

Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning

# Hvordan opplever lærere at det har vært å arbeide med minoritetsspråklige elever under en pandemi?

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever at koronapandemien har påvirket de  
minoritetsspråklige elevenes utvikling

Malin Jørgensen

Vår 2022



## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>Summary in English</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensing av oppgave.....	10
1.2 Begrepsavklaring.....	13
1.3 Tidligere forskning på temaet.....	14
1.4 Covid 19 og nedstenging.....	15
1.5 Forsknings spørsmål.....	16
<b>2 Tilpasset opplæring</b> .....	<b>18</b>
2.1 Opplæringsloven §2-8.....	18
2.2 Inkludering.....	20
2.3 Kritikk til opplæringsloven.....	21
<b>3 Teori</b> .....	<b>24</b>
3.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring.....	24
3.2 Språkmodeller.....	25
3.2.1 Svake former for tospråklig opplæring.....	26
3.2.2 Sterke former for tospråklig opplæring.....	27
3.2.3 Særskilt språkopplæring og språkmodeller.....	29
3.3 Motivasjonsteori.....	30
3.3.1 Den behavioristiske tilnærmingen på motivasjon.....	31
3.3.2 Den humanistiske tilnærmingen til motivasjon.....	32
3.3.3 Den kognitive tilnærmingen til motivasjon.....	32
3.3.4 Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon.....	34

3.4 Språk, motivasjon og Jim Cummins teorier.....	35
3.5 Minoritetsspråklige elevers forventninger hjemmefra.....	37
3.6 Tospråklighet som ressurs .....	41
<b>4 Metodisk tilnærming og forskningsdesign.....</b>	<b>44</b>
4.1 Kvalitativ metode versus kvantitativ metode.....	44
4.2 Kjennetegn ved kvalitativ metode.....	46
4.3 Hermeneutisk forskningsdesign.....	47
4.4 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling.....	50
4.4.1 Informantene.....	51
4.5 Reliabilitet og validitet til dette prosjektet.....	52
4.5.1 Reliabilitet.....	53
4.5.2 Validitet.....	54
4.6 Fortolkning av den innsamlede dataen.....	55
<b>5 Resultater.....</b>	<b>58</b>
5.1 Lærernes erfaring og bakgrunn.....	59
5.2 Lærernes erfaring med hjemmeskole og undervisning etter trafikkløysmodellen....	60
5.3 Språkopplæring under pandemien.....	62
5.4 Tilpasset opplæring.....	63
5.5 Elevenes utvikling underveis i pandemien.....	65
5.6 Fordeler med trafikkløysmodellen og digital undervisning på hjemmeskole.....	66
5.7 utfordringer.....	67
5.8 Lærernes erfaring av de minoritetsspråklige elevene i etterkant av pandemien....	71
<b>6 Drøftelse.....</b>	<b>74</b>
6.1 Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige i elevene i norsk som språk?.....	76
6.2 Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for inkludering i klassefellesskapet?.....	79



6.3 Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikkløysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?.....	80
6.4 Veien videre.....	81
<b>7 Oppsummering.....</b>	<b>85</b>
<b>8 Personlig vurdering av prosjektet.....</b>	<b>88</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>95</b>

## Forord

Før jeg gikk i gang med denne masteroppgaven, visste jeg lite om hva som ventet meg. Jeg var forberedt på at det til tider ville bli krevende, men jeg hadde aldri forestilt meg at jeg kom til å måtte legge ned så mye tid og energi for å ferdigstille prosjektet mitt. De siste månedene har det blitt mange sene kvelder og lite tid til å være sosial, men jeg var fast bestemt på at masteroppgaven skulle leveres ved første mulighet og det har jeg nå klart. Jeg er stolt av eget arbeid og jeg sitter igjen med en god følelse når jeg ser tilbake på de to siste årene.

Jeg har lært vanvittig mye i løpet av de to siste årene og jeg vet at dette vil ha stor betydning for meg senere i livet generelt, men også i jobbsammenheng.

Jeg vil derfor rette en stor takk til alle dyktige forelesere ved masterstudiet i tilpasset opplæring. Til tross for at det første året møtte på mange utfordringer som følge av pandemien, kastet de ansatte seg rundt og sørget for at det var mulig for oss studentene å følge undervisningen digitalt. Jeg vil også takke den dyktige veileder min, Anja, som har gitt meg utrolig mange gode tips i forbindelse med selve masteroppgaven.

Takk til venner og familie for at de har støttet og oppmuntret meg i de periodene hvor skrivingen var på sitt tyngste. Og spesielt takk til teamet mitt og min nærmeste leder ved Ammerud skole for at de har lagt til rette for at jeg kunne kombinere jobb og mastergrad.

Nå gleder jeg meg til å ta i bruk alt jeg har lært gjennom dette studiet og jeg er veldig spent på hva på fremtiden venter meg.

Oslo, 2022

Malin Jørgensen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om hvordan lærere har opplevd at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes språklige og faglige utvikling, og hvilken innvirkning lange perioder med hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen har hatt for deres deltakelse og inkludering i klassemiljøet.

Dagens norske samfunn består av et rikt mangfold med mennesker som har forskjellig religion, en annen kulturell bakgrunn og som snakker et annet språk enn norsk. De menneskene som kommer fra samme geografiske område, som snakker samme språk eller som har samme kulturelle bakgrunn kan betegnes som medlemmer av en minoritet. For et barn med minoritetsbakgrunn kan det å begynne på norsk skole by på utfordringer som følge av manglende eller dårlig forståelse i norsk som språk, men det kan også være krevende for barnet å forstå de sosiale normene og reglene i sosialt samspill.

I begynnelsen av 2020 stengte store deler av verden ned som følge av pandemien Covid 19. Dette medførte at skoler over en lenger periode måtte holdes stengt og det ble lagt strenge føringer for hvordan man skulle drive opplæring.

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvilke erfaringer lærere har gjort seg i arbeid med minoritetsspråklige elever under en pandemi. Oppgavens problemstilling er som følger:

*«Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene?»*

I tillegg skal jeg gjøre rede for tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk?*
- 2) Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for å bli inkludert i klassefelleskapet?*
- 3) Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?*

Forskningsspørsmålene og problemstillingen skal undersøkes med en kvalitativ metode, og den baserer seg på intervjuer hvor totalt tre informanter inkluderes. Studien har en hermeneutisk tilnærming som forskningsdesign.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at informantene har opplevd det som utfordrende å arbeide med minoritetsspråklige elever under koronapandemien. Informantene viser til flere faktorer som har hatt betydning for de minoritetsspråklige elevenes språklige, faglige og sosiale utvikling, men pandemien har også gitt lærerne muligheten til å arbeide på en annen måte enn tidligere og dette har i noen tilfeller vist seg å gitt en positiv effekt på de minoritetsspråklige elevenes utvikling.

## Summary in English

### **How does the pandemic affect the experience of teachers when working with speakers of minority language students?**

This master's thesis in adapted education is about how teachers have experienced that the corona pandemic has affected the minority language students development of linguistic and professional development, and the impact of how long periods of home schooling and teaching according to the traffic light model have had on their participation and inclusion in the classroom environment.

Today's Norwegian society consist of a rich diversity of people who have different religions, a different cultural background and who speaks other languages than Norwegian. The people who comes from the same geographical area, who speaks the same languages or who has the same cultural background can be described as members of a minority group. For children with a minority background, starting a Norwegian school can present challenges as a result of a lack or poor understanding of Norwegian as a language, but it can also be demanding for the children to understand the social norms and rules in social interaction.

At the beginning of 2020, most of the world closed down as a result of the Covid 19 pandemic. This meant that schools had to be closed for a longer period of time and strict guidelines were laid down for how to provide education.

The purpose of this thesis was to find out what experiences teachers have had in working with minority language students during a pandemic. The problem of this thesis is as follows:

*How do teachers experience that the corona pandemic has affected minority language students?*

In addition, I will account for three research questions:

*1) How do teachers experience that the corona pandemic has affected the minority language students' development in Norwegian as a language?*

*2) How to teachers experience that the corona pandemic has affected the minority language students' opportunity to be included in the classroom community?*



*3) How do teachers experience that home schooling and teaching according to the traffic light model has worked in relation to providing adapted education for minority language students?*

The research questions and the problem are investigated with a qualitative method, and it is based on interviews with the total amount of three informants. The study has a hermeneutic approach as a research design.

The results from this survey shows that the informants have experienced it as challenging to work with minority language students during the corona pandemic. The informants points on several factors that have had an impact on the linguistic, academic and social development of the minority language student. But the pandemic has also given teachers the opportunity to work in different ways than before and this has in some cases been shown to have a positive effect on the minority language students' development.

## 1 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensning av oppgaven

I min jobb som lærer har jeg erfart at jeg trives best med å undervise i klasser bestående av et stort elevmangfold. Jeg har også erfart hvordan ulikt språk, ulik kultur og ulike normer kan påvirke elevenes hverdag, både positivt og negativt. Helt fra jeg begynte å arbeide med barn har jeg hatt et ekstra hjerte for de minoritetsspråklige elevene og jeg synes det er veldig givende å se hvor raskt et barn kan lære et nytt språk og bli en del av et sosialt fellesskap, til tross for store kulturforskjeller. Det var derfor helt naturlig for meg at temaet i min masteroppgave skulle omhandle de minoritetsspråklige elevene.

Med korona-pandemien som kom i mars 2020 ble alles hverdag snudd på hodet og som lærer måtte jeg ty til undervisningsmetoder som var helt ukjent. Gult – og rødt nivå, hjemmeskole, Teams-undervisning og karantener ble vår nye hverdag, både som lærer og samfunnsborger. I noen tilfeller opplevde jeg at å undervise barn digitalt faktisk kunne fungere ganske godt, men 90% av tiden følte jeg at jeg ikke strakk til eller kunne følge opp elevene mine slik jeg ønsket. Jo flere runder med hjemmeskole og karantene, jo større ble bekymringen rundt enkelte elever. Særlig vokste bekymringene rundt de elevene som i utgangspunktet presterte dårligere enn majoriteten.

Både forskning og resultater fra nasjonale prøver og PISA-undersøkelser viser at norskspråklige elever presterer bedre på skolen enn minoritetsspråklige elever (Bakken, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2002; Rydland, 2007). De minoritetsspråklige elevenes prestasjoner avhenger blant annet av botid, språkgruppe, bakgrunn og erfaringer, men også foreldrenes utdanningsnivå. Det er store individuelle variasjoner for de minoritetsspråklige elevene, selv for de med lik kulturell og språklige bakgrunn, men felles for alle minoritetsspråklige elever er at de har krav på et tilrettelagt språktilbud som er lovfestet i Opplæringsloven §2-8 dersom de ikke har gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning.

Forskning viser at som følge av korona-pandemien har ca 20% av elever med rett på spesialundervisning eller særskilt norskopplæring i grunnskolen, ikke fått den opplæringen de hadde krav på som følge av nedstenging, omdisponering av lærere eller undervisning etter trafikklysmodellen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med bakgrunn i dette har jeg derfor kommet frem til følgende problemstilling:

**«Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de  
minoritetsspråklige elevene?»**

Formålet med besvarelsen er å undersøke hvordan kontaktlærere opplever at den språklige – og faglige utviklingen til de minoritetsspråklige elevene har vært gjennom nesten to år med pandemi og en annerledes skolehverdag. Jeg ønsker å finne ut om lærere opplevde at trafikklysmoellen og hjemmeskole kunne ha en positiv innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes utvikling og hvilke faktorer som eventuelt var utfordrende for lærerne i sitt arbeid med å fremme elevenes faglige, språklige og sosiale utvikling.

Jeg har valgt å bruke data fra intervjuer med to kontaktlærere og en sosiallærer ved ulike skoler som har et stort elevmangfold, samt tidligere forskning og artikler som er publisert innenfor temaet om minoritetsspråklig elever. Utvalget består av lærere som arbeider på barnetrinnet og som har ulik ansiennitet i læreryrket. Jeg er i hovedsak ute etter å undersøke lærernes oppfatning og erfaring knyttet til de minoritetsspråklige elevenes utvikling og vil ikke bruke konkrete resultater fra for eksempel kartleggingsprøver eller nasjonale prøver.

Det er mange ulike faktorer som kan være med på å påvirke minoritetsspråklige elevers utvikling faglig, sosialt og språklig. En sentral og avgjørende faktor i alle læringssituasjoner er motivasjon. Motivasjon er en indre tilstand som styrer, forårsaker og opprettholder mennesker atferd. Det er en sentral faktor i alle læringssituasjoner. Man skiller mellom indre og ytre motivasjon der indre motivasjon er menneskets naturlige tendens til å oppsøke og overvinne utfordringer som følge av for eksempel personlig interesse, mens ytre motivasjon forårsakes av eksterne faktorer. Dette kan for eksempel være at man ønsker en form for belønning eller man vil unngå en straff, og dermed skapes og opprettholdes motivasjonen (Woolfolk, 2006, s. 274 – 275).

Inkludering er også er sentralt begrep som kan ses i lys av elevenes motivasjon. I skolesammenheng handler inkludering om at hver enkelt elev har krav på et opplæringstilbud tilpasset sitt nivå og etter sine forutsetninger. Dette er nedfelt i både internasjonale erklæringer og konvensjoner, samt styringsdokumenter for skoler. Inkludering består av flere ulike dimensjoner som overlapper og utfyller hverandre. I hovedsak handler inkludering om at man skal ha muligheten til å ta del i et større fellesskap, være deltakende og dermed oppnå et sosialt og faglig utbytte (Statped, 2020).

Minoritetsspråklige elevers faglig – og språklig utvikling kan studeres gjennom flere innfallsvinkler. Jeg vil se hvilken opplevelse og erfaring kontaktlærere som har jobbet gjennom pandemien har i forhold til de minoritetsspråklige elevenes utvikling. Er det noen utfordringer som er gjentakende eller sitter lærerne med samme opplevelse etter nesten to år med undervisning på gult og rødt nivå, med hjemmeskole og digital undervisning. Jeg vektlegger elevenes utvikling i norsk som språk, både verbalt og skriftlig, og ikke i norsk som skolefag.

I tillegg vil jeg undersøke de minoritetsspråklige elevenes evne til inkludering og å være en del av fellesskapet. Jeg bruker ikke data fra for eksempel kartleggingsprøver eller andre undersøkelser som viser hvordan elevene skårer ut fra de læringsmålene som står nedfelt i læreplanen.

Jeg har valgt følgende faktorer som jeg mener at kan ha påvirket de minoritetsspråklige elevenes utvikling gjennom pandemien:

- Elevenes motivasjon og deltakelse
- Elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer
- Lærerens evne til å tilpasse undervisningen
- Samarbeid mellom skole og hjem
- Lærerens erfaringer og relasjon til elevene

Årsaken til at jeg har valgt disse faktorene er fordi motivasjon og deltakelse henger sammen med kognitiv utvikling og læring. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer, slik som for eksempel botid i Norge og i hvilken grad de mestret norsk som språk før pandemien, har betydning for deres videre utvikling. Lærerens evne til å tilpasse undervisningen er avgjørende for å klare og fange opp elever som av ulike grunner har utfordringer, enten det er sosialt eller faglig. Det har også betydning for om man som lærer evner å gi elevene oppgaver tilpasse deres forutsetninger og ferdigheter, slik at de kan ha en positiv utvikling og føle mestring.

Et godt samarbeid mellom hjem og skole legger til rette for at man sammen kan drøfte utfordringer og finne løsninger som er til barnets beste. Det gir også foresatte mulighet til å ta del i barnets hverdag, gi veiledning og støtte slik at barnet kan mestre de oppgavene som blir gitt av skolen. Videre anser jeg lærerens erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever og

lærerens relasjon til elevene som en faktor som kan ha betydning for prosjektets problemstilling.

Det kan selvsagt være flere faktorer som kan være med på å påvirke om de minoritetsspråklige elevene har hatt en positiv eller negativ utvikling, faglig og sosialt, gjennom korona. Undersøkelser fra 2020 viser at over 14.000 elever mistet tilbudet om spesialundervisning under pandemien (Utdanningsnytt, 2020). Da undersøkelser viser at det er så mange barn med sammensatte lærevansker eller psykiske lidelser som har mistet tilbudet om tilrettelagt undervisning, er det også grunn til å tro at elever med utfordringer knyttet til språk og kulturell bakgrunn også kan ha mistet mye verdifull undervisning som kan ha betydning for deres norskerferdigheter og sosiale fellesskap. For å svare på min problemstilling, har jeg benyttet meg av svar fra lærere i form av intervju og spørreskjema som er vedlagt oppgaven. Jeg har ikke tatt hensyn til elevenes vansker eller eventuelle diagnoser i min undersøkelse.

## **1.2 Begrepsavklaring**

Jeg bruker begrepene erfaring og opplevelse enkelte ganger i oppgaven, og da er dette opplysninger som kommer frem av lærerne gjennom intervjuguiden. Minoritetsspråklige elever er også et begrep som blir brukt flere ganger gjennom hele oppgaven.

Alle mennesker er forskjellige og har ulik bakgrunn og forutsetninger. Dette gjelder også for minoritetsspråklige elever. Som lærer har jeg selv sett hvor stor grad de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og forutsetninger kan variere. Noen familier har kommet til Norge som arbeidsinnvandrere, mens andre har flyktet hit, noen har kommet som asylsøkere eller er her som følge av familiegjenforening. Mange minoritetsspråklige elever er både andre – og tredjegangsinnvandrere og har aldri bodd i noen andre land enn Norge, mens andre elever har kommet hit relativt nylig. Noen av de minoritetsspråklige elevene har aldri gått på skole eller gått i barnehage før de kom til Norge, og noen har vært på flukt siden den dagen de ble født. Deres sosiokulturelle og økonomiske bakgrunn er svært varierende og deres evne til å lære norsk og bli inkludert i det norske samfunnet, avhenger i stor grad av foreldrene.

Det er viktig å avklare hva jeg mener med «minoritetsspråklige elever» og i denne oppgaven definerer begrepet alle barn som har et annet morsmål enn norsk, enten de er født her eller kommet hit i senere tid.

«Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1. – 10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Elever som ikke har tilstrekkelige språkferdigheter i norsk har rett til å få særskilt norskopplæring frem til de har godt nok språk til å kunne følge ordinær opplæring. Det er ingen regler på hvor lenge en elev må ha særskilt språkopplæring. Med særskilt språkopplæring menes det at eleven kan få særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler (Utdanningsdirektoratet, 2022).

*Sårbare barn* er et begreper som ofte gjentar seg i denne oppgaven. Med sårbare barn menes de elevene som av ulike grunner har utfordringer i hverdagen. Dette trenger nødvendigvis ikke skyldes en diagnose, men det kan være sosiale forhold som for eksempel manglende støtte fra foreldre eller at de har utfordringer med å skaffe seg venner på skolen. Da koronapandemien inntraff var man bekymret for at de strenge restriksjonene skulle gjøre en allerede utfordrende hverdag, enda mer utfordrende for enkelte barn. Minoritetsspråklige elever som av ulike grunner har utfordringer knyttet til det sosiale eller faglige i skolen, faller derfor inn under definisjonen «sårbare barn».

### **1.3 Tidligere forskning på temaet**

Det finnes mange forskningsartikler som omhandler minoritetsspråklige elever, både i form av tilrettelagt undervisning, inkludering og skoleprestasjoner. Da koronapandemien er et relativt nytt fenomen var det derfor utfordrende å finne artikler og annen forskning som omhandler de minoritetsspråklige elevenes språklige og faglige utvikling som følge av hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmode.

På hjemmesiden til den norske regjeringen kan man lese artikkelen «skolen etter koronapandemien». Denne viser til undersøkelser gjort i 2021 og hevder at koronapandemien og dens påvirkning av skolehverdagen har vært særlig krevende for elever som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge vanlig opplæring. Svake språkferdigheter i norsk er svekkende for de minoritetsspråklige elevenes deltakelse og læring. 25 prosent av de elevene

som hadde et vedtak om særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og/eller morsmålsopplæring fikk færre timer enn normalt gjennom våren 2021.

Derimot finnes det flere forskningsprosjekter som har undersøkt hvilke faktorer som kan ligge til grunn for at minoritetsspråklige elever har utfordringer med å lære norsk som andrespråk (Daleng, 2015). Det er også skrevet mange artikler som handler om hvordan man kan legge til rette for å skape et inkluderende klassemiljø med et flerkulturelt elevmangfold (Kandili, 2018).

Forskning viser at minoritetsspråklige elever skårer dårligere og har svakere skoleresultater å vise til enn etnisk norske elever. Stortingsmelding nr. 39 (2001 – 2002) viser til en studie gjort av Bakken og Krange (1998) hvor det kommer frem at minoritetsspråklige elever presterer dårligere på skolen enn elever som har norsk som morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2002), dette til tross for at de legger ned mye arbeid i skoleoppgavene og har god motivasjon. Studiene peker på flere faktorer som kan ha en medvirkende årsak til at de minoritetsspråklige elevene møter på utfordringer i skolen, deriblant foreldrenes norskkunnskaper og samarbeidet mellom skole og hjem.

Undersøkelser viser at ett av kriteriene for at minoritetsspråklige elever skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen i norsk skole, så må de mestre å lese en tekst med forståelse (Rydland, 2007). For at elever skal forstå hva de leser, uavhengig av om de er minoritetsspråklige eller etnisk norske, er det flere grunnleggende elementer som må være på plass.

Det er gjort mye forskning på hvordan man som skole skal arbeide for å tilrettelegge opplæringen for elever med et annet morsmål enn norsk, og hvordan skolen kan være med på å fremme de minoritetsspråklige elevenes skolefaglige prestasjoner. Her kommer ofte diskusjonen om hvorvidt morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring har en god effekt for de minoritetsspråklige elevenes faglige utvikling (Rydland, 2007).

#### **1.4 Covid 19 og nedstengning**

12. mars 2020 våknet det norske folk opp til det som skulle bli starten på en nesten to år lang nedstengning av samfunnet. Som mange andre land verden over valgte Norge å innføre strenge restriksjoner i et forsøk på å få kontroll over pandemien som spredde seg som ild i tørt gress. Arbeidsplasser ble stengt på ubestemt tid, politiet ble satt til å kontrollere grensene og

innbyggere ble bedt om å holde seg hjemme. Daværende statsminister Erna Solberg sa i en pressekonferanse at Norge stod ovenfor de strengeste tiltak som var innført siden 2. verdenskrig. Dette fikk naturlignok også store konsekvenser for skoler og utdanningsinstitusjoner.

Skolene ble stengt og barn i alle aldre ble satt på hjemmeskole. Elevene skulle ha undervisning over Teams og som lærer ble man nødt til å ta i bruk kreative løsninger for å gi elevene det opplæringstilbudet de hadde krav på. Etter flere uker med digital undervisning fikk man lov til å fysisk møte på skolen igjen, men skolen skulle drives etter *trafikklysmodellen* på rødt nivå.

Trafikklysmodellen bestod av grønt, gult og rødt nivå. Grønt nivå representerte skolen slik den hadde fungert før pandemien. Gult nivå innebar at skolene måtte følge mange restriksjoner som for eksempel god hygiene, begrensninger på hvor mange som kunne være samlet og inndeling av kohorter hvor en klasse ble regnet som én kohort, og hvor to kohorter kunne samarbeide. Rødt nivå bestod av svært strenge tiltak som blant annet inndeling i små kohorter innad på trinnet, verken lærere eller elever kunne bevege seg fritt på trinnet og man ble tildelt egne områder for å unngå kontakt med andre kohorter (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Begrepet *kohorter* var for mange et ukjent begrep før pandemien oppstod. Med kohorter menes mindre grupper. Til å begynne med var det begrensninger på hvor mange elever man kunne ha i hver kohort, men etter hvert kunne hver klasse regnes som en kohort.

