til å sikre oppgavens begrepsvaliditet. Dette kan igjen være med på å øke tilliten til resultatene og bidra til enklere analyse av dataene.

For at validiteten i prosjektet skal kunne styrkes har jeg også forsøkt å ha en objektiv holdning gjennom hele forskningsprosessen. Den stegvis-deduktive induktive metoden har også vært med å bidra til dette. Metoden krever at en konsentrerer seg om det steget man er på og ikke fortolker undervegs i de ulike stegene (Tjora, 2021). «Gjennomsiktighet» er også noe som blir trukket frem som vesentlig for at validiteten i forskningen skal bli styrket (Thagaard, 2019, s. 205). Ved å gjennomføre en kritisk analyseprosess, hvor konklusjoner som blir tatt blir gjort rede for, kan leseren få innblikk i begrunnelser for de fortolkningene som blir tatt. Dette kan være med på å styrke oppgavens validitet og «gjennomsiktighet».

3.7 Ethiske refleksjoner

Når det kommer til etiske refleksjoner som er tatt hensyn til i denne oppgavens så er deltakernes personalia vernet om, og deltakerne skal ikke kunne spores tilbake til denne oppgaven (Johannessen et al., 2021). Jeg har derfor vært nøye i forbindelse med datainnsamlingen, fokusert på at all data skulle håndteres korrekt og forsøkt å ivareta deltakernes interesser.

3.7.1 Personvern og samtykke

Før intervjuene ble igangsatt startet jeg med å sende søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) slik at alle personopplysninger ble behandlet på riktig måte. Da søknaden ble godkjent kunne arbeidet med gjennomføring av intervjuer igangsettes (Se vedlegg 3). Informantene informertes på forhånd om hvor opptakene av intervjuene skulle oppbevares, hvordan de skulle brukes, når de skulle slettes og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke tilbake samtykket sitt (Tjora, 2021). Informasjonsskrivet som ble utsendt i forkant av intervjuene ble signert før intervjuene ble gjennomført. Her samtykket informantene til de vilkårene som ble informert om i informasjonsskrivet og at lydopptak kunne bli benyttet (Se vedlegg 4).

I dette forskningsprosjektet ble det ikke innhentet spesielt sensitive data. Lydopptakene ble tatt ved hjelp av diktafon og ble midlertidig lagret på egen pc på OneDrive, via *Høgskulen på Vestlandets* server. Lagring er kryptert og for å få tak i materialet må man ha tilgang til *Høgskulen på Vestlandet* server (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Opptakene ble transkribert og anonymisert så snart som mulig. Deretter ble opptakene slettet fra midlertidig lagring på OneDrive.

3.7.2 Ivaretagelse av deltakernes interesser

Intervjudeltakernes interesser er en viktig del av forskningsetikken og det er avgjørende å ivareta og respektere deres behov og rettigheter. Jeg ønsket at intervjudeltakelsen skulle skje på en konfidensiell og trygg måte, og får å få til dette ble deltakerne informert om at de når som helst kunne trekke seg. Ved informasjon om dette var jeg tydelig på at de ikke behøvde å oppgi noen grunn og at det ikke ville innebære noen negative konsekvenser dersom de valgte å trekke seg.

En annen betydelig faktor for å ivareta deltakernes interesser var å respektere deres kulturelle og språklige bakgrunn. De ulike dialektene som deltakerne til deltakerne ble transkribert til bokmål etter intervjufasen. I og med at deltakerne pratet med ulike dialekter var en viktig faktor å unngå at meningsinnholdet i intervjuene gikk tapt i oversettelsen til bokmål. Formuleringen av svarene i transkripsjonen opplevdes derimot ikke som at meningsinnholdet ble endret.

3.8 Styrker og svakheter ved metodevalg

Ved bruk av den kvalitative forskningsmetoden semistrukturert intervju har jeg som forsker hatt en liste over spørsmål, men samtidig frihet til å utforske og oppklare spørsmål og svar mer inngående. Flexibiliteten i denne formen for intervju er derfor en styrke for meg som forsker, og kan gjøre det lettere å tilpasse intervjuene til de ulike informantene og pensle samtalen inn på interessante spor ut fra hva som måtte dukke opp underveis av relevans for tematikken. En annen styrke ved metodevalget er nettopp denne muligheten til å gå i dybden og få utfyllende svar fra informantene. Dette kan bidra til mer innsikt og forståelse av forskningsspørsmålene. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer har man de samme spørsmålene til grunn for intervjuene og informantene får dermed spørsmål om de samme emnene. Dette gir en viss form av standardisering og kan øke påliteligheten i datagrunnlaget. Samtidig blir det lettere å sammenligne de forskjellige deltakernes resultater.

Bruken av ekspertintervju som supplement i datainnsamlingen, kan også ses som en styrke, ettersom dette forskningsfeltet er relativt nytt og utforsket – i alle fall i norsk skolesammenheng. Det å intervju en ekspert vil slik sett kunne sikre uttalelser som peker i retning av «best practice» og forhåpentligvis gi noen eksempler på gode pedagogiske tilnærminger som vi kan ta lærdom av, i tråd med hensikten med denne oppgaven.

Svakheter ved valg av semistrukturert intervju er at metoden kan være svært tidkrevende og krever en betydelig mengde ressurser for å kunne gjennomføre intervjuene og analysen. Rekrutteringen av deltakere og organisering av intervju kan også være utfordrende. En annen svakhet som en kan trekke frem i forbindelse med denne metoden er at forskerens interesser kan påvirke tolkning av svarene. Dette kan føre til skjevhet i resultatene dersom en lar sine egne forutinntatte meninger og interesser påvirke forskerens nøytralitet. Det å følge en

analyseprosedyre og programvare som gir oversikt over den totale datamengden vil kunne motvirke disse potensielle svakhetene.

4. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere data fra alle fire forskningsintervjuene som sammenfatninger av de fire overordnede hovedkategoriene. Disse kategoriene består av underkategorier fra de empirinære kodene og gir både uttrykk for både sammenhenger og motsetninger. Motsetningene gjenspeiler de ulikhetene som en kan møte på i andrespråksopplæringen rundt i landet.

Kategoriene som vil bli presentert er:

1. Faglige, språklige og sosiale behov
2. Kompetanse og tilgang på tolk, i store og små miljø
3. Kartlegging som grunnlag
4. Internt og eksternt samarbeid

Hver hovedkategori vil bli innledet med en kort oppsummering og eksempler fra de tilhørende underkategoriene. Det vil i tillegg trekkes inn sitater fra de ulike intervjuene med informantene. Sitatene som blir valgt er de som viser til en tendens eller trekker frem noe særegent, og som kan være med å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Sammenfatningene fra de ulike kategoriene utgjør grunnlaget for drøftingskapittelet hvor tidligere presentert forskning og teori blir trukket inn. Dette vil videre legge grunnlag for å stille spørsmål til etablerte konsepter og praksiser.

4.1 Faglige, språklige og sosiale behov

Resultatene innenfor denne kategorien beskriver hvilke erfaringer pedagogene har i forbindelse med nyankomne elevers faglige, språklige og sosiale behov, og hvilke sentrale faktorer som er viktige for å avdekke og møte disse behovene. Kategorien tar for seg ulike muligheter og utfordringer rundt opplæringssituasjonen for nyankomne elever. Det fokuseres på hva informantene har beskrevet som betydningsfullt for opplæringen, for skolemiljøet og for å fremme faglig læring. Kategorien inneholder blant annet underkategoriene «*Betydningen*

av trygghet», «Tilpasset opplæring», «Organisering av opplæringstilbud», «Ressursperspektiv», «Intensiv språkopplæring», «Språkopplæring i grupper», «Den vanskelige førstefasen/ Kommunikasjonsbrudd/» og «Språkvansker eller typisk tospråkligutvikling?».

Sosiale behov

To av skolene er såkalte mottaksskoler hvor nyankomne elever blir plasserte og senere videreført til sin nærscole. Hvor raskt denne overføringen skjer avhenger av hver enkelt elevs utvikling og er svært variert påpeker en av informantene. Informanten sier blant annet dette om et slikt særskilt tilbud:

«Det er i hvert fall ingen tvil i mine øyne om at det i 90 % av tilfellene er det beste for elevene å gå i et sånt særskilt tilbud. Når man har det tilbudet, og at det er der man kan legge det beste grunnlaget for å få språket på plass for å kunne følge undervisningen videre for å kunne fullføre og bestå i det lange løp.» (Informant 2)

Informant 1 trekker også noen av de samme linjene når det kommer til et slikt særskilt tilbud for de nyankomne elevene, og påpeker at:

«Det vi gjør her på mottaksskolen er en god døråpner til det norske samfunnet, for å forberede dem.» (Informant 1)

Informantene mener at elevene gjennom dette særskilte tilbudet gradvis kommer inn i det norske samfunnet og at de dermed forbereder dem. En av informantene påpeker også dette med å bruke tiden i innføringstilbudet godt for å legge et godt fundament videre for eleven. Det kommer også frem at alle pedagogene opplever store sprik i elevenes nivå og i de ulike klassene. På grunn av disse sprikene påpekes betydningen av tilpasset opplæring som svært viktig. En av informantene sier dette om utfordringene rundt det:

«Det som er litt av utfordringen når du får en slik sammensatt gruppe som består av så ulik bakgrunns erfaring så er det det å tilpasse det til de elevene de gjelder slik at de får være med sine elever i forhold til alder, men allikevel får den tilpassede opplæringen de har behov for.» (Informant 1)

De andre pedagogene tar også imot sine elever i forhold til alder, og påpeker de ikke klarer å unngå de store sprikene:

«De store sprikene klarer man nesten ikke å unngå, fordi man tar imot eleven gjennom hele året.» (Informant 2)

Informantene tar derfor i bruk ulike måter for å skape best mulig tilpasset opplæring for elevene. Alle skolene følger læreplanen i grunnleggende norsk og tilpasser etter elevenes behov og alder. Bruk av små grupper, høy voksentetthet og tilrettelegging gjennom relasjon fra umiddelbar kartlegging brukes også for å tilpasse opplæringen.

Et annet funn som alle informantene påpeker, er betydningen av trygghet for elevene. Alle pedagogene fastslår viktigheten av å skape gode relasjoner, både elevgruppen imellom og mellom lærer og elev. I tilknytning til relasjoner i elevgruppen utbedrer også lærerne og skolene tiltak for at enkeltelever skal bli en del av gruppen, blant annet fadderordninger og sosiale handlingsplaner. Den tryggheten som oppstår når de nyankomne elevene har skapt relasjoner til lærere og elever er svært viktig, og informant 1 sier at det å:

«Kunne være med i klassemiljøet, bli trygg, det er det aller viktigste. Man får ikke til å lære noe språk om man ikke har den tryggheten.» (Informant 1)

Som beskrevet i avsnittet ovenfor påpeker alle pedagogene viktigheten av trygghet. Dette blir beskrevet som sentralt for å videre kunne lære seg språk.

