

Rammebetingelser for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole

*En case-studie av muligheter og utfordringer
knyttet til opplæring av nyankomne språklige
minoriteter*

Trond Hovland Hvalbye



Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, estetiske og
litterære studier

UNIVERSITETET I BERGEN

29.05.18

Rammebetingelser for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole

*En case-studie av muligheter og utfordringer
knyttet til opplæring av nyankomne språklige
minoriteter*

© Trond Hovland Hvalbye

2018

Rammebetingelser for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole - En case-studie av muligheter og utfordringer knyttet til opplæring av nyankomne språklige minoriteter

Trond Hovland Hvalbye

<https://bora.uib.no/>

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg muligheter og utfordringer knyttet til rammebetingelsene som ligger til grunn for opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående opplæring, herunder hvordan de juridiske, organisatoriske og pedagogiske responsene skolene forholder seg til fasiliterer for en formålstjenlig opplæring.

Mens den totale andelen elever som fullførte videregående utdanning i perioden 2011-2016 var 73% var andelen blant førstegenerasjons innvandrere kun 58,4 %. Nyankomne språklige minoriteter er en stadig voksende elevgruppe i en mangfoldig norsk skole, og deres livssituasjon gjør at de også er blant de mest utsatte for å falle ut av videregående skole. Til tross for dette er det gjort lite forskning på hvordan vi skal sikre at også disse får en likeverdig sjanse til utdanning. Gjennom en kvalitativ case-studie med intervju som hovedmetode belyser oppgaven temaet fra tre ulike perspektiver på case-skolen: henholdsvis skoleleder, lærer og elever. Dette ses deretter opp mot tidligere empiriske undersøkelser fra både Norge og Sverige, og i lys av teori som belyser hvilke behov, og hvilke muligheter tospråklige elever har.

Det finnes en rekke lovbestemte krav og rettigheter rettet mot de nyankomne språklige minoritetene i videregående opplæring som fylkeskommuner og skoler må forholde seg til, og operere innenfor. Videre finnes det organisatoriske og pedagogiske verktøy for å oppfylle disse kravene. Empiri på området viser imidlertid at det er betydelige forskjeller i hvilke verktøy som brukes både i forhold til kartlegging av behov og hvordan avdekkede behov imøtekommes, og det etterlyses en mer systematisk og helhetlig tilnærming på et nasjonalt nivå.

Resultatene av datainnsamlingen viste at rammebetingelsene under helt normale omstendigheter kunne legge opp til en tilfeldig praktisering. Lærer ved caseskolen fortalte at han hadde sett seg nødt til å utarbeide en måte for å systematisk ta seg av mottak og oppfølging av elevene fordi det verken foreligger i nasjonale retningslinjer eller i særlig grad lokalt. Det ble videre pekt på at foreliggende lovverk oppleves for omstendelig og vanskelig gjennomførbart i en hektisk skolehverdag, samt at kartleggingsverktøyet som i dag brukes er lite tilpasset minoritetsspråklige elever med kort botid. Caseskolen hadde ikke spesielt stor erfaring med opplæring av

denne elevgruppen, og opplevde det som utfordrende å vurdere hvilke tilbud elevene hadde behov for. Både skoleleder og lærerinformanten så dessuten et behov for økt spesifikk kompetanse i andrespråksopplæring på skolen.

Inntrykket både fra tidligere forskning og denne undersøkelsen er at foreliggende rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklige elever med kort botid i utgangspunktet er gode. Omstendelig lovverk og skjevfordeling av spesialisert kompetanse åpner likevel for tilfeldigheter i praksis. Denne studien har kun undersøkt forholdene ved en enkelt skole, men tidligere forskning har vist at det er store forskjeller fra skole til skole, og alle tegn peker på en gjennomgående mangel på den spesifikke kompetansen man trenger for å nyttiggjøre seg av mulighetene som finnes for å sikre formålstjenlig opplæring også hos denne elevgruppen.

Abstract

This master thesis will consider the opportunities and challenges that lie within the conditional framework for educating newly arrived students in upper secondary education in Norway by looking at the legal, organisational and pedagogical responses and how they facilitate for an expedient education.

The completion rate of all students in upper secondary education in the period 2011-2016 was 73% while the completion rate for first-generation immigrants was in the same period was only 58.3%. Newly arrived students constitute an ever-growing group of students in an already diverse student population. Their unique life situation makes them among the most vulnerable to dropping out of school. In spite of that, there has not been done enough research on how we can make sure they get an equal opportunity in the educational system. Through a qualitative case study with interview as the main method, my thesis seeks to shed light on the subject from three different perspectives in the case-school: respectively the school leader, a teacher and students. The data will be seen against former empirical studies from both Norway and Sweden, as well as theories that shed lights on which needs, and which opportunities bilingual students have.

There are several demands and rights that are aimed towards newly arrived students in upper secondary education which the county municipality and the schools must act in accordance with. Additionally, there are organisational and pedagogical tools to adhere to the policies. Empirical evidence on the subject, however, shows that there are big differences in which tools that are used both in relation to the mapping of needs and to how the needs are met. The studies show the need for a more defined and comprehensive approach on a national level.

The results of my inquiry found that the conditional framework under normal circumstances had the potential of making the educational practice random. For example, the teacher at the case-school told that he himself had had to develop a system for the reception and follow-up of the newly arrived students because there were no pre-existing guidelines in national or local level. Additionally, the school leader explained that the existing legal framework was too long-winded and difficult to carry out in the means of a hectic workday. The school also reported that they had

little experience in educating newly arrived students, and thus felt it challenging to consider what the needs of the student were, and how to meet them. Both the school leader and the teacher indicated a need for more competency on the matter at the case-school.

The impression from both earlier studies and this study is that the pre-existing conditional framework for educating newly arrived students has a potential to be good. But the long-windedness and the skewed distribution of specialised competence in second language teaching opens up for a random practice. This study has only looked at the situation in particular school, but earlier research has shown that there are big differences from school to school and that all signs point to a lack of the specialised competence that you need in order to take advantage of the possibilities to secure an expedient education with the newly arrived students.

Forord

De siste fem årene av livet mitt har vært preget av å studere til å bli lektor ved Universitetet i Bergen. Erfaringene jeg har fått både gjennom livet som student i Bergen, og lektorstudiene er noe jeg vil se tilbake på med stor glede når jeg nå avslutter studiet med den masteroppgaven.

Arbeidet med oppgaven har jeg opplevd som en følelsesmessig berg- og dalbane. Fra gleden av å få fordype meg i et emne jeg virkelig brenner for til de mange små motivasjonsdumpene og ikke minst den skremmende realisasjonen om at konklusjonen av de siste fem årene av livet mitt hviler på dette ene prosjektet. Når jeg nå har blitt ferdig har jeg lært mye om både det kommende fagfeltet mitt, men også meg selv.

Jeg har ikke vært alene om å bidra i prosessen til dette prosjektet, og jeg ønsker først og fremst en stor takk til skoleleder, lærer og elever ved case-skolen som har stilt opp som informanter. Det er deres erfaringer og meninger som er ryggraden i prosjektet.

En stor takk rettes også til veilederen min, Ingvild Nistov for de mange gode idéene og innspill du har gitt meg gjennom hele prosessen.

Avslutningsvis vil jeg få takke både familie, venner og medstudenter som har støttet meg og motivert meg langt utover det forventede. En ekstra spesiell takk rettes til min kjære søster, Rita Aslesen Hvalbye som fløy ens ærend over fjellet og banket vettet tilbake i meg når motivasjonen og utsiktene var som verst. Helt til slutt må jeg takke min kjære, tålmodige samboer, Thea som har holdt ut med meg gjennom opp og nedturer det siste året og gitt meg den støtten og oppmuntringen jeg har behøvd.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og formål	1
1.1	Oversikt over det gjeldende lovverket	3
1.2	Problemstilling	6
1.3	Oppgavens oppbygning	7
2	Rammebetingelser og teoretisk fundament	8
2.1	Postmigrasjonsøkologi	8
2.1.1	Juridiske responser	9
2.1.2	Organisatoriske responser	12
2.1.3	Pedagogiske responser	17
2.2	Literacy	23
2.2.1	Andrespråkliteracy	23
2.2.2	Jim Cummins: The nature of language proficiency	26
2.2.3	James Paul Gee: Primær- og sekundærdiskurs	30
3	Metode	32
3.1	Valg av metode	32
3.2	Valg av informanter	34
3.3	Praktisk gjennomføring	36
	Transkripsjon	37
3.4	Validitet og reliabilitet	38
3.5	Frafall	39
3.6	Etikk	40
3.6.1	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	41
4	Funn	42
4.1	Juridiske responser	44
4.2	Organisatoriske responser	47
4.3	Pedagogiske responser	50
5	Analyse og diskusjon	56
5.1	Juridiske responser	56
5.2	Organisatoriske responser	59
5.3	Pedagogiske responser	63
5.4	Literacy	67

5.5	Oppsummering av analyse	68
6	Konklusjon	70
	Kilder og litteratur.....	73
	Vedlegg.....	76

Figur 1.	Organisatoriske responser for særskilt opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole.....	12
Figur 2.	Spekter av kontekstuell støtte og grad av kognitiv kompleksitet i språklige handlinger. Figuren er gjengitt etter (Cummins, 2000).....	27
Figur 3.	Dobbelt isfjell som en representasjon av tospråklig funksjonalitet. Figuren er gjengitt etter (Cummins 1981)	30

1 Bakgrunn og formål

Bakgrunn

De siste årenes uroligheter i blant annet Syria og Afghanistan gjorde 2015 til et rekordår i antall asylsøknader med hele 31145 innen utgangen av året (Dewilde & Kulbrandstad, 2016). Av 30196 boende i asylmottak ved utgangen av 2015 var hele 5203 i aldersgruppen 11-17 år, og dermed i skolepliktig alder (Utlendingsdirektoratet, 2016). Slike innvandringstrender resulterer blant annet i at utdanningssystemet må sette i gang ulike tiltak for å møte behovet som oppstår.

Det er et mål for regjeringen at flest mulig kan fullføre den utdanningen de ønsker og har behov for, blir aktive og inkluderte samfunnsdeltakere og tilknyttet arbeidslivet. Utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Utdanningssystemet skal stimulere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt potensial, uavhengig av sosial bakgrunn (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013, s. 48).

Slik innleder tilrådingen fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet den daværende regjeringen (Stoltenberg II) sitt syn på utdanning i det stadig mer mangfoldige fellesskapet i dagens Norge. Dette står dessverre i kontrast til hvordan den faktiske situasjonen i skolen beskrives fra andre hold. Blant andre beskriver Kariane Westrheim et utdanningssystem som synes å mangle en helhetlig pedagogisk og didaktisk tilnærming til mangfoldet i den norske skolen, og med andre ord går på akkord med målet om å realisere alle elevers potensial, uavhengig av sosial bakgrunn (Westrheim, 2013). Dette underbygges av statistikk over gjennomføring av videregående skole i perioden 2011-2016¹ som viser at av totalt 64855 elever fullførte 73% videregående skole i løpet av fem år, sammenlignet med

¹ Tabellen gjelder følgende utvalg: Elever som startet i videregående opplæring for første gang i startåret og som avsluttet i løpet av angitt periode: 2011-2016, og er i så måte ikke nødvendigvis beskrivende for alle elever i videregående skole den gitte tiden. Data fra tidligere perioder viser dog den samme trenden, og derfor velger jeg å bruke statistikken generaliserende.

de 5333 elevene som er førstegenerasjons innvandrere² i Norge, hvor 58,4% fullførte i løpet av den samme perioden (Statistisk sentralbyrå, 2016a, 2016b). De aller fleste nyankomne minoritetsspråklige elever faller inn under kategorien førstegenerasjons innvandrere, og de er dermed blant elevgruppen med de svakeste resultatene.

Diskrepansen mellom mål og resultater danner utgangspunktet for min undersøkelse. I undersøkelsen velger jeg å rette blikket mot nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Dette fordi de som elevgruppe har en større utfordring enn sine medelever. De ankommer et nytt land sent i skoleløpet, noe som gjør at de i enda større grad enn yngre minoritetsspråklige står overfor en stor utfordring når det kommer til språklæring (Cummins, 1981). Dette kombinert med at flere av dem har lite eller ingen relevant skolebakgrunn fra tidligere gjør at de kan sies å ha en dobbel utfordring. De nyankomne minoritetene må lære seg et nytt språk samtidig som de skal holde følge med eller ta igjen sine jevnaldrende i de andre skolefagene. Deres begrensede andrespråkskompetanse, relativt til det faglige nivået i den videregående skolehverdagen, utgjør et ekstraordinært behov for støtte om vi ønsker å nå målet om en likeverdig utdanning.

En annen viktig faktor for mitt valg av forskningsområde er mangelen på eksisterende forskning som tar for seg denne stadig voksende elevgruppen i det norske skolesystemet. Forskere fra alle de nordiske landene peker på et tilstedeværende og kommende forskningsbehov på den spesifikke elevgruppen nyankomne språklige minoriteter og deres utfordringer. Blant annet etterlyser Päivi Juvonen, Dewilde og Kulbrandstad alle forskning som spesifikt ser på organisatoriske, didaktiske og pedagogiske praksiser som tar hensyn til elevgruppens kompleksitet (Axelsson & Juvonen, 2016; Dewilde & Kulbrandstad, 2016). Jeg har derfor valgt å undersøke rammebetingelsene for en formålstjenlig opplæring av nyankomne minoriteter i videregående skole gjennom å blant annet se på hvordan lovverket behandler elevgruppen, og de ulike organisatoriske og pedagogiske responsene skolene kan bruke i opplæringa.

² Førstegenerasjons innvandrere er personer som er bosatt i Norge, men er født i utlandet av to utenlandske foreldre og har fire utenlandske besteforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2014)

Formål

Oppgavens formål er å bidra til å sette fokus på utfordringer og muligheter knyttet til opplæringa av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Dette vil bli gjort gjennom å utføre en case-studie ved en videregående skole hvor jeg undersøker deres opplevelse av opplæring elevgruppen.

Nyankomne minoritetsspråklige elever, også omtalt som språklige minoriteter med kort botid eller nyankomne minoriteter, defineres etter forskrift til opplæringslova § 1-17:

Elevar i vidaregåande opplæring kan velje å følgje læreplanen i norsk for språklege minoritetar med kort butid i Noreg, om begge desse vilkåra er oppfylte:

- a) Eleven har enkeltvedtak om særskild språkopplæring etter opplæringslova § 3-12.
- b) Eleven har på tidspunktet for eksamen kortare enn 6 års butid i Noreg i opplæringspliktig alder.

Elevar som er innvilga utvida opplæringstid etter opplæringslova § 3-1 femte ledd, og som ville ha op 6 års butid i Noreg på eksamenstidspunktet utan utvida opplæringstid, treng berre enkeltvedtak etter læreplanen. (Kunnskapsdepartementet, 1999)

Dette er en spesielt sårbar elevgruppe i det norske skoleverket fordi de ankommer Norge så sent i skoleløpet og de møter store utfordringer både språklig og skolefaglig. Nyankomne elever er til tross for mange likheter en svært heterogen gruppe, og de må av den grunn få ulike tilpasninger for å realisere sitt potensial.

1.1 Oversikt over det gjeldende lovverket

Det finnes en rekke lovbestemte krav og rettigheter rettet mot de nyankomne språklige minoritetene i videregående skole som fylkeskommuner og skoler må forholde seg til, og operere innenfor.

Rett til videregående opplæring

I opplæringslova § 3-1 heter det at «Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring.» Det vil si at alle ungdommer mellom 16-24 år med godkjent norsk grunnskoleutdanning eller en tilsvarende 9-årig grunnskoleutdanning fra et annet land, samt personer med realkompetanse, i utgangspunktet har rett til vidaregåande opplæring. Men når det gjelder elever som har innvandret er det også andre retningslinjer som spiller inn. For at § 3-1 skal gjelde er det krav om at man har lovlig opphold i Norge, eller – dersom man er under 18 år – oppholder seg lovlig i landet i vente på godkjent søknad om oppholdstillatelse, dersom det er rimelig å anta at oppholdet varer i minst tre måneder. Fylkeskommunen står i tillegg fritt til å ta inn asylsøkere over 18 år dersom det ikke går på bekostning av en med ordinær opplæringsrett. Retten er gyldig i 5-6 år avhengig av studieprogram, med en mulighet for utvidelse på inntil to år ekstra dersom det påvises behov for særskilt opplæring etter § 3-9, § 3-10 eller § 3-12 som henholdsvis retter seg mot tegnspråksbrukere, punktskriftsbrukere og personer med et annet morsmål enn norsk og samisk (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Dokumentasjon

Enhver fylkeskommune har ansvar for å oppfylle retten til vidaregåande opplæring for alle som er bosatte i fylkeskommunen med rett til vidaregåande opplæring av § 13-3 i opplæringslova. Dersom en har gjennomført norsk grunnskole er dette en automatisk prosess, men for nyankomne minoritetsspråklige elever gjelder det ofte at de har fullført 9-årig grunnskoleutdanning i utlandet. I det tilfellet er det søkeren selv som har dokumentasjonskravet. I forskrift til opplæringslova § 6-13 andre ledd heter det at «søklarar som hevdar at dei har gjennomgått allmenn grunnopplæring i utlandet [...] må sjølve dokumentere dette eller grunngi at det er sannsynleg at han eller ho oppfyller vilkåret». På grunn av livssituasjon kan det være at søkeren ikke klarer å gi fullstendig dokumentasjon. I så fall blir saken sendt vidare til kommunen for en utredelse av søkerens realkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Rettigheter i videregående opplæring

Minoritetsspråklige elever kan, i tillegg til å ha de samme rettighetene som alle andre elever i videregående opplæring, ha rett på særskilt språkopplæring. Særskilt språkopplæring omfatter tilbudene særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Elevene kan ha rett på ett eller flere av disse tilbudene dersom det påvises behov.

Behovet for særskilt språkopplæring skal dokumenteres av skolen gjennom en kartlegging av elevens norskkferdigheter etter opplæringslova § 3-12:

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller 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.

Fylkeskommunen 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. (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Fylkeskommunen står fritt til å velge hvordan de velger å organisere og gjennomføre opplæringa slik at opplæringsmodellen som tas i bruk skal være tilpasset skolens situasjon.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det økende kulturelle mangfoldet i norsk skole, og en varig diskrepans mellom mål og oppnådde resultater for en stor elevgruppe ser både fagfeltet og jeg et behov for forskning som fokuserer på konkrete didaktiske tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever. Blant de minoritetsspråklige elevene finnes det en rekke ulike grupper som har behov utover det en majoritetsspråklig elev kan ha, og dette kan også sies å gjelde de nyankomne minoritetsspråklige elevene i aller høyeste grad. Med det som utgangspunkt ønsker jeg å få et innblikk i skolens praksis med både muligheter og utfordringer med hensyn til det juridiske regelverket som retter seg mot elevgruppen, organiseringen av undervisningen og de pedagogiske valgene som tas.

Problemstilling:

Hvilke utfordringer og muligheter for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter foreligger i rammebetingelsene for opplæring av elevgruppen?

Forskningsspørsmål:

Hvilke retningslinjer ligger til grunn for utdanningen av nyankomne språklige minoriteter og hvordan blir disse implementert på case-skolen?

Hvilke pedagogiske tiltak gjør case-skolen for å tilpasse opplæringen til elevenes behov?

Hvordan organiserer case-skolen opplæringa av nyankomne språklige minoriteter?

Hvordan er situasjonen ved case-skolen med hensyn til spesifikk kompetanse i andrespråksopplæring, og hvilken kompetanse trenger de for å på en hensiktsmessig måte kunne ta i bruk organisatoriske og pedagogiske responser?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av én problemstilling og fire forskningsspørsmål som vil bli belyst gjennom en kvalitativ casestudie ved en norsk videregående skole sett i lys av teori og tidligere forskning på området.

I kapittel 1 presenterer jeg oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål i tillegg til bakgrunnen for valg av emne og en kort innføring i fagfeltets tidligere forskning og nåværende behov.

Kapittel 2 inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil jeg presentere postmigrasjonsøkologi slik det er behandlet av Nilsson og Bunar (2016). Dette gjøres gjennom en gjennomgang av de ulike responsene utdanningsinstitusjoner forholder seg til i utdanningen av nyankomne språklige minoriteter; pedagogiske, juridiske og organisatoriske responser. I tillegg vil jeg presentere relevante literacyteorier som belyser hva slags kompetanse som er nødvendig å ha for å gi nyankomne minoriteter en formålstjenlig opplæring.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodikk. Jeg vil her redegjøre for valg av metode og forskningsdesign. Deretter følger en beskrivelse av informantutvalget, gjennomføringen av datainnsamlingen og en kort drøfting av studiens validitet og reliabilitet. Til slutt tar jeg for meg de etiske retningslinjene jeg som forsker har tatt hensyn til gjennom prosjektet.

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene fra studien sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapitlet følger den samme tematiske oppbygningen som teorikapitlet slik at oppgaven får en klar sammenheng. Dataene som presenteres vil ha medfølgende informantprofiler slik at det er mulig å følge hver enkelt informant.

Kapittel 5 inneholder en diskusjon rundt funnene mine knyttet til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål i lys av det teoretiske rammeverket, samt egne refleksjoner. Også dette kapitlet er bygget opp på samme måte som teorikapitlet.

Kapittel 6 inneholder konklusjon og noen refleksjoner og anbefalinger for veien videre.

