



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-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 - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	209
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	33815
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



MASTEROPPGAVE

Tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i
skolen:

En kvalitativ studie av utvalgte styringsdokumenter i veien mot å sikre elevenes
rettigheter

Accommodating newly arrived minority language
students in school:

A qualitative study of selected policy documents towards ensuring pupils' rights

Malin Søreide Hope og Sara Crespo Søyvik

Kandidatnummer: 216 og 209

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLK)
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12

Forord

Denne masteroppgaven markerer at fem uforglemmelige år som lærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet nærmer seg slutten. Vi ønsker å rette en hjertelig takk til våre medstudenter, faglærere og praksisfeltet for et flott samarbeid gjennom vårt studieforløp. De erfaringene vi har tilegnet oss gjennom disse årene vil være dyrebare når vi nå vil stå overfor nye og spennende opplevelser og utfordringer i læreryrket.

I skrivende stund befinner Europa og resten av verden seg i en tid preget av usikkerhet. For første gang er det registrert mer enn 100 millioner flyktninger og fordrevne verden over, blant annet på grunn av flyktningstrømmen som oppsto under krigen i Ukraina, og andre konflikter verden over (FN-sambandet, 2022). Flere av disse flyktningene vil også bli en del av skolemiljøene rundt i landet vårt, og det er derfor viktig at skolene i Norge kan imøtekomme og ivareta disse elevene. Selv om kommunene har lang erfaring med å forberede seg på å ta imot elever fra andre land med ulike språk, gjør den nåværende situasjonen oppgavens tema stadig mer aktuelt.

Dette er første gang vi har fordypet oss så grundig i et tema og arbeidet så lenge med en oppgave, noe som har utløst følelser av overveldelse og frustrasjon, men også spenning, mestring og engasjement. Vår lidenskap for utforskning, analysering, skriving og oppgavens tema har heldigvis alltid kommet tilbake og drevet oss videre. I tillegg har alle våre støttespillere spilt en uunnværlig rolle i arbeidet med denne masteroppgaven. Vi ønsker å rette en spesiell takk til vår kunnskapsrike veileder, Vibeke Solbue, som var så utrolig imøtekommende og trådte inn som veileder underveis i arbeidet. Hun har alltid vært tilgjengelig med gode råd, konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord, og har bidratt til at vi har kunnet fortsette og utføre dette arbeidet på aller beste vis. Vi vil også takke venner, kjæreste og familie for den følelsesmessige støtten, hjelpen og gjennomlesningen i de siste travle månedene av innspurten. Ikke minst ønsker vi å uttrykke vår takknemlighet overfor hverandre for det strålende og minneverdige samarbeidet vi har hatt gjennom alle disse fem årene. Sammen har vi delt utfordringer og seire, og det sterke vennskapet vi har fått, kjennetegnes i stor grad av gode samtaler, refleksjon, gjensidig motivasjon, tålmodighet, mye latter og god støtte i hverandre.

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Oppgavens problemstilling er formulert som følger: "Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i utvalgte styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og hvilke implikasjoner har dette for eleven i praksis?" Videre har vi hatt som mål å besvare følgende forskningsspørsmål: "Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring?"

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan skoler og lærere kan tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever, med sikte på å bidra til integrering og likeverdige muligheter i skolen.

Metodisk har vi benyttet kvalitativ dokumentanalyse som tilnærming og analysert fem offentlige dokumenter. Vi har brukt STC-metoden, som gir et rammeverk for å identifisere sentrale temaer og begreper i dokumentene.

De utvalgte styringsdokumentene er utsendt av sentrale myndigheter eller autoriteter med en makt som skal påvirke praksisen og holdningene til pedagogiske aktører i skolen. Gjennom en analyse av disse dokumentene, får vi en dypere forståelse for hvilke krav og forventninger som stilles til skolen i møte med nyankomne minoritetsspråklige elever.

Studiens funn viser at de nyankomne minoritetsspråklige elevene har flere rettigheter, og at det er skolen sitt ansvar å sikre at disse blir oppfylt. I tillegg viser funnene hvordan uklare beskrivelser i styringsdokumentene gir et handlingsrom for skoler og lærere, noe som fører til ulike implikasjoner for elevene i praksis. Slik styringsdokumentene er beskrevet i dag, er de nyankomne minoritetsspråklige elevenes opplæringstilbud i stor grad styrt av lærernes kompetanse og skolens tilgang til ressurser. Ved å styrke læreres metaspråklige bevissthet og interkulturelle kompetanse, vil skolene være bedre rustet for å imøtekomme alle elever i en flerspråklig, kulturell og mangfoldig skole. Dette er viktig i arbeidet med å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring.

Abstract

The topic of this master's thesis is adaptive teaching for newly arrived minority language pupils in the Norwegian schools. The research question of the thesis is formulated as follows: "What rights and guidelines exist in selected policy documents related to adaptive teaching for newly arrived minority language pupils in schools, and how do these guidelines impact the pupils in practice?" Furthermore, we aimed to answer the following: "What can schools do to ensure equal education for newly arrived minority language pupils?"

The purpose of this study has been to investigate how schools and teachers can adapt their teaching for newly arrived minority language pupils, with the goal of contributing to integration and equal opportunities in schools.

Methodologically, we have used qualitative document analysis as an approach and analyzed five public documents. We utilized the STC method, which provides a framework for identifying key strategies, themes, and concepts in the documents.

The selected policy documents are issued by central authorities or bodies with the power to influence the practices and attitudes of educational actors in schools. Through an analysis of these documents, we gained a deeper understanding of the demands and expectations placed on schools when dealing with newly arrived minority language pupils.

The findings of the study show that newly minority language pupils have several rights, and that it is the school's responsibility to ensure that these rights are fulfilled. Additionally, the findings demonstrate how the unclear descriptions in the governing documents provide leeway for schools and teachers, which can lead to various implications for the pupils in practice. The way that the governing documents are formulated today, the educational offerings for newly arrived minority language pupils are largely influenced by the teachers' competence and the school's access to resources. By enhancing the teachers' metalinguistic awareness and intercultural competence, schools will become better equipped to adapt their teaching to all pupils in a multilingual, cultural, and diverse school. This is important when it comes to ensuring that newly arrived minority language pupils receive an equal education.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
Innledning	2
<i>Problemstilling</i>	5
<i>Noen sentrale begreper og forklaringer</i>	5
<i>Oppgavens struktur</i>	7
<i>Tidligere forskning</i>	8
Teori	16
<i>Berikelsesperspektivet</i>	17
<i>Inkludering og integrering</i>	17
<i>Tre nivåer for skole- hjem samarbeid</i>	22
<i>Eksistensiell pedagogikk</i>	22
<i>Interkulturell kompetanse</i>	23
<i>Sosiokulturell læringsteori</i>	26
<i>Cummins læringsteorier</i>	27
Metode	30
<i>Litt generelt om metode</i>	30
<i>Bakgrunn for valg av forskningsmetode</i>	31
<i>Kvalitativ dokumentanalyse som metode</i>	33
<i>Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme</i>	34
<i>Innsamling av empiri og utvelgelsesprosessen</i>	37
<i>Analyseprosessen</i>	42
Trinn 1: Å få et helhetsinntrykk	49
Trinn 2: Identifisere meningsbærende enheter. Fra temaer til koder	51

Trinn 3: Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold.....	58
Trinn 4: syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater.....	63
Metodediskusjon.....	67
<i>Refleksivitet.....</i>	<i>67</i>
<i>Transparens.....</i>	<i>69</i>
<i>Generaliserbarhet.....</i>	<i>69</i>
Presentasjon av funn.....	70
<i>Sammenfattende analyser.....</i>	<i>71</i>
Dokument 1 - Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova).....	71
Dokument 2 – Karnov lovkommentar til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), § 9 A-2 og § 2-8.....	72
Dokument 3 – Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	73
Dokument 4 – Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune).....	73
<i>Tematisk analyse av prosjektets funn.....</i>	<i>74</i>
Det første møtet med skolen.....	80
Kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever.....	80
Særskilt språkopplæring.....	81
Organisering av opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever.....	81
Skole-hjem.....	82
Kulturelt mangfold.....	83
Drøfting av funn.....	84
<i>Uklare beskrivelser i styringsdokumentene fører til ulike implikasjoner for elevene i praksis.....</i>	<i>84</i>
<i>Dobbel oppgave: utvikle språklige ferdigheter og kunnskap i alle fag.....</i>	<i>89</i>
<i>Kulturelt mangfold - i en skole for alle.....</i>	<i>94</i>
<i>Foreldresamarbeid i skolen: En nøkkel til suksess.....</i>	<i>100</i>
Avslutning.....	105
Kildeliste.....	109
Figurliste.....	118
Tabelliste.....	119
Vedlegg 1. Dokumentanalyse.....	1

Dinesh er en gutt fra India som for noen måneder siden flyttet til Norge sammen med foreldrene sine etter at faren hans fikk ny jobb. Dinesh startet i en første klasse, og har fra første dag fulgt den ordinære opplæringen, på samme måte som de andre elevene i klassen.

Han har ikke fått tilbud om morsmålsundervisning, da skolen ikke har tilgang til morsmålslærer på hans språk. Lærerne uttrykker mye frustrasjon rundt denne situasjonen. Hvordan skal de hjelpe Dinesh når de ikke deler et felles språk? I klasserommet sitter Dinesh stort sett i ro og ser ut i luften. Innimellom vandrer han rundt i klasserommet og gjør på andre ting. Han følger ikke med i undervisningen og gjør ikke de oppgavene som blir gitt i klassen. Men hvordan skal han kunne løse oppgaver på et språk han ikke forstår? Lærerne prøver å tilpasse undervisningen ved å lage egne oppgaver til Dinesh som er skrevet på engelsk, men hvordan skal det hjelpe når han verken kan norsk eller engelsk? I friminuttene havner Dinesh stadig i konflikt med de andre elevene på skolen. De blir frustrert og lei av at han ikke «følger» reglene i leken, og Dinesh får stadig sinte blikk og kommentarer som «ikke gjør sånn», «det er ikke din tur», «slutt med det der». Men hvordan skal han kunne lære seg regler han blir forklart på et språk han ikke forstår?

Dinesh har nå gått på skolen i fire måneder, men har enda ikke vist tegn til språklig utvikling eller utbytte av undervisningen. Videre har han heller ikke utviklet relasjoner med de andre elevene enda, og han holder seg for det meste for seg selv. Hvordan kan skolen arbeide for å sikre et trygt og godt skolemiljø for Dinesh? Hvilke tiltak kan en sette i gang når det kommer en helt ny elev på skolen, som ikke deler et felles språk med noen?

Innledning

Formålet med denne studien er å bidra til økt kunnskap og bevissthet knyttet til hvordan skolen kan imøtekomme og tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever, for å videre legge til rette for integrering og likeverdige muligheter i skolen. Motivasjonen for valg av tema er forankret i en situasjon som ble erfart i egen praksisperiode, og ble presentert innledningsvis. Situasjonen illustrerer flere utfordringer knyttet til tematikken vi ønsker å belyse. For å bevare anonymiteten ovenfor de involverte, har vi i oppgaven valgt å benytte et fiktivt navn på eleven. Som praksisstudenter stilte vi oss kritisk til Dinesh sitt utbytte av undervisningen. Vi opplevde ikke at han utviklet tilstrekkelige ferdigheter på undervisningsspråket, og undret oss derfor over hvorfor han ikke fikk tilbud om annen særskilt undervisning. Å inneha et minoritetsspråk som morsmål fører ikke automatisk til spesialpedagogiske utfordringer. Likevel kan minoritetsspråklige elever ha behov for tilrettelegging utover den ordinære opplæringen (Amundsen & Garmannslund, 2016). Ifølge opplæringsloven (1998, § 2-3, § 1-3) er det skolen sitt ansvar å sikre alle elever retten til en likeverdig opplæring, som er tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger.

Flere norske regjeringer har over tid uttrykt et behov for mer kunnskap om hvilke opplæringstilbud nyankomne minoritetsspråklige elever får, samt evaluere kvaliteten av tilbudene. I Solbergregjeringens integreringsstrategi ble det fastslått et mål som omhandlet å øke kunnskapen om hvilke innføringstilbud som virker best for nyankomne elever (Kunnskapsdepartementet, 2019). I løpet av de siste 50 årene har det flyttet flere mennesker til Norge enn det har flyttet ut, og innvandringen har dermed økt betraktelig i løpet av denne perioden (Bakken, 2016, s. 2). Krigen i Ukraina medførte en uvanlig stor befolkningsøkning i Norge i 2022 (Sørlien, 2022), og ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) utgjorde innvandrere 16 prosent av Norges befolkning i starten av 2023. Dette er en økning på 0,9 prosent fra året før (SSB, 2023). Ifølge delrapporten fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*, opplevde skoleeiere og skoler utfordringer i arbeidet med de fordrevne fra Ukraina. Dette er med på å både understreke eksisterende utfordringer og nødvendiggjøre en skjerping av rutinene for videre arbeid i lignende situasjoner. Ukraina-krisen kan på denne måten forstås som et prisme som synliggjør hva som er velfungerende, samt utilstrekkelig i

systemet vårt når det gjelder håndtering av flyktninger og tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen (Lødding et al., 2022).

I takt med økningen av antall innvandrere i norsk skole, har det norske utdanningssystemet gjennomgått omfattende endringer, særlig når det kommer til elevsammensetningen i skolen (Jortveit, 2017, s.13). En flerkulturell skole har blitt realiteten, og ulikheter i kulturell, språklig og livssynsmessig forstand har blitt normalen. Selv om det norske skolesystemet har håndtert språklig, kulturelt og akademisk mangfold tidligere, er trolig graden og omfanget av mangfold større nå enn noen gang (Hilt, 2016, s. 107). Når elevpopulasjonen i økende grad blir flerkulturell, flerspråklig og flerreligiøs, må dette videre gi føringer for skolens rammebetingelser og lærernes praksis og profesjonsutvikling. Kunnskap og kompetanse om kulturelt mangfold er dermed noe alle pedagog- og lærerstudenter bør tilegne seg (Hilt, 2020, s.13). På samme måte som innvandretallet har endret seg med tiden, har også læreplanene og de formelle målene i skolesektoren stadig vært i endring. Vi har gått fra en assimilatorisk skolepolitikk, med fokus på å gjøre alle elever norske (NOU 2010: 7, s. 38), til en mer inkluderende skole med likeverdighet og tilpasset opplæring som overordnede prinsipper (Meld. St. 30, (2003-2004), s. 85). Gjennom tidene har det blitt rettet mer oppmerksomhet til språkopplæring for minoritetsspråklige, med mål om å sikre alle elever likeverdig deltakelse i skole og opplæring (NOU 2010: 7, s. 38-39). Nye læreplaner er også utviklet etter fagfornyelsen, inkludert læreplaner for elever med rett til særskilt språkopplæring (Lødding et al., 2022, s. 42).

I dag har alle elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk rett til særskilt språkopplæring ifølge opplæringsloven. I tillegg har elever rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom det er nødvendig (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Nyankomne elever kan også velge å takke ja til et særskilt innføringstilbud i egne grupper, klasser eller skoler dersom skoleeier tilbyr dette (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Som følge av flere innvandrere, har tilbud om innføringsklasser økt i omfang, og for nyankomne elever har dette etter hvert blitt det utdanningstilbudet skolemyndighetene har satset på (NOU 2010:7). Dagens opplæringslov er 25 år gammel, og har i snitt blitt endret mer enn én gang i året, noe som har ført til et omfangsrikt og detaljert regelverk. Regjeringen har nå lagt frem forslag til en ny opplæringslov for Stortinget. Målet er et oppdatert lovverk, som er mer

tilgjengelig og tilpasset dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2023). I lovforslaget presenterer Kunnskapsdepartementet et eget punkt som omhandler hvordan reguleringen av særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever skal være. Kunnskapsdepartementet foreslår å videreføre elevenes rett til særskilt språkopplæring, samt regler knyttet til organisering av opplæringen og underveisvurdering av elevenes ferdigheter i norsk. Endringer som blir foreslått går blant annet ut på justering av navn på enkelte av de særskilte opplæringstilbudene, i tillegg til regler som omhandler kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter (Prop. 57. L (2022-2023), s. 210). Regjeringen regner med at den nye opplæringsloven vil tre i kraft fra skolestart 2024 (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Fra et integreringssynspunkt er det viktig å følge med på hvordan minoritetsspråklige elever klarer seg i det norske skolesystemet. Ved å se på resultater fra ulike former for kartleggingsprøver og nasjonale prøver fremkommer det at en høyere andel av elever med innvandringsbakgrunn ikke oppnår de faglige målene i skolen, sammenlignet med majoritets elevene. Utfordringer knyttet til denne elevgruppen er aller størst blant de med kortest botid i Norge, og det er denne elevgruppen vi ønsker å fokusere på i denne oppgaven (Bakken, 2016, s. 2). Som Hilt (2016) påpeker, er det viktig å understreke at nyankomne minoritetsspråklige elever er en svært forskjelligartet gruppe, og det er mange elever som klarer seg svært bra i den norske skolen (NOU 2010: 7). Likevel anses nyankomne elever å være en risikogruppe for frafall og marginalisering, ettersom de antas å ha dårligere språkferdigheter i norsk og manglende grunnleggende ferdigheter i fag (Hilt, 2016, s. 112).

Med dette som utgangspunkt, samt erfaring fra egen praksisperiode, ønsker vi i denne oppgaven å rette fokuset mot nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi ønsker å belyse hvilke utfordringer og muligheter nyankomne elever møter på i den norske skolen, og hvordan skolen kan arbeide for å imøtekomme og tilrettelegge best mulig for disse elevene. Ved å foreta en dokumentanalyse av ulike styringsdokumenter utsendt av sentrale myndigheter eller autoriteter, vil vi se nærmere på hvilke rettigheter disse elevene har. Her vil vi undersøke både hva som er lovpålagt og hva som anbefales, og hvilke implikasjoner dette har for elevene i praksis. Vår hensikt er å se nærmere på hvilke oppgaver som tilfaller skolen, lærerne og skoleeierne. Hvorfor svikter det når en elev havner i situasjoner som den

vi presentere innledningsvis, og hvilke tiltak skal en sette i gang for å hjelpe denne eleven? Dette er spørsmål vi har stilt oss selv gjennom vårt utdanningsløp, og som videre har dannet grunnlag for valg av oppgavens tematikk.

Problemstilling

På bakgrunn av oppgavens tematikk ønsker vi å belyse følgende problemstilling:

«Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i utvalgte styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og hvilke implikasjoner har dette for eleven i praksis?»

I tillegg har vi formulert et forskningsspørsmål som står i relasjon til problemstillingen. Dette spørsmålet vil bidra til bedre struktur og et tydelig fokus i oppgaven.

«Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring?»

Noen sentrale begreper og forklaringer

I denne delen vil vi kort definere og forklare sentrale begreper som blir brukt i oppgaven. Vi vil først redegjøre for begrepene innvandrere, nyankomne elever, minoritetsspråklige elever og flerspråklige elever, da det er denne elevgruppen vi fokuserer på. Deretter vil vi forklare hva særskilt språkopplæring er, og hva dette innebærer. Til slutt vil vi ta for oss begrepene likeverdig opplæring, inkludering, integrering, segregering og assimilering, da disse begrepene er en viktig del av prosessen med å imøtekomme og tilrettelegge for nyankomne elever.

Innvandrere

Statistisk Sentralbyrå (SSB) benytter ikke begrepet minoritetsspråklig i sine publikasjoner. I stedet bruker de termene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Innvandrere er definert som personer som har kommet til Norge fra utlandet og er født i utlandet av utenlandske foreldre og har fire utenlandske besteforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre refererer til personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og har fire utenlandsfødte besteforeldre (SSB, 2019, s. 1).

Nyankomne elever

Utdanningsdirektoratet (2022) definerer nyankomne elever som «barn og unge som nylig har ankommet Norge og som har rett til å gå på skole» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). De kan være barn av flyktninger, asylsøkere, arbeidsinnvandrere, familiegjenforente og lignende. Begrepet er ikke tidfestet konkret, men har en viss tidsavgrensning. Elever kan dermed regnes som nyankomne selv om de har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller hvis de har kommet sent i grunnskoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). Hilt (2016) understreker at nyankomne elever er en svært forskjelligartet gruppe, som kommer til Norge med ulik bakgrunn, både når det gjelder innvandringsbakgrunn og tidligere skolebakgrunn. Når vi i denne oppgaven refererer til nyankomne elever, er det nyankomne elever med et minoritetsspråk vi viser til.

Minoritetsspråklige elever

I Norge blir en ifølge opplæringsloven (1998, § 2-8) betegnet som minoritetsspråklige dersom en har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Morsmål er det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av en forelder, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan dermed ha flere morsmål (NOU 2010: 7, s. 25).

Flerspråklige elever

Elever som er oppvokst med to eller flere språk og/eller identifiserer seg med to eller flere språk i hverdagen regnes som flerspråklige elever. Språkbeherskelsen på de ulike språkene kan likevel variere (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring kan bestå av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk, og skal bidra til at elevene lærer seg godt nok norsk til at de kan følge den ordinære opplæringen. Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet. Denne opplæringen skal styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket, og dermed utvikle læringsmuligheter i fag. Tospråklig fagopplæring skal gi eleven opplæring i ett eller flere fag på både norsk og eget morsmål. Denne fagopplæringen skal sikre progresjon samtidig som elevene lærer norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Likeverdig opplæring

Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi. Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemnivået i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (NOU 2009: 18, s. 15).

Inkludering

Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Dette er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å ta i bruk mangfoldet som en berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Integrering

Ordet integrering kommer opprinnelig fra latin og betyr «å gjøre hel». Målet med integrering er å gjøre et samfunn helt, eller skape et fellesskap (Døving, 2009, s. 8-9). I denne oppgaven vil integrering forstås som en prosess hvor ulike minoriteter og majoriteten i det norske samfunnet knyttes sammen.

Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. I kapittel 1 har vi presentert studiens tematikk og problemstilling, begrepsavklaringer og temaets aktualitet. I kapittel 2 gir vi et overblikk over tidligere forskning som har relevans for oppgaven. Her vil vi ta for oss temaer som nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon, flerspråklig praksis, kulturelt mangfold, morsmålundervisning, tospråklig fagopplæring, kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever og samarbeid mellom skole og hjem. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven presenteres i kapittel 3. Her går vi inn på berikelsesperspektivet, inkludering og integrering, tre nivåer av skole- hjem samarbeid, eksistensiell pedagogikk, interkulturell kompetanse, sosiokulturell læringsteori og Cummins læringsteorier. I kapittel 4 blir den

metodiske tilnærmingen, samt egen forforståelse og utvalgt empiri presentert. I tillegg vil analyseprosessen forklares trinn for trinn, før det til slutt vil finnes en metodediskusjon. Her vil vi gjøre en vurdering av studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Kapittel 5 består av presentasjon av funn. Funnene vil drøftes opp mot tidligere forskning og teori i kapittel 6. Hovedtemaene i drøftingen er: (1) Uklare beskrivelser i styringsdokumentene fører til ulike implikasjoner for elevene i praksis, (2) Dobbel oppgave: utvikle språklige ferdigheter og kunnskap i alle fag, (3) Kulturelt mangfold – i en skole for alle, og (4) Foreldresamarbeid i skolen: En nøkkel til suksess. I det siste kapittelet foretas en oppsummering av oppgaven og en beskrivelse av mulige områder for videre forskning.

Tidligere forskning

I det følgende avsnittet vil vi presentere tidligere forskning innenfor det spesifikke forskningsfeltet som undersøkes i denne masteroppgaven. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke rettigheter og retningslinjer som finnes i utvalgte styringsdokumenter knyttet til nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvordan skoler og lærere kan tilrettelegge for denne elevgruppen med sikte på å bidra til integrering og likeverdige muligheter i skolen. Tidligere forskning har en viktig rolle i forskningsprosessen og har fungert som en veiledning for valg av problemstilling og metode i vår egen forskning. Etersom Norge har endt opp med å bli såpass flerkulturelt som det er i dag, er det naturlig at dette blir et relevant tema innenfor forskning. Det foreligger mye kunnskap rundt hvordan minoritetsspråklige elever presterer i norsk skole, men det trengs mer systematisk forskning som kan kaste lys over opplæringsbetingelser og læringsutbytte for minoritetsspråklige elever i Norge (Aukrust et al., 2009, s. 244). En systematisk litteraturgjennomgang har gitt oss en bredere kunnskapsbase fra forskningsfeltet, og har identifisert kunnskapsgapene som vår forskning kan være med på å fylle. Ved å ta i bruk tidligere forskning i drøftingen av egne funn vil vi sikre en helhetlig diskusjon av resultatene. Å bygge på eksisterende kunnskap vil styrke kvaliteten av vår forskning og øke forståelsen av våre funn. Før vi presenterer tidligere forskning som vi har valgt å inkludere i vår oppgave, vil vi i det følgende redegjøre for utvelgelsesprosessen.

Utvelgelsesprosessen

For å undersøke tidligere forskning på området gjennomførte vi et systematisk og målrettet litteratursøk i databaser som Google Scholar, Oria, Idunn og utdanningsforskning.no. Vi brukte søkeord som «nyankomne elever», «minoritetsspråklige elever», «morsmålsundervisning», «tospråklig opplæring», «inkludering», «integrering», «kartlegging», og kombinasjoner av disse for å sikre bredde og variasjon i litteraturen. Denne søkeprosessen er presentert i tabellen under.

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	Oria, Google Scholar, Utdanningsforskning, Idunn, Utdanningsdirektoratet	Databaser som ikke er pedagogisk forankret
År for publisasjon	Hovedsakelig fra de siste 15 år, fra 2008-2023	Eldre enn 15 år, da vi ønsker å se nærmere på tidligere forskning som viser et bilde på dagens situasjon
Fokus i publisasjon	Fokus på nyankomne og minoritetsspråklige elever i skolen	Alt som ikke angår nyankomne og minoritetsspråklige elever
Søk	«nyankomne elever», «minoritetsspråklige elever», «morsmålsundervisning», «tospråklig opplæring», «inkludering», «integrering», «kartlegging», «skole-hjem samarbeid» Alle søkeord i ulike kombinasjoner.	Søkeord som blir for generell i forhold til vår problemstilling

Tabell 1. Inkluderings- og ekskluderingskriterier for tidligere forskning

År for publikasjon	Tittel	Tema	Metode	Resultat/funn	Relevans for egen problemstilling
2023 Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Gunhild Tveit Randen; Brit Lynnebakke, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Karl Solbue Vika og Jens B. Grøgaard.	<i>Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?</i>	Nyankomne elevers opplæringssituasj on for å berede grunnen for fremtidige systematiske forsøk	Casestudier, dokumentanalyse, intervju og observasjon	Skolen trenger et system for å ta imot nyankomne elever	Denne rapporten diskuterer nyankomne elevers opplæringssituasjon og utfordringer knyttet til å balansere språklig, faglig og sosial integrering
2022 Anja Synnøve Bakken, Anne Kathrine Hundal og Laila Lutnæs Sakshaug	<i>Når minoritet blir majoritet</i>	Flerspråklig praksis og holdninger til flerspråkligheit	Kasusstudie, primærmateriale er læreres svar på kvalitativ spørreundersøkels e, gruppeintervjuer og klasseromsobserva sjon	Det ligger et didaktisk potensial til i større grad å utnytte flerspråkligheit som ressurs i arbeidet med elevenes samlede språkutvikling	Artikkelen diskuterer hvordan skolen kan gi plass til flerspråkligheit, og hvordan lærere kan se flerspråkligheit som en ressurs framfor en utfordring
2015 Line Torbjørnsen Hilt og Steinar Bøyum	Kulturelt mangfold og intern eksklusjon	Kulturelt mangfold knyttet til eksklusjon	Dokumentanalyse	Innføringstilbud kan gi bedre betingelser for nyankomne minoritetsspråklige elever til å oppnå en mer reell inkludering på sikt	Artikkelen drøfter hvordan aktuelle lovendringer setter grenser for hva som aksepteres av kulturelt, språklig og religiøst mangfold i skolen.
2010 Sissel Østberg	Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og	Mangfold og mestring av flerspråklige barn, unge og voksne i	Omfattende litteraturgjennomg ang. Samt kvalitative	Opplæringstilbud for minoritetsspråklige byr på utfordringer og muligheter. Verdien	Rapporten diskuterer hvilke tiltak som gir det beste opplæringstilbudet for

	voksne i opplæringssystemet	opplæringssystemet. Rapporten tar sikte på å undersøke hvordan en best kan håndtere språklig mangfold og sikre at flerspråklige individer oppnår mestring i utdanningssystemet.	metoder som intervjuer eller fokusgrupper	av flerspråklig kompetanse understrekes. Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn varierer avhengig av situasjonen og den enkeltes forutsetninger. Det finnes ikke én løsning som passer alle. Det kreves en kombinasjon av tiltak for å gi det beste opplæringstilbudet, og ulike typer tiltak kan være nødvendige.	minoritetsspråklige elever.
2011 Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg	Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket?	Sammenhengen mellom første og andrespråket. Hvordan morsmålsundervisning påvirker andrespråket.	Oppsummering av empirisk forskning	Det bør legges mest vekt på kartlegging av elevenes ferdigheter på andrespråket, siden læringsutbyttet i skolen er mest relatert til andrespråket	Artikkelen gir oss et overblikk på hva tidligere forskning sier om morsmålsundervisning for elever med norsk som andrespråk
2013 Gunhild Tveit Randen	Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter	Elevers språkferdigheter og skolens vurdering	Kasusstudie	Skolen mangler kartleggingsverktøy som gir tilstrekkelig informasjon om alle aspekter ved elevenes språkferdigheter	Denne avhandlingen undersøker lærerens rolle i kartleggingen av minoritetsspråklige skolebegynnere

2017 Kari Spernes og Hilde Sofie Fjeld	Vilje, men manglende handlingskraft – skolelederens forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfellesskap	Tospråklige faglæreres deltakelse i skolens læringsfellesskap	Kvalitative intervjuer	Handlinger blant skoleledere viser at tospråklig fagopplæring er nedprioritert og tospråklige faglærere får mindre oppmerksomhet i læringsfellesskapet	Artikkelen tar for seg Prioritering av tospråklig opplæring og inkludering av tospråklige faglærere i læringsfellesskapet kan ha betydning for elevenes læring og utvikling
2016 May Britt Drugli og Thomas Nordahls	Forskningsartikkel : Samarbeidet mellom hjem og skole	Samarbeid mellom skole og hjem	Kvantitativ forskningsmetode. Spørreskjema sendt ut til foreldre og lærere i grunnskolen i Norge	God kommunikasjon og samarbeid mellom hjem og skole er en viktig faktor for å fremme læring og trivsel hos elevene.	Artikkelen diskuterer hvordan skolen bør tilrettelegge for et godt skole-hjem samarbeid

Tabell 2. Oversikt over tidligere forskning

Litteraturgjennomgangen var basert på en kritisk vurdering av relevansen og kvaliteten til hver kilde, med fokus på å identifisere temaer og funn som var interessante for vår problemstilling. Ved å lese gjennom overskrifter, sammendrag, introduksjoner og konklusjoner plukket vi ut den litteraturen vi fant mest aktuell for videre fulltekstlesing. I utvelgelsesprosessen hadde vi på forhånd utarbeidet noen formelle inkluderingskriterier. Forskningen skulle være publisert innenfor en tidsramme på 15 år, og måtte omhandle nyankomne elever og/eller minoritetsspråklige elever. I tillegg ønsket vi kun å ta med forskning som var fagfellevurdert og/eller publisert i et anerkjent tidsskrift eller forlag. Dette sikrer at litteraturen som er brukt i oppgaven, har en høy standard og er pålitelig. Artiklene som ikke oppfylte våre inkluderingskriterier, eller som ikke var tilstrekkelig relevante for oppgavens tema, ble ekskludert. I tillegg til å gjennomføre et systematisk litteratursøk, beskrevet over, gjennomførte vi manuelle søk i referanselister til relevant litteratur. Som er resultat av satt vi igjen med åtte artikler vi ønsket å inkludere i oppgavens drøfting. Vi vil nå presentere og kort forklare den utvalgte litteraturen. Forskningen vi viser til er på ingen måte uttømmende, men søker å peke på noen hovedtrekk fra forskningsfeltet.

Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?

Dette er en delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud for nyankomne elever som gjennomføres av NIFU med samarbeidspartnere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten er utgitt i desember 2022 og skrevet av Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Gunhild Tveit Randen, Brit Lynnebakke, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Karl Solbue Vika og Jens B. Grøgaard. Datamaterialet i rapporten er samlet fra skolebesøk ved ti skoler hvor forskerne har observert undervisning, intervjuet elever, lærere, skoleledere og skoleiere samt gjennomført spørreundersøkelser. Rapporten undersøker hvordan skolene best mulig kan balansere språklig, faglig og sosial integrering for nyankomne elever. Tema som blir diskutert er blant annet pedagogisk innhold og praksis, regelforståelse og tilbudsutforming, erfaringer med opplæringstilbud og lærerkompetanse og samarbeid. Forskerne i denne rapporten har både besøkt skoler med gode praksiser utført av kvalifiserte lærere, og skoler hvor de nyankomne elevene i mindre grad har fått tilbud om opplæring tilpasset deres behov. Som et resultat finner forskerne at en gjennomtenkt plan for hvordan opplæringen best mulig skal ivareta og balansere språklig, faglig og sosial integrering synes viktigere enn tilbudstype. De viser til at alle elever har behov for et tilbud som gir forutsigbare rutiner, god nok tid, faglig utfordrende oppgaver og god støtte (Lødding et al., 2022). I tillegg til å benytte disse funnene når vi senere skal drøfte oppgavens problemstilling, vil vi også ta utgangspunkt i den tidligere forskningen og teorien som fremstilles i denne rapporten.

Når minoritet blir majoritet

Anja Synnøve Bakken, Anne Kathrine Hundal og Laila Lutnæs Sakshaug har utført en kasusstudie hvor de undersøker læreres holdninger til flerspråklighet, og identifiserer flerspråklige praksiser ved en skole hvor en stor andel av elevene har litauisk som morsmål. Et av deres hovedfunn er at skolen preges av en enspråklig praksis, hvor norsk framstår som et privilegert språk, og skolen signaliserer at «her snakker vi norsk». Funnene i studien indikerer at det ligger et uutnyttet potensial i å se flerspråkligheten som en ressurs. Lærernes grad av metaspråklig bevissthet er avgjørende for å lykkes i dette, og det ligger derfor et stort ansvar hos lærerutdanningene i å sikre lærere relevant kompetanse. For å følge læreplanverket (LK20) sitt mål om å se på flerspråklighet som ressurs framfor utfordring, må innholdet i lærerutdanningen avspeile dette. Avslutningsvis understreker

forfatterne behovet for mer forskning knyttet til skolenes arbeid i å endre en enspråklig praksis til å gi flerspråklig større plass (Bakken et al., 2022).

Kulturelt mangfold og intern eksklusjon

I denne artikkelen drøfter Line Torbjørnsen Hilt og Steinar Bøyum hvordan to aktuelle lovendringer setter grenser for hva som aksepteres av kulturelt, språklig og religiøst mangfold i skolen. De belyser debatten om skolens verdigrunnlag gjennom å se på forarbeidet til revisjonen av skolens formålsparagraf. Her diskuterer de blant annet grensene for normativ inkludering i skolen. Videre belyser de debatten om fellesskoleprinsippet gjennom å se på Østbergutvalgets drøfting av ulike modeller for organisering av nyankomne minoritetsspråklige elever, samt innførte unntaksbestemmelser i opplæringsloven for denne elevgruppen. Eksempelet her viser hvordan grensene for organisatorisk inkludering har endret seg de siste årene. Funnene deres indikerer at skolens språklige mangfold har satt fellesskolen under press. De mener innføringstilbud kan gi bedre betingelser for nyankomne elever til å oppnå tilstrekkelige språklige og faglige ferdigheter, og dermed en mer reell inkludering på sikt. De påpeker likevel hvordan fellesskoleprinsippet gjør det nødvendig å diskutere grensene for inklusjon og ulike former for organisatorisk intern eksklusjon (Hilt & Bøyum, 2015).

Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet

Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet er en offentlig utredning (NOU) som ble publisert i 2010. Utredningen ble utarbeidet av et utvalg av eksperter oppnevnt av norske myndigheter. Rapporten tar sikte på å utforske og adressere spørsmål knyttet til mangfold og mestring i opplæringssystemet for flerspråklige barn, unge og voksne. Den undersøker hvordan en best kan tilrettelegge og støtte opplæringen for denne gruppen, med fokus på språklige utfordringer og inkludering (NOU 2010:7).

Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket?

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg oppsummerer empirisk forskning, hvor de har undersøkt hvordan ferdigheter på morsmålet påvirker andrespråksferdigheter, og vurdert teoretiske og praktiske implikasjoner på bakgrunn av dette. Sammenfatningen av resultatene viser at det er en moderat til stor sammenheng mellom avkodingsferdigheter på morsmålet og avkodingsferdigheter på andrespråket, men det er kun en liten sammenheng mellom morsmålsferdigheter og andrespråksferdigheter når det gjelder språkforståelse. De påpeker viktigheten av å kartlegge elevenes ferdigheter på undervisningsspråket, siden læringsutbyttet i skolen er sterkt relatert til språk- og begrepsforståelse på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). I artikkelen «Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket», kritiserer Bøyesen (2014) denne artikkelen.

Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter

I denne doktorgradsavhandlingen undersøker Gunhild Tveit Randen hvordan vurdering av språkferdigheter kan bidra til økt innsikt i elevgruppens språklige situasjon og videre belyse sentrale utfordringer relatert til dagens praksiser. Formålet med denne doktorgradsavhandlingen er å utforske språkferdigheter i lys av skolens valg av opplæringsmodell. Hun finner i sin studie at skolen mangler kartleggingsverktøy som gir tilstrekkelig informasjon om alle aspekter ved elevenes språkferdigheter. Hun mener en sakkyndig vurdering som grunnlag for beslutning om særskilt norskopplæring og beslutning om overføring til ordinær opplæring ville være gode tiltak for å ivareta alle elevene på best mulig måte (Randen, 2013).

Vilje, men manglende handlekraft – skolelederes forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfellesskap

Kari Spernes og Hilde Sofie Fjeld undersøker i denne artikkelen hvilken verdi skoleledere tillegger tospråklig fagopplæring og hvilken rolle tospråklige faglærere har i læringsfellesskapet. Studien deres bygger på kvalitative intervjuer av skoleledere. Funnene

deres viser at skoleledere enstemmig uttrykker at tospråklig fagopplæring er viktig, men at det likevel blir nedprioritert i skolen. Spernes og Fjeld mener tospråklige faglærere burde få muligheten til å delta i læringsfellesskapet, for å få utnyttet sitt potensial. De finner en stor avstand mellom skolelederes uttalte verdier og deres bruksverdier knyttet til tospråklig opplæring, noe som videre kan gå utover elevenes utbytte av undervisningen (Spernes & Fjeld, 2017).

Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole

May Britt Drugli og Thomas Nordahls forskningsartikkel gir en oppsummering av relevant kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Studien har som mål å undersøke foreldresamarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole, og hvordan dette påvirker elevenes trivsel og læring. Forskerne ønsker å gi innsikt i hvordan skolen og elevenes familier kan samarbeide mer effektivt for å støtte elevenes utvikling og læring. Studien identifiserer også faktorer som kan bidra til eller hemme samarbeidet mellom hjem og skole. Resultatene av studien kan være viktige for å forstå hvordan skolen kan samarbeide med foreldrene til nyankomne minoritetsspråklige elever, og dermed bidra til å bedre deres integrering og læring i skolesystemet (Drugli & Nordahl, 2016).

Teori

I dette kapittelet vil vi redegjøre for teori som videre vil danne grunnlag for drøfting av oppgavens empiri. I første del vil vi redegjøre for berikelsesperspektivet, og se på sammenhengen mellom nyankomne minoritetsspråklige elever og spesialpedagogikk. I tillegg vil vi ta for oss begrepsparet inkludering og integrering, og sette disse opp mot hverandre. Her vil vi også se nærmere på Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, som knytter ulike dimensjoner opp mot ulike nivåer i forvaltningen. Videre vil vi ta for oss begrepsstrioen integrering, assimilering og segregering, og se på hvilke utfordringer som kan oppstå i møte med nyankomne elever i lys av disse begrepene. Deretter vil vi redegjøre for Nordahls tre nivåer for skole-hjem samarbeid. I siste del vil vi se nærmere på eksistensiell pedagogikk, interkulturell pedagogikk, sosiokulturell læringsteori og Cummins

læringsteorier, knyttet opp mot nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen. Dette vil være med på å danne en teoretisk ramme for videre drøfting av oppgavens problemstilling.

Berikelsesperspektivet

Befring (2020) forklarer berikelsesperspektivet som et læringsperspektiv som vektlegger at hver enkelt elev med særskilte behov har sine unike ressurser og muligheter. Dette perspektivet bygger på ideen om at skoler som utvikles med et mål om å imøtekomme elever med særskilte behov, er gode skoler for alle elever (Uthus, 2019). Å ha et minoritetsspråk som førstespråk er ikke en del av spesialpedagogikken. Likevel er det en del minoritetsspråklige elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet. Vi har derfor valgt å inkludere det spesialpedagogikken kaller berikelsesperspektivet som en del av oppgavens teoretiske rammeverk. Gjennom et slikt perspektiv skal barn med ulike forutsetninger bli sett på som en berikelse, framfor en belastning for læringsfellesskapet. På et systemnivå handler berikelsesperspektivet om å verdsette mangfoldet blant elevene og anerkjenne betydningen av å møte den store variasjonen av elever med respekt og positiv holdning. På individnivå gir dette perspektivet uttrykk for læringsberikende tilnærminger og holdninger i møte med den enkelte elev. Det handler derfor om å gi elevene positiv oppmerksomhet og gjøre at elevene føler seg verdsatt (Befring, 2020, s. 66).

Inkludering og integrering

De siste årene har myndighetene valgt å bruke begrepsparet inkludering og integrering for å beskrive integreringspolitikken i Norge. Det er av avgjørende betydning å skille tydelig mellom begrepene og sette dem opp mot hverandre for å klargjøre betydningen av dem (NOU 2009: 18, s. 16). Ifølge NOU 2011: 14 handler inkluderingspolitikken om at alle skal ha like muligheter til å kunne bidra og delta i fellesskapet, og hvordan skolen bør organiseres for å oppnå dette (s. 27). Her oppfattes likeverdighet som en rett til å være forskjellig. Integreringspolitikken derimot går ut på hvordan nyankomne innvandrere raskest mulig kan komme inn i skolen og samfunnet, blant annet gjennom norskopplæring og kvalifisering, og hvordan skolen kan tilpasse og tilrettelegge for disse elevene de første årene i Norge. Her oppfattes likeverdighet som retten til å være en del av et fellesskap (NOU 2009: 18, s. 16).

Inkludering i skolen

Inkludering som pedagogisk prinsipp ble fremmet av Unesco, i Salamanca i 1994, på en verdenskonferanse om elever med særskilte behov. De beskriver inkludering som en undervisningsrettighet, hvor en gjennom å fokusere på sårbare og marginale grupper, skal stoppe alle former for diskriminering og fremme sosial tilhørighet. Olsen (2015) trekker fram negativ diskriminering som noe vi skal bekjempe. Her er det snakk om en diskriminering som tar utgangspunkt i for eksempel kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk status. En positiv diskriminering, som å gi ulike tilbud ut fra en vurdering om hva som vil gi eleven et optimalt læringsutbytte, mener hun derimot er viktig å fremme. Selv om sårbare og marginale grupper fremheves, er inkludering et prinsipp som skal gjelde alle elever (Olsen, 2015). Vislie (2004) poengterer at inkludering ikke skal være en form for spesialpedagogikk, hvor elever med spesielle behov får tilpasset opplæringen. Prinsippet om inkludering handler om å motvirke all form for ekskludering, og skape likeverdige læringsmuligheter for alle elever innenfor fellesskapets rammer (Vislie, 2004, sitert i Jortveit, 2017 s.43).