Språklige og faglige behov

Interessante koder som omhandler språklige og faglige fokus i opplæringen, er blant annet en informant som merker viktigheten av å ha fokus på at elevene må lære strategier for læring. Informanten påpeker også at de gjennomfører nivå-differensiering i fagene matematikk og engelsk, og understreker også viktigheten av at elevene lærer språk og fag om en annen:

«Vi jo opptatt av at man i et innføringstilbud skal lære både språk og fag. Man har jo mulighet til å gå i et innføringstilbud inntil 2 år, hvis det er noen som har behov for å benytte seg av fulle den retten i 2 år, så er man jo avhengig av at de får fagpåfyll i den perioden.» (Informant 2).

Stasjonsundervisning trekkes også frem som en vellykket arbeidsmetode innenfor intensiv opplæring hvor elevgruppen har et sprikende nivå. Informant 1 trekker frem en utfordring rundt det å tilpasse opplæringen til en svært sammensatt gruppe:

«Det som er litt av utfordringen når du får en slik sammensatt gruppe, som består av så ulike bakgrunns erfaring, så er det det å tilpasse det til de elevene de gjelder. Slik at de får være med sine elever i forhold til alder, men allikevel får den tilpassede opplæringen de har behov for.» (Informant 1)

Skolen til en informant har en åtte ukers intensiv språkopplæring. Her lærer elevene en del begreper og ord som er viktige å ha i sitt vokabular, før de starter i aldersadekvat klasse. Ekspertinformanten trekker frem det å bruke den språkkompetansen barnet har som svært viktig:

«Det viktigste er jo å bruke den språkkompetansen barnet har inn i opplæringen. Når man er nyankommen og bruker morsmålet i den grad det er mulig, ut ifra de ressursene skolen har og bygger bro over til å få fatt, altså i de grunnleggende ferdighetene barnet trenger da, for å både kommunisere i det sosiale samspillet, men også tilegne seg læring. (...) Hvordan bruker den enkelte læreren barns ressurser, og sin kompetanse om flerspråklighet og språkutvikling, til å støtte de der de er og tørre å legge seg på det nivået barnet befinner seg på» (Ekspertinformant)

Ekspertinformanten påpeker også bruk av kompensatoriske hjelpemidler som viktig å ha fokus på i opplæringen, blant annet bruk av visuell kompetanse slik at barna kan kompensere med synet. Eksperten uttrykker også at:

«Denne elevgruppen her trenger det for å ta imot informasjon og ikke bli overlesset av språklig innputt som gjør at de trekker seg unna» (Ekspertinformant)

I avsnittet påpeker eksperten at det å overbelaste elevene med språklig innputt kan bidra til å skape distanse og at elevene trekker seg unna. Det å ta i bruk kompensatoriske hjelpemidler kan derfor hjelpe elevgruppen med å ta imot informasjon.

En utfordring som påpekes av den ene informanten er når elever ikke ønsker å delta når språkopplæringen foregår i grupper utenfor klasserommet. Informanten sier:

«Det er ubehagelig når barna viser at de ikke har lyst til å være med. Fordi de skal jo ikke tvinges ut, det skal de ikke. Så det var litt i starten, men jeg kjenner jo på det litt fremdeles.» (Informant 3)

I dette avsnittet uttrykker informanten utfordringer med organiseringen av andrespråksinnlæringen. Informanten uttrykker også store forskjeller ved denne type undervisning på småtrinnet, i motsetning til mellomtrinnet. Opplevelsene på småtrinnet er påvirket av gutter, som fortsatt er umodne, og gjerne ikke vil være på samme gruppe som jenter. Informanten nevner også en utfordringer rundt elever som ikke gjør lekser.

En annen utfordring som et par av informantene kommenterte var viktigheten av god kommunikasjon med de yngre elevene. Informantene påpeker at det enkelte ganger kan oppstå utfordringer når de yngste elevene skal samhandle med hverandre, og det dermed oppstår misforståelser på grunn av språket. Det at de yngre elevene ikke blir forstått kan også hende ved kommunikasjon med voksne.

En siste utfordring som påpekes av en informant er det med språkvansker og andrespråk. Hvordan kan en vite at en elev har språkvansker utover det å skulle tilegne seg et nytt språk? Informanten stiller blant annet spørsmålet:

«Hvordan kan man vite at en elev med annet morsmål enn norsk har dysleksi eller om det er veien til å lære et godt norsk språk/uttale?» (Informant 3)

I forbindelse med denne problemstillingen trekker informanten også frem mangelen på kartleggingsverktøy for lese- og skrivevansker som ikke tar hensyn til morsmålet.

4.2 Kompetanse og tilgang på tolk, i store og små miljø

Kompetanse på skolene

Denne kategorien handler om hvilken kompetanse som finnes på de ulike skolene, hvor de henter kompetansen sin fra og hvor de får påfyll av denne kompetansen. Skolene har også ulike erfaringer med bruk av tolk. I tillegg har skole forskjellige muligheter for tilgang på tolk i ulike situasjoner. Kategorien inneholder blant annet underkategoriene «*Betydningen av*

kompetente pedagoger», «Veien mot kompetanse og status», «Behov for satsing på norsk som andrespråk», «Tilgang på tolk» og «Bruk av tolk».

Når det kommer til kompetanse så påpeker en informant at det har skjedd en positiv utvikling på feltet. En skole sier at de er:

«Veldig bevisst akkurat det perspektivet som du har der, fordi det som er viktig for oss det er jo at de lærerne vi ansetter har erfaring med målgruppen. (...) og kanskje andrespråksopplæring/ norsk som andrespråk inn i sin utdanning» (Informant 1)

Dette bekreftes også av en annen skole som bare ansetter lærere som har erfaring og kompetanse innenfor fagfeltet norsk som andrespråk. Den samme informanten konstaterer derimot også at:

«Men samtidig tenker jeg at man har en vei å gå når det kommer til status med å jobbe med nyankomne elever for lærere. Jeg vet at det er mange skoler som benytter seg av lærere som ikke har den rette kompetansen da i disse klasserommene. Nå er jo jeg så heldig kan man si, å jobbe på et sted hvor det bare er kompetente lærere. De ansatte som jobber her hos oss er jo ansatt fordi de har kompetanse på feltet. Det er ingen av våre utlysninger som lyses ut uten et krav om at man har norsk som andrespråk, for eksempel, i fagkretsen sin. Det skulle jeg ønske jeg så litt mer over hele rekka» (Informant 2)

Dette utsagnet fra informanten om at kompetansen for dette fagfeltet fortsatt mangler i flere klasserom, støttes også opp av eksperten:

«Jeg tror den utfordringen man står ovenfor er hva slags kompetanse man har på skolen som organisasjon og flerspråklighet og det flerkulturelle.» (Ekspertintervju)

Flere påpeker derfor at det fortsatt er en vei å gå rundt kompetanse i skolen på dette feltet, og at et generelt fokus på fagfeltet norsk som andrespråk savnes i lærerutdanningene. Når det kommer til hvor pedagogene og skolene henter sin kompetanse påpeker flere informanter at *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)* er en god ressurs innenfor andrespråksfeltet og kan bidra til økt kompetanse.

Bruk og tilgang på tolk

Når det kommer til informantenes tilgang på tolk, er denne svært ulik. Eksperten påpeker at det:

«Vil variere ut ifra hvilken skole man går på og hvor man er plassert geografisk i landet.» (Ekspertintervju)

Informant 3 sier at det er vanskelig å få tak i tolk, spesielt fysisk tolk, og har tydd til kommunens voksenopplæring for hjelp. Dette er i kontrast til en annen informant som uttrykker at skolen er i særstilling og har god tilgang på tolk. Informanten påpeker også utfordringer med bruk av tolk på telefon:

«Ideelt sett så skulle det ha vært med en tolk fysisk inne, men det ble over telefon. Da er det utrolig viktig å prøve å la telefonen ligge med høyttaler og prøve å holde øyekontakt.» (Informant 3)

Det forekommer også ulike praksiser for bruken av tolk i de ulike kommunene og ulik grad av tilgjengelighet. Den ene informanten påpeker at skolen har et høyt budsjett og lav terskel for bruk av tolk. Informant 2 påpeker hvorfor det er avgjørende for deres skole å bruke tolk i kommunikasjon med foresatte:

«En viktig ting for oss er å sørge for å bruke tolk slik at man får til en likeverdig kommunikasjon. Slik at foresatte får gitt tilbakemelding til oss og vi får gitt tilbakemelding til foresatte.» (Informant 2).

Dette begrunnes med at utfordringer med foreldregruppen ofte kan ha sammenheng med språket. Informanten påpeker også at de ofte bruker tolk i både kartlegging, samtaler og skole-hjem samarbeid, men liten bruk i opplæringen. På skolen til informant 1 brukes ikke tolk i kartleggingssituasjoner, foruten det første mottaksmøtet.

4.3 Kartlegging som grunnlag

Kategorien kartlegging som grunnlag handler om mange ulike tanker om kartlegging, hvilken kompetanse som kreves, positive og negative erfaringer rundt Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy, og ulike etiske perspektiver rundt kartleggingsprosessen. Noen av

underkategoriene er blant annet «Kartleggingskompetanse», «Ethiske perspektiv», «Tidsklemme» og «Kartleggingens verdi».

Alle pedagogene ser en verdi i det å kartlegge, særlig for å tilrettelegge for elevene:

«Det å kartlegge og holde et øye med hvor eleven er i språkutviklingen sin er helt avgjørende.» (Informant 2)

I forbindelse med kartlegging framkommer det også enighet rundt utfordringer med kartlegging. Alle påpeker at det er tidspresst som gjør kartlegging utfordrende:

«Ja altså det tar litt tid. Tid er dessverre ikke noe vi har for mye av. (...) Så det er jo klart en utfordring.» (Informant 1)

Alle de tre pedagogene hadde til felles at de hovedsakelig bruker Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i sitt arbeid med kartlegging av de nyankomne elevene. De uttrykker også at de foretrekker dynamisk kartlegging, noe som samsvarer med bruken av dette kartleggingsverktøyet. Når det kommer til Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy uttrykkes det ulike erfaringer. Informant 2 gir positiv respons til kartleggingsverktøyet:

«Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy er et godt verktøy for nettopp de tå få følge med på utviklingen undervegs.» (Informant 2)

Informant 3 uttrykker derimot misnøye med dette kartleggingsverktøyet og at det er alt for omfattende:

«Det er jo et grundig verktøy, men det er altfor omfattende. Det er alt for mye å sette seg inn i. Du har ikke sjans til å vurdere det når du ikke har vært med personen så lenge.» (Informant 3)

Disse sitatene fra informantene er derfor litt motstridene. Noen av informantene og eksperten påpeker også mangelen på andre kartleggingsverktøy til denne elevgruppen den dag i dag. Eksperten påpeker mangelen på visuelle språkkartleggingsverktøy i Norge og at elever må kunne lese og skrive for å svare på språkrelaterte oppgaver:

«Det finnes veldig få språkkartleggingsverktøyer, generelt sett i Norge (...) Absolutt behov for flere visuelle språkkartlegginger som kan gjøre at vi får en bedre forståelse av barnets språkkompetanse og hvor de befinner seg i utviklingen sin (...) Det er en manko på den type kartleggingsverktøy og vi trenger flere.» (Ekspertintervju)