Restriksjonene og retningslinjene som var ment for skole og utdanning har flere ganger blitt kritisert for å være forvirrende, og politikerne har stadig vekk måtte gjøre endringer og presiseringer rundt hva som har vært påbudt og hva som har vært anbefalt.

Folkehelseinstituttet, FHI, og regjeringen har fra pandemien inntraff gått ut og sagt at de i størst mulig grad skal ta hensyn til barn, og da særlig de sårbare barna, da de har kom med nye restriksjoner og endringer som hadde betydning for deres faglige og sosiale liv.

## **1.5 Forskningsspørsmål**

Nesten to år med pandemi og nedstenging av samfunnet har lært oss mye. Det har også påvirket samfunnet vårt i stor grad. Sårbare barn eksisterte også før pandemien startet, men de



ble ikke snakket like mye om som de ble under nedstengingen. Minoritetsspråklige barn, som av ulike grunner møter utfordringer enten det er faglig, sosialt eller språklig faller også innenfor kategorien «sårbare». På bakgrunn har jeg valgt å undersøke hvilke erfaringer lærere som har arbeidet tett på de minoritetsspråklige elevene sitter igjen med nå som samfunnet er gjenåpnet og man har gått tilbake til en skolepraksis slik vi kjente den før pandemien brøt ut.

Jeg har derfor valgt følgende forskningsspørsmål som jeg skal undersøke og drøfte i denne oppgaven;

- *Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk?*
- *Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for å bli inkludert i klassefelleskapet?*
- *Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?*

## 2 Tilpasset opplæring

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for Opplæringsloven §2-8 som handler om opplæringstilbudet for minoritetsspråklig elever og vise til hvordan denne har betydning for praksisen på skoler som består av et stor elevmangfold. Videre vil jeg redegjøre for hvordan opplæringsloven kan fremstå som negativt ladet ovenfor ulike grupper i samfunnet, deriblant minoritetsspråklig elever.

### 2.1 Opplæringsloven §2-8

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæring i skolen. Om nødvendig skal slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigne undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for annan opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringsloven, 1999, §2-8)

Særskilt norskopplæring er en rett alle elever med et annet morsmål enn norsk har. Tidligere fikk elever som hadde behov for særskilt språkopplæring en individuell læreplan slik at de kunne følge den ordinære undervisningen, men slik er det ikke lenger. Det kreves individuell vurdering ut fra hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Minoritetsspråklige elever har som alle andre elever i norsk skole rett til tilpasset opplæring uten at dette omfatter særskilt norskopplæring. De har i tillegg rett til morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring, og også begge deler. Hvis en minoritetsspråklig elev ikke har tilstrekkelig norskerferdigheter til å

følge den ordinære opplæringen har eleven rett til å få særskilt språkopplæring. Den største utfordringen for skolene i denne sammenhengen er at de ikke har personell med riktig kompetanse for å tilby morsmål – eller tospråklig opplæring (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 10).

For minoritetsspråklige elever kan det å gå på skole i Norge by på mange utfordringer, ikke bare fordi at de har manglende språkkompetanse. Møtet med norsk skole kan være utfordrende og forvirrende fordi elevene har en annen kulturell og språklig bakgrunn. Tidligere skolegang, traumatiske opplevelser eller usikre framtidsutsikter er også faktorer i tillegg til språk som har betydning for de minoritetsspråklige elevenes forutsetning for å tilpasse seg og bli en del av læringsfellesskapet (Dewilde & Kulstadbrand, 2016, s. 2-3). Språk er nøkkelen til integrering og det er derfor avgjørende at de minoritetsspråklige elevene får den nødvendige språkopplæringen som de også har krav på for at de skal bli en del av fellesskapet.

Det er frivillig om man vil benytte seg av tilbudet om særskilt norskopplæring og det er noe som eleven og foreldrene, eller de foresatte velger om de vil takke ja eller nei til. Det må fattes et vedtak om særskilt språkopplæring etter at eleven og de foresatte har gitt sitt samtykke før eleven kan benytte seg av tilbudet. Et vedtak om særskilt norskopplæring kan vare i inntil to år og fattes for maksimalt ett år av gangen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Målet med særskilt norskopplæring er at eleven raskest mulig skal kunne følge den ordinære opplæringen som blir gitt og der er opplæringspråket på norsk. For at eleven skal kunne ha et godt nok utbytte av undervisningen er det en avgjørende faktor at eleven har tilstrekkelig forståelse i språket slik at han eller hun forstår hva som blir presentert i opplæringen. Før et enkeltvedtak kan fattes må kommunen eller fylkeskommunen kartlegge elevens ferdigheter i norsk.

I beskrivelsen på hvorfor det skal fattes et enkeltvedtak rundt eleven, skal det henvises til resultater fra blant annet kartleggingsprøver. Underveis i opplæringen skal man kartlegge og vurdere om eleven har tilstrekkelig språkferdigheter for å følge den ordinære undervisningen. I tillegg er det helt avgjørende at man kartlegger hvordan elevens lese – og skriveferdigheter er på morsmålet, og generelt hvordan eleven presterer i de andre skolefagene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ved å kartlegge de minoritetsspråklige elevene i lesing og skriving på morsmål vil man lettere kunne fange eleven dersom han eller hun for eksempel har utfordringer som følge av lese – og skrivevansker, og da kan dette være en årsak til at eleven har utfordringer med å følge den ordinære opplæringen eller bruker lang tid på å lære seg norsk.

Undersøkelser gjort for skoleåret 2020/2021 viser at ca 6 % av minoritetsspråklige elever har et vedtak om særskilt norskopplæring. I tillegg har disse elevene rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Bufdir, u.å).

«Elever med innvandrerbakgrunn gjør det i snitt svakere på skolen enn andre elever. Dette gjelder både for avgangskarakterer, eksamen og på nasjonale prøver. En indikator for hvordan ulike elevgrupper gjør det på skolen, er grunnskolepoeng. Grunnskolepoeng er et samlemål for alle karakterene etter 10.klasse, og danner grunnlag for opptak til videregående opplæring. Både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har i snitt lavere grunnskolepoeng enn den øvrige befolkningen. Norskfødte med innvandrerforeldre gjør det bedre enn elever som selv har innvandret. I alle elevgrupper gjør jentene det bedre enn guttene på skolen.» (Bufdir, u.å).

En undersøkelse gjort i 2020 viser at under koronapandemien gikk 15.468 minoritetsspråklige elever glipp av særskilt norskopplæring. Dette som følge av at skolen var i en vanskelig situasjon og dermed ikke hadde ressurser til å tilrettelegge for de elevene med svake ferdigheter i norsk (Tellesbø, 2020).

Det er enda tidlig å uttale seg om hvilke konsekvenser dette får for de minoritetsspråklige elevene i deres utdanningsløp, men det er allikevel interessant å undersøke hvilke konsekvenser lærerne opplever at mangelen på tilrettelagt språkopplæring har fått for deres minoritetsspråklige elever.

## **2.2 Inkludering**

I skolesammenheng knyttes tilpasset opplæring sammen med inkludering. Begrepet inkludering forstås ofte som at man skal være en del av et felleskap, med det er mer kompleks enn som så. Inkludering handler om mer enn å bare ha venner. Skolens praksis skal bygge på et grunnlag for å fremme en positiv kultur der elevene motiveres og stimuleres til å utvikle seg faglig og sosialt. Å ha venner på skolen skaper tilhørighet og ved å bli anerkjent for den man er, lærer man å verdsette seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Inkludering og anerkjennelse henger sammen og er sentrale faktorer for å skape et inkluderende skolemiljø eller samfunn. Alle mennesker har behov for å bli møtt med respekt og for å bli sett og akseptert for sine styrker eller svakheter, og sin bakgrunn. Når man deler sine opplevelser, erfaringer eller væremåter over en viss tid, vil det å konsekvent bli møtt enten positivt eller negativt få betydning for menneskets selvfølelse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 190-191).

Inkludering ble et kjent begrep da L-97 ble iverksatt og i skolesammenheng blir begrepet i hovedsak brukt for å beskrive hvordan skolen skal arbeide og drive sin praksis for på en måte som gjør at hver enkelt elev føler tilhørighet, samhold og hvor hver enkelt elevs individuelle forutsetninger blir respektert og møtt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 1).

«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene.»  
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et inkluderende læringsmiljø handler om at man elevene skal ha fysisk tilgang til en klasse eller fellesskap, at elevene skal ha mulighet til å bidra i fellesskapet, elevene skal ha mulighet for å si sin mening, delta i det sosiale fellesskapet og læringsaktiviteter, og få et sosialt og faglig utbytte (Statped, 2020).

Inkludering handler om at man skal tilpasse læringsmiljøet etter elevmangfoldet slik at alle har mulighet til å ta del i det sosiale og faglige fellesskapet. En sentral faktor og forutsetning for å oppnå et inkluderende læringsmiljø er å verdsette ulikheter og respektere at alle er forskjellig (Statped, 2020). Et velfungerende samfunn har behov for alle typer mennesker og alle har noe de kan bidra med til fellesskapet.

### **2.3 Kritikk til opplæringsloven**

I Opplæringsloven §1 – 1 står det skrevet at målet med opplæringen som gis i skolen skal bidra til å utvikle kunnskap og holdninger for at man skal kunne mestre livet og være en bidragsyter i samfunnet. Det står også skrevet at man skal møte elevene med respekt, tillit og krav, og at man skal motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringsloven, 1999, §1-1).

Videre i Opplæringsloven §2-8 kommer det frem at man har krav på tilrettelagt språkopplæring dersom man ikke har tilstrekkelig språkferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1999, §2-8). Hva ligger egentlig i definisjonen om tilstrekkelig ferdigheter, eller *dugleik*, som det blir definert som i opplæringsloven?

Å lære seg et nytt språk kan være en krevende prosess og det er gjort mange studier på hvor lang tid man bruker på å lære seg et nytt språk flytende. Det er individuelt hvor lang tid man bruker på å lære seg et nytt språk. Forskere, som blant annet Jim Cummins, har kommet frem til at det tar fem til åtte år å lære seg et språk flytende, altså det Cummins definerer som CALP-språknivå. Cummins viser også til det han kaller BISC-nivå og dette kommunikasjonsnivået tar noe kortere tid, to til fire år. BISC-nivå tilsvarer at man tilsynelatende har et funksjonelt språk, men det er ikke tilstrekkelig i for eksempel læringssituasjoner (Egeberg, 2014, s. 25). Språkteorien til Cummins kommer jeg tilbake til senere i kapittel 3 av denne oppgaven.

Verken opplæringsloven eller læreplanverkene tar høyde for at det kan være individuelle forskjeller for hvor lang tid man bruker på å tilegne seg et nytt språk. De tar heller ikke høyde for at forskere har kommet frem til at det tar fra fem til åtte år før man lærer seg et språk godt nok til akademiske formål. I læringssituasjoner er det ikke tilstrekkelig om språkferdighetene ligger på et BISC-nivå.

«Selv om barna da har opparbeidet et tilsynelatende flytende og funksjonelt språk i vanlige sosiale sammenhenger, er disse språkferdighetene ikke tilstrekkelige til å forstå og bruke språket i læringssituasjoner uten spesiell tilpasning.» (Egeberg, 2014, s. 25).

I læreplanverkets overordnet del står det skrevet at opplæringen har som formål å sikre at elevene blir trygge språkbrukere og at de skal bruke språket for å tenke, skape mening, utvikle sin identitet, kommunisere og danne relasjon til andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan virke motstridende i forhold til at elever som har fått et vedtak som særskilt norskopplæring kun får et vedtak for maksimalt ett år av gangen og at opplæringen kun kan vare i to år totalt (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Dette medfører at elevene kun har mulighet til å utvikle sine språkferdigheter tilsvarende BISC-nivå og sørger ikke for at elevene blir trygge nok språkbrukere til å kunne anvende

språket på det nivået som Cummins omtalte som CALP-nivå. Med andre ord vil særskilt norskopplæring slik reglene er i dag, kun legge til rette for at de minoritetsspråklige elevene utvikler språkferdigheter som gjør at de kan kommunisere og fungere i sosiale settinger, men de vil ikke ha tilstrekkelige ferdigheter til å forstå og å gjøre seg forstått i lærings situasjoner dersom ikke lærings situasjonen blir tilpasset.

### 3 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for relevante teorier for opplæring av minoritetsspråklige elever, deriblant det sosiokulturelle perspektivet på læring. Jeg skal også gå nærmere inn på hvordan inkludering og motivasjon henger sammen med opplæring og kognitiv utvikling. Videre skal jeg belyse hvordan det å være tospråklig kan anses som en ressurs fremfor en hindring og jeg skal koble dette opp mot teorien om anerkjennelse.

#### 3.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Det sosiokulturelle perspektivet på læring stammer fra Lev Vygotskys teorier og handler om hvordan de kulturelle forutsetningene spiller en avgjørende rolle for elevenes læring og utvikling. Vygotsky hevdet at all menneskelig aktivitet foregår i kulturelle omgivelser og at de ikke kan forstås isolert fra disse omgivelsene. Han hevdet også at våre samhandlinger og interaksjoner med andre mennesker er det som påvirker våre mentale strukturer og prosesser (Woolfolk, 2006, s. 69). Vygotsky la særlig vekt på hvordan språket og kulturelle verktøy var med på å skape kognitiv utvikling hos mennesket.

For at et barn skal lære kreves det mer enn bare individuelle betingelser. Samspill med andre er en viktig faktor for at læring skal finnes sted. Dersom interessene og verdiene man har med seg hjemmefra, for eksempel fra sin kultur, samsvarer med skolens interesser og verdier vil også elevenes motivasjon for å lære øke (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010).

Ifølge Vygotskys teori om læring er språket en avgjørende faktor for at den kognitive utviklingen skal oppstå. Gjennom språket uttrykker man følelser, tanker, man stiller spørsmål og man danner begreper og kognitive kategorier for å kunne trekke en sammenheng mellom det som har vært i fortiden og det som vil skje i fremtiden (Woolfolk, 2006, s. 71).

For elever som har et annet morsmål enn norsk vil språket og manglende norskferdigheter ofte være en utfordring for elevenes evne til faglig og sosial utvikling og fungering. Som Vygotsky hevdet i sin teori er språket og samhandling nøkkelen til kognitiv utvikling;

«Den menneskelige språkevnen gir barn mulighet til å skaffe seg ekstra verktøy når de står ovenfor vanskelige oppgaver, når de skal beherske sin impulsivitet, planlegge løsninger på problemer før de gjennomfører dem, og styrer sin egen atferd. (Vygotsky,



1978:28). Dersom vi studerer språk på tvers av kulturer, ser vi at ulike kulturer har behov for og dermed utvikler ulike språkverktøy.» (Woolfolk, 2006, s. 71).

Videre i det sosiokulturelle læringsperspektivet var Vygotsky opptatt av det som omtales som *den nærmeste utviklingszone*. Denne teorien handler om at en elev ikke kan lære ting på egenhånd, men trenger hjelp og støtte fra personer med kompetanse innenfor det aktuelle temaet. Denne utviklingen oppstår først i det sosiale samspillet og går deretter til det individuelle. Med dette menes at en elev først må mestre noe i samhandling med andre før han eller hun kan mestre det alene (Imsen, 2005, s. 258). Den nærmeste utviklingssonen handler derfor om området på det en elev kan mestre på egenhånd og det han eller hun kan mestre med hjelp og støtte fra andre (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62).

### 3.2 Språkmodeller

En undersøkelse som er publisert på utdanningsforbudet sin side viser at det for skoleåret 2020/2021 var 635.497 elever som gikk på norsk grunnskole. Disse tallene inkluderer både offentlige og private skoler. Blant disse elevene hadde 39.808 elever et vedtak om særskilt norskopplæring. Sammenlignet med tall fra skoleåret 2010/2011 kommer det frem at det er omtrent 20.000 flere elever i norsk grunnskole, men at det også er nesten 5000 færre som mottar eller har et vedtak på særskilt norskopplæring (Stensig, 2021).

For å kunne forklare hvordan særskilt norskopplæring fungerer som opplæringsmodell, vil det være lønnsomt å studere innholdet og funksjonene i internasjonale språkmodeller. Tidligere studier som er foretatt internasjonalt viser at tospråklig opplæringsmodeller kan gi et bedre skolerresultat enn enspråklig modeller (Egeberg, 2021).

«Når en elev har lite erfaring og ferdigheter i opplæringspråket, kan en god flerspråklig opplæring være helt avgjørende for at han eller hun skal tilegne seg kunnskap og nye språkferdigheter. Dette er minst like viktig om eleven i tillegg har kognitive vansker eller språkvansker.

Flerspråklighet, det å beherske flere språk i læring og hverdagsliv, er en berikelse. Det gir flerfoldige muligheter for refleksjon og læring og for å samhandle med ulike mennesker gjennom ulike språk. Noen flerspråklige barn/elever skal imidlertid tilegne seg ny kunnskap i barnehager og skoler gjennom et språk de har for lite erfaring med.

For mange kan det være utfordrende, lite meningsfullt og demotiverende.» (Egeberg, 2021).

Undersøkelser viser at de minoritetsspråklige elevenes vurderinger, tilrettelegging og rettigheter ikke blir ivaretatt godt nok i alle kommuner og på alle skoler. Mange elever går også glipp av tilbudet om tospråklig opplæring, blant annet som følge av manglende ressurser i kommunen eller blant skolens personale, og dermed reduseres mulighetene for en faglig eller språklig utvikling blant de minoritetsspråklige elevene. For minoritetsspråklige elever kan det å støtte seg på både morsmål og norsk for å lære, være til stor hjelp for eleven og dermed gjøre det enklere for eleven å følge den ordinære opplæringen (Egeberg, 2021).

Tospråklig opplæring deles inn i to hovedkategorier der den ene betegnes som *overgangsmo­dell* og den andre for *bevaringsmodell*. Colin Baker skiller mellom svake former for tospråklig opplæring og sterke former for opplæring når han redegjør for opplæring av minoritetsspråklige elever (Engen & Kulbrandstad, 2004).

### **3.2.1 Svake former for tospråklig opplæring**

Overgangsmodeller eller svake former for tospråklig opplæring har som formål å assimilere minoritetsspråklige elever slik at de blir en del av majoritetskulturen (Engen & Kulbrandstad, 2004). Elever som har utfordringer med å følge den ordinære undervisningen kan i en periode få morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Dette er ment som et tiltak over en kort periode for at elevene raskest mulig skal lære seg majoritetsspråket og dermed kan delta i den ordinære opplæringen som blir gitt.

Et kjent begrep i denne sammenhengen er *språkdrukning*. Begrepet kan sammenlignes med at man blir kastet ut i vannet og at det forventes at man skal klare å svømme. For minoritetsspråklig elever handler det om at man blir plassert i en klasse hvor det forventes at man forstår majoritetsspråket godt nok til at man forstå det læreren underviser. Noen elever, for eksempel de som har godt språkkø­re, vil takle denne «drukningen» og klarer selv å lære seg språket godt nok til at de «holder seg flytende» og dermed får noe utbytte av undervisningen. Mens for andre elever vil ikke dette være mulig og de vil verken lære språket eller få noe utbytte av opplæringen som blir gitt. Dette vil dermed ha en negativ effekt på elevenes faglige – og språklige utvikling, men også for dere selvtillit og selvbilde (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Elever med begrensede ferdigheter i språket til majoriteten av fellesskapet, faller innenfor det som kalles *andrespråksmodellen* (Bakken, 2007). Andrespråksmodellen handler om at elevene med et annet morsmål enn norsk, i hovedsak følger den ordinære undervisningen, men at de i tillegg kan få særskilt språkopplæring i norsk. Særskilt norskopplæring foregår som oftest i mindre grupper, ofte av faglærere eller lærere med spesial kompetanse på språkopplæring. Elevene arbeider med oppgaver som skal fremme deres språklige ferdigheter slik at de raskest mulig kan følge den ordinære opplæringen på majoritetsspråket. Før i tiden ble denne formen for opplæring ansett som et eget fag og het *norsk som andrespråk*.

Norsk som andrespråk fungerte i sin tid som et overgangsfag, men ble fjernet da den nye læreplanen i 1997 ble iverksatt. Dette faget ble etter hvert erstattet med vanlig norskopplæring for elever med minoritetsbakgrunn. Kunnskapsløftet i 2007 medførte at Kunnskapsdepartementet opprettet en arbeidsgruppe som hadde som oppgave å vurdere helheten av norskfagets fremtid. På bakgrunn av dette ble «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter» opprettet og det ble et fag hvor elevene ikke skulle vurderes til en formell karakter. Dette medførte også at Opplæringsloven ble endret i 2004 og §2-8 legger opp til at det er skoleeierne selv må ta avgjørelsen om norskopplæringen skal tilpasses læreplanen i norsk eller om den skal tilpasses læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Rambøll management, 2006).

Grunnleggende norsk som fag inneholdt også kompetansemål fra den gamle læreplanen, slik som andre skolefag. Disse kompetansemålene var delt inn i tre nivåer der målet var at de minoritetsspråklige elevene skulle ha gode nok norskferdigheter til å følge den ordinære undervisningen etter nivå 3 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk.»  
(Utdanningsdirektoratet, 2015).

### **3.2.2 Sterke former for tospråklig opplæring**

De sterke formene for tospråklig opplæring består av bevaringsmodeller. Bevaringsmodellene har som mål at tospråklighet skal ha en funksjonell rolle og fungere i praksis. Opplæringen

består av undervisning i morsmål og tospråklige programmer med den hensikten at elevene skal utvikle seg til å bli tospråklige individer (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Med tospråklige programmer menes det at man tar i bruk morsmålet som redskap slik at man kan overføre begreper og andre språkferdigheter til språket majoriteten bruker. For å kunne lære et nytt språk er det enklere om man allerede har gode språkferdigheter i morsmålet sitt (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004).

Dette kan assosieres med å henge ting på knagger. Om man skal lære et nytt språk er det lettere å plassere ord og begreper dersom man allerede har noe å sammenligne det med. For eksempel; Hvis man er albansk og vet at «mirmengjesi» er ordet man bruker for å si «god morgen» vil det være lettere å forstå ordets betydning når man blir introdusert for det på norsk. Man kan henge begrepet på språknaggen man allerede har.

Et eksempel på en bevaringsmodell er de canadiske språkbud-modellene. I et forsøk på å få engelsktalende barn til å bli tospråklige og tokulturelle gjennom undervisning på fransk, ble språkbudprogrammene innført i Montreal. Strukturerte språkbud handler i hovedsak om at man tar en gruppe minoritetsspråklige elever og gir de opplæring hvor undervisningen bygger på andrespråkspedagogikk. Opplæringen foregår da ikke på elevenes morsmål, men elevene får støtte og hjelp fra tospråklige lærere eller kompetente lærere, for eksempel de personene som har ansvaret for morsmålsopplæringen (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004).

«Språkbudmodellene baserer seg på en ide om at språk læres mest effektivt dersom språket tilegnes mer eller mindre ubevisst. Oppfatningen er at dette er lettere å få til desto tidligere barnet utsettes for språkbudet.» (Bakken, 2007, s. 59).

Språkbudene deles inn i fire forskjellige faser der det tidlige språkbudet starter allerede mens barnet er i førskolealder. Det sene språkbudet inntreffer ikke før barnet er 12-13 år. Videre skiller man mellom fullstendige språkbud og delvis språkbud. I fullstendige språkbud vil eleven først bli gitt opplæring kun på andrespråket. Deretter vil man gradvis redusere opplæringen på andrespråket og heller øke opplæringen på elevens morsmål. I delvis språkbud vil elevene bli gitt opplæring både på morsmål og på andrespråket, hvor fordelingen av hvilket språk man bruker vil være likt fordelt (Bakken, 2007, s. 58).