Historisk har utviklingen i skolen gått mer og mer i inkluderende retning, hvor en tidlig organisatorisk differensiering har blitt utsatt og erstattet av en felles opplæring (Haug, 2022). På den ene siden har det vært et tydelig skille mellom "normale" elever og elever med spesielle behov. På den andre siden har oppfattelsen av at alle er like gjort at forskjeller har blitt oversett og underkommunisert, og individuelle forskjeller som er utgangspunktet for tilpasset opplæring, har dermed ikke blitt tatt hensyn til (Dyson, 2001, sitert i Jortveit, 2017). I de senere årene har inkluderingsbegrepet blitt utvidet til å gjelde alle barn, selv om det fremdeles ofte blir knyttet sammen med spesialpedagogikk (Jortveit, 2017, s. 40-41). I Norge fremhever den norske opplæringsloven, læreplaner og andre politiske uttrykk ambisjonen om inkludering i skolen. I tillegg er flere FN-dokumenter skrevet for å sikre og lovfeste elevenes rett til en inkluderende og likestilt opplæring, uavhengig av kulturell bakgrunn og utviklingsmuligheter (United Nations 1989; 1994, sitert i Jortveit, 2017, s. 44). Ifølge overordnet del skal skolen utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolen skal være for alle og alle skal oppleve å være en del av den. En slik skole skaper det beste fundamentet for en nasjon og gir det beste utgangspunktet for å forstå både fellesskap, forskjeller og avvik (Haug, 2022, s. 25).

Haug dekonstruksjon av begrepet inkludering

Haug (2022) forklarer inkludering som en overordnet ideologi for hvordan en skal organisere og gjennomføre opplæring for barn og unge. Han viser til utfordringer rundt det å gjennomføre inkludering i det daglige arbeidet i skolen, selv i systemer med stor forståelse av og målsettinger om å være inkluderende. I realiteten er det ikke alltid samsvar mellom det som for eksempel beskrives i politiske intensjoner og det som skjer i klasserommet, da det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre det i praksis for alle (Haug, 2014, s. 14). Haug (2022) dekonstruerer inkludering i fire dimensjoner: fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Fellesskap handler om at alle elever skal bli medlem av en gruppe eller en klasse, slik at de får ta del i et sosialt liv sammen med andre. Deltakelse vil si å ha muligheten til å engasjere seg i meningsfulle aktiviteter, og både kunne bidra til og nyte av fellesskapet. Medvirkning handler om at alle elever og foreldre skal få muligheten til å bli orientert, å uttale seg og påvirke det som omhandler egen læringsprosess. Utbytte går ut på at alle elever skal ha rett til en opplæring som gagnar dem, både sosialt og faglig (Haug, 2022, s. 16-17). Disse dimensjonene knyttes opp mot ulike nivåer i forvaltningen: stat, kommune og skole. Ut fra en rasjonell og teknisk forståelse av forvaltning forventes det samsvar mellom de ulike nivåene, slik at de statlige vedtakene blir fulgt opp av kommuner (skoleeier) og i skolens praksis. I praksis opplever en ikke alltid samsvar mellom de ulike nivåene, og det er dermed ikke nok å kunne argumentere for at en nasjons skole er inkluderende, ved å kun referere til politiske intensjoner. Hvilke vedtak som er gjort, forteller derfor lite om hva som faktisk skjer der hovedaktøren er (Haug, 2022, s.18).

Integrering i skolen

Integreringsbegrepet finner en igjen i skoledokumenter helt tilbake til 1960-tallet. Da foregikk en integreringsdebatt som resulterte i en felles opplæringslov i 1975, hvor spesialskoleloven og grunnskoleloven ble slått sammen. På denne tiden dreide integrering seg først og fremst om hvor elever med spesialpedagogiske behov skulle ha sin skolegang. Nå er det ikke lenger bare lagt vekt på lokal skole og trivsel, men også en opplæring som har relevant faglig innhold (Bachmann & Haug, 2006, sitert i Jortveit, 2017, s. 41).

Hilt (2020) forklarer integrering som et allment sosiologisk begrep om individers tilpasningsprosesser i relasjon til sosiale grupperinger, til ulike institusjoner og til samfunnet sådan (s. 9). Fra politisk hold handler integrering om den prosessen der personer som har innvandret, blir en del av det norske samfunnet. Hilt (2020) tar opp kritikken rettet mot integrering som konsept, og påpeker måten integrering lager et skille mellom «oss» (flertallsbefolkningen) og «dem» (innvandrerne)- et skille som kan virke ekskluderende. Hun mener integrering ikke bare handler om individers tilpasning, men også om fellesskapets åpning og tilpasning til nykommerne. En kan dermed se tilstander hvor det er mangel på integrering, både hos individet selv og for samfunnet (Hilt, 2020, s. 59-60). I denne oppgaven vil vi rette fokus mot den typen integreringsprosesser nyankomne elever gjennomgår, med fokus på integrering i den norske skolen. For å se nærmere på ulike aspekter knyttet til individets tilpasningsprosesser vil vi nå redegjøre for begrepstrioen integrering, assimilering og segregering.

Integrering, segregering og assimilering

Tradisjonelt har begrepet integrering vært knyttet til begrepstrioen integrering, assimilering, og segregering, som betegner ulike aspekter med individets tilpasningsprosesser (Hilt, 2020, s. 47). Begrepene betegner allmenne sosiale fenomener, og gjelder hele befolkningen, men vil i denne oppgaven først og fremst knyttes mot innvandrernes prosess mot å bli en del av samfunnet. Hilt (2020) understreker begrepenes uklarhet, noe som kan gjøre det vanskelig å avgrense begrepene når en går fra et fenomen til et annet. Integreringsbegrepet kan ofte ha ulike betydninger og slik det har blitt brukt i politiske sammenhenger har det vært kritisert for å være en slags skjult assimilering. I positiv forstand handler integrering om å finne en balanse mellom tilpasning til det nye samfunnet og det å bevare sin egen identitet. Det betegner, som tidligere nevnt, ofte det å «bli en del av». Integreringsbegrepet brukes ofte i mer positiv valør enn segregering og assimilering som en prosess som fremmer fellesskapsdanning og likeverdig deltakelse. Assimilering derimot handler om å gjøre lik, og segregering betegner det å skille ut (Hilt, 2020, s. 48).

Segregering

Fra et samfunnsperspektiv er det i de fleste tilfeller ikke ønskelig at grupper segregeres, da dette kan føre til en desintegrerende struktur, og ha negative konsekvenser for både samfunnet og individene. Segregering utfordrer arbeidet med inkludering og like muligheter i samfunnet og i skolen, noe som kan resultere i sosiale forskjeller og urettferdighet blant elever som ikke har samme levevilkår og muligheter som andre elever (Hilt, 2020, s. 48-49). I skolesammenheng er segregering negativt sett i sammenheng med skolens mål om at alle barn skal ha like muligheter til utdanning. Skolen skal være både inkluderende og integrerende, og det er i denne sammenheng også satt begrensninger for i hvilken grad og på hvilke betingelser elever kan skilles ut i egne grupper eller klasser. Alle elever skal ha tilhørighet til en undervisningsgruppe som speiler samfunnets mangfold, og her skal sosiale hensyn veie like tungt som faglige hensyn (Hilt, 2020). Hilt viser videre til hvordan særskilte kvalifiseringstiltak rettet mot en elevgruppe kan virke segregerende på kort sikt, men integrerende over lengre tid. Nyankomne elever i innføringsklasser er et eksempel på dette. På kort sikt vil det gå imot prinsippet om skolen som fellesdannende arena, men på lang sikt vil det kunne være til elevenes fordel med tanke på elevens språklige og sosiale utvikling. På bakgrunn av dette kan det være behov for diskusjon rundt mer konkrete fenomener, for å kunne avgjøre hva som i prinsippet er den mest integrerende strategien i ulike situasjoner (Hilt, 2020, s. 52).

Assimilering

Å assimilere betyr som tidligere nevnt «å gjøre lik». En positiv form for assimilering vil være at noen frivillig ønsker å tilpasse seg og derfor søker likhet med flertallet i det nye samfunnet. En politikk med mål om å assimilere noen ufrivillig er derimot problematisk, da denne politikken kommer i konflikt med individets frihet til å leve i tråd med egen overbevisning. Konsekvenser av en form for slik assimilering, kan være at innvandrere ikke får tatt i bruk eget språk og opprinnelige kultur (Hilt, 2020, s. 52). På bakgrunn av at den norske skolen de siste tiår har utviklet seg til en flerkulturell skole, har minoritetsperspektiver i større grad blitt ivaretatt i skolens praksis, samt i læringsplaner og andre styringsdokumenter. Ifølge Hilt (2020) kan en fremdeles finne assimilerende strategier og praksiser i skolen. Hun trekker fram norsk språkpolitikk som et eksempel på dette, hvor majoritetsspråket har en større prioritet enn funksjonell tospråklighet (s. 54).

Tre nivåer for skole- hjem samarbeid

I boken *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid som gagner elevene?* utforsker forfatteren Nordahl (2015) hvem som har ansvaret for å opprette et slikt samarbeid, og gir råd til foreldre, lærere og skoleledere om hvordan de kan styrke samarbeidet på en best mulig måte. Boken gir også en oversikt over eksisterende kunnskap om hva som kjennetegner et vellykket samarbeid mellom hjem og skole, og hvordan dette kan påvirke barnas læringsutbytte. Forfatteren beskriver også prinsipper og gir konkrete eksempler på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan fungere optimalt. Ifølge Nordahl kan samarbeidet mellom skolen og hjemmet deles inn i tre nivåer, nemlig informasjons-, dialog- og drøftings- og medbestemmelsesnivået. Det laveste nivået innebærer at det bør være en gjensidig utveksling av informasjon mellom skolen og hjemmet om elevens skolesituasjon og hjemmeforhold. Dialog- og drøftingsnivået innebærer en åpen og ærlig kommunikasjon mellom lærere og foreldre, hvor ulike synspunkter og perspektiver blir tatt opp og diskutert for å oppnå enighet. Foreldrene bør føle seg hørt og deres bekymringer bør tas på alvor i denne dialogen. Det høyeste nivået i samarbeidet er medbestemmelsesnivået, hvor både skolen og foreldrene skal ha innflytelse og medvirkning i beslutninger som angår eleven. I dette nivået bør skolen og hjemmet ta beslutninger sammen, med fokus på elevens beste. Medvirkning handler derfor ikke om at foreldrene skal ta avgjørelser alene, men at deres meninger og synspunkter blir tatt i betraktning av lærerne (Nordahl, 2015).

Eksistensiell pedagogikk

Eksistensfilosofien handler om hva det egentlig vil si å være menneske, hvordan vi lever våre liv, og fokus på det å være et subjekt. Å eksistere vil si å tre frem, altså: å stå frem med seg og sitt, å gripe om at en er der, kastet ut i det, med en grunnleggende fornemmelse av å være der som et unikt, (ene)stående menneske (Nyeng, 2003, s. 16-17). Ifølge Biesta (2014, s. 8), befinner vi oss i dag i en situasjon der fokus på resultat og læring gjerne kommer før vi snakker om pedagogikkens hensikt, mening eller mål. Han mener den egentlige hensikten med pedagogikk er «å muliggjøre voksenlivet for barn og unge i møte med livets og eksistensens utfordringer» (Biesta, 2015, s. 21). Selve pedagogikken skal handle om å hjelpe barnet til å eksistere i verden, der unikheter utgjør en stor forskjell for hvordan vi tenker

(Biesta, 2015, s. 194). Biesta bruker begreper som «å komme inn i verden»/tilsynkomst/natalitet for å beskrive hvordan vi kontinuerlig skaper nye ting i verden gjennom handlinger og ord. Han påpeker hvor viktig det er at de initiativene vi skaper, og dermed oss selv, blir anerkjent og akseptert av andre, for å eksistere i verden (Biesta, 2015, s. 28).

Biestas tre funksjoner av danning

Biesta (2011) forsket på eksistensiell pedagogikk, og et av hans hovedpoeng dreier seg om formålet med oppdragelse, skole og utdanning. Han ser på dette som en sammensatt prosess, bestående av de tre funksjonene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Dette kan avbildes godt i et venndiagram, hvor de tre funksjonene overlappes og henger tett sammen, samtidig som de er sentrale på hver sin måte. Den første funksjonen er kvalifisering, og står sentralt i all utdanning. Den handler om hvordan individet tilegner seg ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger for å kunne fungere i samfunnet og bidra til å gi samfunnet økonomisk utvikling og vekst. Den neste funksjonen er sosialisering. Denne går ut på hvordan individet gjennom utdanning blir en del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske ordener som er gjeldende for det fellesskapet de er, og blir en del av. Individet blir innført i de allerede eksisterende måtene å gjøre ting på og handle på, i sosialiseringprosessen. Her vil ønskverdige kulturelle- og religiøse tradisjoner, verdier og normer videreføres, samtidig som det ikke ønskverdige også blir vist frem. Subjektivering er utdanningens siste funksjon. Denne handler om hvordan individet utvikler en subjektiv forståelse av, og handlingskraft på, sin egen tilstedeværelse. Subjektiveringsfunksjonen trekker eleven i retning av å bli uavhengig i tenkning og handling, og dermed også autonom (Biesta, 2011, s. 31-32).

Interkulturell kompetanse

Et sentralt tema for denne oppgaven er hvordan sosiale og kulturelle dimensjoner påvirker elevenes læring og utvikling. Interkulturell kompetanse handler om å utvikle nysgjerrighet, innsikt i og forståelse for kulturelt mangfold, både globalt og lokalt for å samhandle med andre. På denne måten kan vi se på språk som vårt fremste kognitive og rasjonelle verktøy i interkulturell kompetanse (Langvik, 2020, s 8). Det finnes flere ulike definisjoner og syn på

hva interkulturell kompetanse er. Dypedahl og Bøhns (2017) definerer interkulturell kompetanse som «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv» (s. 14). Østberg (2017) beskriver interkulturell kompetanse som handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt, og kulturelt mangfold spesielt. Hun mener nøkkelen til gode fellesskap ligger i en anerkjennelse av at det er forskjeller. Et grunnleggende steg i utviklingen av interkulturell kompetanse er å forstå kulturbegrepet som et dynamisk begrep, og se den kulturelle kompleksiteten som preger Norge og andre samfunn i dag. Neste steg vil være å kunne reflektere over eget samfunn ved å se på samfunnets utvikling, både historisk og kulturelt. Siste steg handler om å hente inn konkret informasjon og kunnskap om minoritetenes språk, historie, religion og politiske situasjon i opprinnelsesland, for å få en bedre innsikt i Norges kulturelle mangfold (Østberg, 2017, s. 19-20).

Innenfor studiet av interkulturell kompetanse er det flere temaer som er sentrale, inkludert kulturbegrepet, fordommer og stereotyper, verdiorienteringer, verbal og non-verbal kommunikasjon og tilpasningsstress. Å ha kunnskap om disse temaene kan hjelpe oss med å forstå og tolke verden fra ulike perspektiver, noe som er viktig for å kunne kommunisere og samhandle effektivt på tvers av kulturer, for å unngå misforståelser og konflikter (Dypedahl og Bøhns, 2017, s. 15). I boken *Møter mellom mennesker*, legger forfatteren Øyvind Dahl (2013) fram en påstand om at en bedre vil kunne tolke og forstå hverandre riktig dersom vi har mer kunnskap om hverandres kultur og måter å oppfatte verden på. Dette kan også gjelde for elever og lærere på skolen. Ved å tilegne seg kunnskap om kulturer som er representert i skolen, vil en kunne øke forståelsen og anerkjennelsen for ulike kulturelle koder, noe som videre kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon. Dahl (2013) mener det er viktig å ha nok kunnskap om de underliggende kulturelle referanserammene for å kunne oppnå hensiktsmessig kommunikasjon og forståelse (s. 238-239).

Interkulturell pedagogikk

På bakgrunn av at den norske skolen har utviklet seg til en flerkulturell møteplass for barn og unge, står vi ovenfor et ansvar om å skape et fellesskap som ser på mangfold som en ressurs framfor en trussel. Interkulturell pedagogikk er et flertydig begrep som inkluderer undervisning, danning og utdanning av barn som har ulik etnisk og sosial bakgrunn (Horst,

2006, sitert i Børhaug & Helleve, 2016). Børhaug og Helleve (2016) har i sin bok Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis, en intensjon om å bidra til endring av udemokratiske praksiser som assimilering og segregering. De understreker hvordan en monokulturell hverdag kan være en trussel mot inkluderende fellesskap for alle og mot samfunnets demokratiske utvikling. Monokulturell praksis handler om at alle skal assimileres og bli «like» majoritetsgruppen, noe som usynliggjør muligheten for at alle kan gi et unikt bidrag til fellesskapet. Ved å fremme diskusjonen om hva det vil si å leve med andre og hvordan alle kan bidra til fellesskapet, ønsker Børhaug og Helleve å utvikle en motkultur som fremmer sosial rettferdighet. De mener pedagoger har et stort ansvar i arbeidet med å endre denne praksisen. Videre hevder de at interkulturell pedagogikk burde ha en større plass i den generelle pedagogikken, fordi den bidrar til å drøfte grunnlaget for fellesskap for alle (Børhaug & Helleve, 2016, s. 5-6). Østberg (2017) legger også vekt på læreres ansvar knyttet til interkulturell praksis i skolen. Hun mener interkulturell kompetanse blant lærere er viktig for at de skal kunne håndtere et flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap (s. 19).

Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet

Ifølge Samnøy (2015) er det av stor betydning at lærere i skole-hjem samarbeidet er oppmerksomme på og tar ansvar for å legge til rette for effektiv kommunikasjon. Når norske lærere kommuniserer med minoritetsforeldre, oppstår det en form for kommunikasjon som kan betegnes som interkulturell (s. 16). Ifølge Fjeldsbø (2015) innebærer interkulturell kommunikasjon å samhandle og kommunisere mellom mennesker som representerer ulike kulturer. Interkulturalisme handler om å forstå hverandre på tvers av kulturelle barrierer (s. 187). I interkulturelle kommunikasjonssituasjoner kan det oppstå misforståelser, som skyldes ulikheter i språk og kultur, mangelfull kjennskap til det norske utdanningssystemet, samt ulike oppfatninger om hva som karakteriserer en god opplæring. Disse ulikhetene kan påvirke kommunikasjonen mellom lærere og minoritetsforeldre og gjøre det vanskelig å oppnå en felles forståelse av hvordan eleven kan støttes i sin læring. Som følge av dette er det av betydning at lærere i skole-hjem samarbeidet har en bevissthet omkring slike potensielle utfordringer og forsøker å legge til rette for effektiv kommunikasjon og forståelse (Dahl, 2013, s. 133).

Sosiokulturell læringsteori

En annen teori som anerkjenner betydningen av sosiale faktorer i læring og utvikling er sosiokulturell læringsteori, som handler om at sosiale, kulturelle, materielle og historiske forhold i samfunnet påvirker hvordan elevene lærer og hvordan kunnskapen videre brukes. Lev Vygotsky (1896-1934) presenteres ofte som grunnleggeren av den sosiokulturelle læringsteorien. Han var en russisk teoretiker som var svært opptatt av det sosiale og det kulturelle, og kommunikasjonen mellom lærer og elev. Han mente at læring foregår i sosiale kontekster, og at en utvikler kunnskaper, ideer, holdninger og verdier i samhandling med andre. Vygotsky la vekt på «den mer kompetente andre» som en viktig del av læringsprosessen. I skolesammenheng kan læreren sees på som en leder av elevenes læring, fordi læreren her er «den mer kompetente andre», og dermed nødvendig for elevenes læring. I et sosiokulturelt perspektiv vil lærerens oppgave være å hjelpe eleven til å kunne klare noe på egenhånd gjennom å støtte og veilede (Ness & Danielsen, 2020, s.103). Den proksimale utviklingssonen er et nøkkelbegrep i Vygotskys teori, og mye brukt for å forklare hvordan lærere kan hjelpe elever i pedagogiske prosesser. Denne utviklingssonen er området mellom det et barn kan få til alene og hva det kan klare med støtte fra andre som mestrer oppgaven (Ness & Danielsen, 2020, s. 107).

Et hovedpoeng i sosiokulturell teori er at elever skal være bidragsytere i utviklingen av egen kompetanse, noe som skjer gjennom dialog. Lærere kan veilede eleven fram til kunnskap, men det forutsetter at eleven også er aktiv i prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere har hovedfokuset vært på samspillet mellom lærer og elev, og lærerens ansvar om å veilede eleven til å kunne mestre på egen hånd. Selv om det fremdeles er mye fokus på lærerens ansvar, har det i senere tid utviklet seg til større vekt på elevenes samspill og dialog seg imellom (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vygotsky hevdet at barn lærer ved å ta i bruk kulturelle og kognitive verktøy. Han løftet fram språket som det viktigste verktøyet, da en gjennom språket kommuniserer med andre, for å uttrykke og formidle det vi tenker og mener (Ness & Danielsen, 2020, s. 106). I klasserommet vil læreren ta i bruk språk og begreper som eleven kan fra før for å forklare det eleven ikke forstår. Ved at lærere da tar i bruk ord elevene kjenner til kan de hjelpe elevene til å lære mer avanserte og abstrakte konsepter. Innen det sosiokulturelle synet på kunnskapsutvikling vil en da utvikle kunnskaper og forståelse i sosial

samhandling og lære ved å lytte til andres innspill og ta til oss kunnskap som vi gjør til vår egen (Ness & Danielsen, 2020, s.99).

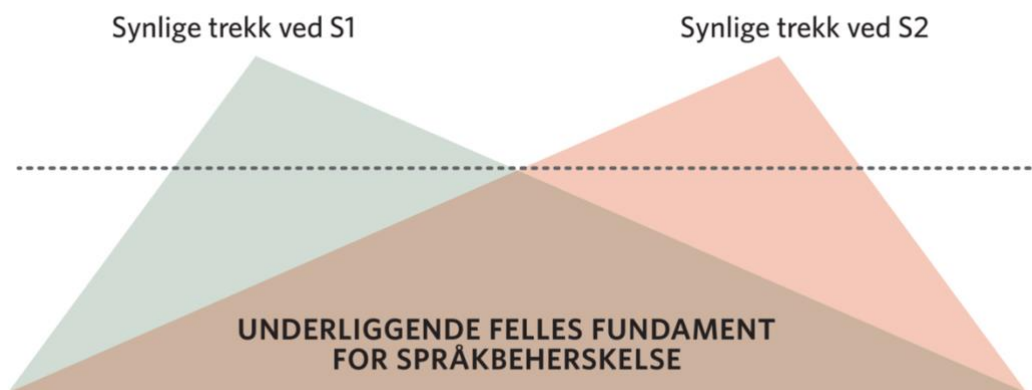
Cummins læringsteorier

Jim Cummins er en innflytelsesrik irsk-kanadisk forsker, og blir sett på som en av de viktigste forkjemperne for tospråklig opplæring. Minoritetsspråkliges skoleprestasjoner, tospråkighet og kognitiv utvikling er teoretiske rammer han har utarbeidet gjennom sitt forskningsarbeid (Monsen & Randen, 2022). Cummins har gjennom sin akademiske karriere vært innom omtrent alle aspekter ved minoritetsspråklige elevers opplæringsmuligheter, og de siste partiaårene har han vist stor interesse og engasjement for sosiale og politiske forhold (Follo, 2008, s. 30). Cummins videreførte blant annet Vygotsky sin argumentasjon om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom morsmålet og andrespråket. Ifølge Vygotsky må tospråklige se morsmålet (S1) utvikling i sammenheng med andrespråkets (S2) utvikling og omvendt. Han mener språkernes utvikling ikke er avhengig av, eller likegyldig til hverandres utvikling, men at det påvirker hverandre (Øzker, 2016, s. 177). I en oppsummering på forskning av tospråklig opplæring konkluderer Cummins med at tospråkighet representerer en svært viktig ressurs når det gjelder minoritetsspråklige elevers skolefaglige utvikling. En viktig forutsetning er imidlertid at begge språkene er velutviklet (Cummins, 2000, sitert i Bakken, 2003, s. 18). Cummins trekker særlig fram tre poenger. For det første mener han at tospråkighet gir barn kognitive fordeler. I tillegg mener han at barn bruker lenger tid på å utvikle akademiske kunnskaper enn å tilegne seg ferdigheter i språket som de vanligvis bruker i kommunikasjon. Den tredje antagelsen hans er at når barn først har tilegnet seg akademiske ferdigheter og ulike begreper på morsmålet sitt, vil det gå raskere å overføre kunnskaper til et annet språk (Cummins, 2000, sitert i Bakken, 2003, s. 22).

Isfjellmodellen

Nyere teorier om flerspråkighet sier oss at ferdighetene til flerspråklige personer må ses i sammenheng med hverandre, og ikke som atskilte størrelser (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Dette samsvarer med Cummins tanke om at språkferdigheter ikke kan ses uavhengig av hverandre. Han utarbeidet en modell for å beskrive forbindelsen mellom tospråkighet og læreforutsetninger som blir kalt «Common Underlying Proficiency Model» (CUP) eller

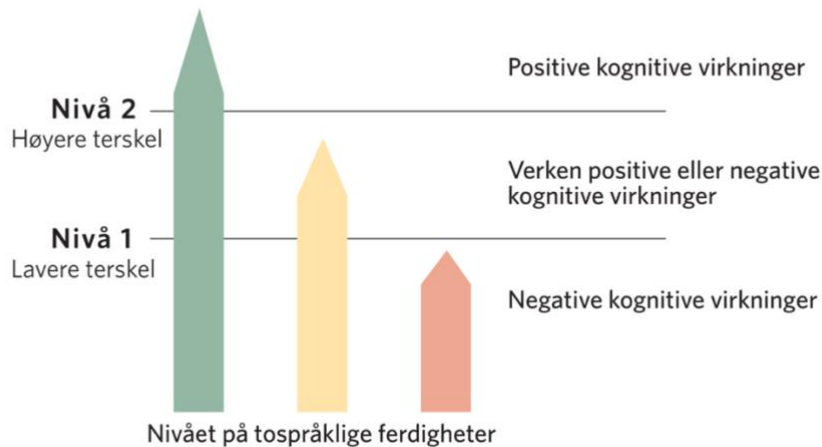
isfjellteorien (Engen & Kulbrandstad, 2022). Modellen illustrerer hvordan barnets utvikling av S1 og S2 er forskjellig på overflaten, men likevel har et felles fundament som kompetansen i begge språkene hviler på. Denne basen fungerer som et felles kognitivt, språklig, begrepsmessig, kunnskapsmessig og ferdighetsmessig fundament for barnets tospråklige utvikling (Øzerk, 2016, s. 177).



Figur 1. «Dual-isfjell-modellen» slik Øzerk framstiller den i boken *Tospråklig oppvekst og læring*, 2016, s. 177.

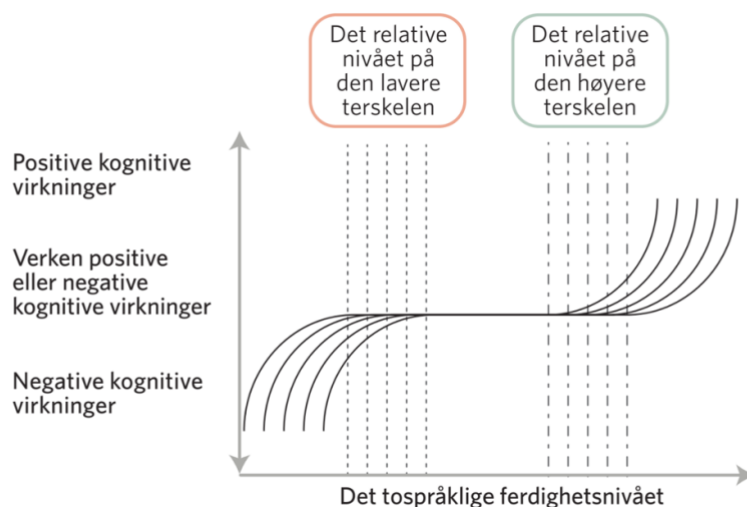
Terskelnivåhypotesen

En annen teori Cummins har utarbeidet, er en hypotese som tar for seg forholdet mellom kognisjon og grad av tospråklighet, ved å analysere og beskrive en persons språklige ferdigheter i S1 og S2 via forskjellige nivåer eller terskler. Han hevdet at tospråklige barns kompetanse i S1 og S2 er relevant for evnen til kognitiv og faglig utvikling (Cummins, 1976, sitert i Øzerk, 2016, s. 191). Videre presiserte han at tospråklighetens positive konsekvenser for kognitive prosesser ikke kan forventes før tospråklige utvikler sitt andrespråk til et visst nivå. Med en slik tilnærming ble det antydnet at det kan være to terskler: høyere og lavere terskelnivåer for tospråkliges kognitive utvikling (Cummins, 1976, sitert i Øzerk, 2016, s. 191).



Figur 2. «1970-tallets terskelnivåhypotese» slik Øzerk fremstiller det i boken *Tospråklig oppvekst og læring*, 2016, s. 192

Cummins teori har blitt kritisert for at terskelen var et bestemt og målbart nivå, og forskere har stilt spørsmål til hvor grensen ligger for den lavere og den høyere terskelen. Det er usikkert hvor grensen går mellom de ulike nivåene, noe som gjør det vanskelig å utarbeide fullstendige beskrivelser av hva en elev må beherske for å oppnå et visst nivå (Øzerk, 2016, s. 193). Det hevdes at tersklene ikke kan være absolutte, og at det i pedagogiske sammenhenger må opereres med fleksible, relative grenser for den lavere og høyere terskelen (Takakuwa, 2005, sitert i Øzerk, 2016). Øzerk (2016) understreker viktigheten av å ta hensyn til den relative karakteren av nivåene i hypotesen, og har på bakgrunn av dette bearbeidet en utvidet forståelse av terskelnivåhypotesen for tospråklig utvikling.



Figur 3. «Den relative karakteren av nivåene i terskelnivåhypotesen» slik Øzerk fremstiller det i boken *Tospråklig oppvekst og læring*, 2016, s. 193

Som alle menneskers utviklingsområder er tospråklig utvikling avhengig av sosiale betingelser. Det er viktig å være klar over tospråklighetens fordeler, men det er også viktig å være bevisst på hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever kan møte på når de skal lære to språk (Øzerk, 2016, s. 195). Cummins så et behov for å utarbeide terskelnivåhypotesen fordi han ønsket å finne ut hvorfor funn i første halvdel av 1900-tallet viste negative resultater knyttet til tospråklighet, mens det i andre halvdel var ensidig positivt. Han stilte seg kritisk til optimismen i forskning på tospråklighet som i stor grad fant kognitive fordeler av tospråklighet, og mente at en ikke kan se bort fra tidligere studier som har vist at tospråklige fikk kognitive ulemper av tospråklighet. Han mente også at det ikke kan argumenteres for at språkrelaterte faktorer ikke påvirker de dårlige akademiske resultatene som mange tospråklige elever opplever, men at språkferdighetene her kan spille en viktig rolle (Cummins, 1979, sitert i Polak, 2012).

Metode

Vi vil nå presentere studiens metode i tre ulike delkapitler. I det første delkapittelet gir vi en generell introduksjon til metode, etterfulgt av en begrunnelse for valg av forskningsmetode og en beskrivelse av kvalitativ dokumentanalyse. Videre presenterer vi hermeneutikk som den vitenskapsteoretiske rammen for oppgaven. Deretter vil vi beskrive prosessen med å velge ut dokumenter og gi en kort presentasjon av disse. I det andre kapittelet vil vi redegjøre for analyseprosessen, og i det tredje og siste delkapittelet vi diskutere metodens validitet, generaliserbarhet og refleksivitet.

Litt generelt om metode

Begrepet metode referer til veien vi velger for å nå et bestemt mål, og i en forskningsprosess er metoden redskapet vi benytter, når det er noe spesifikt vi ønsker å undersøke. Metoden forteller oss hvordan vi bør innhente, bearbeide og analysere ny kunnskap for å besvare en problemstilling (Dalland, 2020). Som nevnt i innledningen, tar denne masteroppgaven for seg problemstillingen: «Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i utvalgte

styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og hvilke implikasjoner har dette for eleven i praksis?» I tillegg til følgende forskningsspørsmål: «Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring?». Formålet er å undersøke hvordan skolen skal imøtekomme og tilrettelegge for denne elevgruppen, for å videre bidra til bedre integrering og likeverdige muligheter. Problemstillingen og en del av oppgavens teoretiske referanseramme var sentralt da vårt valg av forskningsdesign falt på kvalitativ dokumentanalyse.

Bakgrunn for valg av forskningsmetode

I den innledende fasen av oppgaven utførte vi et litteraturreview omkring eksisterende litteratur og forskning knyttet til minoritetsspråklige elever i skolen. Vi ønsket å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for en mangfoldig skole ved å utforske tilgjengelig forskning og litteratur på området. Til tross for at vi samlet mye informasjon om denne elevgruppen, hadde vi fremdeles en god del ubesvarte spørsmål knyttet til de minoritetsspråklige elevene med kort botid i Norge. Vi stilte spørsmål til hvorfor vi ikke fant like mye informasjon om de nyankomne minoritetsspråklige elevene, og på bakgrunn av casen beskrevet innledningsvis, er det denne elevgruppen vi i utgangspunktet ønsket mer kunnskap om. Vi valgte derfor å justere vår problemstilling, da vi ønsket å rette fokus fra minoritetsspråklige elever generelt, til nyankomne minoritetsspråklige elever spesielt. Vi ønsket nå å undersøke deres rettigheter og anbefalingene for mottak av og tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen. For å besvare dette på en grundig måte, var det nødvendig med en metode som kunne gi oss innsikt i dokumenter som regulerer dette området. På bakgrunn av dette, bestemte vi oss for å endre vår forskningsmetode fra litteraturreview til kvalitativ dokumentanalyse. Dette resulterte i at vi hadde et relativt stort kunnskapsgrunnlag om deler av problemstillingen allerede i den tidlige fasen av utvelgelsesprosessen av dokumenter. En systematisk analyse av dokumentene vil, i henhold til Malterud (2017), øke den interne validiteten av studien og dermed gjøre resultatene mer pålitelige, noe som igjen vil gi større tillit til konklusjonene som blir trukket (s. 68).

Metoden som ble valgt for denne masteroppgaven, er basert på problemstillingen og tidligere forskning. Jacobsen (2005) påpeker at valget av metode bør avhenge av den konkrete problemstillingen (s.172). Vi opplevde som tidligere nevnt, at det var relativt få dokumenter som handlet om nyankomne minoritetsspråklige elever, men ifølge Malterud (2017), kan kvalitative metoder åpne for forskning også på felt der kunnskapsgrunnlaget i utgangspunktet er tynt. Kvalitativ dokumentanalyse er egnet for å sette nye spørsmål på dagsorden, med resultater som mulig gir nye spørsmål heller enn gamle svar. En av fordelene med denne metoden er at det er mye empiri tilgjengelig på åpne databaser og nettsider (Malterud 2017, s. 30-32). Når det gjelder offentlige dokumenter, behøves det ikke å søke om innsyn for å få tilgang til dokumentene, ettersom de er slik som navnet tilsier, offentlig tilgjengelige. Dette er en lovfestet rett i Norge, regulert i offentligloven, noe som gir forskere mulighet til å skrive om interessante og relevante temaer ved hjelp av slikt åpent materiale (Offentleglova, 2006, § 3).

Ved å foreta dokumentanalyse som metode, kan forskeren utforske dokumenter i dybden og få innsikt i komplekse fenomener og prosesser som ikke kan undersøkes med andre metoder. Videre gir kvalitativ dokumentanalyse rom for tolkning og analyse av dokumentenes betydning, noe som kan føre til økt forståelse av det bestemte fenomenet eller problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsmetoder er vanligvis forbundet med deltakende observasjon eller intervju, hvor forholdet mellom informantene og forskerne er nært (Thagaard, 2018, s. 11). I en dokumentanalyse, hvor en analyserer skriftlige tekster, er avstanden til kildene større, og en er avhengig av det som står skrevet. Målet med kvalitative studier er å utvikle forståelse av de sosiale fenomenene en studerer, uavhengig av hvilken type datainnsamling som benyttes (Thagaard, 2018, s. 16). Vi valgte å bruke kvalitativ dokumentanalyse og bearbeidet tekstene for å fremheve meningsinnholdet, ved å analysere dokumentene på en dyptgående måte og tolke betydningen av innholdet. Som forklart av Malterud (2017), er det essensielt ved kvalitativ datainnsamling at en bruker en forskningsstrategi som fokuserer på å beskrive og tolke fenomenet en ønsker å studere (s. 30). Ved å bruke denne tilnærmingen, var det mulig for oss å identifisere ulike temaer og mønstre som var til stede i dokumentene vi analyserte. Disse funnene var av stor verdi i arbeidet med vår problemstilling, og ga oss en dypere forståelse av det vi studerte.

Kvalitativ dokumentanalyse som metode

I kvalitative studier fokuserer forskere på å forstå fenomenene de studerer ved å utvikle beskrivelser og analyser av deres karakteristikk og egenskaper. Vi har gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av fem offentlige dokumenter og analysert disse grundig. Med en kvalitativ tilnærming bearbeidet vi tekstene for å fremheve meningsinnholdet (Malterud, 2017, s. 30 og 57). Ifølge Thagaard (2018) har kvalitativ dokumentanalyse som metode en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Dokumentanalyse kan være prospektiv, det vil si at materialet produseres for formålet, eller retrospektiv, basert på eksisterende data som er produsert for et annet formål enn forskning (Malterud, Bjelland et al., 2016, sitert i Malterud, 2017, s. 71).

Alle dokumenter nedtegnes og bevares med en hensikt eller intensjon. Dokumenter betraktes som rasjonelle ettersom de er knyttet til og referert til noe som er utenfor sitt eget materielle eksistensgrunnlag. Dermed kan dokumenter betraktes som materielle objekter, skapt av mennesker med en bestemt hensikt og fungerer som en forbindelse til omverdenen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Kvalitativ dokumentanalyse er en metode som innebærer grundig og systematisk gjennomgang og tolkning av skriftlige kilder, hvor målet er å oppnå en større forståelse av det bestemte problemområdet (Malterud, 2017, s. 30).

Dokumentanalyse beskrives som en særlig nyttig metode i studier der en ønsker å undersøke fenomener som ikke kan observeres direkte eller der en ønsker å analysere historisk eller samtidig materiale.

Metoden benyttes også når en ønsker å se på dokumenter skrevet av personer med ulike posisjoner og interesser, og som kan gi innsikt i deres oppfatninger og handlinger. De dokumentene som analyseres, kan være alt fra offisielle politiske dokumenter, lover og retningslinjer, interne dokumenter i organisasjoner, til brev, bøker, aviser, artikler og rapporter. Metoden krever en nøye analyse av store mengder data og kan derfor være en utfordrende oppgave. Malterud (2017) fremhever viktigheten av å ha en klar og veldefinert problemstilling før en setter i gang med å analysere. Det er også viktig å ha en bevissthet rundt ens egen forforståelse og posisjon, i tillegg til å være åpen for å endre tolkninger og hypoteser gjennom analysen. Med dokumentanalyse, kan en få innsikt i ulike aspekter ved et fenomen, slik som hvordan det blir beskrevet, tolket og legitimert av ulike aktører. Malterud

(2017) understreker at dokumentanalyse kan være en krevende metode, og at det er viktig å ha en klar plan for innsamling og analyse av data, samt å være kritisk til ens egne tolkninger og konklusjoner.

Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme

Teksttolkning utgjør en sentral del av dokumentanalyse og anses som en kvalitativ forskningstilnærming. Hermeneutikk er en anerkjent metode som brukes som en tilnærming til tekstkoding, og omhandler det å finne og tolke meningsfulle sammenhenger.

Hermeneutikken har sine røtter helt tilbake til antikken, hvor tekster fra de greske filosofene Aristoteles og Platon dannet grunnlaget for det som senere ble til systematisk lesing av bibeltekster - eksegesi (Malterud, 2017, s. 28). Hermeneutikken har også dannet grunnlaget for teologi, jus og historie (Gadamer 2004, Alvesson og Sköldbberg 2009, sitert i Malterud 2017, s. 28). Hermeneutikk kan defineres som fortolkningslære, da ordet kommer fra gresk og betyr å tolke eller fortolke (Bokmålsordboka, 2016). Når en tolker tekst ved hjelp av hermeneutikk, legges det spesielt vekt på forholdet mellom deler og helhet. Meningen i det som studeres kan forstås i lys av sammenhengen det inngår i, og motsatt kan en forstå helheten i lys av delene (Malterud, 2017, s. 28). En hermeneutisk tilnærming har vært en inspirasjonskilde i vårt arbeid med analysen av dokumentene. Vi startet analysen med å få en oversikt over hele dokumentet, før vi trakk ut de delene som omhandlet det vi ønsket å undersøke, og til slutt så på disse delene i lys av helheten igjen.

Horisont er et kjent begrep innenfor hermeneutikken som refererer til den kulturelle, historiske og sosiale rammen som lesere og forfattere bringer med seg inn i en tekst, og som påvirker deres forståelse og tolkning. Horisonten er en form for forforståelse eller bakgrunnskunnskap, noe Malterud (2017) beskriver som forståelseshorisont. Denne forståelseshorisonten påvirker enhver forståelsesprosess (Gilje, 2019, s. 155). Som Gilje påpeker er det «naivt å tru at vi kan møte verda utan foresetnader av noko slag» (Gilje, 2019, s. 155). Forforståelsen kan forstås som ryggsekken forskerne tar med seg inn i forskningsprosjektet før det settes i gang. Innholdet i sekken vil kontinuerlig påvirke hvordan vi samler, leser og tolker data. Som Malterud (2017) forklarer, har forforståelsen både positive og negative aspekter, som forskerne må være klar over i forskningsprosjektet (s. 45).

I beste fall kan sekken inneholde en matpakke som er med på å gi næring og styrke til prosjektet. I noen tilfeller kan forforståelsen være den sentrale faktoren som motiverer forskeren til å utforske et bestemt tema. I vårt tilfelle var det ønsket om å få innsikt i hvordan skoler og lærere kan tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever, som motiverte oss til å utføre forskningen. Dette er et aktuelt tema i dag, ettersom flerkulturelle skoler er blitt en realitet (Hilt, 2020, s.13).

Forforståelsen kan også føre til at forskeren blir preget av skylapper og får en begrenset horisont, noe som kan påvirke forskningen i feil retning. Dette kan nemlig føre til at forforståelsen overdøver budskapet fra det empiriske materialet, og dermed gir feilkilder, eller resulterer i en resultatpresentasjon som ikke skiller seg fra prosjektbeskrivelsen. I beste fall kan sistnevnte være et tegn på at forskeren hadde omfattende feltkunnskap på forhånd, og at arbeidet derfor ikke har tilført noe nytt underveis. Da kan det stilles spørsmål ved om forskningsprosjektet har vært en bortkastet ressurs eller om empirien utelukkende har blitt brukt til å bekrefte egne hypoteser. Uansett utfall er det viktig at forskeren har et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse, slik at negative konsekvenser kan forebygges (Malterud, 2017, s. 45). Vi har derfor tatt til oss Malterud sine råd om å bli bevisste på vår egen forforståelse i vårt arbeid med forskningsprosjektet.