Eksperten påpeker at kartlegging alltid er diskutabel. De etiske perspektivene rundt kartlegging tas opp av informantene og om kartleggingen er rettferdig. Informant 2 påpeker viktigheten av å ta hensyn til de etiske perspektivene rundt kartlegging:

«Vi snakker ganske mye om de etiske perspektivene som man må ha med seg inn i kartlegging. Det er jo situasjoner der hvor vi vurderer at å gjennomføre den kartleggingen nå er ikke det beste for eleven, og da må man gjøre det beste ut av det. (...) Fordi eleven er ikke på et sted hvor det er rettferdig å vurdere elevens ferdigheter basert på det elevene er i stand til å vise på det tidspunktet» (Informant 2)

Pedagogene konstaterer at kartlegging av nyankomne elever må ses i sammenheng med elevens sinnstilstand og livssituasjon. Informant 3 stiller også spørsmål rundt hvorfor man kartlegger, som støttes av eksperten:

«Kartlegger man bare for å kartlegge eller bruker man faktisk informasjonen til noe nyttig.» (Ekspertintervju)

To av skolene har lagd sine egne systemer for å kartlegge, og utarbeidet egne verktøy til bruk i dette arbeidet. Informant 2 sier blant annet:

«Vi bruker en del vurderingsverktøy som vi har utarbeidet selv, knyttet til læreplanen i grunnleggende norsk, for å vurdere hvilket nivå de er på i de ulike delferdighetene.» (Informant 2)

Eksperten påpeker dette med å ha kompetanse for å kartlegge og sier at:

«Kartleggingen er ikke bedre enn kompetansen på den som utøver det.» (Ekspertinformant)

I avsnittet over påpekes dette med hvem som kartlegger og viktigheten av at vedkommende faktisk har kompetanse på feltet. Særlig dette med å ha fokus på hva man henter ut av

kartleggingen er noe som er sentralt og som kan variere mellom hver person. Eksperten påpeker også at det er viktig:

«Det er noe med å ha fokus på hvem som gjør det og hva man faktisk henter ut i tolkningen sin da. At man ikke overtolker det eller undertolker slik at man overvurderer eller undervurderer og at man ikke klarer å identifisere det barnet som trenger hjelp.» (Ekspertintervju)

Her påpeker eksperten noe som kan være utfordrende med kartlegging og at det kan være så ulikt. Det å identifisere barnet som trenger hjelp er det viktigste med kartleggingen. Derfor er det viktig å ikke legge for mye eller for lite i de resultatene som framkommer av kartleggingen.

I forbindelse med kartlegging påpekes også dette med å ha en valid kartlegging, hvor pedagogene oppfatter prøven og resultatene på en mest mulig lik måte. Her har flere av pedagogene noen tanker rundt hva som er bra nok. To av skolene påpeker dette med å ha gode system for tolkning- og vurderingsfellesskap slik at de ansatte blir så like som mulig i sine kartlegginger og vurderinger. Informant 1 påpeker dette med validiteten til kartleggingsverktøyet:

«Hvordan kan vi oppfatte det mest mulig likt, slik at det gir oss et valid resultat på en måte?» (Informant 1)

Informanten uttrykker også et ønske om å bli enda mer samkjørte og finne flere gode løsninger for kartlegging. Noe som informant 2 bringer frem er dette med hva som er tilstrekkelige ferdigheter? Grunnet opplæringslovens krav om tilstrekkelige ferdigheter er dette noe som er sentralt innenfor kartlegging. Dette blir som tidligere beskrevet en skjønnsvurdering og informant 2 påpeker:

«Utfordringene her er jo at det å kartlegge innebærer at noen har en mening om hva som er bra nok (...) når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kan bli litt sånn skjønnsvurdering da, hva er egentlig tilstrekkelig ferdigheter i norsk? Utfordringene er jo at man ikke kommer utenom at det blir en slags skjønnsmessig vurdering involvert.» (Informant 2)

Informanten stiller spørsmål rundt hvem som kan si hva som er gode nok ferdigheter i norsk, og at man ikke kommer foruten disse skjønnsmessige vurderingene. Det påpekes derfor også i denne sammenhengen hvor avgjørende det er med samtaler i profesjonsfelleskapet hvor man kan diskutere og skape en felles enighet:

«Vi har gode systemer for vurderingsfelleskap, tolkningsfelleskap, for å snakke om faget og bruke det aktivt. Det tror jeg at gjør oss så like som mulig, i kartleggings- og vurderingssammenheng.» (Informant 2).

Informant 2 peker her på viktigheten av å være så like som mulig i vurderingssammenheng, og hvordan gode system for vurdering- og tolkningsfelleskap spiller inn på dette området.

4.4 Internt og eksternt samarbeid

Denne kategorien om internt og eksternt samarbeid på de ulike skolene handler om hvordan de ulike informantene erfarer at de har samarbeid på tvers av skoler og kommuner, et profesjonsfelleskap og har mulighet til å lære av hverandre. Kategorien tar også for seg samarbeidet som skolene har med foreldre og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for denne kontakten. Innenfor denne kategorien framkommer det flere ulike erfaringer og noen bekreftelser på at det finnes ulike praksiser rundt omkring. Kategorien inneholder blant annet underkategoriene «*Eneansvar*», «*Betydningen av profesjonsfelleskap*», «*Mangel på interkommunalt samarbeid*», «*Utfordringer mellom kollegaer*», «*Tidsklemme*» og «*Betydningen av foreldrekontakt*».

Profesjonsfelleskap / Samarbeid på skolene

Det er samsvar mellom pedagogene om samarbeid mellom skoler, kommuner og eksterne aktører. Informantene omtaler at det er lite samarbeid mellom både skoler og kommuner, og at det er en god vei å gå. Alle nevner at de har lite samarbeid med andre kommuner, noen mer enn andre.

«Ja, det er alt for lite samarbeid med andre kommuner. Dessverre, synes jeg.»
(Informant 2)

Eksterne aktører er derimot de som pedagogene og skolene samarbeider mest med, utover det interne samarbeidet på skolen. Her er ulike aktører framtreddende i informantenes svar, blant annet pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), flyktningtjenesten og voksenopplæringen.

Når det kommer til profesjonsfellesskap er informant 2 og 3 i to komplett forskjellige situasjoner, hvor informant 2 er i særstilling. Begge informantene påpeker derimot betydningen av et godt profesjonsfellesskap og det å ha noen å støtte seg på. Informant 2 påpeker at de har et velfungerende profesjonsfellesskap på deres skole:

«Vi har jo et velfungerende profesjonsfellesskap som gjør at vi lærer av hverandre og har mye intern opplæring av hverandre.» (Informant 2)

Denne skolen er derfor i en særstilling for påfyll av kompetanse og får også besøk av andre for å dele erfaringer rundt sin skole. Informant 2 påpeker at de samarbeider litt med andre skoler, men at det fortsatt er vanskelig å dele på tvers av kommunegrensene.

Samtidig er samarbeid noe som det er en del ulik praktisering rundt. Informant 3 føler seg veldig alene om elevgruppen og opplever det som utfordrende.

«Jeg tenker liksom utfordringen med meg alene. Jeg har tidvis kjent meg selv alene og så har det vært litt frustrerende når jeg ikke har vært.. Det var jo jeg som skulle finne ut av det. (...) Likevel synes jeg det burde være noen som man kan støtte seg litt på, innenfor samme fagområde.» (Informant 3).

Informanten må selv ta initiativ for samarbeid med andre skoler og for å tilegne seg faglig påfyll. Det uttrykkes også at det er interne konflikter på skolen rundt informantens rolle i samarbeid med kollegaer:

«Det er veldig viktig i den rollen jeg har nå og være direkte med kollegaene mine. Jeg har jo gitt de nå en timeplan så de ser hvor jeg er inne. (...) Da kan jeg ikke alltid bli plassert til å hente ting. Vi skal jo være rause og hjelpe hverandre litt, men at jeg ikke blir tatt til å være en annen lærer som skal være på alle liksom (...) jeg føler at det ofte ikke blir prioriterte eller de sier liksom at elevene må være i klasserommet ellers så går de glipp av noe. (...) Det er noe som ikke er helt greit. Det er liksom hvordan jeg kjenner det, fordi jeg har jo ansvaret for hva som er best for de elevene.» (Informant 3)

Informanten uttrykker i avsnittet over at hennes ønsker for elevgruppen ikke alltid blir prioritert av kollegaer. Dette skaper irritasjon om ulike oppgaver mellom kollegaer. Informanten trekker blant annet inn kommunikasjon med leder som en mulig løsning på disse konfliktene. Uklarhet i forventinger fra leder er også noe som bidrar til usikkerhet rundt informantens rolle:

«Jeg måtte gå til lederen min og spørre: Hva er det som er forventet av meg i denne stillingen jeg har fått? Han har jo sagt: Du skal få lov til å lage rutiner på denne skolen. Men det er så mange problemstillinger og så mange forskjellige nivå.» (Informant 3)

Det kommer her til uttrykk et ønske fra informanten om at leder burde vært mer i front og at informanten selv burde ha tatt mer kontakt med leder.

Foreldresamarbeid

Det er stor enighet mellom informant 1 og 2 om betydningen av god kontakt med foreldre. Skolene deres bruker mye tid på opplysning til foreldrene om deres egne og elevenes rettigheter. Informant 2 påpeker særlig dette med forventninger til skolen og fra skolen:

«Det handler noen ganger om at en foresatt ikke alltid vet hva de kan forvente av skolen, og ikke heller alltid vet hva skolen forventer av dem. (...) Det er særlig i Norge, det samarbeidet mellom skole og hjem. Det er litt spesielt at man forventer en dialog. (...) I Norge har man en forventning om at man er delaktig da i barnets utdanning. Det hender at vi må bruke litt tid å på å lære opp, og da bruker vi den tiden som trengs på det.» (Informant 2)

I tillegg er informant 2 svært opptatt av å gi informasjon om barnas hverdag og skolen er en sterk pådriver for at foreldrene skal få ta del i elevenes hverdag:

«Alle foresatte skal høre noe fra oss hver eneste uke. (...) Vi inviterer foresatte til å ta en del av hverdagen på språksenteret gjennom arrangementer eller foreldrekvelder.» (Informant 2)

Informant 3 mener også at foreldresamarbeid er viktig. Hun opplever derimot mer frustrasjon rundt samarbeidet, da det for det meste går gjennom kontaktlæreren:

«Så det er litt sånn frustrerende hvordan man skal gå frem. Der er det da igjen samarbeid med foreldre. Kontaktlærerne er jo i tette kontakt med foreldrene.»
(Informant 3)

Informant 1 uttrykker at tid kan være utfordrende for å få til et godt foreldresamarbeid. Skolen ønsker også nye rutiner for det første møtet med barna og foreldrene for å få bedre oversikt og dialog. Når det kommer til foreldresamarbeid og så mange ulike kulturer samlet på et sted så uttrykkes det ikke i særlig grad noen utfordringer med dette. Informant 1 påpeker at det er lite konflikter i foreldregruppen, på tross av mange ulike kulturer samlet. Informant 2 fokuserer på det som er felles for alle:

«Vår opplevelse er at elevene setter pris på at de elevene de skal møte er i litt samme situasjon. (...) Fordi det er jo en kombinasjon av flyktninger og arbeidsinnvandrere og familiegjenforeninger, men allikevel så fokuserer vi på en måte på hva man har til felles da. Det opplever vi har god effekt.» (Informant 2)

I dette avsnittet forteller informant 2 at på tvers av alle de ulike bakgrunnene så gir fokus på fellesskapet god effekt for samarbeidet og samholdet på skolen.