2 Rammebetingelser og teoretisk fundament

2.1 Postmigrasjonsøkologi

En del av en helhetlig pedagogisk og didaktisk tilnærming til den stadig økende og mangfoldige elevmassen i den norske skolen er postmigrasjonsøkologien som eksisterer i skoleverket. Postmigrasjonsøkologi forstås her slik det er behandlet av Nilsson og Bunar (2016) som et sett med rammebetingelser som legger til rette for nyankomne minoritetsspråklige elevers skolehverdag. Nilsson og Bunar tar for seg ulike responser skolesystemet har for å ivareta behovene de nyankomne elevene har. Responsene er inndelt i tre hovedtyper: juridiske, organisatoriske og pedagogiske responser, på bakgrunn av argumentet om at disse tre typene i stor grad legger grunnlaget for elevenes utbytte av utdanningen. Kort fortalt karakteriseres de ulike responsene slik: juridiske responser omhandler de lovfestede rettighetene og policyene som er rettet mot elevgruppen. Organisatoriske responser handler om de ulike måtene å organisere opplæringen på. Pedagogiske responser er eksempelvis de ulike læreplanene og læremidlene som finnes tilgjengelig for opplæring av denne elevgruppa. Det innebærer også kartleggingsverktøyene som blir brukt i kartleggingen av språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever. En slik karakteristikk er nyttig på den måten at den muliggjør et analytisk blikk på de ulike policyene og praksisene som eksisterer om hverandre i skoleverket (Nilsson & Bunar, 2016). Denne type oversikt over rammebetingelsene som legger til rette for opplæringen av nyankomne språklige minoriteter er spesielt aktuell i disse tider der det felleseuropeiske samarbeidet har gjort at arbeidsinnvandringen har økt i stor grad, samtidig med at det har kommet et stort antall flyktninger og asylsøkere fra områder med krig og konflikt (Dewilde & Kulbrandstad, 2016)

2.1.1 Juridiske responser

Juridiske responser er kun vesentlige dersom de er effektive og mulige å etterfølge. I 2009 gjennomførte OECD³ en gjennomgang av utdanningstilbudet for immigranter i Norge hvor hovedfokuset var en gjennomgang av hvordan det nasjonale lovverket ivaretar minoritetsspråklige elever i videregående opplæring (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffman, 2009). Alt i alt fant de at det norske lovverket var sterkt på flere relevante områder. Som eksempel ble vilje og støtte til å øke kompetansen hos lærere, fokus og tiltak for raskest mulig språkinnlæring og inkludering, et godt yrkesrettet utdanningsprogram, og en rekke sosiale, kulturelle tiltak utenom skolen trukket frem (Taguma et. al. (2009). Til tross for et lovverk som i utgangspunktet har gode rammebetingelser for å gi minoritetsspråklige elever en formålstjenlig utdanning tydet resultatene på at det var en diskrepans mellom betingelser og resultater, noe som leder over i de policyrelaterte utfordringene gjennomgangen viste. Av utfordringene med lovverket funnet i undersøkelsen er de tre følgende naturlige å se næyere på: 1) desentralisering, 2) vage retningslinjer og 3) kompetanse hos skolene

Med desentralisering menes det her at den lokale (fylkes)kommunen, og skolene har en stor grad av autonomi i hvordan de skal utføre opplæringa. De er nødt til å tilby de tjenestene som lovverket spesifiserer, men de nyter stor frihet i hvordan det skal praktiseres. Dette blir sett på av OCED som en positiv faktor i den forstand at skolene har mulighet til å tilrettelegge opplæringa mer spesifikt for sin demografiske situasjon. På samme tid viser de til flere problemer som er mer eller mindre et direkte resultat av desentralisering. Et av problemene de identifiserer er de lokale variasjonene som oppstår av desentralisering.

«The provision of targeted measures to improve the education outcomes of immigrant students varies greatly among municipalities and levels of education. While Oslo (and several other larger municipalities) has the resources to hire and retain education professionals and leaders to run their schools, smaller municipalities must rely on officials who carry out a wide variety of duties.» (Taguma et al., 2009, s. 51)

Forholdet mellom store og små kommuner og kompetansen/ressursene de har tilgjengelig, og betydningen dette har på opplæringstilbudet, underbygges også av

³ The Organisation for Economic Co-operation and development

Rambøll management (2016) som fant at det både med hensyn til ressurser og kompetanse er en vesentlig forskjell mellom store og små kommuner. Dette resulterer i at elevgruppen, avhengig av hvor de går på skole, har forskjellig tilgang på lærere og skoleledere med kompetanse i andrespråksopplæring.

Taguma et. al. (2009) fant i sin gjennomgang at det til tross for norske læreres engasjement og vilje manglet kompetanse i opplæring av minoritetsspråklige elever i norske skoler, og at det sannsynligvis var en av hovedårsakene til at de minoritetsspråklige elevene hang etter sine jevnaldrende med hensyn til resultater. Dette uttrykkes også av den nåværende regjeringen i Meld. St. 21 hvor det heter «Lærere som kan faget sitt [...] er det viktigste bidraget til at elevene lærer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 25). OECD sin anbefaling var at både utdanningen av nye lærere og muligheter for utvikling av de eksisterende lærerne var nødvendig for å utbedre opplærings situasjonen for elevgruppen. Til tross for at det fra et nasjonalt plan er bestemt at læreres kompetanse skal økes både gjennom en bedre utdanning, og ved etterutdanning gjennom responser som for eksempel *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014), *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2015) og *Kompetanse for mangfold*⁴ er det mye som tyder på at situasjonen er forholdsvis lik i dag. Det generelle utdanningsnivået i videregående skole er høyt, og hele 94% av lærere som er ansatt i videregående skole har utdanning på masternivå eller høyere (Statistisk sentralbyrå, 2017). Likevel kan det se ut som om spesifikk utdanning i opplæring av minoritetsspråklige elever fortsatt er lav. Rambøll management (2016) fant at blant 465 lærere som underviste elever med vedtak om særskilt språkopplæring, jmfør opplæringslovas § 2-8 eller § 3-12, var det kun 24% som hadde formell utdanning på fagfeltet norsk som andrespråk, og at det også her var forskjeller mellom større og mindre kommuner. En evaluering av *Kompetanse for mangfold* utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser at blant de deltagende skolene i prosjektet er det kun 30% som i liten eller ingen grad ser et økt behov for kompetanseheving innenfor flerkulturell pedagogikk eller andrespråksdidaktikk.

⁴ Kompetanse for mangfold er en femårsplan for et kompetanseløft på flerkulturell opplæring utarbeidet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra kunnskapsdepartementet med bakgrunn Meld. St. 6 (2012-2013) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>

Undersøkelsen konkluderer også med at selv om tiltaket så langt har vært en suksess er det fortsatt behov for å øke bredden, slik at flere skoler får muligheten til å være med, og at ressursene blir jevnere fordelt (Lødding, 2015).

Meld. St. 21 fremhever at etter lærernes kompetanse er «... skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring» gjennom blant annet det å organisere skolens arbeid, fremme skolens ambisjoner og verdier og skape en kultur for utvikling. Videre presiseres det at en skoleleder med høy kompetanse kan gjøre opp for eventuelle kvalitetsforskjeller mellom lærere med hensyn til elevresultater (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27-28). Men som nevnt viser Rambøll at det også her er svært varierende, og at tendensen er at kompetansen er bedre hos større kommuner også blant skolelederne (Rambøll management, 2016).

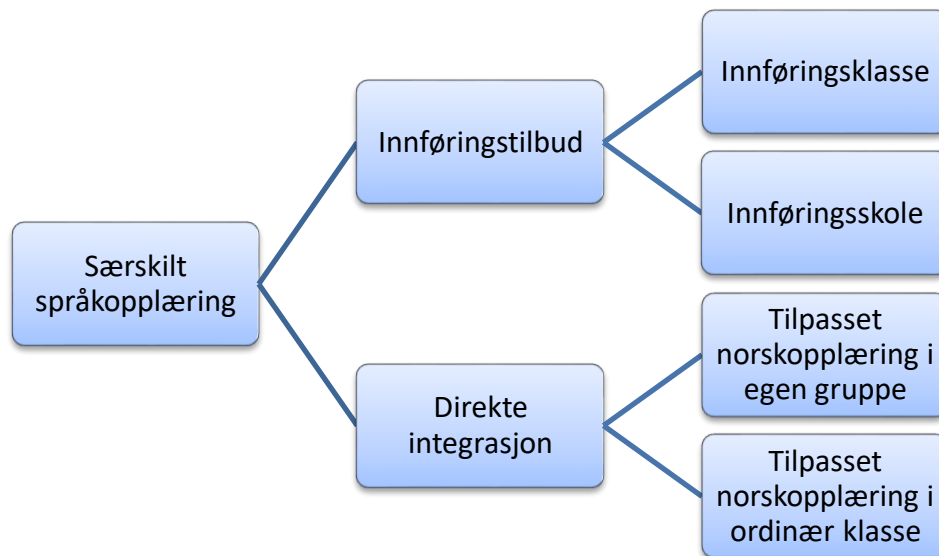
Den tredje faktoren OECD sin gjennomgang pekte på var mangelen på en systematisk språkinnlæringsmetode for nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole:

«There are no national guidelines on how to organise the teaching for newly arrived students [...] The organisation of the introductory programmes for newly arrived students vary to a great extent and there is no research to support any one particular programme» (Taguma et al., 2009, s. 39)

Her sikter de til at det ikke finnes en foretrukket/anbefalt organisatorisk respons i de nasjonale retningslinjene slik at skolene i stor grad må ta dette valget selv ut i fra beste evne. Når vi vet at kompetansen på de ulike skolene er vidt forskjellige er dette en problemstilling man må ta på alvor. I forbindelse med en undersøkelse av nyankomne minoritetsspråklige elever sin opplevelse med hensyn til både pedagogiske og sosiale faktorer i Sverige, kommer det fram at de mange ulike modellene for organisering av opplæringa og mangelen på konkrete retningslinjer fører til en tilfeldig praktisering og dermed ujevn kvalitet på opplæringa i Sverige (Nilsson & Axelsson, 2013), og det er rimelig å anta at det samme er gjeldende i Norge.

2.1.2 Organisatoriske responser

Organisatoriske responser omhandler de ulike måtene man kan organisere særskilt norskopplæring av nyankomne minoriteter i skolen. I videregående skole innebærer det følgende hovedmetoder: innføringstilbud og direkte integrasjon. Under disse hovedgruppene finnes det en rekke forskjellige muligheter for hvordan undervisningen organiseres, de vanligste er vist i fig.1. Hvilken måte man organiserer opplæringa på påvirker hvilke pedagogiske og sosiale ressurser elevene har tilgang på og er derfor en vesentlig faktor i den enkelte elevs utdanning.



Figur 1. Organisatoriske responser for særskilt opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole

Innføringstilbud

Innføringstilbud er en form for særskilt norskopplæring der elevene organiseres i enten en egen skole, eller en egen klasse som elevene følger til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Denne organiseringsmåten skiller seg fra en direkte integrasjon ved at den ikke bare omfatter norskundervisningen, men også flere av fellesfagene på videregående skole, og ved det faktum at den er et overgangstilbud som kun har som mål å forberede elevene til ordinær opplæring. Det er med andre ord ikke et tilbud elevene kan følge fram til et vitnemål. Herunder sorterer blant annet innføringsklasser og innføringssskoler. Tilbudet varer maksimalt i to år, men i følge Rambøll (2016) er det vanlig at elevene følger denne overgangsplanen i kun ett år.

Direkte integrasjon

Direkte integrasjon betegner en form for organisering der elevene tas direkte inn i ordinære klasser og får tilpasset norskopplæring, enten innenfor rammene av den ordinære norskopplæringa, eller i en egen gruppe.

Tilpasset opplæring i ordinær undervisning er en lovbestemt pedagogisk respons i (LK06) *Læreplan for kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig fungerer den som en organisatorisk respons for nyankomne minoriteter hvor elevene følger sin ordinære klasse i alle fag, men får tilrettelagt undervisningen til sitt nivå. Dette skal foregå i alle fag, og ikke bare i norsk.

Tilpasset opplæring i egne grupper omfatter de organisatoriske responsene hvor elevene blir tatt ut av den ordinære undervisningen i norsk eller andre fag for å få støtteundervisning i norsk tilpasset deres nivå. Dette gjøres for eksempel gjennom at elevene tas ut av ordinær norskopplæring og at de som minoritetsspråklige får en tilrettelagt norskopplæring i en egen norskklasser. Disse timene går med andre ord parallelt med den ordinære norskopplæringa, slik at elevene ellers følger sine klasser. En annen løsning er omdisponering av inntil 25% av andre fag for å fokusere ekstra på norskopplæring. Omdisponering er en relativt ny valgmulighet hvor skoleeier har mulighet til å gjøre endringer i timeplanen til enkeltelever som skal kunne føre til bedre resultater i fagene samlet sett (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne omdisponeringen er en mulighet for alle elever, men den er høyaktuell for minoritetsspråklige som har et behov for en mer intensiv norskopplæring for å kunne dra nytte av de andre skolefagene. I tillegg finnes det muligheter som ekstratimer i grupper eller én-til én-undervisning utenom den ordinære skoletiden. Dette er et frivillig tilbud som ofte retter seg mot alle elever, og kan være mer eller mindre strukturert i organiseringen. En typisk situasjon vil være at det er lærere fra ulike fag tilstede i gitte tidsrom utenom den ordinære skoledagen som elevene kan benytte seg av ved siden av selvstudier. Det finnes også mer konkrete tilbud der lærere eller andre utfører undervisningsopplegg/temakurs i ulike temaer, som for eksempel norsk som andrespråk.

Pedagogiske og sosiale ressurser

I forbindelse med et forskningsprosjekt som tok for seg læringsforholdene til nyankomne elever i Sverige, undersøkte Nilsson & Axelsson (2013) hvordan elevene selv opplevde både de pedagogiske og de sosiale ressursene de hadde tilgang på i begge de ovennevnte organiseringsformene. Undersøkelsen er gjort i svensk kontekst, og på grunnskolenivå, men den stemmer godt overens med undersøkelser av lignende tematikk gjort i Norge, og bør derfor også være representativ i norsk kontekst (Rambøll management, 2016; Thorshaug & Svendsen, 2014). Det finnes selvsagt regionale og lokale forskjeller på hvordan de ulike tilbudene praktiseres og dermed oppleves, men en generalisering vil her være et nyttig utgangspunkt for diskusjon.

Det første Nilsson og Axelsson ser på er de distinkte forskjellene i størrelse, komposisjon og tidsramme. I et innføringstilbud er klassene ofte mindre i antall elever enn i ordinær opplæring. I tillegg har de en kortere forventet tidsramme og dermed helt andre premisser og mål enn hva som er tilfellet i ordinær opplæring. Et innføringstilbud er i større grad et spesialisert tilbud hvor nyankomne elever får muligheten til å forstå skolekonteksten i det nye landet gjennom pedagogiske og sosiale hensyn som er spesifikt rettet mot dem (Nilsson & Axelsson, 2013). Det gjør at de to tilbudene i utgangspunktet retter seg mot elever med ulikt behov. Thorshaug og Svendsen rapporterer om lignende funn i sin undersøkelse hvor lærerinformanter forteller at elever som sliter har en tendens til å 'forsvinne' i ordinær opplæring fordi det er så mange elever i hver klasse, mens de mindre gruppene i innføringstilbud gjør det enklere å følge opp hver enkelt elev (Thorshaug & Svendsen, 2014). Rambøll management (2016) fant at innføringstilbud i videregående skole i Norge stort sett organiserer innføringstilbud som et såkalt år '0', slik at elevene får en innføring i den norske skolekonteksten og det norske språket før de begynner å benytte seg av den femårige retten til videregående opplæring. Vi kan altså si at innføringstilbud er mer rettet mot elever med særlig svake norskferdigheter, mens en direkte integrasjon i ordinær opplæring fordrer en større beherskelse av språket.

Støtte til språkinnlæring er med andre ord en av de store forskjellene mellom de to tilbudene. Nyankomne elever må som sagt ikke bare lære seg det nye språket, de må også lære seg å bruke språket til læring, noe som er en betraktelig større

oppgave, som jeg vil forklare nærmere i kapittel 2.2. Nilsson og Axelsson (2013) peker på at undervisningen i klasserommet ved direkte integrasjon potensielt sett kan fungere utviklende for andrespråkskompetansen til elevene fordi det gir dem muligheten til å bruke språket på en mer kontekstuavhengig måte. På samme tid forteller de at elevinformantene rapporterer at deres behov for ekstra støtte i mindre grad blir tatt hensyn til i slike situasjoner. Elevene meldte om at lærere i ordinær opplæring, som ikke underviste i språkfag, i liten grad fokuserte på språklige faktorer slik at det ble vanskelig for de nyankomne elevene å følge undervisningen. De fortalte også at de samme lærerne i flere tilfeller ikke kunne forklare ord og begreper på en forståelig måte slik som lærerne ved innføringstilbud ofte kunne. Videre undersøkte de bruken av morsmål som en pedagogisk ressurs. De fant at morsmål som en støtte for språklæring var mer frekvent i innføringstilbudene enn i direkte integrasjon som et resultat av utviklinga i andrespråkskompetanse hos elevene. Til tross for dette meldte elevene om at det var enda mer nødvendig i den ordinære opplæringa, fordi det faglige stoffet blir betraktelig vanskeligere sett i motsetning til innføringstilbudene (Nilsson & Axelsson, 2013).

En annen forskjell undersøkelsen avdekte var hvorvidt tilbudene forberedte elevene til en eventuelt videre utdanning. Flere av elevinformantene i undersøkelsen trakk fram at den ordinære opplæringa ga dem muligheten til å lære mer i flere fag og ikke minst få karakterer. Flere informanter fortalte at de følte at utdanningen deres stod stille i innføringstilbudet, og spesielt følte de nyankomne elevene med særskilt gode resultater at utvikling deres ikke var tilfredsstillende. En informant trekker også fram at demografien i den ordinære opplæringa fremmer språklæringen ved at alle elevene bruker svensk, slik at de i større grad blir eksponert for språket (Nilsson & Axelsson, 2013).

Sammensetningen av elever blir også diskutert når det kommer til den sosiale integrasjonen for nyankomne elever. Nilsson og Axelsson (2013) forteller at innføringstilbud skal være et trygt miljø der de nyankomne elevene kan skape relasjoner både til medelever og lærere, men på samme tid forteller elevinformantene om et utenforskap og et ønske om å være som alle andre: «The expressed goal for most students in introductory class is to become a part of the larger school collective, symbolised by the transition to the regular class.» (Nilsson & Axelsson, 2013, p.

152). De fleste av de nyankomne elevene uttrykker altså et ønske om å være en del av det svenske fellesskapet de oppfatter den ordinære opplæringa utgjør, og at de ved overgang til ordinær opplæring vil bli sett på som 'normale'. Nilsson og Axelsson sine funn viser derimot at dette ikke alltid er tilfelle. En informant forteller at overgangen hennes ikke ble helt som hun hadde tenkt:

«Ämnerna är svåra och klassrummet... på eleverna dom alltså dissas varandra, inta pratar [...] det finns flera grupp och jag gillar inte, typ nåt sånt. [förberedelsesklass] var alla ... det fanns ingen grupp typ så. Alla hade grupp tillsammans, ingen dissade varandra» (Nilsson og Axelsson, 2013 p. 154)

Informanten beskriver her at miljøet i den ordinære opplæringa kontra miljøet i innføringstilbud er svært forskjellig, og at hun i mindre grad følte en tilhørighet etter overgangen enn hva hun hadde tenkt. Den samme kontrasten mellom elevenes forventninger og virkelighet etter overgang til ordinær opplæring ble funnet på alle skolene i undersøkelsen, men de påpeker at det varierte fra tilfelle til tilfelle.

Oppsummert viser data fra undersøkelsen at innføringstilbudene tilbyr elevene flere pedagogiske ressurser for språklæring, en sosial tilhørighet og et trygt miljø, men det er svakt med hensyn til å gi elevene faglige utfordringer i det lange løp. På den andre siden gir direkte integrasjon eller ordinær opplæring elevene en sjanse til å utvikle seg gjennom en mer mangfoldig og utfordrende faglig situasjon, samtidig som de i større grad får ta del i storsamfunnet. Tilbudet gir elevene færre pedagogiske ressurser på veien (Nilsson & Axelsson, 2013).

2.1.3 Pedagogiske responser

Pedagogiske responser er de konkrete tiltakene som blir gjort for å fremme læring i skolen. Innenfor rammebetingelsene for opplæring av nyankomne språklige minoriteter omfatter det blant annet kartlegging av språkferdigheter, valg av læreplan og bruk av tilpassede læremidler. Hvilke pedagogiske responser som blir iverksatt er sannsynligvis det som har mest påvirkning på elevenes utbytte av opplæringa, og er dermed et helt vesentlig område å undersøke i denne oppgaven.

Kartlegging

I den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) heter det at «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick på den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå». For å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte er vi nødt til å kartlegge deres kompetanser, og en av måtene det kan gjøres på er gjennom kartleggingsverktøy. Dette er tester som er spesielt utarbeidet for å gi et innblikk i ulike kompetanser hos deltakerne. Hos elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk må en slik kartlegging vise om elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å dra nytte av den ordinære norskopplæringa. Kartleggingsprosessen er en lovfestet prosess som både skal ligge til grunn for et enkeltvedtak dersom eleven har behov for særskilt norskopplæring og for hvilke pedagogiske responser skolen iverksetter for å gi den enkelte eleven en formålstjenlig opplæring.

I artikkelen «Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen» av Palm og Ryen (2014) ser de på ulike problemstillinger som er knyttet til blant annet kartlegging av minoritetsspråklige elever i grunnskolen. En av utfordringene de finner er å «finne fram til hensiktsmessige vurderingsformer for elever i en språklæringsfase» (Palm & Ryen, 2014, s. 2). En annen er at skolene ofte mangler den nødvendige kompetansen for å vurdere både hvilke verktøy som er hensiktsmessige og for å fortolke resultatene de gir. De peker på at det er nødvendig at lærere har kunnskaper om andrespråkslæring for å kunne utføre disse oppgavene på en god måte. Artikkelen er basert på en undersøkelse de har gjennomført på grunnskolenivå, men det spesifikke kartleggingsverktøyet som brukes,

Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk

(Utdanningsdirektoratet, 2007a), er aldersuavhengig, og det er derfor grunn til å tro at trender funnet i grunnskolen er overførbare til videregående opplæring.

Kartleggingsverktøy

Det finnes en rekke ulike kartleggingsverktøy for å vurdere språkkompetansen til elever. Palm og Ryen gir uttrykk for at testene ikke nødvendigvis tar hensyn til elevenes språklige totalkompetanse « [...] blant annet fokuseres det lite på muntlige ferdigheter, noe som er helt sentralt når det gjelder andrespråksinnlærere. Testene tar heller ikke sikte på å vurdere elevenes språklige utvikling over tid» (Palm & Ryen, 2014, s. 2). Rambøll management gjorde i 2006 en evaluering av praktiseringen av det tidligere benyttede faget norsk som andrespråk hvor de blant annet spurte skoleledere i casekommunene om deres rutiner for hvordan kartleggingen skal praktiseres. Svarene tyder på at det i mange tilfeller er mangelfulle rutiner for hvordan kartleggingen skal praktiseres, både med tanke på hvilket kartleggingsverktøy som skal brukes og hvem som skal utføre testen(e). Videre spurte de alle landets kommuner om de hadde oversikt over hvilken kompetanse lærerne som underviste i norsk som andrespråk hadde, og hvorvidt de så behov for kompetanseheving. To tredjedeler av de 361 svarende hadde høy eller meget høy grad av oversikt over kompetansen, men samtidig var 94% av kommunene bevisst et behov for kompetanseheving i sin kommune (Rambøll management, 2006). Når vi ser på summen av kartleggingspraksisen og kompetansebehovet er det rimelig å anta at de minoritetsspråklige elevene møter et bredt spekter av ulike kartleggingsverktøy og metoder på de ulike skolene i landet, noe som kan føre til svært ulike vilkår for opplæringa.