Før vi begynte med datainnsamlingen, samlet vi oss for å identifisere faktorer som var med å påvirke vår tilnærming til kunnskap. Vi startet med å diskutere muntlig og skrev deretter ned våre tanker og perspektiver i en prosjektlogg. Mer om hva prosjektlogg er, vil vi redegjøre for senere i oppgaven. Vi diskuterte blant annet våre erfaringer med nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og hvordan dette kunne påvirke vår rolle som forskere sammenlignet med forskere med et annet erfaringsgrunnlag. Vi uttrykte også våre forventninger til hva vi håpet å finne gjennom forskningen, og hvorfor vi trodde det var akkurat dette vi ville oppdage. Videre fulgte vi Malteruds (2017) råd om å lage en liste over forventede funn, som kunne reflektere vår tidligere kunnskap om emnet. Vi diskuterte også hvordan vårt valg av litteratur og metode ville påvirke forskningsprosjektet. I tillegg undersøkte vi hvilke faglige perspektiver og posisjoner vi hadde før vi startet å samle inn data. Vi vil i det følgende presentere et utdrag fra vår prosjektlogg som omhandler dette:

«Da vi først startet forskningsprosjektet, hadde vi tenkt å gjøre en litteraturstudie om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, og vi gjennomførte et systematisk søk etter relevant litteratur og forskning på dette temaet. Dette resulterte i at vi hadde samlet mye kunnskap om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner før vi startet dette forskningsprosjektet. Imidlertid hadde vi ikke fokusert på tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever og hadde derfor mindre faglig kunnskap om dette spesifikke temaet».

Det at vi hadde lest og undersøkt en god del som handler om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner på forhånd av dette forskningsprosjektet, kunne både være en fordel og ulempe. Som nevnt over, kan forforståelsen føre til at vi blir preget av slike skylapper og får en begrenset horisont, som fører til at vi ikke er like åpen for nye perspektiver og sider, som vi muligens ville vært dersom vi startet prosjektet med helt blanke ark (Malterud. 2017, s. 45). Derfor stoppet vi opp flere ganger underveis i gjennomlesningen av dokumentene, og hentet frem denne listen med forventede resultater for å tenke over vår forforståelse og dens betydning for tolkning. Vi brukte listen til å utfordre hverandre, ved å stille kritiske spørsmål til hverandres analyse. I startfasen av analysen kunne vi for eksempel stille spørsmål til hverandre som «er dette et tema du ønsker å ha med i analysen fordi du håper å finne materialet som omhandler det, eller er det faktisk et tema som går igjen i dokumentet?». Dette var med på å utfordre og videreutvikle våre blikk og tolkninger i analyseprosessen» (Solbue, 2011).

Denne fortolkende prosessen som finner sted gjennom en hermeneutisk fortolkningsmetode, omtales som den hermeneutiske sirkel. Sirkelen illustrerer noe som aldri tar slutt, men som starter med leseren og dens fordommer, videre tolkes teksten i lys av disse, men i møtet med teksten, vil leserens fordommer revideres. Deretter vil en lese teksten på ny, og denne gangen med en utdypet forståelse. Gjennom denne sirkelbevegelsen er en kontinuerlig i utvikling. Forskeren kommer her inn i en prosess hvor han eller hun i stadig større grad kan bedømme egne fordommer og legge vekk dem som ikke er rettmessige og hindrer forståelsen (Dalland, 2020). Dette var en relevant tilnærming i analysen av dokumentene, der vi gjennom flere gjennomlesninger kunne revurdere våre tidligere antakelser og hindre at våre fordommer i for stor grad virket styrende for hvilket

innhold som ble hentet ut. Vår forforståelse utviklet seg videre gjennom arbeidet med forskningsprosjektet, og den endelige forforståelsen måtte sees i sammenheng med den vi tok med oss inn i prosjektet (Thaagard, 2018, s. 33).

Hermeneutikken knyttes ofte til både induksjon og deduksjon. Førstnevnte innebærer å gå fra empirien til teorien, og dermed skape en ny teori (Jacobsen, 2005). Dette betyr at forskeren bør ha et åpent sinn og unngå forutinntatte meninger når han eller hun møter empirien, og bare registrere innholdet. Deduksjon går i motsatt retning til induksjon, da en beveger seg fra teorien til empirien og søker etter svar som kan bekrefte eller avkrefte en fastsatt hypotese (Jacobsen, 2005). I vårt forskningsprosjekt har vi anvendt en abduktiv tilnærming, som innebærer en kombinasjon av både induktiv og deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2019). Vi har hatt noen forutinntatte meninger og forforståelse i forkant av analysen, men vi erkjenner, som Gilje (2019) poengterer, at det ikke er mulig å møte verden uten forforståelse av noe slag (s.155). Likevel har vi prøvd å ha et åpent sinn under analyseprosessen og lagt vår forforståelse til side, for å unngå at den ikke overstyrer innholdet i analysen. Etter analysen har vi fjernet den delen av teorien som har vist seg å være overflødig eller irrelevant og supplert med mer der hvor teorien har vært mangelfull.

Innsamling av empiri og utvelgelsesprosessen

Empiriske data er forskerens kilde til svar på spørsmålene som følger av problemstillingen. Utvalget forskerne bestemmer, avgjør hvilke sider av saken vi kan si noe om. Forskning krever altså utvelgelsesstrategier som fører til et rikt og variert innhold i materialet, om det fenomenet vi ønsker å si noe om når studien er gjennomført (Anker, 2020, s. 32; Malterud, 2017, s.57). Desto mer forskerne vet om hva de ønsker å undersøke før datainnsamlingen påbegynnes, desto større er sannsynligheten for at utvalget ikke blir magert og tilfeldig (Malterud, 2017, s. 78). Forskerne må også sørge for at materialet inneholder data som kan belyse problemstillingen fra ulike sider (Sandelowski, 1995, sitert i Malterud 2017, s. 49). I tillegg er det nødvendig å samle inn dokumenter som dekker en bestemt tidsperiode som oppgavens tematikk skal si noe om (Birkmann & Tangaard, 2012, s. 157). Ut fra formålet med oppgaven, var vi mest interessert i å finne dokumenter som kunne si noe om

tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i dagens skole. Vi har totalt analysert 5 dokumenter som alle er gjeldende og regulerer denne praksisen i skolene i dag.

Informasjonsstyrke er en viktigere faktor enn representativitet i kvalitative utvalg (Sandelowski, 1995, sitert i Malterud 2017, s. 49). Et lite og nøye utvalg av relevante dokumenter kan gi like gyldige resultater som en analyse med mye større utvalg - og med langt mindre tid og krefter. Vårt utvalg er derfor ikke tilfeldig, men bestemt gjennom en vurdering basert på et analytisk og teoretisk formål i forhold til hva som var det mest interessante og relevante for oppgavens problemstilling. Valget falt på *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (dokument 1), *Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), §9a-2 og § 2-8* (dokument 2), *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (dokument 3), *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)* (dokument 4) og *Informasjon til nyankomne: barnehage og opplæring i Norge* (dokument 5).

I utvelgelsesprosessen av dokumentene som skal analyseres, er det nødvendig å få en forståelse av avsenderens rolle, autoritet og posisjon i det aktuelle feltet, samt undersøke konteksten og formålet med dokumentet. Makten avsenderen innehar kan avhenge av flere faktorer og påvirke dokumentets innflytelse, relevans og troverdighet (Martinsen, 2008). De fem dokumentene vi har valgt å analysere, er alle utstedt av sentrale myndigheter eller autoriteter som har betydelig makt og stor innvirkning på praksisen i skolene. Totalt vil disse dokumentene gi tilgang til viktig informasjon om hvordan skolen skal tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever i samsvar med gjeldende lover, forskrifter og retningslinjer utstedt av sentrale myndigheter og autoriteter. Deres autoritet og makt kan bidra til å legitimere tiltakene som er beskrevet i dokumentene, og dermed påvirke praksis og holdninger blant skoleledere, lærere og andre aktører i skolen. Ved å analysere disse dokumentene, kan vi få en dypere forståelse av hvilke krav og forventninger som er satt for skolene når det gjelder oppgavens tema.

Dokument 1, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)

Opplæringsloven var det første dokumentet vi analyserte. Dette er en offentlig tilgjengelig kilde til kunnskap. Dagens opplæringslov er 25 år, og har i snitt blitt endret mer enn én gang i året, noe som har ført til et omfangsrikt og detaljert regelverk. Loven har en juridisk funksjon som gir generelle føringer for skolens praksis når det gjelder opplæring, organisering og undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2023). En analyse av denne kan bidra til å avklare hvilket juridisk grunnlag skolene har for å tilby opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvilke krav som stilles til skolene i denne sammenhengen. Formålet med å analysere opplæringsloven har også vært å undersøke områder hvor det er muligheter for lokale beslutninger. Derfor har vi fokusert på å gjengi nøkkelord som "skal", "kan", "bør" og "må". Opplæringsloven erstattet *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* fra 1997 og skal blant annet sikre at alle elever får en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet (Opplæringslova, 1998, § 2-3a).

Dokument 2, Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), §9a-2 og § 2-8

I boken «Kvalitative forskningsmetoder i praksis» understreker Kvale og Brinkmann (2015) betydningen av å være åpen for nye perspektiver og ny informasjon underveis i forskningsprosessen, og at det er viktig å kontinuerlig reflektere over eget arbeid. Grimen og Magnus (2018) påpeker også at det er viktig for forskere å forstå at forskningsprosessen kan endre retning underveis. Etter å ha fullført analysen av opplæringsloven, oppsummerte vi resultatene og ble enige om å gjennomføre en videre analyse av lovkommentarene til § 2-8, «Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter» og § 9 A-2, «Retten til et trygt og godt skolemiljø», da disse ga flest svar på vår problemstilling. Siden vi ikke hadde bundet oss til et bestemt antall dokumenter, valgte vi å gjennomføre en dokumentanalyse av lovkommentarene, som gir den underliggende forståelsen bak de enkelte paragrafene. Som beskrevet av Malterud (2017), kan en kvalitativ studie innebære oppdagelse av nye kilder til kunnskap underveis i datainnsamlingen. Dette krever fleksibilitet og refleksjon fra forskeren, samt evnen til å lære av erfaringer og tilpasse kursen etter det. En slik tilnærming kan føre til en bedre analyse og gi ny og dypere innsikt i det som undersøkes. For å oppnå et passende omfang av dokumenter, er det en fordel å ikke begrense seg til et bestemt antall på forhånd, men heller analysere hvert dokument individuelt og vurdere hva som bør inkluderes videre

(Malterud, 2017, s.59 og 68). Karnov lovkommentarer til Opplæringslova, § 2-8 og § 9A-2, er sentrale når det gjelder skolens ansvar med å tilby særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever og skolens krav til pedagogiske tilbud og arbeid med å tilrettelegge for en likeverdig opplæring. Ved å gjennomføre en grundig analyse av disse, fikk vi en dypere forståelse av hvordan loven praktiseres og hvordan rettighetene og pliktene kan forstås og håndteres i praksis.

Dokument 3, Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Opplæringsloven og lovkommentarene gir føringer for skolens praksis når det gjelder minoritetsspråklige elevers rettigheter og skolens lovpålagte ansvar i denne sammenhengen. En analyse av disse dokumentene bidrar derfor til å avklare elevenes rettigheter, samt skolens ansvar. Det er likevel viktig å understreke at loven ikke nødvendigvis gjenspeiler praksisen på skolene, og at det derfor er nødvendig å supplere analysen av opplæringsloven med andre kilder og data for å få en helhetlig forståelse av problemstillingen (Skogen og Skedsmo, 2018). Det tredje dokumentet vi ønsket å analysere var Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Læreplanen er utviklet med sikte på å sikre minoritetsspråklige elever en opplæring som utvikler deres norskferdigheter i tilstrekkelig grad, slik at de får muligheten til å delta aktivt i samfunnet og lykkes i skolen. Læreplanen består av mål, innhold og arbeidsmetoder som skal følges i undervisningen av språklige minoriteter.

Goodland (1979) hevder at en læreplan har flere nivåer eller fremstillinger som kalles fremstillingsformer. Hvordan de ulike brukerne og mottakerne av planen behandler den, beskrives i de ulike fremstillingene. I det første nivået finner vi de politiske ideene som ligger bak læreplanen, mens vi i det siste nivået finner hvordan ideene viser seg som læring og opplevelser hos elevene. Fra det første nivået er det en lang vei til det siste, hvor tolkningen som skjer av planen underveis, er det som er avgjørende for hvordan den påvirker og om intensjonene med planen når elevene til slutt (Goodland, 1979). Siden vi har benyttet dokumentanalyse som forskningsmetode, vil vi analysere den andre fremstillingsformen, altså den formelle læreplanen. Dette er en fremstilling av læreplanen slik den foreligger og er vedtatt fra politisk hold, altså det faktiske læreplandokumentet. Her beskrives planens verdier, prinsipper, politikk og holdninger som føringer til hva fokuset i skolen skal være, og

videre hva elevene skal lære og hvilken kunnskap de skal tilegne seg gjennom opplæringen. En oversikt over de overordnede målene for undervisningen og en struktur for lærernes arbeid med å planlegge og gjennomføre denne, blir fremstilt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). En grundig analyse av Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kan derfor være med på å gi innsikt i hvordan skolen skal arbeide og legge til rette for en effektiv og tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige elever. En slik analyse kan også gi innsikt i om læreplanen reflekterer et helhetlig, likeverdig og inkluderende syn på minoritetsspråklige elever og deres behov i opplæringen. Dette kan videre bidra til å identifisere områder som trenger forbedring eller tilpasning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dokument 4, Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)

I tillegg til å undersøke opplæringsloven og Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, ønsket vi å undersøke anbefalinger som stilles lokalt i kommunen på dette området. Vi gjennomførte derfor et søk på Bergen kommunes nettsider, der vi fant flere dokumenter som kunne være relevante for vår problemstilling. *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune, 2019)* er et todelt dokument. Første del tar for seg nasjonale føringer for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, mens den andre delen omhandler retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever i Bergen kommune.

Vi valgte å ikke analysere dokumentet *Innføringsplan for nyankomne minoritetsspråklige elever*, ettersom det er rettet mot innføringskolene. *Innføringsplan for nyankomne minoritetsspråklige elever på 1. og 2. trinn* er en innføringsplan spesifikt for nyankomne minoritetsspråklige elever på 1. og 2. trinn. Dette dokumentet gir veiledning til lærere om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for elever i klassen sin og hvordan de kan drive undervisning i grunnleggende norsk. Vi så på dokumentet som et nyttig verktøy i arbeidet med denne elevgruppen, da det ga mange konkrete eksempler på aktiviteter som kan benyttes i undervisningen. Likevel fant vi begrenset verdi i å analysere dette dokumentet, da det hovedsakelig inneholdt beskrivelser av aktiviteter og hadde begrenset informasjon utover det.

Etter en vurdering falt valget på *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)*, ettersom dette dokumentet inneholdt mer informasjon om nyankomne minoritetsspråklige elever enn det andre dokumentet. Dette dokumentet omhandler retningslinjene for opplæring av minoritetsspråklige elever i Bergen kommune.

Retningslinjene dekker flere temaer, inkludert mottak av elever, kartlegging av språklige nivåer og behov, tilpasset opplæring og vurdering, samarbeid med foreldre og samarbeid med andre instanser. Formålet med retningslinjene er å sikre at minoritetsspråklige elever får en likeverdig og tilpasset opplæring, samt at skolene og lærerne har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å møte deres behov (Bergen kommune, 2019).

Dokument 5, Informasjon til nyankomne: barnehage og opplæring i Norge

Etter å ha analysert dokumentene som er nevnt over, valgte vi å analysere enda et dokument i håp om å finne mer informasjon knyttet til nyankomne elever. Vi bestemte oss derfor for å analysere *Informasjon til nyankomne: barnehage og opplæring i Norge*. Dette dokumentet gir informasjon til nyankomne barn, elever og foresatte om barnehage, grunnskole, videregående opplæring, høyere utdanning og norskopplæring for voksne. Hensikten med dokumentet er å gi nyankomne en oversikt over utdanningssystemet i Norge. Dokumentet er også tilgjengelig på flere språk for å nå ut til flest mulig (Utdanningsdirektoratet, 2020). I løpet av analysen av dette dokumentet kom vi til enighet med veileder om å ekskludere analysen, ettersom det er et kort, informativt og konkret dokument. Resultatet av analysen, ga oss ingen ny informasjon. Likevel valgte vi å gjennomføre alle trinnene av STC-analysen, da vi så at kondensatene og de analytiske tekstene kunne brukes andre steder i masteroppgaven.

Analyseprosessen

Forskningsmetoden som har blitt anvendt i denne masteroppgaven er, som tidligere nevnt, kvalitativ dokumentanalyse. I denne delen av metodekapitlet vil vi beskrive hvordan analysemetoden Systematic Text Condensation (STC) ble benyttet for å analysere de utvalgte

dokumentene. Først vil vi gi en begrunnelse for valget av denne metoden, etterfulgt av en systematisk gjennomgang av de fire trinnene i metoden. Vi vil også inkludere eksempler fra dokumentanalysen (se vedlegg 1) for å illustrere prosessen.

Bakgrunn for valg av analysemetode

Vi har benyttet oss av den kvalitative analysemetoden Systematisk tekstkondensering (STC), som er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, men modifisert av Malterud (2017, s. 95). STC er en metode laget for uerfarne analytikere, og gir tilgang til analysens komplekse verden på en oversiktlig og overkommelig måte. Malterud (2017) fremhever at metoden er pragmatisk og godt egnet for tverrgående tematiske analyser av kvalitative data, samtidig som den muliggjør en dyptgående utforsking av tekster (s. 97).

Denne analysemetoden var godt egnet, da den gjorde det mulig for oss å strukturere og organisere datamaterialet ved hjelp av systematisk tekstkondensering. STC- metoden gjorde det videre mulig å kategorisere dette på en måte som tydeliggjorde temaet for studien. Kategoriene vi utarbeidet, dannet videre et grunnlag for diskusjon og analyse i lys av studiens teoretiske rammeverk (Malterud, 2017, s.96). En ytterligere grunn til at vi anser denne analysemetoden som passende, er dens evne til å legge til rette for en transparent beskrivelse av forskningsprosessen. Ved å presentere analyseprosessen på en åpen og forståelig måte, styrkes gyldigheten av vårt arbeid. Dette gjør det mulig for andre forskere å enkelt følge vår analyse og metodikk, og dermed forstå våre tolkninger og konklusjoner. Malterud (2017) understreker viktigheten av at forskeren kan forklare sin prosess på en måte som gjør det mulig for andre å gjenskape den, samtidig som de kan forstå tolkningene og konklusjonene som er gjort. Selv om målet med masteroppgaven primært er egen læring, ønsker vi gjennom denne inter-subjektiviteten i analysen også å formidle våre funn og erfaringer til et bredere publikum (Malterud, 2017, s. 92).

Oppgavens problemstilling er: «Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i utvalgte styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetspråklige elever i skolen, og hvilke implikasjoner har dette for eleven i praksis?» Videre har vi følgende forskningsspørsmål: «Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetspråklige elever

en likeverdig opplæring?»). For å forsøke å svare på disse spørsmålene, har vi støttet oss til STC og som nevnt over, gjort et dypdykk i fem forskjellige dokumenter: dokument 1, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*, dokument 2, *Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), §9a-2 og § 2-8*, dokument 3, *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, dokument 4, *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)* og dokument 5, *Informasjon til nyankomne: barnehage og opplæring i Norge*.

Strategien for å analysere dokumenter med STC-metoden består i å lese de i sin helhet, før viktig informasjon trekkes ut, for å deretter analysere dette videre. Ved å følge denne metoden, sikrer vi dermed at all relevant informasjon blir tatt med og at vi får en helhetlig forståelse av datamaterialet. Alle dokumentene ble analysert i sin helhet hver for seg. Fokuset vårt var på det som omhandlet anbefalinger, retningslinjer og lover for skolen i forhold til nyankomne minoritetsspråklige elever.

Vi laget et arbeidsdokument, som Malterud (2017) kaller for prosjektlogg. I begynnelsen av analysearbeidet virket det tilsynelatende meningsløst å bruke tid på å skrive en logg, da dens nytteverdi ikke umiddelbart ble tydelig. På bakgrunn av Malterud (2017) sine anbefalinger om hvorfor en bør skrive prosjektlogg i boken *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*, valgte vi likevel å skrive en prosjektlogg gjennom hele analysearbeidet. Malterud (2017) beskriver prosjektloggen som et uredigert arbeidsdokument som skal oppdateres kontinuerlig og parallelt med analysen. Han betrakter loggen som en «bankkonto for innskudd av ressurser som kan vokse og gi avkastning senere» (Malterud, 2017, s. 53). Videre understreker han at det er bortkastet tid å investere for mye innsats i å strukturere og redigere prosjektloggen, da den skal være uredigert og oppdateres fortløpende. Prosjektloggen vil lette vår evne til å gjenskape beslutninger og veivalg fra forskningsprosessen. Disse momentene kan ha betydning for tolkningen av funnene, forklare strategiene våre og gjøre det mulig for oss å gå tre skritt frem og to tilbake og ta andre valg enn de vi tok i første omgang. Ved å loggføre alle valg som er tatt i de ulike trinnene av analysen, kan vi lettere rekapitulere det vi har gjort og forstå hvorfor og hvordan vi endte opp på det punktet vi befinner oss i (Malterud, 2017).

Analyseprosessens fire trinn

STC-analysen gjennomføres i fire trinn: 1) Å få et helhetsinntrykk, 2) Identifisere meningsbærende enheter. Fra temaer til koder, 3) Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold og 4) Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater. Disse presenteres i tabellen under dette avsnittet. Her vil vi også oppsummere hvordan vi arbeidet med de ulike fasene. En grundigere beskrivelse av analysearbeidet i de ulike fasene vil komme under.

	Beskrivelse	Spørsmål vi stilte
Trinn 1 Å få et helhetsinntrykk	<p>Vurdere dokumentet som helhet og fokusere på sammenhengen.</p> <p>Legge til side forforståelse og teoretiske referanserammer.</p> <p>Lese dokumentet flere ganger for å få god forståelse.</p> <p>Identifisere mulige temaer som kan belyse problemstillingen.</p> <p>Diskutere temaer med en annen analytiker for økt pålitelighet og validitet.</p> <p>Være åpen for nye mønstre og ideer under lesingen.</p>	<p>Hva er budskapet?</p> <p>Hvilket helhetsinntrykk får vi?</p> <p>Hva er vårt førsteinntrykk av dokumentet?</p> <p>Hvordan oppfatter vi sammenhengen og strukturen i dokumentet?</p> <p>Hvilke deler av dokumentet virker mest relevante for problemstillingen?</p> <p>Hvilke forhåndsantakelser eller forforståelse har vi om emnet?</p> <p>Er det noen gjentakende ideer, begreper eller perspektiver?</p> <p>Hvordan kan disse temaene belyse eller bidra til å svare på problemstillingen vår?</p>

		<p>Er det noen uventede funn eller perspektiver som fremkommer under lesingen?</p> <p>Hvordan kan vi være åpen for alternative tolkninger og tenkemåter?</p>
<p>Trinn 2</p> <p>Identifisere meningsbærende enheter. Fra temaer til koder</p>	<p>Temaene fra trinn 1 gjøres om til kodegrupper.</p> <p>Meningsbærende enheter skal identifiseres.</p> <p>Diskutere og sammenligne temaene for å identifisere sammenfallende og avvikende temaer.</p> <p>Velge temaer som er relevante for problemstillingen.</p> <p>Sortere relevante tekstpassasjer i passende kodegrupper.</p> <p>Justere og kombinere kodegruppene etter behov.</p> <p>Være fleksibel og benytte prosjektloggen som støtte.</p> <p>Vurdere relevansen av temaer og meningsbærende enheter for problemstillingen.</p>	<p>Hvorfor er dette temaet inkludert?</p> <p>Hvilken kodegruppe skal den meningsbærende enheten plasseres i?</p>
Trinn 3	Sortere kodegruppene i mindre	Hva er de viktigste

<p>Kondensering – fra kode til abstrahert menings- innhold</p>	<p>subgrupper.</p> <p>Identifisere hovedaspektene i hver subgruppe.</p> <p>Lage kondensater ved å inkludere relevant innhold fra hver meningsbærende enhet i subgruppen.</p> <p>Kondensatene skal være logisk bygd opp og representere alle enhetene i subgruppen.</p> <p>Bruke kondensatene som arbeidsnotater for resultatpresentasjonen.</p>	<p>meningsaspektene som representeres innen hver kodegruppe?</p> <p>Hvordan kan vi organisere og sortere de meningsbærende enhetene i mindre subgrupper?</p> <p>Hvordan kan vi identifisere og navngi de viktigste hovedperspektivene i materialet?</p> <p>Hvordan kan vi konstruere et kunstig sitat som inneholder relevant informasjon fra alle enhetene i en subgruppe?</p> <p>Hvordan kan vi bygge opp kondensatet i en logisk rekkefølge for å formidle meningsinnholdet på en sammenhengende måte?</p> <p>Hvilke nyanser eller detaljer kommer til syne når vi jobber med alle subgruppene?</p>
<p>Trinn 4 Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og</p>	<p>Bevare forbindelseslinjen til det opprinnelige dokumentet</p> <p>Sikre lojalitet i formidlingen samtidig som en tar ansvar som fortolker</p> <p>Sammenfatte funnene i form av</p>	<p>Er de analytiske tekstene lojale mot det opprinnelige dokumentet?</p> <p>Gir de analytiske tekstene en god sammenfatning av funnene</p>

<p>resultater</p>	<p>fortolkende synteser</p> <p>Lage en analytisk tekst for hver kodegruppe og subgruppe</p> <p>Bruke kondensater og treffende gullsitater til å konkretisere hovedfunnene</p> <p>Utarbeide en sammenfattende analytisk tekst for hele dokumentet</p> <p>Oppnå en helhetlig oppsummering av funnene i analysen</p> <p>Kritisk vurdere egen analyse og resultater</p> <p>Sammenligne de analytiske tekstene med det opprinnelige dokumentet</p> <p>Utfordre resultater og lete etter motstridende data</p> <p>Benytte digitale søkefunksjoner for å søke etter nøkkelord</p> <p>Søke etter spesifikke begreper eller setninger relatert til problemstillingen</p> <p>Sikre at ingen viktig informasjon er oversett i dokumentene</p>	<p>i hver kodegruppe og subgruppe?</p> <p>Hvordan kan vi best beskrive og formidle hovedfunnene på en klar og forståelig måte?</p> <p>Hvordan er informasjonen i analysen relevant for problemstillingen vår?</p> <p>Er det noen motstridende data eller informasjon som utfordrer våre resultater?</p> <p>Hvilke dokumenter eller analyser bør vi ekskludere eller inkludere videre basert på relevans og informasjonsverdi?</p> <p>Har vi inkludert tilstrekkelig informasjon og funn i den sammenfattende analysen?</p>
-------------------	--	--

Tabell 3. Oversikt over STC-metodens analysetrinn

Trinn 1: Å få et helhetsinntrykk

I det første trinnet i analysen er det nødvendig å bli kjent med dokumentet, og se på det fra en helhetlig vinkel. Her er det viktigere å fokusere på sammenhengen enn på enkeltstående detaljer. Forforståelsen og de teoretiske referanserammene våre må vi på dette trinnet aktivt arbeide med å legge til side, for å kunne lese materialet på en objektiv måte. Dette var en svært stor utfordring ettersom vi allerede hadde jobbet med masteroppgaven en god stund. Dokumentene vi analyserte ble valgt på bakgrunn av oppgavens tema og problemstilling. Før vi satt i gang med analysen, hadde vi dermed en forforståelse av hva dokumentene skulle inneholde og visse forventninger til funn. Vi måtte derfor minne hverandre på at våre tidligere tanker om hva vi ønsket å finne i dokumentene, måtte midlertidig settes til side. Til tross for denne utfordringen, resulterte dette fokuset i at vi oppdaget flere aspekter enn vi hadde forventet før analysen startet, eksempelvis ved skole-hjem samarbeidet. Under lesing av materialet skal en være åpen for nye mønstre for å kunne få nye inntrykk og ideer. Dersom analysens resultater blir for lik hypotesene, kan det skyldes at forforståelsen har styrt analysen i for stor grad (Malterud, 2017. s. 100).

På dette trinnet, leste vi gjennom dokumentene flere ganger begge to, for å få en god forståelse av innholdet. Samtidig som vi leste, fulgte vi Malteruds (2017) anbefaling om å identifisere mulige temaer som kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling (s. 99). Etter å ha lest hele dokumentet to til tre ganger, og deretter skrevet ned 4-8 foreløpige relevante og passende temaer hver for oss, diskuterte vi disse med hverandre. Vi opplevde, som også Malterud (2017) anbefaler, at det var flere fordeler ved å være to stykker som analyserte det samme dokumentet. Da vi er to analytikere som innimellom gir ulike perspektiver og synspunkter på materialet, vil påliteligheten og validiteten i analysen øke. Eventuelle skjevheter og forforståelser som en enkeltanalytiker kan ha hatt, vil også kunne avdekkes. Samarbeidet fører dermed til en dypere og mer omfattende analyse, som videre kan føre til mer innsikt og nyanserte funn (Bruan og Clarke, 2006; Malterud 2017).

For å vise et eksempel på analysens første trinn, vil vi i tabellen under presentere en oversikt over de temaene vi noterte oss i dokument 1, *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)* og 4, *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen Kommune)*. Disse temaene ble ikke endelige kategorier eller resultater, og gir oss

dermed ingen konkrete svar enda, men de var de første intuitive veiviserne mot hvilke koder vi ville ende opp med, og videre mot mulige svar på problemstillingen. Ifølge Malterud (2017) er det fortsatt en betydelig mengde tolkningsarbeid som må gjøres for å oppnå vitenskapelig kunnskap (s. 100). Dette arbeidet vil skje i senere trinn av forskningsprosessen, og det vil innebære en systematisk gjennomgang av datamaterialet

Forsker 1	Forsker 2
1. Fokus på interkulturell forståelse	1. Likeverdig opplæring
2. Tidlig innsats	2. Spesialundervisning
3. Tilpasset opplæring	3. Krav
4. Elevenes rettigheter	4. Elevenes rettigheter
5. Likeverdig opplæring	5. Mangfold
6. Enkeltvedtak	

Tabell 4. Oversikt over forsker 1 og 2 sine forslag til foreløpige tema fra dokument 1, Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)

Forsker 1	Forsker 2
1. Kartlegge elevens behov for særskilt språkopplæring	1. Kartlegging av språk
2. Særskilt språkopplæring	2. Særskilt språkopplæring
3. Vurdering/Karakterer	3. Nyankomne minoritetsspråklige elever
4. Elever med spesialpedagogisk behov	4. Organisering
5. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever	5. Spesialpedagogisk undervisning
6. Innføringstilbud	
7. Retningslinjer for minoritetsspråklige elever i Bergen kommune	
8. Administrative rutiner	

Tabell 5. Oversikt over forsker 1 og 2 sine foreløpige tema fra dokument 4, Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune).

Trinn 2: Identifisere meningsbærende enheter. Fra temaer til koder

I det første trinnet i analysen, satt vi først hver for oss og leste dokumentene med et fugleperspektiv. Her skrev vi ned foreløpige temaer, før vi diskuterte disse videre med hverandre. Dette førte oss til trinn to i analysen, hvor vi diskuterte og sammenlignet temaene i forhold til hva som var sammenfallende, og hva som sprikte. Vi opplevde at det var fristende å velge de temaene vi begge hadde skrevet ned, ettersom det hadde vært tidsbesparende. Men som Malterud (2017) påpeker, vil ikke de viktigste funnene nødvendigvis være de vi har felles. Derfor lønner det seg i dette trinnet å bruke tid på å diskutere det en legger i de foreløpige temaene en har satt opp, og hvordan en mener at disse kan tenkes å belyse problemstillingen. Prosessen hvor vi gikk fra 4-8 foreløpige temaer til 3-5 kodegrupper kunne være en utfordrende prosess, da mange temaer virket spennende å utforske videre, men temaer som ikke kan hjelpe å besvare problemstillingen, må som tidligere nevnt, på dette trinnet, nå velges bort. Etter endt diskusjon ble noen temaer satt sammen, noen ble omformulert, mens andre ble valgt vekk. Sammen ble vi enige om 3-5 reviderte foreløpige temaer, som videre dannet grunnlaget for kodegruppene.

I dokument 1, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*, ble for eksempel temaet «fokus på interkulturell forståelse» lagt vekk ettersom vi syntes det passet bedre innunder koden som ble kalt «mangfold». «Tilpasset opplæring» la vi også til side. Dette var fordi innholdet kunne plasseres innunder «elevenes rettigheter». Vi har laget en tabell under som viser en oversikt over dette.

Tema Forsker 1	Tema Forsker 2	Kodegrupper
1. Fokus på interkulturell forståelse	1. Likeverdig opplæring	1. Innhold i opplæringen
2. Tidlig innsats	2. Spesialundervisning	2. Organisering
3. Tilpasset opplæring	3. Krav	3. Mangfold
4. Elevenes rettigheter	4. Elevenes rettigheter	4. Elevenes rettigheter
5. Likeverdig opplæring	5. Mangfold	
6. Enkeltvedtak		

Tabell 6. Kodegrupper i dokument 1, basert på tema til forsker 1 og 2.

I dokument 4, *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)*, ble temaet «karakter» lagt vekk på bakgrunn av oppgavens fokus på barnetrinnet. Vi opplevde å bli styrt av vår forforståelse da vi laget temanavnet «kartlegge elevenes behov for særskilt språkopplæring», og endret det derfor til «kartlegging av minoritetsspråklige elever». Temaet «innføringstilbud» ble også lagt til side, fordi dette passet bedre innunder en kode vi kalte for «opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever». Tabellen under gir en oversikt over dette, som er med på å illustrere første del av arbeidet i dette trinnet i analysen.

Tema Forsker 1	Tema Forsker 2	Kodegrupper
1. Kartlegge elevens behov for særskilt språkopplæring	1. Kartlegging av språk	1. Kartlegging av minoritetsspråklige elever
2. Særskilt språkopplæring	2. Særskilt språkopplæring	2. Særskilt språkopplæring

3. Karakter	3. Nyankomne minoritetsspråklige elever	3. Elever med spesialpedagogiske behov
4. Elever med spesialpedagogisk behov	4. Organisering	4. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever
5. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever	5. Spesialpedagogisk undervisning	5. Administrative rutiner
6. Innføringstilbud		
7. Retningslinjer for minoritetsspråklige elever i Bergen kommune		
8. Administrative rutiner		

Tabell 7. Kodegrupper i dokument 4, basert på tema til forsker 1 og 2.

I STC blir ikke hele dokumentet ansett som en meningsbærende enhet, derfor skal relevant tekst skilles fra irrelevant og plasseres i passende kodegruppe basert på de meningsbærende enhetenes tematikk. Det er dette arbeidet som kalles koding, og det finnes ingen øvre grense på hvor lang de meningsbærende enhetene kan være. Ifølge Malterud (2017) er det bedre med for mye innhold, enn for lite (s. 101). Likevel kan det være fare for datadød dersom forskeren ukritisk samler på alt som kan tenkes å være nyttig. Blir det for mye data, kan dette regelmessig føre til rot og overfladisk analyse (Malterud, 2017, s. 164). Derfor gikk vi igjen gjennom materialet hver for oss, på en systematisk og strategisk måte. Underveis i lesingen stoppet vi opp da vi fant tekst vi opplevde som meningsbærende og relevant for problemstillingen, og sorterte disse innenfor de ulike kodegruppene. Deretter møttes vi for å diskutere det vi hadde gjort, og opplevde igjen positive erfaringer med å være to forskere.

Sammen fikk vi øye på detaljer vi ikke hadde sett alene. Vi ble også enige om hvilke meningsbærende enheter vi ikke ønsket å ha med videre i analysen. Dette var på bakgrunn av for liten relevans for å belyse oppgavens problemstilling (Malterud, 2017, s. 100). Å se og vurdere hvorvidt temaene og de meningsbærende enhetene hadde relevans for vår problemstilling, fungerte som en svært viktig del av vår avgrensning i utvelgelsesprosessen.

Noen meningsbærende enheter plasserte vi i flere kodegrupper. Dette er noe Malterud (2017) ikke ser på som negativt, men dersom det blir for mye dobbelt eller trippeltkoding, kan det være et tegn på at kodene ikke er presise nok. Dette hendte noen ganger med oss, og da tok vi et skritt tilbake i analysen og slo sammen noen kodegrupper og/eller omformulerte navnet. I dette arbeidet var det en forutsetning at vi var fleksible og benyttet prosjektloggen aktivt som støtte. Da vi leste dokumentene linje for linje, tvang det i noen tilfeller frem en erkjennelse av at nye temaer burde vurderes for å legges til. I for eksempel dokument 3, *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* startet vi med to koder «språkopplæring» og «samhandling med andre», men etter å ha lest dokumentet nøye og funnet de meningsbærende enhetene, ønsket vi å legge til «språklig minoritet som ressurs» som en egen kodegruppe. Etter at dette ble gjort, måtte vi gå tilbake og lese hele dokumentet enda en gang. Nå for å få øye på og fange opp de meningsbærende enhetene som har med språklige minoriteter som en ressurs å gjøre. Flexibilitet og ettertanke er ifølge Malterud (2017) sentrale stikkord for en kvalitativ studie, der forskeren lærer av erfaringer underveis i prosessen og justerer kursen etter dette (s. 53).

Under presenterer vi to tabeller. Den første viser en oversikt over meningsbærende enheter vi plasserte under kodegruppen «organisering» i dokument 1. Den andre viser meningsbærende enheter vi plasserte under kodegruppen «særskilt språkopplæring» i dokument 4.

Kodegruppe 2, Organisering	
Paragraf	Meningsbærende enheter
(§ 2-3 a)	Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.
(§ 2-3 a)	Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.
(§ 3-12)	Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
(§3-12)	Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
(§ 3-12)	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.
(§ 3-12)	Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne 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

	<p>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. Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbod i ein situasjon der det kjem svært mange fordrivne frå Ukraina.</p>
--	--

Tabell 8. Eksempel på kodegruppe 2, Organisering fra dokument 1, med tilhørende meningsbærende enheter

Kodegruppe 2, Særskilt språkopplæring	
Sidetall	Meningsbærende enheter
(s. 5)	Målgruppe for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter etter § 2-8 i opplæringsloven er elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk.
(s. 5)	Elever har rett til særskilt språkopplæring inntil eleven har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa».
(s. 5)	Om nødvendig har eleven også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring på morsmål eller på tilrettelagt norsk.
(s. 5)	Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, morsmål og tospråklig fagopplæring, på morsmålet eller på tilrettelagt norsk.
(s. 5)	Elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, og som ikke kan ta del i den ordinære opplæringen med godt utbytte, gis særskilt norskopplæring så lenge de har behov for det. Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Opplæringen må derfor ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i

	norsk. Opplæringen i grunnleggende norsk skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag. Samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk. Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse.
(s. 5)	Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Læreplanen er nivåbasert, aldersuavhengig. Før opplæringen starter, må det tas standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev.
(s. 6)	Morsmålsopplæring for elever fra språklige minoriteter er et opplæringstilbud for elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Hovedformålet med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er «...å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmulighet gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet».
(s. 6)	Tospråklig fagopplæring - Fagopplæring på morsmål og/eller på tilrettelagt norsk, har som overordnet mål å gjøre skolenes lærestoff tilgjengelig inntil elevene kan følge ordinær fagopplæring. Denne opplæringen forutsetter et nært samarbeid mellom de ulike lærere som er involvert i opplæring av minoritetsspråklige elever slik at lærestoff i fagopplæring på morsmålet eller tilrettelagt norsk er relevant og tilpasset elevenes forutsetninger. Undervisningstimene skal være integrert i elevenes timeplan.
(s. 10)	Alle kommunale skoler som mottar midler til særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8, skal følge Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-1) til elevene har fullført nivå 2 i læreplanen. Fra bestått nivå 2 skal elevene gå over til ordinær læreplan i norsk og retten til særskilt norskopplæring bortfaller.

(s. 10)	For Bergen kommune er det et mål at elever oppnår tilstrekkelige norskerferdigheter tilsvarende nivå 2, i løpet av 3 år.
(s. 11)	Det kan søkes morsmål og tospråklig fagopplæring i inntil 3 år, med mulighet til å søke 2 ekstra år hvis eleven ikke har oppnådd nivå 2 i læreplan i grunnleggende norsk. Skolene kan motta ressurser til morsmål og/eller tospråklig fagopplæring for samme elev i maksimalt 5 år. Dersom det allikevel søkes for elever ut over 5 år må det søkes særskilt. Søknad skal begrunnes og elevenes behov dokumenteres.
(s. 7)	Elever som får opplæring etter opplæringsloven § 2-8 p.g.a utilstrekkelig kompetanse i norsk, og har behov for spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, skal ivaretas som skolens øvrige elever innenfor det ordinære spesialpedagogiske tilbudet på skolen.

Tabell 9. Eksempel på kodegruppe 2, Særskilt språkopplæring fra dokument 4, med tilhørende meningsbærende enheter.

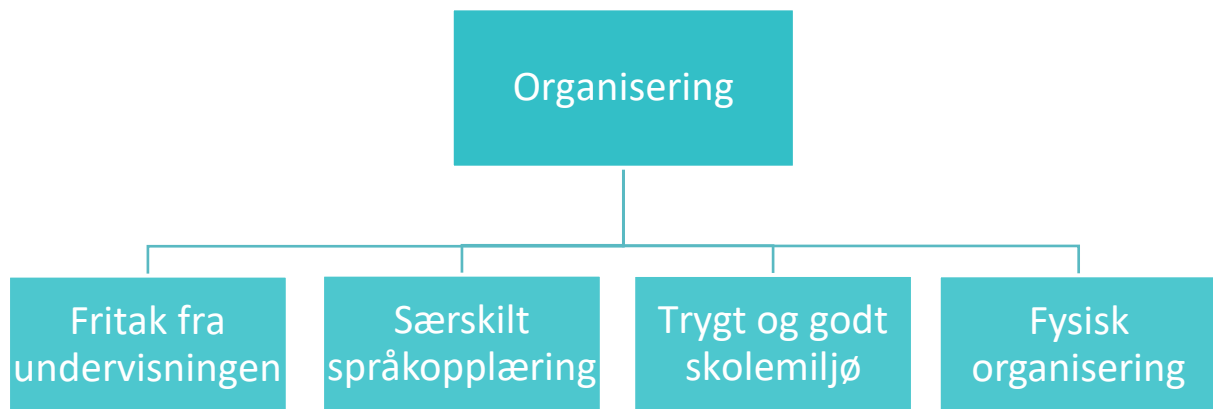
Trinn 3: Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold

Da vi beveget oss til analyseprosessens tredje trinn, satt vi ikke lenger med et dokument bestående av flere sider med tett tekst. Nå var den empiriske dataen redusert til et dekontekstualisert utvalg av meningsbærende enheter, sortert i 3-5 kodegrupper. Hvis materialet er rikt og relevant, vil kodegruppen omfatte meningsbærende enheter med flere ulike nyanser, som beskriver forskjellige meningsaspekt av det som kodegruppen omfatter (Malterud, 2017, s. 105). I denne delen av analysen ble vi tvunget til å sortere kodegruppene i mindre subgrupper, for å ta stilling til de forskjellige hovedperspektivene de ulike meningsbærende enhetene har. Størrelsen på meningsinnholdet i de ulike subgruppene vil variere, og videre tydeliggjøre hvilket datamateriale en nå sitter med (Malterud, 2017). Prosessen med å sortere kodens meningsinnhold inn i de forskjellige subgruppene, opplevdes meningsfull og svært tilfredsstillende. Vi fikk en god oversikt og bekreftelse på at de meningsbærende enheter fra dokumentene kunne brukes.