5. Drøfting

Kapittelets struktur vil organiseres ut ifra de utarbeidede forskningsspørsmålene innunder to underkapitler. Forskningsspørsmål 1 «*Hvilke muligheter og utfordringer ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?*» vil drøftes under det første kapittelet. Forskningsspørsmål 2 «*Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?*» og forskningsspørsmål 3 «*Hvordan kan bruk av kartleggingsverktøyet «Norsk som læringsspråk» styrke andrespråksinnlæringen?*» vil drøftes inn under det andre kapittelet. Hovedfunnene vil presenteres i underkapitlene, hvor de drøftes opp mot tidligere forskning. Gjennom drøfting vil eventuelle avvik mellom resultatene og eksisterende forskning eller teori kunne forklares

og dette vil kunne bidra til en mer helhetlig forståelse. Avslutningsvis på hvert underkapittel vil det komme en kort oppsummering som presenterer hovedfunnene for hvert av de to underkapitlene.

5.1 Muligheter og utfordringer i arbeidet med nyankomne elever

Analysen av datamaterialet viser at det er flere sentrale faktorer som en må ta hensyn til i opplæringen av nyankomne elever. Alle informantene trakk frem ulike muligheter og utfordringer knyttet til dette arbeidet, som kan belyse problemstillingen og bidra til å utvide etablert kunnskap. Innenfor de ulike overordnede kategoriene fra resultatkapittelet var det enkelte resultater som var mer framtrædende og av relevans for problemstillingen. Det vil av den grunn være interessant å se nærmere på disse resultatene opp mot forskning og teori, da de kan bidra til en dypere forståelse som kan bygge videre på kunnskapen på feltet.

5.1.1 Ulike oppfatninger knyttet til organisering av opplæringen

Informantene i denne oppgaven, og deres skoler, organiserer opplæringstilbudet sitt på ulike måter. Informantene fra mottaksskoler erfarer og peker på denne organiseringsformen er en vesentlig faktor for god andrespråksinnlæring. Det finnes fordeler og ulemper med de ulike organiseringsmodellene, og hva som er mest hensiktsmessig påvirkes blant annet av alder, antall elever, tidligere skolebakgrunn, ressurser og kommunestørrelser (Holum, 2019). NIFUs forskning fra 2022 viser at det vanligste opplæringstilbudet for nyankomne elever i Norge i dag er opplæring i ordinære klasser (Lødding et al., 2022). Resultatene i denne oppgaven tyder på at det finnes mange fordeler rundt organisering av opplæringen på mottaksskoler. På et vis kan en tenke at fordelene er bestemt ut ifra demografiske og geografiske forhold, som gjør at en kan vurdere en slik særegen løsning ettersom byer har mange flere elever å samle sammen i særskilte opplæringstilbud. Tanken rundt det å samle elevene slik at de får kvalifisert opplæring i et fellesskap med elever i omtrent samme situasjon kan være positivt. En informant uttrykker at elevene setter pris på dette og erfarer at det kan skape trygghet. En annen fordel med mottaksskoler er all kompetansen som er samlet på en plass. På den måten erfarer lærerne på mottaksskoler god støtte i profesjonsfellesskapet og har muligheter for vurderings- og tolkningsfellesskap knyttet til kartleggingsverktøy og utfordringer.

På begge mottaksskolene praktiserer de ulike former for intensiv språkopplæring for de nyankomne elevene og dette påpekes av informantene som en viktig del av

opplæringstilbudet. Det hevdes av en informant at nyankomne elever som deltar i en tidlig intensiv språkopplæring raskere vil øke sine språkkunnskaper, og dermed kunne sendes tidligere til nærskolen, hvor de blir integrert med andre jevnaldrende. Begrunnelsen for å organisere opplæringen på denne måten vil være interessant å se nærmere på. Som et logisk resonnement, gitt språkets betydning for all samhandling og muligheter til lek og læring i klassefelleskapet, kan en argumentere for intensiv språkopplæring som viktig for «senere inkludering». Samtidig kan slike segregerte tilbud skape en *vi-de*-oppfattelse som muligens kan skape barrierer eller stå til hinder for mer inkluderende praksiser. Det kan se ut som informantene legitimerer egen praksis ut fra egne positive erfaringer, uten å nødvendigvis stille spørsmål rundt hvilke utilsiktede konsekvenser ulike organiseringsformer kan ha for elevene det gjelder, og målsetningen om en mer flerkulturell skole.

Dersom en ser på språkinnlæringen ut fra teoriene til Cummins, så kan en tenke at innlæringen av norsk fungerer best i et miljø der norsk er majoritetsspråket (Cummins, 2000). Den ene skolen organiserer andrespråksinnlæringen i et *delvis integrert tilbud*, som det kalles, hvor elevene har en tilhørighet i ordinær klasse. I ordinære klasser vil det være rom for nyankomne elever til å prøve ut sine begynnende norskspråklige ferdigheter i samspill med både lærere og medelever med ulik bakgrunn og språkerfaring. Her får elevene mulighet til å høre norskspråket daglig fra klassekamerater, og delta i samtaler og i lek på opplæringsspråket. Ved å trekke inn Vygotskys teori og det sosiokulturelle synet på læring, kan medelevene også ses på som den kompetente andre, som bidrar til at eleven får lære i den nærmeste utviklingssonen og utvikle sine språkferdigheter i meningsfulle samspill (Vygotsky, 1978).

Hvilket opplæringstilbud som er mest optimalt for nyankomne elever er derfor diskutabelt og påvirkes av mange faktorer. Bør en først fokusere på intensiv språkopplæring med elever i samme situasjon på fulltid slik at en kanskje raskere kan integreres i ordinær klasse, eller bør en plassere elever i delvis integrerte opplæringstilbud fra start av, slik at eleven kan få mulighet til å lære språk i samspill med ulike medelever og umiddelbart bli forsøkt innlemmet i ett heterogent og flerkulturelt fellesskap? Uavhengig av disse tankene bør elevens beste uansett alltid være i fokus, og elevene må sikres et trygt og inkluderende opplæringsmiljø hvor de mottar tilpasset faglig, pedagogisk og emosjonell støtte.

Informantene påpeker at organiseringen av opplæringen spiller inn på hvordan nyankomne elever opplever skolehverdagen. For at nyankomne elever skal oppleve å ha et godt

skolemiljø, uavhengig av organiseringsform, er det flere faktorer som spiller inn. Trygghet er noe som alle informantene peker på som essensielt. Det er viktig at elevene opplever trygghet dersom de skal ha en forutsetning og mulighet til videre læring. Dette er også i tråd med NIFUs delrapport, hvor lærere peker på trygghet som en viktig forutsetning for å lære (Lødding et al., 2022). For å skape trygghet er det viktig å skape gode relasjoner, ha tydelig struktur, forutsigbarhet og ivareta elevenes individuelle behov. Dette samsvarer med informantenes svar, men det framkommer også i NIFUs delrapport at dette er et tidkrevende arbeid (Lødding et al., 2022). Betydningen av en god lærer-elev-relasjon har også mye å si for elevers læringsutbytte (Holum, 2019). Der er derfor av stor betydning at lærere som arbeider med nyankomne elever legger vekt på å etablere sterke relasjoner, ettersom dette legger til rette for trygghet og støtte for elevene.

En utfordring når det kommer til å skape trygghet for de yngste nyankomne elevene er misforståelser og problemer som kan oppstå grunnet kommunikasjonsbrister og dette påpekes av den ene informanten. Disse misforståelsene kan oppstå på grunn av manglende fellesspråk, både i samhandling med voksne eller jevnaldrende klassekamerater, og gjør at elevene ikke opplever at de blir forstått. Det er dessverre ingen av pedagogene som i intervjuene trekker frem tiltak for å møte denne utfordringen eksplisitt i intervjuene. Eksperten påpeker derimot viktigheten av å ta i bruk barnets visuelle sans for å kompensere for at barnet ikke får med seg alt språklig innhold. Kompenserende tiltak som støttes opp av forskning og som kan være god hjelp for yngre elever og deres pedagoger og medelever er blant annet visuelle symboler, dagsplan, konkrete, tilpasset ukeplan, læringsstøttende vegger og fadderordning i friminutt (Utdanningsetaten i Oslo, 2020).

5.1.2 Ulike språklige og faglige tilpasninger i opplæringen

Alle informantene peker på at det er essensielt å tilpasse opplæringen for å imøtekomme elevenes faglige og språklige behov når trygghet er etablert. I resultatdelen opplyses det om store sprik innad i gruppene og klassene. Ekspertinformanten og en annen informant poengterer at grupper med ulikt nivå kan være positivt og at elevene da kan lære av hverandre. De andre informantene vektlegger derimot homogene grupper og nivåddifferensiert opplæring for å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Dersom en ser dette opp imot den sosiokulturelle læringsteorien, kan en muligens skape en oppfatning om hva som er

gode vilkår for læring. Ut ifra denne læringsteorien vil ikke homogene grupper og nivåinndeling nødvendigvis gi det beste utgangspunktet for samarbeidslæring og utvikling av faglige fellesskap. Dersom en deler inn klasser på tvers av nivå, vil en kunne se at det gir rom og muligheter for at elevene lærer av hverandre, og at interaksjon kan ha betydning for elevenes læring og utvikling (Vygotzky, 1978). Her får elevene også erfare at noen er gode på en ting, andre er gode til noe annet, og at variasjoner i språklig og faglig nivå er til elevenes beste. Dette kan være med å bygge på den ressursorienterte forståelsen og skape et elevsyn hvor alle elevene betraktes som kompetente og ressurssterke på hver sin måte (Cummins, 2017). Videre kan det være med på å skape rom for at elevene strekker seg med støtte fra medelever, og dermed lærer i den nærmeste utviklingssonen (Vygotzky, 1978). En kan derfor diskutere om grupperinger etter elevenes nivå vil være mest hensiktsmessig for å tilpasse for elevenes læring og utvikling. I den forbindelse kan en også stille spørsmål til hvor ofte slike nivåinndelinger forekommer og bør forekomme i opplæringen.

En annen faktor som kan trekkes frem med tanke på den sosiokulturelle læringsteorien og undervisning av minoritetsspråklige elever er fellesskapsdidaktikk. Dersom lærerne fortsetter å tilrettelegge undervisningen ved bruk av nivåinndeling må det lages mange ulike oppgaver for å tilpasse til gruppenivåene. Ved bruk av fellesskapsdidaktikk kan en legge opp til mer samarbeid rundt mer åpne oppgavetyper og se på mangfoldet av elever som et gode som bidrar til flere og ulike løsninger på oppgaven. Gruppen med minoritetsspråklige elever vil ha særlige behov for sosial deltakelse og hensiktsmessig støtte (Øzerk, 2019). I sammenheng med denne forskningen vil det være formålstjenlig å tilrettelegge slik at elevene mottar denne hensiktsmessige støtten også fra sine medelever, og ikke bare fra lærer. Aktiviteter, språkbruk og samhandling som tilrettelegges av lærerne vil være grunnlaget for elevenes læring (Øzerk, 2019). Ekspertinformanten fremhever betydningen av å inkorporere barnets språkkompetanse i opplæringen, samt å tilpasse opplæringen til barnets nivå.