En annen bevaringsmodell er den som kalles for *maintenance*, eller også *heritage language model*. Denne modellen handler om at de minoritetsspråklige elevene skal få nødvendig

opplæring på morsmålet før de blir presentert og tar i bruk majoritetsspråket. Et sentralt argument bak denne bevaringsmodellen er tanken om at morsmålet kan gå tapt dersom elevene ikke får undervisning og opplæring i sitt førstespråk. Dette ser vi flere eksempler av i Norge, blant annet når det gjelder opplæring av samiske barn. Tilstrekkelig språkferdigheter i morsmålet er helt avgjørende før man kan ta i bruk majoritetsspråket (Bakken, 2007).

### 3.2.3 Særskilt norskopplæring og språkmodeller

Særskilt norskopplæring kan ses i sammenheng med svake former for tospråklig opplæring. Dette fordi hovedmålet bak et slikt opplæringstilbud er at de minoritetsspråklige elevene skal bli flinkere i majoritetsspråket. Minoritetsspråklige elever som kun får tilbud om særskilt norskopplæring, men ikke morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, kan raskt havne i situasjoner hvor de føler på en form for språkdrukning. Språkdrukningsmodellen vil også være synlig i situasjoner der en elev blir plassert i en klasse hvor han eller hun ikke forstår språket som opplæringen blir presentert med (Øzerk, 2006).

Særskilt norskopplæring vil fungere som en overgangsmodell, også for de minoritetsspråklige elevene som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Å få støtte på sitt eget morsmål i undervisningen er ikke tilstrekkelig og opplæringen vil derfor allikevel være en svak form for tospråklig opplæring. Selv om tanken bak dette er at elevene raskest mulig skal kunne følge opplæringen som blir gitt på majoritetsspråket, vil det hele resultere i enspråkighet (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Særskilt norskopplæring anses som et delvis integrert tilbud dersom den ikke organiseres i innføringsklasser eller på en innføringsskole. Et delvis integrert tilbud kan ses i lys av «andrespråksmodellen» fordi elevene får et tilbud om særskilt språkopplæring deler av skoledagen i språket som majoriteten i klassen snakker. Innføringstilbudene som tilbys i Norge har også likheter med «andrespråksmodellen», men også «overgangsmodeller». Innføringsskole eller innføringsklasse er et tilbud man gir de til litt eldre elevene som kommer til Norge fra andre land, mens elever på 1. og 2.trinn blir satt rett i vanlig klasse. Målet med innføringstilbudene er at elevene skal utvikle gode ferdigheter i andrespråket innen 1-2 år og dermed være i stand til å begynne i en vanlig klasse (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring er som nevnt tidligere en form for opplæring som skal brukes i en viss overgangsperiode for de minoritetsspråklige elevene. For

nyankomne elever kan det ha en stor betydning for deres evne til å tilegne seg et nytt språk, men et delvis integrert tilbud har også noen svakheter. Mangelen på ressurser og lærere med tospråklig kompetanse er ofte en gjenganger for kommunene og skolene. En utfordring kan også være at skolene har tilgang på morsmålslærere eller tospråklig lærere, men at lærerne ikke har kompetanse innenfor det aktuelle språket som eleven har som førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Å bestemme seg for hvilken språkmodell som fungerer best, kan være en vanskelig konklusjon å trekke da de ulike språkmodellene på hver sin måte, kan ha en positiv effekt på de minoritetsspråklige elevenes utvikling av faglige og språklige ferdigheter. Flere ganger har det vist seg at å benytte seg av overgangsmodeller hvor elevene kan benytte sitt eget morsmål over lenger tid, har gitt relativt god effekt. For minoritetsspråklige elever vil det å kunne benytte seg av sitt eget morsmål være med på å fremme en språklig utvikling der de blir nødt til å lære et andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004).

### **3.3 Motivasjonsteori**

Motivasjon, menneskets indre tilstand som styrer, opprettholder og forårsaker vår atferd og handlingsmønster er en av kjerneelementene i all form for læring og utvikling. Vår motivasjon bygger på flere personlige faktorer, blant annet interesse, behov og nysgjerrighet (Woolfolk, 2006, s. 274-275).

Motivasjon deles inn i to kategorier der den indre motivasjonen handler om menneskets naturlige tendens til å oppsøke og håndtere ulike utfordringer, basert på en personlig interesse og ønske om å utvikle en bestemt type ferdighet (Woolfolk, 2006, s. 275). Et eksempel på dette kan være at man ønsker å gjøre leksene i matematikk fordi man genuint er interessert i faget og har et ønske om å bli enda bedre.

Den andre kategorien er ytre motivasjon. Ytre motivasjon skiller seg fra den indre fordi ved ytre motivasjon gjør man en bestemt aktivitet, ikke fordi man er interessert eller har et sterkt ønske om å utvikle seg innenfor den bestemte aktiviteten, men fordi man ønsker gevinsten av å gjennomføre aktiviteten eller oppgaven. Ytre motivasjon kan også forårsakes av at man ønsker å unngå en type straff (Woolfolk, 2006, s. 275).

Et eksempel på dette kan være at man gjør leksene sine, selv om man synes de teoretiske fagene på skolen er kjedelig, men man gjør det fordi man vil unngå kjeft eller at skolen skal ta kontakt med hjemmet.

«Ifølge psykologer som holder seg til dette skillet mellom indre og ytre motivasjon, er det umulig å ved første øyekast bestemme om en atferd er indre eller ytre motivert. Den avgjørende forskjellen på de to typene motivasjon er vår grunn til å handle, det vil si hvorvidt årsaken lokaliseres i eller utenfor oss selv.» (Woolfolk, 2006, s. 275).

Motivasjon er et stort og komplisert tema, og det er et tema med veldig mange teorier. Om man skal gå nærmere inn og ta et dypdykk i temaet, vil man se at det finnes fire tilnæringer til motivasjon.

### **3.3.1 Den behavioristiske tilnærmingen på motivasjon**

I den behavioristiske tilnærmingen på motivasjon bygger på en teorien om ytre motivasjon. Eksterne faktorer er med på å forsterke en bestemt type atferd som handling eller vane. Begrepene belønning og insentiv er sentrale innenfor denne tilnærmingen da belønning fungerer som noe attraktivt man får for å gjennomføre en bestemt aktivitet, og insentiv er et objekt eller en hendelse som skal oppmuntre til eller forhindre atferd og handlinger (Woolfolk, 2006, s. 277).

«Hvis vi konsekvent forsterker visse typer atferd, kan vi medvirke til utviklingen av bestemte handlinger og vaner. Hvis for eksempel en elev gjentatte ganger blir belønnet fordi han gjør det bra i fotball, men får lite oppmerksomhet for sitt skolearbeid, vil han sannsynligvis legge ned mer innsats i å perfektionere seg i fotball enn å forstå seg på geometri.» (Woolfolk, 2006, s. 277).

Dette er noe man ofte kan se eksempler av, ikke bare i skolesammenheng, men også i hverdagslivet. De fleste mennesker er opptatt av å gjøre de tingene som gir oss anerkjennelse. I noen tilfeller kan anerkjennelse også være med på å forsterke uønsket atferd. Alle mennesker, men særlig barn, har et ønske om å bli sett. Oppmerksomhet man får fra andre mennesker er med på å bygge selvtillit, men også positive holdninger. Dersom man kun får oppmerksomhet som er negativt ladet fordi man opptrer på en måte som er uønsket, er det enkelt å fortsette dette handlingsmønsteret, kun for oppmerksomheten sin skyld (Karlsen, 2011).

### 3.3.2 Den humanistiske tilnærmingen til motivasjon

En humanistisk tilnærming til motivasjon skiller seg fra den behavioristiske tilnærmingen ved at den humanistiske teorien legger vekt på indre kilder til motivasjon. Denne tilnærmingen er opptatt av menneskets indre ressurser og mener at disse må stimuleres for at motivasjon skal finnes sted. Med indre ressurser menes blant annet følelser og selvvverd (Woolfolk, 2006, s. 277).

En kjent psykolog som har hatt stor betydning for denne tilnærmingen var Abraham Maslow. Maslow er særlig kjent for det som kalles *Maslows behovshierarki*. Behovshierarkiet omfatter et lavere nivå som består av overlevelse og sikkerhet, og et høyere nivå som består av intellektuelle prestasjoner og selvrealisering. For å komme opp til det høyere nivået, må mennesket dekke behovene på det lavere nivået først (Woolfolk, 2006, s. 277).

Det lavere nivået i Maslows behovshierarki består av fire behov; Behovet for overlevelse, behovet for trygghet, behovet for sikkerhet og tilhørighet, samt behovet for å bli verdsatt av andre. Behovet om å bli verdsatt av andre omtales også for mangelbehov. På høyere nivå finner man behovet for intellektuell prestasjon, det estetiske behovet og til sist, behovet for selvrealisering. Det siste behovet på høyere nivå omtalte Maslow for vekstbehovet (Woolfolk, 2006, s. 277).

Maslow hevdet at menneskets motivasjon ikke opphører selv om behovene på høyere nivå er oppnådd. I stedet vil mennesket naturlig ha en tendens til å søke etter andre utfordringer. Teorien til Maslow har måtte tåle mye kritikk da det viser seg at mennesket ikke nødvendigvis motiveres av ett behov, men at det er flere ulike behov som kan motivere oss samtidig. I skolesammenheng gir Maslows behovsteori et godt utgangspunkt for å se hele eleven i form av barnets fysiske, emosjonelle og intellektuelle behov (Woolfolk, 2006, s. 277-288).

### 3.3.3 Den kognitive tilnærmingen til motivasjon

Kognitiv motivasjonsteori ble i utgangspunktet utviklet som en reaksjon på den behavioristiske tilnærmingen til motivasjon. Innenfor den kognitive tilnærmingen mener teoretikere at menneskets atferd styres av hvordan man tenker, og ikke at atferden handler om å oppnå en belønning eller unngå en straff. Kognitiv tilnærming til motivasjon handler om at mennesker reagerer på tolkningene sine av en hendelse, og ikke på eksterne hendelser eller tilstander. Mennesket naturlige tendens til nysgjerrighet, det å lete etter informasjon og ved å



være aktiv er det som forårsaker og opprettholder vår motivasjon. Denne teorien vektlegger derfor indre motivasjon, og ikke ytre slik som for eksempel det behavioristiske synet (Woolfolk, 2006).

Innenfor den kognitive tilnærmingen står særlig begrepet *attribusjonsteori* svært sentralt. Attribusjonsteorien handler om hvordan forklaringer, rettferdiggjøring og unnskyldning påvirker motivasjonen hos et individ. Med dette menes at mennesket har en naturlig tendens til å spørre seg selv hvorfor man har oppnådd et bestemt resultat, enten det er negativt eller positivt. Dette gjelder også ovenfor andre mennesker. Man forsøker å forstå hvorfor noe blir vellykket eller hvorfor noe feiler (Woolfolk, 2006, s. 278).

Attribusjonsteorien knyttes ofte til læring i skolen. Den kjente psykologen Bernard Weiner hadde flere teorier om hva som forårsaker suksess eller nederlag, da særlig i skolesammenheng. Han mente at årsaken til suksess eller nederlag kunne deles inn i tre dimensjoner der den første dimensjonen handler om lokalisering, altså hvorvidt årsaken skyldes personen selv eller faktorer rundt personen. Den andre dimensjonen handler om stabilitet. Det vil si om årsaken kan endre seg eller om den allerede er fastsatt. Den siste dimensjonen omtales som *kontrollbarhet*. Med dette menes om det er mulig for individet å kontrollere årsaken (Woolfolk, 2006, s. 278).

Elevene sine forventninger for fremtiden kan knyttes opp mot stabilitetsdimensjonen. Et eksempel på dette kan være hvis en elev mislykkes med en oppgave som blir gitt, så kan dette påvirke elevens selvtillit og selvverd. Eleven mister motivasjon og kan skape en forventning om at han eller hun ikke vil mestre en slik utfordring senere i livet også. Men dersom resultatet er forårsaket av ustabile faktorer, kan eleven motiveres til å overvinne liknende utfordringer ved en senere anledning (Woolfolk, 2006, s. 278).

Elevenes selvverd henger sammen med den indre/ytre årsakslokaliseringen. Hvis de indre faktorene fører til et positivt resultat for elevene er dette med på å skape motivasjon, stolthet og mestringfølelse, og det kan gjøre at elevene får et sterke ønske om å videreutvikle sine ferdigheter i den bestemte aktiviteten. Hvis man derimot mislykkes som følge av indre faktorer, kan dette få store konsekvenser for elevenes motivasjon og det kan i verste fall ha en negativ effekt på elevens selvverd og selvbilde (Woolfolk, 2006, s. 279).

Kontrollbarhetsdimensjonen er forbundet med følelser som sinne, medlidenhet, takknemlighet eller skam. Hvis vi føler oss ansvarlige når vi mislykkes, kan vi føle skyld; hvis vi føler oss ansvarlige når vi lykkes, kan vi være stolte. Å mislykkes med en oppgave som vi ikke kan kontrollere, kan føre til skam eller sinne. Når nederlaget knyttes til manglende evner, og evnene oppleves som ukontrollerbare, kan reaksjonsmønsteret bli slik:

mislykkes > mangel på evne > ukontrollerbart > ikke ansvarlig > skam, forlegenhet > tilbaketrekning > prestasjonen blir dårligere. (Woolfolk, 2006, s. 279).

Weiner hevdet også at det å ha kontroll over egen læring var med på å påvirke elevenes motivasjon og ønske om å videreutvikle sine ferdigheter (Woolfolk, 2006, s. 279). For minoritetspråklige elever kan det å ha kontroll over egen læring være spesielt utfordrende. Som nevnt i kapittel 2 er språket en avgjørende faktor for at læring skal finnes sted. Om man har manglende eller liten språkforståelse, vil det være vanskelig å ta ansvar for egen læring og elevene kan i større grad ha liten eller ingen motivasjon ovenfor skolearbeid eller kognitiv utvikling.

### **3.3.4 Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon**

Innenfor det sosiokulturelle synet på motivasjon står begrepet identitet svært sentralt. Identitet forteller oss hvem vi er som individer og hvordan vi oppfatter oss selv. Vår identitet er personlig og unik, men vi kan allikevel føle at vi tilhører en bestemt gruppe andre individer fordi man har flere likhetstrekk. Fra et menneske blir født vil faktorer som både arv og miljø være med å påvirke og forme identiteten til individet. Utviklingen av vår identitet er spesielt synlig ved ungdomsskolealder. De fleste mennesker vil på et punkt i livet oppleve en form for identitetsforvirring. Ofte inntreffer denne forvirringer i tenårene, men den kan også gjenta seg flere ganger i livet (Woolfolk, 2006, s. 89-91).

Det sosiokulturelle synet på motivasjon bygger derfor i stor grad på menneskets deltakelse i ulike praksisfellesskap. Med dette mener man individets evne til å ta del i ulike mellommenneskelige aktiviteter innenfor sitt fellesskap, samtidig som de evner å opprettholde sin egen identitet. Denne tilnærmingen kan sammenfattes med inkludering da den hevder at elever vil være motiverte for å lære dersom de er medlemmer av et større fellesskap, som blant annet et klassefellesskap (Woolfolk, 2006, s. 281).

«Vi lære å snakke, kle oss og oppføre oss på restauranter og butikker ved å se på og lære av dyktige medlemmer av kulturen. På samme måte lærer vi også å være elever ved å se på og lære av medlemmer av skolefelleskapet.» (Woolfolk, 2006, s. 281).

Denne tilvenningen kan være spesielt utfordrende for elever som kommer fra kulturer som skiller seg ut fra den norske kulturen, og de vil i større grad føle på en form for kulturkrasj og/eller identitetskrise. Det kan lett tenkes at for minoritetsspråklige elever som blir plassert i en klasse hvor majoriteten består av etnisk norske elever, vil føle på en form for ekskludering. Ikke nødvendigvis fordi de blir holdt utenfor fellesskapet, men fordi de selv ikke føler at de passer inn eller at de ikke kan dra sammenhenger fra majoritetskulturen og til sin egen kultur.

### **3.4 Språk, motivasjon og Jim Cummins teorier**

Som vi kan se i kapittel 3.2 er det flere tilnærminger til motivasjon og mange faktorer som både kan fremme og hemme motivasjonen til hvert enkelt individ. For minoritetsspråklige elever kan de hemmende faktorene på motivasjon være enda mer utfordrende enn for elever med samme bakgrunn som majoriteten av læringsfellesskapet. En sentral faktor innenfor læring handler om språk, og det er ofte denne faktoren som er med på å skape store utfordringer for minoritetsspråklige elever.

Den canadiske forskeren Jim Cummins blir regnet som en viktig frontfigur for temaet om tospråklig opplæring. Han har utarbeidet flere teorier og kommet med mange forskningsarbeid som tar for seg de minoritetsspråklige elevenes kognitive utvikling, skoleprestasjoner og tospråklighet. Hans teorier kan brukes for å belyse sammenhengen mellom språk og tenkning, og hvordan dette kan ha en positiv effekt på tospråklig opplæring. En av Cummins mest kjente modeller innenfor tospråklighet er modellen «Common Underlying Model» (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Denne modellen kan forstås som to isfjelltopper hvor toppene er over vann, mens basen som er felles ligger under vann. Basen som er under vann representerer kognitive mekanismer som er underliggende og som styrer tankene til et individ, mens toppene over vann skal representere to ulike språk. Språkene blir sett på som en tankekilde når eleven mestrer de to språkene, uavhengig av om språkene tilhører samme språkfamilie eller ikke. Men for at eleven skal ha mulighet til å mestre utfordringer som han eller hun møter i et klasserom, må

eleven ha gode nok språkferdigheter i språket som blir brukt i undervisningen (Egeberg, 2021).

Videre var Cummins opptatt av å belyse hvordan tospråklig kompetanse kunne deles inn og forstås etter to nivåer, slik som det ble nevnt i kapittel 2. Det ene nivået omtales som BISC, altså Basic Interpersonal Communicative Skills og Cognitive/Academic Language Proficiency, også bare forkortet med CALP. Denne teorien skal gi en forklaring på hvorfor minoritetsspråklige elever presterer dårlig i skolesammenheng, til tross for at de har utviklet gode språkferdigheter både i form av uttale, grammatikk og ordforråd. Å være god til å lese, skrive eller snakke et annet språk betyr nødvendigvis ikke at man forstå hva alle ordene og begrepene betyr. For minoritetsspråklige elever kan deres manglende forståelse av begreper i majoritetsspråket bli oversett fordi det kan virke som at de har utviklet tilstrekkelig språkferdigheter og dermed blir overvurdert. I realiteten er de flinke til å forstå og gjøre seg forstått i hverdagslige aktiviteter, mens de har ikke gode nok språkferdigheter til å få en faglig oversikt. For å oppnå tilstrekkelig språkferdigheter innenfor BISC-nivået, vil det i gjennomsnitt ta to til fire år. For å oppnå tilstrekkelig språkferdigheter innenfor CALP-nivået, tar vil det ta lenger tid, fem til åtte år (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004).

Den amerikanske forskeren James Paul Gee har undersøkt hvordan *primære* og *sekundære* diskurser kan oppfattes i skolesammenheng. De primære diskursene handler om at barn kommuniserer umiddelbart eller spontant når den kommer opp i ulike situasjoner. Innenfor primære diskurser blir barnets venner, familie og generelt oppvekstmiljø ansett som sentrale påvirkningsfaktorer for barnets kommunikasjonsevne. Språket foreldrene snakker får betydning for hvilket språk barnet vil snakke. På samme måte vil annen literacy som barnet møter, danne grunnlaget for barnets sosiale og språklige utvikling (Fjørtoft, 2014, s. 80).

Med sekundære diskurser mener man språklige nettverk som man møter utenfor hjemmet, som for eksempel i skolen eller på fritidsaktiviteter. Ofte vil det være andre måter å kommunisere på i disse nettverkene enn det barnet er vant med hjemmefra. Dette kan være ukjent for barnet og han eller hun blir derfor nødt til å ta i bruk andre kommunikasjonsmetoder for å forstå andre og for å selv bli forstått (Fjørtoft, 2014, s. 80).

Hvilke forventinger minoritetsspråklige elever kan møte på, avhenger av hvilken diskurs eleven befinner seg i. Dette kan i stor grad være varierende. For eksempel vil det være en forskjell i hvilke forventinger som stilles når eleven er ute i friminutt og skal kommunisere

med jevnaldrende barn, enn det vil være når eleven er inne i et klasserom og skal brukes språket på en akademisk måte i sammenheng med et fag. For mange minoritetsspråklige elever vil det ikke bli lagt vekt på å danne et godt akademisk språk. Det vil heller bli lagt fokus på å utvikle gode nok grunnleggende språkferdigheter (Fjørtoft, 2014, s. 228).

Dette kan medføre at de minoritetsspråklige elevene ikke har nødvendig kompetanse i majoritetsspråket til å få tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Dette kan også medføre en negativ konsekvens for elevens vurderinger fordi han eller hun ikke har de nødvendige språkferdighetene til å prestere på samme måte som majoriteten av klassen.

I undervisningssammenheng er det flere avgjørende elementer man som lærer må ta høyde for når man skal presentere et nytt stoff for elevene sine. Det er særlig viktig at man som lærer viser skjønn ovenfor minoritetsspråklige elever da dere forkunnskaper, språkbeherskelse og erfaringer knyttet til tidligere skolegang og kultur i større grad har betydning for deres evne til å tilegne seg ny kunnskap (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Språk og kunnskap henger sammen med motivasjon, og hvis man tar utgangspunkt i Jim Cummins teorier, vil man se at det kan bli utfordrende for minoritetsspråklige elever å forstå konteksten i en oppgave dersom eleven ikke kan trekke noen sammenhenger mellom innholdet i oppgaven og sin individuelle og kulturelle bakgrunn. Dette kan igjen få følger for elevenes motivasjon knyttet til skolearbeidet.

### **3.5 Minoritetsspråklige elevers forventninger hjemmefra**

Det er et kjent fenomen at det er store variasjoner i hvordan familien og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn påvirker elevenes arbeid med skolerelaterte oppgaver. Undersøkelser viser at foreldrenes deltakelse og forventninger til eleven i stor grad er med på å påvirke både elevens skoleprestasjoner, men også elevens motivasjon (Rydland, 2007).

«Både PISA-undersøkelsen og Bakkens studie har pekt på at norske minoritetsspråklige elever generelt sett gir uttrykk for høyere motivasjon og innsats i forhold til skolearbeidet, og at de leser mer sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Videre ser det ut til at mange minoritetsspråklige elever utsettes for et sterkt mobiliseringspress hjemmefra.» (Rydland, 2007, s. 12).

Hvilke forventninger og press elevene har ovenfor skolearbeidet varierer fra kultur til kultur, og dette avhenger blant annet av foreldrenes bakgrunn og erfaringer knyttet til skole og utdanning (Rydland, 2007). Mange minoritetsspråklige elever kan kjenne seg igjen i forventningen om ALI. ALI står for Advokat – Lege – Ingeniør og handler om at foreldrene til mange minoritetsspråklige elever forventer at barna deres skal utdanne seg til å bli enten advokat, lege eller ingeniør. Med andre ord forventes det at barna skal velge et prestisjeyrke.