I dokument 4, under den generelle koden «særskilt språkopplæring», fant vi tre ulike aspekter, som dannet grunnlag for de tre subgruppene i koden, nemlig: «Hvem har rett på særskilt språkopplæring?» «Hva innebærer særskilt språkopplæring?» «Målet med særskilt språkopplæring», se figur 4 under. I dokument 1, under den generelle koden «organisering», fant vi fire ulike aspekter, hvor disse da fungerte som subgruppene i koden: «Fritak fra undervisningen», «Særskilt språkopplæring», «Trygt og godt skolemiljø» og «Fysisk organisering». Før vi gikk videre i kondenseringsprosessen, sorterte vi dermed materialet i disse kodegruppene inn i disse subgruppene. Dette gjorde vi for hver enkelt kodegruppe, som videre fikk fram hvilke hovedaspekter som best kunne belyse vår problemstilling.



Figur 4. Kodegruppe 2 Særskilt språkopplæring, med tilhørende subgrupper

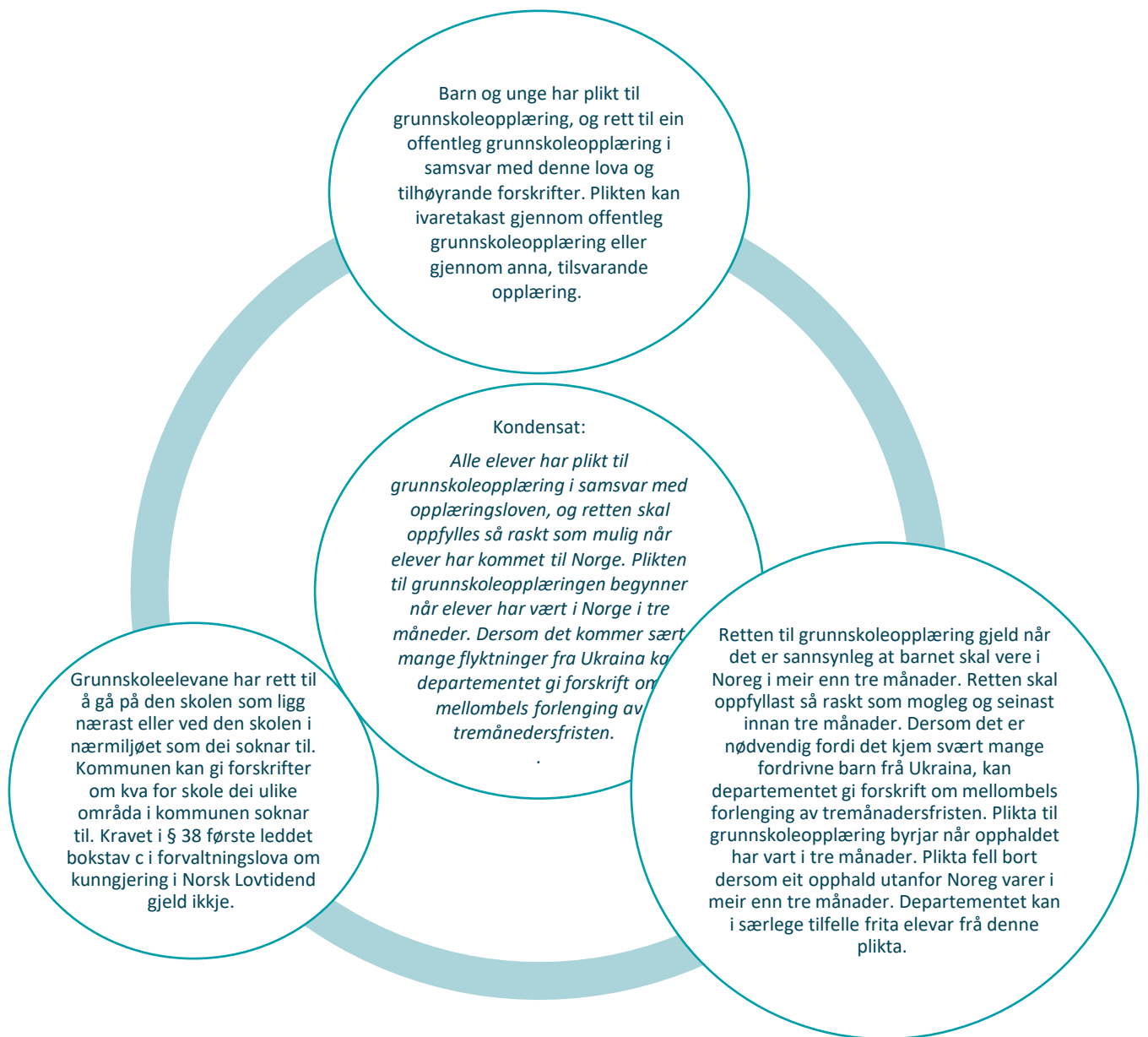


Figur 5. Kodegruppe Organisering, med tilhørende subgrupper

Neste steg i dette analysetrinn besto i å lage et kondensat, et kunstig sitat. Kondensere betyr å abstrahere det konkrete meningsinnholdet og omsette det til mer generell form (Malterud, 2017, s. 107). Vi konstruerte sitatet ved å inkludere relevant innhold fra hver enkelt meningsbærende enhet i subgruppen. Under presenteres to figurer. Kondensatet er plassert i midten med de meningsbærende enhetene innenfor subgruppen rundt.



Figur 6. Meningsbærende enheter fra subgruppen Hvem har rett på særskilt språkopplæring? Og tilhørende kondensat



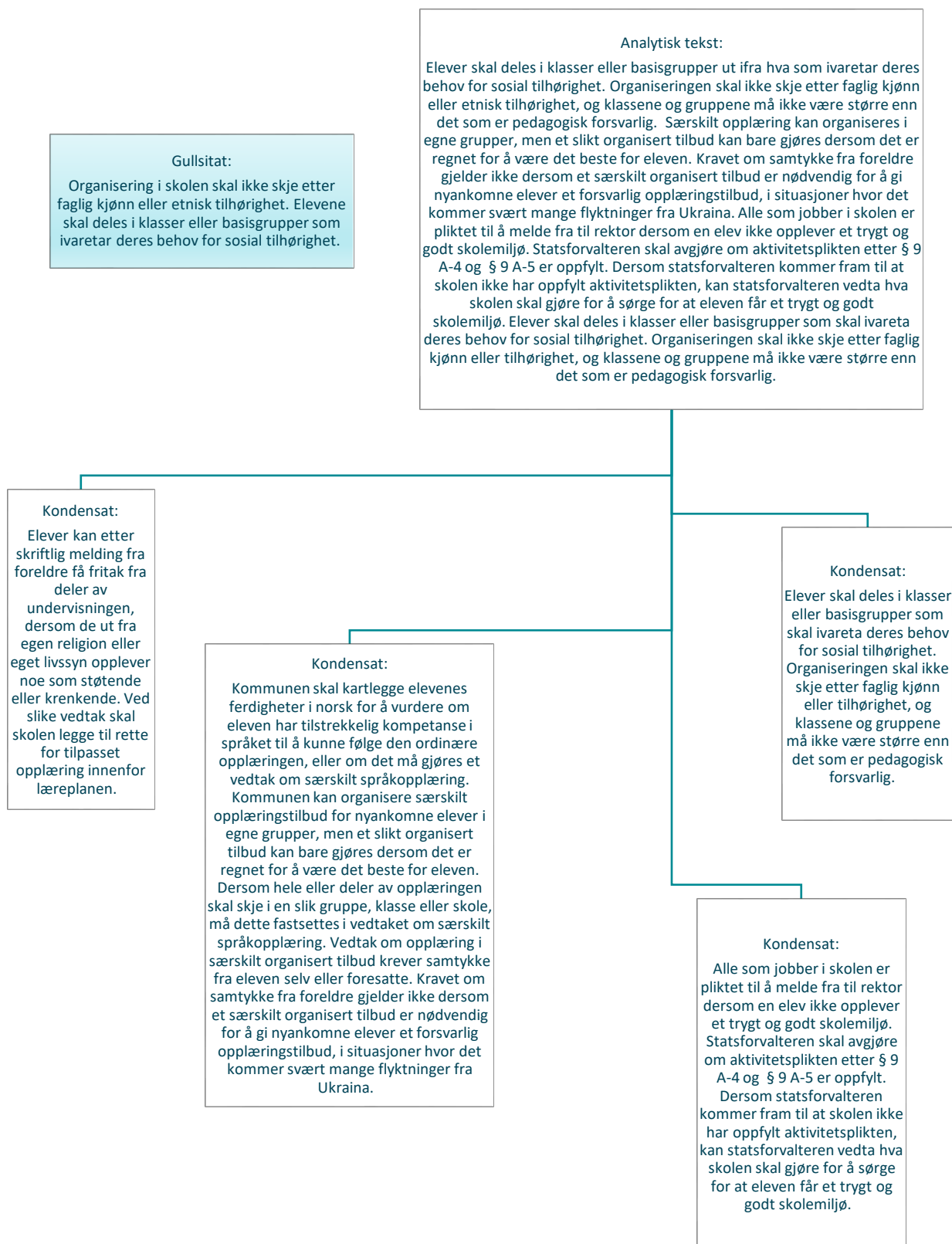
Figur 7. Meningsbærende enheter fra subgruppen Rett til grunnskoleopplæring. Og tilhørende kondensat

Kondensatene skal ikke være en lang rekkefølge av sitater, men en tekst bygd opp i logisk rekkefølge med elementer fra samtlige meningsbærende enheter. Det ga oss en mulighet til å gå skikkelig i dybden og få en større forståelse av analysematerialet, ved å arbeide med alle subgruppene. Dersom innholdet i flere meningsbærende enheter omtrent var det samme, valgte vi ett uttrykk som best bar med seg innhold fra de beslektede tekstene. Kondensatet ble til et arbeidsnotat vi i analyseprosessens fjerde og siste trinn, tok utgangspunkt i for resultatpresentasjonen.

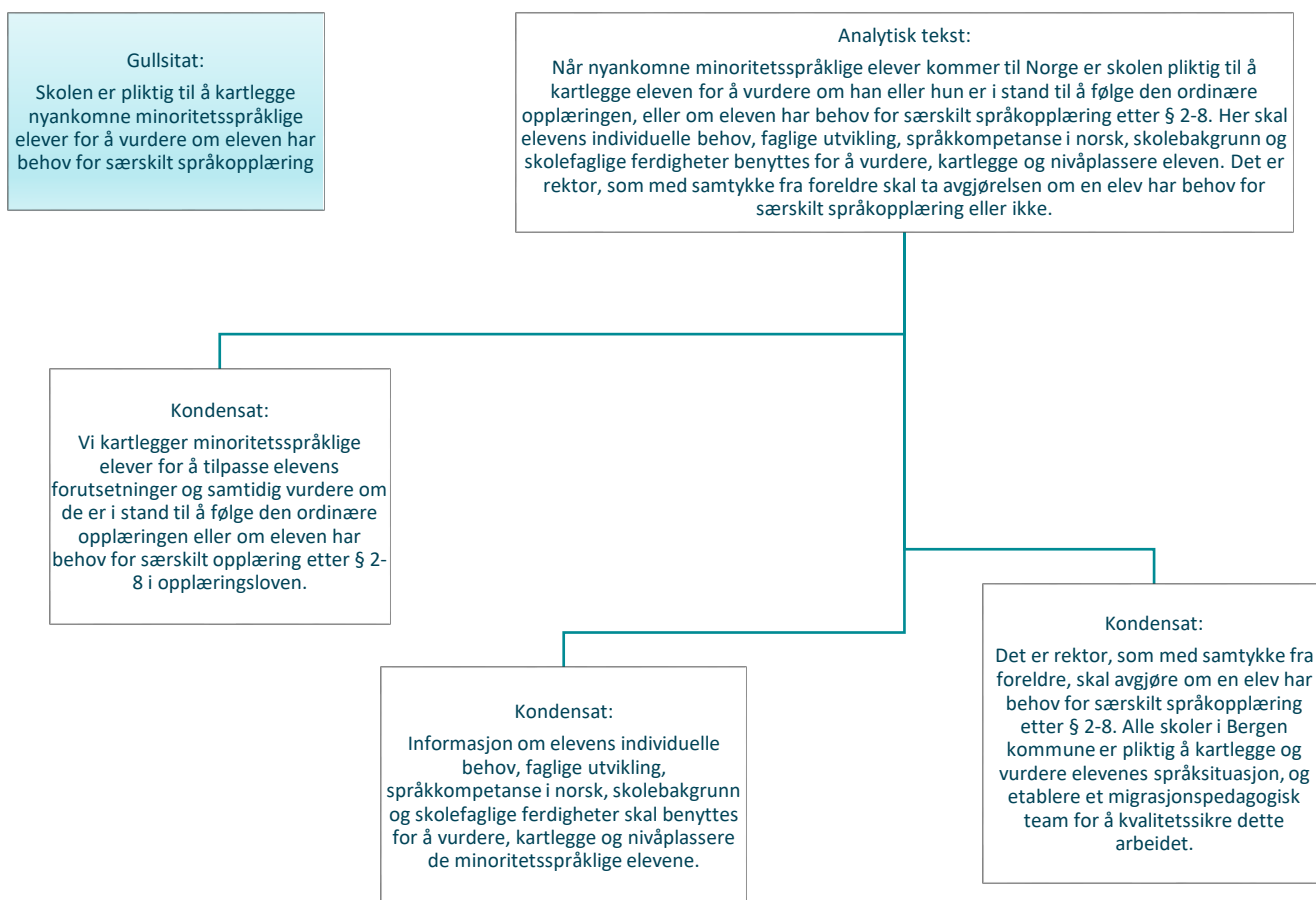
Trinn 4: syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

I det fjerde og siste trinnet i analysen rekontekstualiserte vi funnene våre ved å sammenfatte dem i form av fortolkende synteser. Dette dannet grunnlaget for nye beskrivelser og begreper, som videre kan deles med andre. Ifølge Malterud (2017) er det viktig å formidle denne sammenfatningen på en måte som er lojal i forhold til dokumentet, samtidig som forskeren må ta ansvar for sin rolle som fortolker og sikre at leseren får innsikt og tillit. Dette innebærer å sette sammen informasjonsbitene på nytt for å opprettholde forbindelseslinjen til det opprinnelige dokument. Det første vi gjorde i dette trinnet var dermed å syntetisere kunnskapen fra hver kodegruppe. For å konkretisere hovedfunnene, gjorde vi dette ved å bruke kondensatene til hver subgruppe til å lage en analytisk tekst, illustrert med treffende gullsitat. Den analytiske teksten skal ikke bestå av en rekke serie sitater, men kan bestå av uttrykk hentet fra de meningsbærende enhetene i kodegruppene. De analytiske tekstene representerer et nøye utvalgt og relevant aspekt av hovedfunnene i vårt forskningsprosjekt.

Under har vi laget to figurer som skal illustrere hvordan kondensatene til subgruppene ble benyttet som utgangspunktet for å danne de *analytiske tekstene* til kodegruppe. Den første figuren presenterer den analytiske teksten til kodegruppen «organisering» i dokument 1. Og den andre figuren presenterer den analytiske teksten til kodegruppen «kartlegging av minoritetsspråklige elever» i dokument 4.



Figur 8. Analytisk tekst med treffende gullsitat basert på kondensat.



Figur 9. Analytisk tekst med treffende gullsitat basert på kondensat.

I tillegg til å lage en analytisk tekst for hver kodegruppe, valgte vi å lage en analytisk tekst til hele dokumentet som vi kalte sammenfattende analyse, se vedlegg 1. Den sammenfattende analysen ble utarbeidet på bakgrunn av dokumentets kodegrupper, samt tilhørende analytiske tekster, og fungerte som forskningsoppgavens funn. Dette gjorde vi for å få en helhetlig oppsummering av hvilke funn vi satt igjen med etter fullført analyse. Ved å skrive en slik sammenfattende analytisk tekst, fikk vi en helhetlig og dermed bedre oversikt over dokumentets innhold. Sammen leste vi den sammenfattende analysen med et kritisk blikk, for å ta en endelig vurdering på om dokumentet kunne bidra til å svare på vår problemstilling. Her stilte vi oss spørsmål som: «er de analytiske tekstene lojale mot det opprinnelige dokumentet?», «er det noen motstridende data eller informasjon som utfordrer våre resultater?» og «hvilke dokumenter eller analyser bør vi ekskludere eller inkludere videre basert på relevans og informasjonsverdi?»

Ved å rette et kritisk blikk mot egen analyse, oppdaget vi at to av analysene ikke ga oss tilstrekkelig informasjon, og måtte derfor ta en avgjørelse på om vi ønsket å inkludere disse videre i resultatdelen. Vi valgte på bakgrunn av dette å ekskludere dokument 5, *Informasjon til nyankomne: barnehage og opplæring i Norge*, da analysen av dette dokumentet ikke ga oss noe ny informasjon. Vi ønsket å beholde analysen av dokument 1, *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*, men som tidligere nevnt valgte vi i tillegg å gjennomføre en dokumentanalyse også av dokument 2, *Lovkommentarene til § 2-8. Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar og § 9 A-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø*. Dette gjorde vi for å få en forståelse av hva som ligger bak disse paragrafene, ettersom det var disse vi fant som mest aktuell for vår problemstilling etter analyse av dokument 1.

Trinn 4 er avgjørende for å bevare validiteten i undersøkelsen. Mens tidligere trinn i analysen har fokusert på løsrevne tekstbiter, var det her tid for å validere funnene – de analytiske tekstene - sett opp mot den sammenhengen de opprinnelig var hentet ut fra. Her skal vi rekontekstualisere våre resultater opp mot det empiriske materialet. Vi leste derfor gjennom det opprinnelige dokumentet og sammenlignet dette med de analytiske tekstene. Vi stoppet opp og stusset dersom vi oppdaget at vi har operert med tolkninger, beskrivelser eller begreper som det er vanskelig å finne i den opprinnelige dataen. Sammen utfordret vi våre resultater ved å systematisk lete etter data som motsa våre funn. Vi hadde inntrykk av at det var et sammenfall mellom dokumentenes materiale og vår presentasjon av funn.

Etter å ha skrevet de analytiske tekstene, ble det klart at det var begrenset informasjon om nyankomne minoritetsspråklige elever. På bakgrunn av dette valgte vi å utføre det Jacobsen (2005) beskriver som tekstgraving (s. 205). Dette involverte å benytte digitale søkefunksjoner på datamaskinen for å søke etter nøkkelordet "nyankomne". Vi søkte også opp "minoritetsspråklig" og undersøkte setningene relatert til den. Formålet med denne søkeprosessen var å sikre oss at vi ikke hadde oversett viktig informasjon i dokumentene som kunne belyse vår problemstilling. Vi fant imidlertid få treff på søket etter "nyankomne" minoritetsspråklige elever, og de få treffene vi fant var allerede inkludert i de analytiske tekstene.

Metodediskusjon

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, har det vært nødvendig å ta hensyn til begreper som refleksivitet, transparent og validitet. Disse begrepene sier noe om prosjektets gyldighet, pålitelighet og troverdighet, og for å sikre at resultatene er pålitelige, er det ifølge flere forskere, avgjørende med god datakvalitet. Kvaliteten på dataene avhenger av dens troverdighet (Grønmo, 2016; Kvale & Birkmann, 2015; Thagaard, 2018). Som forskere har vi ansvaret for å sikre at våre funn er troverdige og grundig evaluerte, og at de kan støttes av pålitelige og gyldige data. Dette bidrar til å øke generaliserbarheten av våre funn og muliggjør pålitelige konklusjoner basert på vår forskning (Kvale & Birkmann, 2015). Det er dette vi vil diskutere i denne delen av metoden.

Refleksivitet

Refleksivitet er et sentralt begrep innen kvalitativ forskning, og det referer til hvordan forskerens personlige perspektiver og forforståelse kan påvirke både forskningsprosessen og resultatene. Refleksivitet innebærer å være bevisst sin egen rolle som forsker og være oppmerksom på hvordan ens egne antakelser og perspektiver kan påvirke tolkningen av innsamlede og analyserte data. Å vise refleksivitet er avgjørende for å opprettholde validiteten i forskningsprosjektet og unngå eventuelle skjevheter og feilkilder (Malterud, 2017, s. 19).

Som tidligere nevnt, ble masteroppgavens problemstilling og valg av metode utviklet gjennom en grundig litteraturgjennomgang. I denne prosessen fikk vi et overblikk over minoritetsspråklige elever generelt, men det var begrenset informasjon tilgjengelig om nyankomne minoritetsspråklige elever spesifikt. I tillegg til denne litteraturen baserer vi oss også på vår egen erfaringsbakgrunn fra praksis på en barneskole, der vi har observert manglende tilrettelegging for nyankommen minoritetsspråklig elev. Denne kombinasjonen av faktorer har ført til utviklingen av vår forforståelse rundt temaet i prosjektet. Dette ledet til at vi hadde sterke meninger om hvilke dokumenter vi ønsket å analysere og hva dette

materialet skulle inneholde. Slik nærhet til stoffet kan vanskeliggjøre refleksivitet. Som forskere kan vi i slike tilfeller identifisere oss så sterkt med en bestemt løsning at vi blir blinde for alternative perspektiver. Vi hadde sterke meninger om at det finnes få lover, retningslinjer og anbefalinger som er spesifikt rettet mot skolens tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever. Slike sterke meninger kan anses som bias, og det kan være nødvendig og relevant og arbeide for å eliminere disse. I analysen av dokumentene brukte vi vår bakgrunnskunnskap og forforståelse, noe som på den ene siden bidro til en målrettet analyseprosess. Vi utførte for eksempel tekstgraving etter nøkkelord som «nyankomne», for å sikre relevante resultater. På den andre siden kan slike bias bidra til et mangelfullt kritisk blikk på studiefeltet. Det er derfor viktig å tydeliggjøre vår forforståelse og egne hypoteser med leseren. Dette gir leseren muligheten til å forstå hvordan vi som forskere kom frem til det spesifikke resultatet, selv om leseren kanskje ville ha grepet fatt i en annen tolkning på bakgrunn av sitt utgangspunkt, som videre hadde ført til et noe forskjellig resultat fra vårt (Malterud, 2017, s. 19).

Som påpekt av Malterud (2017), er vi som forskere også mennesker, og det er ikke noe å skamme seg over å la seg påvirke av våre motiver, indre bilder og forestillinger. Men for at forskningsprosessen skal føre til innsikt som går utover det vi allerede visste, trodde eller tok for gitt, er det nødvendig å ha et åpent sinn som er villig til å tvile, reflektere og komme frem til uventede konklusjoner (s. 19). Vår rolle som forskere spiller en viktig del i dette. Det er viktig å ikke bare akseptere tingenes tilstand som gitt eller vente på overraskelser, men å aktivt søke konfrontasjoner med egne forestillinger og posisjoner (Malterud, 2017). I forkant av analysen, så vi blant annet for oss å finne en lov som bestemmer når minoritetsspråklige elever skal kunne følge den ordinære opplæringen, men etter å ha analysert dokumentene nøye med et åpent sinn, fant vi data på at dette er en skjønsmessig vurdering, som den enkelte skole må ta. Det forventes at forskeren viser både vilje og evne til å utfordre egne metoder og konklusjoner gjennom tvil og ettertanke, både i prosessen og resultatet.

Refleksivitet er en aktiv holdning, hvor forskerens posisjon må oppsøkes og vedlikeholdes (Malterud, 2017). I det første trinnet av analyseprosessen, der vi formulerte foreløpige temaer etter å ha gjennomgått dokumentene, stilte vi hverandre kritiske spørsmål som "hvorfør bør dette temaet inkluderes?", "på hvilken måte kan dette temaet bidra til å besvare problemstillingen?", «hva er det som påvirker våre observasjoner?», «hvilke briller bruker vi når vi analyserer dataene?», «hvilke forhåndsoppfatninger har vi om dette feltet?». Ved å stille slike spørsmål tvang vi oss selv til å se kritisk på om vår forforståelse påvirket vår rolle som forskere.

Transparens

Det er nødvendig å opprettholde transparens gjennom hele forskningsprosessen for å sikre validiteten, generaliserbarheten, påliteligheten og gyldigheten til forskningsresultatene, samt for å gjøre det mulig for andre å vurdere og eventuelt bygge videre på forskningen. Transparent betyr gjennomsiktig eller åpen og handler i denne sammenhengen om å formidle hele forskningsprosessen så presist, åpent og forståelig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2021; Malterud, 2017; Tjora, 2021). I vedlegg 1 (dokumentanalyse) gir vi en grundig og systematisk beskrivelse av analyseprosessen til de utvalgte dokumentene, fra foreløpige temaer i trinn 1 til de sammenfattende analytiske tekstene i trinn 4. Prosjektloggen fungerer som en arbeidslogg der vi sikrer at relevant informasjon er dokumentert for senere bruk. Videre har vi allerede i oppgaven beskrevet de fire trinnene i STC-metoden, og vi har inkludert eksempler fra vår egen analyse for å tydeliggjøre denne prosessen.

Generaliserbarhet

Vår transparente tilnærming til dokumentanalyse gjør det mulig for andre forskere å etterprøve vår analyse og verifisere våre funn. Dette fører som tidligere nevnt til at det kan trekkes pålitelige konklusjoner basert på vår forskning. For eksempel kan våre funn antyde at det ikke finnes mange lover og retningslinjer som gjelder opplæring av nyankomne minoritetspråklige elever, og at skoler kan trenge bedre rutiner for dette arbeidet. Det er

imidlertid viktig å påpeke at siden vår forskning begrenser seg til dokumentanalyse, kan vi ikke generalisere våre funn til situasjoner og kontekster som ikke er dekket av vårt utvalg av dokumenter. Dokumentanalyse som forskningsmetode gir ikke direkte tilgang til opplevelser, tanker og meninger fra personer som er involvert i temaet. Det betyr at det kan være vanskelig å få en dypere forståelse av hvordan de involverte aktørene opplever og håndterer situasjonen i praksis (Malterud, 2017, s. 23 og 66). Vi vil for eksempel ikke kunne finne ut av hvordan elevene selv opplever opplæringen, eller hvilke utfordringer og behov de har i læringssituasjonen. For å øke generaliserbarheten vil det være nødvendig å analysere flere dokumenter og/eller inkludere andre datakilder, som observasjon eller intervjuer. Observasjon og intervju kan gi ytterligere innsikt i temaene som ble avdekket gjennom dokumentanalysene, samt avdekke nye aspekter ved opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever. Observasjon kan gi informasjon om hvordan opplæringen faktisk gjennomføres i praksis, og om det er noen utfordringer eller suksessfaktorer som ikke er synlige i dokumentene vi har analysert. Intervjuer med lærere og skoleledere kan gi informasjon om deres erfaringer og synspunkter på opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever, samt deres oppfatning av relevante lover og retningslinjer. På denne måten kan observasjon og intervju bidra til å gi en helhetlig forståelse av temaet, og øke generaliserbarheten av funnene.

Presentasjon av funn

Som tidligere nevnt har vi gjennomført fem dokumentanalyser, og videre valgt å inkludere resultatene til fire av disse dokumentene: 1) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, 2) *Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), § 9 A-2 og § 2-8*, 3) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og 4) *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)*. Vi vil nå presentere våre funn ved å vise til de sammenfattende analysene vi utarbeidet i analyseprosessens fjerde og siste trinn.

Sammenfattende analyser

Dokument 1 - Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)

Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, og retten skal oppfylles så raskt som mulig når elever har kommet til Norge. Plikten til grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder, men dersom det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånedersfristen. Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller etnisk tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter opplæringsloven, og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring. Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk, og vurdere om eleven har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i en slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud krever samtykke fra eleven eller foresatte. Kravet om samtykke fra foreldre gjelder ikke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina.

Alle elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, fram til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om de kan følge den ordinære opplæringen eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» er en skjønsmessig vurdering. Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som kommunen kan bruke for å finne ut om elever trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring. Det er opp til hver enkelt kommune om de ønsker å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet eller om de ønsker å bruke andre verktøy for å kartlegge elevene. «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring.

Dersom det ikke finnes egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på skolen, skal kommunen så langt det er mulig, tilby en annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger. Så snart eleven kan følge undervisning på norsk, er det foreldrenes ansvar å tilby videre opplæring i morsmålet. Opplæringsloven gir alle kommuner muligheten til å tilby særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever, enten i egne grupper, klasser eller skoler, og dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Slike særskilte opplæringstilbud er ofte omtalt som innføringstilbud. Et vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud skal kun gjøres dersom det er regnet å være for elevens beste. Det er opp til eleven selv og foresatte om de ønsker å takke ja til et slikt tilbud. For å sikre en forsvarlig vurdering, er det viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttale seg. Dersom det fattes vedtak om særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever, uten elevens eller foresattes samtykke, kan dette påklages til statsforvalteren.

I 2022 ble det innført midlertid unntak fra samtykkekravet for elever som er fordrevet fra Ukraina, grunnet den store tilstrømningen av disse elevene. Dette unntaket vil oppheves 1.juli 2023. Barns rett til medvirkning er fastslått i både Grunnloven og FNs konvensjon om barnets rettigheter. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, her vil elevens opplevelse alltid være avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt.

Dokument 3 – Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et omfattende ansvar for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig. Dette inkluderer utvikling av leseforståelse, kommunikativ kompetanse, mestring av ulike muntlige sjangre og refleksjon over muntlig språkbruk. Skriveferdigheter skal også utvikles gjennom utvidelse av ordforråd og begrepsapparat, samt øving på grunnleggende skrivekompetanse. Elevene skal også øve på lesestrategier som vil føre til at de kan lese og reflektere over mer komplekse tekster i ulike sjangre. Gjennom faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* skal elevenes kommunikasjonskompetanse utvikles, slik at de blir i stand til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, samt å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. Målet er at elevene skal kunne delta fullt ut i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, samt i samfunnet generelt. Arbeidet med grunnleggende norsk har også som mål å fremme inkludering og flerspråklighet. Det er viktig at minoritetsspråklige elever opplever at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Samtidig har faget en viktig funksjon i identitetsutviklingen til elevene. Gjennom anerkjennelse og videreføring av deres språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, kan faget styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev.

Dokument 4 – Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)

Nyankomne minoritetsspråklige elever har rett til å begynne på skolen så snart de kommer til Norge. Det er nærskolen som skal ta ansvar for den første samtalen med foresatte i tillegg til å registrere, kartlegge og vurdere elevens opplæringstilbud. Her er skolen pliktig til å

kartlegge de nyankomne minoritetsspråklige elevenes individuelle behov, faglige utvikling, språkkompetanse i norsk, skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter, for så å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. I Bergen kommune er det rektor som, med samtykke fra foreldre, skal ta denne avgjørelsen i første instans. Særskilt språkopplæring skal gis til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, samt elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtillit, trygghet og interkulturell forståelse. Opplæringen skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Skoleeier kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler for nyankomne elever på 3.-6. trinn. Dette er et frivillig opplæringstilbud, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak. For nyankomne elever på 1.-og 2. trinn, kan skolen søke om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Alle skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene.

Tematisk analyse av prosjektets funn

Vi har presentert prosjektets funn ved å gjengi de fire sammenfattende analysene som ble utført i det fjerde og siste trinnet av analyseprosessen. I tillegg har vi laget en tabell som viser resultatene av en tematisk analyse basert på disse analysene, som vi vil presentere under. En tematisk analyse er en nyttig metode for å presentere funnene på en systematisk og oversiktlig måte, som gjør det lettere for leseren å identifisere hva som går igjen i dataene, hva som er de viktigste funnene og sammenhengene i studien (Bruan & Clarcke, 2006).

	Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)	Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), §9a-2 og § 2-8	Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)
Det første møtet med skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, og retten skal oppfylles så raskt som mulig når elever har kommet til Norge. - Plikten til grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder, men dersom det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånedersfristen. 			<ul style="list-style-type: none"> - Nyankomne minoritetsspråklige elever har rett til å begynne på skolen så snart de kommer til Norge. - Det er nærskolen som skal ta ansvar for den første samtalen med foresatte. - For nyankomne elever på 1.-og 2. trinn, kan skolen søke om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen.
Kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever	<ul style="list-style-type: none"> - Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk, og vurdere om eleven har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om de kan følge den ordinære opplæringen eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» er en skjønnsmessig vurdering. - Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som kommunen kan bruke for å finne ut 		<ul style="list-style-type: none"> - Det er nærskolen som har ansvar for å registrere, kartlegge og vurdere elevens opplæringstilbud når de begynner på skolen. - Skolen er pliktig til å kartlegge de nyankomne minoritetsspråklige elevenes individuelle behov, faglige utvikling, språkkompetanse i norsk, skolebakgrunn og

		<p>om elever trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring. Det er opp til hver enkelt kommune om de ønsker å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet eller om de ønsker å bruke andre verktøy for å kartlegge elevene.</p>		<p>skolefaglige ferdigheter, for så å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8.</p>
<p>Særskilt språkopplæring</p>	<p>- Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen.</p>	<p>- Alle elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, fram til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen.</p> <p>- «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring.</p> <p>- Dersom det ikke finnes egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på skolen, skal kommunen så langt det er mulig, tilby en</p>	<p>- Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et omfattende ansvar for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig. Dette inkluderer utvikling av leseforståelse, kommunikativ kompetanse, mestring av ulike muntlige sjangre og refleksjon over muntlig språkbruk. Skriveferdigheter skal også utvikles gjennom utvidelse av ordforråd og begrepsapparat, samt øving på grunnleggende skrivekompetanse. Elevene skal også øve på lesestrategier som vil føre til at de kan lese og reflektere over mer komplekse tekster i ulike sjangre.</p>	<p>- Særskilt språkopplæring skal gis til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, samt elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen.</p> <p>- Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtilit, trygghet og interkulturell forståelse.</p>

		annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger.		- Særskilt språkopplæring skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever.
Organisering av opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever	<p>- Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller etnisk tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig.</p> <p>- Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i en slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i vedtaket</p>	- Opplæringsloven gir alle kommuner muligheten til å tilby særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever, enten i egne grupper, klasser eller skoler, og dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Slike særskilte opplæringstilbud er ofte omtalt som innføringstilbud. Et vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud skal kun gjøres dersom det er regnet å være for elevens beste.		- Skoleeier kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler for nyankomne elever på 3.-6. trinn.

	om særskilt språkopplæring.			
Skole- hjem	<ul style="list-style-type: none"> - Vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud krever samtykke fra eleven eller foresatte. - Kravet om samtykke fra foreldre gjelder ikke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Så snart eleven kan følge undervisning på norsk, er det foreldrenes ansvar å tilby videre opplæring i morsmålet. - Det er opp til eleven selv og foresatte om de ønsker å takke et særskilt organisert opplæringstilbud. - Barns rett til medvirkning er fastslått i både Grunnloven og FNs konvensjon om barnets rettigheter. - For å sikre en forsvarlig vurdering, er det viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttale seg. Dersom det fattes vedtak om særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever, uten elevens eller foresattes samtykke, kan dette påklages til statsforvalteren. - I 2022 ble det innført midlertid unntak fra samtykkekravet for elever som er fordrevet fra Ukraina, grunnet den store tilstrømningen av disse elevene. Dette 		<ul style="list-style-type: none"> - I Bergen kommune er det rektor som, med samtykke fra foreldre, skal ta avgjørelsen i første instans for om eleven har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. - Særskilt organisert opplæringstilbud er frivillig, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak. - Alle skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene.

		<p>unntaket vil oppheves 1.juli 2023</p> <p>-</p>		
Kulturelt mangfold	<ul style="list-style-type: none"> - Undervisningspersonal et skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter opplæringsloven, og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter. - Opplæringen skal blant annet gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. - Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. - Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring 	<p>- Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, her vil elevens opplevelse alltid være avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeidet med grunnleggende norsk har blant annet som mål å fremme inkludering og flerspråklighet. - Det er viktig at minoritetsspråklige elever opplever at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. - Gjennom anerkjennelse og videreføring av elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, kan faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev. - Gjennom faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal elevenes kommunikasjonskompetanse utvikles, slik at de blir i stand til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, samt å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. Målet er at elevene skal kunne delta fullt ut i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, samt i samfunnet generelt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtilit, trygghet og interkulturell forståelse.

Tabell 10. Tematisk analyse av prosjektets funn

Det første møtet med skolen

Ifølge opplæringsloven (1998, § 2-1) har alle elever plikt til grunnskoleopplæring. I dokumentet *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever* forklares det at denne retten også gjelder for nyankomne minoritetsspråklige elever, og at skolestarten skal skje «så snart de kommer til Norge». I opplæringsloven (1998, § 2-1) presiseres dette utsagnet, hvor det står at retten til grunnskoleopplæring gjelder etter eleven har oppholdt seg i Norge i tre måneder. Dog kan departementet utvide tre-måneders fristen midlertid, dersom det kommer mange flykninger fra Ukraina. Dette kan gjøres gjennom en forskrift som gir en midlertid forlengelse av fristen (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Når nyankomne minoritets elever kommer til skolen er det nærskolen skal har ansvaret for den første samtalen med foresatte (Bergen kommune, 2019). I henhold til Bergen kommunes retningslinjer, har skolen mulighet til å søke om ressurser for å opprette et tilrettelagt tilbud for nyankomne elever på 1.- og 2. trinn på nærskolen (Bergen kommune, 2019).

Kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever

Ifølge opplæringsloven (1998, § 2-8), Karnov lovkommentar til §2-8 (Sollie, 2022) og Bergen kommunes (2019) retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever, har kommunen et ansvar når det gjelder å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk når de begynner på skolen. I tillegg er skolen pliktig til å kartlegge de nyankomne minoritetsspråklige elevenes individuelle behov, faglige utvikling, skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter (Bergen kommune, 2019). Dette skal videre brukes for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen, eller om det må gjøres vedtak om særskilt språkopplæring etter § 2-8 (Bergen kommune, 2019; Opplæringslova, 1998; Sollie, 2022;). Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk», blir presisert i Karnov lovkommentarer som en skjønnsmessig vurdering (Sollie, 2022). For å undersøke om elever trenger særskilt språkopplæring, og hvilken norskopplæring eleven trenger, har Utdanningsdirektoratet utviklet et praktisk kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Dette verktøyet gir også kommunen en pekepinn på når eleven er klar til å delta i den ordinære opplæringen. Selv om dette kartleggingsverktøyet er utviklet av Utdanningsdirektoratet, er det opp til hver enkelt kommune å bestemme om de vil ta det i bruk eller ikke (Sollie, 2022).

Særskilt språkopplæring

Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk (Opplæringslova, 1998, § 3-12; Sollie, 2022), samt elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk (Bergen kommune, 2019), har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring (Sollie, 2022). Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtilit, trygghet og interkulturell forståelse (Bergen kommune, 2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har i tillegg et omfattende ansvar for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig. Dette inkluderer utvikling av leseforståelse, kommunikativ kompetanse, mestring av ulike muntlige sjangre og refleksjon over muntlig språkbruk. Skriveferdigheter skal også utvikles gjennom utvidelse av ordforråd og begrepsapparat, samt øving på grunnleggende skrivekompetanse. Elevene skal også øve på lesestrategier som vil føre til at de kan lese og reflektere over mer komplekse tekster i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Særskilt språkopplæring skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune, 2019). Dersom det ikke finnes egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på skolen, skal kommunen så langt det er mulig, tilby en annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger (Sollie, 2022).

Organisering av opplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever

Ifølge opplæringsloven (§ 2-8) og Karnov lovkommentarer, kan kommunen organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. I Bergen kommune gir retningslinjer for at skoleeier selv kan velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler for nyankomne elever på 3.-6. trinn. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i en slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i

vedtaket om særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998; Sollie, 2022). Slike særskilte opplæringstilbud er ofte omtalt som innføringstilbud (Sollie, 2022). Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet, og organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller etnisk tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig (Opplæringslova, 1998, § 8-2).

Skole-hjem

Ifølge Karnov lovkommentarer (Sollie, 2022) og Bergen kommunes retningslinjer (Bergen kommune, 2019), er det rektor, med samtykke fra foreldre, som skal ta avgjørelsen i første instans for om eleven har behov for særskilt opplæring etter § 2-8. For å sikre en forsvarlig vurdering, er det viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttale seg. Barns rett til medvirkning er fastslått i både Grunnloven og FNs konvensjonen om barnets rettigheter. Så snart eleven kan følge undervisningen på norsk, er det foreldrenes ansvar å tilby videre opplæring i morsmålet (Sollie, 2022). I Bergen kommune kan alle skoler med minoritetspråklige elever søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene (Bergen kommune, 2019). Særskilt organisert opplæringstilbud er frivillig, og for at vedtak om et slikt tilbud skal fattes, kreves det også samtykke fra eleven eller foresatte (Opplæringslova, 1998, § 2-8; Sollie 2022. Dersom et slikt vedtak blir fattet for nyankomne elever, uten elevens eller foresattes samtykke, kan dette påklages til statsforvalteren (Sollie, 2022). Ifølge opplæringsloven, gjelder ikke kravet om samtykke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, for eksempel i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina (Opplæringslova, 1998, § 2-8; Sollie, 2022). Dette unntaket vil oppheves 1. juli 2023 (Sollie, 2022).

Kulturelt mangfold

Alle elever har en rett til et trygt og godt skolemiljø som bidrar til helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Det er avgjørende at elevens opplevelse blir tatt hensyn til for at denne retten skal bli oppfylt (Sollie, 2022). Undervisningspersonalet har ansvar for å tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i henhold til læreplanene som er gitt etter opplæringsloven, samtidig som de tilpasser opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsmuligheter. Opplæringen skal inkludere innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og utvikle kunnskap og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen skal vise respekt for elevenes og foreldrenes religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring (Opplæringslova, 1998). I arbeidet med grunnleggende norsk er inkludering og flerspråklighet viktige mål. Det er avgjørende at minoritetsspråklige elever opplever at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Gjennom anerkjennelse og videreføring av elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, kan faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev. Målet med dette faget er å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse, slik at de blir i stand til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, samt håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. Hovedmålet er at elevene skal kunne delta fullt ut i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, samt i samfunnet generelt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtillit, trygghet og interkulturell forståelse (Bergen kommune, 2019).

Drøfting av funn

I denne oppgaven har vi gjennomført en dokumentanalyse av utvalgte styringsdokumenter for å undersøke hvilke rettigheter og retningslinjer som finnes knyttet til nyankomne minoritetsspråklige elever. I forrige kapittel presenterte vi analysens funn for å besvare første del av problemstillingen: «Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i ulike styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen». I det følgende kapitlet vil vi drøfte analysens funn og se nærmere på andre del av problemstillingen «hvilke implikasjoner har dette for elevene i praksis», samt oppgavens forskningsspørsmål «Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring?». Temaene vi vil ta for oss i de kommende delkapitlene, er hentet ut fra sammenhenger vi fant i den tematiske analysen. I hvert tema vil vi inkludere våre funn fra de ulike styringsdokumentene, og drøfte disse i lys av oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning.

Uklare beskrivelser i styringsdokumentene fører til ulike implikasjoner for elevene i praksis

I de utvalgte styringsdokumentene finner vi i flere tilfeller uklare begreper som «kan» og «bør». I tillegg finner vi anbefalinger som er frivillig og opp til hver enkelt skole eller lærer om de ønsker å følge eller ikke. I dette delkapitlet ønsker vi å se nærmere på hvordan slike uklare beskrivelser og valgmuligheter gir skoler og lærere handlingsrom, og hvordan dette videre kan ha implikasjoner for elevene i praksis.