Informanten som organiserer språkopplæringen i grupper, deler gruppene inn etter hvilket morsmål elevene har. Dette kan være med på å skape et fellesskap mellom disse elevene, hvor de kan ta i bruk morsmålet sitt sammen med de andre elevene på gruppen. Dette kan bygge på ressursperspektivet hvor elevene gis muligheten til å benytte sitt morsmål og at det blir tatt i bruk i språkopplæringen som en ressurs. Det å bruke morsmålet i den grad det er mulig, for å bygge bro til andrespråket, vil derfor være viktig for å kommunisere og tilegne seg læring. I NIFUs delrapport konstateres det at lærere som har ansvar for innlæring av norsk ser på

elevens tidligere tilegnede språk som en ressurs. På tross av vektleggingen av språk som ressurs framkommer det i nyere forskning at lærere i varierende grad faktisk benytter denne ressursen (Lødding et al., 2022). Her kan man også stille spørsmål om hvilken strategi eller framgangsmåte som best gagnar norskinnlæringen. I hvor stor grad bør elevene blandes på tvers av morsmål versus å få samhandle med andre som snakker samme språk?

En informant peker på bruk av tolk og tospråklig faglærer som sentralt i norskopplæringen og påpeker viktigheten av støtte på elevens morsmål. For å kunne ta i bruk morsmålet for å bygge bro over til andrespråket vil det kunne være hensiktsmessig med bruk av tolk og tospråklig faglærer i opplæringen, som kan støtte elevenes språklige og faglige utvikling. Informantens skole tar aktivt i bruk tospråklig lærer og tolk i undervisningssituasjoner, og ser på dette som hensiktsmessig for elevenes læring (Holum, 2019). Dette er i tråd med Utdanningsetaten i Oslo sin Opplæringspakke *Ny i norsk*, hvor språklig forsterkning og oppfølging bør planlegges og følges opp av alle involverte lærere, slik at eleven får best mulig kvalitet på opplæringen (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Spørsmålet om variasjonen i tilgangen på tolketjenester vil drøftes i underkapittel 5.1.4.

En av informantene påpeker viktigheten av faglig påfyll, også for denne elevgruppen, og betydningen av en integrert språk- og fagopplæring. Det å lære både språket og fag om hverandre vil være særlig viktig for minoritetsspråklige elever som benytter seg av sin fulle rett på 2 år i et særskilt opplæringstilbud. Det påpekes også av Kjelaas & Fagerheim (2021) at en «ikke kan sette fagopplæringa på vent av hensyn til elevenes generelle læringsutbytte» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29). Dette kan være med å skape risiko for at elever blir hengende etter videre i skoleløpet og dermed får utfordringer i den ordinære opplæringen. Integreringen av språk og fag vil bidra til å skape motivasjon for elevene og det er viktig at det arbeides systematisk med språk i alle fag (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Når det kommer til tidligere forskning på innlæring av språk og fag samtidig så fastslår delrapporten av NIFU at dette er tidkrevende, men fullt mulig så lenge en har kompetente lærere (Lødding et al., 2022). I tråd med Vygotsky og det sosiokulturelle grunnprinsippet spiller samtalen en hovedrolle og utgjør kjernen i enhver læringsprosess. Som et resultat vil samtalen utgjøre en essensiell del av undervisningsforløpet. Cummins (2017) peker på samtale og lesing om et tema på førstespråket, og deretter skriving om temaet på andrespråket, som en svært god form for fag- og språkinnlæring. Dette begrunnes ut ifra tanken om at en må bearbeide og prosessere faginnholdet for å kunne arbeide med det videre på flere språk (Cummins, 2017).

En integrert språk- og fagopplæring vil derfor være hensiktsmessig for å unngå videre utfordringer i den ordinære undervisningen, og dette er noe som alle informantene gjennomfører. Spørsmålet er hvordan denne integrerte opplæringen gjennomføres på de ulike skolene og om informantene opplever noen muligheter eller utfordringer knyttet til dette.

5.1.3 Viktigheten av kompetanse, et godt profesjonsfelleskap og god ledelse

Informantene påpeker at det fortsatt er en vei å gå når det kommer til kompetanse innenfor fagfeltet norsk som andrespråk og ekspertinformanten påpeker at det er en utfordring rundt hvilken kompetanse ulike skoler har på flerspråklighet og det flerkulturelle området. Likevel uttaler en informant at det har skjedd en positiv utvikling på andrespråksfeltet de siste årene. Informantene peker på at mange skoler benytter seg av lærere som ikke har kompetanse innenfor feltet og at muligheter for ansettelse av pedagoger med kompetanse på feltet er geografisk betinget. Det tyder av den grunn på at ansettelse av pedagoger med riktig kompetanse vil være mer relevant for enkelte skoler enn for andre. Forskning viser at kompetente lærere og god kvalitet på undervisningen har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Holum, 2019). Tilgangen på kompetanse kan begrunnes ut ifra hva som er tilgjengelig i skoledistriktene. Det kan derfor være store forskjeller på de ulike skolenes muligheter for tilgang til pedagoger med riktig kompetanse og erfaring på området. Dette bekreftes også av ekspertinformanten, som sier at tilgang til kompetanse vil variere ut ifra hvor man er plassert geografisk i landet og hvilken skole man går på. En kan trekke linjer til at informantene som arbeider på mottaksskoler i byen står i en geografisk særstilling når det gjelder ansettelse av kvalifiserte pedagoger. Dette er en av de positive sidene med organisering av opplæringstilbudet i mottaksskoler, og en oppnår av den grunn mer samlet kompetanse og profesjonsfelleskap på skolene.

Enkelte informanter påpeker at veletablerte profesjonsfelleskap på skolene er viktige for å kunne dele erfaringer, diskutere og tilegne seg ny kompetanse. På mottaksskolene finnes det store profesjonsfelleskap, hvor alle pedagogene har kompetanse på feltet og har mulighet til å drøfte saker med hverandre. Det at flere pedagoger er samlet på skolene, med ulik kompetanse på feltet, er også viktig i arbeidet med å sikre en ressursorientert forståelse (Hauge, 2016). Dette er en av forskjellene som kommer til syne i resultatene. Mottaksskolene står i særstilling på tilgang til kompetanse og profesjonsfelleskap, i motsetning til skolen som

tilbyr et delvis integrert tilbud til minoritetselvene i sin kommune. Informanten som ikke har noen andre kollegaer med kompetanse på feltet til å støtte seg på og diskutere ting sammen med uttrykker utfordringer knyttet til dette. I og med at informanten har ansvaret for andrespråksinnlæringen alene oppleves det et savn rundt drøfting av saker i et fellesskap med andre pedagoger, som har kompetanse på feltet. Selv om skolene i oppgaven har ulike praksis når det kommer til profesjonsfellesskap er alle enige i viktigheten av å ha et godt profesjonsfellesskap, slik at en kan lære av hverandre og ha noen å støtte seg på.

En informant uttrykker et savn knyttet til samarbeid med kollegaer om de nyankomne elevene. For en mest mulig hensiktsmessig opplæring for de nyankomne elevene, burde de involverte lærerne arbeide for å ha et godt samarbeid seg imellom. Ideelt sett burde dette samarbeidet være et trekantsamarbeid mellom kontaktlærer/faglærer, tospråkliglærer og lærer i grunnleggende norsk. Gjennom et godt samarbeid ville informanten gjerne ikke følt seg like alene om elevgruppen og det ville bli skapt en tettere sammenheng mellom den særskilte opplæringen og den ordinære fagundervisningen (Holum, 2019). Dersom en tar utgangspunkt i Opplæringspakken *Ny i norsk* innenfor det delvis integrerte tilbudet vektlegges det å ta i bruk ekstraordinære tilpasninger i fellesundervisningen, samtidig som man gjennomfører intensive språkkurs/gruppeundervisning utenfor fellesundervisningen (Utdanningsetaten i Oslo, 2020). Ved god sammenheng mellom gruppe- og fellesundervisningen kan gruppeundervisningen ha god effekt på for elevens læring av fagrelatert ordforråd og videre deltakelse i fellesundervisningen.

Informanten trekker frem enkelte utfordringer knyttet til samarbeid med kontaktlærer. Det uttrykkes at gode muligheter for læring ikke blir realisert grunnet et dårlig samarbeid dem imellom. Interne konflikter oppstår grunnet uklarhet i ledelsens forventninger og lærernes ulike roller i skolen. Informanten og kontaktlæreren har ulike prioriteringer når det gjelder elevgruppen og informanten savner fokus på de nyankomne elevenes muligheter til å arbeide med forkunnskaper i forkant av undervisningen. En faktor som kan spille inn for å lykkes med samarbeidet kan være tydelige forventninger fra ledelsen og tidligere forskning peker på at en aktiv og involvert leder er en forutsetning for et godt opplæringstilbud på skolene (Rambøll, 2016a). De uklare forventningene fra lederen skaper usikkerhet rundt informantens rolle som andrespråkslærer. Informanten opplever av den grunn mer usikkerhet rundt andrespråksinnlæringen, som igjen kan føre til et mindre utviklet opplæringstilbud på skolen.

Dersom pedagoger ikke opplever å få tilstrekkelig støtte fra ledelsen, kan gjennomføringen av andrespråksinnlæringen bli en utfordrende oppgave for den enkelte pedagog.

Forskning viser også at skoleledelsen bør legge til rette for samarbeidstid for lærerne om elevgruppen, slik at de får mulighet til å planlegge og samkjøre undervisningen (Holum, 2019). En tydeligere skoleledelse med klare forventninger, som legger til rette for samarbeidstid mellom lærere, vil kunne bidra sterkt i arbeidet for å klargjøre pedagogenes roller og øke samarbeidet dem imellom. En kan derfor trekke noen svake tendenser til at språkopplæringen i noen tilfeller kan reflektere skoleledelsens beslutninger og skape utfordringer for de visjonene pedagogene selv har for selve innlæringen.