Det finnes flere forklaringer på hvorfor minoritetsspråklige elever ofte har et høyere press på seg når det gjelder skolegang. Den ene forklaringer handler om sosial status. Familien har dratt fra det de kjenner fra hjemlandet og ankommet et nytt land, med det håpet om å få bedre levevilkår. Mange foreldre er derfor opptatt av at barna skal gjøre det godt på skolen og få en bra jobb, slik at de ikke trenger å leve under samme dårlige forhold som de gjorde i hjemlandet. Forklaringen om status kan også ses på fra den andre vinkelen. Familien har kanskje hatt en høy sosial status og levd godt i hjemlandet, men vært nødt til å flykte på grunn av krig. For familien blir det derfor viktig å ha nok ressurser til å kunne opprettholde og leve like godt som de gjorde i hjemlandet sitt (Utdanningsforskning, 2015).

Mange minoritetsspråklige elever kan også føle at de står i gjeld til foreldrene fordi familien har ofret det de kjenner fra hjemlandet for at barna skal få et godt liv. Det blir derfor viktig for barna å gjøre foreldrene stolte og å bidra med det de kan for at familien skal få et godt liv (Utdanningsforskning, 2015). På samme måte vet vi at det finnes mange kulturelle forskjeller i forhold til hvilket syn man har på skole og utdanning. Dette kan påvirke elevenes skoleresultater i både en positiv eller en negativ retning.

«Når mennesker opplever forpliktende relasjoner på tvers av landegrenser, utfordrer det også etablerte forståelser av nasjonalstatens grenser, rettsvesen og kultur. Velkjente problemer er kulturkollisjon, krysspress, samt identitets – og lojalitetskonflikter i spenningsfeltet mellom forventninger fra og mestring i forhold til det nye og det «opprinnelige» hjemlandet.» (Schiefløe, 2007, s. 142).

I noen kulturer blir ikke skole og utdanning ansett som en viktig læringsarena for faglig innputt. Det blir i stedet sett på en som arena hvor man skal vise god folkeskikk og respekt for andre enn familiemedlemmene sine. Skolen har ingen stor betydning for foreldrene eller familien, og hvordan barna presterer faglig har lite å si. Det viktigste er at barna oppfører seg ordentlig og viser respekt, slik at ikke familien får et rykte på seg for å oppdra barna sine

dårlig. I andre kulturer har skole og utdanning en så viktig rolle at det eneste barna skal konsentrere seg om, er å prestere godt faglig. Dette er også en av årsakene til at forskning viser at utenlandske barn bruker mer tid på skolearbeidet enn for eksempel norske barn (Utdanningsforskning, 2015).

Skolen er en sentral arena for identitetsutvikling og særlig for unge mennesker som blir dratt mellom to kulturer, kan det å etablere sin egen identitet være utfordrende (Schiefløe, 2007, s. 142). Det sosiale samspillet mellom medelevene og mellom elev og lærer er med på å forme identiteten til hvert individ. Et felles språk er viktig for at identitetsutviklingen skal finnes sted (Cummins & Early, 2011). Å forstå og å kunne gjøre seg forstått på majoritetsspråket som preger skolen har også betydning for samarbeidet mellom skole og hjem, noe som igjen har betydning for elevenes skolegang.

«Barn og unges viktigste arenaer for utvikling er hjemme og på skolen. Hver for seg har hjem og skole betydning for barn og unge, og samarbeidet mellom disse to arenaene har innvirkning i seg selv. God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø.»  
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et godt samarbeid mellom skole og hjem legger til rette for at elevene skal ha en god faglig og sosial utvikling. Samtidig gir det foreldrene mulighet til å få et innblikk i elevenes skolehverdag slik at de kan være med på å støtte, motivere og engasjere elevene i det de skal lære. Det gir også skolen mulighet til å få et innblikk i livet til elevene utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er flere faktorer som er avgjørende for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem utvikler seg. For elever som har foreldre med innvandringsbakgrunn er det flere utfordringer som kan påvirke samarbeidet mellom skole og hjem på en negativ måte. En av utfordringene er knyttet til språk og kommunikasjon.

Familier med kort botid i Norge og som ikke har fått tilstrekkelig norskopplæring vil ha større utfordringer i møte med skolen enn familier som for eksempel har gått på norskkurs. Ofte kan man som lærer også møte på familier som kommer fra land hvor morsmålet deres er veldig ulikt fra vår språkfamilie. Foreldrene kan også være analfabeter eller de har ingen form for skolegang fra hjemlandet og derfor kan de heller ikke gjøre seg forstått på engelsk.

Om foreldrene ikke har noen erfaring med skole og utdanning fra hjemlandet, kan dette få betydning for mer enn bare språk – og kommunikasjonsvansker. Da vil de heller ikke ha noen forutsetninger for å vite hvilke forventninger de kan stille til skolene her i Norge og de vet heller ikke hvilke forventninger som stilles til dem fra skolen. Om familien befinner seg i en sårbar situasjon vil det være vanskelig for skolen å tilrettelegge for dette dersom ikke familien kan gi skolen den nødvendige informasjonen som skolen trenger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Foreldrenes kjennskap til skoler i hjemlandet kan også medføre at de får urealistiske forventninger til hvordan skolen i Norge fungerer. I noen land er det ikke vanlig at foreldrene skal medvirke til elevenes skolehverdag. Foreldremøter og utviklingssamtaler er for eksempel helt ukjent og dersom det ikke blir gitt informasjon om dette når barnet til familien skal begynne på skolen, vil ikke foreldrene vite at dette er noe det forventes at de skal delta på.

For mange foreldre kan det også oppleves som ubehagelig eller fortvilende å skulle delta på for eksempel foreldremøter dersom de ikke forstår hva som blir sagt. Heldigvis er det flere tiltak læreren og skolen kan gjøre for å legge til rette for at også foreldre med minoritetsbakgrunn kan ta del i skolehverdagen til barna deres.

«Ofte er det nødvendig at lærere strekker seg lang for å jobbe med emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle barrierer som kan hindre et positivt samarbeid med alle foreldre. Dette kan handle om å lytte i stedet for å forsvare seg når foreldrene er kritiske til skolen, å prøve mange ulike måter å nå foreldre på hvis man ikke oppnår kontakt, å aktivt bruke tolk eller få viktig informasjon oversatt til flerspråklige foreldre og å se på en sak utfra andre kulturelle perspektiv enn sitt eget.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å få til dette kreves det en del av både skolen, men også lærere. Skolen må ha tilgang på de nødvendige midlene eller ressursene som trengs for å inkludere minoritetsspråklige foreldrene, for eksempel ved bruk av tolk eller morsmåls lærer som kan oversette informasjon. Fra lærerens side kreves det at han eller hun har nødvendig kompetanse for å kunne se situasjonen med andre kulturelle øyne. Det kreves også at læreren er villig til å gi det lille ekstra for at alle partene, både elever og foreldre, skal føle seg inkludert og som en del av fellesskapet.



### 3.6 Tospråklighet som ressurs

Selv om det å være minoritetsspråklig kan by på mange utfordringer, gir det også rom for mange muligheter og fordeler. Dette gjelder både for eleven selv, men også for mennesker i deres omgangskrets. Språket er nøkkelen i all kommunikasjon og ved å beherske flere språk har man blant annet muligheten til å kommunisere og danne relasjoner med mennesker som har en annen nasjonalitet enn man selv har.

«Språket i det kulturelle fellesskapet vil være preget av den verdioppfatningen som medlemmene har. Medlemmene i en gruppe vil som regel ha den samme oppfatningen av hva som er riktig og galt, og om hva som er godt eller dårlig (Bråten, 2004).

Språket er en kulturfaktor som er av grunnleggende betydning for identitetsopplevelsen, selvoppfatningen og tilhørighet. Språket er avgjørende for hvordan man oppfatter og fortolker omverdenen.» (Ravdal, Mjaavatn & Hansen, 2014, s. 7).

Ved å beherske flere språk legger man til rette for at man ikke bare kan kommunisere med andre mennesker, men man kan se verden fra et annet perspektiv. For minoritetsspråklige elever i Norge vil dette si at ved å lære norsk vil de ha muligheten til å kommunisere med andre som snakker norsk, bli kjent med de norske verdiene og se verden med «norske øyne». Samtidig vil de kunne føre samtaler på sitt eget morsmål og tolke verden ut fra sitt opprinnelige kulturelle perspektiv.

Slik samfunnet fungerer den dag i dag ønsker man gjerne å ha en bred kontaktflate. Det vil si at man ønsker å ha kontakt med mange mennesker, men at man selv ønsker å velge hvilke sosiale kontakter man slipper inn i sin intimsone. Språket er derfor et viktig redskap for å etablere relasjoner og til å utvikle en kulturell kompetanse (Schiefløe, 2007, s. 82).

Det å være minoritetsspråklig gir ikke bare fordeler i form av at man lærer seg å kommunisere på flere språk, men det gir også en bredere kulturell kompetanse. I hver kultur finnes det sosiale normer og regler for hva som er sosialt akseptert og ikke. Et eksempel på dette kan være kleskoder. Å ha kjennskap til og å forstå hvordan ulike kulturer fungerer er noe man kan dra nytte av gjennom hele livet. Sosial og kulturell kompetanse er det som på fagspråket omtales som kulturell kapital (Schiefløe, 2007, s. 82).

Allerede på 1960-tallet ble det gjort studier for å undersøke om tospråklighet kunne ha en kognitiv fordel for barns utvikling. En av de kanskje mest kjente studiene innenfor tospråklighet er fra 1962 og ble gjennomført av Peal og Lambert. Denne studien viste hvordan man som ble eksponert for flere språk i ung alder, presterte bedre på forskernes tester i forhold til barn som bare hadde ett språk (Bakken, 2007, s. 24).

«Peal & Lambert (1962) konkluderte med at barn som opererer med to språkssystemer har større mental fleksibilitet enn enspråklige og at de har et større mangfold av kognitive egenskaper.» (Bakken, 2007, s. 24).

Vygotskys teorier støttet opp under disse funnene. Å være tospråklig har vist seg at man i større grad utvikler en evne til å kunne skifte mellom ulike perspektiver. Dette gjør at man har en bedre mulighet til å forstå og tolke hendelser og situasjoner med et annet kulturelt perspektiv enn sitt eget. I sosialt samspill med andre mennesker er vil erfaring fra andre kulturer gjøre de minoritetsspråklige barna mer fleksible (Bakken, 2007, s. 24).

Studier viser også at det å være tospråklig har en positiv betydning for elevers skolefaglige presentasjoner. Å beherske to eller flere språk har en positiv innvirkning på individets kognitive utvikling, blant annet ved at man i større grad har evnen til å tenke kreativt (Bakken, 2007, s. 25).

I det nye læreplanverket fra 2020 står det skrevet:

«Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille spørsmål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I forhold til norske, enspråklige elever har de minoritetsspråklige elevene som behersker to eller flere språk, et bedre utgangspunkt for å utfolde skaperglede, uttrykke seg på ulike måter og å tenke kreativt i læringsaktiviteter. Opplæringen verdigrunnlag bygger på disse elementene og som minoritetsspråklig har man dermed en stor fordel for å mestre de arbeidsmetodene som læreplanene vektlegger.

Man trenger ikke være minoritetsspråklig selv for å utvikle sin kulturelle kompetanse. Som lærer for minoritetsspråklig elever har man tilgang til verdifull kunnskap innenfor språk og

kultur. I arbeid med elevene kan man som lærer utvikle sin kulturelle kompetanse ved å etablere en trygg og god relasjon med elevene. Ved å vise respekt og interesse i forhold til kulturforskjeller, legger man til rette for at elevene kan dele grunnleggende verdier og holdninger fra sin kultur. Å anerkjenne at alle mennesker er forskjellig og at man til tross for ulikheter er like mye verdt, er en viktig faktor i alle lærings situasjoner.

Anerkjennelse er et kjent begrep som kan ses i lys av både læring, utvikling, identitet og motivasjon. Begrepet anerkjennelse kan forklares med at et individ blir møtt med likeverd og respekt, og at man har like rettigheter som andre individer. For at et samfunn skal fungere godt, trengs det forskjellige mennesker og alle kan ikke være like. At man derfor kan bli verdsatt for den man er og at det man har å bidra med, er noe som blir satt pris på er derfor det som kjennetegner den solidariske sfære i teorien om anerkjennelse (Skoglund & Åmot, 2019, s. 21-22).

I undervisningssammenheng finnes det mange metoder man kan bruke for å anerkjenne de minoritetsspråklige elevene og bruke deres kulturelle kompetanse og tospråklighet som en ressurs fremfor hindring. Blant annet i forbindelse med å utarbeide tverrfaglig undervisningsopplegg. Hvordan man som lærer kan benytte seg av den kunnskapen som minoritetsspråklige elever har, vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

## 4 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

Et forskningsprosjekt består av flere ulike deler og stadier. Etter at man har valgt hvilken problemstilling man ønsker å behandle, må man velge hvilken metodisk tilnærming man ønsker å benytte. Hvilken metode som er mest lønnsom å benytte seg av avhenger blant annet av tema og problemstilling. Den metodiske tilnærmingen har som formål å sørge for at forskningsresultatene fremstår så reliable og valide som mulig.

I mitt forskningsprosjekt har jeg som formål å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer lærere har hatt rundt et fenomen. Temaet for forskningsprosjektet knyttes til lærerens erfaring og opplevelse om å arbeide med minoritetsspråklige elever under koronapandemien. På bakgrunn av problemstillingen «Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene?» har jeg derfor valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode med en hermeneutisk tilnærming.

I forkant av dette kapittelet ønsker jeg å påpeke at jeg har valgt å fokusere på hvordan lærere har opplevd at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes sosiale og faglige utvikling i norsk som språk, og ikke i selve skolefaget norsk. Jeg ønsker å gjøre leseren bevisst på at dette forskningsprosjektet ikke bygger på konkrete skolerresultater, men hvilke personlige erfaringer hver enkelt lærer som har vært med i undersøkelsen sitter igjen med etter nesten to år med nedstenging og koronaskole.

I dette kapittelet vil jeg i første omgang redegjøre for hva som menes med kvalitativ metode. Deretter vil jeg presentere hva som menes med hermeneutisk tilnærming og hvordan dette har hatt betydning for forskningsprosjektet mitt. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av utvalget og designet jeg har brukt i studien og jeg vil presentere selve gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil avslutte kapittelet med å peke på viktige punkter rundt validitet og reliabilitet, fortolkning av data og forskningsetikk, og redegjøre for hvordan de innsamlede dataene vil bli analysert videre i oppgaven.

### 4.1 Kvalitativ metode versus kvantitativ metode

I ett hvert forskningsprosjekt eller studie må man avgjøre om man skal benytte seg av kvalitativ eller kvantitativ metode for å undersøke problemstillingen sin. De to metodene skiller seg fra hverandre ved at kvantitativ metode i hovedsak handler om å undersøke

datamateriale som kan måles med for eksempel tall. Kvalitativ metode derimot blir brukt når man for eksempel skal undersøke en problemstilling som bygger på et individs erfaringer, opplevelser eller meningen. Kort forklart kan man si at kvalitativ metode er best egnet når man som forsker skal undersøke en problemstilling som krever nær kontakt med utvalget eller det mangfoldet som problemstillingen baserer seg på (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014).

«I kvalitative metoder prioriteres annerledes enn det tradisjonelt har vært prioritert i kvantitative metoder både når det gjelder datainnsamling og når det gjelder tolkning av resultater. Mens kvantitative metoder har forsøkt å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet.» (Kleven et.al, 2014, s. 19).

Denne nærheten er med på å skape fleksibilitet og gjør at man som forsker kan få tilgang til kunnskap som ville vært vanskelig å finne dersom man hadde benyttet seg av en kvantitativ forskningsmetode. Man kan si at kvantitativ metode i større grad gir en slags overflatekunnskap, men kvalitativ metode legger til rette for at man kan gå mer i dybden og få kjennskap til underliggende faktorer som kan ha betydning for resultatene (Kleven et.al, 2014).

I en kvantitativ undersøkelse vil informantene ofte bli møtt med et strukturert intervju eller spørreskjema hvor spørsmålene og svaralternativene allerede er fastsatt. Slike undersøkelser gir ikke deltakerne muligheten for diskusjon eller refleksjon rundt spørsmålene som blir stilt eller svarene de avgir. Dermed kan man som forsker risikere å gå glipp av verdifull informasjon fordi intervjuobjektet eller informanten ikke har muligheten til å ytre sin mening eller komme med en begrunnelse for sitt svar. Derimot er denne metoden godt egnet dersom man har et stort utvalg med mange informanter, eller om man ønsker å analysere et datamateriale som er målbart i form av tall (Kleven et.al, 2014).

Kvalitativ metode gir derimot forskere mulighet for å gå dypere inn på problemstillingen som skal undersøkes. En kvalitativ datainnsamlingsmetode består ofte av deltakende observasjoner og ustrukturerte intervjuer eller spørreskjemaer. Denne metoden gir forskeren mulighet til å utnytte seg selv og sin kunnskap, og dermed blir forskeren selv et viktig instrument i selve datainnsamlingen (Kleven et.al, 2014).

Valg av forskningsmetode får også påvirkning for hvordan resultatene fra datainnsamlingen tolkes. I kvalitativ metode vil forskeren som individ i større grad være med å påvirke hvordan den innsamlede dataen analyseres og tolkes. Dette skyldes blant annet forskerens tidligere erfaringer og kunnskaper, men det kan også skyldes elementer som oppstod underveis i datainnsamlingen (Kleven et.al, 2014).

«Mens kvalitative analyser har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus, kan det være mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus. I praksis er kvalitative analyser vanskeligere å gjennomføre på større datamengder.» (Kleven et.al, 2014, s. 19).

#### 4.2 Kjennetegn ved kvalitativ metode

Som nevnt i kapittel 4.1 er kvalitativ metode godt egnet i forskningsprosjekter for man ønsker å gå i dybden på en problemstilling eller hvor man ønsker å undersøke et enkeltkasus. Det er flere faktorer som kjennetegner og som ofte blir brukt i studier som bygger på en kvalitativ forskningsmetode. Et sentralt kjennetegn ved denne forskningsmetoden er det som på fagspråket kalles for *ustrukturerte intervjuer*.

Ustrukturerte intervjuer består ofte spørsmål som gir rom for refleksjon og diskusjoner mellom forsker og intervjuobjekt. Intervjuene som blir brukt i kvalitativ forskning kan også betegnes som halvstrukturerte. En slik form for intervju legger også til rette for at forskeren kan komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Spørsmålene som stilles kan være delvis fastsatt i forkant av intervjuet eller de kan dukke opp underveis i samtalen, for eksempel på bakgrunn av observasjonene som har blitt gjort i forkant av samtalen (Kleven et.al, 2014).

Ved ustrukturerte eller halvstrukturerte intervjuer stilles det store krav til den som intervjuer. En utfordring ved å benytte seg av denne formen for intervju, er at den som intervjuer kan havne i en situasjon hvor han eller hun stiller ledende spørsmål til informantene. Ledende spørsmål kan føre til at intervjuobjektet ikke klarer å snakke fritt og dermed kan dataen gi et ugyldig resultat. For å unngå at dette skjer er det derfor viktig at den som intervjuer har gode forkunnskaper om temaet og at intervjueren utarbeider et spørreskjema eller en intervjuguide som gir informantene mulighet til å snakke fritt og fra eget ståsted (Kleven et.al, 2014).

Videre er det også veldig vanlig at man benytter seg av observasjon om man skal forske med en kvalitativ metode. Observasjonen kan være enten deltakende eller ikke-deltakende. Med ikke-deltakende observasjon menes det at man fungerer som en «flue på veggen» og at man holder seg litt i bakgrunn for det man skal observere. Men under deltakende observasjon blir man en del av det mangfoldet som skal observeres (Kleven et.al, 2014).

Et eksempel på deltakende og ikke-deltakende observasjon kan fungere på denne måten; en student skal gjennomføre observasjoner i en skoleklasse. Under en deltakende observasjon forsøker studenten å bli en del av mangfoldet ved å gå rundt i klasserommet, hjelpe de elevene som trenger støtte og forsøke å skape en dialog med både elever og lærer. Under en ikke-deltakende observasjon ville studenten sittede langs veggen i klasserommet, tatt notater og fulgt med på aktivitetene som foregikk i klasserommet.

Faren ved å benytte seg av observasjon som datainnsamlingsmetode er at observatøren sin tilstedeværelse kan få betydning for situasjonen. Særlig under observasjoner med barn kan man oppleve at dynamikken i rommet forandres ved at det kommer et fremmed menneske inn, uavhengig av om observatøren skal være deltakende eller ikke. Dette kan igjen være med på å gi falske resultater fra datainnsamlingen (Kleven et.al, 2014).

Kvalitativ forskningsmetode bygger i stor grad på forskerens forståelse og fortolkning av den informasjonen som blir gitt. Fortolkning av informasjon kan bestå av erfaringer, meninger eller sosiale prosesser som ikke kan tallfestes. For en forsker som skal benytte seg av kvalitativ metode vil det være naturlig at han eller hun tar med seg sin egen forforståelse og sine egne erfaringer inn i studien. Dette er sentrale trekk ved et hermeneutisk forskningsdesign.

### **4.3 Hermeneutisk forskningsdesign**

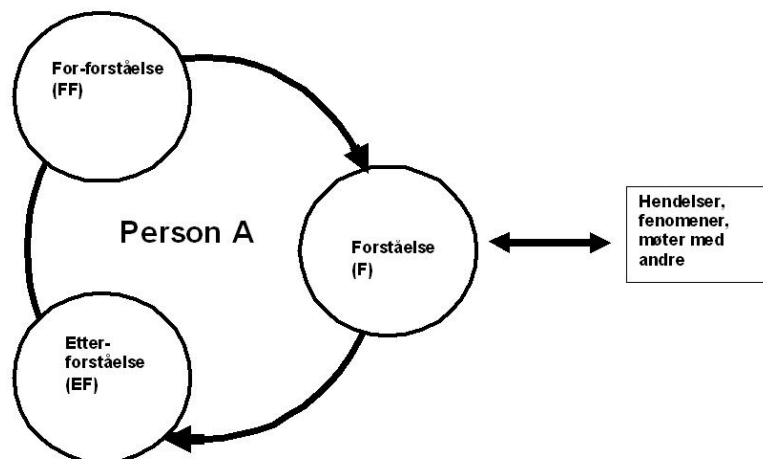
Etter at man har valgt om man skal undersøke problemstillingen gjennom kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode, må man være bevisst på hvilket forskningsdesign man ønsker å anvende. Da jeg selv har jobbet som lærer med et stort elevmangfold under hele koronapandemien vil det være naturlig for meg å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt. Da jeg selv har erfaring knyttet til problemstillingen jeg vil undersøke og i forkant av intervjuene hadde dannet meg en hypotese for hvilke resultater som

ville forekomme, vil det være utfordrende for meg å ikke ta med min egen forforståelse inn i forskningsprosjektet.

Ordet *hermeneutikk* stammer fra det greske ordet *hermeneus* som betyr fortolker eller tolk. Den hermeneutiske metoden ble i utgangspunktet brukt av blant annet teologer for å tolke religiøse tekster og for å finne sannheten i Guds ord. Senere ble den hermeneutiske metoden videreutviklet av religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher for å forstå det enkelte menneskets individualitet gjennom en fortolkning av språklige uttrykk. Han hevdet at språket i hovedsak var en innfallsport til psykologisk fortolkning (Kleven et.al, 2014, s. 190).