Palm og Ryen (2014) viser til at et av de største problemene med testing og kartlegging av minoritetsspråklige er at testmateriellet ofte er tilpasset de majoritetsspråklige elevene, og ikke tar hensyn til verken elevenes flerspråklighet eller at de to elevgruppene ikke gjennomfører kartleggingen under samme betingelser. Dette er både et problem i den forstand at testresultatene får lav validitet for de minoritetsspråklige, men også at det kan påvirke elevenes selvfølelse, noe som igjen henger sammen med både motivasjon og prestasjoner. De nyankomne

minoritetsspråklige elevene kommer med både en kulturell og en faglig bakgrunn som de i et dårlig tilpasset kartleggingsverktøy ikke får tatt i bruk.

En annen problemstilling de tar opp er forskjellen mellom bruken av kartlegging til henholdsvis administrative eller pedagogiske formål. Dersom en bruker kartlegging til administrative formål handler det blant annet om rapportering av resultater til myndigheter for å få tildelt ressurser til undervisning av ulikt slag, eller organisering av elevene i ulike grupper slik jeg har beskrevet ovenfor. Pedagogiske formål er kort fortalt for å fremme læring gjennom for eksempel å utarbeide en tilrettelagt opplæringsplan basert på kartleggingsresultatene. De refererer til McKay (2006) som påpeker at selv om det gjerne kan være en overlapp mellom pedagogiske og administrative formål vil de administrative formålene ofte få størst fokus, og påvirke det pedagogiske utbyttet for elevene (Palm & Ryen, 2014).

Læreplaner

Læreplaner er til for å styre innholdet i opplæring i henhold til skolens og fagenes formål. *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006) er dagens gjeldende læreplanverk for grunnskole og videregående opplæring og inneholder ulike fagspesifikke læreplaner som anvendes i skolene. Hvilken læreplan en elev skal undervises og vurderes etter er en vesentlig faktor for hvilken kompetanse eleven kan få. Under følger en oversikt og sammenligning av de ulike relevante læreplanene for nyankomne språklige minoriteter.

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b) er strukturert etter kompetansemål i tre nivåer, som igjen deles inn i de grunnleggende ferdighetene 1) Lytte og tale, 2) Lese og skrive, 3) Språklæring og 4) Språk og kultur, med økende vanskelighetsgrad på kompetansemålene fra nivå 1-3. Nivåene og kompetansemålene er utarbeidet med utgangspunkt i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011) sine språknivå A1-B2. Planen har også medfølgende veiledende materiell for bruk av planen og det nevnte kartleggingsverktøyet *Kartleggingsmateriell, språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2007a, 2009a, 2009b). Det er altså et

sammensatt verk med både veiledning til bruk, eksempler på bruk og et kartleggingsmateriell. Undersøkelser av læreplanen og de medfølgende hjelpemidlene viser at en høy andel av skoler rapporterer at læreplanene fungerer godt som pedagogiske verktøy (Rambøll management, 2011, 2016).

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en uttalt overgangsplan som «[...] bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 1). Den er utarbeidet for å ivareta behovet for særskilt norskopplæring av elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, etter opplæringslovas § 2-8 eller § 3-12, så lenge elevene har dette behovet. I bestemmelsene for vurdering i denne planen står det «Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Det gis derfor ikke vurdering med karakter» (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 8). Det vil si at denne planen har et rent pedagogisk formål om å gi minoritetsspråklige, uavhengig av språkkompetanse, en hensiktsmessig opplæring. Dette tolkes av flere som positivt (Rambøll management, 2011, 2016), men det faktum at den etterlater elevene uten en gjeldende vurdering på vitnemålet gjør at den fra flere hold også karakteriseres som svært problematisk (Thorshaug & Svendsen, 2014)

Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge

Læreplanen *Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge* (Utdanningsdirektoratet, 2017) er en nylig fastsatt læreplan etter en overgangsperiode med en midlertidig fastsatt versjon. Læreplanen er tilpasset nyankomne språklige minoriteter og har som mål at elevene skal nå språknivå B2. Det vil si elever som har enkeltvedtak etter opplæringslovas § 3-12 og kortere enn 6 års botid ved eksaminering. Planen er ved første øyekast svært lik på den ordinære læreplanen i norsk, men den er tilpasset målgruppen gjennom «at den har et tydeligere språkinnlæringsperspektiv, og at den gir ekstra støtte til å forstå norsk språk og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen kan benyttes i alle studieretninger og trinn på videregående skole, og elevene som følger den skal vurderes på samme måte som den ordinære planen. Den er med andre ord en likeverdig plan, i motsetning til *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. I en oppsummering av høringer som ble gjort i forbindelse med bruken av

den midlertidige planen i 2013 kritiseres planen for å være ha en for bratt læringskurve for mange elever, og at noen av kompetansemålene er vanskeligere enn hva som er det uttalte målet for et sluttnivå (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rambøll management (2016) fant at av deres informanter opplevdes planen som god og ambisiøs. De rapporterte også om at planen var utfordrende for mange elever, men at dette var nødvendig for at elevene skulle klare å opparbeide seg adekvate norskerferdigheter til å fullføre videregående opplæring. Det faktum at planen er likeverdig og gir elever med særskilt behov en mulighet til å få eksamenskarakterer og et fullverdig vitnemål trekkes fram som svært positivt i undersøkelsen⁵.

Ordinær læreplan i norsk

I tillegg til at skolene kan benytte seg av læreplaner som er rettet direkte mot minoritetsspråklige elever kan de også velge å benytte seg av den ordinære læreplanen i norsk med tilpasninger for elever som har vedtak om behov for særskilt norskopplæring. Rambøll management fant at 56% av de spurte lærerne i deres undersøkelse benyttet seg av denne løsningen fordi de opplevde at elevene lettere kunne følge den ordinære undervisningen, og at den fremtidige overgangen fra særskilt til ordinær undervisning ble enklere. En vanlig løsning er at en ekstra lærer deltar i undervisningen for å kunne ivareta elevene med ekstra behov:

«Fordelen ved denne type organisering er for det første at eleven slipper å tas ut av klassen og dermed gå glipp av undervisningen de andre elevene følger. For det andre kan det for noen elever virke mindre stigmatiserende å ha en ekstra lærer inne i timen, enn å gå ut av den ordinære undervisningen. [...] En ulempe er at det kan være vanskelig å gi tilpasset opplæring» (Rambøll management, 2016, s. 57).

Den ordinære læreplanen kan dermed sies å være positiv med tanke på elevenes sosiale integrering og fra et administrativt perspektiv, men på samme tid utfordrende

⁵ Undersøkelsen Rambøll management gjorde ble gjort mens læreplanen enda var midlertidig fastsatt, og det er derfor mulig at deres evaluering ville sett annerledes ut i dag.

fra et pedagogisk perspektiv den tid den individuelle tilpassingen kan bli mer krevende når man på samme tid skal ivareta en gruppe med helt andre behov.

Læremidler

«Minoritetsspråklige elever har behov for tilrettelagte læremidler og deres tilretteleggingsbehov kan i stor grad ivaretas gjennom forholdsvis enkle tilrettelegginger og endringer i ordinære læremidler» (Rambøll management, 2016, s. 71)

Dette konkluderer Rambøll management når de undersøkte tilgangen og bruken av relevante læremidler i forbindelse med en evaluering av innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring. Likevel rapporterer lærere om at læremidler som er nivå- og alderstilpasset er vanskelige å finne. I Meld. St. 6 beskrives det at «mange fag i både grunnskolen og videregående opplæring mangler tilrettelagte læremidler» men presiserer at «staten gir tilskudd til utvikling av læremidler i fag der det ikke er elevgrunnlag for kommersielle utgivelser» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013, s. 55). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring har laget en oversikt over ulike læremidler som kan brukes i opplæringa av minoritetsspråklige elever i videregående, og av disse er det igjen svært få som er utarbeidet for videregående opplæring⁶. En annen kritikk er at de fleste læremidlene som er tilgjengelige er digitale verktøy. Rambøll fant at digitale læremidler var utfordrende for elevgruppen generelt fordi de ofte har dårlig digital kompetanse, og derfor ikke vil kunne nyttiggjøre seg like godt av digitale læremidler som trykte.

⁶ Oversikten er hentet fra:
<http://nafo.hioa.no/videregaende/laeringsressurser/sprakressurser-for-videregaende/>

2.2 Literacy

Literacy-perspektiv er en vesentlig faktor i både kartlegging og opplæring av nyankomne språklige minoriteter. Hvilke ferdigheter de som er involvert i utdanningen av denne elevgruppen vurderer som viktige og/eller nødvendige vil kunne påvirke hva slags kompetanse elevene sitter igjen med etter endt skolegang. Undersøkelsen *God nok i norsk?* (Berggreen, Sørli, Alver, & Sørland, 2012) tok for seg språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk. Der så de blant annet på hva det ville si å være god nok i norsk, med utgangspunkt i formuleringen «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge ordinær norskopplæring» fra opplæringslova § 3-12 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Der påpekes det at det bør skilles mellom elevens norsknivå og elevens evne til å følge den ordinære opplæringa fordi elevens ferdigheter i norsk bare er ett av forholda som spiller inn på om han eller hun har evne til å følge den ordinære undervisninga. Det legges vekt på elevens totale kompetanse, og det at det «ikke er noe én-til-én-forhold mellom en elevs lingvistiske kompetanse og elevens kommunikative evner på språket» (8). For å undersøke dette nærmere er det naturlig å se til teorier som omhandler andrespråksbrukere sin språkkompetanse, eller andrespråkliteracy, slik som Jim Cummins sin teori om language proficiency og James Paul Gee sin teori om primær- og sekundærdiskurs.

2.2.1 Andrespråkliteracy

For å forstå hva andrespråkliteracy er, er det nødvendig å operasjonalisere begrepet det stammer fra. Literacy-begrepet har røtter fra det lignende begrepet 'litterat' som kan forstås både som det å være lærd innenfor et spesifikt område, og en som har evnen til å lese og skrive en tekst. De siste 70 årene har det blitt forsøkt definert på ulike måter innenfor en rekke forskjellige fagfelt uten at en har klart å enes om en definisjon som er dekkende. Forenklet kan det sammenfattes som evnen til å ta seg fram i, fortolke og ta del i tekstkulturen rundt en, og ta del i og utvikle seg i samfunnet (UNESCO, 2005). Forståelsen av literacy har også endret seg i takt med samfunnet, og i nyere forskning på feltet er det vanlig å snakke om flere typer literacy, gjerne omtalt som multiliteracies.

Begrepet multiliteracies dukker først opp i 1994 i forskergruppen New London Group. De mente at literacy i den tradisjonelle forstanden som leseferdigheter ikke var beskrivende nok i dagens moderne samfunn. De pekte på at framveksten av globale kommunikative kanaler og medier, samt det økende kulturelle og lingvistiske mangfoldet krevde en ny tilnærming til literacy (Cope, Kalantzis, & New London, 2000). En didaktikk basert på tradisjonell literacy beskrives som autoritær i tilnærmingen fordi den er sentrert kun rundt mestring av språket, og ofte kun rundt det nasjonale språket som det eneste riktige. En pedagogikk som baserer seg på at det finnes ulike typer literacy vil derimot åpne opp for sosiale kontekster og deres særegenheter, og med det ha et bredere perspektiv som i større grad tar høyde for det multimodale samfunnet vi lever i (Cope et al., 2000). I *Literacies* defineres fire ulike tilnærminger til 'literacy pedagogy' som eksisterer i dagens samfunn som en mulig forståelse av hva begrepet multiliteracies omfatter. Disse fire er didaktisk literacy, autentisk literacy, funksjonell literacy og kritisk literacy (Kalantzis, Cope, Chan, & Dalley-Trim, 2016). I behandlingen av de ulike tilnærmingene støtter jeg meg til J.I. Dewilde og Igland (2015) sin tolkning som bygger på en europeisk forståelse av didaktikk, som er tilnærmet lik bruken av 'pedagogy' i *Literacies*. I likhet med dem vil jeg behandle tilnærmingene som fire forskjellige literacy-didaktikker, og vil derfor betegne didaktisk literacy som tradisjonell literacy-didaktikk.

Den tradisjonelle literacy-didaktikken baserer seg på forståelsen av literacy som lesekyndighet- og forståelse samt læreren, læreplanen og læreboka som en allvitende størrelse. Denne tilnærmingen til literacy handler om at læreren sender ut informasjon, og elevene er statiske mottakere av informasjonen. Den ser på kunnskap som et statisk fenomen og åpner ikke for tolkning. Et annet typisk kjennetegn på denne typen literacy-didaktikk er at den baserer seg på en litterær kanon som bærer av det kulturelle aspektet ved utdanningen (Kalantzis et al., 2016)

Den autentiske literacy-didaktikken er en tilnærming til literacy der man ønsker å gjøre læreprosessen mer autentisk og virkelighetsnær for elevene. Den betrakter språklæring som naturlig og kontinuerlig gjennom ulike erfaringer med å bruke språket. Kunnskap er med andre ord, i større grad enn i den tradisjonelle literacy-didaktikken, en sosial og interaktiv prosess. Den henvender seg til studentene, og hva som er relevant for dem i deres liv.

Den funksjonelle literacy-didaktikken er nært beslektet til sjangerpedagogikken⁷. Den søker å forberede elevene på ulike typer tekster gjennom å fokusere på sjangerkunnskap. Grunntanken er at dersom elevene har kunnskap om hva ulike sjangre gjør med tekstene og hvilket formål ulike sjangre har, kan han/hun orientere seg i alle mulige tekster og med det oppnå akademisk suksess og på en bedre måte uttrykke seg i samfunnet

Kritisk literacy-didaktikk er en tilnærming som evaluerer det vi kjenner som dannelsesperspektivet som den viktigste kunnskapen. Demokratiske verdier, aktiv deltakelse og personlig og sosial utvikling står i forgrunnen i denne tilnærmingen. Den tar høyde for det stadig mer multimodale og mangfoldige samfunnets mange stemmer, og søker å forberede elevene på hvordan de skal forstå og produsere mening i sitt eget liv.

Avslutningsvis oppsummerer de med å beskrive en multiliteracies-didaktikk delvis som en kombinasjon av de ovennevnte tilnærmingene, men med det forbeholdet at det aldri vil være hensiktsmessig å forsøke å tilnærme seg alle tenkelige situasjoner elevene kan møte. Likevel kan en lære elevene å se mønstre som gjør at de er forberedt på å fortolke, produsere og ta del i et samfunn som er i stadig endring:

«It will never be practical to teach the structures, forms, modalities, genres or discourses of every conceivably relevant social space, because in today's world especially, this can only open up the receding horizons of complexity and diversity. However, we can create learning experiences through which learners develop knowledge and strategies for reading the new and unfamiliar when they encounter it. You can't necessarily predict the rules of meaning in the next social space you encounter. But you can learn how to look for patterns, to negotiate the unpredictable, to begin to interpret designs of meaning that may not at first make sense. Multiliteracies pedagogy aims to develop these skills and sensibilities by first asking the question of design form and function, or how meanings are made differently for different purposes, and then how they are further transformed by the particular

⁷ Sjangerpedagogikk, eller 'Sidney-skolen' er en tilnærming til literacy som stammer fra Australia og er særlig definert gjennom forskningen til Martin & Rose. (Rose, 2010)

interests of the communicator and the interpreters of their message-prompts.»
(Kalantzis et al., 2016, s. 226-227)

Andrespråksbrukere har en helt annen forutsetning enn førstespråksbrukere i skolen, og vi må av den grunn vurdere og utvikle deres literacy vel vitende om hvordan forutsetningene deres påvirker språkinnlæringen. Med det formålet har det i de seneste årene blitt snakket om en andrespråksliteracy. Begrepet har sitt utgangspunkt i det generelle literacy-begrepet samtidig som det tar hensyn til at målgruppen det betegner er tospråklige individer. Det vil si at man er nødt til å ha et tospråklig perspektiv; man må forstå og sette seg inn i hvilke problemstillinger som er aktuelle for dem.

2.2.2 Jim Cummins: The nature of language proficiency

Jim Cummins har gjennom en årrekke vært en ledende forsker innenfor skolerettet forskning om tospråklighet, med mange viktige bidrag til forståelsen av språkets rolle for læringen. Hans forskning har i stor grad rettet seg mot lærere som underviser i flerspråklige miljøer, noe som i dagens samfunn er normen. Et av hans viktigste bidrag til andrespråksforskningen er hans forståelse av 'language proficiency', eller språkkyndighet. Utvikling av språkkyndighet hos elevene er en av skolens grunnleggende formål, og vurderingen av kyndigheten blir dermed et nøkkelord for elevenes utvikling: «there are few areas in the social sciences that entail such far-reaching consequences as the conceptualization and assessment of 'language proficiency'» (Cummins, 2000, s. 53).

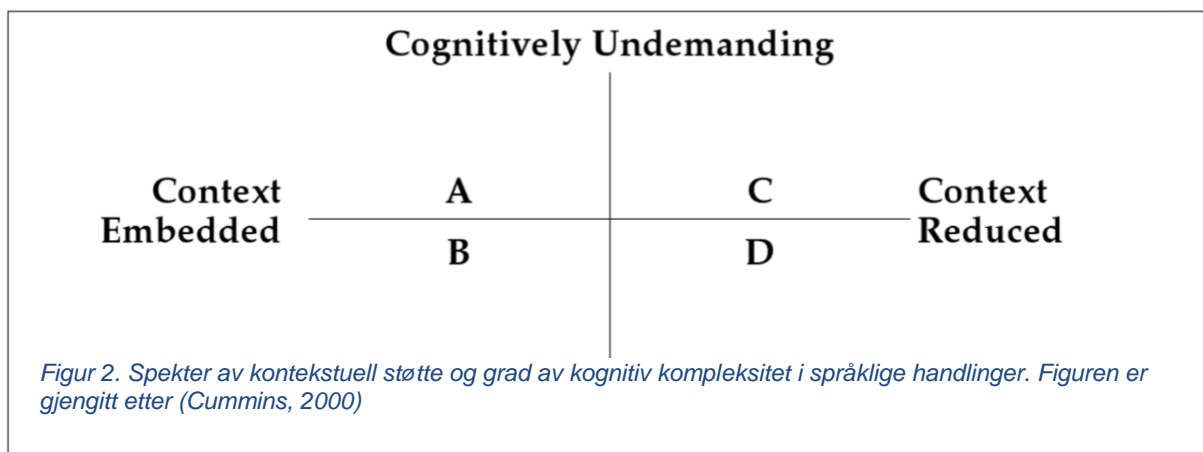
I Cummins sin forståelse av språkkyndighet er forskjellen mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige en vesentlig diskusjon. Der de aller fleste majoritetsspråklige begynner på skolen i 5-6-årsalderen med en intuitiv forståelse av språkssystemet og et vokabular utviklet i takt med alderen, vil innvandrere ha et helt annet grunnlag. I tillegg vil forskjellen være større desto eldre de er når de ankommer landet. Cummins påpeker at ikke bare må de minoritetsspråklige elevene lære seg språket, de må også konkurrere og holde følge med de jevnaldrende majoritetsspråklige i akademisk språk (Cummins, 2000). Han mener at det å lære seg språket for hverdagslig bruk og for akademisk bruk er to vidt forskjellige fenomen, og for å kunne vurdere

språkkyndighet på andrespråk skilte han dem i kategoriene Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

Cummins viste til et behov for distinksjonen mellom BICS og CALP blant annet på bakgrunn av en overrepresentasjon av minoritetsspråklige med lærevansker, som vist av Skutnabb-Kangas og Toukomaa i 1976, der de gjennom kartlegging av finske immigranter i den svenske skolen fant at lærere brukte diskrepansen mellom hverdagslig samtale og akademisk suksess til å fastslå lærevansker (Cummins, 2000). Han fant også i en undersøkelse av språktilegnelse hos andrespråksbrukere i Toronto i 1981 at det var en betydelig tidsforskjell mellom når minoritetsspråklige tilegnet seg et aldersproporsjonelt hverdagsspråk og nivåproporsjonelle akademiske kunnskaper. Der andrespråksbrukerne vanligvis hadde et aldersproporsjonelt hverdagsspråk etter to år, brukte de mellom fem og syv år på å tilegne seg de nivåproporsjonelle akademiske kunnskapene (Cummins, 1981b i Cummins, 2000).

Kontekstualisert og dekontekstualisert språkbruk

Den store forskjellen på BICS og CALP er hvor kognitivt krevende det er å forstå eller bruke det, og i hvor stor grad språkbrukerne kan dra nytte av språkbrukens kontekst. I den forbindelse utformet han en enkel modell for ulike typer språklige handlinger sine krav til språkbrukeren:



Modellen er oppdelt i fire kvadranter merket 'A', 'B', 'C', 'D'. Ulike typer språklige handlinger kan plasseres innenfor kvadrantene etter hvor kognitivt krevende de er og hvor mye støtte språkbrukeren får av konteksten. Cummins beskriver den øvre delen

av modellen (A+C) som kommunikative oppgaver eller handlinger som språkbrukeren har en nærmest automatisk forståelse av, og derfor ikke trenger å aktivt analysere. Videre eksemplifiserer han kvadrant 'A' som en uformell samtale, og 'C' som det å gjøre notater fra en tavle. Disse handlingene er lite kognitivt krevende. Den nedre delen av modellen (B+D) blir eksemplifisert som henholdsvis det å overbevise noen om at ditt perspektiv er riktig, og det å skulle skrive et essay. Begge er språklige handlinger som blant annet krever at man benytter seg av spesifikke lingvistiske verktøy, noe som er langt mer kognitivt krevende å utføre (Cummins, 2000).

BICS, heretter omtalt som hverdagspråk er Cummins sin betegnelse på språkkyndigheten som oppstår i den hverdagslige mellommenneskelige kommunikasjonen. Dette beskrives av Cummins som kognitivt lite krevende på grunn av den kontekstuelle og mellommenneskelige støtten det gir mulighet til. Eksempelvis vil samtaler og interaksjon mellom de jevnaldrende elevene være støttet opp av sin kontekst, og muligheten til å gi og få umiddelbar tilbakemelding dersom noe ikke har blitt forstått.