5.1.4 Muligheter og utfordringer knyttet til foreldresamarbeid

Det forekommer ulik praksis for foreldresamarbeid på de ulike skolene i oppgaven. Samarbeid med hjemmet er en viktig del av lærerens arbeid og bidrar positivt til elevens oppvekstmiljø og skolens arbeid med læringsmiljø (Holum, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Foreldresamarbeid kan være utfordrende, særlig i oppstartsfasen, og dette poengteres også av en informant (Jortveit & Haraldstad, 2018). På tross av dette anser alle informantene det som betydningsfullt og avgjørende med et godt foreldresamarbeid. Økt samarbeid kan bidra til et tryggere skolemiljø og støttende læringsmiljø, både på skolen og hjemme, som igjen kan bidra til å sikre trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det vises stor variasjon i resultatene på bruk og tilgang på tolk på de ulike skolene. En av informantene påpeker spesielt utfordringen med tilgang til tolk, særlig fysisk tolk, og har måttet ty til telefontolk og kommunens voksenopplæring for hjelp til dette arbeidet. Ved bruk av telefontolk poengteres utfordringer knyttet til kommunikasjon og samspill med foresatte. En annen informant forteller at skolen har lav terskel for bruk av tolk og svært god tilgang i kommunen. Informanten påpeker også at bruk av tolk er sentralt i arbeidet med å skape en likeverdig kommunikasjon med foresatte. Dette kan vise tendenser til at det er geografiske utfordringer knyttet til arbeidet med å sikre likeverdig tilgang på tolk for alle elever og foresatte. Det kan også være en indikasjon på ujevn fordeling av ressurser i skolesektoren og ulike prioriteringer i kommunene. Variert og lite bruk av tolk på skolene i forbindelse med

foreldresamarbeid, kan derfor ligge til grunn for misforståelser og skape konsekvenser for god kommunikasjon og samarbeid med hjemmet.

En utfordring knyttet til skole-hjem samarbeidet, som påpekes av en informant, kan være ulike forståelse og forventninger mellom skole og foreldre, og viktigheten av å lære opp og bruke tid på at alle forstår hva som forventes av dem. I samarbeidet mellom skole og hjem kan det oppstå flere utfordringer knyttet til rettigheter, forventninger og maktbalanse, dersom en ikke tar ekstra hensyn til at foreldrene er minoritetsspråklige. I tillegg kan usikkerhet rundt hvordan en skal bevare sin identitet, samtidig som man tilpasser seg til samfunnet være utfordrende (Jortveit & Haraldstad, 2018). Slik som informanten påpeker, vil derfor det å ta seg tid til å prate med foreldre, slik at foreldrene vet hva som forventes av dem og av skolen være viktig. Skolen og skolesystemet kan være annerledes sett fra skolens og foreldrenes synsvinkel, og minoritetsforeldre kan ha forskjellige referanserammer (Jortveit & Haraldstad, 2018). Det å avklare roller og forventninger i samarbeidet, og gi støtte og opplæring som tar hensyn til ulike kulturelle bakgrunner vil derfor være viktig. På denne måten kan usikkerhet knyttet til skolesystemet reduseres.

Det er stor enighet blant informantene om betydningen av god foreldrekontakt, selv om enkelte påpeker at tiden kan være en utfordring for å skape et godt samarbeid. En av informantene er særlig opptatt av foreldresamarbeid, og involverer foreldre på foreldrekvelder og arrangement slik at de skal få ta en del i barnas hverdag. Det er interessant å merke seg at det ikke uttrykkes særlige utfordringer rundt samling av ulike kulturer på skolen.

Informantene påpeker at de fokuserer mest på fellesskapet og sier at det gir god effekt på samholdet og samarbeidet på skolen. På bakgrunn av dette kan det derfor være viktig å vektlegge det som er felles for alle, på tross av deres ulike kulturelle bakgrunner, slik at et godt samarbeid oppnås mellom foreldrene og skolen. Dette er i tråd med ressursperspektivet og for å skape et godt fellesskap på skolene fokuseres det derfor på hva elevene, foreldre og de ulike kulturene som er samlet har til felles.

5.1.5 Oppsummering

Samlet sett viser resultatene at en må ta hensyn til flere faktorer når det kommer til organiseringen av opplæringen og for å sikre at nyankomne elever får optimale forhold for

språklig, sosial og faglig utvikling. Det er viktig at elevene opplever et godt skolemiljø, hvor det skapes gode relasjoner og det arbeides med en inkluderende skolekultur. Det er uenighet på feltet rundt hvilken organisering som gir den beste opplæringen, men betydningen av at skoleleder og ansatte er involverte og ønsker å skape en inkluderende skolekultur, og arbeider for elevenes læring er sentralt uavhengig av opplæringsform. Det er derimot stor enighet om å ha en integrert språk- og fagopplæring. Det kan diskuteres om grupperinger etter nivåinndeling er hensiktsmessig for læring eller om det er formålstjenlig å ha grupperinger med ulike nivå og bygge på Vygotsky og Cummins tanker. På denne måten får elevene lære språk i dialog med medelevene sine. Det vil uansett være tjenlig at elevene får ta morsmålet sitt i bruk i opplæringen og at det blir brukt som en ressurs.

Det finnes også ulik kompetanse på skolene og ulik bruk og tilgang på tolk. Geografiske variasjoner bestemmer hvilken tilgang skolene i de ulike kommunene har på både lærere med kompetanse og tolketjeneste, og her står byene i særstilling i motsetning til distriktene. Skoleledere med tydelige forventninger er positivt for skolen og de ansatte, og kan skape mer forutsigbarhet og viktige rolleavklaringer. Videre er det viktig med et godt foreldresamarbeid for at skolemiljøet skal bli tryggere og at eleven opplever et mer støttende læringsmiljø. Bruk av tolk og avklaring av roller og forventninger er også viktig i dette samarbeidet. Ressursperspektivet blir trukket frem i forbindelse med samling av mange med ulike kulturelle bakgrunner og pedagoger har positive erfaringer med å fokusere på det som er til felles for alle.

5.2 Praksis rundt kartlegging og bruk av «Norsk som læringspråk»

5.2.1 Kartlegging og videre opplæring

Ekspertinformanten påpeker at kartlegging av barns språk alltid er diskutabelt. Særlig kartlegging som ikke avdekker noe eller systematisk kan beskrive vansker, ressurser eller utviklingsmuligheter. Dersom elever ikke er i stand til å bli kartlagt, av for eksempel psykososiale årsaker, bør en ikke kartlegge bare for å gjennomføre en kartlegging. En må alltid ta hensyn til de etiske perspektivene, og viktigheten av hvorvidt kartleggingen er rettferdig for eleven trekkes også frem av en informant. I tillegg til å ta hensyn til dette, er det viktig at den som kartlegger faktisk har kompetanse på området. Eksperten påpeker at det er

viktig å ikke ende opp med å overvurdere eller undervurdere, slik at man ikke klarer å identifisere elevene som trenger hjelp. Mottaksskolene er svært oppmerksomme på betydningen av å ha kompetanse knyttet til kartlegging. Skolene er også opptatt av å skape en felles forståelse og oppfatning av kartleggingen som gjennomføres og hvilke konklusjoner man kan trekke fra resultatene. En informant peker på viktigheten med å skape et mest mulig valid resultat ved å oppfatte kartleggingen mest mulig likt. En annen informant, også fra mottaksskole, peker også på det å ha et fellesskap for vurdering og tolkning som en viktig del av arbeidet med å skape gyldige kartleggingsresultater som kan gi nyttig informasjon om hva slags undervisning den enkelte elev trenger.

På et vis tyder informantenes utsagn om kartlegging av denne elevgruppen på en «smal» forståelse av hva kartlegging kan dreie seg om. Det meste av kartleggingsverktøy og tilnærminger som blir nevnt omhandler individuell kartlegging av standardisert type. Når et kartleggingsverktøy er standardisert må det gjennomføres etter gitt administrative instruksjoner, slik at resultatet kan sammenlignes med resultatene fra en større normgruppe. Denne typen kartlegging kan være vanskelig å gjennomføre etter reglene når eleven har et annet morsmål. Selv ved bruk av tolk kan det være utfordrende å vite om barnet har oppfattet oppgaven korrekt, eller om tolken har gitt instruksjonene på rett måte. Sammenligningen med normgruppen skjer da ofte på et tynt grunnlag. I tillegg gir denne typen kartlegging liten innsikt i hva eleven kan klare med litt støtte, altså hvor læringspotensialet ligger, slik Vygotsky (1978) beskrev det i sitt konsept om den nærmeste utviklingssonen. Tradisjonell, individuell kartlegging er kun egnet til å fange «gårsdagens læring», i følge Vygotsky, ikke morgendagens. Ved hjelp av mer dynamisk kartlegging og observasjoner som supplement kan læreren få innsikt i hvordan eleven tenker og jobber når de skal løse ulike oppgaver, hva som motiverer dem og skaper framdrift i læringsarbeidet (Klem & Hagtvat, 2020).

Tenkningen rundt dynamisk kartlegging er i større grad tatt med i utviklingen av det nye kartleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet på visse punkter. Enkelte av informantene rapporterer om hyppig bruk av dynamisk kartlegging ved hjelp av dette verktøyet. Dette kan ses som et steg i riktig retning mot en mer helhetlig kartlegging.

Alle informantene benyttet Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy som en del av sin kartleggingsprosess til en viss grad. I forbindelse med dette uttrykker informantene både positive og negative erfaringer. Kartleggingsverktøyet ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for å få tak elevenes samlede språkbakgrunn og språkferdigheter, men

også deres interesser og annen bakgrunnsinformasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er et viktig aspekt som gjør det til et bredt og godt egnet kartleggingsverktøy i møte med nyankomne elever. En informant opplever at verktøyet er alt for omfattende og vanskelig å ta i bruk dersom en ikke kjenner eleven godt. Ulempen med dynamisk kartlegging er nettopp at det er mer tidkrevende, og følgelig ressurskrevende. Som ved annen kartlegging, blir resultatene mest troverdige når en som har relasjon til eleven står for gjennomføringen. Den andre informanten peker på positive sider med verktøyet og mener det fungerer godt for dynamisk kartlegging. Dette samsvarer med resultatene fra en nyere masteroppgave om læreres oppfatninger av kartleggingsverktøyet; noen er positive til enkelte deler av verktøyet, mens det også forekommer skepsis og usikkerhet rundt hva dynamisk kartlegging faktisk innebærer (Nilsen, 2022).

Innenfor dette med kartlegging uttrykker en informant en utfordring knyttet til identifisering av språkvansker hos elever som har norsk som andrespråk. Som Egeberg (2022) påpeker, er minoritetsspråklige elever overrepresentert som gruppe i spesialundervisningen (Egeberg, 2022). Det kan være vanskelig for pedagoger å skille mellom andrespråkutvikling og språkvansker. Dette kan gjøre det utfordrende å tilrettelegge for elever som sliter og som kan ha behov for ekstra støtte til å lære et nytt språk, i tillegg til videreutvikling av morsmålsferdigheter. Informanten som peker på denne usikkerheten rundt identifisering av språkvansker, og trekker samtidig frem kjennskap til kartleggingsverktøyet FLORO for å identifisere mulige språkvansker blant tospråklige elever.