Innenfor den hermeneutiske tilnærmingen blir den hermeneutiske sirkel ansett som en viktig modell for å forklare kjerneelementene innenfor denne metoden. Den hermeneutiske sirkel, eller også spiral som den kan kalles, handler om at man tar med seg sin egen forforståelse inn i situasjonen man skal fortolke. Vår forforståelse er dermed med på å påvirke vår evne til å fortolke, som igjen får betydning for vår forståelse (Kleven et.al, 2014).

Den hermeneutiske sirkel ser slik ut;



(«Forståelse» (bilde), 2019).

De ulike elementene i den hermeneutiske sirkelen skal vise hvordan våre tidligere erfaringer og generell forståelse skal være med på å utvikle vår forståelseshorisont (Kleven et.al, 2014). Hva som preger vår forståelse er kulturelt forankret og hvordan vi fortolker eller forstår situasjoner vi står ovenfor kan være både bevisste eller ubevisste på bakgrunn av våre kulturelle verdier (Dahl, 2019).



Øyvind Dahl har i sin fagartikkel fra 2019 forklart de ulike fasene i den hermeneutiske sirkelen. Den første fasen, forforståelsen, er den forståelsen som hvert individ har av seg selv, sitt liv og om verden rundt seg. Hvordan man tolker verden rundt seg, hvilket syn man har på seg selv og hvordan man oppfatter seg selv som menneske er preget av individets kulturelle bakgrunn. Den neste fasen omtaler han som *forståelse*. I denne fasen vil tidligere erfaringer, språk og erfaringer være med på å fortolke en ny mening. Dette kan som følge av samspill med andre mennesker (Dahl, 2019).

Den siste fasen, også kalt etterforståelse, er resultatet av de to tidligere fasene. Man sammenfatter og reflekterer over funnene som er gjort på bakgrunn av sin forforståelse og nye fortolkninger som er gjort, og dette legger grunnlaget for et nytt helhetssyn (Dahl, 2019). For å danne et helhetssyn vil det gjennom hele fortolkningsprosessen foregå en veksling mellom del og helhet. Helheten vil først bli forståelig når man får en forståelse for enkeltdelene (Kleven et.al, 2014, s. 191).

Filosofen Wilhelm Dilthey hadde en teori om at den hermeneutiske metoden kunne brukes for å lede individer fram til en dypere og fundamental forståelse av det å være et menneske. Hans teori går ut på at man kan fortolke aktiviteter hos andre mennesker for å selv få en bredere forståelse gjennom å leve seg inn andres sjeleliv (Kleven et.al, 2014, s. 191).

Innenfor *nyhermeneutikken* fikk begrepet *fordommer* betydning for hvordan man bruker sin forforståelse i en tolkningsprosess. Våre fordommer ovenfor hvordan noe henger sammen eller for et tema kan ha en negativ innvirkning på forforståelsen vår og dermed fordreie våre tanker. Dette kan medføre at vi ødelegger for den forståelsen vi ønsker å oppnå (Kleven et.al, 2014, s. 192).

Gadamer hevdet at vår forforståelse handler om hvem man er som person. Språk, kulturell bakgrunn og sosiale forhold legger grunnlaget for hvordan man fortolker og forstår den informasjonen man blir gitt. For å forstå en ny helhet og for å kunne være kapabel til å fortolke den nye informasjonen man får, er man avhengig av å ha en form for forforståelse. Forforståelsen kan ses på som en brobygger mellom mennesker (Kleven et.al, 2014, s. 193).

«Derfor vil vi alltid gå inn i fortolkningsprosesser med hele vår forforståelse som grunnlag. På basis av denne danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå tekstens eller personens utsagn ved hjelp av.

Selve tolkningsprosessen blir en fram – og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til ens egne referanserammer. På denne måten kan vi gradvis forstå det referansesystemet som ligger til grunn for teksten, samtidig som dette medfører til at vi utvikler, beriker og nyanserer vårt eget.» (Kleven et.al, 2014, s. 193).

Dette ble definert som en *sammensmeltning av forståelsehorisonter* i teorien til Gadamer (Kleven et.al, 2014, s. 193).

For å undersøke oppgavens problemstilling om hvordan lærere opplever at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene, vil teorier fra hermeneutikken ha stor betydning. Som forsker må jeg ta høyde for at min forforståelse kan være med på å påvirke meg i datainnsamlingen. Min forforståelse kan også få betydning for hvordan jeg tolker og analyserer datafunn, og dermed kan dette påvirke studiens reliabilitet og validitet.

#### **4.4 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling**

Da dette er en kvalitativ studie med formål om å undersøke læreres personlige erfaring og tanker, består utvalget av kun 3 informanter. Etter at masterprosjektet ble godkjent av NSD; Norsk senter for forskningsdata, tok jeg kontakt med lærere som jeg visste at jobbet på skoler som var kjent for å ha en stort elevmangfold. Det var tre lærere fra tre ulike skoler som var villig til å stille opp som informatører til mitt prosjekt.

Utvalget bestod av lærere med ulik fagbakgrunn og ansiennitet. Fellesnevneren var at de alle hadde arbeidet som lærere under hele koronapandemien. To av lærerne jobbet som kontaktlærer og siste informanten jobbet som sosiallærer med ansvar for spesialundervisningen ved en barneskole. Utvalget ble spurt om å delta på et intervju til et masterprosjekt som omhandlet minoritetsspråklige elever under koronapandemien. De ble også informert om at deres identitet ville bli anonymisert. To av intervjuene foregikk over telefon, mens det siste intervjuet ble gjort ved fysisk oppmøte.

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden bestod av spørsmål for å undersøke lærerens bakgrunn, antall år i yrket og hvilken rolle de hadde hatt i skolen mens skolens praksis var preget av hjemmeskole og undervisning etter trafikkløysmodellen. Videre ble det stilt spørsmål knyttet til lærernes erfaringer rundt håndteringen og

ivaretagelsen av de minoritetsspråklige elevene. Spørsmålene var delvis åpne og la derfor opp til at man kunne diskutere og reflektere sammen over uttalelsene som lærerne kom med.

Denne formen for intervju blir derfor ansett som et halvstrukturert intervju. Fordelen med å gjennomføre et halvstrukturert intervju var blant annet at det ga meg som forsker muligheten til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Det ga også muligheten for å gå i dybden på de uttalelsene som informanten kom med.

Ulempen med denne formen for intervju var at det ble stilt store krav til meg som forsker ved at jeg blant annet var nødt til å være veldig bevisst på min egen forforståelse og fordommer knyttet til temaet. I tillegg måtte jeg sørge for at samtalen holdt seg til temaet og at man ikke gikk inn på temaer som ikke dreide som om oppgavens problemstilling (Kleven et.al, 2014, s. 39). Under intervjuene ble det foretatt notater og lydopptak som ble oppbevart etter Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datainnsamling. Alle intervjuene ble foretatt i våren 2022 og intervjuguiden finnes som vedlegg til denne oppgaven.

#### **4.4.1 Informantene**

Videre i oppgaven vil informantene kun bli omtalt som *informanten/informantene* eller person 1, person 2 og person 3 for å ivareta deres personvernopplysninger.

Person 1: Nyutdannet kvinne som var på sitt første arbeidsår da pandemien brøt ut i mars 2020. Hun jobbet som kontaktlærer på småtrinnet gjennom hele pandemien og har en klasse bestående av elever med mange ulike nasjonaliteter. Flere av elevene var ikke født i Norge og hadde utfordringer knyttet med språket allerede da den første skolestengingen inntraff. Både hun og resten av elevgruppen har ved flere anledninger måtte gjennomføre undervisningen digitalt som følge av karantener, smitte og felles nedstenging av skoler lokalt i kommunen.

Person 2: Kvinne med omkring 10 års erfaring fra læreryrket. Hun jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet fra den første nedstengingen og frem til august 2021, da begynte hun å jobbe på småtrinnet ved en annen skole i nabobyen. Da hun jobbet på mellomtrinnet bestod majoriteten av klassen av elever med minoritetsbakgrunn, mens på den nye skolen var de fleste av elevene hennes etnisk norske.

Person 3: Høyt utdannet kvinne med nærmere 30 års erfaring som lærer. Hun har jobbet som sosiallærer på en flerkulturell skole i flere år og har ansvar for all spesialundervisning ved den

aktuelle skolen. Hun hadde ikke ansvaret for egen klasse da elevene ble satt på hjemmeskole eller da de måtte følge trafikklysmodellen, men har hatt ansvaret for å følge opp de sårbare barna, deriblant de minoritetsspråklige elevene, både under pandemien og i etterkant.

Informantene representerer tre ulike skoler som alle befinner seg i byer på Østlandet. Alle informantene jobbet på barneskoler hvor de var spredt mellom forskjellige trinn. Person 3 var den eneste læreren som også jobbet i ledelsen ved den aktuelle skolen. Jeg tok et bevisst valg på å bruke informanter som jobbet i litt større byer. Dette valget tok jeg på bakgrunn av problemstillingen. Jeg antok at lærere som jobbet i byer hvor jeg visste at det bodde mange ulike minoriteter, ville ha større sannsynlighet for å ha et stort mangfold blant sine elever og dermed ville ha et bedre utgangspunkt for å svare på spørsmålene i intervjuguiden min.

Basert på oppgavens tematikk og problemstilling kunne jeg inkludert flere informanter. Men på grunn av oppgavens tidsomfang og for å ikke få for mye datamateriale som jeg skulle analysere, valgte jeg å bare benytte meg av tre informanter. Da problemstillingen innebar å belyse lærernes erfaring gikk jeg også ut i fra at det var nok med få informanter for å oppnå validitet og reliabilitet knyttet til min problemstilling.

I forkant av intervjuene ble alle deltakerne informert om tema og problemstilling for min studie. I tillegg forklarte jeg at dette var en kvalitativ studie hvor jeg var interessert i deres erfaring knyttet til tema og at uttalelsene deres ville bli lagret og behandlet anonymt. Det var svært interessante samtaler mellom intervjuer og intervjuobjektene, og det ble tydelig allerede ved første intervju at det var flere områder man måtte ha hensyn til.

#### **4.5 Reliabilitet og validitet til dette prosjektet**

Innenfor alle forskningsprosjekter er det to viktige begreper som står svært sentral og som man må ta hensyn til. Dette er begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Begrepene forteller om prosjektets troverdighet og gyldighet, og om forskningen har blitt utført på en måte som er pålitelig. Begrepene brukes også når man skal analysere den dataen som er samlet inn. Blant annet for å kunne konkludere med om resultatene virker troverdig og om tolkningene som har blitt gjort av forsker kan anses som gyldige innenfor tematikken og problemstillingen til forskningsprosjektet.

Innenfor kvalitativ forskning er man i hovedsak opptatt av reliabilitet. Da jeg har benyttet kvalitativ forskningsmetode for å undersøke problemstillingen min vil jeg derfor understreke

at jeg har fokusert på å innhente data og analysere resultatene slik at de skal være troverdig og pålitelige ovenfor leseren. Jeg har allikevel valgt å redegjøre for både reliabilitet og validitet da dette er to sentrale begreper innenfor all forskning.

#### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at forskningsprosjekt skal være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette krever at forskeren er kritisk i sin vurdering av resultatene (Thagaard, 2013, s. 201-202). God reliabilitet handler om at data er i liten grad er påvirket av målingsfeil. Selv om en undersøkelse kan ha god reliabilitet og pålitelighet, er det ingen garanti for at det finnes andre feilkilder (Kleven et.al, 2014, s. 89).

«Reliabilitetsbegrepet ble opprinnelig utviklet innenfor den grenen av psykologisk forskning som kalles psykometri. Her var man opptatt av påliteligheten i målinger av psykologiske variabler, mens andre sider ved resultatenes pålitelighet ble overlatt til andre disipliner i psykologien. Det klassiske reliabilitetsbegrepet ble knyttet til *påliteligheten* i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet.» (Kleven et.al, 2014, s. 90).

Begrepene *stabilitet*, *konsistent* og *nøyaktighet* henger sammen med begrepet om reliabilitet og er avgjørende faktorer i kvalitativ forskning. Som forsker må man stille seg spørsmål som for eksempel om resultatene kan være påvirket av den som vurderer resultatene, i hvilken grad omgivelser eller personlige faktorer kan ha påvirket forskeren eller utvalget eller om for eksempel resultatene er påvirket av måten spørsmål blir stilt på. Ofte kan det være nødvendig å gjennomføre retesting for å være sikker på at resultatene er pålitelige (Kleven et.al, 2014, s. 90-91).

I dette forskningsprosjektet blir det nødvendig at jeg som forsker, sørger for at forskningsresultatene fremstår reliable ovenfor leseren. Underveis i arbeidet med masterprosjektet, tok jeg kontakt med lærere fra ulike skoler. Samtalen med lærerne var bygget på profesjonalitet og tillit ved at jeg informerte om forskningsprosjektet mitt gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg) og muntlig forklaring.

Jeg ønsket at deltakerne skulle bygge tillit til meg, slik at de kunne være så åpne og ærlige som overhodet mulig i intervjuet. Jeg informerte også om at deres personvern ville bli ivaretatt og at deres uttalelser ville bli anonymisert. I tillegg gjorde jeg deltakerne bevisst på

at de ikke måtte svare på alle spørsmålene hvis de ikke ønsket og at de når som helst kunne trekke seg underveis i intervjuet. Dette var med på å styrke den profesjonelle relasjonen mellom meg som forsker og intervjuobjektene.

«Det å være profesjonell innebærer at du til en viss grad må sette til side dine private preferanser og meninger og ta på deg de oppgavene yrkesrollen krever.» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 247).

Med utgangspunkt i at relasjonene som ble bygget underveis i forskningen og at disse var basert på tillit og profesjonalitet, vil jeg si at de innsamlende dataene som fremkommer i dette forskningsprosjektet fremstår som reliable og at de har en pålitelig verdi for å besvare prosjektets problemstilling.

#### 4.5.2 Validitet

Et annet viktig begrep innenfor forskning er *validitet*. Validitet henger sammen med reliabilitet. Validitet handler om at de resultater som fremkommer i et forskningsprosjekt skal kunne anses som gyldige. Hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjektet kan fremstå som gyldige, eller valide, avhenger av hvordan forskeren fortolker den innsamlede dataen (Thagaard, 2013, s. 205-205).

For å oppnå valide resultater, stilles det krav til kvaliteten av de data som forskningsresultatet bygger på, og hvordan man fortolker det den dataen som fremkommer. Innenfor validitet i forskning skiller man mellom indre – og ytre validitet og begrepsvaliditet (Kleven et.al, 2014, s. 16).

Indre validitet handler om relasjonen mellom variabler. For at den indre validiteten skal kunne anses som god, må man kunne stole på tolkningen av relasjonen som fremkommer av ulike variabler. Indre validitet knyttes videre til operasjonalisering og kan anses som et lokalt fenomen innenfor tolkning av forskningsresultater, og blir kun aktuelt i det øyeblikket hvor man stiller spørsmål ved årsaksforholdet mellom variabler (Kleven et.al, 2014, s. 104 - 105).

«En *variabel* er det som undersøkes, gjerne en bestemt egenskap eller et kjennetegn ved enhetene. Vi skiller mellom *avhengig* variabel: det vi i denne sammenhengen antar at blir påvirket av noe annet, og *uavhengig* variabel, det som er det vi tror påvirker.» (Fekjær, 2020, s. 17).

Variabler er noe som ofte forekommer i forskningsprosjekter som benytter seg av en kvantitativ metode. Da den innsamlede dataen til dette forskningsprosjektet skulle analyseres, fantes det ingen variabler som kunne være med å påvirke resultatene fra intervjuene.

Ytre validitet handler om at de resultatene som fremkommer i en undersøkelse, skal kunne være gjeldende i liknende situasjoner eller for personer som befinner seg i en tilsvarende situasjon som problemstillingen til den aktuelle undersøkelsen som har blitt foretatt. Som leser er det viktig at man er oppmerksom på å ikke trekke gyldighetsgrunnlaget utover det man faktisk har grunnlag for slik at det ikke forekommer en generalisering til andre enn den eller de personene og/eller situasjonen som fremkommer i undersøkelsen (Kleven et.al, 2014, s. 124).

«Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.» (Kleven et.al, 2014, s. 86).

Det finnes i hovedsak to trusler om begrepsvaliditet: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil handler om at feilene har oppstått helt tilfeldig og over tid kan feilene jevne seg ut, mens det i systematiske målingsfeil forblir ujevnt også over tid. Tilfeldige målingsfeil blir tradisjonelt ansett som et reliabilitetsproblem, mens systematiske målingsfeil anses som et validitetsproblem (Kleven et.al, 2014, s. 88-89).

Med utgangspunkt i teori fra hermeneutisk metode, er det en viss fare for at jeg som forsker trekker konklusjoner på bakgrunn av egne erfaringer og min egen forforståelse når jeg skal fortolke resultatene som fremkommer i dette forskningsprosjektet. For å ivareta og sørge for at resultatene er pålitelige, må jeg som forsker være nøye og oppmerksom slik at jeg ikke tar med meg egne fordommer og hypoteser inn i fortolkningen av resultatene.

#### **4.6 Fortolkning av den innsamlede dataen**

Kvalitativ forskning består både av induktive og deduktive metoder. Med induktive metoder menes det at man jobber fra utvikling til teori eller fra data til begrep. Deduktiv metode handler om at man bruker begreper fra ulike teoretiske bidrag og knytter dette sammen med det man har som formål å analysere (Thagaard, 2013, s. 187).

Tolkning av resultater i en undersøkelse handler om at man reflekterer over meningsinnholdet som fremkommer i den innsamlede dataen (Thagaard, 2013, s. 193). I dette forskningsprosjektet som benytter seg av kvalitativ metode, skal jeg som forsker studere et fenomen. Fenomenet i dette prosjektet handler om hvordan lærere opplever at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes faglig – og språklige utvikling og evne til å bli inkludert i klassemiljøet.

Jeg var særlig interessert i å undersøke om pandemien hadde påvirket, enten positivt eller negativt, ferdighetene til de minoritetsspråklige elevene i norsk som språk, og ikke som skolefag. Som forsker må jeg derfor sørge for å skape forståelse ovenfor informantenes erfaring og tankesett. Dette krever at jeg legger min egen forforståelse til siden og stiller meg åpent til den informasjonen som informantene deler.

Som beskrevet i kapittel 4.5 valgte jeg å gjennomføre intervjuer med informantene mine for å innhente data som jeg senere skulle analysere. I forkant av intervjuene var jeg svært bevisst på å forsøke å legge min egen forforståelse, erfaring og eventuelt fordommer til side. Da jeg selv har jobbet som lærer, med en elevsammensetning bestående av elever fra mange ulike kulturer under hele koronapandemien, var det naturlig at jeg selv hadde gjort meg opp noen erfaringer, tanker og hypoteser i forbindelse med prosjektets problemstilling.

Jeg erfarte allerede i det første intervjuet at det ved å stille spørsmål og la informantene få snakke fritt, så var det enklere for meg å fange opp relevant informasjon som hadde betydning for min problemstillingen. Jeg ønsket å unngå at intervjuene skulle utvikles til en dialog hvor også jeg delte erfaringer og meninger. Gjennom alle intervjuene var jeg bevisst på å ikke la mine erfaringer påvirke informantenes uttalelser da dette kunne medført upålitelige resultater.

Ved å lytte til informantene og ved å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, la jeg til rette for at lærerne kunne uttrykke sine personlige meninger og erfaringer. I kvalitative metoder vil forskeres forståelse være avgjørende for hvordan man fortolker den informasjonen som er blitt gitt, men da resultatene fra intervjuene skulle analyseres, forsøkte jeg å være bevisst på at min egen forforståelse ikke skulle påvirke eller ha betydning for tolkningen av den informasjonen som var blitt gitt. Dette medførte at jeg gjorde flere overraskende funn i undersøkelsen min.



Jeg startet analyseringen av resultatene med å gjennomgå notatene jeg hadde laget etter hvert intervju. Deretter forsøkte jeg å finne fellestrekk og ulikheter i uttalelser som informantene hadde kommet med. Til slutt endte jeg opp med å lage to tankekart for hånd. Ett hvor jeg skrev opp likheter i intervjuene og ett hvor jeg skrev opp ulikheter og overraskende funn. Dette gjorde arbeidet med å sammenfatte informasjonen og koble det opp mot relevant teori mer oversiktlig.

Videre i det kommende kapittelet vil resultatene fra datainnsamlingen bli presentert. Jeg vil blant annet bruke direkte sitat fra informantene for å støtte opp forskningsprosjektets pålitelighet, altså reliabiliteten og validiteten, og for å skape tillit hos leseren. Informantenes utsagn vil bli anonymisert.

## 5 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere hovedfunn fra forskningsprosessen. Resultatene skal være med på å gi svar på oppgavens problemstilling; *Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene?* Resultatene vil også være med på å bidra til et mulig svar på de tre forskningsspørsmålene:

- 1) *Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk?*
- 2) *Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for å bli inkludert i klassefellesskapet?*
- 3) *Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?*

De innsamlede dataene vil bli presentert ved at jeg deler dataene inn i ulike emner, der hvert emne blir presentert og redegjort for på bakgrunn av funn som ble gjort i intervjuene. Inndelingen av emnene tar utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt under intervjuene og de innsamlede dataene vil bli delt inn i følgende emner:

- 1) **Lærerens bakgrunn og erfaring innen læreryrket:** Her vil jeg presentere lærernes bakgrunn og erfaring knyttet til arbeid med minoritetsspråklige elever.
- 2) **Lærernes erfaring med hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen:** Her vil jeg presentere hvordan lærerne opplevde at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen påvirket de minoritetsspråklige elevenes evne til deltakelse, inkludering, faglig – og språklig utvikling.
- 3) **Språkopplæring under pandemien:** I denne delen vil jeg presentere hvordan det ble gitt forsterket språkopplæring til de minoritetsspråklige elevene under pandemien. Jeg vil også belyse om lærerne opplevde at den språkopplæringen som ble gitt var tilstrekkelig for å få at elevene skulle oppleve fremgang og utvikling i norsk som språk.
- 4) **Tilpasset opplæring:** I denne delen vil jeg presentere hvordan lærere har tilpasset opplæringen for de minoritetsspråklige elevene under koronapandemien.

**5) Elevenes utvikling:** Her vil jeg presentere hvordan lærerne opplevde at de minoritetsspråklige elevenes utvikling var underveis i pandemien.

**6) Fordeler ved hjemmeundervisning og undervisning etter trafikklysmodellen:** Her vil jeg presentere hvilke fordeler lærerne opplevde at hjemmeundervisning og undervisning etter trafikklysmodellen har gitt i forhold til undervisning slik de kjente den før pandemien brøt ut.

**7) utfordringer:** Her vil jeg belyse hvilke utfordringer lærerne har erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever under en pandemi.

**8) Lærernes erfaring av de minoritetsspråklige elevene i etterkant av pandemien:** I denne delen vil jeg presentere hvordan lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevene har klart seg i etterkant av pandemien og hvordan de opplever at de minoritetsspråklige elevene har taklet å komme tilbake til en normal skolehverdag.

### **5.1 Lærernes erfaring og bakgrunn**

De tre lærerne som deltok i denne undersøkelsen har mange likhetstrekk, samtidig som deres bakgrunn er veldig forskjellig. Som beskrevet i kapittel 4.5.1 var den ene læreren nyutdannet da Norge stengte det og man ble satt på hjemmeskole, men de to andre informantene hadde erfaring innenfor yrket fra tidligere. Den siste informanten hadde lang erfaring som lærer, særlig innenfor temaet barn med særskilte behov.

Utvalget bestod bare av kvinner og de hadde hatt ulike arbeidsoppgaver og roller både før og under pandemien. To av lærerne hadde jobbet som kontaktlærer under hele pandemien, men på ulike trinn. Den siste informanten hadde hatt ansvar for å følge opp de sårbare barna, men også fungere som en støtte og veileder for lærerne. Den siste informanten jobbet til vanlig som sosiallærer i skolens ledelse. Alle informantene var tilknyttet flerkulturelle barneskoler med et stort elevantall.