CALP, heretter omtalt som skolespråk er språket man må beherske dersom en skal kunne tilegne seg et akademisk innhold. I motsetning til hverdagspråket er det langt mer kontekstuavhengig, samtidig som den mellommenneskelige støtten blir mindre tilstedeværende på grunn av konteksten det oppstår i. Av den grunn karakteriseres det som kognitivt krevende. Språket tilegnes gjennom en utvikling av begrepsapparatet og ordforrådet i retning av de akademiske kravene som stilles på høyere utdanning og i arbeidslivet. Blant annet står sjangerundervisningen i språkfagene fram som et eksempel på undervisning som fremmer en slik utvikling, da den i stor grad er rettet mot å lære elevene å orientere seg i de mange teksttypene de vil møte gjennom en akademisk karriere.

Distinksjonen mellom hverdagspråk og skolespråk er gyldig for alle elever, men den er særlig hensiktsmessig, og har som formål å undersøke språkkyndighet og læringsutbytte hos andrespråksbrukere. Minoritesspråklige elever vil som nevnt stort sett lære seg å føre samtaler og fungere på et jevnaldningslikt nivå i språklige handlinger som er lite kognitivt krevende, mens de kognitivt krevende språkhandlingene tar betraktelig lenger tid å mestre. Dette er faktorer vi må ta

hensyn til i både i opplæring og vurdering av språklige minoriteter. I vurdering av minoritetsspråklige er vi nødt til å sikre at testene er valide for elevgruppen; at resultatene faktisk gir uttrykk for elevenes kompetanse, og ikke bare for at de ikke mestret oppgavene. Cummins beskriver at en didaktisk tilnærming som vil være formålstjenlig i opplæringa vil være å gi elevene kognitivt utfordrende oppgaver samtidig som man gir dem kontekstuell støtte. En måte han så for seg at dette kunne gjøres på var gjennom å bygge på elevens kompetanse på morsmålet, noe som leder oss inn på den såkalte interdependence hypothesis (Cummins, 2000).

Interdependence hypotesen har som utgangspunkt at første- og andrespråket hos en tospråklig person er gjensidig avhengige av hverandre. Prinsippet for hypotesen lyder:

«To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (Cummins, 1981a i Cummins, 2000:38)

Overført til å gi språklige minoriteter en bedre sjanse til å utvikle skolespråket sitt betyr dette at det å gi elevene morsmålsopplæring vil resultere i at elevene utvikler andrespråket sitt gitt nok eksponering og at de har motivasjon til å lære andrespråket og motsatt, fra andrespråk til førstespråk. Cummins slår derfor et slag for morsmålsopplæring som en støtte til andrespråklæring. Han viser til en rekke empiriske forskningsresultater som viser at elever som får muligheten til å utvikle literacy i begge språk enklere kan støtte opp de kognitivt krevende språkhandlingene med et samlet kontekstuellt språkfundament. Denne hypotesen er populært metaforisk beskrevet som et isfjell med to topper hvor man har språkfundamentet i bunn og første og andrespråkene som hver sin topp (Cummins, 2000).

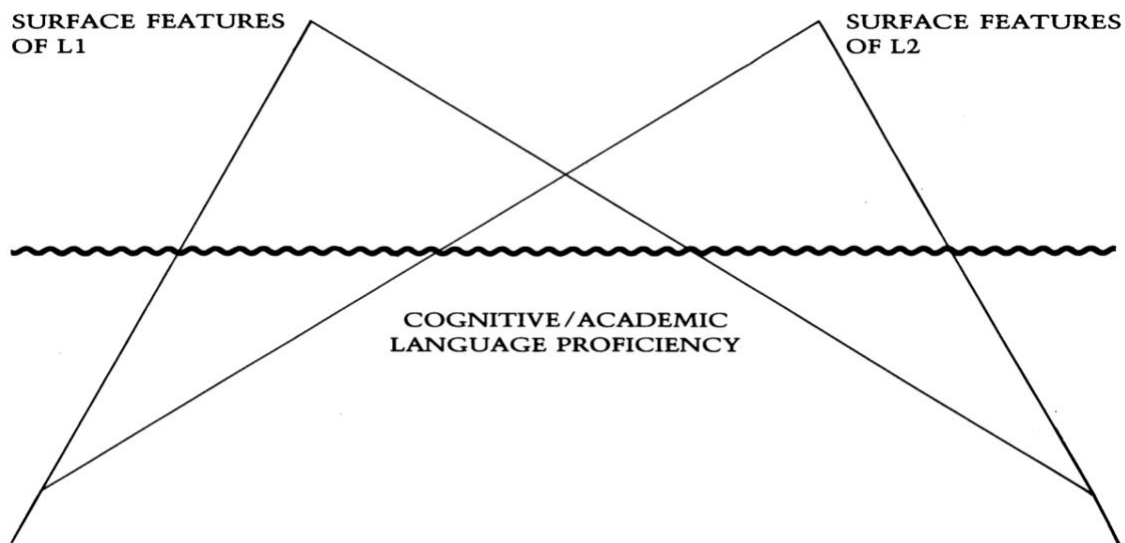


Figure 2. The "Dual-Iceberg" Representation of Bilingual Proficiency

Figur 3. Dobbelt isfjell som en representasjon av tospråklig funksjonalitet. Figuren er gjengitt etter (Cummins 1981)

2.2.3 James Paul Gee: Primær- og sekundærdiskurs

Der Cummins sine teorier stort sett fokuserte på minoritesspråklige elever sine kognitive ressurser og deres andrespråksutvikling fra et rent kognitivt perspektiv, representerer James Paul Gee et sosiokognitivt perspektiv på språklige minoriteter sitt grunnlag for å lære seg et andrespråk. Han benyttet seg av diskursanalyse for å vise relevansen av kulturell og økonomisk bagasje i skolen. En diskurs beskrives av Gee som et verktøyskrin som inneholder blant annet normer, regler og verdier som realiseres gjennom verbal og ikke-verbal språkbruk innenfor en spesifikk sosial kontekst. Å tilegne seg en slik diskurs vil si å kunne forstå og bruke den innenfor den gitte sosiale konteksten. Han presiserer videre at en diskurs kan være en kombinasjon av flere andre diskurser, men at de som en enhet er spesifikke til sin kontekst (Gee, 2001).

Videre deler han diskurser inn i to hovedkategorier: primærdiskurs og sekundærdiskurs. Primærdiskursen betegner den første språklige interaksjonen et barn har med familien sin og i det nærmeste miljøet der de vokser opp. Dette språket inngår i et nettverk av meninger, og er preget av tillærte verdier, holdninger og

preferanser. Alle andre diskurser betegnes som sekundærdiskurser. Han legger vekt på at primærdiskursen i stor grad fasiliterer hvilke sekundære diskurser en har grunnlag for å mestre. Han definerer blant annet skolediskursen som en av de sentrale sekundærdiskursene. En elev sin literacyutvikling vil således avhenge av hvordan eleven mestrer møtet med diskursen i skolen. Skolediskursen er nødvendigvis preget av en annen type samhandling gjennom andre språkformer og teksttyper enn hva primærdiskursen er, men et poeng i Gee sin distinksjon er at de sosiokulturelle/økonomiske forskjellene blant samfunnsgrupper gjør at visse grupper har et bedre grunnlag for å mestre skolediskursen. Fordi evnen til å tilegne seg en sekundærdiskurs bygger på primærdiskursen eleven har med seg i bagasjen vil elever i skolen tilegne seg skolediskursen i forskjellig grad, i forskjellig tempo og på forskjellige måter. En faktor Gee legger vekt på er at desto likere primærdiskursen er en sekundærdiskurs med hensyn til ulike språklige praksiser og verdier, desto lettere vil det være å tilegne seg den nye diskursen. Det vil si at elever som ankommer skolen med literacybaserte erfaringer som for eksempel utforsking av ulike teksttyper og sjangre som er en del av skolediskursen, vil han eller hun sannsynligvis være bedre rustet til å forstå slike tekster på et dypere nivå enn en elev som verken har lest selv eller blitt lest for i oppveksten (Gee, 2001).

Når det gjelder språklige minoriteter blir de sosialisert på andre språk, og sannsynligvis i diskurser med andre verdier og holdninger enn de majoritetsspråklige. Det er også grovt sett en sosioøkonomisk forskjell mellom personer med innvandrerbakgrunn og majoritetsspråklige i Norge (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013). Dette påvirker deres grunnlag og evne til å tilegne seg skolediskursen, som igjen fører til at de får dårligere resultater. Gee påpeker at det ikke handler om den kognitive kapasiteten til elevene, men at det simpelthen er en større overgang for elever med en primærdiskurs som deler få egenskaper med skolediskursen. En måte å forbedre denne situasjonen på er at lærerne åpne for å tilpasse diskursen i skolen slik at et bredere utvalg elever har større muligheter til å tilegne seg diskursen. Gee hevder at dette kan la seg gjøre gjennom for eksempel å utnytte ressurser som i større grad retter seg mot erfaringer fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner, og tekster fra flere sjangre enn typiske skolesjangre (Gee, 2001)

3 Metode

3.1 Valg av metode

Mitt forskningsprosjekt søker informasjon om hvilke muligheter og utfordringer som foreligger i rammebetingelsene for opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole for å gi elevgruppen en formålstjenlig opplæring. Jeg ønsket også å få en innsikt i elevenes egne erfaringer med de ulike responsene da det er deres hverdag og utdanning som var objekt for undersøkelsen. For å kunne besvare forskningsspørsmålene jeg stilte valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med intervju som hovedmetode.

Kvalitative forskningsmetoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) og har som målsetning å beskrive noe ut fra informantenes opplevelse og perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning åpner for en mer eksplorativ prosess hvor veivalgene tas underveis sammenlignet med et mindre fleksibelt kvantitativt forskningsdesign. I tillegg gir den kvalitative tilnærmingen mulighet til å fortolke de ulike informantenes erfaringer og holdninger om et emne fordi den åpner for samhandling mellom forsker og informant. Dette kan være en fordel når man ønsker å belyse et område hvor det finnes lite tidligere forskning, slik tilfellet er når det gjelder opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående opplæring

Helt konkret har jeg valgt jeg å designe min studie ut fra det Kvale og Brinkmann betegner som et semistrukturert livsverdenintervju. En intervjuform som brukes «når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer egner seg godt nettopp for å få dyp innsikt i erfaringer og holdninger fordi de er dialogiske, og innebærer både verbale og ikke-verbale handlinger (Brinkmann 2013). Jeg forholdt meg under intervjuene til et sett spørsmål fra en intervjuguide, men holdt samtidig muligheten åpen for et felles tolkningsrom mellom meg og informantene gjennom å følge opp de trådene både de

og jeg fant interessante i det enkelte intervjuet. En slik metode medfører en større utfordring i fortolkning av resultatene, men kan også åpne for perspektiver det ikke er tatt høyde for i spørsmålene.

Hermeneutisk fenomenologi

«To construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal», skriver Max van Manen i *Researching lived experience* (Van Manen, 1997, s. 18)

Van Manen er kanskje den som er mest kjent for å forene hermeneutikken og fenomenologien til én metode. Han beskriver at hermeneutisk fenomenologisk forskning har som formål å studere verden slik den fremstår i alle dens former, for deretter å analysere og fortolke den ut i fra hermeneutikkens rammer. Han påpeker at for å kunne benytte seg av denne metoden er det nødvendig å ha en forståelse av tradisjonene som de to retningene innebærer.

Hermeneutikk betegner studien av fortolkning, mens fenomenologi kan beskrives som studien av et vesens essens. De er begge to enkeltstående forskningsmetoder som har blitt anvendt ofte innenfor de humanistiske vitenskapene. De springer ut av forskjellige filosofiske retninger med forskjellige mål og retninger, men det finnes like fullt et samlingspunkt for disse to retningene (Kakkori, 2009) som det er viktig å ha kunnskap om når man skal anvende dem i praksis.

Som nevnt er den vanligste definisjonen av hermeneutikk kunsten å fortolke. Det finnes likevel en rekke ulike perspektiver innenfor hermeneutikk. (Kakkori, 2009) peker på seks ulike definisjoner på hermeneutikken i moderne tid: 1. teorien om bibelsk eksegesi, 2. filologisk metodologi, 3. vitenskapen om lingvistisk fortolkning, 4. den humanistiske vitenskapens metodologi, 5. fenomenologien om eksistens og eksistensiell forståelse, og 6. fortolkningens system.

Min undersøkelse sorterer under kategori 5: fenomenologien om eksistens og eksistensiell forståelse. Dette perspektivet på hermeneutikken stammer fra Martin Heideggers lære om menneskets eksistens som evig foranderlig (Kakkori, 2009). Perspektivet ble videreført av Hans Georg Gadamer og kan forstås gjennom hans

forståelse av erfaringer som noe som er i konstant utvikling. Dette relaterer til min metode ved at jeg gjennom å benytte meg av et semistrukturert intervju vil kontinuerlig måtte fortolke og analysere informantenes ytringer basert på utviklingen i mine erfaringer med emnet for intervjuet.

For å forklare hva fenomenologi er velger jeg å ta utgangspunkt i det som defineres som den rene fenomenologien (Kakkori, 2009). Den beskrives som en disiplin som kretser rundt bevissthet og erfaringer. Edmund Husserl anses for å være grunnlegger av dette perspektivet på fenomenologien. Husserl anså reduksjon for å være den grunnleggende metoden innenfor filosofi, og derfor også den grunnleggende metoden i fenomenologien. Med det mente han at for å virkelig kunne undersøke noe gjennom fenomenologi var man nødt til å redusere det man undersøkte til «the things themselves». Med andre ord var han ute etter å innta en «ren» innstilling til objektene man undersøkte; en innstilling uten forhåndsdefinerte meninger (Kakkori, 2009). Dette var et allerede gitt faktum i undersøkelsen min på grunn av dens natur. Fordi jeg gjennomførte en kasusstudie hadde jeg ingen rettmessig forståelse av hvor dataen ville lede, og jeg måtte derfor la forskningsobjektene sine erfaringer styre i den retningen de gjorde.

3.2 Valg av informanter

For å dekke alle relevante aspekter ved problemstillingen var det viktig for meg å inkludere informanter med ulike erfaringer og perspektiver innen det samme området. Til undersøkelsen ble det rekruttert til sammen 2 skoleledere, 2 lærere og 8 elever fordelt på to videregående skoler. Kriterier for valg av lærerinformanter var at de skulle være involvert i kartlegging og helst undervisning av minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Når det gjaldt elevene måtte de være innenfor gruppen språklige minoriteter med kort botid i Norge.

Alle videregående skoler i Norge må kunne utføre kartlegging av minoritetsspråklige elever med kort botid på en måte som gir de aktuelle elever en likeverdig sjanse. For å øke generaliserbarheten i undersøkelsen valgte jeg derfor å kontakte skoler som ikke var nødvendigvis betegnet som ressurskoler på området. Skolene som ønsket

å delta valgte deretter selv ut representanter innenfor de ulike gruppene ut fra de overnevnte kriteriene slik at ikke mine evt. preferanser skulle kunne være en faktor.

Skoleleder

Skoleleder er et interessant intervjuobjekt fordi han/hun av lovverket har det juridiske ansvaret for opplæringa av elevene. Målet med dette intervjuet var å få innblikk i organiseringen og utføring av skolens vedtatte praksis, samt kartlegge hva skoleleder vet, og hvordan han/hun stiller seg til nasjonale forskrifter og andre retningslinjer som omhandler elevgruppen.

Lærere

Lærere eller andre ressurspersoner som har ansvar for kartlegging og/eller opplæring av minoritetsspråklige elever med kort botid sitter med viktig informasjon om skolens praksis når det kommer til kartlegging og tilhørende tilbud da de som regel er utøvende part i tiltakene. Målet med intervjuet var å innhente informasjon om den enkelte læreren sin profesjonelle rolle, og erfaringer med skolens forståelse og implementering av de nødvendige organisatoriske og pedagogiske responsene.

Elever

Formålet med å inkludere også elever i undersøkelsen var å få et dypere innblikk i den språklige bakgrunnen til eleven, og hans eller hennes opplevelser og erfaring med kartlegging og opplæring i norsk i videregående skole. Elevenes opplevelse av kartleggingsprosessen, i den grad de har et bevisst forhold til den anser jeg for å være et svært viktig perspektiv å ha i en slik undersøkelse. Det er for ofte forsket på opplæringspraksis uten å ta høyde for hvordan dette oppleves av elevene. Deres meninger bør stå i sentrum for hvordan vi praktiserer fordi de vet bedre enn noen andre hvordan det påvirker dem både faglig og sosialt.

3.3 Praktisk gjennomføring

I innsamling av data ble det hovedsakelig brukt kun én metode: Kvalitative forskningsintervjuer som jeg tok opp med lydopptaker for transkribering. I tillegg supplerte jeg med et spørreskjema for elevgruppen.

To videregående skoler takket ja til å delta i undersøkelsen, og gjorde et utvalg av informanter som deretter ble kontaktet av meg med invitasjon til å delta i undersøkelsen. Intervjuene ble avtalt et stykke frem i tid, men informantene fikk ikke mer informasjon på forhånd enn det som står i de respektive informasjonsskrivene til hver av informantgruppene (vedlegg 1,2 og 3).

Jeg kontaktet skolene på flere måter noen måneder i forkant av undersøkelsen. Først kontaktet jeg skolene via e-post med kort informasjon om oppgaven for å sondere interessen for å delta i undersøkelsen. Deretter sendte jeg ut nevnte informasjonsskriv med konkret forespørsel om deltakelse i undersøkelsen.

Gjennomføring av intervjuene ble gjort i en personlig intervjusetting på egnet rom ved informantens arbeids/studiested for å sikre informantenes diskresjon og at de følte seg hjemme. Jeg benyttet meg av en elektronisk lydopptaker slik at jeg hadde muligheten til å transkribere intervjuene og ytterligere tolke dem slik at datamaterialet lettere kunne diskuteres. Jeg hadde forespeilet en intervjutid på ca. 30 minutter for elevene, og 45 minutter for skoleleder og lærer, noe som stemte godt overens med den faktiske lengden på intervjuene. Jeg benyttet meg av en intervjuguide per gruppe (vedlegg 4, 5, 6) med klargjorte spørsmål, men valgte å følge opp der jeg fant det interessant. Jeg åpnet også for at informantene kunne komme med en eventuell sluttkommentar, slik at de fikk muligheten til å legge fram det de eventuelt hadde på hjertet i løpet av intervjusituasjonen. Ut i fra erfaringene jeg gjorde meg basert på de første intervjuene, gjorde jeg noen endringer på intervjuguiden for å unngå problematiske formuleringer som jeg opplevde at tok intervjuet i en retning som ikke nødvendigvis var like relevant for oppgaven.

Ved siden av lydopptakeren hadde jeg en notatblokk hvor spørsmålene var notert ned slik at jeg enkelt kunne notere meg noe dersom dette var nødvendig.

Notatblokken var tidvis forstyrrende i de tidlige intervjuene, men jeg fikk mer ut av den etter hvert. Jeg vil også poengtere at min egen intervjukompetanse fra før var

lav, og at jeg nok derfor har fått mer ut av de senere intervjuene enn hva jeg fikk innledningsvis. En pilotundersøkelse ville ha vært et godt verktøy for å unngå dette i det endelig materialet, men dette var vanskelig gjennomførbart grunnet begrenset utvalg. Jeg tror likevel at alle intervjuene har klart å fange opp problemstillingen min på en god måte.

Transkripsjon

En intervjusituasjon er en mangefasettert kommunikasjonsform og inneholder både verbale og ikke-verbale tegn som man kan få informasjon fra, og noe av dette vil gå tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). At transkripsjonen skjer på et tidspunkt hvor forskeren ennå har møtet friskt i minnet er av betydning for å få en så representativ nedtegning av informantenes meninger som mulig. Transkriberingen kan derfor sies å være steg i analysen av dataen jeg har samlet inn. Kvale og Brinkmann beskriver dette som at man «går inn i en dialog med teksten og innleder en imaginær samtale med «forfatteren» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219)

Intervjuene ble tatt opp med et profesjonelt lydopptaksverktøy, slik at jeg med god lyd kvalitet kunne høre gjennom intervjuene for transkripsjon og analyse. Når det gjelder grad av nøyaktighet i transkripsjonen har jeg nesten utelukkende transkribert intervjuene ordrett. I elevintervjuene valgte jeg likevel å omformulere noen av utsagnene fra intervjuene til en mer skriftlig og formell stil i de tilfellene der deres muntlige språk kan være vanskelig å forstå i en skriftlig kontekst. Dette letter lesingen av intervjuene og gjør meningstolkningen for lesere som ikke var tilstedeværende under intervjuet eller har tilgang på lydopptakene enklere. Eksempelvis har jeg omformulert følgende ytring: «skulle jeg lese en tekst for og så forklare så den var litt vanskelig» til «når jeg skulle lese en tekst, og så forklare den, så var det litt vanskelig.»

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet i forskningssammenheng omhandler i hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige. Vi skiller mellom intern validitet som sier noe om hvor gjeldende resultatene er for utvalget og fenomenet som er undersøkt, og ekstern validitet som sier noe om generaliserbarhet av resultatene til en større sammenheng. Reliabilitet på sin side sier noe om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og i hvilken grad studien kan etterprøves (Kvale & Brinkmann, 2015).

På grunn av arbeidsmengden forbundet med å innhente kvalitative data begrenser det seg hvor stort utvalg det er mulig å inkludere. Dette medfører at resultatene sjelden er generaliserbare. Likevel er det et mål at slike studier skal ha en overføringsverdi, altså at de skal kunne brukes av andre. I min studie hadde jeg i utgangspunktet rekruttert 12 informanter fra to videregående skoler. Dette ble siden redusert til 5 informanter fra en enkelt skole grunnet frafall (beskrevet under avsnitt 3.5). Dette reduserer både den eksterne validiteten ved at alle informantene er fra en og samme enhet og den interne validiteten fordi det kan tenkes at elevene som trakk seg underveis i prosessen hadde andre egenskaper eller syn enn de som ikke trakk seg.

En enkelt skoles praktisering av kartleggingsprosessen er ikke et stort nok utvalg til at konklusjonene mine kan være generaliserbare for alle videregående skoler i Norge. Det sagt har jeg forsøkt å gjøre utvalget representativt til en viss grad gjennom at jeg ikke har gjort utvalget med tanke på skolenes kompetanse eller erfaringer med elevgruppen. En del av formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan opplæringa av nyankomne språklige minoriteter blir praktisert og opplevd på skoler med ulike fasiliteter, nettopp for å øke validiteten i funnene mine, og derfor valgte jeg å ikke fokusere utvalget mitt rundt kun 'ressursskoler'. Da ressursskolene er i mindretall hvis man ser alle videregående skoler i Norge under ett kan dette sies å øke undersøkelsens eksterne validitet.

Informantene (utenom skoleleder) ble rekruttert ut fra at de hadde førstehåndskunnskap om temaet i undersøkelsen. Elevene var selv minoritetsspråklige med kort botid og lærerinformantene skulle være direkte involvert i arbeidet med denne elevgruppen. Dette øker den interne validiteten, altså

gyldigheten av resultatene innen det undersøkte utvalget. At skolene selv valgte ut kandidater ut fra visse forhåndsdefinerte kriterier styrker både validitet og reliabilitet i undersøkelsen fordi mine eventuelle meninger om hvilke informanter som ville representere mitt syn best ble utelatt. Skolene var selvsagt informert om hvordan jeg ønsket å gå frem, men jeg har forsøkt å holde informasjonen om prosjektet på et minimumsnivå, og jeg ser derfor ingen grunn til å tro at deres utvalg vil gi resultater som peker særlig mer i en retning enn hva som er normalt.

Reliabilitet i form av at undersøkelsen lar seg gjenskape med det samme resultatet er utfordrende i kvalitative undersøkelser som denne. Jeg har tatt utgangspunkt i tidligere studier på området og har benyttet en intervjuguide, men fordi designet er semistrukturert er det sannsynlig at en annen forsker ville fått andre svar dersom undersøkelsen ble forsøkt replikert. Når det er sagt er resultatene i min undersøkelse sammenfallende med tidligere funn, noe som igjen øker reliabiliteten.

3.5 Frafall

Som nevnt var utgangspunktet å undersøke praktiseringen av organisatoriske og pedagogiske responser ved to videregående skoler. Jeg var i kontakt med flere skoler i forkant av undersøkelsen og fikk tilbud om å utføre undersøkelsen ved to av dem. Men på grunn av en brist i kommunikasjonen mellom en av case-skolene og meg selv tok prosessen med å avtale tid for intervjuer for lang tid, slik at jeg så meg nødt til å avlyse. Grunnen for dette er en kombinasjon av at jeg selv sannsynligvis ikke var tydelig nok i min kommunikasjon med skolen, og at skolehverdagen rett og slett ikke rommer mer enn det den allerede er fylt med. Min oppfatning er at dersom jeg skulle hentet inn datamateriale fra enda en skole såpass nært på ferdigstilling av oppgaven ville jeg ikke hatt tid til å behandle det på en hensiktsmessig måte, og hele prosessen ville vært unødvendig. Som et ledd i denne utviklingen ble jeg nødt til å gjøre en del tematiske og strukturelle endringer i oppgaven, men jeg anser like fullt studien som verdifull og ikke minst lærerik.

I tillegg opplevde jeg at én elevinformant trakk seg underveis i prosessen. Det er et viktig prinsipp i forskning på mennesker at det foreligger en mulighet til å trekke

tilbake et samtykke til studiedeltakelse underveis i en studie. Samtidig er det utfordrende for forskeren, særlig dersom dette skjer uten noen forklaring.

I kvalitative studier er det generelt mer utfordrende å ivareta anonymiteten til informantene enn i spørreundersøkelser, da personlige beretninger er lettere gjenkjennelig for andre enn en avkrysning av på et skjema med på forhånd definerte svaralternativer. Fordi forskningsmaterialet er lite er informantene ekstra sårbare. (Kvale & Brinkmann, 2015) peker på at intervjuer som tar opp sensitiv informasjon må ta hensyn til konfidensialiteten til både informanter, institusjoner og andre personer som nevnes i intervjuet. I transkripsjonen har jeg derfor erstattet sensitiv informasjon som navn, nasjonalitet og morsmål med nettopp fellesnavnet på disse egenskapene. Jeg oppgir heller ikke hvilken skole jeg har besøkt, men beskriver i stedet en skoleprofil.

En siste ting jeg gjorde for å unngå at informantene skulle føle seg sårbare, var at jeg i forkant av elevintervjuene valgte å gjennomføre en forberedende undersøkelse der de svarte på ulike spørsmål om deres språklige bakgrunn (Vedlegg x) . Spørsmålene tok opp ulike temaer som jeg anså at det kunne være nyttig for meg å vite i forkant av intervjuene, samtidig som at de også kunne oppleves litt for personlige i en intervjusituasjon. Spørsmålene tok for seg elevenes språklige bakgrunn og skoling før og etter de ankom Norge noe som kunne forsterket en allerede skjev maktbalanse mellom meg som intervjuer og elevene.

3.6 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) forklarer begrepet forskningsetikk som et begrep som «viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Retningslinjene peker på følgende punkter forskningen må ta hensyn til:

- 1) normer for god vitenskapelig praksis.
- 2) normer som regulerer forskersamfunnet.
- 3) forskningens forpliktelse overfor de som deltar i forskningen.

4) forskningens relasjon til resten av samfunnet.

Punktene tar med andre ord for seg både selvreguleringen i forskersamfunnet, og forholdet mellom forskningen og samfunnet. Gjennom tett veiledning og rådgivning fra Universitetet i Bergen og min veileder har de forskningsetiske normene blitt internalisert. Dermed ligger utfordringen i å mestre de eksterne forholdene; forskningens relasjon til deltakerne, og til samfunnet generelt.

Undersøkelsen min berører en omdiskutert gruppe personer som til stadighet får oppmerksomhet både i medier og i politikken. Ser vi på tall fra 2016 og 2017 fra Agendatracker-undersøkelsen fra PR-operatørene som tar for seg de mest omtalte sakene i det norske mediebildet for året finner vi temaer som krinser rundt innvandring og integrering blant toppene (PR-operatørene, 2017). Mediene må sies å være med på å påvirke diskusjoner og holdninger i samfunnet generelt, og dermed også blant politikerne. Innvandring og integrering er med andre ord omdiskutert på alle nivå, og enhver forskningsartikkel som tar for seg beslektete emner må derfor kjenne sitt og forskningens ansvar til både deltakerne av prosjektet, og til samfunnet.

3.6.1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Universitetet i Bergen har utnevnt NSD som sitt personvernombud for forskning for å sikre at alle prosjekter som går gjennom universitetet følger de rettmessige normene og reglene for forskningsprosjekter. Dette medførte at jeg med mitt prosjekt måtte melde inn alle detaljer om prosjektet mitt og hvilken type informasjon jeg ønsket å hente ut. NSD har også vært behjelpelig med informasjon, og ferdig utarbeidede maler for å søke informantene om informert samtykke. Jeg som forsker har informasjonsplikt overfor alle informantene i mitt prosjekt, og det er lovfestet at informantene må samtykke før jeg kan innhente og bruke informasjonen. (Kvittering for godkjent søknad NSD, vedlegg 7). Gjennom registrering i NSD ble det forskningsetiske ansvaret jeg har konkretisert og kontrollert. Prosjektet vil også bli fulgt opp i forkant av publisering slik at deltakere og jeg kan være sikre på at informasjonen er brukt på en sømmelig måte.

4 Funn

Dataen fra case-skolen vil bli presentert innenfor de overordnede rammebetingelsene oppgavens problemstilling undersøker: juridiske, organisatoriske og pedagogiske responser. På grunn av at dataene baserer seg på tre ulike intervjuer, og at intervjuene var semistrukturerte, og dermed har tatt ulike retninger vil jeg presentere de relevante dataene gjennom oppsummerende kategorier som tar for seg intervjuenes behandling av forskjellige temaer.

Skoleprofil

Case-skolen er en stor⁸ fylkeskommunal videregående skole som huser elever både på studiespesialiserende og yrkesfaglige programområder. De rapporterer om å ha om lag 100 elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og 10 elever i kategorien språklig minoritet med kort botid.

Informanter

Elever = A2, A3, A4

Lærer = B1

Skoleleder = C1

Informantprofil A2 - Aleksandra

Informantnummer A2, heretter omtalt som Aleksandra er ei 17 år gammel jente som har bodd og gått på skole i Norge i rundt tre år etter at hun innvandret fra Øst-Europa. Fra hjemlandet sitt har hun fullført barneskole (6-årig) og ett år på ungdomsskole, og på nåværende tidspunkt har hun fullført grunnskoleutdanningen sin og det første året på videregående skole her i Norge. Alexandra snakker og skriver morsmålet sitt, samt ett andrespråk og ett fremmedspråk.

⁸ Stor skole refererer her til en vanlig behandling av skolestørrelse der en videregående skole regnes som stor dersom den har 600 eller flere elever.

Informantnummer A3 - Andrei

Informantnummer A3, heretter omtalt som Andrei er en 19 år gammel gutt med Øst-europeisk bakgrunn. Han har bodd og gått på skole i Norge i overkant av fire år. Fra hjemlandet sitt har han 8 år med grunnskoleutdanning, og i Norge har han til nå fullført grunnskolen, og de to første årene på videregående skole. I tillegg til morsmålet sitt snakker og skriver Andrei både ett andrespråk og to fremmedspråk.

Informantnummer A4 - Abdullahi

Informantnummer A4, heretter omtalt som Abdullahi er en 20 år gammel gutt med Øst-Afrikansk bakgrunn. Han har bodd og gått på skole i Norge rundt fem år. I hjemlandet sitt fullførte han barneskole og ett år på ungdomsskole, deretter bodde han et halvt år i et annet afrikansk land før han kom til Norge. Her har han fullført grunnskoleutdanningen sin og går nå på tredje trinn på videregående skole. I tillegg til morsmålet sitt snakker og skriver han ett andrespråk og ett fremmedspråk. Utover dette har Abdullahi også til dels skriftlig kompetanse i ytterligere ett fremmedspråk.

Informantnummer B1 - Lærer

Informantnummer B1, heretter omtalt som lærer er en majoritetsspråklig norsklærer. For lesbarhets skyld kommer jeg også til å omtale informanten med det grammatiske kjønnet 'han'. Han er utdannet norsklærer, og har erfaring med opplæring av minoritetsspråklige generelt, og elever med kort botid gjennom et innføringstilbud ved en skole han jobbet på tidligere. I tillegg til dette har han formell kompetanse i andrespråksopplæring gjennom videreutdanning fra rundt 2003-2005 på totalt 45 studiepoeng.

Informantnummer C1 – Skoleleder

Informantnummer C1, heretter omtalt som skoleleder er majoritetsspråklig, informanten har bakgrunn som lærer men har jobbet som leder de siste 15 årene. For økt lesbarhet kommer jeg også her til å omtale informanten etter det grammatiske kjønnet 'han'. Han har ingen formell kompetanse i andrespråksopplæring, men har noe erfaringer fra tidligere arbeidsplasser.

4.1 Juridiske responser

I undersøkelsen min ønsket jeg å få et bilde av hvordan case-skolen forstår og forholder seg til de juridiske retningslinjene og har derfor spurt skoleleder og lærer ved skolen om hvorvidt retningslinjene er tydelige, og om de er mulige å etterfølge. Juridiske responser betegner her de juridiske rammebetingelsene for mottak, opplæring og oppfølging av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Fordi elevene ikke har noe administrativt eller pedagogisk ansvar valgte jeg å ikke undersøke deres forhold til dette temaet.

I tillegg til å undersøke hvordan skolen forholder seg til lovverket ønsket jeg også å få en oversikt over skolens kompetanse på feltet, og hvorvidt kompetanse og erfaring med minoritetsspråklige elever ble vurdert som viktige mht. ansettelse, muligheter for videreutdanning og kursing

Skoleleder: Skoleleder har det juridisk administrative ansvaret for organisering og opplæring av elevene, og det er derfor interessant å vite hvordan han forholder seg til lovverket.

Opplevd tilgjengelighet på og gjennomførbarhet av nasjonale retningslinjer

Skoleleder forteller at han anser seg selv som for svak med hensyn til forståelse og kunnskap om regelverk med hensyn til elevgruppen, Han har imidlertid forståelse for at de nyankomne elevene har ekstraordinære behov, og har derfor som en prioritet å gi elevene et best mulig tilbud innenfor rammebetingelsene som gis av retningslinjene og ressursene som finnes på skolen. Han forteller at arbeidet med kartlegging og utarbeiding av særskilt opplæring er delegert bort til ressurspersoner ved skolen, og at han selv i så måte ikke spiller en aktiv part. Dette er en del av årsaken til at han ikke har fullstendig oversikt over de ulike retningslinjene. Han presiserer at de som skole i det lengste forsøker å følge alle praktisk gjennomførbare

pålegg og lover, men at de til syvende og sist ser seg nødt til å prioritere elevenes behov, noe som ikke alltid går hånd i hånd med alle de ulike føringene.

«Alle disse lovene og påleggene generelt vi har, så, skulle vi fulgt alle så.. det hadde ikke vært mulig å gjennomføre [...] vi forsøker å prioritere etter de behovene vi ser [...] men vi gir de tilbudene som de har krav på. Det gjør vi.» (Vedlegg x, C1)

Skolen kompetanse og erfaring med mottak, opplæring og oppfølging av minoritetsspråklige elever

Vedrørende skolens kompetanse og erfaring med særskilt opplæring av språklige minoriteter melder skoleleder om at skolen er tilnærmet ukjent med problemstillingen. Dette skyldes skolens situasjon med hensyn til sammensetning av ansatte, som jeg av hensyn til informantenes anonymitet ikke kan gå nærmere inn på. Det spesifiseres imidlertid av skoleleder at behovet for spesifikk kompetanse på feltet på nåværende tid er lavt fordi antallet nyankomne minoritetsspråklige elever er marginalt i forhold til det totale elevantallet. Likevel anerkjenner han at situasjonen kan endre seg, og at det helt klart er en viktig kompetanse å ha. Det kommer også fram at skolen tilrettelegger for at ressurspersoner kan delta i kurs dersom de selv ønsker å fremme sin egen kompetanse på et område, men at minoritetsspråklig opplæring ikke nødvendigvis er et fokusområde, slik at kursingen retter seg mer mot den enkeltes ønsker og behov i arbeidshverdagen.

Lærer: Lærerinformanten er den på case-skolen som i praksis har de administrative oppgavene som er knyttet til nyankomne elever og har derfor et større grunnlag for å uttale seg om hvordan han forholder seg til retningslinjene.

Opplevd tilgjengelighet på og gjennomførbarhet av nasjonale retningslinjer

Lærerinformanten sier at språket i opplæringslova generelt sett er vanskelig tilgjengelig, men at hjelpemidler som tolkninger og presiseringer av retningslinjene er til god hjelp der de finnes. Det lærer ser et stort problem med hensyn til retningslinjene er dokumentasjonskravet.

«når elever sier: Jeg kom til Norge i 20xx.. Ja, 2014. Så har jo jeg gjort de enkeltvedtakene basert på det eleven har oppgitt men jeg har ikke etterspurt formell dokumentasjon på det, og det tror jeg kan være vanskelig for mange å fremskaffe. Det blir så byråkratisk at det blir vanskelig å få gitt de tingene de har krav på hvis man skal være for ivrig i tjenesten i forhold til det» (Vedlegg x, B1)

Lærer eksemplifiserer videre med at skolen egentlig har krav til varsling av, og innhenting av tillatelse fra foreldrene i forkant av at et enkeltvedtak blir fattet, og sier at «det vil vi jo aldri få, sant?».

Lærer forteller videre at dokumentasjonskravet ikke følges systematisk opp fra fylket, men at de dersom det blir tilsyn, må kunne fremvise dokumentasjon. Hvilken dokumentasjon det er snakk om er imidlertid uklart; «akkurat hva det er vi må fremvise det har jeg ikke nødvendigvis 100% oversikt over».

Jeg spør deretter om det eksisterer en dialog mellom skole og fylkeskommunen når det gjelder mottak og oppfølging av elevgruppen, noe lærer melder om at det i liten grad gjør: «De sender ut en mail en gang i året om at dette er fristen og her er retningslinjene». Fylkeskommunene har en portal der en kan finne informasjon og maler for hvordan en skal gjøre et enkeltvedtak, men «de malene de har er såpass omstendelige og voldsomme at vi har laget vår egen forenklet versjon.» På spørsmål om hvorvidt det bør være opp til hver enkelt skole å utarbeide slike maler svarer lærer følgende: «Nei det burde jo ikke være sånn. Men det tvinger seg jo frem tenker jeg. [...] Det burde egentlig vært standardisert».

Oppsummering juridiske responser

Oppsummert kommer det fram av intervjuene at skolen ikke ser lovverket som problematisk med tanke på forståelighet, men at de anser det for å være for omfattende og litt utfordrende å orientere seg i. Det kommer fram at tidsbruken og ressursene som må iverksettes dersom en skal etterfølge alle pålegg til punkt og prikke er for omfattende til at det lar seg gjennomføre i praksis.

4.2 Organisatoriske responser

I denne delen av intervjuene var det et mål å finne ut hvilke organiseringsformer som ble brukt på case-skolen, hvorfor de ble brukt og hvordan de fungerte. Jeg ønsket også å finne ut hvordan elevene opplevde tiltakene som var gjort. Organisatoriske responser betegner de ulike måtene man kan organisere opplæringa av de nyankomne minoritetsspråklige elevene på. Det finnes som nevnt tidligere en rekke ulike organisatoriske tilbud skolene kan benytte seg av i utdanningen av nyankomne minoriteter i videregående skole. Forskningen viser at hvilket organisatorisk tilbud elevene får vil være med å påvirke kvaliteten på utdanningen deres både med tanke på pedagogiske ressurser (Nilsson & Axelsson, 2013; Thorshaug & Svendsen, 2014), men også i forhold til de sosiale ressursene.

Skoleleder:

På spørsmål om hvilke organisatoriske tilbud eller løsninger som praktiseres på skolen blir det igjen klart at skoleleder selv ikke er aktiv, og derfor ikke nødvendigvis har fullstendig oversikt over hvordan dette praktiseres. Han antok imidlertid at den særskilte opplæringa i størst grad ble utført på individnivå fordi antallet elever med et særskilt behov ved skolen er lavt. Skoleleder viser til at elevtjenesten har det praktiske ansvaret for responsen, og at han godkjente tiltakene de fant behov for.

Lærer

Organisatoriske muligheter for nyankomne minoritetsspråklige elever ved skolen

Lærerinformanten beskriver at skolen praktiserer to ulike organisatoriske tilbud.

Den første rapporterte formen for organisatorisk respons var veiledet studietid, som er en løsning innenfor kategorien direkte integrasjon hvor alle elever får tilbud om en veiledet avsatt tid til studier utenom ordinær opplæringstid, og en egen gruppe innenfor studietiden som rettet seg spesifikt mot minoritetsspråklige elever.

Studietiden ble først arrangert som et generelt leksehjelptilbud. Lærers vurdering av dette er at elevene ikke nødvendigvis fikk like mye ut av det som de burde «... jeg var en slags leksehjelp som hjalp de med begreper og forskjellige ting i de fagene de

til enhver tid hadde behov for å jobbe med». «jeg følte at jeg i liten grad fikk brukt den kompetansen jeg har til å hjelpe de. Og også fordi de gjerne satt og jobbet med [...] andre fag som jeg ikke har kompetanse i». På bakgrunn av dette ble studietiden lagt om til et mer strukturert og systematisk tilbud hvor det var planlagte undervisningsopplegg i blant annet grammatikk, og systematisk jobbing med eksamenshefter etter læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Dette resulterte i større oppmøte av elever, og lærer opplevde i tillegg at relasjonen mellom lærer og elev ble langt bedre

Den andre rapporterte formen for organisatorisk respons på skolen var at det ble opprettet en egen gruppe med språklige minoriteter, uavhengig av botid på yrkesfaglig VG1. Denne gruppa fikk en mer tilrettelagt norskopplæring parallelt med norskundervisninga i de ordinære klassene de var en del av, På denne måten var de fortsatt en del av den vanlige klassen sin, samtidig som de fikk behovene sine for tilpasset opplæring tilfredsstilt. Utvalget til denne gruppa ble hovedsakelig gjort gjennom at norsklærerne i de ordinære klassene meldte inn elever de mente hadde behov for en slik ordning, men også gjennom tradisjonell kartlegging (prosess for utvalget behandles ytterligere i delkapittel 4.3).

Elever

faglig og sosial opplevelse av nåværende opplæringstilbudet med hensyn til organisering

Elevinformantene melder om at de per i dag alle tre går i vanlige klasser. De har ingen organisatoriske tilpasninger i verken norsk eller andre fag. Fra tidligere har både Aleksandra, Andrei og Abdullahi gått i en form for innføringsklasse, men de har alle tre fulgt den ordinære norskundervisningen gjennom videregående utdanning.

Aleksandra forteller at hun på ungdomsskolen var en del av en elevgruppe som fikk to timer ukentlig norskopplæring av en lærer som snakket deres morsmål. Utover dette har hun kun hatt individuell tilpassing fra lærere i ordinære klasser. Hun forteller at hun er fornøyd med hvordan undervisninga er organisert på nåværende tidspunkt, men presiserer at det var vanskeligere da hun først kom til Norge og at hun hadde andre behov da.

Andrei forteller meg at han tidligere har gått i en innføringsklasse ved en annen skole, men at han etter det selv valgte å gå over i den ordinære opplæringa fordi at han hadde gått i innføringsklasse fra før. Han presiserer at dersom han ikke hadde vært i et innføringstilbud tidligere, nok ville ha ønsket å få norskopplæring i en 'minoritetsklasse' her ved skolen. Andrei forteller videre at han stort sett er fornøyd med undervisningen, men at han kunne tenkt seg noen ekstra timer, eller at «lærerne skulle vært litt forandret for oss slik at det ble mye lettere eller noe sånt» (Vedlegg x A3)

Abdullahi har gjennom hele videregående opplæring vært en del av det ordinære opplæringstilbudet, og forteller at han er veldig fornøyd med det. Han presiserer som Alexandra, at han tidligere hadde andre behov, men at han synes case-skolen tilpasser for elever med kort botid på en veldig god måte. Han har snakket med rådgiver og avdelingsleder ved skolen om ulike måter å organisere undervisningen på, og sammen har de kommet fram til at han ville komme best ut innenfor det ordinære tilbudet.

Aleksandra, Andrei og Abdullahi melder alle om at de trives på skolen. De virker stort sett å være fornøyd med både den faglige og sosiale situasjonen på skolen de går på. På spørsmålet: "Trives du på skolen?" trekker Abdullahi fram den faglige tilpassingen som gjør at han og andre minoritetsspråklige får muligheten til å følge det samme pensumet og timene som de majoritetsspråklige elevene.

"Jeg syns det egentlig er en veldig bra skole på en måte for å få fram det jeg ville lære og det på en enkel måte. Og jeg mener egentlig at skolen tilpasser for eksempel (for) elever med kort tid i Norge sånn at de kunne greie å gå, ta samme pensum som etnisk norske elever." (Vedlegg A4, 1)

Både Alexandra og Andrei la vekt på det sosiale når de blir spurt om generell trivsel ved å fortelle om at det er et mangfold av elever på skolen, og at det å få være med vennene sine gir motivasjon.

4.3 Pedagogiske responser

I denne delen av intervjuet ønsket jeg fra lærer og skoleleder å finne ut hvilke tiltak som ble gjort for å gi elevene best mulige pedagogiske ressurser. Fra elevene på sin side ønsket jeg å avdekke deres erfaringer og opplevelse med de tiltakene som var blitt iverksatt. Pedagogiske responser betegner ressursene skolene kan tilby elevene. Herunder sorterer blant annet de ulike læreplanene, læringsmateriell, kartleggingsverktøyene som finnes. Jeg har valgt å legge hovedfokus på kartleggingsprosessen fordi den som nevnt legger grunnlaget for både organisatoriske og pedagogiske responser

Skoleleder

Praktisering av kartleggingsprosessen

På spørsmål som knyttet seg til kartleggingsverktøy kommer det fram at skolen fokus ligger på å kartlegge det generelle nivået til elevene, og med det finne ut av hvilke elever som har ekstra behov. Skoleleder er klar over at verktøyet som benyttes brukes på alle elevene uavhengig av bakgrunn, og sier at det viktigste er å ha de testene som treffer best, slik at dersom det finnes tester som er bedre for å avdekke problemstillinger som retter seg mot minoritetsspråklige bør man absolutt bruke slike. Men at han personlig ikke har god nok kunnskap om systemet og de ulike tilgjengelige verktøyene til å uttale seg om hvorvidt det som benyttes i dag er det mest hensiktsmessige for akkurat denne gruppa.

I beskrivelsen av enkeltvedtakene etter § 3-12 beskriver skoleleder en systematisert prosess der alle elever, med spesielt fokus på VG1, går gjennom kartleggingsprøver i flere fag, og at elevtjenesten ved skolen deretter overtar ansvaret for å sørge for at elevene får eventuell ekstra testing slik at elevenes behov kan vurderes, og enkeltvedtak om særskilt språkopplæring kan fattes.

«Vi har også en elevtjeneste som har spesielt fokus på de elevene som måtte ha den type utfordringer som sørger for at de får ekstra testing og blir kjørt igjennom systemet for å se på hva slags behov de har» (Vedlegg x, C1)

Lærer

Praktisering av kartleggingsprosessen og tolkning av resultater

Når det kommer til kartleggingsprosessen på skolen rapporterer lærer om at det eneste kartleggingsverktøyet som benyttes systematisk er fagbokforlagets «Kartleggeren». Dette verktøyet brukes for å kartlegge alle elevene på yrkesfaglig linje både i VG1 og VG2 i norsk (både nynorsk og bokmål), engelsk og matematikk. I tillegg kartlegges elever fra studiespesialiserende dersom faglærer melder inn et behov. Lærer har selv vært pådriver for systematisk kartlegging, som er et relativt nytt tilbud på skolen, og er selv ansvarlig for gjennomføringen.

På spørsmål om hvorfor det benyttes det samme kartleggingsverktøyet til alle elever, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige svarer lærer at det ikke har vært et tema før nylig: «jeg tror rett og slett ikke at jeg har bevisst nok på at den gruppa [...] trenger en egen type kartlegging». det kommer fram at han i utgangspunktet er fornøyd med svarene *Kartleggeren* gir, samtidig som han viser forståelse for at minoritetsspråklige gjerne har et annet utgangspunkt for å gjennomføre kartleggingstesten:

«[...] kartleggingen som vi gjorde var jo for å se om vi må tilby noe mer enn det de får i normalklassen, og sånn sett kan du si at den testen fungerte til det formålet. Mens de lærerne som skal ha disse elevene i norsk og gi de den ekstra tilrettelagte språkopplæringen må jo bruke et annet verktøy for å se hvor elevene er og hva de trenger» (Vedlegg x, B1)

Han melder også om at det i inneværende skoleår har blitt prøvd ut en plasseringstest fra Kunnskap.no som i etterkant følte som bortkastet tid fordi resultatene ikke samsvarte med verken faglærere sine vurderinger eller det tidligere benyttede kartleggingsverktøyet.

På spørsmål om hva det betyr å være god nok i norsk med hensyn til formuleringen i opplæringslova § 3-12 «Tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge ordinær opplæring» svarer lærer at «Det tenker jeg at det er så enkelt at hvis man klarer å få et vitnemål eller et kompetansebevis og fullføre skolen. Det er å være god nok i norsk». Videre spør jeg om hvorvidt det legges mer vekt på spesifikke ferdigheter når kartleggingsresultatene gjennomgås, og evt. hvorfor. Til det svarer lærer at de gjennomgår testene med elevene som scorer lavere enn en kritisk grense hvor

elevene får vite hva de har scoret bra på og hva de har problemer med, men presiserer at det ikke er tatt stilling til hvordan de ulike ferdighetene som måles skal vektlegges. «Jeg har mer sett på at veldig lav score på denne testen, som en del elever har hatt, sier noe om at, bare det å oppfatte hva man skal gjøre i oppgavene er vanskelig for dem» og at «dette er bare en første siling» før norsklærerne til elevene overtar ansvaret for å tilrettelegge opplæringa etter elevenes behov.

Læremidler

Hvilke læremidler man bruker er vesentlig for hvordan undervisningen blir gjennomført. Når jeg spør om det finnes læringsmateriell for minoritetsspråklige generelt, eller for elever med kort botid i Norge svarer lærer at "det er jo kjøpt inn noen bøker på biblioteket, altså ikke til elevene, men til lærerne". Dette er blant annet grammatikkbøker som kan være en støtte for læreren i undervisningen. I tillegg benytter de seg av fagbokportalens "Min Vei", et digitalt læreverk for minoritetsspråklige i videregående skole. Det kommer også fram at han helst skulle sett at det fantes et godt utvalg av tilpassede læremidler slik at ikke bare lærerne kan bruke det som en støtteressurs, men at de blir en del av elevenes tilpasning.

Elever

Opplevelse av pedagogiske ressurser

På spørsmål om hvilke pedagogiske tilbud elevene har i dag og har hatt tidligere melder alle om at de følger *læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge* (Utdanningsdirektoratet, 2017), men utover dette har de litt forskjellige erfaringer med pedagogisk tilpassing.

Alexandra forteller at hun ikke får noen spesiell tilpassing i undervisningen verken i norsk eller andre fag, og at hun stort sett er fornøyd med det. Hun svarer på spørsmål om hun føler et behov for å ha tilpasset opplæring, eller om hun syns at det å ha vanlig norsk i en vanlig time er greit at, «Jeg kan ha det nå som de andre har det men det kunne vært greit hvis jeg får hjelp med grammatikk eller noe sånt» og sier at kanskje ekstratimer i norsk kunne vært et greit tilbud. Jeg fortsetter med å spørre om hvordan det er med de andre skolefagene som går på norsk, og hun

forteller meg at utenom programfagene på den yrkesfaglige linjen, så er de andre fagene «vanskeligere i «hjemland», slik at hun har lært mye av det de gjør i de fagene fra før. Hun presiserer dog at norskferdighetene hennes stopper henne fra å få utløp for potensialet sitt i disse fagene på daglig basis. Hun forteller at «jeg vet mye mer på morsmålet [...] Men på norsk så har jeg ikke så mange gode ideer eller jeg kan ikke skrive det jeg tenker på en god måte». Hun avslutter med at hun kunne tenkt seg et tilbud for eksempel etter skoletid der hun kunne fått litt ekstra hjelp med andre fag enn norsk.

Andrei forteller at han kunne tenkt seg både ekstra undervisning utover den ordinære opplæringa og en mer tilrettelagt undervisning: «Jeg tenker kanskje det skulle vært noen ekstra timer, eller lærerne skulle vært litt forandret for oss slik at det ble mye lettere». Både i dag og gjennom hele videregående har han fulgt en ordinær klasse, og det har til tider vært krevende. På spørsmål om han har bedt om pedagogiske tilbud svarer han «jeg ønsket meg en lærer på morsmålet mitt fordi det fikk jeg første gangen da jeg kom til Norge, men det var litt vanskelig for den skolen her. Jeg vet ikke hva som skjedde». Han forteller videre om at i hjemlandet hans får de minoritetsspråklige elevene muligheten til å ha prøver på morsmålet sitt, og at han tror det å kunne bruke morsmålet sitt i skolen er en god idé. Med hensyn til de andre skolefagene som går på norsk forteller han at han får bruk for mye av det han lærte i hjemlandet sitt, men at språket er en hemmende faktor: «på en måte det jeg lærte på ungdomsskole i «hjemland» lærte jeg på videregående skole i Norge. Så det ble på en måte lettere, men det var norsken som var vanskelig å skulle forstå»

Også Abdullahi melder om at han ikke har noen spesielle pedagogiske tilbud utenom at han følger nevnte læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Han forteller at han tidligere har hatt ekstratimer i forkant av prøver, og han kunne få prøver og oppgaver muntlig opplest og forklart slik at han enklere kunne delta i en ordinær klasse. Når jeg spør om han har fått muligheten til å bruke og utvikle morsmålet sitt svarer han at han ikke har hatt noe undervisning i eller på morsmålet sitt. men at det kunne vært en fordel fordi han planlegger å ta eksamen på morsmålet sitt i år. På spørsmål om hvordan det går med de andre skolefagene som går på norsk svarer også Abdullahi at han klarer å bruke tidligere tilegnet kunnskap i fagene, men presiserer at det ikke alltid har vært så enkelt: «Det blir litt annerledes, men ikke

så mye siden jeg har gått fem år på skole i Norge. Jeg har blitt litt mer vant til å bruke min kunnskap om språket til andre ting (enn norskfaget). Akkurat nå syns jeg ikke det er så veldig vanskelig». Videre forteller han at tilrettelagt opplæring stort sett kun skjer i norskfaget.

Opplevelse og forståelse av kartleggingsprosessen

Alle informantene melder om at de hadde vært gjennom en kartlegging på denne skolen. Til tross for at de hadde vært igjennom en noenlunde lik prosess har de litt forskjellige opplevelser i hvilken informasjon de har fått, og hvordan resultatene har blitt brukt.

Når jeg spurte Alexandra hvorvidt hun visste hva kartlegging var, svarte hun umiddelbart at «du sjekker hvor høyt nivå eller ja, kan vi noe» Hun har med andre ord en forståelse av kartlegging som et administrativt verktøy. Alexandra forteller at hun har blitt kartlagt både i VG1 og VG2. Hun forteller at testene var vanskelige, men at hun ikke følte noe press på å score høyt eller lignende. Hun hadde ikke fått noe informasjon på forhånd av kartleggingen om hva den skulle brukes til, men forteller at resultatene hennes kom fram gjennom at hun fikk et ark en måned etter kartleggingsprøven der resultatene hennes sto, og at hun kunne vise det til læreren sin.

Andrei trekker fram både den administrative sammenligningen og den pedagogiske bruken av kartlegging. Også han var gjennom en kartlegging både på VG1 og VG2. Han forteller at han hadde en samtale med den som utførte kartleggingen om hvordan han skulle forholde seg til resultatene, og hva han måtte jobbe med. Angående hvordan kartleggingen opplevdes sier han at han følte et stort press det første året fordi testen var vanskelig, og trekker spesielt fram at den gikk på tid, noe som gjorde at han ikke kom seg gjennom alt.

Abdullahi beskriver kun en pedagogisk tilpassing når jeg spør om hva kartlegging betyr. Men han forteller at han fikk informasjon om at testen også hadde en sammenlignende årsak. Han ble kartlagt på VG2, men ikke i inneværende skoleår. Etter kartleggingen sier han at det ikke var noe automatikk i at resultatene ble

diskutert, men at han tilfeldigvis fikk se dem under en samtale med rådgiver. Også Abdullahi trekker fram at tiden de hadde på oppgavene var for kort, slik at han ikke hadde mulighet til å komme gjennom alt.

5 Analyse og diskusjon

En intervjuanalyse starter samtidig med intervjuet, og avsluttes først etter at man har utarbeidet rapporten. (Kvale & Brinkmann, 2015) beskriver en trinnvis analyse som begynner med at intervjuobjektene og intervjueren i løpet av intervjuet oppdager, fortolker og styrer samtalen i en eller flere retninger. For min del kom jeg inn med en intervjuguide som var ferdig utarbeidet, men fulgte opp ulike tangenter ettersom intervjuet gikk sin gang. Det er også naturlig å anta at intervjuobjektene på sin side utviklet sine utsagn gjennom intervjuet. Som nevnt fortsatte analysen inn i transkripsjonsperioden gjennom gjenoppleving av intervjuet og nedtegning av dataen. Før jeg satt i gang med siste trinn for min del, den egentlig analysen: Hvor jeg skal forsøke å hente fram den 'egentlige' meningen med intervjuobjektene sine utsagn, og presentere mine tolkninger av disse, og sette dem inn i oppgavens perspektiv.

5.1 Juridiske responser

Et av spørsmålene jeg stilte meg for å forsøke å svare på oppgavens problemstilling var hvordan case-skolen forstår og forholder seg til de juridiske retningslinjene som retter seg mot nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette er et viktig spørsmål fordi det nasjonale lovverket utgjør rammene skolen må forholde seg til når de bestemmer hvilke organisatoriske og pedagogiske tiltak som er hensiktsmessige å iverksette for deres elever. Som nevnt viser undersøkelsen til OECD i 2009 at det norske lovverket har mange sterke sider slik at mye lå til rette for at minoritetsspråklige elever skulle kunne få en sjanse lik majoritetsspråklige elever. På samme tid fant de svakheter som viste at de minoritetsspråklige elevene hadde svært forskjellige forhold, blant annet på grunn av de mange lokale variasjonene som et resultat av manglende kompetanse på skolene og vage/åpne retningslinjer.

Retningslinjer og kompetanse

Situasjonen på case-skolen er som beskrevet tidligere at de har få nyankomne minoritetsspråklige elever, og lite erfaring eller formell kompetanse på feltet både hos skoleleder og i kollegiet generelt. Når det gjelder hvorvidt case-skolen forstår de gjeldende retningslinjene gir intervjudataene uttrykk for at dette ikke er et stort problem, men det uttrykkes fra både skoleleder og lærer at det er vanskelig å forholde seg helt og holdent til lovverket fordi det er for omfattende, og lite konkret. Lærerinformaten, som på case-skolen er ansvarlig for mottak og oppfølging av elevgruppen, forteller om at han på eget initiativ har sett seg nødt til å utarbeide en måte for å systematisk ta seg av mottak og oppfølging av elevene fordi det verken foreligger i nasjonale retningslinjer eller i særlig grad lokalt. Han presiserer at det finnes ressurser fra den lokale fylkeskommunen, men at de er såpass omstendelige at det ikke var mulig å etterfølge i skolehverdagen. Mangelen på konkrete retningslinjer har med andre ord resultert i at lærerinformaten har sett seg nødt til å, ut i fra sin kompetanse, utarbeide en systematisk prosess, noe som er problematisk når forskningen viser at spesialisert kompetanse er helt nødvendig for å kunne gi elevene et formålstjenlig tilbud (Palm & Ryen, 2014; Taguma et al., 2009). Det er også et poeng at de ressursene som eksisterer ikke nødvendigvis er like tilgjengelige for alle. Lærerinformaten fortalte at han ikke har vært helt bevisst på hvilke problemstillinger som følger med elevene, og at veien har blitt litt til mens han gikk. Han har heller ikke full oversikt over hvilke muligheter som eksisterer.

Når rapporter både fra Sverige ved Nilsson og Axelsson (2013) og Norge ved Rambøll management (2006;2011;2016) viser at dette er en gjennomgående tendens ved skoler som har et mindre antall elever i elevgruppen, og av den grunn stort sett har mindre kompetanse på feltet, er det kunstig at det ikke er utarbeidet klarere og mer konkrete retningslinjer fra nasjonalt hold slik at alle lærere og andre ansatte i skolen har muligheten til å forholde seg til og benytte seg av et faglig dokumentert og gjennomførbart materiale. En annen måte å forbedre situasjonen på er gjennom en økning i kompetanse på skolene, som kan gjøres på flere ulike måter.

Som nevnt i kap. 2.1.1 viser det norske lovverket politisk vilje til å øke kompetansen i skolen. Dette kommer også fram gjennom de mange tiltakene/strategiene, som er iverksatt de siste årene, som fremmer læreres tilgang til videreutdanning, og har fokus på en forbedret lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2014, 2015,

2017). Likevel viser blant annet Taguma et al. (2009) og situasjonen på case-skolen at det fortsatt er en vei å gå. Både skoleleder og lærer forteller at det blant kollegiet på skolen ikke finnes nok formell kompetanse, men presiserer at det er flere både i administrasjonen og blant lærerne som har erfaring. En av grunnene til dette er at case-skolen sitt primære fokus naturlig nok er rettet mot behovet til majoriteten av elevene, slik at behovet for kompetanse i for eksempel andrespråksdidaktikk ikke har vært like kritisk. På samme tid anerkjenner de at behovet finnes, og at det er et mål for dem å ha kompetanse på alle områder. Som et generelt tiltak for å øke kompetanse på alle felt legger de til rette for kursing og etterutdanning av kollegiet, uten at andrespråkskompetanse er et særlig fokusområde. Dette stemmer overens med funn fra evalueringen av *Kompetanse for mangfold* utført av NIFU, hvor det kommer fram at behovet for kompetanse oftere blir anerkjent der den allerede finnes i større grad enn hva som rapporteres fra skoler der det er lite eller ingen kompetanse på området (Lødding, 2015). Et poeng her er at jo mer en vet om elevgruppen og de utfordringene de står overfor, desto bedre utgangspunkt har en for å evaluere om kompetansen som finnes er god nok.

En måte å øke kompetansen på, som ikke krever særlig med ressurser, er at det legges opp til opprettelse av flere informasjonsfelleskap slik at ressurser blir lettere tilgjengelige for alle lærere og skoleledere som er ansvarlige for minoritetsspråklige elever. Dette er noe Meld. St. 6 etterlyser, og nevnte strategi *Kompetanse for mangfold* legger opp til. Lærerinformanten på case-skolen fortalte at han tidligere hadde vært en del av et forum hvor det ble delt både informasjon og ressurser for opplæring av minoritetsspråklige elever, men at han per i dag ikke hadde oversikt over om slike fora var tilgjengelige. Han presiserer også at skolen ville funnet et slikt tilbud veldig nyttig.

En siste diskusjon jeg mener det er naturlig å ha, til tross for at den ikke fremkommer av datamaterialet i min undersøkelse, er hvorvidt det bør være krav til sakkyndig behandling i opplæringslova § 3-12, slik det er i § 5-1 jfr. § 5-3:

«Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.» (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Palm og Ryen (2014) viste at problemstillingene som knyttet seg til kartlegginga som utføres i henhold til § 3-12 i stor grad er knyttet til kompetansen blant de som kartlegger, slik at testene ofte blir gjort for administrative forhold, og ikke – slik som er målet mht. spesialundervisning – for å vurdere de særlige behovene til eleven for å finne ut hva slags opplæringstilbud eleven bør få. Dersom det hadde blitt stilt krav til sakkyndig vurdering i begge tilfeller ville sjansen vært større for at alle elever fikk en kartlegging som var formålstjenlig.

5.2 Organisatoriske responser

Nilsson & Axelsson (2013) viser til at hvilke organisatoriske responser skolene iverksetter har stor påvirkning på hvilke sosiale og pedagogiske ressurser elevene får tilgang på. På grunn av dette var en del av oppgavens problemstilling å se hvordan de organisatoriske responsene brukes for å gi nyankomne minoriteter en formålstjenlig opplæring. Ved case-skolen var situasjonen at kun én av hovedformene for organisering slik de er oppdelt i kap. 2.1.1 var mulig fordi skolen ikke har innføringstilbud. Alle elevene ble med andre ord direkte integrert inn i skolen hvor de er en del av en basisklasse, og den særskilte språkopplæringa skjer innenfor rammene av den ordinære opplæringa. Av den grunn er den følgende diskusjonen todelt; den første delen vil analysere praksisen ved case-skolen sett opp mot faglitteraturen, og den andre delen vil være en diskusjon rundt forskjellene på innføringstilbud og direkte integrasjon for denne elevgruppen.

Direkte integrasjon

Det var i all hovedsak tre forskjellige former av direkte integrasjon lærerinformanten rapporterte at ble praktisert for nyankomne minoriteter på case-skolen: tilpasset opplæring i den ordinære opplæringa, norskundervisning i egen gruppe og et frivillig tilbud om veiledet studietid utenom den ordinære opplæringstida. De tre elevinformantene fulgte alle en tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringa. Det andre tilbudet var rettet mot yrkesfaglige elever som skulle følge *læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Elevene ble tatt ut av basisklassen sin og fikk en tilpasset norskopplæring parallelt med at basisklassen

hadde norsk. Det siste tilbudet de hadde var en frivillig, veiledet studietid etter ordinær skoletid, som ble beskrevet som et mer eller mindre strukturert opplæringstilbud avhengig av situasjon.

Tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringa er som nevnt en lovfestet rett uavhengig av om eleven er majoritetsspråklig eller minoritetsspråklige. For nyankomne minoriteter er dette en løsning som både har styrker og svakheter. Det kommer fram at direkte integrasjon, og kanskje spesielt denne løsningen der de følger en basisklasse i alle fag, er et tilbud som har potensiale til å gi elevene store sosiale ressurser som de kan nyte godt av for eksempel som støtte til språklæring gjennom stor språkeksposering (Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016). På denne måten kan elevene raskere tilnærme seg en sekundærdiskurs slik det skisseres av Gee, nærliggende den man finner i videre utdanning og innenfor ulike områder av arbeidsmarkedet. (Gee, 2001) Men også som en slags – i elevenes perspektiv – normalisering av dem som minoritets elever, som det kommer fram av intervjuene fra case-skolen. Også elevinformantene i undersøkelsen gjort i Sverige av Nilsson & Axelsson (2013) melder at de ønsker å bli opplevd som alle andre, eller som 'normale'. Svakheter ved direkte integrasjon for nyankomne minoritetsspråklige elever er at det vanskelig lar seg gjøre å tilpasse til alle elevene innenfor det ordinære tilbudet. I NTNU sin undersøkelse kommer det fram fra lærere at de svakeste elevene har en tendens til å bli glemt i slike situasjoner. Det kommer også fram at kompetansenivået med hensyn til minoritetsspråklige jevnt over er høyere på skoler med innføringstilbud enn de uten, slik at elevene står i fare for å få en opplæring hvor de får få pedagogiske ressurser, og i større grad må gjøre den ekstra jobben selv (Thorshaug & Svendsen, 2014).

Elevinformantene ved case-skolen fortalte at de alle trivdes godt både med den norskfaglige organiseringen og med de sosiale forholdene på skolen. Det viser at til tross for at de går i større klasser, har de blitt godt ivaretatt i norskopplæringa og de har klart å tilpasse seg til de sosiale normene i det større skolesamfunnet. De presiserte at de hadde hatt behov for andre tilbud tidligere, noe de også hadde fått. Dette er altså elever som har klart overgangen til et ordinært tilbud på en måte som ikke nødvendigvis er representativt for elevgruppen som helhet. Informantene var noe mer negative når det ble stilt spørsmål til hvordan de ble ivaretatt utenom

norskfaget i de skolefagene der undervisningen er på norsk. De tre elevene ga uttrykk for at lærerne i de andre fagene i mindre grad tok hensyn til deres språklige nivå, og at språket ble hemmende i forhold til deres egentlige kompetanse fra morsmålet.

«Jeg har snakket litt med lærerne om det, men de sa jo egentlig at i de andre fagene trenger du ikke språket, du trenger å vite innholdet. Men det er jo vanskelig å kunne innholdet når du ikke kan språket, så de tenker ikke på konsekvensen av å ikke kunne språket. Så de ser egentlig kun på norsktimene. Men selv om norsken er grei, må man jobbe mye med de andre fagene fordi man må kunne språket for å forstå innholdet»
(Vedlegg x, A4)

Dette er et poeng som tas opp av Nilsson og Axelsson også. De forteller at til tross for at det er en stor fordel for elevene å kunne ta del i alle fag, og kunne få karakterer i alle fag på lik linje med majoritetsspråklige elever, er den pedagogiske støtten de får utenom svensk som regel ikke god nok. Dette fører til at elevene må jobbe urimelig hardt bare for å henge med de andre, og med det ser seg nødt til å også ty til tilbud som går utenom ordinær skoletid (Nilsson & Axelsson, 2013). Det kan se ut som om det samme skjer på case-skolen både gjennom den veiledede studietiden, og gjennom én-til-én-undervisning som henholdsvis lærerinformanten og skoleleder melder om.

Case-skolens minoritetsspråklige gruppe for elever med kort botid i Norge har jeg dessverre ikke elevinformanter sitt perspektiv på, men modellen er like fullt et interessant objekt for diskusjonen. En slik organisatorisk respons opererer på et plan mellom direkte integrasjon og et innføringstilbud ved at det tar sikte på å både kunne levere sosiale og pedagogiske ressurser til elevene som muliggjøres innenfor de respektive tilbudene. Dette gjøres gjennom at elevene som vanlig i direkte integrasjon blir tilknyttet en basisklasse, men tatt ut i en egen gruppe kun i norsk. Dette gjør at eleven både kan dra nytte av de sosiale ressursene som følger med det å være en del av ordinær opplæring, samt får et mer skreddersydd pedagogisk opplegg i norskopplæringa. På case-skolen gjelder dette ca. 10 elever fra yrkesfaglige programområder i VG1. Det er vanskelig å spekulere særlig i hvordan dette tilbudet arter seg for elevene, men sett ut i fra intervjudataen fra case-skolen kan det se ut til at det ikke er norskopplæringa elevene opplever som det mest

problematiske, men heller undervisningen som foregår i de andre fagene. Sånn sett vil ikke dette tilbudet gi et helt annet utgangspunkt for de deltagende elevene enn hva som er tilfellet med elevinformantene i ordinær opplæring. Men med tettere oppfølging av hver enkelt elev i norskopplæring er det rimelig å anta at elevene skal kunne få bedre utbytte av språklæringa på tvers av fag (Nilsson & Axelsson, 2013).

Innføringstilbud

Til tross for at skolen har få minoritetsspråklige elever med særskilte behov for støtte i alle fag er det relevant å se på hva et innføringstilbud potensielt sett kunne gitt elevene deres. En av problemstillingene ved opplæringa av nyankomne språklige minoriteter elevinformantene meldte om var at de ikke fikk noe særlig tilpassing i andre fag enn norsk. Det resulterte i at elevene ikke alltid opplevde å få brukt den kompetansen han eller hun hadde opparbeidet seg på morsmålet, og slik sett sitter igjen med et urealisert potensial. Nilsson & Axelsson (2013) viser i deres undersøkelse at en av de gjennomgående forskjellene ved tilbudene er den tverrfaglige kompetansen som et innføringstilbud fordrer. Gjennom det pedagogiske ansvaret man påtar seg ved å ha et innføringstilbud ville skolen hatt en grunn til å fokusere på å øke kompetansen i minoritetsspråklig opplæring blant lærerne i alle fag (Nilsson & Axelsson, 2013). Skoleleder ved case-skolen påpekte også dette i intervjuet, og han la til at han tidligere hadde jobbet på en skole der det var et stort antall elever som trengte en slik tilpasning, og hvor fokuset på å hente inn og utvikle kompetansen blant lærerne var en helt annen.

En annen faktor i denne diskusjonen er også hvordan tospråkligheten til elevene blir ivaretatt. Også på dette punktet kommer det fram at innføringstilbud i langt større grad legger opp til at morsmålet skal bli brukt som en støtte til språklæring, og at så fort elevene kommer over i et ordinært tilbud blir denne støtten raskt fjernet (Nilsson & Axelsson, 2013). Tospråklige har per definisjon en unik ressurs som kan være svært nyttig. Cummins sin interdependence hypotese forklarer dette nærmere ved at tospråklige elever har en mulighet til å la de to språkene styrke hverandre gjennom samlet kontekstuell språkfundament. Dersom denne muligheten ikke utnyttes, slik det ser ut til innenfor den ordinære opplæringa, gjør man elevene en stor bjørnetjeneste. Dette fordi man fratår elevene muligheten til å utnytte ressursen han eller hun besitter på morsmålet sitt, men også muligheten eleven har til å la

morsmålet fungere som en pedagogisk ressurs i andrespråkslæringen. (Cummins, 2000)

5.3 Pedagogiske responser

Innenfor de juridiske og organisatoriske rammene har skolen mange ulike pedagogiske responser tilgjengelig. Alt fra ulike læreplaner, ulike kartleggingsverktøy og læremidler til den minste pedagogiske ressurs elevene får ta i bruk gjennom opplæringa si. Naturlig nok spiller disse responsene i stor grad inn på hvilke muligheter elevene får. Pedagogiske responser er de helt konkrete tiltakene skolen kan gjøre for å sikre at eleven får et tilbud tilpasset sine evner og behov. Derfor var det nødvendig for meg for å kunne svare på oppgavens problemstilling å spørre om hvordan de pedagogiske ressursene brukes for å gi nyankomne minoriteter en formålstjenlig utdanning. Jeg har lagt spesielt fokus på kartleggingsprosessen etter opplæringslova § 3-12 fordi den i utgangspunktet skal legge grunnlaget for hvilke organisatoriske og pedagogiske responser som iverksettes (Palm & Ryen, 2014).

Kartlegging

Kartleggingsprosessen på case-skolen kan oppsummeres med at de etter en tid uten en systematisk tilnærming til utredning av særskilte behov hos enkeltelever, har bestemt at alle yrkesfaglige VG1- og VG2-elever uavhengig av språklig bakgrunn skal kartlegges. I tillegg er det mulig for lærere ved de studieforbereende programmene å 'melde' elever opp til kartlegging dersom de mistenker at en elev har behov for utredning. De bruker kartleggingsverktøyet *Kartleggeren*, som beskrives som «et komplett system med førtest og ettertest for basisfagene norsk, engelsk og matematikk» (Fagbokforlaget, 2011). I det legger de at en fullført test blant annet gir skolen tilgang på resultatprofiler både for enkeltelever og for klasser, samt forslag til individuelle arbeidsplaner tilpasset til elevens resultat. I tillegg følger det med øvingshefter som er nivåbasert, slik at en bred gruppe elever skal kunne benytte seg av dem. Kartleggingen i norsk inneholder tre hovedmomenter: leseferdighet, rettskrivning og ordforråd, hvor det er utarbeidet ulike typer oppgaver slik at elevene blir testet på forskjellige måter innenfor hver kategori.

Ut i fra Palm & Ryen (2014) har dette kartleggingsverktøyet både styrker og svakheter når den brukes for å evaluere nyankomne språklige minoriteter. Verktøyet er utarbeidet for å kartlegge majoritetsspråklige elever, noe som i følge Palm og Ryen er en typisk problemstilling som oppstår fordi skolene mangler den nødvendige kompetansen til å vurdere om verktøyet er hensiktsmessig å benytte på elevgruppen (Palm & Ryen, 2014). Dette støttes også opp av lærerens utsagn om at han før undersøkelsen ikke hadde vært bevisst på at elevene trengte et verktøy spesifikt rettet mot dem. Testen har blant annet manglende fokus på muntlige ferdigheter, noe som er helt vesentlig for innlærere av et andrespråk. Den er også potensielt sett for vanskelig for elever i denne elevgruppen, noe elevinformantene gir uttrykk for at den er. Et resultat av det er at testen får mindre validitet når den brukes på nyankomne fordi den ikke tar hensyn til elevenes totale kompetanse som tospråklige individer og som innlærere. En annen virkning av dette er at en test som oppleves som vanskelig fra elevenes side er at resultatene, til tross for lav validitet, kan påvirke elevene sin selvfølelse og dermed deres motivasjon og prestasjoner. På samme tid må *Kartleggeren* sies å være et nyttig verktøy nettopp i en skole hvor kompetansenivået kanskje ikke er høyt nok. Det at den genererer enkle resultatprofiler og forslag til individuelle opplæringsplaner gjør at til tross for manglende kompetanse kan skolen støtte seg til verktøyet i utarbeiding av opplæringa. Det at verktøyet legger opp til en før- og ettertest er også et stort pluss. En del av kritikken mot kartleggingsverktøy generelt er at de ikke er laget for å vurdere elevenes utvikling over tid (Palm & Ryen, 2014). Men dersom verktøyet brukes slik det er tiltenkt vil det være mulig å evaluere utviklingen deres, og dermed også om opplæringstilbudet er formålstjenlig. Intervjuene med skoleleder og lærer stemmer godt overens med denne vurderingen av kartleggingsverktøyet:

«... hvis du bruker *Kartleggeren*, dette høres kanskje drøyt ut, det er jo en test som ikke er tilpasset minoritetsspråklige, scoren på den vil i hvert fall vise at de har problemer å forstå, eller gjennomføre en oppgave eller tester som er beregnet på gjennomsnittseleven eller morsmålsbrukere» (Vedlegg x, B1)

Lærerinformanten fortalte at skolen hadde testet et annet kartleggingsverktøy inneværende skoleår som var rettet mot minoritetsspråklige og fortalte at det på ingen måte hadde gitt like klare svar som hva han opplevde at *Kartleggeren* gjorde.

Dessuten betraktet han kartleggeren som et administrativt verktøy, eller en første siling, og presiserte at lærerne til elevene hadde fått tilsendt resultatene slik at de kunne bruke det som et utgangspunkt for å tilpasse opplæringa. Det at kartleggingen virker å bli brukt hovedsakelig som et administrativt verktøy er noe Palm & Ryen (2014) mener påvirker det pedagogiske utbyttet elevene kan få av en slik test negativt. I case-skolens tilfelle er det beregnet at de ulike faglærerne skal benytte resultatene av kartleggingstesten til pedagogiske formål. Når kartleggingen ikke er tilpasset de minoritetsspråklige elevene kan det gjøre at faglærerne konsentrerer seg om de områdene som er testet i stedet for å gjøre grep som vil gi elevene et større pedagogisk utbytte.

Læreplan og læremidler

I all hovedsak var det *læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge* som ble brukt ved case-skolen i opplæringa av de nyankomne elevene, også for elevinformantene i min studie. Dette er både en styrke og en svakhet fordi planen stort sett er likeverdig med den ordinære læreplanen i norsk, men med et tydeligere fokus på språkinnlæring. Elevene vil få en opplæring som har tydelige mål om å forberede seg til videre utdanning og deltakelse i samfunnet generelt. Den er med andre ord ikke beregnet på de aller svakeste elevene med hensyn til norskferdigheter. Som det kommer fram i Utdanningsdirektoratets oppsummering av høringer knyttet til bruken av den da midlertidige læreplanen, kommer det fram at deler av læreplanens progresjon forutsetter at elevene begynner på språknivå B1 slik den er forstått av ulike instanser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det vil si at elever som har et lavere språklig nivå, noe som ofte er situasjonen hos nyankomne språklige minoriteter, står i fare for å bli glemt. Av utvalget mitt var ingen av informantene blant elever som falt utenfor, og skoleleder påpekte at de aller fleste av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som begynte på case-skolen var sterke elever med gode ressurser, slik at det er naturlig å anta at demografien spiller inn i valget av læreplan som skal brukes.

En annen diskusjon som kom fram av intervjudataen er de sosiale implikasjonene elevene opplever ved å benytte seg av tilbudet om å ha en annen læreplan og dermed en annen type vurdering enn de andre elevene. På samme måte som beskrevet ovenfor med de ulike organisatoriske modellene er det et statusspørsmål

rundt forskjellen mellom de to læreplanene. Lærerinformanten forteller at elevene er opptatt av hvilken fagkode som vil stå på vitnemålet, og hva det kan bety for dem dersom de opplæres og vurderes etter en annen plan:

«... mange av de ønsker jo helst ikke å skille seg ut fra den norske eleven. Eller ha et annet spesialopplegg på en måte. Så de vil kanskje ikke at det skal være synlig på vitnemålet eller kompetansebeviset deres at de har hatt norsk for minoritetsspråklige»
(Vedlegg x, B1)

Det samme kommer fram i intervjuene med en av elevene som forteller at selv om han opplever at både opplæringa og vurderingen er ganske lik så tenker han på hvordan det blir oppfattet: «i stedet for å si at du har hatt norsk, så sier de at du har hatt norsk for kort botid», samtidig som han forstår at det er et godt tilbud fordi grunnlaget hans for en god karakter i den ordinære læreplanen er svært ulikt de majoritetsspråklige sitt grunnlag. En annen informant derimot er svært tydelig på at han syns det er et utelukkende godt tilbud. Slik at det finnes ikke et klart svar på hvordan det påvirker elevene.

En annen pedagogisk respons det er nødvendig å se på er læremidler. Både Rambøll management og Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet viser til at det mangler tilpassede og aldersadekvate læremidler i skolen og at dette utgjør et stort problem i skolehverdagen for lærere som er ansvarlige for den daglige opplæringa av nyankomne minoriteter (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013; Rambøll management, 2016).

Lærerinformanten på case-skolen melder om forhold som skriver seg inn i den samme rekka. Han forteller at de har kjøpt inn noen læremidler til biblioteket som lærerne kan benytte seg av, men at elevene ikke har et læremiddel som de bruker i undervisningen. Det vil si at de bruker de samme lærebøkene som de majoritetsspråklige elevene på skolen. Det kommer ikke fram av intervjuene med elevene om dette er et problem, men for elever med svake norskkunnskaper vil dette være problematisk. Lærerinformanten forteller at han skulle ønske de hadde et større utvalg av læremidler fordi han anser det som en styrke å ha flere valgmuligheter i tilpassingen av opplæringa til hver enkelt elev sitt behov.

5.4 Literacy

Formålet med å ta for meg literacyteorier var for å undersøke hva slags kompetanse man trenger for å gi nyankomne minoritetsspråklige elever en formålstjenlig opplæring, og hvordan forholdene for literacyutvikling ligger til rette for elevene på case-skolen. Kompetanse har vært en rød tråd gjennom hele diskusjonen, slik at dette delkapittelet vil ha som funksjon å se analysen av funnene i lys av de ulike teoriene om literacy.

Lærerinformanten på case-skolen meldte som sagt at skolen kun opererte med direkte integrasjon når det gjelder organisatoriske responser. Det gjør at de nyankomne elevene fases rett inn i den ordinære opplæringa, og allerede fra VG1 må utvikle sine språkferdigheter i en svært spesialisert diskurs. For minoritetsspråklige elever som har bodd i Norge, og hatt norskopplæring i såpass kort tid er dette en utfordring langt utover hva man forventer at videregående opplæring skal være. Cummins (1981) viser til empiri som tilsier at det tar minoritetsspråklige barn mellom 5 og 7 år å lære seg å bruke språket til læring i en akademisk sammenheng, og påpeker at desto eldre man er, jo lenger tid vil det sannsynligvis ta. Når elevene har undervisning sammen med en stor gruppe, fortrinnsvis majoritetsspråklige elever vil det sannsynligvis ta enda lenger tid før de kommer på samme nivå, om de gjør det i det hele tatt. Språkhandlingene de må forstå og utføre i opplæringa er naturlig nok tilpasset majoritetsspråklige elever som i større grad har operasjonalisert bruken av flere lingvistiske verktøy som for de minoritetsspråklige både vil være dekontekstualiserte og kognitivt krevende. I et slikt tilfelle er det helt vesentlig at faglærere i alle fag har en forståelse for hvilke behov de tospråklige elevene har, og at de så langt det lar seg gjøre legger opp til språklige aktiviteter hvor de nyankomne elevene kan bygges opp gjennom kontekstuell støtte før de, i takt med at elevenes forståelse av aktiviteten øker, gir dem stadig mer dekontekstualiserte oppgaver. På case-skolen ser dette ut til å skje i norskfaget, hvor alle elevinformantene melder om at de er fornøyde, og at de har et bra læringsutbytte. Men i andre undervisningsfag, og spesielt i fagene hvor det er mye lesing forteller de om en manglende støtte som gjør at de ikke får utnyttet sitt potensial.

For å kunne ha en slik forståelse er det viktig at man kartlegger og vurderer elevene slik at en får fram elevens totale kompetanse. Og en del av en tospråklig elev sin kompetanse er nettopp elevens adgang på to språk som i følge Cummins (2000) bygger på hverandre og vil påvirke hverandre positivt. Intervjudataen viser at elevens kompetanse i morsmålet mer eller mindre ikke er et tema som er oppe til diskusjon. Kartleggingsverktøyet som brukes er ikke beregnet for minoritetsspråklige, og måler ikke konkret ferdigheter elevene har på morsmål. Det må nevnes at til tross for at *Kartleggeren* ikke eksplisitt retter seg mot morsmålet, kan elevene i følge Cummins sin interdependence hypotese sannsynligvis overføre noe av kunnskapen de innehar på morsmålet til andrespråket. Likevel er kartleggingen som blir praktisert på skolen svak med hensyn til å kartlegge både første- og andrespråkliteracy hos elevene. Palm & Ryen (2014) hevder at dette ofte skjer fordi skolene har manglende kunnskaper om hvilke verktøy som er hensiktsmessige å bruke, og hvordan de skal brukes. Lærerinformanten forteller selv at han ikke har vært bevisst problemstillingen før nylig, og det er rimelig å anta at dersom han, eller skolen som helhet hadde hatt mer kompetanse hadde situasjonen vært en annen.

Hvilke pedagogiske responser som iverksettes er også styrt av skolens kompetanse. Case-skolen benytter seg for eksempel ikke av tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Med hensyn til læremidler er også de pedagogiske ressursene de nyankomne elevene har tilgang på mangelfull. Dette kan i følge Gee (2001) gjøre at diskursen i skolen blir for forskjellig fra elevenes primærdiskurs til at de klarer å tilegne seg den før det er for sent. Dersom skolen i større grad la opp til å tilpasse skolediskursen til elevene, gjennom for eksempel tospråklig fagopplæring, eller gjennom egnede læremidler som ligger nærmere elevgruppens tidligere erfaringer ville de fasilitert for en raskere tilegning av skolediskursen for elevene.

5.5 Oppsummering av analyse

Juridiske responser

Oppsummert viser analysen av intervjudataen at det gjeldende lovverket er for omfattende til at alt kan etterfølges til punkt å prikke. Det kommer også fram at case-skolen ser et behov for retningslinjer som er tydeligere og mer konkrete slik at de

lettere kan oppfylles. Case-skolen fremhever også nytten av en standardisering av systemer for mottak, kartlegging og opplæring av elevgruppen. Vage retningslinjer, kombinert med et uttrykt behov for kompetanse på case-skolen gjør at skolen finner det utfordrende å gi elevene et helhetlig tilbud.

Organisatoriske responser

Case-skolen opererer med direkte integrasjon av de nyankomne minoritetsspråklige elevene ved skolen. Fra et administrativt perspektiv er dette naturlig fordi elevgruppen er såpass marginal i antall elever at et innføringstilbud ikke ville vært ressurseffektiv. Tilbudet oppleves som adekvat for elevene med hensyn til norskopplæring, men fagopplæringa utenom norskfaget tyder på å være for lite tilpasset slik at elevene opplever å ikke få utnyttet sin totalkompetanse fordi de er hemmet av sitt språklige nivå.

Pedagogiske responser

Case-skolen bruker et kartleggingsverktøy som i utgangspunktet er rettet mot majoritetsspråklige. Det gjør at de vanskelig kan evaluere hvilke behov elevene faktisk har for pedagogisk støtte. Når det i tillegg er for lite tilgjengelige pedagogiske ressurser ved case-skolen og på et generelt nivå gjør det at elevene sannsynligvis lider av manglende tilpassing.

6 Konklusjon

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

Hvilke utfordringer og muligheter for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter foreligger i rammebetingelsene for opplæring av elevgruppen?

Gjennomgang av de ulike responsene som utgjør foreliggende rammebetingelsene for opplæring av minoritetsspråklige minoriteter i videregående skole avdekker at de legger til rette for en rekke muligheter i opplæringen. Fra et politisk perspektiv er det stor vilje for å sikre at skolene besitter den kompetansen de trenger for å ivareta alle elevene sine. Lovverket støtter elevgruppen gjennom blant annet rettigheten til en særskilt språkopplæring, og det finnes mange ulike organisatoriske og pedagogiske responser som kan benyttes for å sørge for at elevene kan følge en opplæringsmodell som er tilpasset deres behov fra de ankommer landet, og til de har utviklet språkkompetanse som er på linje med sine jevnaldrende.

Både tidligere forskning og mine funn tyder imidlertid på at det er flere utfordringer knyttet til å sikre formålstjenlig opplæring av denne elevgruppen i praksis. Case-skolen ble av skoleleder beskrevet som nærmest ukjent med opplæring av nyankomne språklige minoriteter, og både lærer og skoleleder opplevde et behov for spesifikk kompetanse. Retningslinjene som retter seg mot elevgruppen opplevdes av skolen som for omfattende og lite konkrete, noe som medførte at skolen hadde valgt å selv utarbeide et system for mottak og oppfølging av de nyankomne minoritetene til tross for at de mente dette var en suboptimal løsning fordi de ikke er sikre på hvorvidt deres system ivaretar elevene på best mulig måte.

De siste årenes innvandringstrender medfører at minoritetsspråklige elever med kort botid utgjør en økende andel av elevmassen i norsk videregående skole. Dette er en svært heterogen elevgruppe, men de har en felles utfordring i at de både skal lære seg et nytt språk og samtidig holde tritt eller ta igjen sine jevnaldrende skolekamerater. Taguma et al. (2009) påpeker viktigheten av at skolen har høy kompetanse på feltet for å fullt ut kunne utnytte mulighetene som finnes for å sikre likeverdig opplæring av denne elevgruppen. Dette fordi de står relativt fritt i

utformingen av opplæringstilbudet, og retningslinjene som foreligger ofte er vage. Samtidig viser Rambøll Management (2016) at en stor andel av lærere som er ansvarlige for andrespråksopplæring mangler spesialisert kompetanse. Dette er også situasjonen på case-skolen. Både skoleleder og lærer opplever at de i for liten grad har den kompetansen som skal til for å benytte seg av lovverkets muligheter på en hensiktsmessig måte. Dersom retningslinjene i større grad hadde beskrevet hvordan kartleggingsprosessen skulle utføres og hvilke verktøy som var hensiktsmessige å bruke på ulike elevgrupper ville skoler som ikke har tilgang på like mye ressurser i form av spesialisert kompetanse trolig hatt et langt bedre utgangspunkt for å gi elevene et riktig tilbud.

Når det kommer til kartleggingsverktøy er det også en vei å gå. I undersøkelsen kom det frem av kartleggingsverktøyet som brukes ved case-skolen er ikke tilpasset minoritetsspråklige og derfor gav et ufullstendig bilde på elevenes kompetanse. Det ble likevel brukt i mangel på noe bedre. Skolen rapporterte både manglende tilgang på og kunnskap om andre pedagogiske ressurser, og igjen, for vage retningslinjer. Slik det er i dag er kartleggingen mer et administrativt verktøy enn grunnlag for individuell pedagogisk tilpasning. En operasjonalisering av kartleggingsprosessen, samt utarbeiding av mer spesifikke kartleggingsverktøy for språklige minoriteter ville være en stor fordel for å sikre at alle skoler har kapasitet til å vurdere hvilke tiltak deres elever har behov for og et likeverdig tilbud for elevgruppen på nasjonalt nivå. Krav til sakkyndighet er også en mulig løsning, en annen er en tydelig mal som også er praktisk gjennomførbar også for lærere som mangler kompetanse

Når det kommer til tiltak som settes inn på bakgrunn av behovene som avdekkes ved kartlegging er utvalget i pedagogiske responser i utgangspunktet bredt. Det bør derfor kunne fasilitere for at elever uavhengig av faglig og språklig nivå kan lykkes i videregående opplæring. Det viser seg imidlertid at morsmålet som støtte i andrespråkslæringen ofte blir neglisjert. Dette er uheldig i lys av en rekke empiriske forskningsresultater som viser at literacyutvikling i førstespråket er en fordel fordi det kan støtte opp under og fremme literacyutvikling på andrespråket Cummins (2000)

Elevinformantene ved case-skolens uttalelser bekrefter dette synet gjennom at de rapporterer om at de ikke får brukt det de kan på morsmålet i andre fag enn norsk og som et resultat av det får dårligere resultater og mindre læringsutbytte.

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bør brukes i langt større grad enn hva som er situasjonen i dag. Elevene har rett til å få muligheten til å realisere sitt potensial.

Oppsummert støtter min undersøkelse funn fra tidligere undersøkelser. Det er et betydelig uutnyttet potensial i dagens rammebetingelser som synes å skylde en kombinasjon av vage retningslinjer, manglende kunnskap og tidsnød i den praktiske skolehverdagen. Klarere og mer tilpassede retningslinjer og veiledere vil trolig kunne bedre situasjonen betydelig, men det kommer tydelig frem at operasjonalisering av disse er avhengig av kompetanse blant de som skal stå for opplæring av disse elevene. Utarbeiding av tilrettelagte pedagogiske tiltak både i form av tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring og i form av læremidler vil også hjelpe skolene å ivareta elevenes rett til tilpasset opplæring. Et økt fokus både overfor lærerstudenter og etterutdanning av praktiserende lærere er sånn sett det viktigste grepet å ta for å møte utfordringen skolevesenet står overfor knyttet til opplæring nyankomne minoritetsspråklige elever.

Veien videre

Formålet med oppgaven var å bidra til å sette fokus på utfordringer og muligheter knyttet til opplæringa av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole, og det er nettopp det jeg ønsker for veien videre. For å forbedre situasjonen til elevgruppa er vi nødt til å vie forskning spesifikt til deres situasjon. Mitt bidrag kan forhåpentligvis være med på å belyse noen aktuelle problemstillinger for framtidens forskning.

Kilder og litteratur

- Axelsson, Monica, & Juvonen, Päivi. (2016). Inledning: Nyanlända barn och ungdomar i de nordiska länderna. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 5-12.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012-2013). Meld. St. 6. En helhetlig integreringspolitikk.
- Berggreen, Harald, Sørli, Eirik, Alver, Vigdis Rosvold, & Sørland, Kjartan. (2012). *God nok i norsk? : språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cope, Bill, Kalantzis, Mary, & New London, Group. (2000). *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cummins, Jim. (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *Journal of Education*, 163(1), 16-29. doi: 10.1177/002205748116300104
- Cummins, Jim. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- Dewilde, Joke, & Kulbrandstad, Lars Anders. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13-34.
- Fagbokforlaget. (2011). Kartleggeren. Lastet ned fra <https://kartleggeren.no>
- Gee, James Paul. (2001). Literacy, Discourse and Linguistics: What is Literacy? I E. Cushman, E.R. Kintgen, B. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A Critical Sourcebook*. New York: Bedford/St. Martin's.
- Kakkori, Leena. (2009). Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis*, 18(2), 19-27.
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Chan, Eveline, & Dalley-Trim, Leanne. (2016). *Literacies* (Second edition. utg.). Port Melbourne, VIC, Australia: Cambridge University Press.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (1998). Kunnskapsdepartementet. (1999). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Kompetanse for kvalitet : strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015* Strategi / Kunnskapsdepartementet,
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet : på lag med kunnskapsskolen* Strategi / Kunnskapsdepartementet,
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* Strategi / Kunnskapsdepartementet,
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Melding til Stortinget: Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Margaret Anderssen & Johan Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lødding, Berit. (2015). *Mobilisering for mangfold : kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold* Vol. 2015/4.

- Nilsson, Jenny, & Axelsson, Monica. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- Nilsson, Jenny, & Bunar, Nihad. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416. doi: 10.1080/00313831.2015.1024160
- Palm, Kirsten, & Ryen, Else. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1). doi: 10.5617/adno.1099
- PR-operatørene. (2017). Folk husker Trump, flyktingene og Syria. Lastet ned fra <http://pr-o.no/folk-husker-trump-flyktingene-og-syria/>
- Rambøll management. (2006). Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen: København: Rambøll management.
- Rambøll management. (2011). Evaluering av implementering av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter.
- Rambøll management. (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.
- Rose, David. (2010). Genre in Sydney School. Lastet ned fra Reading to learn nettsted: <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Genre-in-the-Sydney-School.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). Oversikt over personer med ulik grad av innvandringsbakgrunn. 2014/16.
- Statistisk sentralbyrå. (2016a). Gjennomføring i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter kjønn, botid, studieretning/utdanningsprogram, fullføringsgrad, statistikkvariabel og intervall (år).
- Statistisk sentralbyrå. (2016b). Gjennomføring i videregående opplæring, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram, fullføringsgrad, statistikkvariabel og intervall (år).
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Læreres kompetanse i videregående skole. 2017/25.
- Taguma, Miho, Shewbridge, Claire, Huttova, Jana, & Hoffman, Nancy. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education: Norway 2009* OECD Reviews of Migrant Education, *OECD Reviews of Migrant Education*
- Thorshaug, Kristin, & Svendsen, Stina. (2014). Helhetlig oppfølging : Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon.
- UNESCO. (2005). Literacy for life *Education for All* (s. 147-159). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan for kunnskapsløftet
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). Kartleggingsmateriell - språkkompetanse i grunnleggende norsk.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter - veiledning til læreplan.
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). Veiledning - språkkompetanse i grunnleggende norsk.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). Direktoratets tilråding - Læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Rundskriv Udir - 01- 2014: Kunnskapsløftet- om fag- og timefordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Veiledning til læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - Videregående opplæring.
- Utlendingsdirektoratet. (2016). Januar - desember 2015: Antall beboere i asylmottak etter aldersgruppe og måned.
- Van Manen, Max. (1997). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed. utg.). London, Ont: Althouse Press.
- Westrheim, Kariane. (2013). Den flerkulturelle skolen. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 383-414). Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg

Liste over vedlegg

- 1) Informasjonsskriv skoleleder
- 2) Informasjonsskriv lærer
- 3) Informasjonsskriv elever
- 4) Intervjuguide skoleleder
- 5) Intervjuguide lærer
- 6) Intervjuguide elever
- 7) Kvittering om godkjent søknad fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv skoleleder

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

”Undersøkelse av den språklige kartleggingen av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien min vil ta for seg kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke kartleggingsprosessen som skjer i henhold til opplæringslova §3-12 fordi den er avgjørende for hvilke organisatoriske og pedagogiske tilbud elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk får i skolen.

Jeg ønsker å bidra til økt oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige elever i videregående skole med kort botid i Norge. Denne elevgruppen kommer sent inn i det norske skolesystemet, og har derfor ofte en begrenset andrespråkskompetanse relativt til det faglige nivået. De har i større grad enn yngre minoritetsspråklige elever en dobbel utfordring i at de må lære seg norsk, samtidig som de skal holde følge med eller ta igjen sine jevnaldrende i de andre skolefagene.

Undersøkelsen er del av en masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE) ved Universitetet i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

For undersøkelsen trenger jeg mulighet til å avholde intervjuer av ressurspersoner i flere ledd. I utgangspunktet ønsker jeg tilgang på rundt 10 informanter fordelt på gruppene: skoleleder, lærere og elever. Antallet informanter er fleksibelt og vil kunne tilpasses deres institusjon. For skoleleders del vil intervjuene omhandle følgende temaer:

Skolens erfaringer med minoritetsspråklig opplæring

Retningslinjer og policy

Skolens kompetanse

Organisatoriske og pedagogiske tilbud

Dersom det er nødvendig bes dere også om å svare på evt. oppfølgingsspørsmål eller oppklare usikkerheter i etterkant av intervjuet.

Praktisk informasjon

Utvelgelse av informanter står dere fritt til å styre, eller overlate til meg dersom det er ønskelig. Jeg ser for meg følgende: 1) Rektor og/eller annen rolle i ledelse/administrasjon, 2) lærere med ansvar for kartlegging og undervisning av elevgruppen, og 3) Elever som oppfyller kravene til å følge læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i Norge (under 6 år ved eksaminering + enkeltvedtak av §3-12). Når det gjelder utvelgelse av elever ser jeg et behov for ytterligere muntlig informasjon om studien før samtykke. Dette kan gjøres av meg og/eller ansvarlig lærer.

Tidspunkt for undersøkelsen er fleksibelt, men jeg anser at ved skolestart i januar 2018 vil være et passende tidspunkt for min del. Dette kan selvsagt tilrettelegges etter deres ønske.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være Trond Hovland Hvalbye og veileder Ingvild Nistov som får tilgang til personopplysninger.

Personopplysningene vil bli lagret adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven. All informasjon som omhandler en selv og evt. relasjonelle forhold vil ikke være gjenkjennelig for andre enn prosjektansvarlige og vil bli behandlet deretter i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Etter dette regnes prosjektet som fullført, men alle informanter vil bli spurt om samtykke til lagring av data etter prosjektslutt, og om de er villige til å kontaktes igjen. Dette gjøres med hensyn til evt. videre prosjekter. 2) Lagrede personopplysninger og opptak vil da bli hensiktsmessig ivaretatt på CD nedlåst ved veileder Ingvild Nistov sitt kontor ved UiB fram til 15.05.2020 med tanke på en mulig oppfølging av prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trond Hovland Hvalbye, 98009633 eller veileder Ingvild Nistov 55582468

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

- Jeg samtykker til å delta i studien

- Jeg samtykker til at personopplysninger lagres etter prosjektlutt og stiller meg villig til å kontaktes igjen dersom dataen skal nyttes til oppfølgingsprosjekt el.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

”Undersøkelse av den språklige kartleggingen av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien min vil ta for seg kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke kartleggingsprosessen som skjer i henhold til opplæringslova §3-12 fordi den er avgjørende for hvilke organisatoriske og pedagogiske tilbud elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk får i skolen.

Jeg ønsker å bidra til økt oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige elever i videregående skole med kort botid i Norge. Denne elevgruppen kommer sent inn i det norske skolesystemet, og har derfor ofte en begrenset andrespråkskompetanse relativt til det faglige nivået. De har i større grad enn yngre minoritetsspråklige elever en dobbel utfordring i at de må lære seg norsk, samtidig som de skal holde følge med eller ta igjen sine jevnaldrende i de andre skolefagene.

Undersøkelsen er del av en masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE) ved Universitetet i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

Deltakelse i undersøkelsen innebærer å bli intervjuet angående sin profesjonelle rolle som ressursperson innenfor minoritetsspråklig opplæring. Intervjuet vil omhandle følgende temaer:

Uformell og formell kompetanse

Organisatoriske og pedagogiske tilbud

Retningslinjer og materiell

Databehandling

Dersom det er nødvendig bes dere også om å svare på evt. oppfølgingsspørsmål eller oppklare usikkerheter i etterkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være Trond Hovland Hvalbye og veileder Ingvild Nistov som får tilgang til personopplysninger.

Personopplysningene vil bli lagret adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven. All informasjon som omhandler en selv og evt. relasjonelle forhold vil ikke være gjenkjennelig for andre enn prosjektansvarlige og vil bli behandlet deretter i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Etter dette regnes prosjektet som fullført, men alle informanter vil bli spurt om samtykke til lagring av data etter prosjektslutt, og om de er villige til å kontaktes igjen. Dette gjøres med hensyn til evt. videre prosjekter 2) Lagrede personopplysninger og opptak vil da bli hensiktsmessig ivaretatt på CD nedlåst ved veileder Ingvild Nistov sitt kontor ved UiB fram til 15.05.2020 med tanke på en mulig oppfølging av prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trond Hovland Hvalbye, 98009633 eller veileder Ingvild Nistov 55582468

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg samtykker til å delta i studien

Jeg samtykker til at personopplysninger lagres etter prosjektlutt og stiller meg villig til å kontaktes igjen dersom dataen skal nyttes til oppfølgingsprosjekt el.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: informasjonsskriv elever

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

”Undersøkelse av den språklige kartleggingen av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien min vil ta for seg kartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke kartleggingsprosessen som skjer i henhold til opplæringslova §3-12 fordi den er avgjørende for hvilke organisatoriske og pedagogiske tilbud elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk får i skolen. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å bidra til økt oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige elever i videregående skole med kort botid i Norge.

Undersøkelsen er del av en masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier (LLE) ved Universitetet i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

Deltakelse i undersøkelsen innebærer at du vil bli intervjuet rundt dine erfaringer i videregående skole i Norge. Du vil også bli bedt om å fylle ut et kort spørreskjema for å kartlegge den språklige bakgrunnen din. Jeg ønsker å vite mer om hvilke språk du behersker, hvordan du har lært de ulike språkene, og litt om hvordan din hverdag i den norske skolen er.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være Trond Hovland Hvalbye og veileder Ingvild Nistov som får tilgang til personopplysninger. Personopplysningene vil bli lagret adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven. All informasjon som omhandler en selv og evt. relasjonelle forhold vil ikke være gjenkjennelig for andre enn prosjektansvarlige og vil bli behandlet deretter i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Etter dette regnes prosjektet som fullført, men alle informanter vil bli spurt om samtykke til lagring av data etter prosjektslutt, og om de er villige til å kontaktes igjen. Dette gjøres med hensyn til evt. videre prosjekter. Lagrede personopplysninger og opptak vil da bli hensiktsmessig ivaretatt på CD nedlåst ved veileder Ingvild Nistov sitt kontor ved UiB fram til 15.05.2020 med tanke på en mulig oppfølging av prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trond Hovland Hvalbye, 98009633 eller veileder Ingvild Nistov 55582468

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

- Jeg samtykker til å delta i studien

- Jeg samtykker til at personopplysninger lagres etter prosjektslutt og stiller meg villig til å kontaktes igjen dersom dataen skal nyttes til oppfølgingsprosjekt el.

- Jeg samtykker til at resultater fra skolens kartlegging av mine språkkunnskaper blir tilgjengeliggjort for masterstudent Trond Hvalbye Hovland og veileder Ingvild Nistov

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: intervjuguide skoleleder

Intervjuguide skoleleder

Skolens erfaringer med minoritetsspråklig opplæring

- 1) Har skolen lang erfaring med kartlegging og opplæring av minoritetsspråklige elever med kort botid? Enten som institusjon eller som kollegium

- 2) Kjenner du til de gjeldende retningslinjene for kategoriseringen av minoritetsspråklige med kort botid? Hvor mange elever sorterer per. i dag under 'kort botid' på skolen?

- 3) Hvor stort er omfanget av minoritetsspråklig opplæring på skolen uavhengig av botid

Retningslinjer og policy

- 1) Kjenner du til §3-12 i opplæringslova som tar for seg særskilt språkopplæring av elever med annet morsmål enn norsk eller samisk?
 - Kartlegging av ferdigheter for å fatte enkeltvedtak
 - ulike måter å organisere opplæringstilbudet

- 2) Hvordan er skolens lokale policy ved inntaket mht. kartleggingen (tidsaspekt, organisering, delegering)

- 3) Er skolen tilfreds med de foreliggende retningslinjene regelverket som omhandler minoritetsspråklige med kort botid fra opplæringslova og evt. fylkeskommunen (er de forståelige, gjennomførbare)
- 4) Hvordan ser du på forholdet mellom §3-12 og §5-1 i opplæringslova mht. sakkyndig vurdering i kartleggingsprosessen?

Skolens kompetanse

- 1) Har du selv formell kompetanse i minoritetsspråklig kartlegging og opplæring?
- 2) Har lærere ved skolen formell kompetanse i minoritetsspråklig kartlegging og opplæring?
- 3) Vil du beskrive dette feltet som et av fokusområdene til skolen ved ansettelse og evt. videreutdanning/kursing
- 4) Ser skolen et behov for økt kompetanse
- 5) Tilrettelegger skolen for økt kompetanse, hvis ja, hvilke?
- 6) Vektlegges erfaring/kompetanse hos undervisningspersonell når elevene organiseres?
- 7) Er skolen involvert i en samarbeidsgruppe eller lignende tiltak ang. minoritetsspråklig kartlegging og opplæring?

Organisatoriske og pedagogiske tilbud

- 1) Hvilke organisatoriske tilbud finnes på skolen? (innføringsklasser, egne klasser for grunnleggende norsk eller lignende)
- 2) Hvilke pedagogiske tilbud finnes på skolen? (kartleggingsmateriell, undervisningsmateriell eller lignende)
- 3) Hvilke organisatoriske og pedagogiske tilbud har skolen vurdert utenom de vedtatte?

- 4) Hvordan opplever skolen tilgangen og tilgjengeligheten på organisatoriske og pedagogiske tilbud?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Intervjuguide lærer

Formell og uformell kompetanse

- 1) Hvilken formell kompetanse og/eller erfaring har du med kartlegging og opplæring av minoritetsspråklige elever med kort botid?
- 2) Ønsker du ytterligere kompetanse på området gjennom etterutdanning eller kursing?
- 3) Tilrettelegges det av skoleeier/leder for kompetanseøkning?

Organisatoriske og pedagogiske tilbud

- 1) Hvilke organisatoriske og pedagogiske tilbud er du kjent med? Og hvilke praktiseres på skolen?
- 2) Hvilke ressurser har du tilgang på i kartlegging og opplæring?
- 3) Hvordan vurderer du tilgjengeligheten og gjennomførbarheten av de ulike ressursene?

Retningslinjer

- 1) Er du kjent med hvilke retningslinjer som ligger til grunn for kartleggingsprosessen?
- 2) Hvordan vurderer du disse retningslinjene mht. gjennomførbarhet,

tilgjengelighet, forståelighet

3) Har skolen klare retningslinjer for hvordan kartleggingen skal foregå

4) Hvordan foregår kartleggingen?

Databehandling

1) Hva betyr det å være god nok i norsk?

2) Hvordan samler du inn data i kartleggingsprosessen?

3) Hvordan brukes dataen?

4) Legger du mer vekt på noen faktorer enn andre? I så fall, hvilke?

Vedlegg 6: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

Opplevelser og erfaring med kartlegging og opplæring i videregående skole

1) Trives du i skolen?

2) Hvordan er norskundervisningen din lagt opp i dag? Hvilke opplæringstilbud har du fått?

3) Har du selv fått være med å bestemme hvordan undervisningen skal være?

4) Er du fornøyd med måten skolen har organisert undervisningen?

5) Ønsker du deg noen andre tilbud enn det du får i dag?

- 6) Vet du hva kartlegging betyr?
- 7) Har dine språkferdigheter i norsk blitt kartlagt?
- 8) Har dine språkferdigheter i ditt morsmål blitt kartlagt?
- 9) Hvordan opplevde du denne kartleggingsprosessen?
- 10) Snakket du og læreren din om resultatet av testene?
- 11) Hvordan opplever du at din tospråklige bakgrunn blir verdsatt på skolen?
- 12) Får du undervisning i morsmålet ditt? Er dette evt. noe du ønsker?
- 13) Hvordan opplever du de andre skolefagene (ikke språkfag)? Føler du at du får utnyttet all kunnskapen din til tross for at de går på norsk?
- 14) Har skolen noen spesielle tiltak som kan støtte deg i andre fag enn norsk?

Vedlegg 7: Kvittering for godkjent søknad til NSD



Ingvild Nistov
Sydneplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 20.11.2017

Vår ref: 56200 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.09.2017 for prosjektet:

56200	<i>Undersøkelse av den språklige kartleggingen av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingvild Nistov</i>
Student	<i>Trond Hvalbye</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