«Tilstrekkelig kompetanse» som et kompetansemål i kartlegging av elevene

I tråd med opplæringsloven (1998, § 2-8) har kommunen plikt til å kartlegge nyankomne minoritetsspråklige elever for å vurdere om de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter» er, ifølge lovkommentaren til § 2-8, en skjønnsmessig vurdering (Sollie, 2022). Randen (2013) peker på at et slikt uklart begrep er vanskelig å operasjonalisere, noe som videre fører til ulike praksiser i kartleggingen (Randen, 2013, sitert i Lødding et al., 2022, s. 26).

Utdanningsdirektoratet har utviklet et kartleggingsverktøy som lærere kan ta i bruk for å vurdere elevenes språkferdigheter (Sollie, 2022). Dette verktøyet er et forsøk på å operasjonalisere hva «tilstrekkelige ferdigheter» er, og kan brukes både formativt og summativ. Det er likevel opp til hver enkelt kommune om de ønsker å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet eller ikke, noe som åpner for skjønn og ulike praksiser. Ifølge Lødding mfl. (2022) er det i dag mange minoritetsspråklige elever som kartlegges ved hjelp av kartleggingsverktøy som ikke er utviklet på bakgrunn av elevenes varierende norskferdigheter (s.26).

I veiledningen til Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy poengteres det at den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk eller tilsvarende. Dette er likevel en anbefaling og ikke et krav (Lødding et al., 2022, s. 26). Randen (2013) mener det er problematisk at opplæringsloven ikke krever enkeltvedtak om særskilt norskopplæring på samme måte som enkeltvedtak om spesialundervisning. Hun stiller seg kritisk til at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråkslæring skal ta en vurdering på bakgrunn av et uklart kompetansemål som «tilstrekkelig kompetanse», ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv (Randen, 2013, s. 326). For å få utbytte av kartleggingen må lærerne først og fremst være i stand til å kunne tolke kartleggingsresultatene. I kartleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet er det stort rom for tolkning av hva eleven «kan». Som Randen (2013) påpeker, er det ingen grunn til å tro at alle lærere legger det samme i utsagnene. I tillegg er det like utsagn for kartlegging av elever på alle alderstrinn, noe som gjør at den som vurderer eleven selv må se utsagnene i aldersadekvat kontekst. Dersom lærere ikke har kompetanse til å nyttiggjøre seg informasjonen de får ved hjelp av å kartlegge elevene, er kartleggingen også av liten verdi (Randen, 2013, s. 326-327). Hvilken grad av relevant kompetanse lærere har, er derfor avgjørende for hvilken opplæring elevene får. Dette stiller store krav til lærerkompetanse og lærerskjønn, og et stort ansvar ligger her hos lærerutdanningene. Ved å utvikle lærernes kompetanse i kartlegging av andrespråk, vil man bedre kunne sikre elevene en forsvarlig vurdering (Bakken et al., 2022). Ifølge Lødding mfl. (2022) er en vellykket implementering av økt kompetanse i andrespråksdidaktikk avhengig av samspill mellom flere gunstige forhold, deriblant forståelse av egne kompetansebehov, godt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen og tilstrekkelig tid til utviklingsarbeidet (s. 30).

En av endringene Kunnskapsdepartementet foreslår til ny opplæringslov er å ikke videreføre plikten til å kartlegge ferdighetene til eleven i norsk før det gjøres vedtak om særskilt språkopplæring. De mener det er en unødvendig dobbeltregulering i lys av reglene i forvaltningsloven. Videre peker de på at kommuner skal ha et system for internkontroll for å sikre at regelverket etterleves. Barneombudet mener hensynet til eleven bør overgå hensynet til å unngå dobbeltreguleringer, og viser til at flere aktører ikke kjenner forvaltningsloven godt nok. Dersom Stortinget velger å godta forslaget om å ikke videreføre denne plikten, vil det være avgjørende at kommuner og fylkeskommuner har kjennskap til forvaltningsloven, og tar nødvendige vurderinger i avgjørelsen om hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Departementet understreker her viktigheten av en god praksis for vurdering av elevenes norskerferdigheter (Prop. 57. L (2022-2023), s. 205-208). Som Lødding mfl. (2022) også påpeker, vil en gjennomtenkt plan, og en god praksis for vurdering være viktig for å sikre at retten til særskilt språkopplæring blir ivaretatt, og opplæringstilbudet blir tilpasset behovet til hver enkelt elev.

«Så langt det er mulig» får elevene en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger

Dersom en elev har behov for morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, og det ikke finnes egnet undervisningspersonale på skolen, skal kommunen så langt det er mulig tilby annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 2-8; Sollie, 2022). Her gis det et handlingsrom for hvilken opplæring kommunen velger å tilby, med utgangspunkt i elevenes behov og rettigheter, samt kommunens muligheter (Lødding et al., 2022). Lødding mfl. (2022) finner i sin rapport at det er ulike praksiser på flere skoler når det gjelder tilbudet til de nyankomne elevene. De har både besøkt skoler med gode praksiser utført av kvalifiserte lærere, og skoler hvor de nyankomne elevene i mindre grad har fått tilbud om opplæring tilpasset deres behov. Slik det er i dag er elevenes opplæringstilbud avhengig av lokale vilkår, noe som videre kan føre til forskjeller for elevene i praksis. Tilbudet som gis, avhenger av en rekke ulike faktorer, deriblant tilgang til ressurser og kompetanse blant lærerne. Lødding mfl. (2022) mener dette er med på å skape en avstand mellom hva elevene har rett til, hva de har behov for, og hva de i siste instans får tilbud om (s. 9-13).

Et av høringsforslagene Kunnskapsdepartementet legger fram i forslag til ny opplæringslov, er at «elever som har kort botid i Norge, har rett til morsmålsopplæring med mindre det er åpenbart unødvendig» (Prop. 57. L (2022-2023), s. 205). Utdanningsdirektoratet og Barneombudet mener det er positivt med en slik hovedregel, som presiserer og styrker denne elevgruppens rett til morsmålsopplæring. Enkelte kommuner, blant dem Oslo kommune og Stavanger kommune, stiller seg derimot kritisk til forslaget. Oslo kommune mener det bør være opp til kommunen å vurdere om eleven har rett til morsmålsopplæring. De stiller seg også kritisk til formuleringen «dersom det ikke er åpenbart unødvendig», og mener denne ikke er godt nok språklig formulert og vanskelig å forstå. Stavanger kommune mener forslaget vil føre til økonomiske konsekvenser, belaste kommunene med økt dokumentasjonskrav og at det dessuten er vanskelig å få tak i morsmålslærere. Departementet sin endelige vurdering av høringsforslaget er at retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal bli formulert slik at eleven skal få det «om det trengs». Dette gir rom for at kommunen og fylkeskommunen kan ta en profesjonell skjønnsvurdering, på bakgrunn av behovet til den enkelte elev (Prop. 57. L (2022-2023), s. 205-207).

Vurdering av hva som er «det beste for eleven» legger føringer for organiseringen av elevens opplæringstilbud

Ifølge opplæringsloven og lovkommentar 12 til § 2-8, kan kommunene selv velge om de ønsker å tilby nyankomne minoritetsspråklige elever et særskilt organisert opplæringstilbud i egne grupper eller klasser (Sollie, 2022). Et slikt organisert tilbud kan kun gjøres dersom det er regnet for å være «det beste for eleven», men hva er egentlig det beste for eleven? Ifølge Lovkommentar 18 til § 2-8 må det i slike tilfeller gjøres en helhetlig vurdering av hva som er elevens beste. Her skal blant annet hensynet til integrering veie tungt, dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund (Sollie, s. 5). Hilt (2020) understreker hvordan integrering er et uklart begrep, som kan ha ulik betydning i ulike fenomen. Videre viser hun til hvordan begrepet i enkelte tilfeller kan virke ekskluderende, da det forutsetter et skille mellom «oss» og «dem», som i dette tilfellet er de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige (s.48). På denne måten kan integreringstenkning føre til at noen grupper blir posisjonert som annerledes, istedenfor å gi nøytrale beskrivelser av de sosiale prosessene som

innvandrerbefolkningen gjennomgår (Hilt, 2020, s. 57). Når elever starter i innføringsklasser, skapes et slikt skille. Her blir elevene ekskludert fra det ordinære utdanningsløpet, plassert i egne klasser og har dermed mindre kontakt med majoritetsspråklige elever på skolen. Hilt (2020) viser til hvordan en slik periodevis segregering likevel kan være et unntak på et nødvendig virkemiddel for å oppnå integrering på sikt (s.51).

Lødding mfl. (2022) peker på flere fordeler og ulemper med slike innføringstilbud (s. 81). Ut fra deres casemateriale, er det flere kommuner som mener det er en fordel å starte i et innføringstilbud, fordi dette er med på å bygge opp og sikre kontinuitet i et fagmiljø med kompetente lærere. I tillegg mener flere lærere at det kan være en trygghet for nyankomne elever å starte i «egne klasser», i en periode hvor de har måttet håndtere mange omstillinger samtidig. I innføringstilbud underviser ofte lærere med erfaring og kunnskap knyttet til å skape trygghet for nyankomne minoritetsspråklige elever, noe som er avgjørende for at elevene skal kunne lære (Lødding et al. 2022, s. 10). Østberg-utvalget anbefaler at nyankomne elever får innføringstilbud i en avgrenset periode, slik at eleven får mulighet til å utvikle grunnleggende norskferdigheter og faglige ferdigheter før overgang til ordinær klasse (NOU 2010:7, s. 236). Hilt og Bøyum (2015) støtter dette. De peker på hvordan innføringstilbud kan gi bedre betingelser for nyankomne elever til å raskere oppnå tilstrekkelige ferdigheter både språklig og faglig, noe som muligens vil kunne føre til en mer reell inkludering på sikt. Videre understreker de likevel viktigheten av å diskutere grensene for inkludering og ulike former for organisatorisk intern eksklusjon (s. 192).

Flere studier viser at elever som plasseres i separate klasser, føler seg utenfor, og at det derfor kan oppleves som mer inkluderende å starte direkte i ordinær klasse (Valenta, 2008; Svensson & Eastmond, 2013, sitert i Lødding et al., 2022, s. 27). I tillegg kan dette gi bedre forutsetninger for sosialisering med majoritets elever, samt raskere norskinnlæring. Direkte innplassering i ordinær klasse har imidlertid flere utfordringer. Lødding mfl. understreker hvordan nyankomne elever i ordinært tilbud står i fare for å bli glemt (Lødding et al., 2022, s. 10). Det å være fysisk til stede i samme rom innebærer ikke automatisk sosial inkludering. Østberg-utvalget framhever også at reell pedagogisk og forsvarlig inkludering i en ordinær klasse på et tidlig tidspunkt kan være vanskelig, og vil kreve omfattende språklig tilrettelegging (NOU 2010: 7, s. 236). Haug (2022) viser til utfordringer rundt det å

gjennomføre inkludering i det daglige arbeidet i skolen, og mener det ikke alltid er samsvar mellom det som beskrives i politiske intensjoner og det som skjer i praksis (s. 18). For å sikre inkludering av nyankomne elever i ordinære klasser er det derfor avgjørende at også læreren er bevisst på sosiale og pedagogiske tiltak som kan ivareta de nyankomne elevene (Lødding et al., 2022, s. 27).

Oppsummerende konklusjon

I dette delkapittelet har vi drøftet hvordan uklare begreper og anbefalinger i styringsdokumentene er med på å gi kommuner, skoler og lærere handlingsrom, noe som videre kan føre til ulike implikasjoner for elevene i praksis. Vi har tatt utgangspunkt i begrepene «tilstrekkelige ferdigheter», «så langt det er mulig» og «elevens beste» og drøftet hvordan en skjønnsmessig vurdering av disse begrepene er med på å avgjøre hvilket opplæringstilbud elevene får. Her stilles det store krav til lærerkompetanse og lærerskjønn. For å sikre nyankomne elever en likeverdig opplæring, som er tilpasset elevens forutsetninger, er man først og fremst avhengig av at lærerne har nok kompetanse knyttet til kartlegging av eleven. Videre er man avhengig av at kommunen har de ressursene som kreves for å kunne tilby eleven det opplæringstilbudet han eller hun har behov for. Som nevnt ovenfor, viser tidligere forskning at det er stor variasjon i hvilke ressurser som finnes i ulike kommuner. Dette er videre med på å skape en avstand mellom hva elevene har rett til, hva de har behov for, og hva de i siste instans får tilbud om. I situasjonen fra praksis, som vi presenterte innledningsvis, ser vi et eksempel på dette. Dinesh får ikke utbytte av den ordinære opplæringen, og lærerne mener derfor at han har behov for særskilt språkopplæring. Da skolen ikke har tilgang til morsmåslærer på hans språk, får han ikke oppfylt dette kravet. Slik styringsdokumentene er formulert i dag, gis det rom for ulike praksiser, ut fra hva kommunen og hver enkelt skole har mulighet å tilby. Dette kan videre føre til ulike implikasjoner for elevene i praksis.

Dobbel oppgave: utvikle språklige ferdigheter og kunnskap i alle fag

Det presiseres i flere av styringsdokumentene at alle elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen (Opplæringsloven,

1998, § 2-8; Sollie, 2022; Bergen kommune, 2019). *Både Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever* (Bergen kommune) redegjør for kunnskap og kompetanse elevene skal utvikle gjennom særskilt språkopplæring, men vi finner derimot lite informasjon knyttet til hvordan opplæringen skal foregå. I denne delen vil vi drøfte hvordan særskilt språkopplæring kan påvirke elevenes utvikling, både språklig og faglig, og hvilke implikasjoner opplæringen kan ha for elevene i praksis.

Koblingen mellom tospråklighet og kognitiv utvikling hos eleven

Forskning viser at det å lære et andrespråk så godt at det fungerer som et fullverdig opplæringspråk, tar rundt 5-7 år (NOU 2010:7, s. 11). En kan finne forskningsmessig støtte for de fleste former for tospråklig opplæring så lenge man er selektiv nok i utvalget av tidligere studier. De mener resultater varierer mye fra studie til studie og er ofte innbyrdes motstridende (Engen & Kulbrandstad, 2008, sitert i NOU: 2010: 7, s. 56). Spernes og Fjeld (2017) finner i sin studie enstemmig enighet om at tospråklighet er en viktig del av elevenes utvikling, og at tospråklige lærere gjør en uvurderlig jobb. Likevel viser handlinger at dette blir nedprioritert i praksis. Ifølge Cummins vil tospråklige strategier kunne hjelpe elevene til å bruke sitt morsmål som et kognitivt verktøy for å aktivere deres forkunnskaper, og engasjere seg mer i undervisningen. Til tross for omfattende forskningsbevis på at tospråklig undervisning har en positiv effekt, finner han likevel at elevenes morsmål ofte blir ekskludert fra enhver meningsfull rolle i klasseromsundervisningen (Cummins, 2000, sitert i Øzerk, 2016). Det samme finner Lødding mfl. (2022) i sin rapport, hvor flere lærere har en holdning om at elevene kun bør snakke norsk i undervisningen. Enkelte lærere mener imidlertid at denne oppfatningen og kunnskapen har endret seg de siste årene. Over tid er de flere som ser at det går an å ha ulike språk i hodet samtidig (Lødding et al., 2022, s. 76). Lærere i delrapporten til Lødding mfl. (2022) påpeker viktigheten av å bygge en bro mellom språkene, og viser til hvordan ferdighetene på eget språk kan brukes som en ressurs i utviklingen av andrespråket (s. 76). Cummins og Vygotsky støtter dette. De mener språkferdigheter må sees i sammenheng med hverandre, og ikke som atskilte størrelser. Selv om førstespråket og andrespråket er forskjellig på overflaten, har de likevel et felles fundament som begge språkene hviler på. På denne måten er ikke språkenes utvikling avhengige av, eller likegyldig

til hverandres utvikling, men påvirker hverandre (Øzerk, 2016, s. 177). Om tospråklighet har negative eller positive konsekvenser er dermed avhengig av hvilket nivå elevene ligger på i begge språk (Cummins, 2000, sitert i Bakken, 2003, s. 18-19).

Ifølge Lødding mfl. (2022) må man se både kognitive og sosiokulturelle aspekter med læring i et samspill for å forstå hvordan elever lærer et nytt språk. Andrespråklæring er både en individuell og kognitiv prosess som skjer i den enkelte eleven, samtidig som prosessen skjer i samspill med kontekster i klasserommet, i elevens hjem og nærmiljø og ellers i samfunnet. Den sosiale konteksten andrespråklæring skjer i, påvirker dermed i stor grad elevenes muligheter til språklig utvikling (s. 19). I tråd med Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, vil elever best kunne utvikle kunnskaper og forståelse i sosial samhandling. Her kan elevene lære ved å lytte til andres innspill, og tilegne seg kunnskap som de gjør til sin egen (Ness & Danielsen, 2020, s.99). Ved at elever får input på det nye språket i interaksjon med andre, kan de tilegne seg språklig kunnskap, som de videre kan prøve ut i sosiale kontekster. Dette vil videre føre til ny input fra omgivelsene. En viktig del av læringsprosessen er derfor å kunne prøve ut språket i praksis. I tråd med Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen, er det i slike læringsprosesser viktig at elevene lærer i et fellesskap hvor lærerne legger til rette for at elevene får brukt språket i meningsfulle sammenhenger. Dersom eleven kun får input som er langt over hans eller hennes språklige nivå, vil det ikke lenger gi mening (Lødding et al., 2022).

Debatten om morsmålsopplæring

Det synes å være en bred enighet i forskningen på feltet om at elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket vil oppnå best utbytte dersom de også får mulighet til å utvikle morsmålet (NOU 2010: 7, s. 55). Et hovedargument for å ta i bruk morsmålsopplæring i skolens regi er at barn utvikler begreper og forståelse mest effektivt når læringsprosessen foregår på det språket de behersker best. De barna som heller ikke mestrer majoritetsspråket, vil stå ovenfor en dobbel utfordring når de skal tilegne seg kunnskap samtidig som de skal lære et nytt språk (Bakken, 2007, s. 17). Cummins (2000) antar at barn raskere vil kunne overføre kunnskaper til et annet språk når de først har

tilegnet seg akademiske ferdigheter og ulike begreper på morsmålet sitt (Cummins, 2000, sitert i Bakken, 2007, s. 22). Enkelte ytrer likevel bekymring for om opprettholdelse av morsmålet kan gå på bekostning av utviklingen av norskspråklige ferdigheter. De er redd en slik undervisning kan føre til at elevene verken vil mestre norsk eller morsmålet særlig godt (Bakken, 2007, s. 16). Av en kunnskapsoversikt fremgår det at ingen studier påviser negative effekter av morsmålundervisning, men konklusjonene er mer blandet når vi snakker om morsmålsundervisning som en god strategi for å fremme de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner (Bakken, 2007, sitert i NOU 2010: 7, s. 55). Melby-Lervåg og Lervåg (2011) konkluderer i sin studie med at morsmålsferdigheter i liten grad overføres til andrespråksferdigheter. I tillegg gir deres metaanalyse lite støtte til morsmålsundervisning som et viktig redskap for å fremme bedre begrepsforståelse og leseforståelse på andrespråket (s. 341). Bøyesen (2014) kritiserer Melby-Lervåg og Lervåg sine funn, og mener de underkjenner viktigheten av å kartlegge elevenes språkferdigheter på morsmålet, noe som kan føre til en dårligere tilpasning av opplæringen. Hun mener det er viktig å sikre elever rettigheten til bruk av morsmålet, og at kartlegging og utredning på morsmålet også kan være et viktig bidrag til tilpasning og effektivisering av opplæringen.

Samarbeid mellom lærerne som støtte for elevenes læring og utvikling

Særskilt språkopplæring skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune, 2019). Samarbeid mellom lærere, systematisk oppfølging og kompetanseutvikling av faglærerne er vesentlig for elevenes læring og utvikling (Danmarks evalueringscenter, 2019, sitert i Lødding et al., 2022, s. 29). I Norge er det ikke krav om formell kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende, på samme måte som det er satt kompetansekrav i andre fag. Lærernes kompetanse har likevel stor betydning for det pedagogiske innholdet. Over tid har det vært satt i gang satsinger for å utvikle læreres kompetanse i andrespråkpedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Lødding mfl. (2022) peker på utfordringer med å få alle lærere ved skolen involvert i tanken på at de nyankomne elevene er hele skolens ansvar, og at det derfor kreves språklig tilrettelegging i alle fag. De mener en vellykket implementering er avhengig av samspill mellom lærerne, samt

tilstrekkelig tid til utviklingsarbeid (s. 29-30). Her er det også avgjørende at kontaktlærer har et tett samarbeid med morsmålslærer eller morsmålsassistent for å kunne sikre at lærerne jobber i samme retning. Videre viser de til hvordan dette samarbeidet kan være utfordrende, noe Spernes & Fjeld (2017) sier seg enige i. De mener klasselærere og tospråklige lærere må jobbe sammen for å sikre elevene en god opplæring, men at det er mye som tyder på at dette samarbeidet er vanskelig. Funn fra deres studie viser til at tospråklige lærere får lite oppmerksomhet og engasjement i skolen, og derfor ikke får brukt sitt potensiale, noe som videre påvirker de minoritetsspråklige elevenes utbytte av undervisningen.

Oppsummerende konklusjon

I dette delkapittelet har vi sett nærmere på hvordan ulike former for særskilt språkopplæring kan påvirke elevenes utvikling, både språklig og faglig. I lys av oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning på feltet, finnes det ulike argumenter for hvordan og hvorfor elevene skal tilbys tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring. Det finnes en bred enighet om at elever vil oppnå best utbytte av språkopplæringen dersom de også får mulighet til å utvikle språklige ferdigheter på morsmålet sitt. Noen lærere setter likevel spørsmål til om opprettholdelse av morsmålet kan gå på bekostning av utviklingen av norskspråklige ferdigheter. Samtidig påpeker flere lærere viktigheten av å bygge en bro mellom språkene, og viser til hvordan ferdigheter på eget språk kan brukes som en ressurs i utviklingen av andrespråket. I tillegg har den sosiale konteksten andrespråklæringen skjer i, stor påvirkning på elevenes språklige utvikling. I tråd med Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, vil elever kunne utvikle kunnskaper og forståelse i sosial samhandling, og lære ved å lytte til andres innspill. Det er derfor viktig at lærerne legger til rette for at elevene får brukt språket i meningsfulle sammenhenger, og i interaksjon med andre. For at elevene i tillegg til språklig utvikling, skal kunne tilegne seg kunnskap i øvrige fag, er det en forutsetning at det finnes et godt samarbeid mellom lærerne som er involvert. Gjennom et tett samarbeid med morsmålslærer eller morsmålsassistent, vil man enklere kunne kartlegge elevenes ferdigheter, også på morsmålet. Dette kan videre være et viktig bidrag til bedre tilpasning og effektivisering av opplæringen. I situasjonen vi presenterte innledningsvis, har ikke skolen tilgang til morsmålslærer på elevens språk. I lys av det vi har diskutert i dette

delkapittelet, kan det tenkes at skolens mangel på ressurser her kan sette begrensninger for Dinesh sitt utbytte av undervisningen.

Kulturelt mangfold - i en skole for alle

I dette delkapittelet ønsker vi å trekke fram begreper fra styringsdokumentene som vi tenker er sentrale i en flerkulturell og mangfoldig skole. Eksempler på dette er «interkulturell forståelse» (Bergen kommune, 2019), «fellesskap» (Opplæringslova, 1998, § 1-1, Utdanningsdirektoratet, 2019) og «anerkjennelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* presiseres det at minoritetsspråklige elever skal oppleve at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. I denne delen vil vi drøfte hvordan flerspråklighet i skolen kan bli sett på som et potensial framfor et problem, og hvilke kompetanser lærere bør ha for å utnytte dette potensialet. Videre vil vi i lys av berikelsesperspektivet, se nærmere på hvordan fokus på mangfold kan være en gevinst for hele skolen, og hvordan interkulturell kompetanse blant lærere og elever kan være et viktig bidrag i arbeidet med å skape en inkluderende skole.

Flerspråklig kompetanse og kulturell erfaringsbakgrunn: En undervurdert ressurs?

Flerspråklige læringskontekster beskrevet i forskningslitteraturen kjennetegnes av at flere ulike minoritetsspråk er representert i elevgruppen (Bakken et al., 2022, s. 99). Forskning viser at selv om lærere er positive til dette, betyr det ikke nødvendigvis at de benytter seg av flerspråklighet i klasserommet (Bakken et al., 2022, s. 103). I tillegg antyder flere lærere at minoritetsspråk utgjør et problem, heller enn en ressurs i undervisningen (Bakken et al., 2022, s. 110). Nyere forskning på flerspråklighet vektlegger likevel viktigheten av å anerkjenne elevenes flerspråklige kompetanse ved å se på den som en ressurs, i stedet for å se på manglende ferdigheter i majoritetsspråket som et problem skolen må løse (Fandrem et al., 2021, sitert i Lødding et al., 2022, s. 86). Lødding mfl. (2022) understreker betydningen av å anerkjenne nyankomne elever som motstandsdyktige subjekter, og se dem som kompetente elever med verdifulle erfaringer og kunnskaper (s. 110). I tråd med berikelsesperspektivet har hver enkelt elev sine unike ressurser og muligheter, og alle elever må derfor sees på som en berikelse framfor en belastning i fellesskapet (Befring, 2020).

Selv om forskning viser at flerspråklighet kan og bør være en ressurs i skolen, har ikke dagens formuleringer i opplæringsloven om minoritetsspråklige elevers rettigheter gjort det til skolens ansvar å aktivt utnytte dette potensialet. Dette reiser spørsmålet om hvorvidt skolens manglende ansvar i å utvikle flerspråklighet blant minoritetsspråklige elever kan føre til at deres kompetanse og potensial blir undervurdert og dermed ikke fullt utnyttet i opplæringen (Bakken et al., 2022, s. 100). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har gitt økt oppmerksomhet til det flerspråklige perspektivet, og det understrekes i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* at alle elever bør erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen, og i samfunnet generelt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg er det viktig å fremme flerspråklighet som et ideal i opplæringen for å integrere det flerkulturelle perspektivet i ulike fag (NOU 2010:7, s.14). Selv om Stortinget og LK20 har uttrykt et ønske om å øke flerspråklighet i opplæringen, kan det være grunn til å anta at det ikke alltid er rom for slike didaktiske praksiser. Dette stemmer overens med tidligere studier som rapporterer at lærere kan støte på utfordringer når det gjelder å inkludere andre språk i undervisningen. Slike utfordringer oppstår spesielt dersom majoriteten ikke har behov for å bruke andre språk enn norsk (Lødding et al., 2022, s. 77; Bakken et al., 2022, s. 99).

Forskning indikerer at lærere som har utilstrekkelig kompetanse om flerspråklighet, kan ha en tendens til å begrense potensialet til minoritetsspråklige elever i klasserommet. Dette skyldes muligens mangelen på kunnskap om hvordan flerspråklighet kan fungere som en ressurs for elevenes læring, samt hvordan man kan tilpasse undervisningen for å inkludere minoritetselvenes språk, bakgrunn og erfaringer (Lødding et al., 2022). Samlet kan dette resultere i en monokulturell hverdag, som usynliggjør muligheten for at alle kan gi et unikt bidrag til fellesskapet (Børhaug & Helleve, 2016, s. 5). En slik kultur kan videre føre til at elevene føler seg ekskludert fra fellesskapet i klasserommet, og dermed får en negativ opplevelse av skolegangen. I tillegg kan manglende inkludering og anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers ressurser redusere deres muligheter for læring, noe som kan føre til at de ikke når sitt fulle potensial (Lødding et al., 2022).

Ifølge Bakken mfl. (2022) er flerspråklige tilnæringsmåter nokså lite utbredt i skolen, og opplæringen som gis i flerspråklige klasserom, er forholdsvis preget av enspråklige ideologier. De har i sin studie observert flere situasjoner hvor lærerne har hatt rom for å ta i bruk elevenes flerspråklige ressurser som pedagogisk strategi, men at det likevel har skjedd i liten grad. Her mener de det ligger et uutnyttet potensial i å se flerspråklighet som en ressurs. Lødding mfl. (2022) støtter dette, og viser til at det er unaturlig å ikke benytte seg av den kompetansen elevene allerede har utviklet i det språket de kan best (Lødding et al., 2022, s. 74). Videre viser de til skoler i Norge som arbeider med å implementere flerspråklige tilnæringsmåter. Noen har opprettet tospråklige klasserom, hvor undervisningen foregår både på norsk og på elevenes morsmål, og andre skoler benytter seg av flerspråklige assistenter i undervisningen, som kan hjelpe til med oversettelse og kommunikasjon mellom lærer og elev. Forskning viser at slike flerspråklige tilnæringsmåter også kan ha positive effekter på minoritetsspråklige elevers trivsel og muligheter for å utnytte sitt fulle potensiale (Lødding et al. 2022).

Det fremheves at elevene ikke bare skal anlegges et ressursperspektiv når det gjelder det å kunne flere språk, men også når det gjelder deres individuelle kulturkompetanse og erfaringsbakgrunn (Kjelaas og Fagerheim, 2021, sitert i Lødding mfl. 2022, s. 23). Bakken mfl. (2022) peker også på dette, og understreker viktigheten det har for å ivareta elevenes identitet i dette arbeidet (s. 99). Dette gjenspeiler tekst fra faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter fra bolken om fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her heter det at «gjennom anerkjennelse og videreføring av elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, kan faget styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev» (Utdanningsdirektoratet, s. 2). I tråd med Biesta sin eksistensielle pedagogikk er det viktig at eleven blir anerkjent og akseptert av andre, for å kunne stå frem som et unikt menneske (Nyeng, 2003; Biesta, 2015). Det er derfor av stor betydning at nyankomne minoritetsspråklige elever føler seg anerkjent og inkludert, også for å hindre tap av mestring og motivasjon gitt de forskjellige psykososiale utfordringene de kan møte på (Lødding et al., 2022, s. 18). Ved at lærere tar i bruk elevenes erfaringsbakgrunner, språk- og kulturforskjeller i undervisningen, vil dette kunne ha positive konsekvenser for den enkelte elev (Bakken, 2022).

Interkulturell kompetanse som verktøy for å skape et inkluderende klasserom

Ifølge Østberg (2017) er interkulturell kompetanse en nødvendig handlingskompetanse i en flerkulturell skole. Børhaug og Helleve (2016) understreker også hvordan interkulturell pedagogikk er et viktig verktøy for pedagogiske aktører i arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap i skolen. Interkulturell kompetanse innebærer kunnskap og innsikt i forskjellige kulturer og mangfold generelt. Denne kompetansen vil bidra til at lærere i skolen bedre vil kunne anerkjenne forskjeller mellom individer og grupper, noe som er viktig for å kunne forstå, verdsette og inkludere alle elever i undervisningen (s.5). Interkulturell kompetanse er videre et mål som søker å utvikle en nysgjerrighet og forståelse for kulturelt mangfold på både lokalt og globalt nivå, slik at man kan samhandle med mennesker fra forskjellige kulturer. I denne sammenhengen er språk ansett som det viktigste kognitive og rasjonelle verktøyet for å oppnå denne kompetanse. Å utvikle interkulturell kompetanse er avgjørende for lærere som ønsker å skape en motkultur mot en monokulturell hverdag (Langvik, 2020, s. 8). For å øke lærernes kompetanse på området, kan det være aktuelt å tilby videreutdanning eller kompetanseheving innen interkulturell pedagogikk. En annen løsning kan være å ha fokus på interkulturell pedagogikk i lærerutdanningen for å sikre at fremtidige lærere er godt rustet i møtet med mangfoldet i skolen (Børhaug & Helleve, 2016, s 19). Hvordan skolene videre skal kunne lykkes i å gi flerspråklighet større plass i skolen i praksis, er det ifølge Bakken mfl. behov for mer forskning på (Bakken et al., 2022, s. 111).

Bakken mfl. (2022) viser til viktigheten av at lærerne også har høy grad av metaspråklig bevissthet, og at dette er noe også lærerutdanningen må avspeile (s. 111). I rapporten til Lødding mfl. (2022) vises det til hvordan lærere benytter ulike teknikker og strategier for å imøtekomme de individuelle behovene til elevene (s.10). De viser til viktigheten av å skape et trygt og godt klassemiljø, samt å gi lærer- og medelever-støtte, anerkjenne elevenes tidligere erfaringer og ha høye og realistiske forventninger til hva de kan klare (Skrefsrud, 2021, sitert i Lødding et al., 2022, s.20). Østberg (2017) forklarer hvordan læreren kan anerkjenne forskjellighetene ved å innhente konkret informasjon og kunnskap om minoritetenes språk, historie og religion. Hun mener nøkkelen til gode fellesskap ligger i anerkjennelsen om at det finnes forskjeller. Ved å aktivt arbeide med dette, kan man bidra til en endring av udemokratiske praksiser som assimilering (s. 19) Det er likevel viktig å være oppmerksom på at nyankomne minoritetsspråklige elever utgjør en svært heterogen

elevgruppe, og at det derfor kan være individuelle forskjeller i hvorvidt elevene ønsker å fremheve sin bakgrunn i den ordinære klassen. Selv om noen elever kan oppleve det som en anerkjennelse å få sin kulturelle og språklige bakgrunn løftet fram og inkludert i undervisningen, kan det for andre elever oppleves som stigmatiserende (Fandrem et al. 2021, sitert i Lødding et al., 2022, s. 86). Det er derfor viktig å ha en åpen og dialogisk tilnærming til spørsmål knyttet til elevens bakgrunn og identitet, slik at man best mulig kan tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov og ønsker (Jortveit, 2014; Brekke et al., 2020, sitert i Lødding et al., 2022, s. 29). Det å legge vekt på kulturelle forskjeller i skolen er dermed ikke utelukkende positivt, da det også kan føre til økt fokus på forskjellighet, framfor et inkluderende fellesskap.

Flerspråklighet i skolen- en ressurs for alle

Elevenes språk- og kulturkompetanse, samt erfaringer og ferdigheter de tar med seg inn i skolen, er ikke bare en ressurs for egen læring, men en berikelse også for medelever, skolen og samfunnet generelt (Lødding et al. 2022, s. 42). Undervisning som tar utgangspunkt i et ressursperspektiv på elevene, der språkene som snakkes av minoritetsspråklige elever blir aktivt inkludert og verdsatt, kan ha en positiv effekt på hele klassens språkutvikling og trivsel. Ved å lære om andre elevers språk og kulturer, kan resten av klassen øke sin interkulturelle kompetanse, metaspråklige bevissthet og forståelse for mangfold. Lærere som inkluderer minoritetsspråklige elevers språklige og kulturelle bakgrunn i undervisningen, kan dermed bidra til å skape et mer inkluderende og mangfoldig læringsmiljø for alle elever. Lødding mfl. (2022) peker på flere eksempler hvor lærere legger til rette for undervisning som bygger på et ressursperspektiv på elevene, og der språkene som snakkes av minoritetsspråklige elever blir aktivt inkludert og verdsatt. En slik inkluderende praksis kan bidra til å fremme en positiv holdning til flerspråklighet og mangfold generelt, noe som videre kan ha en positiv effekt på samfunnet som helhet (s.110).

I rapporten til Lødding mfl. (2022) finner de at en gjennomtenkt og godt begrunnet plan er avgjørende for å kunne gi nyankomne minoritetsspråklige elever en god opplæring som også kan berike andre elever på skolen (s. 10). I en flerkulturell skole kan øvrige elever tilegne seg verdifull kompetanse, blant annet knyttet til inkludering. De elevene med lenger botid i Norge får i en slik skole muligheten til å bli tryggere på elever som ikke snakker norsk, og tør

å møte dem og kommunisere med dem (Lødding et al., 2022, s. 110). Til tross for dette kan det også oppstå utfordringer i kommunikasjon og samarbeid på tvers av kulturer og språk, noe som kan føre til misforståelser og konflikter. Dersom man retter fokus mot interkulturell kompetanse i opplæringen, vil temaer som fordommer og stereotyper være sentrale. Å utvikle elevenes kunnskap om dette, kan bidra til en bedre forståelse for verden fra ulike perspektiver. Dette er igjen viktig for å kunne kommunisere og samhandle effektivt på tvers av kulturer, for å unngå misforståelser og konflikter (Dypedahl og Bøhns, 2017, s. 15). I tillegg kan, som Dahl (2013) påpeker, kunnskap som dette ha en positiv effekt på elevenes motivasjon i skolen.

Oppsummerende konklusjon

I denne delen har vi drøftet hvordan flerspråklighet i skolen kan bli sett på som et potensial framfor et problem, og hvordan interkulturell kompetanse blant lærere og elever kan bidra til et inkluderende fellesskap i skolen. I tråd med berikelsesperspektivet har hver enkelt elev sine unike ressurser og muligheter, og alle elever må derfor sees på som en berikelse framfor en belastning i fellesskapet. Nyankomne minoritetsspråklige elevers språk- og kulturelle erfaringsbakgrunn kan fungere som en ressurs for egen læring, men er også en berikelse for medelever, skolen og samfunnet generelt. Faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter understreker verdien av å styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev, gjennom å anerkjenne og videreføre elevenes språklige og kulturelle erfaringer. Dette harmonerer med Biesta sin eksistensielle pedagogikk, som fremhever viktigheten av at eleven blir anerkjent og akseptert av andre, for å kunne stå frem som et unikt menneske. Selv om forskning viser at flerspråklighet kan og bør være en ressurs i skolen, har ikke dagens formuleringer i opplæringsloven, om minoritetsspråklige elevers rettigheter, gjort det til skolens ansvar å aktivt utnytte dette potensialet. Hvorvidt elevenes potensiale blir utnyttet som en ressurs i skolen, påvirkes derfor i stor grad av læreres metaspråklige bevissthet og interkulturelle kompetanse. I møte med elever som Dinesh, vil det derfor være avgjørende at lærerne har kunnskap om hvordan de kan støtte en ressursorientert tilnærming til elevens språk og kultur, for å kunne bruke det som et verktøy i opplæringen. Ved å anerkjenne elevens verdifulle erfaringer og kunnskaper, vil man ifølge tidligere forskning, også kunne bidra til bedre trivsel for eleven. Samtidig er det viktig å ta

hensyn til elevens følelser rundt det å framheve forskjelligheter i elevens bakgrunn og kultur i skolen, da noen elever også kan oppleve dette som stigmatiserende. En åpen og dialogisk tilnærming til elevens bakgrunn og identitet er derfor viktig for å kunne imøtekomme elevens ønsker og behov best mulig.

Foreldresamarbeid i skolen: En nøkkel til suksess

I tre av de utvalgte styringsdokumentene finner vi beskrivelser av opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, som krever samtykke fra foreldre eller foresatte før det kan iverksettes (Bergen kommune, 2019; Opplæringslova, 1998, § 2-8; Sollie, 2022). Læreplanverket understreker viktigheten av et godt samarbeidet mellom skole og hjem, for å styrke elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne delen av drøftingen vil vi se nærmere på hvordan lærere kan arbeide for et godt samarbeid mellom skole og hjem, og hvilke implikasjoner samarbeidet med hjemmet kan ha for eleven i praksis.

Språkbarrierer i samarbeidet mellom skolen og minoritetsforeldre

Et vellykket samarbeid mellom skolen og hjemmet er en nødvendig forutsetning for å sikre elevenes rett på likeverdig opplæring (Drugli & Nordahl, 2016). I praksis kan det derimot være utfordrende å oppnå et vellykket samarbeid for alle parter. Det er viktig at skolen og lærerne er bevisste på at foreldre kan møte på barrierer som hindrer dem i å samarbeide. Det er ikke nødvendigvis slik at foreldrene ikke ønsker å samarbeide, men det kan likevel være ulike årsaker til at de ikke får det til. Noen av disse hindrene kan være praktiske og logistiske, som mangel på tid eller informasjon, og kan enkelt løses dersom de blir klarlagt. Imidlertid viser forskning at språkbarrierer kan utgjøre et større hinder for foreldrenes deltakelse i samarbeidet med skolen, spesielt for minoritetsspråklige foreldre (Desforges & Abouchaar, 2003, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 1). Det er vanlig å tilskrive kulturelle forskjeller som årsak til utfordringene i samarbeidet mellom skolen og minoritetsforeldre, men Samnøy (2015) hevder at det ikke er tilstrekkelig å kun legge skylden der (s. 104).

I møtet mellom norske lærere og minoritetsspråklige foreldre, oppstår det interkulturell kommunikasjon, som refererer til samspillet mellom individer med ulike kulturelle bakgrunner. Ifølge Dahl (2013) kan slike interkulturelle kommunikasjoner føre til

misforståelser, på grunn av blant annet språklige og kulturelle forskjeller, manglende kjennskap til det norske utdanningssystemet, samt ulike oppfatninger om hva som definerer god opplæring. Drugli og Nordahl (2016) har pekt på hvordan lærere kan ha en tendens til å sette foreldre i ulike kategorier basert på tidligere erfaringer, noe som kan føre til stereotyper og sosial kategorisering av foreldre. Dette kan blant annet skje ved at lærere plasserer alle minoritetsspråklige foreldre i en kategori, som kan gi et feilaktig bilde av foreldrene. Lærernes holdninger kan også påvirke deres tro på foreldrene i videre samarbeid. Dersom lærere har negative holdninger til enkelte grupper av foreldre, kan dette videre påvirke hvordan de møter og samarbeider med dem. Det er derfor svært viktig at lærere er bevisste på sine holdninger og unngår å la tidligere erfaringer påvirke foreldresamarbeidet. En positiv holdning og åpenhet fra lærernes side kan bidra til å skape et bedre samarbeid med alle foreldregrupper og dermed sikre en mer inkluderende og likeverdig opplæring for alle elever (Nordahl, 2016, s. 69).

Ifølge Opplæringsloven § 1-3 (1998) har elevene rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. For noen elever kan dette bety behov et særskilt organisert opplæringstilbud. For at skolen skal kunne gi et slikt tilbud, kreves det også samtykke fra foreldre eller foresatte (Bergen kommune, 2019; Opplæringslova, 1998, § 2-8; Sollie, 2022). I tråd med opplæringsloven, har skolen derfor en plikt til å involvere foreldrene når det skal tas slike beslutninger (Opplæringslova, 1998). Dersom språkbarrierene fører til at foreldrene ikke forstår viktigheten av en slik opplæring, kan det muligens føre til at de ikke gir samtykke, noe som videre kan resultere i en opplæringspraksis som ikke er tilfredsstillende for eleven. Dette kan blant annet føre til at elevene blir hengende etter og presterer dårligere enn de ellers ville gjort. I lys av dette kan det tenkes at språkbarrierer kan ha uheldige konsekvenser for elevens utvikling, som videre kan føre til begrensninger for elevers fremtidige muligheter (Drugli & Nordahl, 2016).

Fremme interkulturell kommunikasjon og samarbeid mellom foreldre og skole

For å sikre elevens rett på likeverdig opplæring, og for å unngå slike uheldige konsekvenser, er et vellykkede samarbeid mellom skolen og hjemmet, som tidligere nevnt, en nødvendig forutsetning (Drugli & Nordahl, 2016). Det er skolen som er den profesjonelle aktøren, med lovbestemte oppgaver som inkluderer å legge til rette for dette samarbeidet

(Opplæringslova, 1998). Skolen skal bistå i barnas utvikling og videre inkludere foreldrene i det som skjer på skolen (Lawson, 2003, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). I Bergen kommune er det for eksempel nærskolen som har ansvaret for den første samtalen med foresatte når en nyankommen minoritetsspråklig elev skal starte i skolen (Bergen kommune, 2019). Ifølge Drugli og Nordahl (2016) er det skoleledelsen og lærerne som har et spesielt ansvar for å bygge og vedlikeholde positive relasjoner med foreldre og foresatte. En positiv skolekultur, som består av en rekke tradisjoner, verdier og normer utviklet over tid på den enkelte skolen, er en av de viktigste faktorene for å oppnå et godt samarbeid (Barr, 2011, sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Skoleledelsen har et ansvar i å sikre at lærerne er bevisste på hva som kreves for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre, og for å utvikle strategier som kan brukes i utfordrende situasjoner i et slikt samarbeid. Dette arbeidet bør også integreres som en del av skolens daglige aktiviteter, slik at alle ansatte kan tilegne seg en bevisst holdning til viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. I tillegg er det viktig at lærerne har en forståelse for hvordan dette videre kan ha en positiv innvirkning på elevenes læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016).

Kvaliteten på foreldresamarbeidet påvirkes av en rekke faktorer, på ulike nivå. Videre er foreldrene på samme måte som elevene, en heterogen gruppe med ulike behov, og Drugli og Nordahl (2016) forklarer at det derfor finnes ulike innfallsvinkler for å tilpasse samarbeidet mellom skole og foreldre (s.10). Det er videre viktig å bruke tilpassede samarbeidsstrategier, da ulike foreldre vil dra nytte av forskjellige tilnærminger. Generelt er kompetanseheving av lærerne en god strategi for å heve kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole. Dette er et tema som lett blir tatt for gitt og overlatt til den enkelte lærer, noe som kan føre til ulike implikasjoner for elevene i praksis. Felles kompetanseheving kan sikre en mer enhetlig praksis ved skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Økt interkulturell kompetanse kan også være en sentral del av denne kompetansehevingen, for å styrke lærernes samarbeid med hjemmet. For å etablere et samarbeid med foreldre som skiller seg fra "gjennomsnittsforelderen", er det ofte nødvendig for skolens ansatte å være villige til å jobbe med emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle hindringer som kan begrense muligheten for et positivt samarbeid med alle foreldre (Drugli & Nordahl, 2016). Som tidligere nevnt, kan interkulturell kompetanse styrke lærernes evne til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller

kommunikasjonsstiler enn en selv (Dypedahl & Bøhns, 2017, s. 14). Dette handler om å utvikle nysgjerrighet, innsikt i og forståelse for kulturelt mangfold, både globalt og lokalt for å samhandle bedre med andre (Langvik, 2020, s. 8). Det kan derfor tenkes at skolenes evne til å samarbeide med foreldre fra ulike kulturer vil styrkes dersom lærerne har tilegnet seg interkulturell kompetanse.

Informasjon som det laveste nivået av samarbeid

Når det skal fattes vedtak om opplæringstilbud for eleven, må det som tidligere nevnt, hentes samtykke fra foreldrene (Opplæringslova, 1998). For å sikre en forsvarlig vurdering, er det derfor viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon fra skolen (Sollie, 2022). Dette viser til det Nordahl (2015) ser på som det laveste nivået av samarbeid, som han kaller *informasjon*. God informasjon fra skolen sin side er likevel ikke tilstrekkelig eller godt nok dersom den ikke blir forstått av foreldrene. Dersom man ikke har en forståelse for informasjonen som blir gitt, vil hensikten med den være meningsløs, noe som kan føre til frustrasjon. Det er derfor viktig at skolene utvikler andre rutiner for å informere de minoritetsspråklige foreldrene, slik at informasjonen blir lettere å tolke og forstå. Lærerne må være bevisste på og ta ansvar for å legge til rette for god kommunikasjon og reell dialog i samarbeidet (Samnøy, 2015). Dette kan knyttes til Nordahls andre nivå av samarbeid, nemlig *dialog og drøftinger*. Hattie (2009) fremhever også betydningen av at skolen støtter foreldrene i å forstå «skolens språk», slik at de enklere kan involvere seg i barnas læring. Dette er spesielt viktig når foreldrene ikke mestrer norsk. I slike tilfeller kan skolen engasjere tolk for å sikre at foreldrene får med seg viktig informasjon og dermed får en mulighet til å delta aktivt (Nilsen, 2010). Bergen kommune har i sine retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever anbefalt at skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til ressurser som kan styrke samarbeidet med foreldrene (Bergen kommune, 2019).

Fra passiv mottaker til aktiv deltaker: Hvorfor medvirkning er viktig i skole-hjem samarbeidet
Haug (2022) dekonstruerer inkludering i fire dimensjoner: fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Medvirkning, som er en av de fire dimensjonene, handler om at alle elever og foreldre skal få muligheten til å bli orientert, uttale seg og påvirke det som omhandler egen læringsprosess. Dette konseptet går hånd i hånd med Nordahls (2015) teori

om at foreldre bør ha en reell medvirkning og partnerrolle i elevens opplæring for å oppnå det sterkeste nivået av samarbeid mellom skolen og hjemmet. Dette nivået kalles *medbestemmelse*, og krever at samarbeidet er målrettet, at det treffes felles beslutninger, og at partene gir avkall på autonomi, samt at det er en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre. Begrepet foreldresamarbeid indikerer likeverd og gjensidighet mellom partene, hvor foreldre blir ansett som en engasjert og gjensidig partner når samarbeidet fungerer optimalt (Price-Mitchell, 2009, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s.4).

For at foreldre skal engasjere seg i skole-hjem samarbeid, må de først og fremst tro at deres involvering har betydning for barnets læring (Drugli & Nordahl, 2016). Videre vil lærere som ser alle foreldre som en ressurs, og som anerkjenner at foreldrene besitter verdifull informasjon om eleven og elevens liv, jobbe mer systematisk med skole-hjem samarbeidet. Dersom foreldre opplever en reell medvirkning i skolen gjennom å bli hørt og tatt hensyn til, vil dette realisere kommunikativ makt. Dette kan oppstå når to eller flere parter blir enige om noe (Habermas, 1991, sitert i Drugli og Nordahl, 2016). Den kommunikative makten er nært relatert til de nasjonale føringene for samarbeid mellom hjem og skole. Dersom foreldre ikke opplever mulighet til å medvirke i skolen, kan dette føre til at foreldrene blir mer konfronterende og uenige med skolen og lærerne (Drugli og Nordahl, 2016). Dette understreker viktigheten av å skape et miljø der foreldre føler seg inkludert og involvert i skole-hjem samarbeidet, for å unngå konflikter og sikre en konstruktiv dialog mellom partene.

Forskning viser at foreldre vil fungere godt i skole-hjem samarbeidet når de opplever lærerne som varme, respektfulle og imøtekommende, og når lærerne viser en støttende holdning og interesse for å lytte til foreldrene (Drugli og Nordahl, 2016). Videre kan det være viktig for lærerne å være villige til å yte noe ekstra når det er nødvendig for å få til samarbeid med ulike risikogrupper (Pate & Andrews, 2006, sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Gjensidig kommunikasjon mellom lærer og foreldre, der begge parter har likeverdige roller, kan fremme åpenhet og felles refleksjoner som kommer eleven til gode (Drugli & Nordahl, 2016).

Oppsummerende konklusjon

I denne delen av drøftingen har vi diskutert hvorfor et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for elevenes muligheter til utvikling i skolen. I tillegg har vi sett nærmere på hvordan lærerne kan arbeide for å oppnå et vellykket samarbeid med foreldrene til nyankomne minoritetsspråklige elever. Gjensidig kommunikasjon mellom lærere og foreldre, der begge parter har likeverdige roller, kan fremme åpenhet og felles refleksjoner som kommer eleven til gode. Her har skoleledelsen et ansvar i å sikre at lærerne er bevisste på hva som kreves for å fremme et godt samarbeid med alle foreldre. I tre av de utvalgte styringsdokumentene finner vi beskrivelser av opplæringstilbud som krever samtykke fra foreldre eller foresatte før de kan iverksettes. For å sikre en forsvarlig vurdering av hvilken opplæring elevene bør tilbys, er det viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon fra skolen. Dersom det finnes språkbarrierer mellom lærere og foreldre, kan dette blant annet føre til at foreldrene ikke forstår viktigheten av opplæringen skolen ønsker å tilby eleven. Dette kan videre føre til at de ikke gir sitt samtykke, noe som kan sette begrensninger for elevenes opplæring. Det er derfor viktig at skolene utvikler gode rutiner for hvordan slik informasjon skal formidles, eksempelvis ved å ta i bruk tolk. På denne måten vil lærerne kunne formidle informasjonen på en sikrere måte, i tillegg til at foreldrene også får mulighet til å uttale seg. Ifølge Nordahls (2015) bør foreldre ha en reell medvirkning i elevens opplæring for å oppnå et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. For at foreldre skal engasjere seg i skole-hjem samarbeidet, må de først og fremst tro at deres involvering har betydning for barnets læring. Her må lærerne være bevisste på og ta ansvar for å legge til rette for god kommunikasjon og reell dialog i samarbeidet.

Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan den norske skolen og lærere kan tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever, med sikte på å bidra til integrering og likeverdige muligheter i skolen. Valg av oppgavens tematikk er motivert av en spesifikk situasjon fra vår praksisperiode, hvor vi opplevde at en nyankommen minoritetsspråklig elev ikke fikk tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, grunnet manglende ferdigheter på undervisningsspråket. Til tross for dette fikk ikke han tilbud om morsmålsundervisning, da

skolen ikke hadde tilgang til morsmåslærer på elevens språk. Vi har i denne oppgaven forsøkt å finne svar på hvorfor en situasjon som denne kan oppstå, og hvilke tiltak skoler og lærere kan iverksette i slike situasjoner. Med dette som utgangspunkt har vi i denne studien ønsket å belyse følgende problemstilling:

«Hvilke rettigheter og retningslinjer finner vi i utvalgte styringsdokumenter knyttet til tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen, og hvilke implikasjoner har dette for elevene i praksis?».

Videre har vi hatt som mål å besvare følgende forskningsspørsmål:

«Hva kan skolen gjøre for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elever en likeverdig opplæring?»

Vårt inntrykk i forkant av denne studien var at nyankomne minoritetsspråklige elever ikke alltid får den opplæringen de har behov for. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke hva lover, forskrifter og retningslinjer sier om elevenes rettigheter, og hva som kreves og forventes av skolesystemet i møte med denne elevgruppen. For å besvare oppgavens problemstilling har vi gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av følgende dokumenter:

1. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*, 2. *Karnov Lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), § 9a-2 og § 2-8*, 3. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og 4. *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)*.

Gjennom en analyse av disse dokumentene har vi fått en dypere forståelse for hvilket ansvar som ligger hos kommunene, skolene og lærerne i møte med nyankomne minoritetsspråklige elever. Videre har vi sett hvordan beskrivelser i lovverket, læreplanverket og kommunale styringsdokument kan påvirke elevenes opplæringstilbud, noe som videre kan ha ulike implikasjoner for elevene i praksis. De utvalgte dokumentene viser at denne elevgruppen har flere rettigheter, og skolen har ansvar for å sikre at disse blir oppfylt. Blant disse finner vi retten til særskilt språkopplæring, som beskriver elevens rett til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring dersom eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen.

Studiens funn viser hvordan uklare beskrivelser i styringsdokumentene likevel gir et handlingsrom for lærerne, som videre kan føre til ulikheter i skolenes praksis. Slik styringsdokumentene er beskrevet i dag, er elevenes opplæringstilbud i stor grad styrt av skolens tilgang til ressurser og kompetente lærere. Tidligere forskning viser at det er vanskelig å oppdrive ressurser, som for eksempel morsmåls lærere, noe som samsvarer med situasjonen vi presenterte innledningsvis. Det kan derfor tenkes at elevenes opplæringstilbud, ikke bare gis på bakgrunn av hva de har behov for, men også ut fra hvilke ressurser som foreligger i kommunen de bor i. Det kan her reises spørsmål om hvorvidt dette skaper en rettferdig og sikker praksis for elevene. Dersom en elev flytter til en kommune med mindre tilgang til ressurser, vil dette kunne ha konsekvenser for elevens opplæringstilbud, slik styringsdokumentene er formulert i dag. Læreres kompetanse tilknyttet kartlegging av de nyankomne elevene vil også være en faktor i avgjørelsen på hvilken opplæring elevene får. Her ligger det et ansvar i lærerutdanningen å sikre at lærere og lærerstudenter får tilstrekkelig og relevant kompetanse. Ved å styrke læreres metaspråklige bevissthet og interkulturelle kompetanse, vil skolene være bedre rustet for å imøtekomme alle elever i en flerspråklig, kulturell og mangfoldig skole.

Det er viktig å understreke at denne studien kun avspeiler hva enkelte styringsdokumenter peker mot når det gjelder tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen. Våre funn kan derfor i liten grad si noe om hva som faktisk skjer i praksis. Vi kan derfor ikke utelukke at vi ville avdekket et annet og mer nyansert og holistisk resultat dersom vi hadde benyttet oss av flere forskningsmetoder, som intervju og observasjon. I veien videre mener vi det ville være verdifullt å undersøke hvordan skolen sikrer elevens rettigheter ute i praksisfeltet. Det ville vært interessant å se hvordan skolene ivaretar denne elevgruppen, og hvordan ansvarsområdene fordeles internt for å avdekke hvem som står ansvarlig for ulike deler av arbeidet med nyankomne minoritetsspråklige elever. En spennende tilnærming kunne vært å høre hvilke erfaringer lærere har knyttet til dette arbeidet, og hvilke tiltak de gjør for å sikre disse elevene et godt læringsutbytte. Lærernes erfaringer gjenspeiler nødvendigvis ikke elevenes erfaringer. Det kunne derfor vært nyttig å observere og intervjuer nyankomne minoritetsspråklige elever, for å få et innblikk i deres erfaringer i møte med den norske skolen. Dette vil kunne bidra til en dypere forståelse av mulighetene og utfordringene denne elevgruppen møter i en ny kultur og i et nytt skolesystem.

Ved å benytte metodetriangulering, vil vi kunne få et mer helhetlig bilde av elevenes situasjon. Metodetriangulering innebærer å ta i bruk to eller flere datainnsamlingsteknikker (Saunders et al., 2019). Gevinsten med å bruke flere datainnsamlingsmetoder er at det kan gi forskeren bedre og tydeligere forståelse av funn og antakelser gjort under datainnsamlingen. Dette vil videre bidra til utvidet kunnskap om hvordan skolene bedre kan tilrettelegge for å gi elevene likeverdige muligheter til å lykkes i skolen. Gjennom arbeidet med denne studien, har vi opparbeidet oss et betydelig engasjement, verdifulle refleksjoner og didaktiske tips som vi vil ta med oss ut i praksis som kommende lærere. Vi ønsker at denne masteroppgaven kan bidra til et større fokus på viktigheten av et kompetanseløft for de pedagogiske aktørene i skolen, for å best mulig kunne tilrettelegge for nyankomne minoritetsspråklige elever.

Kildeliste

- Amundsen, M. & Garmannslund, P. (2016). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2015 (4), 10-17. http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2016/01/10-Logopeden_4-15_mestring.pdf
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Aukrust, V. G., Solbrekke., T. D. Og Rydland., V. (2009). Minoritetsspråklige elever – opplæringsbetingelser og læringsutbytte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (4), 243–246. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-01>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. Norsk institutt for forskning.
- Bakken, A. (2016). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Utdanningsdirektoratet.
- Bakken, A. S., Hundal., A., K. & Sakshaug., L., L. (2022). Når minoritet blir majoritet: En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 17 (2), 98- 114. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bergen kommune. (2019). *Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige*.
- Biesta, G. (2011). *Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of*

philosophy in education. Journal of Philosophy of Education, 45 (2), 305-319.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig.

(Norsk overs. Av Sævi. T). Brunstad. P. O., Reindal S. M., & Sæverot. H. (red.),

Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave (194-209).

Universitetsforlaget.

Bokmålsordboka. (2016). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/hermeneutikk>

Bruan, V. & Clarcke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in psychology*, 3(2), 77-101. Doi 10.1191/1478088706qp063oa

Børhaug, F. B., & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft*. Fagbokforlaget.

Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første-

og andrespråket - En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning

har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende

komponenter på andrespråket? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98 (4). S. 286–297.

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.).

Gyldendal.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og*

skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom->

[hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/)

- Dypedahl, M. & Bøhn, M. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagborlaget.
- Døving, A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Pax.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2022). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal.
- Fjeldsbø, F. (2015). *Interkulturell kommunikasjon - et teoretisk problem med praktiske løsninger*. I E. Kipperberg (Red.), Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse (s. 187-208). Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2022). *Mennesker på flukt*. *United Nations Association of Norway*.
<https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>
- Follo, L. (2008). *Særskilt norskopplæring: En teoretisk diskusjon av skolefaglige mestringsmuligheter innenfor rammene av særskilt norskopplæring*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: En historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grimen, H., & Magnus, E. (2018). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Goodland, J. I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study Of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2022). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal norsk Forlag AS.

Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (3-4), 181-193. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-03>

Hilt, L. T. (2016). Kategorisering som hindrer for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien "nyankomne minoritetsspråklige elever" i lys av målet om inkludering. I F. B. Børhaug, & I. Helleve (Red), *Interkulturell pedagogikk som motkraft*. (s. 107- 127). Fagbokforlaget.

Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Langvik, K. M. (2020). *Den interkulturelle lærerkompetansen - en kvalitativ undersøkelse av 9 flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser*. [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høgskole.
- Lødding, B., Kindt, T. M., Randen., T. G., 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 opplæringstilbud til nyankomne elever. *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)*, 2022:26. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2008). *Fenomenologisk hermeneutikk som teori og metode*. Gyldendal akademisk.
- Melby-Lervåg., M & Lervåg., A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (5), 330-343. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-02>
- Monsen, M & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. (1. utg).

Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Ness, I. J., & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen, *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nilsen, V. (2010). *Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker?* I R. Haugen, Barn og unges læringsmiljø (s. 81-104). Høyskoleforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2003). *Eksistensens filosofi*. Abstrakt Forlag AS.

Olsen, M. H. (2015). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Offentleglova. (2006). *Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd* (LOV-2006-05-19-16). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16>

Polak, E. A. (2012). *Kognitive fordeler ved tospråkighet*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Postholm, M. B & Jabobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

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/>

Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Saunders, M., Lewis, P. & Thorn, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. Pearson Education Limited.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Skedsmo, G., & Skogen, K. (2018). Fra formell rettighet til faktisk tilrettelegging:

Minoritetsspråklige elevers rett til opplæring i praksis. *Tidsskrift for*

ungdomsforskning, 18(2), 21-39.

Solbue, V. (2011). *In search of my hidden preconceptions as a researcher. Journal of Educational Research*, 105(3), 159-169.

<https://doi.org/10.1080/14623943.2011.609248>

Sollie, S. (2022). Kommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 2-8. *Lovdata*.

Spernes, K. & Fjeld, H. S. (2017). Vilje, men manglende handlingskraft - skolelederens forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfellesskap. *Acta Didactica Norden*. 11(2), s. 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.4334>

SSB. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå:

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Statistisk sentralbyrå. (2023). *Fakta om innvandring*. Hentet fra SSB:

<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

St. Meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St. Meld. nr. 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/>

Sørlien, K. K. (2022). *Innvandring frå Ukraina gav uvanleg stor folkeauke i 2. kvartal*. Hentet fra SSB:

<https://www.ssb.no/befolkning/folketal/statistikk/befolkning/artikler/innvandring-fra-ukraina-gav-uvanleg-stor-folkeauke-i-2.kvartal>

Tagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder. (5 utg.)*

Fagborlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Gyldendal Akademisk.*

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i*

Stortinget. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/innledning/#hvem-er-nyankomne-elever>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Minoritetsspråklige elever og flyktninger i skolen.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/>

Uthus, M. (2019). Fagartikkel: Spesialpedagogikk - fem gamle myter og nye muligheter.

Utdanningsforskning. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-spesialundervisning/fagartikkel-spesialpedagogikk--fem-gamle-myter-og-nye-muligheter/219553>

Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther,

Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom (s. 17-35).

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øzker, K. (2018). *Tospråklig oppvekst og læring. Cappelen Damm Akademisk*

Figurliste

Figur 1. «Dual-isfjell-modellen» slik Øzerk framstiller den i boken Tospråklig oppvekst og læring, 2016, s. 177.	28
Figur 2. «1970-tallets terskelnivåhypotese» slik Øzerk fremstiller det i boken Tospråklig oppvekst og læring, 2016, s. 192.....	29
Figur 3. «Den relative karakteren av nivåene i terskelnivåhypotesen» slik Øzerk fremstiller det i boken Tospråklig oppvekst og læring, 2016, s. 193	29
Figur 4. Kodegruppe 2 Særskilt språkopplæring, med tilhørende subgrupper	59
Figur 5. Kodegruppe Organisering, med tilhørende subgrupper	60
Figur 6. Meningsbærende enheter fra subgruppen Hvem har rett på særskilt språkopplæring? Og tilhørende kondensat	61
Figur 7. Meningsbærende enheter fra subgruppen Rett til grunnskoleopplæring. Og tilhørende kondensat	62
Figur 8. Analytisk tekst med treffende gullsitat basert på kondensat.	64
Figur 9. Analytisk tekst med treffende gullsitat basert på kondensat.	65

Tabelliste

Tabell 1. Inkluderings- og ekskluderingskriterier for tidligere forskning	9
Tabell 2. Oversikt over tidligere forskning	12
Tabell 3. Oversikt over STC-metodens analysetrinn	48
Tabell 4. Oversikt over forsker 1 og 2 sine forslag til foreløpige tema fra dokument 1, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova).....	50
Tabell 5. Oversikt over forsker 1 og 2 sine foreløpige tema fra dokument 4, Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune).	50
Tabell 6. Kodegrupper i dokument 1, basert på tema til forsker 1 og 2.....	52
Tabell 7. Kodegrupper i dokument 4, basert på tema til forsker 1 og 2.....	53
Tabell 10. Eksempel på kodegruppe 2, Organisering fra dokument 1, med tilhørende meningsbærende enheter.....	56
Tabell 9. Eksempel på kodegruppe 2, Særskilt språkopplæring fra dokument 4, med tilhørende meningsbærende enheter.....	58
Tabell 11. Tematisk analyse av prosjektets funn	79

Vedlegg 1. Dokumentanalyse

Se eget vedlegg.

Dokumentanalyse

Innholdsfortegnelse

Dokument 1.....	2
<i>Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).....</i>	<i>2</i>
<i>Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk.....</i>	<i>2</i>
<i>Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter.....</i>	<i>2</i>
<i>Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene</i>	<i>8</i>
<i>Steg 4 – Å sammenfatte betydningen av dette.....</i>	<i>16</i>
Dokument 2.....	19
<i>Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), § 9 A-2 og § 2-8.....</i>	<i>19</i>
<i>Steg 1: Å få et helhetsinntrykk</i>	<i>19</i>
<i>Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter.....</i>	<i>19</i>
<i>Steg 3: Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enhetene</i>	<i>25</i>
<i>Steg 4: Syntese- å sammenfatte betydningen av dette.....</i>	<i>35</i>
Dokument 3.....	39
<i>Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....</i>	<i>39</i>
<i>Steg 1: Å Få et helhetsinntrykk.....</i>	<i>39</i>
<i>Steg 2: Å identifisere meningsdannede enheter.....</i>	<i>39</i>
<i>Steg 3: Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene</i>	<i>43</i>
<i>Steg 4: Syntese – Å sammenfatte betydningen av dette</i>	<i>47</i>
Dokument 4.....	50
<i>Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune).....</i>	<i>50</i>
<i>Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk.....</i>	<i>50</i>
<i>Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter.....</i>	<i>50</i>
<i>Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene</i>	<i>57</i>
<i>Steg 4 – Syntese - Å sammenfatte betydningen av dette</i>	<i>66</i>
Dokument 5.....	69
<i>Informasjon til nyankomne: Barnehage og opplæring i Norge.....</i>	<i>69</i>
<i>Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk.....</i>	<i>69</i>
<i>Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter.....</i>	<i>69</i>
<i>Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene</i>	<i>70</i>
<i>Steg 4 – Syntese - Å sammenfatte betydningen av dette</i>	<i>72</i>

Dokument 1.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk

Tema:

1. Fokus på interkulturell forståelse
2. Tidlig innsats
3. Tilpasset opplæring
4. Elevenes rettigheter
5. Likeverdig opplæring
6. Enkeltvedtak

Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter

Kodegrupper:

1. Innhold i opplæringen
2. Organisering
3. Mangfold
4. Elevenes rettigheter

Meningsbærende enheter

1. Innhold i opplæringen

- a. (§ 1-1.) Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.
- b. (§ 1-1.) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.
- c. (§ 1-3.) Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.
- d. (§ 2-3.) Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring. Ein del av undervisningstida etter [§ 2-2](#) kan brukast til fag og aktivitetar som skolen og elevane vel, til

leirskoleopplæring og til opplæring på andre skolar eller på ein arbeidsplass utanfor skolen. Kommunane avgjer sjølv korleis timar ut over minstetimetallet gitt i forskrifter etter [§ 2-2](#) skal brukast.

- e. (§ 2-3.) Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.
- f. (§ 2-3 a.) Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.
- g. (§ 2-4.) Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- h. (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.
- i. (§ 5-1.) I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. [§ 2-2](#) og [§ 3-2](#).

2. Organisering

- a. (§ 2-3.) Rektor skal organisere skolen i samsvar med første leddet og forskrifter etter tredje leddet og i samsvar med [§ 1-1](#) og forskrifter etter [§ 1-5](#).
- b. (§ 2-3 a.) Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.
- c. (§ 2-3 a.) Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.
- d. (§ 2-8.) Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
- e. (§ 2-8.) Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

- f. (§ 2-8.) 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.
- g. (§ 2-8.) Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne 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. Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbod i ein situasjon der det kjem svært mange fordrivne frå Ukraina.
- h. (§ 5-1.) I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. [§ 2-2](#) og [§ 3-2](#).
- i. (§ 8-1.) Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. Kommunen kan gi forskrifter om kva for skole dei ulike områda i kommunen soknar til. Kravet i § 38 første leddet bokstav c i forvaltningslova om kunngjering i Norsk Lovtidend gjeld ikkje.
- j. (§ 8-2.) I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.
- k. (§ 9 A-4.) Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle. Ved mistanke om eller kjennskap til at ein

elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka. Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

- l. (§ 9 A-6.) Dersom ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, kan eleven eller foreldra melde saka til statsforvaltaren etter at saka er teken opp med rektor.
- m. (§ 9 A-6.) Statsforvaltaren skal avgjere om aktivitetsplikta etter [§§ 9 A-4](#) og [9 A-5](#) er oppfylt. Dersom saka ikkje er teken opp med rektor, eller om det er under ei veke sidan ho vart teken opp, skal statsforvaltaren avvise saka, med mindre særlege grunnar gjer dette urimeleg. Det same gjeld dersom saka ikkje gjeld skolemiljøet på skolen der eleven går når saka blir meldt til statsforvaltaren.
- n. (§ 9 A-6.) Kjem statsforvaltaren til at skolen ikkje har oppfylt aktivitetsplikta etter [§§ 9 A-4](#) og [9 A-5](#), kan statsforvaltaren vedta kva skolen skal gjere for å sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det skal setjast ein frist for gjennomføringa av vedtaket, og statsforvaltaren skal følgje opp saka. Statsforvaltaren kan vedta reaksjonar etter skolen sitt ordensreglement, jf. [§ 9 A-10](#), eller at ein elev skal byte skole, jf. [§ 9 A-12](#).
- o. (§ 13-3d.) Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve. Departementet gir nærmare forskrifter.
- p. (§ 14-1.) Statsforvaltaren fører tilsyn med at kommunane og fylkeskommunane oppfyller kommunepliktene som følgjer av denne lova eller forskrift med heimel i lova, og plikta til å ha internkontroll etter [kommuneloven § 25-1](#). Reglane i [kommuneloven kapittel 30](#) gjeld for tilsynsverksemda.

3. Mangfold

- a. (§ 1-1.) Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.
- b. (§ 1-1.) Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

- c. (§ 1-1.) Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.
- d. (§ 1-1.) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.
- e. (§ 2-3 a.) Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.
- f. (§ 2-4.) Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- g. (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.
- h. (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

4. Elevenes rettigheter

- a. (§ 1-4.) På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.
- b. (§ 2-1.) Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.
- c. (§ 2-1.) Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Retten skal oppfyllast så raskt som mogleg og seinast innan tre månader. Dersom det er nødvendig fordi det kjem svært mange fordrivne barn frå Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånadersfristen. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader. Plikta fell bort dersom eit opphald utanfor Noreg varer i meir enn tre månader. Departementet kan i særlege tilfelle fritta elevar frå denne plikta.

- d. (§ 2-8.) 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.
- e. (§ 2-8.) 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.
- f. (§ 5-1.) Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.
- g. (§ 8-1.) Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. Kommunen kan gi forskrifter om kva for skole dei ulike områda i kommunen soknar til. Kravet i § 38 første leddet bokstav c i forvaltningslova om kunngjering i Norsk Lovtidend gjeld ikkje.
- h. (§ 9 A-2.) Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.
- i. (§ 9 A-3.) Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.
- j. (§ 9 A-3.) Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.
- k. (§ 9 A-9.) Skolen skal informere elevane og foreldra om rettane i dette kapitlet. Skolane skal òg informere om aktivitetsplikta etter [§§ 9 A-4](#) og [9 A-5](#) og om høvet til å melde saka til statsforvaltaren etter [§ 9 A-6](#).

Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene

1. Innhold i opplæringen

1.1 Tilpasset opplæring

- 1.1.1 (§ 1-3.) Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.
- 1.1.2 (§ 2-3.) Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.
- 1.1.3 (§ 2-3 a.) Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.
- 1.1.4 (§ 5-1.) I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. [§ 2-2](#) og [§ 3-2](#).
- 1.1.5 (§ 2-3 a.) Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

Kondensat: Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter opplæringsloven, og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter.

1.2 Kultur

- 1.2.1 (§ 2-3.) Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving,

kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring.

- 1.2.2 (§ 2-4.) Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- 1.2.3 (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Kondensat: Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring. Undervisning i kristendom, religion, livssyn og etikk skal samle elevene og gi dem kjennskap til kristendom i tillegg til andre verdensreligioner og livssyn.

1.3 Mål med opplæringa

- 1.3.1 (§ 1-1.) Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.
- 1.3.2 (§ 1-1.) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.
- 1.3.3 (§ 2-3.) Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring

Kondensat: Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og utvikle kunnskap og holdningar for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Opplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om hjemmet, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring.

2. Organisering

2.1 Fritak fra undervisning

- 2.1.1 (§ 2-3 a.) Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.
- 2.1.2 (§ 2-3 a.) Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

Kondensat: Elever kan etter skriftlig melding fra foreldre få fritak fra deler av undervisningen, dersom de ut fra egen religion eller eget livssyn opplever noe som støtende eller krenkende. Ved slike vedtak skal skolen legge til rette for tilpasset opplæring innenfor læreplanen.

2.2 Særskilt språkopplæring

- 2.2.1 (§ 3-12.) Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
- 2.2.2 (§3-12.) Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
- 2.2.3 (§ 3-12.) 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.
- 2.2.4 (§ 3-12). Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne 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. Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbod i ein situasjon der det kjem svært mange fordrevne frå Ukraina.

Kondensat: Kommunen skal kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om eleven har tilstrekkelig kompetanse i språket til å kunne følge den ordinære opplæringen, eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring. Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i en slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud krever samtykke fra eleven selv eller foresatte. Kravet om samtykke fra foreldre gjelder ikke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina.

2.3 Trygt og godt skolemiljø

2.3.1 (§ 9 A-4.) Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

2.3.2 (§ 9 A-4.) Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka. Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

- 2.3.3 (§ 9 A-6.) Dersom ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, kan eleven eller foreldra melde saka til statsforvaltaren etter at saka er teken opp med rektor.
- 2.3.4 (§ 9 A-6.) Statsforvaltaren skal avgjere om aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 er oppfylt. Dersom saka ikkje er teken opp med rektor, eller om det er under ei veke sidan ho vart teken opp, skal statsforvaltaren avvise saka, med mindre særlege grunnar gjer dette urimeleg. Det same gjeld dersom saka ikkje gjeld skolemiljøet på skolen der eleven går når saka blir meldt til statsforvaltaren.
- 2.3.5 (§ 9 A-6.) Kjem statsforvaltaren til at skolen ikkje har oppfylt aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5, kan statsforvaltaren vedta kva skolen skal gjere for å sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det skal setjast ein frist for gjennomføringa av vedtaket, og statsforvaltaren skal følgje opp saka. Statsforvaltaren kan vedta reaksjonar etter skolen sitt ordensreglement, jf. § 9 A-10, eller at ein elev skal byte skole, jf. § 9 A-12.

Kondensat: Alle som jobber i skolen er pliktet til å melde fra til rektor dersom en elev ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Statsforvalteren skal avgjøre om aktivitetsplikten etter § 9 A-4 og § 9 A-5 er oppfylt. Dersom statsforvalteren kommer fram til at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten, kan statsforvalteren vedta hva skolen skal gjøre for å sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø.

2.4 Fysisk organisering

- 2.4.1 (§ 8-2.) I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov.
- 2.4.2 (§ 8-2.) Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Kondensat: Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig.

3. Mangfold

3.1 Kulturell innsikt

- 3.1.1 (§ 1-1.) Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.
- 3.1.2 (§ 1-1.) Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.
- 3.1.3 (§ 1-1.) Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.
- 3.1.4 (§ 1-1.) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.
- 3.1.5 (§ 2-4.) Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- 3.1.6 (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.
- 3.1.7 (§ 2-4.) Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Kondensat: Kristendom, religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Undervisningen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærighet tilgivelse og likeverd. Faget skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.

3.2 Rett til likeverdig opplæring

- 3.2.1 (§ 1-1.) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte.
- 3.2.2 (§ 2-3 a.) Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.

Kondensat: Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring.

4. Elevenes rettigheter

4.1 Rett til grunnskoleopplæring

- 4.1.1 (§ 2-1.) Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring.
- 4.1.2 (§ 2-1.) Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Retten skal oppfyllest så raskt som mogleg og seinast innan tre månader. Dersom det er nødvendig fordi det kjem svært mange fordrevne barn frå Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånadersfristen. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader. Plikta fell bort dersom eit opphald utanfor Noreg varer i meir enn tre månader. Departementet kan i særlege tilfelle fritta elevar frå denne plikta.
- 4.1.3 (§ 8-1. & § 2-2.) Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. Kommunen kan gi forskrifter om kva for skole dei ulike områda i kommunen soknar til. Kravet i § 38 første leddet bokstav c i forvaltningslova om kunngjering i Norsk Lovtidend gjeld ikkje.

Kondensat: Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, og retten skal oppfylles så raskt som mulig når elever har kommet til Norge. Plikten til

grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder. Dersom det kommer sært mange flyktninger fra Ukraina kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånedersfristen.

4.2 Tidlig innsats

- 4.2.1 (§ 1-4.) På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.

Kondensat: På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning får egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Dersom det er mest hensynsmessig for eleven kan den intensive opplæringen gis som eneundervisning i en kort periode.

4.3 Særskilt norskopplæring

- 4.3.1 (§ 2-8.) 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.
- 4.3.2 (§ 2-8.) 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.

Kondensat: Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Kommunen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk, og vurdere om eleven har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

Steg 4 – Å sammenfatte betydningen av dette

Kodegruppe 1. Innhold i opplæringen

Analytisk tekst: Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter opplæringsloven, og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter. I grunnskoleopplæringen skal elevene lære om kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om hjemmet, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring. Undervisning i kristendom, religion, livssyn og etikk skal samle elevene og gi dem kjennskap til kristendom og andre verdensreligioner og livssyn.

Gullsitat: Grunnskoleopplæringen skal gis etter opplæringsloven og tilpasses etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter.

Kodegruppe 2. Organisering

Analytisk tekst: Elever skal deles i klasser eller basisgrupper ut ifra hva som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller etnisk tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Særskilt opplæring kan organiseres i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Kravet om samtykke fra foreldre gjelder ikke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina. Alle som jobber i skolen er pliktet til å melde fra til rektor dersom en elev ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Statsforvalteren skal avgjøre om aktivitetsplikten etter § 9 A-4 og § 9 A-5 er oppfylt. Dersom statsforvalteren kommer fram til at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten, kan statsforvalteren vedta hva skolen skal gjøre for å sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig.

Gullsitat: Organisering i skolen skal ikke skje etter faglig kjønn eller etnisk tilhørighet. Elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet.

Kodegruppe 3. Mangfold

Analytisk tekst: Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring. Faget kristendom, religion, livssyn og etikk skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, men også presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring.

Gullsitat: Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte.

Kodegruppe 4. Elevenes rettigheter

Analytisk tekst: Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, plikten til grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder. Dersom det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånedersfristen.

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning får egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Dersom det er mest hensynsmessig for eleven kan den intensive opplæringen gis som eneundervisning i en kort periode. Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Kommunen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk, og vurdere om eleven har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

Gullsitat: Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, plikten til grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder.

Sammenfattende analyse av dokument 1

Alle elever har plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven, og retten skal oppfylles så raskt som mulig når elever har kommet til Norge. Plikten til

grunnskoleopplæringen begynner når elever har vært i Norge i tre måneder, men dersom det kommer sært mange flyktninger fra Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånedersfristen. Elever skal deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal ikke skje etter faglig kjønn eller tilhørighet, og klassene og gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Særskilt opplæring kan organiseres i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter opplæringsloven, og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og utviklingsutsikter. Opplæringen skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, fremmedspråk, kroppsøving, kunnskap om hjemmet, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring. Videre skal opplæringen gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske tro og sikre retten til likeverdig opplæring. Elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk, og vurdere om eleven har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, men et slikt organisert tilbud kan bare gjøres dersom det er regnet for å være det beste for eleven. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i en slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud krever samtykke fra eleven selv eller foresatte. Kravet om samtykke fra foreldre gjelder ikke dersom et særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, i situasjoner hvor det kommer svært mange flyktninger fra Ukraina.

Dokument 2

Karnov lovkommentarer til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), § 9 A-2 og § 2-8

Steg 1: Å få et helhetsinntrykk

Tema:

1. Særskilt språkopplæring
2. Kartlegging av eleven
3. Organisering av særskilt opplæringstilbud
4. Elevens beste
5. Trygt og godt skolemiljø

Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter

Kodegrupper:

1. Særskilt språkopplæring
2. Kartlegging av eleven
3. Organisering av særskilt opplæringstilbud
4. Trygt og godt skolemiljø

Meningsbærende enheter

1. Særskilt språkopplæring

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

b. (§ 2-8, s. 2) «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Morsmålsopplæring kommer i tillegg til det vanlige timetallet til undervisning, mens særskilt opplæring i norsk og tospråklig opplæring i fag skal gis innenfor det ordinære timetallet. Se Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv Udir-1 og note 7 til andre ledd.

- c. (§ 2-8, s. 2) Elever som har rett til særskilt språkopplæring i grunnskolen, skal få opplæring etter tilpasning til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Se forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova § 1-1 første ledd bokstav e og Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv, Udir-1.
- d. (§ 2-8, s. 3) Morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler kan være «nødvendig» for nyankomne og andre minoritetselever som har så dårlige ferdigheter i norsk at de ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Elever med svært begrensede ferdigheter i norsk kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Eventuell videre opplæring i morsmålet, etter at elevene er i stand til å følge undervisning på norsk, vil være foreldrenes ansvar. Bestemmelsen er ikke til hinder for at kommunen eller skolen gir morsmålsopplæring utover det de er pålagt. Se omtale i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.
- e. (§ 2-8, s. 3) Formuleringen innebærer at en elev kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring dersom det er nødvendig. For å få rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring er det en forutsetning at eleven har rett til og mottar særskilt norskopplæring.
- f. (§ 2-8, s.3) Morsmålsopplæringen skal følge læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Morsmålsopplæringen kommer i tillegg til den vanlige opplæringstiden og gis innenfor en lokalt fastsatt timeramme. Se Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv, Udir-1.
- g. (§ 2-8, s. 4) «Særskilte opplæringstilbud» omtales ofte som innføringstilbud. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veilederen Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever.
- h. (§ 2-8, s. 5) Det er bare elever med vedtak om særskilt språkopplæring som kan få opplæring i særskilt opplæringstilbud for nyankomne. Vilkårene for rett til særskilt språkopplæring står i første ledd.
- i. (§ 2-8, s.6) Med «avvik fra læreplanverket» menes både avvik fra fag- og timefordelingen og avvik fra kompetansemålene i læreplanene. Elevene skal likevel ha det totale timetallet som følger av læreplanverket. Det må vurderes konkret for den enkelte eleven om og i hvilket omfang det skal gjøres unntak fra læreplanverket. Opplæringen må tilpasses til forutsetningen eleven har, og elevene må sikres forsvarlig utbytte av opplæringen. Se omtalt i Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

j. (§ 2-8, s.6) Det følger også av Grunnloven § 109 at barn har rett til opplæring tilpasset sine evner og behov. Dette har også kommet til uttrykk blant annet i opplæringslova § 1-3 om tilpasset opplæring. Prinsipper om tilpasninger til den enkeltes evner er også slått fast i FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) artikkel 23.

2. Kartlegging av eleven

- a. (§ 2-8, s. 2) Kommunen skal kartlegge 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.
- b. (§ 2-8, s. 3) Hva som er «tilstrekkeleg dugleik i norsk», er en skjønnsmessig vurdering. Det kreves ikke en sakkyndig vurdering, men kommunen må kartlegge hva slags ferdigheter en elev har i norsk før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Se Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 3.9 og § 2-8 fjerde ledd.
- c. (§ 2-8, s. 4) Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som støtte til lærere, 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. Kommunen er ikke pålagt å bruke dette kartleggingsverktøyet, men kan også bruke andre verktøy for å kartlegge om en elev har behov for særskilt norskopplæring, jf. Ot.prp. nr. 55 (2008–2009) punkt 6.4.
- d. (§ 2-8, s. 4) I forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova § 22A-3 er det fastsatt at skoler kan innhente opplysninger fra kartlegginger etter opplæringslova § 2-8 ved skolebytte dersom dette er nødvendig for å oppfylle retten til grunnopplæring og retten til dokumentasjon på opplæringen.
- e. (§ 2-8, s. 4) Hvor lang tid det må gå mellom hver kartlegging, må vurderes konkret i hvert enkelt tilfelle, jf. Ot.prp. nr. 55 (2008–2009) punkt 13.1 merknaden til § 2-8.
- f. (§ 2-8, s. 4) Det er ikke tidfestet hvor lenge elever kan ha bodd i Norge og fortsatt regnes som «nykomne», men begrepet «nykomne» innebærer i seg selv en viss begrensning i tid. Hvilke elever som regnes som «nykomne», må vurderes konkret. Kommunen må vurdere om eleven har så kort botid i Norge at eleven kan ha behov for innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

- g. (§ 2-8, s. 5) Det skal gjøres en helhetlig vurdering av hva som er det «beste for eleven». Hensynet til integrering skal veie tungt dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund. I vurderingen skal det også legges vekt på elevens muligheter til å få utbytte av opplæringen dersom eleven ikke går i innføringstilbud. Vurderingen av elevens beste må framgå av vedtaket om opplæring i innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.
- h. (§ 2-8, s. 5) At vedtak bare kan gjøres for ett år om gangen, innebærer at kommunen må vurdere på nytt hva som er til beste for eleven etter ett år i innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

3. Organisering av særskilt opplæringstilbud

- a. (§ 2-8, s. 2) Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
- b. (§ 2-8, s. 2) Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
- c. (§ 2-8, s. 2) Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne 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.
- d. (§ 2-8, s. 2) Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette. Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbod i ein situasjon der det kjem svært mange fordrivne frå Ukraina.
- e. (§ 2-8, s. 2) Når kommunen avgjør om en elev skal få særskilt språkopplæring etter paragrafen, er avgjørelsen et enkeltvedtak. Regler om enkeltvedtak i lov 10. februar 1967 om behandlingssaker (forvaltningsloven) gjelder for slike avgjørelser. På Utdanningsdirektoratets nettsider er det veiledning om å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.
- f. (§ 2-8, s. 3) Morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler kan være «nødvendig» for nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlige ferdigheter i norsk at de ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Elever med svært begrensede ferdigheter i norsk kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Eventuell videre opplæring i morsmålet, etter at elevene er i stand

til å følge undervisning på norsk, vil være foreldrenes ansvar. Bestemmelsen er ikke til hinder for at kommunen eller skolen gir morsmålsopplæring utover det de er pålagt. Se omtale i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.

- g. (§ 2-8, s. 3) Bestemmelsen innebærer et unntak fra § 8-1 om at elever skal få opplæring på nærskolen. Morsmålsopplæringen må ses i sammenheng med det opplæringstilbudet eleven ellers får, men morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den skolen eleven har rett til å gå på etter § 8-1. Særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring skal eleven få på skolen der eleven går til vanlig, jf. Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.
- h. (§ 2-8, s. 3) Det er ikke omtalt i forarbeidene til loven hva som menes med «anna opplæring». I NOU 2019: 23 punkt 35.2.2 er det lagt til grunn at det for eksempel kan være fjernundervisning eller intensivundervisning i kortere perioder.
- i. (§ 2-8, s. 4) Kommunen har ikke plikt til å ha særskilte opplæringstilbud til nyankomne elever, men kan selv vurdere om slike tilbud skal opprettes. Elevene har ikke rett til å få innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8. Elevene har heller ikke plikt til å gå i innføringstilbud, jf. sjuende punktum. Dersom en elev ikke ønsker å gå i et innføringstilbud, skal eleven få tilbud om særskilt språkopplæring innenfor rammene av første til fjerde ledd.
- j. (§ 2-8, s. 5) Organiseringen av særskilte opplæringstilbud i «eigne grupper, klassar eller skolar» vil innebære unntak fra § 8-1 om nærskole og § 8-2 om organisering av elevene i klasser eller grupper.
- k. (§ 2-8, s. 5) Formuleringen «heile eller delar av opplæringa» gjelder både innføringsklasser og innføringsskoler, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.
- l. (§ 2-8, s. 5) Det framgår av forarbeidene til loven at Kunnskapsdepartementet mener at en elev som hovedregel bare bør få opplæringen i et innføringstilbud i ett år selv om loven åpner for at det kan vare i inntil to år, og at ett år som oftest vil være tilstrekkelig til å få nok norskferdigheter til å få utbytte av ordinær opplæring. Elever som har behov for alfabetisering, og elever som kommer til Norge sent i skoleløpet, kan særlig ha nytte av et lengre innføringstilbud enn ett år, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.
- m. (§ 2-8, s. 6) Det er ikke regulert i opplæringslova fra hvilken alder eleven selv kan samtykke til å få opplæring i innføringstilbud. Om det er eleven selv eller foreldrene som kan samtykke, må dermed avgjøres etter de generelle reglene i lov 8. april 1981

nr. 7 om barn og foreldre (barnelova). Det følger av barnelova § 32 at barn som er fylt 15 år, selv avgjør spørsmål om valg av utdanning. Også før fylte 15 år har barnet rett til medvirkning. I barnelova § 31 er det slått fast at barn skal være med på avgjørelser som gjelder en selv, og at det skal legges stor vekt på hva barnet mener når barnet er fylt 12 år. Barns rett til medvirkning er også slått fast i Grunnloven § 104 og i FNs konvensjon om barnets rettigheter artikkel 3.

- n. (§ 2-8, s. 6) Foreldrenes rett og plikt til å ta avgjørelse for barnet følger av barnelova § 30. Dersom barnevernstjenesten har overtatt omsorgen for et barn, er det barneverntjenesten som kan samtykke i foreldrenes sted. Dette følger av opplæringslova § 15-6.
- o. (§ 2-8, s. 6) Dette unntaket ble innført fra juli 2022 på bakgrunn av Prop. 107 L (2021–2022). Bakgrunnen var den store ankomsten av fordrevne fra Ukraina. Unntaket innebærer at kommunen kan gjøre opplæring for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler obligatorisk, forutsatt at vilkårene for dette er oppfylt. Unntaket fra samtykkekravet er ikke begrenset til å gjelde elever fra Ukraina. Kommunen må begrunne at samtykkekravet ikke gjelder.
- p. (§ 2-8, s. 6) Vedtak om opplæring i et slikt innføringstilbud kan bare gjøres dersom det anses å være det beste for eleven. Kommunen må derfor vurdere dette før det treffes vedtak om at en elev skal få opplæringen sin i innføringstilbudet. Det er viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å si sin mening, blant annet for at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering av elevens beste.
- q. (§ 2-8, s.7) Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler uten elevens eller foresattes samtykke kan påklages til statsforvalteren. Jf. Prop. 107 L (2021–2022) punkt 14.3 merknaden til § 2-8.
- r. (§ 2-8, s. 7) Unntaket gjelder bare midlertidig. Unntaket oppheves 1. juli 2023, jf. lov 10. juni 2022 nr. 35 om midlertidige endringer i lovverket som følge av ankomst av fordrevne fra Ukraina del XI.

4. Trygt og godt skolemiljø

- a. (§ 2-8, s. 5) Det er viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å si sin mening, blant annet for at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering av elevens beste.

- b. (§ 2-8, s. 6) Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler uten elevens eller foresattes samtykke kan påklages til statsforvalteren. Jf. Prop. 107 L (2021–2022) punkt 14.3 merknaden til § 2-8.
- c. (§ 2-8, s. 7) Det følger av lov 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre (barnelova) § 31 at barn skal få være med å ta avgjørelser som gjelder dem selv. Barns rett til medvirkning er også slått fast i Grunnloven § 104 og i FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) artikkel 3.
- d. (§ 9 A-2, s. 2) Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.
- e. (§ 9 A-2, s. 2) «Skolemiljø» omfatter hvordan eleven opplever å ha det på skolen, skolefritidsordningen og leksehjelptilbudet. «Skolemiljø» omfatter både det fysiske og psykososiale miljøet.
- f. (§ 9 A-2, s. 2) At skolemiljøet er «trygt og godt», innebærer blant annet at elevene ikke skal komme til skade, og at elevene skal oppleve at skolen er et trygt og godt sted å være. Det er elevens opplevelse som er avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt. Skolens aktivitetsplikt vil likevel være oppfylt dersom skolen har gjort og fortsatt gjør det som med rimelighet kan forventes for at eleven skal få et trygt og godt skolemiljø, se note 16 til § 9 A-4. Se nærmere om virkeområdet i Prop. 57 L (2016–2017) punkt 4.5.2 og punkt 10.1 merknaden til § 9 A-2.
- g. (§ 9 A-2, s. 2) At skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring, innebærer at skolemiljøet skal ha en positiv virkning og gi den enkelte elev gode muligheter for helse, trivsel og læring, jf. merknaden til § 9 A-4 i Prop. 57 L (2016–2017) punkt 10.1. Om skolemiljøet har en positiv virkning på helsen, trivselen og læringen, må vurderes konkret ved å observere virkningen på eleven og ved å observere og måle selve miljøet, jf. merknaden til § 9a-1 i Ot.prp. nr. 72 (2001–2002).

Steg 3: Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enhetene

1. Særskilt språkopplæring

1.1 Hva er særskilt språkopplæring?

- 1.1.1 (§ 2-8, s. 2) «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Morsmålsopplæring kommer i tillegg til det vanlige timetallet til undervisning, mens særskilt opplæring i norsk og tospråklig opplæring i fag skal gis innenfor det ordinære timetallet. Se Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv Udir-1 og note 7 til andre ledd.

- 1.1.2 (§ 2-8, s. 2) Elever som har rett til særskilt språkopplæring i grunnskolen, skal få opplæring etter tilpasning til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Se forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova § 1-1 første ledd bokstav e og Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv, Udir-1.
- 1.1.3 (§ 2-8, s. 3) Morsmålsopplæringen skal følge læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Morsmålsopplæringen kommer i tillegg til den vanlige opplæringstiden og gis innenfor en lokalt fastsatt timeramme. Se Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv, Udir-1.
- 1.1.4 (§ 2-8, s. 4) «Særskilte opplæringstilbud» omtales ofte som innføringstilbud. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veilederen Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever.

Kondensat: «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Særskilt opplæring i norsk og tospråklig opplæring i fag skal gis innenfor det ordinære timetallet, mens morsmålsopplæring kommer i tillegg til det vanlige timetallet til undervisning og gis innenfor en lokalt fastsatt timeramme. «Særskilte opplæringstilbud» omtales ofte som innføringstilbud.

1.2 Hvem har rett på særskilt språkopplæring?

- 1.2.1 (§ 2-8, s. 2) 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.
- 1.2.2 (§ 2-8 s. 3) Morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler kan være «nødvendig» for nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlige ferdigheter i norsk at de ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Elever med svært begrensede ferdigheter i norsk kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Eventuell videre opplæring i morsmålet, etter at elevene er i stand til å følge undervisning på norsk, vil være

foreldrenes ansvar. Bestemmelsen er ikke til hinder for at kommunen eller skolen gir morsmålsopplæring utover det de er pålagt. Se omtale i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.

- 1.2.3 (§ 2-8, s. 3) Formuleringen innebærer at en elev kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring dersom det er nødvendig. For å få rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring er det en forutsetning at eleven har rett til og mottar særskilt norskopplæring.
- 1.2.4 (§ 2-8, s. 5) Det er bare elever med vedtak om særskilt språkopplæring som kan få opplæring i særskilt opplæringstilbud for nyankomne. Vilåårene for rett til særskilt språkopplæring står i første ledd.
- 1.2.5 (§ 2-8, s. 6) Det følger også av Grunnloven § 109 at barn har rett til opplæring tilpasset sine evner og behov. Dette har også kommet til uttrykk blant annet i opplæringslova § 1-3 om tilpasset opplæring. Prinsipper om tilpasninger til den enkeltes evner er også slått fast i FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) artikkel 23.

Kondensat: Elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, fram til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Dersom det er nødvendig har slike elever rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Det er kun elever med vedtak om særskilt språkopplæring for nyankomne som kan få et særskilt opplæringstilbud.

2. Kartlegging av eleven

2.1 Hvordan skal eleven kartlegges?

- 2.1.1 (§ 2-8, s. 2) Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna.
- 2.1.2 (§ 2-8, s. 3) Hva som er «tilstrekkeleg dugleik i norsk», er en skjønnsmessig vurdering. Det kreves ikke en sakkyndig vurdering, men kommunen må kartlegge hva slags ferdigheter en elev har i norsk før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Se Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 3.9 og § 2-8 fjerde ledd.

- 2.1.3 (§ 2-8, s. 4) Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som støtte til lærere, 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. Kommunen er ikke pålagt å bruke dette kartleggingsverktøyet, men kan også bruke andre verktøy for å kartlegge om en elev har behov for særskilt norskopplæring, jf. Ot.prp. nr. 55 (2008–2009) punkt 6.4.
- 2.1.4 (§ 2-8, s. 4) Hvor lang tid det må gå mellom hver kartlegging, må vurderes konkret i hvert enkelt tilfelle, jf. Ot.prp. nr. 55 (2008–2009) punkt 13.1 merknaden til § 2-8.
- 2.1.5 (§ 2-8, s. 4) Det er ikke tidfestet hvor lenge elever kan ha bodd i Norge og fortsatt regnes som «nykomne», men begrepet «nykomne» innebærer i seg selv en viss begrensning i tid. Hvilke elever som regnes som «nykomne», må vurderes konkret.
- 2.1.6 (§ 2-8, s. 5) Det skal gjøres en helhetlig vurdering av hva som er det «beste for eleven». Hensynet til integrering skal veie tungt dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund. I vurderingen skal det også legges vekt på elevens muligheter til å få utbytte av opplæringen dersom eleven ikke går i innføringstilbud. Vurderingen av elevens beste må framgå av vedtaket om opplæring i innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.
- 2.1.7 (§ 2-8, s. 5) At vedtak bare kan gjøres for ett år om gangen, innebærer at kommunen må vurdere på nytt hva som er til beste for eleven etter ett år i innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

Kondensat: I kartlegging av elever skal det tas en vurdering på om elevenes ferdigheter i norsk er gode nok til at eleven kan følge den ordinære opplæringen. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» er en skjønnsmessig vurdering. Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som støtte til lærere, for å finne ut om elever trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring. Kommunen er ikke pålagt å bruke dette kartleggingsverktøyet, men kan også bruke andre verktøy for å kartlegge om en elev har behov for særskilt norskopplæring. I kartlegging av elever skal det gjøres en helhetlig

vurdering av hva som er det «beste for eleven». Hensynet til integrering skal veie tungt dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund.

2.2 Hvorfor skal eleven kartlegges?

- 2.2.1 (§ 2-8, s. 2) Som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.
- 2.2.2 (§ 2-8, s. 4) I forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova § 22A-3 er det fastsatt at skoler kan innhente opplysninger fra kartlegginger etter opplæringslova § 2-8 ved skolebytte dersom dette er nødvendig for å oppfylle retten til grunnopplæring og retten til dokumentasjon på opplæringen.

Kondensat: Elever skal kartlegges for å vurdere om de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen.

2.3 Hvem skal kartlegge nyankomne elever?

- 2.3.1 (§ 2-8, s. 2) Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring.
- 2.3.2 (§ 2-8, s. 4) Kommunen må vurdere om eleven har så kort botid i Norge at eleven kan ha behov for innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

Kondensat: Det er kommunen som skal kartlegge elevenes ferdigheter i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring.

3. Organisering av særskilt opplæringstilbud

3.1 Særskilt språkopplæring for nyankomne elever

- 3.1.1 (§ 2-8, s. 2) Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i eigne 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.
- 3.1.2 (§ 2-8, s. 2) Når kommunen avgjør om en elev skal få særskilt språkopplæring etter paragrafen, er avgjørelsen et enkeltvedtak. Regler om enkeltvedtak i lov

10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) gjelder for slike avgjørelser. På Utdanningsdirektoratets nettsider er det veiledning om å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

- 3.1.3 (§ 2-8, s. 3) Morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler kan være «nødvendig» for nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlige ferdigheter i norsk at de ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Elever med svært begrensede ferdigheter i norsk kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode.
- 3.1.4 (§ 2-8, s. 3) Særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring skal eleven få på skolen der eleven går til vanlig, jf. Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.
- 3.1.5 (§ 2-8, s. 4) Kommunen har ikke plikt til å ha særskilte opplæringstilbud til nyankomne elever, men kan selv vurdere om slike tilbud skal opprettes. Elevene har ikke rett til å få innføringstilbud, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8. Elevene har heller ikke plikt til å gå i innføringstilbud, jf. sjuende punktum.
- 3.1.6 (§ 2-8, s. 4) Dersom en elev ikke ønsker å gå i et innføringstilbud, skal eleven få tilbud om særskilt språkopplæring innenfor rammene av første til fjerde ledd.
- 3.1.7 (§ 2-8, s. 5) Det framgår av forarbeidene til loven at Kunnskapsdepartementet mener at en elev som hovedregel bare bør få opplæringen i et innføringstilbud i ett år selv om loven åpner for at det kan vare i inntil to år, og at ett år som oftest vil være tilstrekkelig til å få nok norskferdigheter til å få utbytte av ordinær opplæring. Elever som har behov for alfabetisering, og elever som kommer til Norge sent i skoleløpet, kan særlig ha nytte av et lengre innføringstilbud enn ett år, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.

Kondensat: Kommunen kan tilby særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler, og dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Elever med begrenset kunnskap i norsk kan ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Morsmålsopplæring kan tilbys ved en annen skole enn den eleven vanligvis går på, mens særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring kan gis ved den

skolen eleven vanligvis går på. Kommunen har ingen plikt til å tilby særskilte opplæringstilbud til nyankomne elever, men kan selv avgjøre om slike alternativer skal opprettes. Elevene har ikke rett til å få innføringstilbud, og har heller ikke plikt til å gå i innføringstilbud, men skal få tilbud om spesiell språkopplæring i henhold til loven. Det er anbefalt at elevene får opplæringen i et innføringstilbud i ett år, men dette kan vare i opptil to år. Elever som har behov for alfabetisering, eller som kommer sent i skoleløpet, kan ha særlig nytte av et lengre innføringstilbud.

3.2 Organisering av særskilt opplæringstilbud

- 3.2.1 (§ 2-8, s. 2) Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
- 3.2.2 (§ 2-8, s. 3) Bestemmelsen innebærer et unntak fra § 8-1 om at elever skal få opplæring på nærskolen. Morsmålsopplæringen må ses i sammenheng med det opplæringstilbudet eleven ellers får, men morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den skolen eleven har rett til å gå på etter § 8- 1.
- 3.2.3 (§ 2-8, s. 5) Organiseringen av særskilte opplæringstilbud i «eigne grupper, klassar eller skolar» vil innebære unntak fra § 8-1 om nærskole og § 8-2 om organisering av elevene i klasser eller grupper.
- 3.2.4 (§ 2-8, s. 5) Formuleringen «heile eller delar av opplæringa» gjelder både innføringsklasser og innføringsskoler, jf. Prop. 84 L (2011–2012) punkt 9.1 merknaden til § 2-8.
- 3.2.5 (§ 2-8, s. 6) Unntaket innebærer at kommunen kan gjøre opplæring for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler obligatorisk, forutsatt at vilkårene for dette er oppfylt.

Kondensat: Bestemmelsen i § 2-8 om særskilt opplæringstilbud innebærer et unntak fra reglene om nærskole og organisering av elever i klasser eller grupper. Morsmålsopplæring kan legges til en annen skole enn nærskolen, men må ses i sammenheng med det øvrige opplæringstilbudet. Unntaket innebærer videre at kommunen kan gjøre opplæring for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler obligatorisk, forutsatt at vilkårene for dette er oppfylt.

3.3 Tilpasset opplæring

- 3.3.1 (§ 2-8, s. 2) Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
- 3.3.2 (§ 2-8, s. 3) Det er ikke omtalt i forarbeidene til loven hva som menes med «anna opplæring». I NOU 2019: 23 punkt 35.2.2 er det lagt til grunn at det for eksempel kan være fjernundervisning eller intensivundervisning i kortere perioder.

Kondensat: Når egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ikke er tilgjengelig på skolen, skal kommunen så langt det er mulig tilby en annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger. Selv om det ikke er definert hva «annen opplæring» innebærer, kan det ifølge NOU 2019:23 inkludere fjernundervisning eller intensivundervisning i kortere perioder.

3.4 Foresattes rolle i organiseringen

- 3.4.1 (§ 2-8, s. 2) Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette. Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbod i ein situasjon der det kjem svært mange fordrivne frå Ukraina.
- 3.4.2 (§ 2-8, s. 3) Eventuell vidare opplæring i morsmålet, etter at elevene er i stand til å følge undervisning på norsk, vil være foreldrenes ansvar. Bestemmelsen er ikke til hinder for at kommunen eller skolen gir morsmålsopplæring utover det de er pålagt. Se omtale i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) punkt 6.1 merknaden til § 2-8.
- 3.4.3 (§ 2-8, s. 6) Det er ikke regulert i opplæringslova fra hvilken alder eleven selv kan samtykke til å få opplæring i innføringstilbud. Om det er eleven selv eller foreldrene som kan samtykke, må dermed avgjøres etter de generelle reglene i lov 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre (barnelova). Det følger av barnelova § 32 at barn som er fylt 15 år, selv avgjør spørsmål om valg av utdanning. Også før fylte 15 år har barnet rett til medvirkning. I barnelova § 31 er det slått fast at barn skal være med på avgjørelser som gjelder en selv, og at det skal legges stor vekt på hva barnet mener når barnet er fylt 12 år. Barns rett til

medvirkning er også slått fast i Grunnloven § 104 og i FNs konvensjon om barnets rettigheter artikkel 3.

- 3.4.4 (§ 2-8, s. 6) Foreldrenes rett og plikt til å ta avgjørelse for barnet følger av barnelova § 30. Dersom barnevernstjenesten har overtatt omsorgen for et barn, er det barneverntjenesten som kan samtykke i foreldrenes sted. Dette følger av opplæringslova § 15-6.
- 3.4.5 (§ 2-8, s. 6) Dette unntaket ble innført fra juli 2022 på bakgrunn av Prop. 107 L (2021–2022). Bakgrunnen var den store ankomsten av fordrevne fra Ukraina. Unntaket fra samtykkekravet er ikke begrenset til å gjelde elever fra Ukraina. Kommunen må begrunne at samtykkekravet ikke gjelder.
- 3.4.6 (§ 2-8, s. 6) Det er viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å si sin mening, blant annet for at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering av elevens beste. Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler uten elevens eller foresattes samtykke kan påklages til statsforvalteren. Jf. Prop. 107 L (2021–2022) punkt 14.3 merknaden til § 2-8.
- 3.4.7 (§ 2-8, s. 7) Unntaket gjelder bare midlertidig. Unntaket oppheves 1. juli 2023, jf. lov 10. juni 2022 nr. 35 om midlertidige endringer i lovverket som følge av ankomst av fordrevne fra Ukraina del XI.

Kondensat: Opplæringsloven krever samtykke fra eleven eller foreldrene hvis det skal tilbys særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever. Det er viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttrykke sin mening for at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering av elevens beste. Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler uten samtykke kan påklages til statsforvalteren. Fra juli 2022 ble det innført et midlertidig unntak fra samtykkekravet for elever som er fordrevet fra Ukraina. Dette ble gjort på bakgrunn den store tilstrømningen av disse elevene. Unntaket gjelder bare midlertidig og oppheves 1. juli 2023 i henhold til lov 10. juni 2022 nr. 35 om midlertidige endringer i lovverket som følge av ankomst av fordrevne fra Ukraina del XI. Når elevene kan følge undervisning på norsk, er det foreldrenes ansvar å tilby videre opplæring i morsmålet. Ifølge barneloven § 31 har barn under 15 år rett til å bli hørt og involvert i saker som angår dem selv. Barnets meninger skal vektlegges betydelig når de har fylt 12 år.

4. Trygt og godt skolemiljø

4.1 Skolemiljø

- 4.1.1 (§ 9 A-2, s. 2) Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.
- 4.1.2 (§ 9 A-2, s. 2) «Skolemiljø» omfatter hvordan eleven opplever å ha det på skolen, skolefritidsordningen og leksehjelptilbudet. «Skolemiljø» omfatter både det fysiske og psykososiale miljøet.
- 4.1.3 (§ 9 A-2, s. 2) Skolens aktivitetsplikt vil likevel være oppfylt dersom skolen har gjort og fortsatt gjør det som med rimelighet kan forventes for at eleven skal få et trygt og godt skolemiljø, se note 16 til § 9 A-4. Se nærmere om virkeområdet i Prop. 57 L (2016–2017) punkt 4.5.2 og punkt 10.1 merknaden til § 9 A-2.
- 4.1.4 (§ 9 A-2, s. 2) At skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring, innebærer at skolemiljøet skal ha en positiv virkning og gi den enkelte elev gode muligheter for helse, trivsel og læring, jf. merknaden til § 9 A-4 i Prop. 57 L (2016–2017) punkt 10.1. Om skolemiljøet har en positiv virkning på helsen, trivselen og læringen, må vurderes konkret ved å observere virkningen på eleven og ved å observere og måle selve miljøet, jf. merknaden til § 9a-1 i Ot.prp. nr. 72 (2001–2002).

Kondensat: Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Om skolemiljøet har en positiv virkning på helsen, trivselen og læringen, må vurderes konkret ved å observere virkningen på eleven og ved å observere og måle selve miljøet. «Skolemiljø» omfatter både det fysiske og det psykososiale miljøet.

4.2 Elevmedvirkning

- 4.2.1 (§ 2-8, s. 7) Det følger av lov 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre (barnelova) § 31 at barn skal få være med å ta avgjørelser som gjelder dem selv. Barns rett til medvirkning er også slått fast i Grunnloven § 104 og i FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) artikkel 3.
- 4.2.2 (§ 9 A-2, s. 2) Det er elevens opplevelse som er avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt.

Kondensat: Barns rett til medvirkning er slått fast i Grunnloven § 104 og i FNs konvensjon om barnets rettigheter. I skolen er det elevens opplevelse som er avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt.

4.3 Foresattes rolle

- 4.3.1 (§ 2-8, s. 6) Det er viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å si sin mening, blant annet for at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering av elevens beste.
- 4.3.2 (§ 2-8, s. 7) Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler uten elevens eller foresattes samtykke kan påklages til statsforvalteren. Jf. Prop. 107 L (2021–2022) punkt 14.3 merknaden til § 2-8.

Kondensat: For at kommunen skal kunne foreta en forsvarlig vurdering, er det viktig at foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å si sin mening. Vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever, uten elevens eller foresattes samtykke, kan påklages til statsforvalteren.

Steg 4: Syntese- å sammenfatte betydningen av dette

Kodegruppe 1. Særskilt språkopplæring

Analytisk tekst: Elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, fram til de har gode nok ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring.

Morsmålsopplæringen kommer i tillegg til det vanlige timetallet til undervisning, mens tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring skal gis innenfor det ordinære tilbudet. Slike særskilte opplæringstilbud omtales ofte som innføringstilbud.

Gullsitat: Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt språkopplæring fram til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen.

Kodegruppe 2. Kartlegging av eleven

Analytisk tekst: Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om de kan følge den ordinære opplæringen eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» er en skjønnsmessig vurdering. Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som kommunen kan bruke for å finne ut om elever trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring. Det er opp til hver enkelt kommune om de ønsker å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet eller om de ønsker å bruke andre verktøy for å kartlegge elevene. I kartleggingen må det gjøres en helhetlig vurdering av hva som er det «beste for eleven». Der skal hensynet til integrering veie tungt, dersom eleven allerede har bodd i Norge en stund. I tillegg skal det legges vekt på hvor stort utbytte eleven vil ha av opplæringen, dersom den ikke går i innføringstilbud.

Gullsitat: Kommunen skal kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om de kan følge den ordinære opplæringen eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring.

Kodegruppe 3. Organisering av særskilt opplæringstilbud

Analytisk tekst: Opplæringsloven gir kommunene muligheten til å tilby særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever, enten i egne grupper, klasser eller skoler, og dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Elever med begrenset kunnskap i norsk har rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Morsmålsopplæring kan tilbys ved en annen skole enn den eleven vanligvis går på, mens særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring kan gis ved den skolen eleven vanligvis går på. Dersom det ikke finnes egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på skolen, skal kommunen så langt det er mulig tilby en annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger. Selv om det ikke er definert hva «annen opplæring» innebærer, kan det ifølge NOU 2019:23 inkludere fjernundervisning eller intensivundervisning i kortere perioder. Elevene har ikke rett til å få innføringstilbud, men skal få tilbud om spesiell språkopplæring i henhold til loven, og har heller ikke plikt til å delta i et innføringstilbud. Kommunen har ingen plikt til å tilby slike opplæringstilbud, men kan selv avgjøre om de ønsker å opprette slike alternativer. Det er anbefalt at elever får opplæring

i et innføringstilbud i ett år, selv om det kan vare i opptil to år. Elever som har behov for alfabetisering eller som kommer sent i skoleløpet, kan ha særlig nytte av et lengre innføringstilbud.

Gullsitat: Opplæringslovens bestemmelser om særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever, inkludert morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, sikrer at elever med begrenset kunnskap i norsk får nødvendig støtte og tilrettelegging for å kunne lykkes i skolen, samtidig som kommunene har fleksibilitet til å tilby ulike former for opplæring etter behov.

Kodegruppe 4. Trygt og godt skolemiljø

Analytisk tekst: Selv om retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring er fastslått for alle elever, må det konkret vurderes om skolemiljøet faktisk har en positiv virkning på disse områdene. En slik vurdering krever observasjon av virkningen på eleven og måling av selve miljøet, som inkluderer både det fysiske og det psykososiale. Barns rett til medvirkning er også fastslått i både Grunnloven og FNs konvensjon om barnets rettigheter, og i skolen er elevens opplevelse avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt. For å sikre en forsvarlig vurdering, er det viktig at foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttale seg. Dersom det fattes vedtak om opplæring i særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever uten elevens eller foresattes samtykke, kan det påklages til statsforvalteren.

Gullsitat: Et trygt og positivt skolemiljø er en avgjørende faktor for å fremme elevenes helse, trivsel og læring, og det er viktig å evaluere både det fysiske og psykososiale miljøet for å sikre at elevenes rettigheter blir oppfylt.

Sammenfattende analyse av dokument 2

Alle elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, fram til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen. Det er kommunen sitt ansvar å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å vurdere om de kan følge den ordinære opplæringen eller om det må gjøres et vedtak om særskilt språkopplæring. Hva som er «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» er en skjønsmessig vurdering. Utdanningsdirektoratet har laget et kartleggingsverktøy i

grunnleggende norsk som kommunen kan bruke for å finne ut om elever trenger særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger, og når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring. Det er opp til hver enkelt kommune om de ønsker å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet eller om de ønsker å bruke andre verktøy for å kartlegge elevene. «Særskilt språkopplæring» er en fellesbetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Dersom det ikke finnes egnet undervisningspersonale for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på skolen, skal kommunen så langt det er mulig, tilby en annen opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger. Så snart eleven kan følge undervisning på norsk, er det foreldrenes ansvar å tilby videre opplæring i morsmålet. Opplæringsloven gir alle kommuner muligheten til å tilby særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever, enten i egne grupper, klasser eller skoler, og dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Slike særskilte opplæringstilbud er ofte omtalt som innføringstilbud. Et vedtak om opplæring i særskilt organisert tilbud skal kun gjøres dersom det er regnet å være for elevens beste. Det er opp til eleven selv og foresatte om de ønsker å takke ja til et slikt tilbud. For å sikre en forsvarlig vurdering, er det viktig at eleven og elevens foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å uttale seg. Dersom det fattes vedtak om særskilt organisert opplæringstilbud for nyankomne elever, uten elevens eller foresattes samtykke, kan dette påklages til statsforvalteren. I 2022 ble det innført midlertidig unntak fra samtykkekravet for elever som er fordrevet fra Ukraina, grunnet den store tilstrømningen av disse elevene. Dette unntaket vil oppheves 1.juli 2023. Barns rett til medvirkning er fastslått i både Grunnloven og FNs konvensjon om barnets rettigheter. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, her vil elevens opplevelse alltid være avgjørende for om retten til et trygt og godt skolemiljø er oppfylt.

Dokument 3.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Steg 1: Å Få et helhetsinntrykk

Tema:

1. Språkopplæring
2. Integrering i skolemiljøet
3. Likeverdig opplæring
4. Språklæring som ressurs
5. Samhandling

Steg 2: Å identifisere meningsdannede enheter

Kodegrupper:

1. Språkopplæring
2. Samhandling med andre
3. Språklig minoritet som ressurs

Meningsbærende enheter

1. Språkopplæring

- a. (s. 2) Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv.
- b. (s. 2) De skal lytte etter og gjenkjenne lyder, forstå norsk tale og utvikle ordforråd og begrepsapparat. Elevene skal få erfaring med å kommunisere på norsk i ulike sammenhenger, og reflektere over muntlig språkbruk.
- c. (s. 2) Elevene skal utvikle kunnskaper om hva det innebærer å lære seg et nytt språk. De skal bruke språklæringsstrategier for å utvikle språkferdighetene sine, og de skal kunne sammenligne norsk med språk de kan fra før. Dette omfatter både språket som system og språket i bruk.

- d. (s. 2) Elevene skal utvikle leseferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å lese egnede tekster i ulike sjangre. De skal utvikle lesestrategier og reflektere over tekster.
- e. (s. 3) Elevene skal utvikle skriveferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål.
- f. (s. 3) Elevene skal benytte ulike norskspråklige og flerspråklige digitale hjelpemidler for å utvikle språkferdigheter på norsk. De skal vurdere ulike digitale kilder.
- g. (s. 4) Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk.
- h. (s. 4) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter på norsk. Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra grunnleggende lytte- og uttaleferdigheter, og enkle samtaler og språkhandlinger, til forståelig uttale og mestring av et stadig mer presist språk og mer komplekse muntlige sjangre.
- i. (s. 4) Å kunne skrive i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende skrivekompetanse på norsk for å kommunisere, utforske, lære, ytre seg og uttrykke seg kreativt. Skrivningen skal være tilpasset innhold, form og formål. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive på norsk. Utviklingen av å kunne skrive går fra grunnleggende bokstav- og tekstkunnskap til planlegging, utforming og bearbeiding av mer komplekse tekster.
- j. (s. 4) Å kunne lese i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende lesekompetanse på norsk, å lese for læring, opplevelse og innlevelse, å øve opp gode lesestrategier, og å reflektere over tekstens innhold, form og formål. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese på norsk. Utviklingen av å kunne lese går fra grunnleggende avkoding og forståelse

av enkle tekster til lesing av og refleksjon over mer komplekse tekster i ulike sjangre. Elevene skal også lese og forstå tall, tabeller og diagrammer.

2. Integrering i skolemiljøet

- a. (s. 2) Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv.
- b. (s. 2) Elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring.
- c. (s. 3) Elevene skal gjøre seg kjent med og samtale om noen trekk ved norsk kultur i nåtid og fortid, og deres egne erfaringer fra Norge og andre kulturer de kjenner kan gi viktige perspektiver i refleksjon over sammenhengen mellom språk, identitet og kultur.
- d. (s. 3) I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk. Dette gir mulighet til å utforske og uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, og til å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap.

3. Likeverdig opplæring

- a. (s. 2) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet og legger på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse.
- b. (s. 2) Elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring.
- c. (s. 2) Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet.
- d. (s. 2) Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

- e. (s. 3) Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen.

4. Språklæring som ressurs

- a. (s. 3) De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før.
- b. (s. 2) Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.
- c. (s. 3) Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen.

5. Samhandling

- a. (s. 3) I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk. Dette gjør det mulig for elevene å holde seg informert, gjøre seg opp sine egne tanker og meninger og å forstå og delta i samtaler, diskusjoner og samfunnsliv. Arbeid med tekster kan gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og perspektiver, noe som kan legge grunnlag for forståelse, toleranse og konstruktiv samhandling med andre mennesker.
- b. (s. 4) Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk.
- c. (s. 2) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling
- d. (s. 3) Arbeid med tekster kan gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og perspektiver, noe som kan legge grunnlag for forståelse, toleranse og konstruktiv samhandling med andre mennesker.

Steg 3: Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene

1. Språkopplæring

1.1 Muntlig kommunikasjon

- 1.1.1 (s. 2) Elevene skal få erfaring med å kommunisere på norsk i ulike sammenhenger, og reflektere over muntlig språkbruk.
- 1.1.2 (s. 2) Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag.
- 1.1.3 (s. 2) De skal lytte etter og gjenkjenne lyder, forstå norsk tale og utvikle ordforråd og begrepsapparat.
- 1.1.4 (s. 4) Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk.
- 1.1.5 (s. 4) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter på norsk. Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra grunnleggende lytte- og uttaleferdigheter, og enkle samtaler og språkhandlinger, til forståelig uttale og mestring av et stadig mer presist språk og mer komplekse muntlige sjangre.
- 1.1.6 (s. 3) I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk.

Kondensat: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har stort ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter på norsk. De muntlige ferdighetene er blant annet: grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk.

1.2 Skrivning

- 1.2.1 (s. 3) Elevene skal utvikle skriveferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål.

- 1.2.2 (s. 4) Å kunne skrive i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende skrivekompetanse på norsk for å kommunisere, utforske, lære, ytre seg og uttrykke seg kreativt.
- 1.2.3 (s. 4) Skrivingen skal være tilpasset innhold, form og formål.
- 1.2.4 (s. 4) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive på norsk.
- 1.2.5 (s. 4) Utviklingen av å kunne skrive går fra grunnleggende bokstav- og tekstkunnskap til planlegging, utforming og bearbeiding av mer komplekse tekster.
- 1.2.6 (s. 3) I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk.

Kondensat: Faget grunnleggende norsk, har et stort ansvar for skriveopplæringen i norsk for språklige minoriteter. Elevene skal oppnå gode skriveferdigheter ved å utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag og øve på grunnleggende skrivekompetanse. Utviklingen av skriveferdigheter går fra grunnleggende bokstav- og tekstkunnskap til planlegging, utforming og bearbeiding av mer komplekse tekster.

1.3 Lesing

- 1.3.1 (s. 2) Elevene skal utvikle leseferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å lese egnede tekster i ulike sjangre.
- 1.3.2 (s. 2) Elevene skal utvikle lesestrategier og reflektere over tekster.
- 1.3.3 (s. 4) Å kunne lese i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende lesekompetanse på norsk, å lese for læring, opplevelse og innlevelse, å øve opp gode lesestrategier, og å reflektere over teksters innhold, form og formål.
- 1.3.4 (s. 4) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese på norsk.
- 1.3.5 (s. 4) Utviklingen av å kunne lese går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til lesing av og refleksjon over mer komplekse tekster i ulike sjangre.

1.3.6 (s. 4) Elevene skal også lese og forstå tall, tabeller og diagrammer.

Kondensat: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese på norsk. I faget skal elevene øve opp grunnleggende lesekompetanse på norsk, lese for læring, øve på opplevelse og innlevelse og øve opp noen gode lesestrategier. Leseutviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til lesing av og refleksjon over mer komplekse tekster i ulike sjangre.

2. Samhandling med andre

1.1 Delta i sosialt fellesskapet

- 1.1.1 (s. 2) Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag.
- 1.1.2 (s. 2) Elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring.
- 1.1.3 (s. 4) Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt.
- 1.1.4 (s. 2) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet og legger på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse.
- 1.1.5 (s. 2) Elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring.
- 1.1.6 (s. 2) Faget skal legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv.

Kondensat: Faget skal bidra til å gi minoritetsspråklige elever like muligheter til å kunne delta i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, samt i samfunnet. Faget ligger på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse.

2.2 Samhandling med andre

- 1.2.1 (s. 3) I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg

muntlig og skriftlig på norsk. Dette gir mulighet til å utforske og uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, og til å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap

- 1.2.2 (s. 3) Dette gjør det mulig for elevene å holde seg informert, gjøre seg opp sine egne tanker og meninger og å forstå og delta i samtaler, diskusjoner og samfunnsliv.
- 1.2.3 (s. 3) Arbeid med tekster kan gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og perspektiver, noe som kan legge grunnlag for forståelse, toleranse og konstruktiv samhandling med andre mennesker.
- 1.2.4 (s. 4) Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk.
- 1.2.5 (s. 2) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.

Kondensat: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler blant annet om å utvikle elevenes evne til å kommunisere muntlig og skriftlig på norsk, slik at den får mulighet til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, og til å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. På den måten kan elevene holde seg informert og forstå og delta i samtaler, diskusjoner og samfunnsliv.

3. Språklig minoritet som ressurs

3.1 Opplevelse av at språklig minoritet er en ressurs

- 3.1.1 (s. 2) Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.
- 3.1.2 (s. 3) Elevene skal oppleve at språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen.
- 3.1.3 (s. 3) De skal oppøve et sammenlignende perspektiv på norsk og språk de kan fra før.
- 3.1.4 (s. 2) Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet.

Kondensat: Gjennom arbeid med grunnleggende norsk, skal minoritetsspråklige elever oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

3.2 Identitetsutvikling

- 3.2.1 (s. 2) Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet.
- 3.2.2 (s. 2) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.
- 3.2.3 (s. 3) Elevene skal gjøre seg kjent med og samtale om noen trekk ved norsk kultur i nåtid og fortid, og deres egne erfaringer fra Norge og andre kulturer de kjenner kan gi viktige perspektiver i refleksjon over sammenhengen mellom språk, identitet og kultur.
- 3.2.4 (s. 3) Arbeid med tekster kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling. Arbeid med språk og språkbruk kan gi elevene nye perspektiver på språklig identitet.

Kondensat: Arbeid med grunnleggende norsk er et sentralt fag for identitetsutvikling, og skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Faget skal styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte.

Steg 4: Syntese – Å sammenfatte betydningen av dette

Kodegruppe 1: Språkopplæring

Analytisk tekst: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et omfattende ansvar for å utvikle elevenes leseforståelse, samt språkkompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig. Elevene skal lære å kommunisere på norsk gjennom å utvikle grunnleggende kommunikativ kompetanse, mestre ulike muntlige sjangre og reflektere over muntlig språkbruk. Gode skriveferdigheter skal de oppnå ved å utvide sitt ordforråd og begrepsapparat, og ved å øve på grunnleggende skrivekompetanse, som planlegging, utforming og bearbeiding av mer komplekse tekster. De skal øve på innlevelse, opplevelse

og gode lesestrategier, som vil føre til at de kan lese og reflektere over mer komplekse tekster i ulike sjangre.

Gullsitat: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et omfattende ansvar for å utvikle elevenes leseforståelse, samt språkkompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig.

Kodegruppe 2: Samhandling med andre

Analytisk tekst: Gjennom faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal elevenes evne til å kommunisere på norsk utvikles, både muntlig og skriftlig, slik at de blir i stand til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, samt å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. På denne måten kan elevene holde seg informert og delta i samtaler, diskusjoner og samfunnsliv. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har nemlig som hensikt å bidra til å gi minoritetsspråklige elever like muligheter til å delta fullt ut i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, så vel som i samfunnet.

Gullsitat: Grunnleggende norsk for språklige minoriteter bidrar til å gi like muligheter til deltakelse i samfunnet, og utviklere elevenes evne til å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språk- og kultursammensatte fellesskap.

Kodegruppe 3: Språklig minoritet som ressurs

Analytisk tekst: Minoritetsspråklige elever skal erfare gjennom arbeid med grunnleggende norsk, at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Faget har dermed en svært sentral rolle når det gjelder å fremme inkludering og flerspråklighet. Samtidig har grunnleggende norsk også en viktig funksjon i identitetsutviklingen til elevene. Faget skal anerkjenne og bygge videre på deres språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, og på den måten styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten deres.

Gullsitat: Minoritetsspråklige elever skal erfare gjennom arbeid med grunnleggende norsk, at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.

Sammenfattende analyse av dokument 3

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et omfattende ansvar for å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse i norsk, både muntlig og skriftlig. Dette inkluderer utvikling av leseforståelse, kommunikativ kompetanse, mestring av ulike muntlige sjangre og refleksjon over muntlig språkbruk. Skriveferdigheter skal også utvikles gjennom utvidelse av ordforråd og begrepsapparat, samt øving på grunnleggende skrivekompetanse. Elevene skal også øve på lesestrategier som vil føre til at de kan lese og reflektere over mer komplekse tekster i ulike sjangre. Gjennom faget *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* skal elevenes kommunikasjonskompetanse utvikles, slik at de blir i stand til å uttrykke egne tanker, erfaringer og følelser, samt å håndtere mellommenneskelige relasjoner i språklige og kulturelt sammensatte fellesskap. Målet er at elevene skal kunne delta fullt ut i det sosiale fellesskapet og i ordinær opplæring i alle fag, samt i samfunnet generelt. Arbeidet med grunnleggende norsk har også som mål å fremme inkludering og flerspråklighet. Det er viktig at minoritetsspråklige

elever opplever at det å beherske flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet. Samtidig har faget en viktig funksjon i identitetsutviklingen til elevene. Gjennom anerkjennelse og videreføring av deres språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, kan faget styrke og ivareta menneskeverdet og identiteten til den enkelte elev.