Alle informantene kunne fortelle at de hadde erfaring i forhold til å arbeide med minoritetsspråklig elever, både før og under pandemien. Til tross for at det var ulikheter i hvor stor andel av kontaktlærergruppa deres som bestod av minoritetsspråklig elever, så hadde alle lærerne god kjennskap til elever som enten var født i et annet land enn Norge eller som hadde foreldre med innvandringsbakgrunn, og dermed hadde et annet morsmål enn norsk.

«Å arbeide med minoritetsspråklige elever er utrolig lærerikt og givende! Man får muligheten til å bli kjent med andre kulturer og man lærer å se ting fra andre perspektiver enn man selv er kjent med.» (Sitat, informant).

Jeg tok et bevisst valg om å intervjuere lærere med ulike bakgrunn og som hadde hatt ulike roller under skolestengingen og undervisning under koronapandemien. Dette valget tok jeg på bakgrunn av at jeg ønsket å undersøke om det ville være store variasjoner i resultatene eller om lærere på ulike trinn og med ulikt ansvar i hovedsak satt igjen med relativt lik erfaring etter å ha arbeidet med barn i skolealder under en pandemi.

Valget om å benytte meg av et utvalg med ulike bakgrunn, rolle og erfaring gir meg også bedre mulighet for å kunne generalisere resultatene jeg fortolker. Å generalisere handler om at de resultatene man kommer frem til, også er gyldig for en større gruppe (Fekjær, 2020, s. 15). Generalisering er i hovedsak relevant i forskningsprosjekter hvor man benytter seg av kvantitativ metode. Om resultatene fra et forskningsprosjekt er generaliserbart er med på å støtte opp under prosjektets validitet og reliabilitet. Da jeg hadde et lite utvalg bestående av kun tre lærere, vil det ikke være mulig å konkludere for om resultatene er gyldige for alle lærere som har arbeidet med minoritetsspråklige elever under pandemien.

Man kan allikevel si at resultatene kan være generaliserbart i noen grad, blant annet ved de skolene som informantene jobbet på. Dette fordi informantene ofte sa «vi» fremfor «jeg» i intervjuene, noe som indikerer at informantene delte den samme erfaringen med andre kollegaer. Jeg har ingen grunn til å anta at resultatene ville blitt noe annerledes om jeg hadde benyttet meg av et utvalg av det motsatte kjønn eller om det både hadde vært kvinner og menn med i undersøkelsen. Dette fordi problemstillingen har som formål å belyse lærernes erfaring, uavhengig av kjønn eller kulturell bakgrunn.

Det viste seg at informantenes bakgrunn i forhold til utdanning og antall års erfaring i yrket, ikke hadde noen betydning for hvilken erfaring de hadde gjort seg i etterkant av pandemien.

## **5.2 Lærernes erfaring med hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen**

I denne delen skal jeg redegjøre for hvilke erfaringer informantene opplevde at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen fikk for de minoritetsspråklige elevenes mulighet for deltakelse, inkludering og utvikling, både faglig og språklig.

«Før pandemien hadde vi flere elever som vi var bekymret for og som vi definerte under betegnelsen «sårbare elever». Dette var blant annet elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I takt med pandemien vokste vår bekymring enda mer rundt disse elevene som følge av flere årsaker.» (Sitat, informant).

«Jeg var bekymret for mange før pandemien. Denne bekymringen ble bare sterkere og sterkere etter hvert som tiden gikk.» (Sitat, informant).

«For mange minoritetsspråklige elever har hjemmeskole og trafikklysmodell vært veldig ødeleggende og jeg sliter nå med å hente de inn igjen. Samtidig ser jeg et fåtall som har taklet dette godt og som «blomstret» faglig da de ble delt inn i kohorter. I forhold til det sosiale derimot, der har vi mye vi nå må jobbe med.» (Sitat, informant).

«For noen elever ble hjemmeskole og undervisning i kohorter som å ha en egen PT.» (Sitat, informant).

Informantene hadde alle mye å fortelle knyttet til hvordan de opplever at hjemmeskole og trafikklysmodell har påvirket de minoritetsspråklige elevene. Alle informantene konkluderte med at hjemmeskole og undervisning i mindre grupper, i hovedsak hadde hatt en negativ effekt for de minoritetsspråklige elevenes utvikling – særlig sosialt.

Informantene fortalte om flere tilfeller under perioden med hjemmeskole hvor de hadde utfordringer med å komme i kontakt med mange av de minoritetsspråklige elevene. Lærerne opplevde at elevene ikke logget seg på for å følge den digitale undervisningen, at de ikke leverte oppgaver som ble gitt og at de generelt var vanskelig å komme i kontakt med. Lærerne opplevde at det kun var et fåtall av sine elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har hatt en positiv utvikling sosialt da de var delt i kohorter eller satt hjemme med digital undervisning.

«Vi opplevde at rutineene skled ut for mange da de satt på hjemmeskole. For noen ble det som å ha ferie og de logget seg ikke på Teams til avtalt tid.» (Sitat, informant).

Manglende deltakelse har fått konsekvenser for elevene i ettertid, både sosialt og faglig. Da skolen måtte drives på rødt eller gult nivå, var lærerne nødt til å dele trinnet inn i mindre kohorter. Kohortinndeling måtte skje med utgangspunkt i regler og retningslinjer, og etter

skolens ressurser. Dette medførte at flere elever ikke havnet i kohort med elever som de hadde en vennskapelig og god relasjon til.

Mennesker personlige nettverk, relasjonen man har til andre mennesker, har en påvirkende effekt på blant annet trivsel og motivasjon (Schiefløe, 2007). For de minoritetsspråklige elevene som i utgangspunktet hadde utfordringer, enten det var faglig, språklig eller sosialt, opplevde at det å havne i en kohort uten sine primærkontakter, ble svært krevende.

I forhold til de minoritetsspråklige elevenes utvikling faglig og i norsk som språk, uttrykker lærerne at det er individuelle forskjeller. I forhold til de faglige utfordringene opplevde lærerne at hjemmeskole og undervisning i kohorter ga dem bedre mulighet til å følge opp hver enkelt elev bedre enn før pandemien. Dette var igjen avhengig av at elevene var mottakelig for læring og at de deltok i undervisningen.

En av informantene kunne også fortelle om hvordan språket de minoritetsspråklige elevene snakket hjemme har fått påvirkning for deres utvikling i norsk som språk under pandemien. Informanten fortalte at skolen oppfordrer alle familier med minoritetsbakgrunn om å snakke sitt morsmål hjemme og at de minoritetsspråklige elevene heller vil få muligheten til å lære og praktisere norsk på skolen. Under pandemien mistet elevene mulighet for en fysisk samhandling og interaksjon med jevnaldrende på skolen, og dermed mistet de mye verdifull praktisering i norsk som språk. Spesielt om de også var fraværende under den digitale undervisningen.

«Vi opplevde at mange minoritetsspråklig elever bare snakket morsmålet hjemme og dermed «glemte» norsken.» (Sitat, informant).

Språk er nøkkelen for all kommunikasjon og elever som møter på utfordringer som følge av manglende språkforståelse vil også møte på utfordringer i andre sosiale og faglige aktiviteter (Røkenes & Hanssen, 2012).

### **5.3 Språkopplæring under pandemien**

Opplæringsloven §2-8 forteller at elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til å få særskilt språkopplæring slik at de på sikt har gode nok språkferdigheter til å følge den ordinære opplæringen som blir gitt (Opplæringsloven, 1999, §2-8).

Alle lærerne som deltok i dette forskningsprosjektet forteller at tilbudet om for eksempel særskilt norskopplæring, også kalt SNO, ved flere anledninger har måtte fravike på grunn av blant annet manglende ressurser og regler man har måtte følge i forbindelse med smittevern. Forskning viser at dette ikke bare er gjeldene på de tre skolene som informantene arbeider ved, men at det på landsbasis var over 14.000 minoritetsspråklig elever med vedtak om særskilt språkopplæring som mistet sitt tilbud som følge av pandemien (Utdanningsnytt, 2020).

Alle informantene hevdet at det ikke ble gitt tilstrekkelig språkopplæring under pandemien, men at det ble gjort tiltak for å prøve og begrense skadeomfanget. Blant annet fikk spesialpedagoger, ressurslærere og andre ansatte ved de ulike skole ansvaret for å følge opp enkeltelever, som for eksempel minoritetsspråklige elever som skolen eller lærerne hadde bekymringer rundt. Dette kunne være bekymringer i forbindelse med faglig utvikling eller utfordrende hjemmesituasjoner.

Til tross for at skolen satte inn ekstra ressurser for å ivareta de minoritetsspråklige elevene, opplevde flere av lærerne at tiltakene ikke fungerte blant annet fordi de ikke klarte å komme i kontakt med elevene som skulle ha hjemmeskole. Som følge av regler knyttet til smittevern har det også vært et skyhøyt fravær blant elevene da de kom tilbake og kunne ha undervisning fysisk på skolen. Enten om elevene har vært syke eller om foreldrene bevisst har valgt å holde elevene hjemme, så konkluderer informantene med at mange minoritetsspråklige elever har gått glipp av mye verdifull språkopplæring som følge av pandemien.

#### **5.4 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er en rett alle elever har og er ikke det samme som spesialundervisning. For å kunne få tilbud om spesialundervisning må det fattes et vedtak, mens opplæring tilpasset sine forutsetninger er noe alle elever har krav på – også i en pandemi (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Informantene i dette forskningsprosjektet besvarer spørsmålet om hvordan de har gitt tilpasset opplæring på ulike måter. Den ene læreren forteller at det ble gitt oppgaver etter ulikt nivå både da elevene satt med hjemmeskole, men også da de kom tilbake og hadde fysisk oppmøte. En annen lærer forteller at alle elevene i hovedsak fikk utdelt samme oppgaver, men at de elevene som hadde behov for ekstra støtte og veiledning fikk dette ved at enten kontaktlærer

eller andre ansatte ved skolen fulgte opp de elevene som hadde behov for ekstra støtte. Sårbare barn, deriblant noen minoritetsspråklige elever, fikk tilbud om å delta på hjemmeundervisningen ved å være på skolen sammen med andre sårbare barn eller med barn som hadde foreldre med samfunnskritiske yrker.

En av lærerne fortalte at til tross for at skolen la til rette for et skoletilbud hvor sårbare barn og barn av foreldre med samfunnskritiske yrker kunne komme på skolen, så opplevde de at særlig barn med minoritetsbakgrunn ble holdt hjemme av foreldrene til tross for at læreren ønsket at de skulle delta på skoletilbudet.

Videre forteller en av informantene at det ble gitt tilpasset opplæring ved å benytte seg av ulike læringsarenaer, som for eksempel matematikk utendørs. Flere av informantene forteller at da skolens praksis måtte følge trafikklysmodellen, var skolene flinke til å legge til rette for at man kunne flytte undervisningen ut av klasserommet og dermed ta med seg sin kohort på uteskole. I noen tilfeller var også lærerne også nødt til å benytte seg av naturen for å gjennomføre undervisningen fordi det ikke var tillatt at så mange elever og voksne oppholdt seg samtidig innendørs.

Å benytte seg av andre læringsarenaer for å tilpasse opplæringen blir støtte opp av professor Arne Jordet. I boken «Klasserommet utenfor» argumenterer Jordet for hvordan det å benytte seg av ulike læringsarenaer utenfor det tradisjonelle klasserommet kan være med på å fremme elevenes utvikling, både faglig og sosialt. Ved å ta i bruk et utvidet læringsrom, legger man til rette for å utvide perspektivet på læring og dannelse (Jordet, 2010, s. 33).

Denne metoden for å gi tilpasset opplæring legger også til rette for at det kan dannes gode relasjoner mellom elevene som deltar i de ulike aktivitetene, og mellom elev og lærer. Trygge og gode relasjoner mellom medelever og mellom elev og lærer, er en viktig forutsetning for at elevene skal ha en positiv utvikling, enten den er faglig eller sosial, og for at elevene skal føle seg inkludert i læringsfellesskapet (Jordet, 2010).

For minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge, vil det å ta i bruk nærområdet i læringsaktiviteter også legge til rette for at de kan bli kjent på sitt nye bosted. Det gir også elevene mulighet til å kommunisere og ta i bruk språket på en annen måte enn ved vanlig klasseromsundervisning (Jordet, 2010).



Sosiallæreren som deltok i undersøkelsen forklarte at det var store individuelle forskjeller mellom lærere på hvordan de tilpasset undervisning, både den digitale og den som ble gitt i kohorter. Informanten hevdet at måten det ble gitt tilpasset opplæring på og hvilken kvalitet det var på innholdet av denne opplæringen, i hovedsak handlet om læreren. Informanten fortalte at man kunne se tydelige forskjeller på lærernes evne til å tenke kreativt for å fange og følge opp elevene sine.

«Da pandemien brøt ut var det egentlig ingen av oss som helt visste hva vi drev med og det fantes ingen veiledning for hvordan vi skulle drive tilpasset opplæring, i alle fall ikke for de minoritetsspråklige elevene. Den første tiden var veldig kaotisk, men veien ble litt til mens vi gikk.» (Sitat, informant).

### **5.5 Elevenes utvikling underveis i pandemien**

På spørsmål om hvordan lærerne opplevde de minoritetsspråklige elevenes utvikling underveis i pandemien, svarte flere av informantene at de følte det hadde vært utfordrende å kunne få et tydelig bilde av hvordan elevene lå an, både faglig og sosialt.

Flere av informantene opplevde at det var vanskelig å komme i kontakt med de minoritetsspråklige elevene. I tillegg opplevde lærerne at elevene raskt skled ut av rutiner og de følte at det i periodene med hjemmeskole ofte ble slik at elevene så på den digitale undervisningen som «ferie».

Den ene informanten fortalte at hun opplevde at de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk var blitt dårligere etter den første nedstengingen. Informanten fortalte at hun mente dette hadde en sammenheng med elevene ikke praktiserte norsk i like stor grad lenger, blant annet fordi elevene kun snakket morsmål hjemme – noe skolene også hadde oppfordret utenlandske familier å gjøre.

Under intervjuene uttalte informantene at det var store variasjoner i forhold til den sosiale utviklingen for de minoritetsspråklige elevene. I noen tilfeller opplevde lærerne at elevenes motivasjon og deltakelse økte, trolig fordi lærerne hadde større kapasitet til å følge opp de minoritetsspråklige elevene på tomannshånd, men dette var kun ett fåtall. Etter flere runder med hjemmeskole og undervisning på rødt – eller gult nivå opplevde flere av informantene at de minoritetsspråklige elevene hadde en svak, eller ingen, utvikling i forhold til sosiale og

språklige ferdigheter. I noen tilfeller opplevde også lærerne at elevenes utvikling gikk i feil retning og at de presterte dårligere enn de gjorde før pandemien inntraff.

Informantene hadde flere mulige hypoteser og teorier knyttet til hvorfor noen av de minoritetsspråklige elevene ikke hadde hatt noen særlig utvikling, til tross for at lærerne hadde tilpasset opplæringen etter beste evne. Disse synspunktene vil bli synliggjort senere i kapittel 5.

## **5.6 Fordeler med trafikklysmodellen og digital undervisning på hjemmeskole**

Til tross for at informantene ikke hadde noen særlig kjennskap til å undervise barn digitalt ved hjemmeskole, kunne de trekke frem flere fordeler de har erfart med både hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen.

Flere av informantene hevdet at de fikk bedre tid til å se hver enkelt elev, særlig da de underviste i mindre kohorter på skolen. Da skolene var på rødt nivå fikk de ansvar for kohorter på ca 15 elever, i stedet for nærmere 25 elever. Skoledagene var også kortere, noe som lærerne mente at ga de mer overskudd for å følge opp elever med særskilte behov, deriblant minoritetsspråklige elever. Med mer overskudd og kortere skoledager kunne også lærerne fokusere mer på innholdet i undervisningen.

«Jeg følte jeg fikk bedre tid til å se hver enkelt elev og det var enklere å tilpasse opplæringen når man ikke var alene med ansvaret for over 20 elever.» (Sitat, informant).

«Den største fordelen eller kanskje den beste erfaringen jeg har gjort meg, er at jeg har lært å bruke digitale hjelpemidler på en annen måte enn tidligere. Før koronaen var det ikke like stort fokus på hvordan man for eksempel skulle bruke læringsbrett i undervisningen, men under pandemien så var vi jo tvunget til å bruke dette. Jeg som lærer, men også elevene mine lærte masse og vi har i ettertid brukt læringsbrettene på en mer fornuftig og læringsvennlig måte. Bruk av digitale verktøy sparer meg også for enormt mye tid i hverdagen, slik at jeg heller kan fokusere på innholdet i undervisningen.» (Sitat, informant).

En annen fordel som lærerne trekker frem er relasjonen de har fått til elevene sine.

Kohortinndeling og digital undervisning har gitt lærerne verdifull informasjon, mulighet for å

knytte en sterkere relasjon til hverandre og bedre innsyn i elevenes hverdag. Bedre innsyn i elevenes hverdag blir tatt frem også som en ulempe, dette kommer jeg tilbake til senere i kapittel 5.7.

Alle informantene nevner at den største fordel med undervise elever digitalt eller etter trafikklysmodellen, var at det ga de mulighet for å veilede og støtte ekstra opp under sårbare elever, deriblant minoritetsspråklige elever. Barn som ellers hadde gått litt under radaren ble plutselig synlig for lærerne. Dersom pandemien ikke hadde funnet sted, ville kanskje ikke lærerne klart å fange oss disse elevene før det hadde gått for langt og elevene ville hatt store utfordringer med å hente seg inn igjen.

## 5.7 Utfordringer

Til tross for at informantene nevnte flere fordeler som de har erfart som følge av pandemien, har lærerne som deltok i denne undersøkelsen også erfart mange negative sider ved både hjemmeskole og undervisning på rødt eller gult nivå.

En av utfordringene som informantene trekker frem handlet om oppmøte og deltakelse. Informantene fortalte at det under periodene med hjemmeskole var særlig utfordrende å komme i kontakt med mange av de minoritetsspråklige elevene. Flere av elevene møtte ikke opp til avtalt undervisning digitalt, de svarte ikke da lærerne forsøkte å ringe eller sende melding, og de leverte ikke inn skolearbeidet de ble satt til å gjøre.

En av informantene fortalte at hun under pandemien følte at hun lekte «politi og tyv» fordi hun ofte måtte bruke mye tid på å få tak i elevene sine. Ved flere anledninger måtte informanten ringe å vekke elevene for å minne de på at de skulle logge seg inn i Teams. «Ingen rutine ble den nye rutinen» uttalte en av informantene.

Innsyn i elevenes hverdag ble blant annet trukket frem som en fordel i forbindelse med hjemmeskole, men dette var også noe som noen av informantene opplevde som en utfordring. På den ene siden er de takknemlig for at de ble bedre kjent med elevenes hverdag hjemme, men dette var også noe som var ble oppfattet som utfordrende fordi lærerne følte at de fikk vite mer enn de egentlig burde.

En av informantene forteller om en episode hvor hun hadde skulle følge opp en av de minoritetsspråklige elevene sine og hvor hun hadde avtalt en videosamtale med eleven over

Teams. Da eleven svarer og kobler til kamera, så ser hun at eleven sitter på badet med skolesakene sine på gulvet foran seg. Eleven hadde forklart læreren at dette var det eneste stedet i hjemmet hvor eleven fikk ro til skolearbeid fordi de var så mange som bodde sammen på lite areal.

«Som lærer og medmenneske, i verdens rikeste land, var det vondt for meg å se hvordan elevene mine egentlig hadde det da de måtte være hjemme og ha digital undervisning.» (Sitat, informant).

«Selv om vi la til rette for at elevene skulle få oppgaver tilpasset sitt nivå på hjemmeskole og selv om vi på teamet hadde ressurser til å følge opp de elevene vi var bekymret for, så medførte elevenes hjemmeforhold det svært vanskelig for elevene å få et godt utbytte av den undervisningen som ble gitt.» (Sitat, informant).

Videre erfarte informantene at den manglende språkforståelsen ble en stor utfordring i arbeid med minoritetsspråklige elever på hjemmeskole. At de minoritetsspråklige elevene ikke hadde gode nok ferdigheter i norskspråket medførte at de hadde utfordringer med å følge den digitale undervisningen. De minoritetsspråklige elevene mistet også tilbudet om å få særskilt språkopplæring, noe som gjorde at deres språkutvikling stoppet opp.

Utfordringer knyttet til språk medførte også at informantene erfarte et dårligere samarbeid mellom hjem og skole. I situasjoner hvor man har foreldre som ikke forstår eller kan gjøre seg forstått i norsk, er det vanlig at skolene tar i bruk tolk for å oversette møter dersom lærere har bekymringer eller spørsmål knyttet til elevenes faglige eller sosiale utvikling.

Dette gjelder også dersom foreldrene har spørsmål eller andre henvendelser de ønsker å drøfte med læreren eller skolen. Informantene erfarte derfor at det var vanskelig å komme i kontakt og å kunne konferere med foreldrene til de minoritetsspråklige elevene fordi man ikke hadde tilgang på tolk, slik man hadde hatt før pandemien inntraff.

I forhold til de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk opplevde også informantene at manglende sosial omgang med jevnaldrende skapte bekymring hos lærerne.

«Elevene var mye hjemme, og det skulle man jo også være, men dette medførte at de ikke fikk praktisert norsk like mye som før, blant annet fordi familiene snakket sammen på morsmålet sitt og ikke norsk da de var hjemme.» (Sitat, informant).

I forhold til de minoritetsspråklige elevenes sosiale utvikling fortalte også informantene at de følte koronapandemien hadde ført til utfordringer for elevenes deltakelse og inkludering i klassemiljøet. Som følge av at man ikke var fysisk samlet, men også ved at fritidsaktiviteter ble stanset. Informantene forteller at de i etterkant av pandemien har mange elever som har sluttet helt på sine fritidsaktiviteter, og dermed får dette negative følger også for elevenes sosiale utvikling i skolesammenheng.

Informantene fortalte at til tross for at de som lærer følte at kohortinndeling og undervisning på rødt nivå la mer til rette for at de kunne følge opp og gi støtte til de minoritetsspråklige elevene på en bedre måte enn de kunne før pandemien, så velger de også å trekke fram denne inndeling som en utfordring. Da i forbindelse med elevenes deltakelse og evne til inkludering i fellesskapet.

«Da vi ble delt i kohorter var det mange elever som av ulike grunner ikke kunne være i samme kohort som vennene sine. Dette gjaldt ikke bare elevene med minoritetsbakgrunn, men vi kunne se at elever som i utgangspunktet hadde utfordringer i forhold til å danne relasjoner med andre jevnaldrende, opplevde det som utfordrende å være i kohort uten noen de hadde en nær relasjon til.» (Sitat, informant).

Å ha evnen til å tilpasse seg etter sosiale forhold kan for mange oppleves som svært utfordrende. Menneskers sosiale liv og sosiale involvering avhenger av kvaliteten på våre sosiale nettverk. Kvaliteten på de sosiale nettverkene påvirker om man opplever den sosiale interaksjonen som positiv eller negativ, noe som igjen får konsekvenser for om menneskets psykiske helse (Schiefløe, 2007, s. 20-21).