Selv om kartleggingsverktøyet FLORO allerede eksisterer og informanten kjenner til det, kan usikkerhet gjerne peke mot lite erfaring på området eller mangel på drøftingsfellesskap. Informanten uttrykker mer usikkerhet i sitt kartleggingsarbeid enn de andre informantene. Informantens overveielser rundt hva som egentlig er «tilstrekkelige ferdigheter» i norsk og skjønnsvurderinger rundt dette med tanke på retten til særskilt norskopplæring, kan også tolkes som innsiktsfulle faglige resonnement i det som er et komplekst fagfelt, men kan også tolkes som mulig tvil til egen kompetanse. Denne usikkerheten kunne kanskje blitt redusert dersom informanten hadde hatt et faglig fellesskap til å tolke og vurdere sammen med. En annen mulig betraktning kan være at det eksisterer et behov for videreutvikling av kartleggingsverktøyet FLORO. Ekspertinformanten konstaterer at utvikling av nye kartleggingsverktøy, og videreutvikling av eldre kartleggingsverktøy, kan en bidra til en mer nøyaktig forståelse av barnets språkkompetanse, at eventuelle språkvansker avdekkes og en

enda bedre tilpasset opplæring kan bli gitt til disse elevene. I slike tilfeller vil dynamisk kartlegging alene ikke kunne bidra til presis identifisering av elever som strever med språkutvikling generelt.

5.2.2 Bruk av *Norsk som læringspråk* i opplæringen

Når det kommer til bruk av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringspråk* i opplæringen tyder forskning på at dette kan bidra som et supplement, for å avdekke hvilke norskspråklige ferdigheter som beherskes av andrespråkselever. Det er også utviklet en tiltakspakke til kartleggingsverktøyet som viser pedagogene når en eventuelt bør sette inn tiltak for å redusere redusere språklig gap som kan komme frem under kartleggingen (Heller & Lervåg, 2020). I og med at kartleggingsverktøyet gir støtte i hvordan man kan tolke om elevene har behov for at tiltak blir satt inn, kan dette redusere usikkerhet hos pedagoger uten et profesjonsfelleskap å støtte seg på. Det kan også føre til en jevnere kompetanse rundt kartlegging av minoritetsspråklige elever på landsbasis og gjøre tiltakene som blir satt i gang på bakgrunn av resultatene mer treffsikre. Tiltakspakken foreslår også hvilken type tiltak som bør bli satt i gang. Dette kan være til stor hjelp og lette arbeidet for pedagogene når det gjelder vurdering av hvilke tiltak som bør igangsettes i en hektisk hverdag. Ekspertinformanten påpeker at de har lyktes til en viss grad i utarbeidelsen av tiltakspakken, men at et mer konkretisert tiltaksmateriell hadde bidratt til å minske tidsbruken på å finne og utvikle tiltak og materiell, som pedagogene i denne oppgaven trekker frem som en utfordring.

I forbindelse med bruk av *Norsk som læringspråk* i opplæringen, kan en trekke frem et viktig poeng knyttet til kartlegging og kulturforskjeller. Ekspertinformanten påpeker at ved utvikling av kartleggingsverktøyet har forskerne forsøkt å ha et flerkulturelt perspektiv på den visuelle utformingen. I denne sammenheng har de vært observante på å ikke velge bilder som er veldig særnorsk, men internasjonalt rettet, slik at kulturforskjeller ikke skal sette en stopper for en valid kartlegging. Kartleggingsverktøyet har av den grunn så nøytrale bilder som mulig, med noen få unntak som er pensumrelaterte. Ved bruk av kartleggingsverktøy med andrespråkselever vil det i alle tilfeller være av avgjørende betydning å tenke gjennom om kulturforskjellene kan påvirke elevenes resultater. Det kan være store forskjeller på hva vi mener utgjør intelligens, potensiale for læring og kognitive forutsetninger, og hvilke symbol

og begrep som vi kjenner fra vår kultur, i motsetning til andre land og kulturer. Det er derfor viktig å være oppmerksom på dette aspektet når skal kartlegge.

5.2.3 Oppsummering

Alle informantene i oppgaven ser en verdi av kartlegging, og kartlegging av elevenes utvikling og læring er en viktig del av pedagogenes arbeid. Dersom en trekker frem det sosiokulturelle perspektivet på kartlegging og læring kan en se en mulig «smal» felles forståelse av for kartlegging blant informantene og noen aspekter ved kartleggingen framstår fortsatt som standardiserte og individuelle. En dynamisk og helhetlig tilnærming til kartlegging kan (som et supplement) bidra til at elevene får være en del av prosessen og møtes i samtalen. På denne måten kan en muligens få en dypere innsikt i hvordan barnet tenker, arbeider og hva som gir motivasjon. Denne formen for helhetlig kartlegging kan bidra til å se hele barnet og inkludere elevene i kartleggingsprosessen. På den andre siden uttrykker enkelte informanter at de liker å benytte Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy. Dette bidrar et steg i retning mot en mer helhetlig dynamisk kartleggingsform hvor læreren gir aktiv støtte og kan få tak i hva elevene har muligheter for å lære med støtte, i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Det er derimot ulike tanker og erfaringer knyttet til dynamisk kartlegging. Det bør gjerne komme ut mer informasjon til pedagoger omkring denne formen for kartlegging, da det fortsatt framstår som en relativt ukonvensjonell vurderingsform.

Innenfor kartlegging er kompetanse et sentralt element og noe mange av informantene er opptatt av. Det er viktig å skape et valid resultat av kartleggingen, og et fellesskap for tolkning og vurdering kan dermed være en fremmede faktor for å oppnå dette. Utviklede kartleggingsverktøy, slik som FLOORO og *Norsk som læringsspråk*, kan også være med på å hjelpe læreren i kartleggingsarbeidet. Bruk av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringsspråk* kan hjelpe læreren i arbeidet med å identifisere hvilke språkferdigheter og eventuelle språkvansker elever med norsk som andrespråk har. Tiltakspakken som hører til, bidrar til å støtte pedagogen i å vurdere språkferdighetene og hvilke tiltak som bør settes inn, som igjen reduserer tidsbruken og behovet for et drøftingsfellesskap. FLOORO kan bidra til å støtte lærere i identifisering av språkvansker hos elever med norsk som andrespråk. På tross av at kartleggingsverktøyene FLOORO og *Norsk som læringsspråk* eksisterer, påpeker informantene

et behov for utvikling og videreutvikling av kartleggingsverktøy i Norge for denne elevgruppen, slik at en kan tilegne seg en mer nøyaktig forståelse av elevenes språkkompetanse og på den måten kunne avdekke eventuelle språkvansker og tilby enda mer spissede tiltak.

6. Avslutning

6.1 Pedagogers erfaringer med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever

Denne masteroppgaven har forsøkt å få frem ulike erfaringer pedagoger har med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever. Suksessfaktorer og utfordringer som pedagoger knytter til språkopplæring av nyankomne elever på tre utvalgte norske skoler har blitt forsøkt identifisert ved bruk av kvalitative intervjuer. Gjennom utforskning av pedagogers erfaringer, kunnskapene til en ekspert på feltet, samt diskusjon av resultater opp mot relevant fagfelleverdert forskning, har flere mulige suksessfaktorer og utfordringer som pedagogene står ovenfor blitt løftet frem.

Funnene i oppgaven antyder at pedagoger sitter med mange ulike erfaringer og kunnskaper om opplæringen til de nyankomne elevene. Erfaringene og kunnskapene som informantene har uttrykt angående språkopplæring og organisering av opplæring varierer på tvers av kommunene. Enkelte av informantene i oppgaven uttrykker positive erfaringer knyttet til organiseringsformen på sin skole opp mot målet om inkludering, uten at det blir gitt noen videre reflektert vurdering om *hvorfor* akkurat denne organiseringsformen er mer positiv for nyankomne elever enn andre opplæringstilbud. Dette kan oppfattes som noe ukritisk og en kan diskutere om fulltidstilbud i egne skole/klasser er en organiseringsform som faktisk reflekterer en inkluderende praksis. Utvalget i denne studien kan sies å være noe utypiske i dag, gitt en rapportert nyere tendens hvor disse elevene som oftest har tilhørighet i ordinære klasser og mottar et *delvis integrert tilbud*.

En kan også ane et dilemma mellom retten til særskilt norskopplæring, som naturligvis krever et eget løp utenfor det ordinære klasserommet over en periode, opp mot målsetningen om en mer inkluderende skole for alle. På mindre steder i distriktene hvor det er færre elever å

gruppere sammen og færre fagfolk å ta av er det ikke så mye å spille på når det gjelder organiseringen av opplæringen, i motsetning til storbyer som har større muligheter til valg av organisering. Organiseringen av opplæringen i *innføringsklasser* og på *innføringskoler*, kan også føre med seg mange goder i form av tilgang på kompetanse, ressurser, utvikling og støtte. Oppgavens funn peker nemlig også på viktigheten av rett pedagogisk kompetanse og at det er vesentlig at opplæringstilbudet er gjennomført av kvalifisert personell som har tilgang på kvalifisert materiell, både til kartlegging og gjennomføring av gode undervisningsopplegg. En mulig vei å gå kan være et kombinasjonsopplegg, hvor elevene får en tilhørighet med venner i klassen, i tillegg til særskilt norskopplæring, slik som den utviklede opplæringspakken *Ny i norsk* legger opp til. I NOU 2019: 23 ble det utredet et forslag til ny opplæringslov og der står det at: «Særskilt norskopplæring blir ofte omtalt og forklart som forsterket opplæring i norsk, og utvalget foreslår derfor å endre betegnelsen særskilt norskopplæring til forsterket opplæring i norsk» (NOU 2019: 23, s. 437). I utredningen blir det foreslått en ny betegnelse for særskilt norskopplæring, og dette forslaget har videre blitt «heilt eller delvis støtta av alle som har uttalt seg.» (Prop. 57 L (2022-2023), s. 206). En kan på bakgrunn av dette antyde at denne endringen i betegnelsen for opplæringen til nyankomne elever også kan gi rom for en videre endring i andre betegnelser knyttet til organisering av den forsterkede opplæringen i norsk.

Selv om denne oppgaven har kastet lys over mulige suksessfaktorer og muligheter som et utvalg pedagoger erfarer i språkopplæringen for nyankomne barnetrinnselever, er det fremdeles et behov for videre forskning på området. Det vil være nødvendig å fortsette med videre forskning på feltet for å forbedre nyankomne elevers språkopplæring, og for å kunne sikre at alle elevene får like muligheter i skolen for utvikling og læring. Fremtidig forskning på feltet kan blant annet fokusere på longitudinelle studier av nyankomne elevers akademiske framgang ved ulik språkopplæring over tid, systematisk vurdering av ulike støttetiltak som er iverksatt i skolen for å støtte nyankomne elever og evaluering av effektivitet av tiltak som er anvendt for å fremme inkludering av nyankomne elever.

Avslutningsvis er det hensiktsmessig å adressere enkelte begrensninger som oppgaven har. Funnene er basert på relativt få dybdeintervjuer, noe som begrenser generaliserbarheten av resultatene. Generalisering er som regel heller ikke et mål ved kvalitativ forskning. Resultatene kan likevel ha overføringsverdi ved at konteksten og fremgangsmåtene i denne studien er forsøkt utfyllende beskrevet, slik at leseren selv kan trekke paralleller til lignende

situasjoner eller erfaringer, og vurdere om implikasjonene av denne studien er av relevans for flere.

7. Litteraturliste

Balsvik, E. & Solli, S. M. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene*. Universitetsforlaget.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley and Sons.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2.utg). Universitetsforlaget.

Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Natur & Kultur Akademisk.

Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & Rogge, F. (2020). Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70(2), 382-419.
<https://doi.org/10.1111/lang.12382>

Bøyese, L. (u.å.). *FLORO Kognitive språk- og leserelaterte prøver*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet 04.05.23 fra <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/FLORO-Kognitive-spr%C3%A5k.pdf>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Cummins, J. (2000). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Pro-Ed.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur Akademisk.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E. & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Frøyen, W., Ahmadinia, S., Heller, M. C., Skjåk, O. & Namvar, N. (2015). *Norsk som læringsspråk redigert, NSL-R*. PPT Oslo, Utdanningsetaten.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gujord, A.-K. H., Neteland, R. & Selås, M. (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråkutvikling - ein longitudinell kasusstudie. *NOA - norsk som andrespråk*, 34(1-2), 93-127. <https://hdl.handle.net/1956/19417>
- Hauge, A. (2016). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Heller, M. C. & Lervåg, A. (2020). Kartlegging av norskspråklige ferdigheter for elever på 1.-4. trinn: en vurdering av kartleggingsverktøyet norsk som læringsspråk (NSL). *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 66(3), 6-17.
- Holum, L.-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg., s. 255–278). Cappelen Damm
- Hulstijn, J. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system

- view. I P. Repuschat (Red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages* (s. 25-46). John Benjamins.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet. (2021, 29. november). *Guide for å behandle forskningsdata*. <https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/retningslinjer/guide-for-a-behandle-forskningsdata/>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Cappelen Damm.
- Johannessen, A. J., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jortveit, M. & Haraldstad, Å. (2018). Når usikkerhet er utgangspunkt for samarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler* (s. 171-182). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring. For nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Klem, M. & Hagtvedt, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K. A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Lesesenteret. (2022, 17. mars). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av språk*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-sprak#/>
- Lie, B. (2019). *Nye perspektiver på minoritetsspråklige elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S. & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringsstilbud for nyankomne elever*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1#kap1-3>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 548-569). Cappelen Damm Akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (u.å.). *FLORO – et flerspråklig utredningsverktøy*. Hentet 4. april 2023 fra <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/floro/>
- Nilsen, J. I. (2022). *Læreroppfatninger av UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/3019783>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf
- Rambøll. (2016a). *Kasusundersøkelse - Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf
- Rambøll. (2016b). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.
- Selås, M. & Gujord, A-K. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. oktober). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mars). *Særskilt språkopplæring i skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Utdanningsetaten i Oslo. (2020, 22. juni). *Opplæringspakke Ny i norsk*.

https://udeoslokkommunen.sharepoint.com/sites/UDA-GR-Opplæringspakkefornyankomneeleverp1-2trinn/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc={50342f27-d916-47df-8540-4c252d83ac3b}&action=view&wd=target%28Innledning.one%7Cb1589cc7-1fa3-4bb6-9cbb-5b1487979f31%2FINNLEDNING%7C431e1dac-57b2-417a-abb3-9f08e5552bca%2F%29&wdorigin=NavigationUrl

Vygotsky. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter—Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 279–296). Cappelen Damm.

Øzerk, K. (2006). Et tospråklighetspedagogisk perspektiv. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg., s. 114-158). Høyskoleforlaget.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1 – Semistrukturert intervjuguide (Pedagogintervju)

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?».

Forskningsspørsmål

1. «Hvilke utfordringer og muligheter ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?»
2. «Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?»

Innledning	
Anonymitet?	Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
Innhold	Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.
Tid	Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none">• Alder• Utdanning• Arbeidserfaring• Antall nyankomne elever på skolen de siste årene
Hoveddel	
Kompetanse	Hva er viktig å tenke på i språkopplæring av nyankomne elever, ut fra din erfaring?
	Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i forhold til kompetanse om flerspråklighet? <ul style="list-style-type: none">• Hvor henter dere kompetansen deres og hva består den av?<ul style="list-style-type: none">○ Utdanning, kursing, sertifiseringer etc.
	Har dere samarbeid/nettverk med andre kommuner?
Organisering	Hvordan organiseres kartleggingen av språkferdigheter hos nyankomne på deres skole? <ul style="list-style-type: none">• (Hvem har ansvar for gjennomføringen?)
	Hvilke muligheter og utfordringer opplever du/dere i forhold til organiseringen og gjennomføringen av kartleggingen?
	(Hva er praksis for videre organisering av skolegang for elevene?)

Kartlegging	Hvilken verdi ser du i kartlegging av nyankomne?
	Hvordan får dere tak i ferdighetene og erfaringene til elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> • Språkferdigheter (morsmål, skriftspråkferdigheter) • Skoleerfaring
	Hvilke kartleggingsverktøy benyttes?
	<ul style="list-style-type: none"> • Beskriv kartleggingsverktøy(ene)
	Hva munner kartleggingen ut i og hvordan tas den i bruk videre i opplæringen?
	Hva er praksis for kartlegging underveis i opplæringen?
Tolk	Blir det benyttet tolk?
	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er tilgangen til (gode) tolker på de språkene dere trenger?
	Hva er praksis ved kartlegge med tolk?
Tilrettelegging	Hvordan tilrettelegger dere for den enkeltes behov og språkutvikling?
	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av morsmåslærere • Nivådifferensiering • Psykososiale forhold • Inkludering og tilhørighet
	Hvilke utfordringer og muligheter ser dere i språkarbeidet med nyankomne elever?
	Hvilke erfaringer har dere med å skape trygghet for nyankomne elever?
	Hvilke vurderinger og hensyn blir gjort og tatt med tanke på kartlegging av elever og familier i en sårbar livssituasjon?
Foreldresamarbeid	Hva vektlegger du/dere i arbeidet med å etablere et godt foreldresamarbeid?
	Finnes det ulike dilemmaer som kan oppstå, som du ønsker å trekke frem? (med tanke på foreldresamarbeidet om elevenes norskinnlæring)
Avslutning	
Hvilke faktorer tenker du er avgjørende for en god andrespråksinnlæring?	
Er det noe mer du vil si eller legge til?	
Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?	

8.2. Vedlegg 2 – Semistrukturert intervjuguide (Ekspertintervju)

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?».

Forskningsspørsmål

1. «Hvilke utfordringer og muligheter ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?»
2. «Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?»
3. «Hvordan kan bruk av kartleggingsverktøyet *NSL* styrke andrespråksinnlæringen?».

Innledning	
Anonymitet?	Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
Innhold	Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.
Tid	Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none">• Alder• Utdanning• Arbeidserfaring• Antall nyankomne elever på skolen de siste årene
Hoveddel	
Kompetanse	Hva er viktig å tenke på i språkopplæring av nyankomne elever, ut fra din erfaring?
	Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i forhold til kompetanse om flerspråklighet?
Bakgrunn og utforming	Hvordan startet ideen om å lage kartleggingsverktøyet?
	Hvordan gikk dere frem for å lage kartleggingsverktøyet?
	Måtte noe tas ekstra hensyn til utformingen av kartleggingsverktøyet? <ul style="list-style-type: none">• Grunnlag for norsk• Morsmålsferdigheter• Underliggende ferdigheter
Kartleggingsverktøyet	Beskriv kartleggingsverktøyet
	Hvordan fungerer kartleggingsverktøyet? <ul style="list-style-type: none">• Kategorisering• Vokabular (bredde og dybde)• Grammatikk
	Hva munner kartleggingsverktøyet ut i?
	Hvordan tenker du at bruk av kartleggingsverktøyet <i>NSL</i> styrke andrespråksinnlæringen? <ul style="list-style-type: none">• Hvordan bør skolene tilrettelegge ut ifra funn, og bruke informasjonen videre?

	<ul style="list-style-type: none"> • Finnes noe praksis for bruk av kartleggingsverktøyet underveis i opplæringen?
	Hvilke tanker ble gjort rundt utformingen av tiltakspakken? Bruk av kartleggingsverktøyet med tolk
Kulturforskjeller	Hvilke hensyn er tatt i utformingen av verktøyet når det kommer til kulturforskjeller? <ul style="list-style-type: none"> • Kulturladde fenomen • Bilder og ord fra vestlig kultur
Tilgjengelighet	Hvem har tilgang til NSL?
Avslutning	
Hvilke faktorer tenker du er avgjørende for en god andrespråksinnlæring?	
Er det noe mer du vil si eller legge til?	
Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?	

8.3. Vedlegg 3 – Søknad til NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
874095

Vurderingstype
Standard

Dato
04.10.2022

Prosjektittel
Nyankomne elever i norsk skole

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

Prosjektansvarlig
Liv Inger Engevik

Student
Lina Nikolaisen Engvall

Prosjektperiode
01.09.2022 - 20.09.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

8.4. Vedlegg 4 – Kontaktskjema/Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Nyankomne elever i norsk skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgaven min hvor formålet er undersøke pedagogers erfaringer med nyankomne elever i norsk skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer pedagoger har med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever. Det finnes store forskjeller innad i kommunene for organisering, kartlegging av språkferdigheter og videre oppfølging. I denne studien vil ansatte på tre ulike mottaksklasser/skoler intervjues individuelt for å samle informasjon slik at det kan læres av de gode eksemplene. Det vil i tillegg bli gjennomført et ekspertintervju om kartleggingsverktøyet *Norsk som læringspråk*.

I masteroppgaven vil problemstillingen være «Hvilke erfaringer har pedagoger med språkopplæring for nyankomne barnetrinnselever?». Forskningsspørsmålene som skal analyseres er «Hva er praksis rundt kartlegging og videre opplæring?», «Hvilke utfordringer og muligheter ser pedagoger i arbeidet med nyankomne elever?» og «Hvordan kan bruk av kartleggingsverktøyet *NSL* styrke andrespråksinnlæringen?».

Opplysningene som framkommer av intervjuene, vil bli brukt i masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget på fire kandidater er trukket ut ifra utvalgskriterier om fullført lærerutdanning og at deltaker enten er ansatt i en stilling der en har ansvar for andrespråkopplæringen for nyankomne elever eller er ekspert på området. Det foreligger også krav om geografisk variasjon. Noen kontaktopplysninger og tips om aktuelle kandidater er gitt av veileder via veileders nettverk, mens andre har blitt valgt som et strategisk utvalg av skoler i nærområdet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om organisering og praksis for kartlegging av nyankomne elever, oppfølging av elevenes ferdigheter og tilrettelegging i undervisningen. Dataene fra intervjuet vil bli lagret elektronisk til forskningsprosjektets slutt (Våren 2023).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarlig institusjon vil Liv Inger Engevik (veileder) og Lina Nikolaisen Engvall (student) ha tilgang til dine opplysninger. Alt datamateriale vil lagres kryptert på institusjonens server. Ved transkribering av lydfiler vil navn bli byttet ut og deltakerne vil bli anonymisert. Deltakerne i denne studien vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak slettes, og anonyme transkripsjonene blir tatt vare på.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Liv Inger Engevik på epost (Liv.Inger.Engevik@hvl.no) eller på telefon: 53 49 15 18.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 76 82.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Liv Inger Engevik
(Forsker/veileder)

Lina Nikolaisen Engvall
(student)

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)