Dokument 4.

Retningslinjer for opplæring av minoritetsspråklige elever (Bergen kommune)

Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk

Tema:

1. Kartlegge elevenes behov for særskilt språkopplæring
2. Særskilt språkopplæring
3. Vurdering/karakterer
4. Elever med spesialpedagogiske behov
5. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever
6. Innføringstilbud
7. Retningslinjer for minoritetsspråklige elever i Bergen kommune
8. Administrative rutiner

Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter

Kodegrupper:

1. Kartlegging av minoritetsspråklige elever
2. Særskilt språkopplæring
3. Elever med spesialpedagogiske behov
4. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever
5. Administrative rutiner

Meningsbærende enheter

1. **Kartlegging av minoritetsspråklige elever**
 - a. (s. 5) Avgjørelsen av hvem som har tilstrekkelig kompetanse eller ikke i norsk, og hvem som trenger morsmål- og/eller tospråklig fagopplæring krever en individuell vurdering av den enkelte elevs behov. I en slik vurdering ser man på om eleven er i stand til å følge den ordinære opplæringen eller ikke. Vurderingen må ligge til grunn før skolen treffer enkeltvedtak, og dokumentasjonen for vedtaket er kartleggingsresultater av elevenes språkkompetanse i norsk

- b. (s. 9) I Bergen kommune er det rektor ved den enkelte skole som med samtykke fra foreldrene i første instans avgjør om en elev har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. En forutsetning for å kunne søke er at eleven er kartlagt og at det foreligger kartleggingsresultater som dokumenterer at eleven ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne følge ordinær opplæring.
- c. (s. 9) Bergen kommune har plikt til å kartlegge tilstrekkelighet i norsk før det treffes vedtak om særskilt språkopplæring. En slik kartlegging skal også utføres underveis i opplæringen. I Bergen kommune har skoleeier delegert kartlegging og vedtaksmyndighet til rektor ved den enkelte skole. Rektor treffer enkeltvedtak etter fagavdelingen har foretatt ressurstildeling.
- d. (s. 9) Skoler i Bergen kommune skal etablere et migrasjonspedagogisk team for å kvalitetssikre arbeidet med kartlegging og vurdering av elevens språksituasjon. Fortrinnsvis bør en bruke de lærerne som står eleven nærmest: kontaktlærer, tospråklig faglærer og lærer som underviser i særskilt norskopplæring.
- e. (s. 9) Skolen må skaffe seg informasjon om elevens språkferdighet og faglige utvikling, slik at opplæringen kan tilpasses elevens forutsetninger og samtidig sikre retten til særskilt opplæring etter § 2-8 i opplæringsloven.
- f. (s. 9) Innstilling til Stortinget nr. 110 (1998/1999) gir føringer for kartleggingen av elevens kompetanse. Innstillingen legger vekt på at "norskferdighetene til et barn er et komplekst nettverk av integrerte delkunnskaper, og det bør derfor legges avgjørende vekt på en lærergruppebasert lokal kartlegging av barns språkferdigheter og skolefremgang". På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes kartleggingsverktøy som skolen skal bruke.
- g. (s. 10) I Bergen kommune skal elevenes språkkompetanse i norsk kartlegges og nivå plasseres. Kartleggingsresultatene danner grunnlaget for å søke ressurser til særskilt norskopplæring etter § 2-8. Det skal brukes Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy med Bergen kommunes aldersadekvate konkretisering. Kartleggingsresultater skal registres i Conexus Engage (tidligere Vokal). Datoen fra Conexus må legges manuelt inn i Extens. Kun skolene som registrerer kartleggingsdatoen i Extens vil få tildelt midler

- h. (s. 10) Skolene vurderer om eleven «om nødvendig har elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar...§2-8» . I Ot prp. NR. 55 – 2013-2004, har stortinget understreket at nødvendighet gjelder for «Elever med svært avgrensa dugleik i norsk kan ha rett til morsmål/fagopplæring». I vurderingen skal skolene ta i betraktning: Eleven skal ha en aldersadekvat kompetanse i sitt morsmål for å kunne benytte det til begrepsinnlæring, lese-, skrive- og fagopplæring.
- i. (s. 13) Elevens skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter i fag som engelsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk skal kartlegges.

2. Særskilt språkopplæring

- a. (s. 5) Målgruppe for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter etter § 2-8 i opplæringsloven er elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk.
- b. (s. 5) Elever har rett til særskilt språkopplæring inntil eleven har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa».
- c. (s. 5) Om nødvendig har eleven også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring på morsmål eller på tilrettelagt norsk.
- d. (s. 5) Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, morsmål og tospråklig fagopplæring, på morsmålet eller på tilrettelagt norsk.
- e. (s. 5) Særskilt norskopplæring – Elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, og som ikke kan ta del i den ordinære opplæringen med godt utbytte, gis særskilt norskopplæring så lenge de har behov for det. Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Opplæringen må derfor ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Opplæringen i grunnleggende norsk skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag. Samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk. Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse.

- f. (s. 5) Læreplanen i grunnleggende norsk - Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Læreplanen er nivåbasert, aldersuavhengig. Før opplæringen starter, må det tas standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev
- g. (s. 6) Morsmålsopplæring - Morsmålsopplæring for elever fra språklige minoriteter er et opplæringstilbud for elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Hovedformålet med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er «...å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmulighet gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet».
- h. (s. 6) Tospråklig fagopplæring - Fagopplæring på morsmål og/eller på tilrettelagt norsk, har som overordnet mål å gjøre skolenes lærestoff tilgjengelig inntil elevene kan følge ordinær fagopplæring. Denne opplæringen forutsetter et nært samarbeid mellom de ulike lærere som er involvert i opplæring av minoritetsspråklige elever slik at lærestoff i fagopplæring på morsmålet eller tilrettelagt norsk er relevant og tilpasset elevenes forutsetninger. Undervisningstimene skal være integrert i elevenes timeplan.
- i. (s. 10) Alle kommunale skoler som mottar midler til særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8, skal følge Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-1) til elevene har fullført nivå 2 i læreplanen. Fra bestått nivå 2 skal elevene gå over til ordinær læreplan i norsk og retten til særskilt norskopplæring bortfaller.
- j. (s. 10) For Bergen kommune er det et mål at elever oppnår tilstrekkelige norskferdigheter tilsvarende nivå 2, i løpet av 3 år.
- k. (s. 11) Det kan søkes morsmål og tospråklig fagopplæring i inntil 3 år, med mulighet til å søke 2 ekstra år hvis eleven ikke har oppnådd nivå 2 i læreplan i grunnleggende norsk. Skolene kan motta ressurser til morsmål og/eller tospråklig fagopplæring for samme elev i maksimalt 5 år. Dersom det allikevel søkes for elever ut over 5 år må det søkes særskilt. Søknad skal begrunnes og elevenes behov dokumenteres.
- l. (s. 7) Elever som får opplæring etter opplæringsloven § 2-8 p.g.a utilstrekkelig kompetanse i norsk, og har behov for spesialundervisning etter

opplæringsloven § 5-1, skal ivaretas som skolens øvrige elever innenfor det ordinære spesialpedagogiske tilbudet på skolen.

3. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

- a. (s. 7) Ifølge opplæringsloven § 2-1 har nyankomne barn i grunnskolealder, som sannsynligvis blir i landet i mer enn tre måneder, rett til å begynne på skole så snart de kommer til Norge.
- b. (s. 7) Nyankomne elever i grunnskolealder som alle andre elever i grunnskolen, har rett til å gå på nærskolen med mindre de velger å takke ja til et tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud (innføringstilbud) for nyankomne elever på en annen skole enn elevens nærskole. Når grunnskoleeleven ikke lenger går i et innføringstilbud, har eleven rett til å gå på nærskolen.
- c. (s. 7) Skoleeier kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. Opplæringsloven § 2-8 femte ledd og § 3-5 femte ledd. Bestemmelsene innebærer en begrenset rett for skoleeier til å gjøre unntak fra opplæringsloven § 8-2 om at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørigheter, fra opplæringsloven § 8-1 om retten til å gå på nærskolen, og fra Læreplanverket for kunnskapsløftet. Det heter i opplæringsloven § 2-8 femte ledd første punktum og privatskoleloven § 3-5 femte ledd første punktum at skoleeier «...kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skular.» Skoleeier kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler. Tilbudet er frivilling, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak om at eleven tar imot innføringstilbudet på en annen skole enn nærskolen, § 2-8 siste ledd.
- d. (s. 7) Etter opplæringsloven § 2-8 femte ledd og privatskoleloven § 3-5 femte ledd kan det gjøres avvik fra læreplanverket ved enkeltvedtak om særskilt språkopplæring i innføringstilbud.
- e. (s. 8) Opplæringstilbud for nyankomne elever ved et innføringstilbud kan være inntil 2 år og vedtaket fattes for ett år av gangen. En forutsetning for å fatte vedtak om hvor lenge eleven skal gå på et innføringstilbud er elevenes norskkferdigheter (Opplæringsloven § 2-8 og privatskoleloven § 3-5).

- f. (s. 8) Skoleeier, etter søknad og samtykke fra foresatte, kan la en elev gå et ekstra år eller la en elev begynne på et årstrinn lavere enn alderen skulle tilsi «..dersom det i det enkelte tilfellet verkar formålsteneleg»
- g. (s. 13) Nyankomne elever som går på en innføringsskole i Bergen kommune har rett til å gå på SFO på innføringsskolen etter søknad.

4. Administrative rutiner

- a. (s. 11) Nyankomne elever skal ta kontakt med sin nærskole. Nærskolen har ansvar for den første samtalen med foresatte, registrering, kartlegging og vurdering av et adekvat opplæringstilbud. Som regel er den første kontakten med nærskolen når foreldrene registrerer eleven. I denne registreringen får skolen verdifull informasjon om familien og eleven. Informasjonen danner grunnlag for en mer utdypende velkomstsamtale. Registrering er også en god anledning til å avtale tidspunktet for det første møtet og finne ut om familien trenger tolk. Ved registrering oppretter nærskolen elevmapper og registrerer elevene i Extens/Vigilo
- b. (s. 11) Nærskolen inviterer familien til en velkomstsamtale. Nærskolen må sørge for tolk og faste ansvarspersoner som gjennomfører samtalen. Dette kan være administrasjonen, leder av migrasjonspedagogisk team, rådgiver osv. I den første samtalen med nyankomne foreldre må nærskolen sørge for en god planlegging av møteinnholdet (bruk mal for Velkomstsamtale på nærskolen). Skolen må, i samråd med foresatte, vurdere om eleven skal begynne på sin nærskole eller søke plass på en innføringsskole. Nyankomne elever på 1. og 2. trinnet starter på et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Elever på 3. – 10. trinn kan søke plass på innføringsskoler på barnetrinnet eller ungdomstrinnet
- c. (s. 12) Fagavdeling sender melding til skolehelsetjeneste og Fylkestannlegen om elever som tilbys plass på innføringsskole. Nærskolen må melde fra om nyankomne elever på 1. og 2. trinn, og for nyankomne elever som starter på nærskolen.
- d. (s. 12) Nærskolen kan søke Fagavdeling barnehage og skole om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen for nyankomne på 1. og 2. trinnet (bruk mal for Søknad innføringsskole 3.-6. trinn, tilrettelagt tilbud 1.-2. trinn).

- e. (s. 12) Nærskolen søker fagavdeling barnehage og skole om plass i innføringsskole etter samtykke fra foresatte (bruk mal for Søknad innføringsskole 3.-6. trinn, tilrettelagt tilbud 1.-2. trinn).
- f. (s. 12) Nyankomne elever på 2. trinn får et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Elever som starter på dette trinnet i løpet av vårhalvåret kan få innføringstilbud fra 3. trinn dersom eleven har behov for det, og foresatte ønsker det. Skolen sender søknad om plass i innføringsklasse til fagavdelingen, på samme måte som andre søknader om innføringstilbud. Fagavdelingen gjør vedtak om plass på en innføringsskole.
- g. (s. 12) Foresatte kan velge om de vil ta imot innføringstilbudet på en innføringsskole. Dersom foresatte velger bort innføringstilbudet starter eleven i en ordinær klasse på nærskolen. Skolen kan deretter søke ressurser etter § 2-8.
- h. (s. 12) Fagavdelingen treffer vedtak etter søknad fra nærskolen. Nærskolen er ansvarlig for kontakt med foresatte under behandling av søknaden. Vedtaket sendes til foresatte, nærskolen, innføringsskolen, fylkestannlegen og skolehelsetjenesten. Når nærskolen har fått vedtaket om plass på innføringsskolen er nærskolen ansvarlig for å overføre elevinformasjon til innføringsskolen.
- i. (s. 13) Innføringsskolen må sørge for god informasjon om skolenes daglige rutiner, skolereglement i Bergen kommune og det norske skolesystemet generelt. Det må også informeres om elevens rettigheter etter § 2-8.
- j. (s. 13) Innføringsskolen har ansvar for at eleven får besøkt nærskolen før overføring og har ansvar for å innkalle til et overføringsmøte. Overføringsmøtet skal inneholde følgende:
- Gjennomgang av elevmappen
 - Gjennomgang av kartleggingsresultater i grunnleggende norsk og morsmål
 - Gjennomgang av rapport om opplæringen eleven har hatt på innføringsskolen i fag som: engelsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, norsk og morsmål.
- Rapportene må også ha en beskrivelse av læremidler som ble brukt og eventuelt anbefalinger til videre bruk på nærskolen
- k. (s. 19) Skoler som har minoritetspråklige elever kan søke midler til lavterskeltilbud. Lavterskeltilbudet er tenkt for minoritetspråklige elever som er i en vanskelig livssituasjon. Det gjelder blant annet for nyankomne elever med lite eller ingen skolegang, elever uten leseog skriveferdigheter som

kommer sent i skoleløpet, eller traumatiserte elever som ikke har blitt utredet av PPT.

- l. (s. 19) Skoler som har minoritetsspråklige elever kan søke midler til å sette i gang ulike tiltak som kan bidra til å styrke hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.
- m. (s. 11) Etter at rektor har fått tildelt ressurser fra fagavdeling, treffes enkeltvedtak. Enkeltvedtaket gjelder for den enkelte elev og ett skoleår. Vedtaket skal inneholde følgende beskrivelse: ressurstildeling, innhold og organisering av opplæringen.

Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene

2. Kartlegging av minoritetsspråklige elever

1.1 Hvorfor kartlegge minoritetsspråklige elever?

- 1.1.1 (s. 5) I en slik vurdering ser man på om eleven er i stand til å følge den ordinære opplæringen eller ikke. Vurderingen må ligge til grunn før skolen treffer enkeltvedtak, og dokumentasjonen for vedtaket er kartleggingsresultater av elevenes språkkompetanse i norsk
- 1.1.2 (s. 9) Slik at opplæringen kan tilpasses elevens forutsetninger og samtidig sikre retten til særskilt opplæring etter § 2-8 i opplæringsloven.
- 1.1.3 (s. 10) Kartleggingsresultatene danner grunnlaget for å søke ressurser til særskilt norskopplæring etter § 2-8.
- 1.1.4 (s. 5) Avgjøre hvem som har tilstrekkelig kompetanse eller ikke i norsk, og hvem som trenger morsmål- og/eller tospråklig fagopplæring
- 1.1.5 (s. 11) Eleven skal ha en aldersadekvat kompetanse i sitt morsmål for å kunne benytte det til begrepsinnlæring, lese-, skrive- og fagopplæring

Kondensat: Vi kartlegger minoritetsspråklige elever for å tilpasse elevens forutsetninger og samtidig vurdere om de er i stand til å følge den ordinære opplæringen eller om eleven har behov for særskilt opplæring etter § 2-8 i opplæringsloven.

1.2 Hva skal kartlegges?

- 1.2.1 (s. 5) En individuell vurdering av den enkelte elevs behov

- 1.2.2 (s. 9) Bergen kommune har plikt til å kartlegge tilstrekkelighet i norsk før det treffes vedtak om særskilt språkopplæring. En slik kartlegging skal også utføres underveis i opplæringen. I Bergen kommune har skoleeier delegert kartlegging og vedtaksmyndighet til rektor ved den enkelte skole. Rektor treffer enkeltvedtak etter fagavdelingen har foretatt ressurstildeling.
- 1.2.3 (s. 9) Skolen må skaffe seg informasjon om elevens språkferdighet og faglige utvikling
- 1.2.4 (s. 10) I Bergen kommune skal elevenes språkkompetanse i norsk kartlegges og nivå plasseres
- 1.2.5 (s. 11) I vurderingen skal skolene ta i betraktning:
- 1.2.6 (s. 13) Elevens skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter i fag som engelsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk skal kartlegges.

Kondensat: Informasjon om elevens individuelle behov, faglige utvikling, språkkompetanse i norsk, skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter skal benyttes for å vurdere, kartlegge og nivå plassere de minoritetsspråklige elevene.

1.3 Hvem er ansvarlig for kartleggingen

- 1.3.1 (s. 9) I Bergen kommune er det rektor ved den enkelte skole som med samtykke fra foreldrene i første instans avgjør om en elev har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. En forutsetning for å kunne søke er at eleven er kartlagt og at det foreligger kartleggingsresultater som dokumenterer at eleven ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne følge ordinær opplæring.
- 1.3.2 (s. 9) Bergen kommune har plikt til å kartlegge tilstrekkelighet i norsk før det treffes vedtak om særskilt språkopplæring. En slik kartlegging skal også utføres underveis i opplæringen. I Bergen kommune har skoleeier delegert kartlegging og vedtaksmyndighet til rektor ved den enkelte skole. Rektor treffer enkeltvedtak etter fagavdelingen har foretatt ressurstildeling
- 1.3.3 (s. 9) Skoler i Bergen kommune skal etablere et migrasjonspedagogisk team for å kvalitetssikre arbeidet med kartlegging og vurdering av elevens språksituasjon. Fortrinnsvis bør en bruke de lærerne som står eleven nærmest:

kontaktlærer, tospråklig faglærer og lærer som underviser i særskilt norskopplæring.

Kondensat: Det er rektor, som med samtykke fra foreldre, skal avgjøre om en elev har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. Alle skoler i Bergen kommune er pliktig å kartlegge og vurdere elevenes språksituasjon, og etablere et migrasjonspedagogisk team for å kvalitetssikre dette arbeidet.

3. Særskilt språkopplæring

2.1 Hvem har rett på særskilt språkopplæring?

- 2.1.1 (s. 5) Målgruppe for særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter etter § 2-8 i opplæringsloven er elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk.
- 2.1.2 (s. 5) Elever har rett til særskilt språkopplæring inntil eleven har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa». Om nødvendig har eleven også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring på morsmål eller på tilrettelagt norsk.
- 2.1.3 (s. 5) Elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, og som ikke kan ta del i den ordinære opplæringen med godt utbytte, gis særskilt norskopplæring så lenge de har behov for det.
- 2.1.4 (s. 11) Det kan søkes morsmål og tospråklig fagopplæring i inntil 3 år, med mulighet til å søke 2 ekstra år hvis eleven ikke har oppnådd nivå 2 i læreplan i grunnleggende norsk.
- 2.1.5 (s. 7) Elever som får opplæring etter opplæringsloven § 2-8 p.g.a utilstrekkelig kompetanse i norsk, og har behov for spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, skal ivaretas som skolens øvrige elever innenfor det ordinære spesialpedagogiske tilbudet på skolen.

Kondensat: Særskilt språkopplæring er et tilbud for elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk og på grunn av begrensede ferdigheter i norsk ikke får utbytte av den ordinære undervisningen.

2.2 Hva innebærer særskilt språkopplæring?

- 2.2.1 (s. 5) Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, morsmål og tospråklig fagopplæring, på morsmålet eller på tilrettelagt norsk.
- 2.2.2 (s. 5) Særskilt norskopplæring - Elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, og som ikke kan ta del i den ordinære opplæringen med godt utbytte, gis særskilt norskopplæring så lenge de har behov for det. Skoleeier velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning av den ordinære læreplanen i norsk.
- 2.2.3 (s. 6) Morsmålsopplæring - Morsmålsopplæring for elever fra språklige minoriteter er et opplæringstilbud for elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Hovedformålet med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er «...å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmulighet gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet».
- 2.2.4 (s. 6) Tospråklig fagopplæring - Fagopplæring på morsmål og/eller på tilrettelagt norsk
- 2.2.5 (s. 6) Opplæringen forutsetter et nært samarbeid mellom de ulike lærere som er involvert i opplæring av minoritetsspråklige elever slik at lærestoff i fagopplæring på morsmålet eller tilrettelagt norsk er relevant og tilpasset elevenes forutsetninger. Undervisningstimene skal være integrert i elevenes timeplan.
- 2.2.6 (s. 5) Opplæringen må derfor ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk.
- 2.2.7 (s. 10) Alle kommunale skoler som mottar midler til særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8, skal følge Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-1) til elevene har fullført nivå 2 i læreplanen. Fra bestått nivå 2 skal elevene gå over til ordinær læreplan i norsk og retten til særskilt norskopplæring bortfaller.
- 2.2.8 (s. 11) Det kan søkes morsmål og tospråklig fagopplæring i inntil 3 år, med mulighet til å søke 2 ekstra år hvis eleven ikke har oppnådd nivå 2 i læreplan i grunnleggende norsk. Skolene kan motta ressurser til morsmål og/eller tospråklig fagopplæring for samme elev i maksimalt 5 år. Dersom det allikevel

søkes for elever ut over 5 år må det søkes særskilt. Søknad skal begrunnes og elevenes behov dokumenteres.

Kondensat: Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring, morsmål og tospråklig fagopplæring på morsmålet eller på tilrettelagt norsk.

2.3 Målet med særskilt språkopplæring

- 2.3.1 (s. 5) Elever har rett til særskilt språkopplæring inntil eleven har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa».
- 2.3.2 (s. 5) Særskilt norskopplæring - Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk.
- 2.3.3 (s. 6) Opplæringen i grunnleggende norsk skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag.
- 2.3.4 (s. 6) Samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk.
- 2.3.5 (s. 6) Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse.
- 2.3.6 Morsmålsopplæring - Hovedformålet med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er «...å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmulighet gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet».
- 2.3.7 (s. 6) Fagopplæring på morsmål og/eller på tilrettelagt norsk, har som overordnet mål å gjøre skolens lærestoff tilgjengelig inntil elevene kan følge ordinær fagopplæring.
- 2.3.8 (s. 10) For Bergen kommune er det et mål at elever oppnår tilstrekkelige norskerferdigheter tilsvarende nivå 2, i løpet av 3 år.

Kondensat: Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, slik at de kan følge den ordinære opplæringen. Opplæringen skal også bidra til språklig selvtillit og trygghet samt interkulturell forståelse.

4. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

3.5 Nyankomne elevers rettigheter

- 3.5.1 (s. 7) Ifølge opplæringsloven § 2-1 har nyankomne barn i grunnskolealder, som sannsynligvis blir i landet i mer enn tre måneder, rett til å begynne på skole så snart de kommer til Norge.
- 3.5.2 (s. 7) Skoleeier kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. Opplæringsloven § 2-8 femte ledd og § 3-5 femte ledd.
- 3.5.3 (s. 7) Nyankomne elever i grunnskolealder som alle andre elever i grunnskolen, har rett til å gå på nærskolen med mindre de velger å takke ja til et tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud (innføringstilbud) for nyankomne elever på en annen skole enn elevens nærskole. Når grunnskoleeleven ikke lenger går i et innføringstilbud, har eleven rett til å gå på nærskolen.
- 3.5.4 (s. 13) Nyankomne elever som går på en innføringsskole i Bergen kommune har rett til å gå på SFO på innføringsskolen etter søknad.

Kondensat: Nyankomne elever som blir i landet i mer enn tre måneder har rett til å begynne på skolen så snart de kommer til Norge. I grunnskolealder har de rett til å gå på nærskolen med mindre de velger å takke ja til et tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud.

3.2 Innføringstilbud

- 3.2.1 (s. 7) Skoleeier kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. Opplæringsloven § 2-8 femte ledd og § 3-5 femte ledd. Bestemmelsene innebærer en begrenset rett for skoleeier til å gjøre unntak fra opplæringsloven § 8-2 om at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørigheter, fra opplæringsloven § 8-1 om retten til å gå på nærskolen, og fra Læreplanverket for kunnskapsløftet. Det heter i opplæringsloven § 2-8 femte ledd første punktum og privatskoleloven § 3-5 femte ledd første punktum at skoleeier «...kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skular.» Skoleeier kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler. Tilbudet er frivilling, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak om at eleven tar imot innføringstilbudet på en annen skole enn nærskolen, § 2-8 siste ledd.

- 3.2.2 (s. 7) Etter opplæringsloven § 2-8 femte ledd og privatskoleloven § 3-5 femte ledd kan det gjøres avvik fra læreplanverket ved enkeltvedtak om særskilt språkopplæring i innføringstilbud.
- 3.2.3 (s. 8) Opplæringstilbud for nyankomne elever ved et innføringstilbud kan være i inntil 2 år og vedtaket fattes for ett år av gangen. En forutsetning for å fatte vedtak om hvor lenge eleven skal gå på et innføringstilbud er elevenes norskerferdigheter (Opplæringsloven § 2-8 og privatskoleloven § 3-5).
- 3.2.4 (s. 8) Skoleeier, etter søknad og samtykke fra foresatte, kan la en elev gå et ekstra år eller la en elev begynne på et årstrinn lavere enn alderen skulle tilsi «...dersom det i det enkelte tilfellet virker formålsteneleg»

Kondensat: Skoleeier kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever. Dette er et frivillig opplæringstilbud, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak. Innføringstilbudet kan vare i inntil 2 år, og en elev kan gå et år ekstra «... dersom det i enkelte tilfeller virker formålsteneleg».

5. Administrative rutiner

4.1 Nærskolen

- 4.1.1 (s. 11) Nyankomne elever skal ta kontakt med sin nærskole. Nærskolen har ansvar for den første samtalen med foresatte, registrering, kartlegging og vurdering av et adekvat opplæringstilbud. Som regel er den første kontakten med nærskolen når foreldrene registrerer eleven. I denne registreringen får skolen verdifull informasjon om familien og eleven. Informasjonen danner grunnlag for en mer utdypende velkomstsamtale. Registrering er også en god anledning til å avtale tidspunktet for det første møtet og finne ut om familien trenger tolk. Ved registrering oppretter nærskolen elevmapper og registrerer elevene i Extens/Vigilo
- 4.1.2 (s. 11) Nærskolen inviterer familien til en velkomstsamtale. Nærskolen må sørge for tolk og faste ansvarspersoner som gjennomfører samtalen. Dette kan være administrasjonen, leder av migrasjonspedagogisk team, rådgiver osv. I den første samtalen med nyankomne foreldre må nærskolen sørge for en god planlegging av møteinnholdet (bruk mal for

Velkomstsamtale på nærskolen). Skolen må, i samråd med foresatte, vurdere om eleven skal begynne på sin nærskole eller søke plass på en innføringsskole. Nyankomne elever på 1. og 2. trinnet starter på et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Elever på 3. – 10. trinn kan søke plass på innføringsskoler på barnetrinnet eller ungdomstrinnet

- 4.1.3 (s. 12) Fagavdeling sender melding til skolehelsetjeneste og Fylkestannlegen om elever som tilbys plass på innføringsskole. Nærskolen må melde fra om nyankomne elever på 1. og 2. trinn, og for nyankomne elever som starter på nærskolen.
- 4.1.4 (s. 12) Nærskolen søker fagavdeling barnehage og skole om plass i innføringsskole etter samtykke fra foresatte (bruk mal for Søknad innføringsskole 3.-6. trinn, tilrettelagt tilbud 1.-2. trinn).
- 4.1.5 (s. 12) Nyankomne elever på 2. trinn får et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Elever som starter på dette trinnet i løpet av vårhalvåret kan få innføringstilbud fra 3. trinn dersom eleven har behov for det, og foresatte ønsker det. Skolen sender søknad om plass i innføringsklasse til fagavdelingen, på samme måte som andre søknader om innføringstilbud. Fagavdelingen gjør vedtak om plass på en innføringsskole.
- 4.1.6 (s. 12) Fagavdelingen treffer vedtak etter søknad fra nærskolen. Nærskolen er ansvarlig for kontakt med foresatte under behandling av søknaden. Vedtaket sendes til foresatte, nærskolen, innføringsskolen, fylkestannlegen og skolehelsetjenesten. Når nærskolen har fått vedtaket om plass på innføringsskolen er nærskolen ansvarlig for å overføre elevinformasjon til innføringsskolen.

Kondensat: Nærskolen har ansvar for den første samtalen med foresatte, registrering, kartlegging og vurdering av elevens opplæringstilbud. Det er nærskolen sitt ansvar å søke plass på innføringsskole for elever på 3.-6. trinn, etter samtykke fra foresatte.

4.2 Innføringsskolen

- 4.2.1 (s. 13) Innføringsskolen må sørge for god informasjon om skolens daglige rutiner, skolereglement i Bergen kommune og det norske

skolesystemet generelt. Det må også informeres om elevens rettigheter etter § 2-8.

- 4.2.2 (s. 13) Innføringsskolen har ansvar for at eleven får besøkt nærskolen før overføring og har ansvar for å innkalle til et overføringsmøte. Overføringsmøtet skal inneholde følgende: • Gjennomgang av elevmappen • Gjennomgang av kartleggingsresultater i grunnleggende norsk og morsmål • Gjennomgang av rapport om opplæringen eleven har hatt på innføringsskolen i fag som: engelsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, norsk og morsmål. Rapportene må også ha en beskrivelse av læremidler som ble brukt og eventuelt anbefalinger til videre bruk på nærskolen

Kondensat: Innføringsskolen må sørge for god informasjon om skolereglementet og det norske skolesystemet generelt. Innføringsskolen står videre ansvarlig for å innkalle til et overføringsmøte og for at eleven får besøkt nærskolen før overføringen.

4.3 Midler og ressurser

- 4.3.1 (s. 12) Nærskolen kan søke Fagavdeling barnehage og skole om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen for nyankomne på 1. og 2. trinnet (bruk mal for Søknad innføringsskole 3.-6. trinn, tilrettelagt tilbud 1.-2. trinn).
- 4.3.2 (s. 12) Dersom foresatte velger bort innføringstilbudet starter eleven i en ordinær klasse på nærskolen. Skolen kan søke ressurser etter § 2-8.
- 4.3.3 (s. 19) Skoler som har minoritetsspråklige elever kan søke midler til lavterskeltilbud. Lavterskeltilbudet er tenkt for minoritetsspråklige elever som er i en vanskelig livssituasjon. Det gjelder blant annet for nyankomne elever med lite eller ingen skolegang, elever uten leseog skriveferdigheter som kommer sent i skoleløpet, eller traumatiserte elever som ikke har blitt utredet av PPT.
- 4.3.4 (s. 19) Skoler som har minoritetsspråklige elever kan søke midler til å sette i gang ulike tiltak som kan bidra til å styrke hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

- 4.3.5 (s. 11) Fagavdelingen tildeler ressurser til morsmål og tospråklig fagopplæring i form av stillinger.
- 4.3.6 (s. 11) Etter at rektor har fått tildelt ressurser fra fagavdeling, treffes enkeltvedtak. Enkeltvedtaket gjelder for den enkelte elev og ett skoleår. Vedtaket skal inneholde følgende beskrivelse: ressurstildeling, innhold og organisering av opplæringen.

Kondensat: Nærskolen kan søke om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen for nyankomne på 1. og 2. trinn. Skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene.

Steg 4 – Syntese - Å sammenfatte betydningen av dette

Kodegruppe 1. Kartlegging av minoritetsspråklige elever

Analytisk tekst: Når nyankomne minoritetsspråklige elever kommer til Norge er skolen pliktig til å kartlegge eleven for å vurdere om han eller hun er i stand til å følge den ordinære opplæringen, eller om eleven har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. Her skal elevens individuelle behov, faglige utvikling, språkkompetanse i norsk, skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter benyttes for å vurdere, kartlegge og nivåplassere eleven. Det er rektor, som med samtykke fra foreldre skal ta avgjørelsen om en elev har behov for særskilt språkopplæring eller ikke.

Gullsitat: Skolen er pliktig til å kartlegge nyankomne minoritetsspråklige elever for å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring

Kodegruppe 2. Særskilt språkopplæring

Analytisk tekst: Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, samt elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, og som ikke kan ta en del av den ordinære oppæringen med godt utbytte, har ifølge opplæringsloven § 2-8 rett til særskilt språkopplæring. Dette gis inntil eleven har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa». Særskilt språkopplæring innebærer norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, enten på morsmålet eller på tilrettelagt norsk.

Opplæringen skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Særskilt språkopplæring skal sikre denne elevgruppens mulighet til å få den kompetansen som er nødvendig for å følge undervisningen på norsk. Opplæringen skal også bidra til å styrke elevenes språklige selvtillit og trygghet, samt fremme interkulturell forståelse.

Gullsitat: Elever som har begrensede ferdigheter i norsk har rett på særskilt språkopplæring inntil de får godt nok utbytte av den ordinære opplæringen.

Kodegruppe 3. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

Analytisk tekst: Ifølge opplæringsloven § 2-1 har nyankomne minoritetsspråklige elever, som skal bli i landet i mer enn tre måneder, rett til å begynne på skolen så snart de kommer til Norge. Skolen kan tilby nyankomne elever et innføringstilbud i inntil 2 år, på bakgrunn av elevens norskferdigheter. Ved enkeltvedtak om særskilt språkopplæring i innføringstilbud kan det gjøres avvik fra læreplanverket. Som alle andre elever i grunnskolen, har nyankomne elever rett til å gå på nærskolen med mindre de velger å takke ja til et slikt tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud.

Gullsitat: Nyankomne minoritetsspråklige elever har rett til å begynne på nærskolen så snart de kommer til Norge, med mindre de takker ja til et tidsbegrenset særskilt opplæringstilbud.

Kodegruppe 4. Administrative rutiner

Analytisk tekst: Når en minoritetsspråklig elev kommer til Norge skal nærskolen ta ansvar for den første samtalen med foresatte i tillegg til å registrere, kartlegge og vurdere elevens opplæringstilbud. For nyankomne elever på 3.-6. trinn, skal skolen ta ansvar for å søke plass på en innføringsskole, etter samtykke fra foresatte. For nyankomne elever på 1.-og 2. trinn, kan nærskolen søke om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Alle skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene.

Gullsitat: Nærskolen skal sørge for at eleven får det opplæringstilbudet han eller hun har krav på ved å søke om plass på innføringsskole og/eller midler og ressurser på nærskolen.

Sammenfattende analyse av dokument 4

Nyankomne minoritetsspråklige elever har rett til å begynne på skolen så snart de kommer til Norge. Det er nærskolen som skal ta ansvar for den første samtalen med foresatte i tillegg til å registrere, kartlegge og vurdere elevens opplæringstilbud. Her er skolen pliktig til å kartlegge de nyankomne minoritetsspråklige elevenes individuelle behov, faglige utvikling, språkkompetanse i norsk, skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter, for så å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8. I Bergen kommune er det rektor som, med samtykke fra foreldre, skal ta denne avgjørelsen i første instans. Særskilt språkopplæring skal gis til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, samt elever som starter skolegangen sin i Norge med begrensede ferdigheter i norsk, inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Målet med særskilt språkopplæring er å gi elevene tilstrekkelig kompetanse i norsk, samt bidra til språklig selvtillit, trygghet og interkulturell forståelse. Opplæringen skal ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og den ordinære læreplanen i norsk. Det forutsettes derfor at det finnes et nært og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som er involvert i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Skoleeier kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler for nyankomne elever på 3.-6. trinn. Dette er et frivillig opplæringstilbud, og det kreves samtykke fra foresatte før det fattes vedtak. For nyankomne elever på 1.-og 2. trinn, kan skolen søke om ressurser til å opprette et tilrettelagt tilbud på nærskolen. Alle skoler med minoritetsspråklige elever kan søke om midler til lavterskeltilbud, morsmål- og tospråklig opplæring og ressurser som kan styrke skole-hjem samarbeidet med foreldrene.

Dokument 5.

Informasjon til nyankomne: Barnehage og opplæring i Norge

Steg 1 – Å få et helhetsinntrykk

Tema:

1. Rettigheter for alle elever i barnehage og skole
2. Samarbeid mellom skole og hjem
3. Trygt og godt skolemiljø
4. Språkopplæring
5. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever
6. Spesialundervisning

Steg 2 - Å identifisere meningsdannende enheter

Kodegrupper:

2. Trygt og godt skolemiljø
3. Innføringstilbud

Meningsbærende enheter

2. Trygt og godt skolemiljø
 - a. (s. 5) Alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er elevenes egen opplevelse av hvordan de har det på skolen, som er avgjørende.
 - b. (s. 5-6) Alle elever skal oppleve at de hører til i et fellesskap. Skolen skal forebygge mobbing og andre krenkelser, og har plikt til å følge med og sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen.
 - c. (s. 6) Det er viktig med et godt samarbeid mellom skolen, eleven og foresatte. På den måten kan skolen best støtte eleven og bidra til god faglig og sosial utvikling.
 - d. (s. 3) SFO skal fremme inkludering og bidra til at elever skal utvikle vennskap.

3. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

- a. (s. 5) En elev som ikke kan norsk, eller som har svake norskferdigheter, skal få tilbud om ekstra støtte i norsk frem til hun eller han kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen.
- b. (s. 5) Eleven kan også ha rett til opplæring i eget morsmål, og rett til å få opplæring i fag både på norsk og på et språk hun eller han behersker.
- c. (s. 5) Skolen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk for å finne ut hva slags språkopplæring eleven trenger.
- d. (s. 5) Elever som har vært kort tid i Norge, kan få hele eller deler av opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler. Dette er et overgangstilbud for å lære norsk før eleven begynner i ordinær opplæring.
- e. (s. 5) Elever som ikke får et godt nok utbytte av ordinær opplæring, kan ha rett på spesialundervisning.

Steg 3 – Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene

4. Trygt og godt skolemiljø

4.1 Sosialt fellesskap

- 4.1.1 (s. 5) Alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.
- 4.1.2 (s.1) Alle elever skal oppleve at de hører til i et fellesskap. Skolen skal forebygge mobbing og andre krenkelser, og har plikt til å følge med og sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen.
- 4.1.3 (s.3) SFO skal fremme inkludering og bidra til at elever skal utvikle vennskap.

Kondensat: Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, hvor de opplever at de hører til i et fellesskap. Skolen har plikt å sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever å ha det trygt på skolen.

4.2 Skole-hjem

- 4.2.1 (s. 6) Det er viktig med et godt samarbeid mellom skolen, eleven og foresatte. På den måten kan skolen best støtte eleven og bidra til god faglig og sosial utvikling.

Kondensat: Godt skole-hjem samarbeid gir støtte til eleven og bidrar til god faglig og sosial utvikling.

5. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

5.1 Særskilt opplæring

- 5.1.1 (s. 5) En elev som ikke kan norsk, eller som har svake norskferdigheter, skal få tilbud om ekstra støtte i norsk frem til hun eller han kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen.
- 5.1.2 (s. 5) Elever som har vært kort tid i Norge, kan få hele eller deler av opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler. Dette er et overgangstilbud for å lære norsk før eleven begynner i ordinær opplæring.
- 5.1.3 (s. 5) Elever som ikke får et godt nok utbytte av ordinær opplæring, kan ha rett på spesialundervisning.

Kondensat: En elev som har vært kort tid i Norge og som har svake norskferdigheter, skal få tilbud om ekstra støtte i norsk, frem til den har gode nok norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen.

5.2 Språkopplæring

- 5.2.1 (s. 5) Skolen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk for å finne ut hva slags språkopplæring eleven trenger.
- 5.2.2 (s. 5) Eleven kan også ha rett til opplæring i eget morsmål, og rett til å få opplæring i fag både på norsk og på et språk hun eller han behersker.

Kondensat: Skolen skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk for å finne ut om eleven har behov for opplæring i eget morsmål, og/eller opplæring i fag både på norsk og på et språk eleven behersker.

Steg 4 – Syntese - Å sammenfatte betydningen av dette

Kodegruppe 1. Trygt og godt skolemiljø

Analytisk tekst: En trygg og god skolehverdag er en viktig forutsetning for god helse, trivsel og læring. Alle elever har rett til å oppleve at de hører til i et fellesskap, og det er deres opplevelse av hvordan de har det på skolen, som er avgjørende. Skolen har på sin side plikt til å legge til rette for et godt skolemiljø, og sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever dette. Godt skole-hjem samarbeid kan spille en viktig rolle i å sikre at elevene opplever en trygg og positiv skolehverdag. Når skolen og foreldrene samarbeider, kan dette gi elevene økt støtte og bidra til god faglig og sosial utvikling.

Gullsitat: Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, hvor de opplever at de hører til i et fellesskap.

Kodegruppe 2. Opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever

Analytisk tekst: En trygg og god skolehverdag er en viktig forutsetning for god helse, trivsel og læring. Alle elever har rett til å oppleve at de hører til i et fellesskap, og det er deres opplevelse av hvordan de har det på skolen, som er avgjørende. Skolen har på sin side plikt til å legge til rette for et godt skolemiljø, og sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever dette. Godt skole-hjem samarbeid kan spille en viktig rolle i å sikre at elevene opplever en trygg og positiv skolehverdag. Når skolen og foreldrene samarbeider, kan dette gi elevene økt støtte og bidra til god faglig og sosial utvikling.

Gullsitat: Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, hvor de opplever at de hører til i et fellesskap.

Sammenfattende analyse av dokument 5

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, hvor de opplever at de hører til i et fellesskap. Godt skole-hjem samarbeid kan spille en viktig rolle i å sikre at elevene opplever en trygg og positiv skolehverdag. Når skolen og foreldrene samarbeider, kan dette gi elevene økt støtte og bidra til god faglig og sosial utvikling. Skolen har plikt å sette inn tiltak dersom en elev ikke opplever å ha det trygt på skolen. Elever som har bodd i Norge i kort tid, og mangler tilstrekkelige ferdigheter i norsk, skal få tilbud om ekstra støtte i norsk fram til de får

godt nok utbytte av den ordinære opplæringen. Det er skolen sin oppgave å kartlegge elevens ferdigheter i norsk for å finne ut om eleven har behov for opplæring i eget morsmål og/eller opplæring i fag på et språk eleven behersker.

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi helt fra start hatt et godt samarbeid. Vi har sammen kommet frem til oppgavens tema, problemstilling og metodiske tilnærming. Videre har vi fordelt ansvarsområder, basert på våre styrker og interesser. Ved å identifisere klare ansvarsområder for hver person, har det ført til en jevn fremdrift i arbeidet. Selv om vi har hatt ulike ansvarsområder har vi kontinuerlig diskutert og gitt tilbakemeldinger til hverandre. Dett har bidratt til at vi har kunne dratt nytte av hverandres perspektiver og ideer. Diskusjonene vi har hatt har også hjulpet oss til å vurdere ulike løsninger, noe som har beriket resultatene i masteroppgaven.

Gjennom arbeidsprosessen har vi hatt en ærlig og åpen kommunikasjon, og laget felles planer for arbeidet. Stort sett alt arbeidet er utført når vært har vært sammen. Vi har vært opptatt av å lytte til hverandres ønsker og behov, og sammen kommet frem til gode løsninger for arbeidet. Vi vil nå som masteroppgaven er i ferd med å ferdigstilles, si at dette samarbeidet har vært svært vellykket. Resultatet er en grundig og helhetlig masteroppgave som reflekterer individuelle bidrag og godt samarbeid. Vi vel med det si at denne masteroppgaven er utarbeidet med like stor innsats og faglig bidrag fra begge parter.