For de minoritetsspråklige elevene, som i utgangspunktet hadde utfordringer med å knytte sosiale relasjoner, kunne det å havne i kohort med noen utenfor sitt sosiale nettverk oppleves som utfordrende for eleven selv, men også fra lærerens perspektiv. Sosiale nettverk har ikke bare betydning for menneskets velvære og trivsel, men de er også med på å utvikle kognitive ferdigheter blant deltakerne. I interaksjon med andre mennesker utveksler man ord, uttrykk og kroppsspråk som bidrar til å utvikle de sosiale og språklige ferdighetene mellom individene (Schiefløe, 2007). Som passiv deltaker vil det derfor være utfordrende for de minoritetsspråklige elevene å føle seg inkludert i fellesskapet.

Underveis i intervjuene kommer det frem at lærerne opplevde utfordringer knyttet til digital kompetanse, både hos seg selv og hos de minoritetsspråklige elevene. En av informantene fortalte at det var spesielt utfordrende å undervise de minoritetsspråklige elevene digitalt, blant annet fordi elevene var ganske unge og dermed ikke hadde noen særlig kompetanse i forhold til å bruke digitale verktøy, men også fordi foreldrene til de minoritetsspråklige elevene ikke hadde mulighet til å hjelpe barna med skolearbeidet. Dette skyldes blant annet at foreldrene selv ikke hadde kjennskap til digitale verktøy, at de selv satt på hjemmekontor eller at de hadde flere barn de måtte følge opp. Ofte en kombinasjon av alt.

Igjen opplevde informantene at foreldrenes manglende språkferdigheter fikk en negativ påvirkning for elevenes arbeid med hjemmeskolen. Foreldrene forstod ikke innholdet i undervisningen og dermed hadde de ingen forutsetninger for å hjelpe barna med oppgavene som skulle gjøres. Flere av lærerne opplevde at de måtte bruke ekstra tid på å hjelpe de minoritetsspråklige elevene med skoleoppgavene. I tillegg måtte de lære opp foreldrene, noe som var svært tidskrevende og som igjen førte til at de fikk mindre tid til å følge opp enkeltelever.

Kvaliteten på den digitale undervisningen og i hvilken grad den har hatt effekt og bidratt til en positiv utvikling blant de minoritetsspråklige elevene, handlet i stor grad om lærernes kompetanse og interesse innenfor bruk av IKT-verktøy. Hvordan lærere evner å bruke digitale verktøy avhenger også av skolens praksis og satsning innenfor bruk av digitale ressurser (Erstad, 2017).

At det finnes store forskjeller i hvordan lærere bruker digitale verktøy i sin undervisning blir støtte av informantene som deltok i intervjuene. Ulik bruk av digitale verktøy blir trukket frem som en utfordring i forbindelse med spørsmålet om hvilke utfordringer de opplevde med hjemmeskole og undervisning etter trafikkllysmodellen.

Person 3 uttalte i sitt intervju at ulik bruk av digitale verktøy har ført til utfordringer i forhold til de minoritetsspråklige elevenes utvikling. Hvordan læreren som har utarbeidet undervisningsopplegget og fulgt opp de minoritetsspråklige elevene digitalt, har hatt stor betydning for elevens utvikling. I forhold til språkopplæring opplevde informanten at den opplæringen som var blitt gitt digitalt ikke hadde hatt et godt nok utbytte for elevene, og dermed har det ført til utfordringer i forhold til de minoritetsspråklige elevenes utvikling av språkferdigheter i norsk.

## 5.8 Lærernes erfaring av de minoritetsspråklige elevene i etterkant av pandemien

Det kan enda for tidlig å si hvordan de minoritetsspråklige elevene har klart seg faglig, sosialt og språklig som følge av koronapandemien. Forskning viser at minoritetsspråklige elever, særlig de med rett til særskilt språkopplæring, har hatt det spesielt utfordrende som følge av pandemien. Tapt læring i forbindelse med språklig, faglig og sosial fungering har skapt store utfordringer for elevene som allerede før pandemien befant seg i en sårbar situasjon som følge av manglende eller svake norskferdigheter (Regjeringen, 2021).

Utfordringer knyttet til språk får konsekvenser de minoritetsspråklige elevenes deltakelse og kan medføre at de faller utenfor fellesskapet (Regjeringen, 2021). Dette er også erfaringer som blir informantene i dette prosjektet trekker frem under intervjuene da de ble spurt om hvordan de opplever at de minoritetsspråklige elevene har klart seg i etterkant av pandemien. Særlig har pandemien ført til ekstra store tap for de yngste elevene (Regjeringen, 2021).

Videre hevdet den ene informanten at hun ser tendenser til økt skolevegring blant flere elever med minoritetsbakgrunn. Frykt eller redsel for å gå på skolen er det man på fagspråket omtaler som skolevegring (NHI, 2022). Informanten hevder at skolevegringen ikke nødvendigvis skyldes frykt eller redsel hos barnet, men hos foreldrene. Blant annet fordi foreldrene var redde for å selv bli syke eller at barna deres skal ta med smitte hjem fra skolen. Informanten poengterer viktigheten av å gi foreldrene informasjon på et språk som er forståelig for dem, slik at man kan redusere foreldrenes frykt for å la barna gå på skolen.

Informanten har også erfart at skolevegringen skyldes årsaker som er lokalisert hos individet. Lærevansker, utrygghet og ensomhet blir trukket frem som typiske årsaker for at et barn vegrer seg for å gå på skolen (NHI, 2022). Deltakelse er en av de mest primære motivasjonsfaktorene hos et individ og ved å føle seg ekskludert eller at man har falt utenfor fellesskapet, kan dette forsterke elevens frykt for å gå på skolen (Schieffloe, 2007, s. 105).

Spesifikke lærevansker, deriblant språkvansker, ser man en økende tendens til blant de minoritetsspråklige elevene som følge av koronapandemien (Statped, 2021; Regjeringen, 2021). Dette blir også trukket frem blant flere av informantene.

«I etterkant av pandemien har vi hatt et tettere samarbeid med ulike instanser i kommunen for å minimere skadeomfanget som pandemien har påført

minoritetsspråklige elever. Vi har blant annet tett dialog med barnevern og PPT.»  
(Sitat, informant).

Språkvansker ses ofte i sammenheng sosiale og emosjonelle vansker (Statped, 2021). I situasjoner hvor lærerne opplever at de minoritetsspråklige elevene har utfordringer knyttet til slike vansker, kan det være nødvendig å be om hjelp fra instanser utenfor skolen.

Å føle seg ekskludert eller utenfor fellesskapet som følge av sosiale faktorer kan få stor betydning for de minoritetsspråklige elevenes kognitive utvikling. Med utgangspunkt i Vygotskys teorier knyttet til sosiokulturell læring vil det først være mulig å oppnå en kognitiv utvikling når man samhandler med andre mennesker (Woolfolk, 2006, s. 65-75). For lærerne som ikke følte at de fikk tilpasset opplæringen i god nok grad for elevene under pandemien, kan manglende språkforståelse og generell utvikling oppstå som en konsekvens.

Høyt fravær i etterkant av pandemien skyldes nødvendigvis ikke bare skolevegring hos de minoritetsspråklige elevene. Informantene erfarte at ofte at deres minoritetsspråklige elever måtte bli holdt hjemme som følge av regler knyttet til smitte. Etter at Norge offisielt var gjenåpnet ble man anbefalt å holde seg hjemme dersom man hadde koronarelaterte symptomer eller ved smitte.

Informantene fortalte i sine intervju at flere av deres minoritetsspråklige elever tilhørte storfamilier og at de ofte var mange familiemedlemmer som bodde under samme tak. Dersom ett familiemedlem ble smittet var det ofte fort gjort at smitten spredde seg til resten av familien. Elevene kunne også ha symptomer en god stund før de eventuelt testet positivt. Informantene opplevde også at mange av foreldrene til de minoritetsspråklige elevene hadde lav terskel for å holde barna hjemme, selv ved milde symptomer.

Etter pandemien er det særlig én tendens blant de minoritetsspråklige elevene som person 3 ønsker å trekke frem. Dette handler om reiser til hjemlandet. I en lang periode ble man frarådet å reise ut av landet, noe som har medført at mange minoritetsspråklige familier ikke har sett nære og fjerne slektninger på lang tid. I etterkant av pandemien har læreren opplevd å få mange henvendelser fra foreldre som ønsker å ta med seg barna på ferie til hjemlandet. Noen i lange perioder, andre i litt kortere. I mange tilfeller har læreren eller skolens ledelse måtte avslå foreldrenes søknad som følge av at eleven har hatt bekymringsfullt fravær i forkant eller fordi det ikke har vært forsvarlig for eleven å miste mer av opplæringstilbudet.



At man kunne se en økt tendens til å ville reise på ferie til hjemlandet etter pandemien, var ikke et funn som kom overraskende på meg. Jeg har selv erfart at mange minoritetsspråklige familier ønsker å ta med barna på ferie til hjemlandet, selv utenfor skolens ferier.

## 6 Drøftelse

Med utgangspunkt i uttalelsene som ble gjort av informantene som deltok i undersøkelsen, teori, artikler og tidligere forskning knyttet til oppgavens tema er det flere sentrale elementer som bør trekkes inn i et forsøk på å besvare problemstillingen om hvordan lærere opplever at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene.

På mange måter kan man argumentere for at pandemien har medført at både lærere og elever har måtte arbeide kreativ og ta i bruk ukjente verktøy og hjelpemidler for å oppnå en faglig, språklig eller sosial utvikling, og at dette har hatt en positiv effekt i forbindelse med å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene.

Lærerne har erfart at bruken av ulike læringsarenaer har lagt til rette for at de minoritetsspråklige elevene kan praktisere norsk som språk og vise sine kunnskaper og ferdigheter på en måte som gjør at de utvikler seg i samhandling med andre. I fri tale med andre barn legger man til rette for at minoritetsspråklige elever kan bli kjent med nye vitenskapelige, men også spontane begreper som får en positiv effekt elevenes språkutvikling (Jordet, 2010, s. 184).

Opplæring utenfor det tradisjonelle klasserommet har gitt lærerne mulighet til å fange opp utfordringer som de minoritetsspråklige elevene har hatt, og som ellers har vært usynlige som følge av at man har vært alene om ansvaret for en stor gruppe elever. Lærerne har hatt muligheten til å gå inn, veilede og tilpasse opplæring i større grad til hver enkelt elev. Dette ser man har hatt en positiv effekt for de minoritetsspråklige elevenes utvikling.

Til tross for flere positive erfaringer med opplæring av minoritetsspråklige elever under en pandemi, er listen lang over utfordringer som lærerne har erfart. Alle informantene hevdet at pandemien hadde hatt en negativ effekt på de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk, men også sosialt og at mange av deres elever i ettertid hadde store utfordringer med å ta igjen tapt læring.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring hevder at læring og kognitiv utvikling skjer i samhandling og interaksjon med andre mennesker. Dette var viktige kjerneelementer i Vygotskys teorier om hvordan mennesker tilegner seg og videreutvikler sin kunnskap og sine ferdigheter (Woolfolk, 2006). Lærernes opplevelse om at minoritetsspråklige elever har hatt

en svak eller ikke-eksisterende utvikling under pandemien får derfor støtte i Vygotskys teorier innenfor sosiokulturell læringsperspektiv. En annen relevant teori fra Vygotsky kalles for *den nærmeste utviklingssonen*. I læringssituasjoner kan man bli usikker på hvordan man skal hjelpe elevene eller når man skal hjelpe elevene. For å vite når man skal gripe inn og hva slags hjelp man skal gi, må man finne ut hva som ligger i elevens nærmeste utviklingssone (Woolfolk, 2006, s. 76).

«Ifølge Vygotsky fins det på hvert trinn i utviklingen visse problemer som barnet er på nippet til å klare å løse selv. Barnet trenger bare litt struktur, noen ledetråder, påminnere, hjelp til å huske detaljer eller trinnene i en framgangsmåte, oppmuntring til å fortsette å prøve, osv. Noen problemer ligger utenfor barnets rekkevidde, selv om de blir nøye forklart. Den nærmeste utviklingssonen er det området der barnet ikke greier å løse problemet alene, men kan lykkes under veiledning fra en voksen eller i samarbeid med en dyktigere jevnaldrende (Wertsch, 1991). Det er innenfor dette området at man kan lykkes med undervisning, for her er læring mulig.» (Woolfolk, 2006, s. 76).

I forbindelse med den nærmeste utviklingssonen og undervisning, så sies det at elever bør bli satt i situasjoner hvor de må strekke seg for å forstå. For eksempel at man gir elevene tid til å reflektere over hvordan en oppgave skal løses. I mange tilfeller kan det også være lønnsomt å la elevene samarbeide med hverandre. Barn kommuniserer med hverandre og bruker språket på en annen måte enn hva voksne mennesker gjør. Barn kan derfor være gode lærere for hverandre, blant annet fordi de kommuniserer på en måte som er mer forståelig for barnet selv. Elever som nettopp har forstått en oppgave og elever som er i ferd med å forstå en oppgave vil sannsynligvis også være i samme utviklingssone (Woolfolk, 2006, s. 77).

Med hjemmeskole, kohortinndeling og generelt annerledes skolehverdager, vil det være utfordrende for lærere å vite hvilken utviklingssone elevene befinner seg i. Samtidig har strenge restriksjoner medført at man må holde avstand til hverandre. Dette kan dermed ha hatt en negativ innvirkning på elevenes utvikling, blant annet fordi de ikke har hatt samme mulighet til samarbeid som før pandemien.

For minoritetsspråklige elever som befant seg i den nærmeste utviklingssonen under pandemien, kan de strenge restriksjonene ha hatt en større innvirkning på deres utvikling, både faglig og sosialt. Som det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegger, så er det

først i interaksjon med andre mennesker at den kognitive utviklingen kan finnes sted. Man lærer av hverandre og med hverandre, og i forhold til språkutvikling vil de minoritetsspråklige elevene i større grad ha muligheten til å lære nye ord og begreper når de deltar fysisk i læringsaktiviteter med andre barn. Dette har ikke bare betydning for de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk, men også deres utvikling i andre fag. De har heller ikke hatt muligheten til å utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom for eksempel lek, og dermed har det også fått en negativ konsekvens for deres sosiale utvikling.

Den nærmeste sonen for utvikling kan ses i lys av den behavioristiske tilnærmingen til motivasjon. Elever som får støtte og veiledning til å mestre en oppgave vil som regel bli møtt med en positiv respons når elevene forstår hvordan oppgaven skal løses. Dette kan for eksempel være at læreren sier «bra jobba» eller «riktig, nå var du flink». For eleven kan den positive tilbakemeldingen anses som en belønning og dermed blir eleven motivert til å løse flere tilsvarende oppgaver.

I situasjoner, slik som under koronapandemien, hvor man i mindre grad hadde muligheten til å støtte og veilede elevene frem til riktig svar, kan det tenkes at mange elever leverte arbeid de ikke helt hadde forstått og dermed fikk tilbakemelding om hvilke feil de hadde gjort. Å ikke forstå en oppgave eller å få konstruktiv kritikk fremfor ros, kan for mange oppfattes som straff. Om man føler at tilbakemeldingene man får på arbeidet sitt ikke er av god nok kvalitet eller er feil fordi man ikke har forstått oppgaven, kan påvirke elevenes motivasjon i en negativ retning.

Slik som den kognitive tilnærmingen til motivasjon også vektlegger, vil det å mislykkes medføre at man begynner å tvile på sine egne evner. Dette kan igjen medføre at man føler skam og trekker seg tilbake. Fremfor å bli motivert til å prestere bedre ved neste forsøk, blir man demotivert fordi man føler at man ikke mestrer oppgaven og dermed blir dette et mønster som medfører dårligere presentasjoner også ved andre anledninger (Woolfolk, 2006, s. 279).

### **6.1 Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene i norsk som språk?**

Med utgangspunkt i funn fra intervjuene med informantene kommer det frem at lærerne opplever at koronapandemien har hatt en negativ effekt for de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk. Som følge av flere runder med hjemmeskole og annerledes

organisering på skolens hverdag, opplever informantene at de minoritetsspråklige elevene ikke har fått praktisere norsk i like stor grad. De har ikke kunne deltatt i sosiale aktiviteter på samme måte som før pandemien og de har i større grad benyttet seg av morsmålet sitt.

Det å benytte seg av sitt eget morsmål har i mange år vært en stor diskusjon innenfor skolepolitikk, særlig i forbindelse med morsmålsopplæring. I de utdanningspolitiske diskusjonene, hvor det har blitt argumentert mot morsmålsopplæring, har det blitt uttrykt bekymringer knyttet til at minoritetsspråklige elever kan bruke morsmålet sitt i opplæringen. Bekymringene har blitt argumentert med at bruken av morsmål medfører at de minoritetsspråklige elevene videreutvikler seg innen sitt morsmål fremfor å lære seg norsk. Bekymringene har ikke bare handlet om at det å opprettholde morsmålet får en negativ effekt på utviklingen av norskspråklige ferdigheter, men det har også handlet om at bruk av morsmål kan medføre at de minoritetsspråklige elevene verken utvikler seg i norsk eller i morsmål ved at de får for mange språk å forholde seg til (Bakken, 2007, s. 16).

«Et hovedargument blant de som er *for* at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsopplæring i skolens regi er at barn utvikler begreper og forståelse mest effektivt når læringsprosessene foregår på det språket de behersker best. Barn som ikke behersker majoritetsspråket godt står ovenfor en dobbelt utfordring når de skal tilegne seg kunnskap samtidig som de skal lære seg et nytt språk. Siden det vanligvis er enkelt å overføre kunnskaper og begreper mellom språk, antas det at opplæring på barnets morsmål ikke vil gå på bekostning av barnas faglige utvikling.» (Bakken, 2007, s. 17).

Mange skoler har valgt å gå bort fra morsmålsopplæring og tilbyr i stedet de minoritetsspråklige elevene forsterket opplæring i norsk. En av årsakene til dette er blant annet at skolen ikke har lærere som kan gi morsmålsopplæring på elevenes førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Under koronapandemien måtte mange skoler også nedprioritere å gi de minoritetsspråklige elevene forsterket norskopplæring som følge av manglende ressurser. Dette mener informantene at har hatt en negativt effekt på norskferdighetene til de minoritetsspråklige elevene.

Dersom skolene hadde hatt ressurser til å tilby morsmålsopplæring eller gi de minoritetsspråklige elevene et tilstrekkelig tilbud i særskilt språkopplæring, ville man hatt mulighet til å begrense skadeomfanget i forbindelse med de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk.

Minoritetsspråklige elever som har tilbragt mye tid hjemme under pandemien og brukt morsmålet sitt mer enn normalt, kunne hatt muligheten for å få en god utvikling i norsk dersom skolene hadde hatt ressurser til å tilby morsmålsopplæring eller særskilt norskopplæring selv ved hjemmeskole eller undervisning på rødt nivå.

Forskning viser at det å ha gode språkferdigheter i skolespråket og morsmålet, kan ha en positiv effekt på den kognitive utviklingen hos barnet. Denne teorien blir også støttet av språkforskeren Jim Cummins. Bruk av eget morsmål i opplæringen legger også til rette for styrke skolen kommunikasjon med elevenes hjem. Manglende språkforståelse blant foreldre og andre familiemedlemmer er en kjent årsak til hvorfor minoritetsspråklige elever ikke får den oppfølgingen de trenger i forbindelse med skolearbeidet. Foreldre med minoritetsbakgrunn vil i mye større grad ha muligheten til å støtte, veilede og bidra som en ressurser for barnet dersom læringsaktivitetene foregår på en språk som de selv forstår (Bakken, 2007, s. 17).

Språket er det som binder oss mennesker sammen og som legger grunnlaget for den kognitive utviklingen hos et individ. Om man ikke forstår hva som blir sagt, enten det er verbalt, symbol, tegn eller kroppsspråk, vil det være utfordrende å utvikle sine ferdigheter (Woolfolk, 2006, s. 69 – 73).

Gjennom interaksjon med andre medlemmer av samfunnet, tilegner barn seg tenkemåter og atferdsmønstre. Ifølge teorier fra det sosiokulturelle perspektivet på læring er denne dialogen helt avgjørende for barnets språklige utvikling (Woolfolk, 2006, s. 83). Som følge av pandemien har mange minoritetsspråklige elever mistet muligheten for sosial kontakt med andre mennesker, og dermed ikke fått muligheten til å utvikle seg sosialt eller faglig gjennom samhandling med andre mennesker.

«De fleste minoritetsspråklige barn som inngår i situasjoner hvor de hører og bruker majoritetsspråket, vil tilegne seg de muntlige språkferdighetene på andrespråket relativt raskt og i alle fall raskere enn de akademiske.» (Bakken, 2007, s. 27).

## 6.2 Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for å bli inkludert i klassefellesskapet?

Inkludering handler om så mye mer enn å bare ha venner. Inkludering handler om fellesskap, om å delta og medvirke for å oppnå et læringsutbytte (Statped, 2020). Inkludering handler om å tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev kan få et opplæringstilbud som er tilpasset sine forutsetninger og egenskaper. Skolens praksis skal legge til rette for de individuelle forutsetningene til hver elev skal bli møtt og respektert, slik at de føler samhold og tilhørighet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 1).

Informantene som deltok i forskningsprosjektet hevdet at pandemien hadde skapt store utfordringer for de minoritetsspråklige elevenes deltakelse og evne til å bli inkludert. Lærerne opplevde at mange av deres minoritetsspråklige elever hadde falt utenfor fellesskapet og at det i etterkant av pandemien var utfordrende å hente de inn igjen.

Å bli anerkjent for sine styrker og svakheter er viktige grunnelementer i begrepet om inkludering (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 2). For minoritetsspråklige elever, som i utgangspunktet befant seg i en sårbar situasjon i forhold til for eksempel manglende språkforståelse, opplevde informantene at disse elevene ikke fikk mulighet til å virkelig vise sine styrker og svakheter. Dermed ble mange elever demotivert og de falt utenfor fellesskapet.

En av informantene uttalte i sitt intervju at de ved hennes skole så tendenser til økt skolevegring blant minoritetsspråklige elever som følge av koronapandemien. For meg var dette et veldig overraskende funn. Som lærer selv har jeg erfart at mange elever i etterkant av pandemien, har hatt et høyere fravær enn normalt. Jeg har ikke mistenkt at det høye fraværet blant mine elever kunne skyldes skolevegring som følge av pandemien. I etterkant av uttalelsen til denne informanten har jeg selv sett ett mønster i forhold til hvilke elever som har mye fravær og jeg ser at fraværet i etterkant av pandemien er høyere blant de minoritetsspråklige elevene.

Forskning viser at skolevegring ofte er sammensatt og skyldes utfordringer i forbindelse med angst, frykt og depresjon. Men skolevegring kan også komme av at eleven opplever læringsmiljøet som utrygt, at skoledagene og aktivitetene på skolen er uforutsigbare. Elevenes trivsel, sosial og faglig fungering er også sentrale faktorer som har betydning for elevenes opplevelse av å gå på skolen (Strand, 2021). Uforutsigbare skoledager kan medføre at eleven

ikke føler mestring og dermed blir umotivert for å gå på skolen. Motivasjon er en grunnleggende faktor i alle læringsaktiviteter.

Med utgangspunkt i den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon vil medmenneskelige forhold og deltakelse være en avgjørende faktor for elevenes motivasjon til å gå på skolen (Woolfolk, 2006, s. 281). Ved å falle utenfor fellesskapet, slik som informantene hevdet at flere av de minoritetsspråklige elever gjorde som følge av pandemien, vil det være en stor risiko for at elevene mister motivasjonen til å gå på skolen, som igjen kan føre til at elevene blir skolevegrere.

### **6.3 Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikkllysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?**

I følge opplæringsloven har hver enkelt elev krav på å få oppgaver tilpasset sine forutsetninger. Hvis man som lærer opplever at en elev eller en gruppe har utfordringer i forhold til de arbeidsoppgavene som blir gitt, er man pliktig å tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger og det kan da bli nødvendig å sette inn særskilte tiltak. Skolens praksis skal arbeide for å identifisere og redusere faktorer som kan få en negativ innvirkning på elevenes deltakelse, læring og utvikling (Booth & Ainscow, 2001, s. 8 - 9).

Undervisning etter trafikkllysmodellen og hjemmeskole har medført at lærerne som deltok i denne undersøkelsen, opplevde at det å tilpasse undervisningen for de minoritetsspråklige elevene kunne være utfordrende på mange områder. På den ene siden ga det lærerne større mulighet til å følge opp hver enkelt elev i større grad enn tidligere, men på den andre siden var det så mange andre faktorer som hindret arbeidet til lærerne.

Å tilpasse opplæringen på en måte som fører til at de minoritetsspråklige elevene har en positiv utvikling, enten det er sosialt eller det er i norsk som språk, var avhengig av flere faktorer. Lærernes evne til å se muligheter ved andre læringsarenaer, som for eksempel å bruke naturen, ga de flere muligheter. Både i forhold til å tilpasse opplæring, men også for å skape relasjon med og blant elevene.

I etterkant av pandemien sitter lærerne igjen med en følelse av at de minoritetsspråklige elevene i større grad har utfordringer knyttet til deres sosiale interaksjon med andre mennesker og at de har hatt en liten eller ingen form for utvikling i norsk som språk.



Informantene uttalte at de synes det var utfordrende å følge den faglige utviklingen til de minoritetsspråklige elevene fordi man blant annet ikke fikk gjennomført prøver og kartleggingsundersøkelser på samme måte som man hadde gjort tidligere. For meg som forsker var det interessant å se hvordan lærerne følte at de mistet oversikten over den faglige utviklingen til elevene fordi de ikke kunne vise til konkrete skoleresultater.

Med det nye læreplanverket fra 2020 ønsker man å videreutvikle skolen og dens praksis. Et raskt søk på internett kan vise oss bilder fra hvordan et klasserom var innredet i for eksempel 1960. Om man sammenligner dette med dagens norske klasserom, vil man se mange likheter. Blant annet vil man se elever som sitter ved pulten, enten en og en eller i en liten gruppe. Med de nye læreplanene ønsker man at elevene i større grad skal ta del i og ansvar for den undervisningen som blir gitt. I stedet for å sitte stille med bøker på pulten sin, ønsker man at elevene skal være utforskende og benytte seg av ulike læringsarenaer.

Jeg synes derfor at det er et interessant funn at lærere som er godt kjent med den digitale verden vi lever i den dag i dag, blir usikre i forhold til elevenes faglige utvikling dersom de ikke kan benytte seg av tradisjonelle prøver for å kartlegge elevenes ferdigheter i de ulike fagene.

I de nye læreplanene legges det også stor vekt på at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og ferdigheter. Som følge av pandemien har det blitt liten tid for mange lærere til å sette seg inn i de nye læreplanene og det kan være utfordrende å skulle tilpasse opplæringen for både minoritetsspråklige elever, men også for majoriteten av elevene, i henhold til en læreplan man ikke har fullstendig oversikt over.

#### **6.4 Veien videre**

Koronapandemien har kostet samfunnet enorme summer og det vil ta lang tid å ta igjen det tapte. Særlig for de sårbare barna, deriblant minoritetsspråklige elever, har pandemien medført mange konsekvenser som vil være utfordrende og tidskrevende å rette opp i. Det kan være for tidlig å konkludere med hvordan og i hvilken grad pandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevene, og hvilke konsekvenser den har hatt for deres utvikling i det lange løp.

«Mange av de som hadde det vanskelig før pandemien, har fått det vanskeligere nå, og mye av det som ikke fungerte optimalt i skolen før, har blitt tydeligere nå (Arbeidsgruppen for skolen etter korona, 2021, s. 4)» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Forskere har kommet frem til at det vil kreve et systematisk arbeid over lang sikt for å møte på konsekvensene som pandemien har medført, særlig for sårbare og minoritetsspråklige barn (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I forhold til inkludering foreslår forskerne at man skal styrke laget rundt eleven for å sikre gode læringsfelleskap. I tillegg skal man samle støtteressurser og gjøre disse tilgjengelig for eleven. Økt fokus på mestring og motivasjon blir også tydeliggjort i rapporten (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Som en av informantene nevnte i sitt intervju, har informanten erfart at man etter pandemien i større grad må samarbeide med blant annet barnevern og BUP som følge av utfordringer som har oppstått for de minoritetsspråklige elevene under korona. En annen informant uttalte at man i etterkant av korona har måtte legge til rette for aktiviteter som kan bidra positivt for minoritetsspråklige elever sin evne til å skape og opprettholde gode, sosiale relasjoner.

I rapporten for februar 2022 kommer det også frem at man bør innføre tiltak som grunnleggende språk, lese – og skriveopplæring for å kompensere for tapt læring. I tillegg bør skolene legge til rette for at minoritetsspråklige elever kan få forsterket språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Forsterket språkopplæring vil være helt nødvendig i de situasjonene hvor man opplever at de språklige ferdighetene til barn med et annet morsmål enn norsk, har blitt forverret under pandemien. Informantene opplyste at særskilt språkopplæring eller tospråklig opplæring ikke var blitt gitt under pandemien som følge av manglende ressurser og at skolene var i en sårbar situasjon. Skjerpede tiltak vil derfor være nødvendig for at minoritetsspråklige elever som har falt utenfor i pandemien, skal ha muligheten for å hente seg inn igjen.

«Det er grunn til å tro at pandemien har gjort det vanskelig for lærere og skoler å legge til rette for læringsmiljøer som fremmer læring hos elevene. Det er viktig å få disse rammene godt på plass igjen nå, og jobbe systematisk med elevenes læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I forhold til elevenes fraværproblematikk foreslår forskerne at man kan bruke flere digitale/hybride løsninger. Det vil si at man delvis kan gå på skolen og delvis få et opplæringstilbud digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Under pandemien har mange, både elever og lærere, hatt en bratt læringskurve i forhold til bruk av digitale verktøy i undervisningen. Som en av informantene uttalte i sitt intervju, så ser man tendenser til økt skolevegring og økte forespørsler om permisjon for å dra til hjemlandet. Ved å veksle mellom fysiske oppmøte på skolen og digital undervisning, legger man til rette for at ikke elevene skal gå glipp av mer av opplæringen. Samtidig gir det lærerne muligheten til å følge opp og ivareta de elevene som av ulike grunner ikke kan møte opp fysisk til undervisning på skolen.

Digitale/hybride løsninger i forhold til undervisning kan være veldig tidskrevende for lærere. For at dette skal være mulig å gjennomføre vil det kreves et koordinering og samarbeid, både mellom hjem og skole, men også innad på hver arbeidsplass. I rapporten fra februar 2022 blir det foreslått at kontaktlærere skal få ekstra tid til kontaktlærerrollen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Slik jeg ser det vil det være helt nødvendig at kontaktlærere får mer nedsatt tid dersom det skal være mulig å planlegge, gjennomføre og følge opp elever som både deltar fysisk og digitalt.

Videre vil det være viktig at skolen aktivt arbeider for å redusere faktorer som kan være hemmende eller virke diskriminerende for elever med minoritetsbakgrunn.

Minoritetsspråklige elever bør få muligheten til å vise frem og ta i bruk verktøy fra sin egen kultur da dette både kan ha en positiv innvirkning på eleven selv, men også andre medelever og lærere.

Som en del av opplæringen kan transspråking være et nyttig verktøy, spesielt for de minoritetsspråklige elevene som har brukt morsmålet sitt mye under koronapandemien, men også for elever med kort botid i Norge. Transspråking er et mye omdiskutert tema i norsk språkpolitikk. I det flerkulturelle Norge vil man ofte oppleve at man bruker ord og uttrykk fra andre språk i sin dagligtale. Særlig i flerkulturelle miljøer vil man oppleve at ord og uttrykk fra for eksempel arabisk ofte blir brukt når individene kommuniserer.

«For oss er transspråking språking som innebærer sosiale og subjektive politiske transformasjoner, som gjør motstand mot maktubalansen som skapes av språk og

andre meningsbærende koder som er forbundet med den ene eller den andre nasjonalistiske ideologien.» (Garcia & Wei, 2019, s. 59).

Men transspråking trenger ikke nødvendigvis å handle om at man kommuniserer i det daglige ved å sette sammen ord og uttrykk fra flere språk. Transspråking kan være nyttig i læringssituasjoner, særlig for minoritetsspråklige elever. Å bruke ord og begreper fra et språk som elevene behersker godt kan være med på å utvikle deres ferdigheter i norsk som språk.

Gode språklige ferdigheter i morsmålet sitt kan bidra til at innlæringen av et andrespråk er lettere. Ved å ha utviklet en god begrepsforståelse i morsmålet sitt, vil man enklere kunne overføre nye begreper og kunnskaper innenfor et annet språk. For eksempel vil det være enklere å knekke lesekoden i et nytt språk dersom man allerede har lært å lese på sitt eget morsmål (Bakken, 2007, s. 29).

Som lærer kan man for eksempel gi elevene oppgaver hvor de fritt kan velge om de skal svare på morsmål eller om de skal svare på begge språk. For eksempel kan de lese en tekst på norsk og svare på oppgaver som tilhører teksten på morsmål. Elevene kan også få i oppgave å svare på norsk, for så å oversette til morsmålet sitt. Dette forutsetter at elevene har gode nok språkferdigheter til at de kan skrive og lese på morsmål.

Som lærer har jeg selv erfart at mange minoritetsspråklige elever er flytende i morsmålet sitt når de skal snakke, men at de verken kan lese eller skrive. Dette opplever jeg ofte at gjelder de minoritetsspråklige elevene som tilhører en språkfamilie med et helt annet skriftspråk enn latinske bokstaver. Typiske kjennetrekke ved de minoritetsspråklige elevens kultur kan også trekkes inn i undervisningen for å skape forståelse og utvikle den kulturelle kompetanse for hele læringsfellesskapet. Dette gir muligheten for å arbeide tverrfaglig og det legger til rette for at elevene kan være deltakende i opplæringen.

## 7 Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere forskningsprosjektet om hvordan lærere har opplevd å arbeide med minoritetsspråklig elever under koronapandemien. Problemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklig elevene?*

I tillegg valgte jeg å inkludere tre forskningsspørsmål:

*1) Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes utvikling i norsk som språk?*

*2) Hvordan opplever lærere at koronapandemien har påvirket de minoritetsspråklige elevenes mulighet for å bli inkludert i klassefellesskapet?*

*3) Hvordan opplever lærere at hjemmeskole og undervisning etter trafikklysmodellen har fungert i forhold til å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?*

Resultatene fra informantene viser at det generelt har vært utfordrende å jobbe som lærer under pandemien, og da særlig i arbeid med minoritetsspråklige elever som ikke har hatt de samme forutsetningene for å mestre skolearbeidet som etnisk norske elever. Lærerne opplevde at det ofte oppstod utfordringer som følge av manglende språkforståelse.

I perioden med hjemmeskole opplevde flere av informantene at det var mange av de minoritetsspråklige elevene som falt ut av rutiner og ikke deltok på den digitale undervisningen. Informantene forklarte at det også var oppstått utfordringer i forhold til skole – hjem samarbeid. Det ble lagt stor vekt på at foreldre skulle følge opp elevene da de satt på hjemmeskole og for foreldre med minoritetsbakgrunn var det i mange tilfeller umulig for de å hjelpe barna med skolearbeidet. Blant annet skyldes dette at de ikke selv hadde gode nok forutsetninger i norsk som språk til å forstå arbeidsoppgavene til elevene.

I løpet av pandemien opplevde flere av informantene at det var utfordrende å tilpasse opplæring godt nok til hver enkelt elev, og det var store variasjoner i hvordan undervisningsopplegg ble utarbeidet, gjennomført og fulgt opp. I hvilken grad elevene har hatt utbytte av opplæringen som har blitt gitt, har derfor handlet om lærerens evne til å tenke

kreativ og til å benytte seg av læringsarenaer som gir en positiv effekt for elevenes faglige, språklige og sosiale utvikling.

Skolevegring og høyt fravær, manglende motivasjon og svekket sosiale – og språklige ferdigheter er noen av erfaringene som informantene opplever at har oppstått for de minoritetsspråklige elevene som følge av koronapandemien.

Med utgangspunkt i informasjonen fra intervjuene som ble foretatt under arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg derfor valgt å konkludere med at lærere som har arbeidet med minoritetsspråklige elever under koronapandemien i hovedsak har erfart at pandemien har hatt en negativ effekt på elevenes utvikling i norsk som språk og deres sosiale utvikling. Alle informantene opplyste at de i etterkant av pandemien har måtte sette inn skjerpede tiltak knyttet til de minoritetsspråklige elevenes utvikling og ferdigheter i forhold til språk og sosiale relasjoner.

Til tross for at man har stått ovenfor en situasjon som har gjort det utfordrende å være lærer for elever som ikke har de samme forutsetningene til å mestre den opplæringen som blir gitt, er det viktig å ikke glemme hvilken enorm ressurs minoritetsspråklige elever faktisk er.

Som minoritetsspråklig har man en kjempe stor fordel i forbindelse med språk. Det å lære norsk som andre språk kan være en utfordrende prosess, men det å beherske flere språk har vist seg å gi positivt utslag på blant annet den kognitive utviklingen. Å beherske flere språk og å ha kompetanse innenfor andre kulturer enn sin egen er viktige egenskaper som man kan ha nytte av senere i livet. For eksempel vil elever med et annet morsmål enn norsk være en kjempe ressurs senere i livet, for eksempel hvis de ønsker å bli lærere. Mangelen på tospråklige lærere er stor i Norge, og ved å selv være tospråklig vil man ha muligheten til å undervise elever med samme språk på deres eget morsmål.

Allikevel er det viktig at man ikke glemmer at selv om man behersker et språk godt og kan kommunisere med andre, så er ikke det ensbetydende med at man kan bruke språket akademisk. Slik som Cummins hevdet i sin språkteori hvor han viste til to isfjelltopper; man ser toppen av isfjellet, men man kan ikke vite hva som er under vann. Slik er det også for minoritetsspråklige elever i norsk skole. Selv om de klarer å føre en samtale, kommunisere med jevnaldrende barn, så kan man raskt havne i en situasjon hvor læreren overvurderer elevenes språkferdigheter.

Toppene av isfjellet representerer språkene som barnet uttrykker. Her måles barnets kunnskaper i form av uttalelse, ordforråd og generelt grammatisk kunnskap. Dette er fenomener som er relativt enkle å måle og som kommer tydelig frem i møte med barnet. Under vannoverflaten, altså under toppene av isfjellet, finner man de dyptliggende begrepsstrukturene. Det er her man forsøker å finne forståelse og mening (Bakken, 2007, s. 28). I møte med tospråklige elever kan det være vanskelig å vite hva som skjuler seg i denne underliggende delen av språket. I samtale med minoritetsspråklige elever kan man tenke at de behersker både morsmålet og andrespråket godt fordi de har et godt ordforråd og uttalelse, men det er ikke ensbetydende med at de faktisk har forståelse for det som blir sagt.

Det er en viss fare for at enkelte elever forstår majoritetsspråket godt, men ikke har de nødvendige kunnskapene for å uttrykke seg muntlig eller skriftlig (Bakken, 2007, s. 27-28). Det er dette Cummins ønsket å vise da han assosierte språkteoriene med to isfjelltopper. Man ser kun det som er over vann, men det kan ligge mange skjulte og betydningsfulle faktorer under vannskorpa.

Det er også viktig å presisere at det å være minoritetsspråklig i seg selv ikke er det samme som å være sårbar. Det finnes mange barn med et annet morsmål, en annen hudfarge og en annen kulturell bakgrunn som har taklet hjemmeskole, trafikklysmoell og uforutsigbarhet veldig fint.

I årene som kommer vil det være viktig at man som lærer bruker de erfaringene og kunnskapen som pandemien har gitt, aktivt i arbeidet med å legge til rette for at minoritetsspråklige elever kan få et opplæringstilbud som gir de muligheten til å utvikle seg i norsk som språk, men også i andre faglige og sosiale settinger.

## 8 Personlig vurdering av prosjektet

Arbeidet med denne masteroppgaven har til tider vært en krevende prosess. Ved flere anledninger opplevde jeg at jeg manglet motivasjon og til tider virket det umulig å skulle skrive en så stor og omfattende oppgave. I etterkant av arbeidet innser jeg hvor mye jeg har lært av denne prosessen.

Jeg har fått en bredere kompetanse innenfor spesielt vitenskapelig metode og jeg føler meg mer selvsikker i forhold til å skrive lange tekster.

I intervjuene med informantene fikk jeg et innblikk i deres arbeidsmetoder under pandemien, men også i etterkant. Dette har fått meg til å reflektere over egen praksis og jeg har blitt inspirert til å prøve ut nye arbeidsmetoder i min hverdag som lærer på en flerkulturell skole.

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven hadde jeg en hypotese om at informantene som skulle delta i undersøkelsen, ikke satt igjen med så mange positive erfaringer i forhold til oppgavens tema og problemstilling. Jeg ble derfor overrasket over noen av resultatene fra undersøkelsen. Personlig opplever jeg at det mest overraskende funnet er at man i etterkant av pandemien ser en økt tendens til skolevegring blant minoritetsspråklige elever. Dette er et svært interessant tema og jeg er nysgjerrig på å se hvordan denne tendensen utvikler seg i årene som kommer.



## Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosialmobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA rapport 2003:15.
- Bakken, A. (2007). *Virkningen av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Beck, C.W., Engen, T.O., Aasen, J., & Østerud, S. (2010). *Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm – en internasjonal plassering. I Sosialisering – kunnskap – identitet.* Vallset Oplandske bokforlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka.* Oplandske Bokforlag.
- Bufdir. (u.å). *Personer med innvandrerbakgrunn.* Lokalisert på:  
[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning\\_blant\\_samer\\_nasjonale\\_minoriteter\\_og\\_personer\\_med\\_innvandringsbakgrunn/deltakelse\\_blant\\_personer\\_med\\_innvandrerbakgrunn/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning_blant_samer_nasjonale_minoriteter_og_personer_med_innvandringsbakgrunn/deltakelse_blant_personer_med_innvandrerbakgrunn/)
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts – the collaborative creation of power in multilingual schools.* London: Institute of Education Press.
- Daleng, Å.M. (2015). *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk?* Masteroppgave. Høgskolen i Hedmark.
- Dahl, Ø. (2019). *Fagartikkel – Forståelsessirkelen.* Lokalisert på:  
<https://ndla.no/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82742/resource:1:82759>
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L.A. (2016). *Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten.* Nordland: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning.
- Egeberg, E. (2021). *Morsmålsaktiviserende læring.* Utdanningsforskning. Lokalisert på:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/morsmålsaktiviserende-laring/>

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Erstad, O. (2017). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Fekjær, S.B. (2020). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.

Kandili, K.K. (2018). *Strategier for inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Bacheloroppgave. NTNU, Institutt for lærerutdanning. Lokalisert på: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/2598815/no.ntnu:inspera:1698815.pdf?sequence=1>

Karlsen, A. (2011). *Ignorering av uønsket atferd*. Lokalisert på: <http://pedagogikk.no/TB-14%2C%2008.01.11.pdf>

Kleven, T.A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet. (2002). Oppvekst – og levekår for barn og ungdom i Norge St.meld 39 (2001-2002). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2001-2002-/id470899/?ch=1>

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

NHI. (2022). *Skolevegring/ufrivillig skolefravær*. Lokalisert på: <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/barnepsykiatri/skolevegring/>

Opplæringsloven. (1999). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lokalisert på: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Ravndal, E., Mjaavtn, P.E., & Hansen, A.L. (2014). *To modaliteter – flere språk. Flerspråklighet hos barn som med cochleaimplantat fra minoritetsspråklige familier.*

Lokalisert på:

<https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/dokumenter/flerspraklighet-ci-minos-ravndal-mfl-artikkel-spesialpedagogikk.pdf>

Rambøll management. (2006). *Evaluering av praksisen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen.* Lokalisert på: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)

Regjeringen. (2021). *Skolen etter koronapandemien – et løft for trivsel og læring.* Lokalisert på:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring\\_report\\_tiltak\\_a4\\_final.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring_report_tiltak_a4_final.pdf)

Rydland, V. (2007). *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empiriskforskning?* Acta Didactica Norge.

Røkenes, O.D & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* (3.utg). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Schiefløe, P.M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital – Nettverk og nettverksforskning.* (1.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Skoglund, R.I. & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole.* Universitetsforlaget.

Statped. (2020). *Hva er inkludering.* Lokalisert på:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Statped. (2021). *Om læreversker.* Lokalisert på: <https://www.statped.no/larevansker/om-larevansker/>

Stensig, N. (2021). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2020/2021*.

Utdanningsforbundet. Lokalisert på: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202021/>

Strand, M.G. (2021). Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen. Lokalisert på: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/slik-far-skolevegrere-lyst-til-a-komme-tilbake-til-skolen/1848531>

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering*. Vallset Oplandske Bokforlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tellesbø, S.S. (2020). *15.468 elever mistet særskilt norskopplæring i koronaskolen*. Lokalisert på: <https://www.utrop.no/nyheter/nytt/237965/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Beredskap: veileder om smittevern for barneskoler*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/smitteforebyggende-tiltak/#rodt-niva>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Februar 2022: Smitteverntiltak i barnehager og skoler – månedlig rapport om status og konsekvenser*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/februar-2022-smitteverntiltak-i-barnehager-og-skoler--manedlig-rapport-om-status-og-konsekvenser/tiltak-for-barn-og-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Lokalisert på:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/#>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetspralige-2016.pdf>

Utdanningsforskning. (2015). *Ungdom med innvandrerbakgrunn har store forventninger til livet i Norge*. Lokalisert på: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/ungdom-med-innvandrerbakgrunn-har-store-forventninger-til-livet-i-norge/>

Utdanningsnytt. (2020). *Spesialundervisning under pandemien*. Lokalisert på: <https://www.utdanningsnytt.no/korona-ntb-spesialundervisning/over-14000-elever-har-fatt-mindre-spesialundervisning-under-pandemien/260776>

Woolfolk, A. (2006) *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

#### **Bilder:**

NDLA. (2019). Forståelse (Bilde) Lokalisert på: <https://ndla.no/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82742/resource:1:82759>

## Vedlegg: intervjuguide

1. Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn? Hvor mange år har du jobbet som lærer og hvilken erfaring har du i arbeid med minoritetsspråklige elever? Hvor stor prosentandel av din kontaktlærergruppe består av elever med et annet morsmål enn norsk?
2. Hvordan opplever du at hjemmeskole og trafikklysmodellen har påvirket minoritetsspråklige elevers mulighet for deltakelse, inkludering, faglig – og språklig utvikling?
3. På hvilken måte har de minoritetsspråklige elevene fått tilstrekkelig språkopplæring under pandemien og hva anser du som tilstrekkelig?
4. Hvordan har du tilpasset opplæringen?
5. Hvordan opplevde du elevenes utviklingen underveis?
6. Opplevde du fordeler med trafikklysmodellen/hjemmeundervisning sammenlignet med ordinær undervisning? I så fall: hva?
7. Hvilke utfordringer opplevde du?
8. Hvordan opplevde du elevenes deltakelse i undervisningen?
9. Hvordan føler du at de minoritetsspråklige elevene har klart seg i etterkant?

Eventuelt: