

Maryam Sultana Malik

# Nyankomne minoritetsspråklige elever og særskilt språkopplæring i Norge

En kritisk diskursanalyse





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for ...  
Institutt for ...  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

## Sammendrag

I denne oppgaven gjør jeg en kvalitativ undersøkelse om forhold og føringer rundt nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud i Norge. Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske hva slik opplæring innebærer, og hvordan utdanningssystemet i Norge praktiserer dette med utgangspunkt i politiske styringsdokumenter og føringer. Oppgaven undersøker sammenhengen mellom styringsdokumenter, ideologi, kunnskapsregimer og maktrelasjoner. Oppgaven skal gjennom kritisk diskursanalyse som metode analysere aktuelle kilder og utvalg, og bidra til å belyse rammene vi har rundt opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvordan språket i styringsdokumenter påvirker den sosiale praksisen i kommuner og skoler. Oppgaven belyser relevante teorier om å være flerspråklig og andrespråklæring, og hvordan det anses som en ressurs i dagens globaliserte samfunn. Hva som påvirker utforming av aktuelle styringsdokumenter som handler om nyankomne minoritetsspråklige elevers rettigheter, og deres opplæringstilbud. Andre del av oppgaven fokuseres på hvilke faktorer som hemmer og fremmer et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud for nyankomne elever.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Innholdsfortegnelse .....	3
Forord .....	5
<b>1.0 Introduksjon .....</b>	<b>6</b>
1.1 Innledning.....	6
1.2 Forsknings spørsmål.....	8
1.3 Kontekst.....	8
1.3 Krisen i Ukraina/aktualitet .....	9
1.4 Elever med særskilt språkopplæring.....	10
1.5 Norsk opplæringspolitikk ovenfor nyankomne minoritetsspråklige elever .....	12
1.6 Oppgavens Inndeling og avgrensning .....	14
<b>2.0 Teori .....</b>	<b>16</b>
2.1 Flerspråklig opplæring.....	16
2.1.1 Likeverdig pedagogikk .....	17
2.2 Kunnskapsregimer .....	18
2.3 Særskilt språkopplæring .....	21
2.3.1 Morsmålsopplæring .....	21
2.3.2 Tospråklig fagopplæring .....	22
2.3.3 Innføringstilbud .....	22
2.4 Sosiokulturell- og andrespråks læringsteori .....	23
2.4.1 BICS og CALP .....	24
2.5 Språk, makt og pedagogikk.....	25
2.6 Makt og diskurs.....	27
2.7 Læreplan.....	28
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>32</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	32
3.2 Kritisk diskursanalyse .....	33
3.3 Hermeneutikk .....	35

3.4	<i>Utvalg</i> .....	37
3.4.1	Styringsdokumentene .....	38
3.5	<i>Datainnsamlingsmetode</i> .....	38
3.6	<i>Dataanalyse metoder</i> .....	39
3.7	<i>Etiske hensyn</i> .....	40
3.8	<i>Troverdighet og reliabilitet</i> .....	41
3.9	<i>Vurdering av metodevalg, datainnsamling og analyse</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>Presentasjons av funn</b> .....	<b>43</b>
4.1	<i>Styringsdokumentene 1 og 2</i> .....	43
4.1.1	Tekst .....	45
4.1.2	Vokabular/ordvalg.....	45
4.1.3	Aktive og passive formuleringer .....	46
4.1.4	Modalitet.....	46
4.1.5	Midlertidige endringer i opplæringsloven .....	47
4.2	<i>Styringsdokument tre</i> .....	47
4.2.1	Ordvalg/Vokabular .....	48
4.2.2	Aktive og passive formuleringer .....	49
4.2.3	Modalitet.....	49
<b>5.</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>51</b>
5.1	<i>Forskningsspørsmål 1</i> .....	51
5.1.1	sosial praksis.....	51
5.1.2	Ordvalg/vokabular.....	53
5.1.3	Modalitet.....	55
5.1.4	Aktive og passive formuleringer .....	57
5.1.5	Midlertidige endringer .....	57
5.2	<i>Flerspråklig opplæring</i> .....	58
5.3	<i>Makt og språk</i> .....	59
5.4	<i>Forskningsspørsmål 2</i> .....	62
5.4.1	Støtte og midler.....	64
5.4.2	Skolelederens betydning .....	65
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>67</b>
<b>7.</b>	<b>Referanser/litteraturliste</b> .....	<b>70</b>

## Forord

Jeg vil først takke veilederen min Paul Thomas for gode samtaler, veiledning og støtte i en hektisk tid med masteroppgave-arbeidet. Jeg vil også takke familie, venner og kjæresten min som har vært min største støttespiller i dette arbeidet. Jeg trodde aldri jeg skulle komme hit hvor jeg endelig kan begynne å skrive forord til oppgaven. Det virket som en fjern drøm når jeg startet, men nå er øyeblikket endelig her. Dette har vært det mest krevende jeg har måtte gjøre i livet mitt hittil, men også det mest givende i form av faglig- og personlig utvikling. Fra jeg startet på dette masterstudiet til nå har hele studieløpet og arbeidet med masteroppgaven gjort at jeg har lært mye om meg selv. Selv om det til tider har vært utfordrende, frustrerende og krevende, har det på den andre siden vært en utrolig lærerik opplevelse.

Ski, 14.12.2023

Maryam Sultana Malik

## 1.0 Introduksjon

Her skal jeg presentere hensikten med valg av tema for denne masteroppgaven. I første kapittel presenterer jeg oppgavens tema og relevans i dagens kontekst. Jeg gir en kort oversikt over sentrale begreper og strømninger i internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk som omhandler opplæring i et andrespråk for nyankomne minoritetsspråklige elever.

### 1.1 Innledning

Krig, konflikt, forfølgelse, arbeid, utdanning og familiegjenforening er noen av faktorene som bidrar til økt innvandring og utvikling av et flerkulturelt og flerspråklig i dagens samfunn. Det kan vi se i statistikken til Statistisk sentral byrå som gir oss oversikt og statistikk over innvandring til Norge over lengre tid. Det flerspråklige og flerkulturelle mangfoldet i samfunnet gjenspeiles naturligvis i skolene. Skolene blir derfor en sentral arena for integrering og inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever gjennom deres møte og erfaring med opplæringstilbudet de blir tilbudt. I tråd med den overordnede del av læreplanen er dette av betydning for et samfunn som ønsker å la elevene utnytte hele sitt potensiale, og finne sin plass i denne komplekse verden. Skolen har et mandat om å tilby inkluderende og likeverdig opplæring til alle elever slik at de kan ha like muligheter for å lykkes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Videre påpeker læreplanverket på at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet.», og «at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette samsvarer med viktige teoretikere sitt ståsted som James A. Banks (2020) og Jim Cummins (2000) som har påpekt hvor sentralt det er med et systematisk og forsvarlig språkopplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, og samt hvor sentral rolle språk og morsmål spiller i inkludering av nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er dessuten ikke bare i følge nasjonale politiske føringer som gir skolene dette mandatet og ansvaret, men Norge er i tillegg medlem av FN, som gir oss internasjonale føringer i menneskerettigheter og barnekonvensjonen.

Menneskerettighetserklæringen skal bli overholdt og vi plikter til å følge det mandatet. Erklæringen slår fast at «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter» (FN-sambandet, 2023, art.1).



Enhver har krav på alle de rettigheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, f.eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold. Det skal heller ikke gjøres noen forskjell på grunn av den politiske, rettslige eller internasjonale stilling som innehas av det land eller det område en person hører til, enten landet er uavhengig, står under tilsyn, er ikke-selvstyrende eller på annen måte har begrenset suverenitet (De forente nasjoner. 1984, art. 2).

Barnekonvensjonen sikrer og beskytter rettigheter som gjelder alle barn i verden, og Norge er pliktig til å følge det. Alle barn er like mye verdt og har de samme rettighetene. Undersøke om det er faktorer som motvirker likhetsprinsippet og et inkluderende opplæringstilbud ovenfor alle nyankomne minoritetsspråklige elever.

Dette fører meg til oppgavens hensikt som er å se på forholdene rundt og føringene for opplæringstilbud av nyankomne elever i Norge. Jeg ønsker å undersøke innholdet i politiske føringer tilknyttet tema, og hvordan språket i styringsdokumenter kan påvirke implementering, praksis og organisering av opplæringstilbudet for nyankomne elever i grunnskolen. Denne masteroppgaven tar sikte på å utforske hva slik opplæring innebærer, og hvordan utdanningssystemet i Norge praktiserer dette med utgangspunkt i politiske styringsdokumenter og føringer. Oppgaven undersøker sammenhengen mellom styringsdokumenter, ideologi, kunnskapsregimer, maktrelasjoner og sosiale konstruksjoner. Oppgaven skal gjennom forskning og analyse av aktuelle kilder og data, bidra til å belyse hva vi legger opplæringstilbudet for nyankomne elever.

Formålet med oppgaven er derfor å bevisstgjøre skoleeiere og skoleledere om de rammer og føringer vi har for opplæring av nyankomne elever, og hva som kan påvirke nasjonal struktur og organisering opplæringstilbudet. Nyankomne elever er flyktninger, asylsøkere, innvandrere og politiske flykninger (Utdanningsdirektoratet,2022, s.2). Ved å undersøke politiske føringer og deres innvirkning på opplæringstilbud for nyankomne elever vil jeg forsøke å kaste lys over de underliggende mekanismene som kan påvirke opplæringstilbudet og rettighetene deres. Dette kan undersøkes gjennom tildeling av ressurser, bruk og ansettelse av morsmålslærere, opprettelser av innføringstilbud, struktur, organisering og vurdering av særskilt språkopplæring. Viktig å ta hensyn til den bredere sosiale og politiske konteksten når en undersøker føringer for opplæring av nyankomne elever. Vi lever i et kunnskapsamfunn, og at utdanningen i dag inneholder motstridende diskurser er ikke et nytt fenomen. Det kan diskuteres at motstridende diskurser er

mer fremtredende når det gjelder policy og praksis som omhandler opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever. Diskurser som angår opplæring av flerspråklig elever og multikulturalisme har oppstått og utviklet seg i førtidens og nåtidens sosiopolitisk kontekst. Flerspråklig kompetanse er en ressurs og egenskap som Cummins påpeker åpner dører til en bredere verden (Cummins,2000, s. 3-4). Å mestre flere språk sier seg selv fører til at man kan kommunisere, navigere og kjennskap til ulike kulturer og mennesker fra et mye bredere perspektiv. Norge har uttrykt at de anerkjenner flerspråklighet som en ressurs, som vi for eksempel kan se i denne stortingsmeldingen fra 1998:

I internasjonale sammenhenger er vi avhengige av å benytte andre språk. Det å bruke ressurser på morsmålsopplæring i grunnskolen, kan på lengre sikt bidra til å gi landet vårt en ressurs av språkkyndige personer innenfor mange språk (St.meld. nr. 25, 1998-1999).

## 1.2 Forskningsspørsmål

Ut ifra overstående har jeg kommet fram til og formulert disse to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke føringer har vi i offentlige styringsdokumenter for særskilt språkopplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvordan praktiseres dette i dag?
2. Hva kan hemme eller fremme et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever?

## 1.3 Kontekst

Tidligere forskning om særskilt språkopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever fremhever behovet for å undersøke forholdene omkring nyankomne elevers opplæringstilbud. Tilsynsrapporter, evalueringer og kartlegginger i regi av Statsforvalteren, Utdanningsforskning, og Utdanningsdirektoratet viser at det er mangler og forbedringspotensialet i nyankomne elevers opplæringstilbudet. Jeg skal nå presentere kontekst rundt opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet forsker NIFU på opplæringstilbud til nyankomne elever på landsbasis. Datagrunnlaget deres er casestudier, observasjon, intervju og spørreundersøkelser fra tre kommuner, seks grunnskoler og fire videregående skoler (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU, 2022, s. 9). Den første delrapporten gir oss resultatene så

langt i prosjektet, og sluttrapporten kommer senere i 2024. Foreløpig viser forskningen deres at det er stor variasjon i organisering av opplæringen, og at de fleste nyankomne elever får opplæring i ordinære klasser framfor i egne innføringstilbud (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2022, s. 10). Det kan være en bekymring om det er forsvarlig å plassere nyankomne elever i en situasjon hvor målet er å lære norsk samtidig som de skal lære fag på norsk spesielt om de kommer senere i grunnskoleløpet og/eller har lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Rapporten viser også at skolene trenger en gjennomtenkt plan for å kunne implementere et godt opplæringstilbud, og behovet for flerspråklige lærere og andrespråkspedagogisk kompetanse (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2022, s. 180).

Vi kan videre se i tilsynsrapporter gjennomført på en barneskole i Nordre Follo kommune og en i Lunner kommune at opplæringstilbud for nyankomne elever ikke er godt nok implementert i systemet. Dette viser de gjennom at de har avdekket flere brudd på regelverk og begge skolene fikk pålegg om retting. Dette gjelder blant annet kravet om kartlegging av ferdigheter i norsk, vurdering av behov for særskilt språkopplæring, og heller ikke innholdet i enkeltvedtakene om særskilt språkopplæring oppfylte regelverket (Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2021, 2022). Vi kan også gå tilbake og se i sluttrapporten til Rambøll også på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om evalueringen av særskilt språkopplæring og innføringstilbud fra 2016. Her viser rapporten at innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring er en svært positiv ordning, men at det er stor variasjon i organisering og prioritering av særskilt språkopplæring. Rapporten viser også at det er behov for tydeligere føringer fra skoleeier og der skoleeiere ikke er involvert i dette arbeidet, blir det opp til de enkelte skolene og finne en løsning for å tilby nyankomne elever et opplæringstilbud (Rambøll management, 2016, s. 2). Dette kan ha en tilknytning til hvorfor det er vanligst for nyankomne elever å få opplæring i ordinære klasser, og at det er stor variasjon i organisering av opplæringstilbudet.

### **1.3 Krisen i Ukraina/aktualitet**

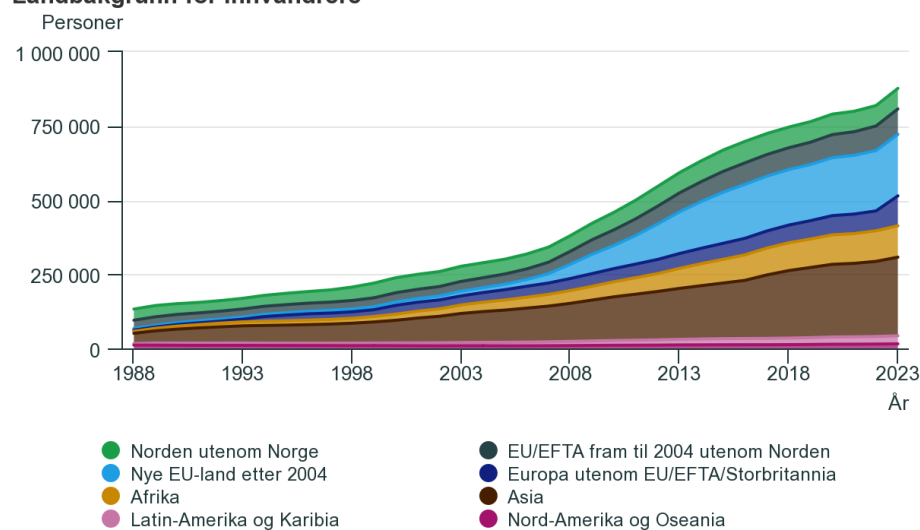
I februar 2022 invaderte russiske styrker Ukraina som ligger i nærområdet til Norge. Dette har ført til at Norge har tatt imot en stor bølge av ukrainske flyktninger som har ført til midlertidige endringer i innføringstilbud for nyankomne barn i grunnskolealder for å gjøre det lettere for kommuner å bosette og ta imot flyktninger som følge av denne krisen. Det er ikke tvil om at Norge burde hjelpe mennesker i nød og på flukt. Norge har gjort det riktig ved å gjøre det nødvendige for

kunne tilby et forsvarlig opplæringstilbud for ukrainske nyankomne elever. Men det kan settes spørsmål rundt Norges behandling av nyankomne fra Ukraina og andre nyankomne elever. Det er viktig å sette søkelys på dette da skolene har mange nyankomne barn både fra Ukraina og andre deler av verden som følge av krig og konflikt. Skolen har et mandat om å gi alle elever like muligheter uansett bakgrunn som beskrevet i opplæringslovens formålsparagraf.

Andrespråksopplæring er en viktig forutsetning for at nyankomne barn skal oppleve inkludering og delta i storsamfunnet. Det blir relevant i denne oppgaven å undersøke hva Norge har gjort og gjør for nyankomne minoritetsspråklige barn som bidrar til et historisk overblikk over språkpolitikken vi fører i Norge. Undersøke om politiske føringer og relevante styringsdokumenter legger til rette for en *inkluderende og likeverdig* opplæring, og er i samsvar med menneskerettighetserklæringen og barnekonvensjonen.

## 1.4 Elever med særskilt språkopplæring

### Landbakgrunn for innvandrere



Figur 1 Innvandrere og norskfødte med innvandrers foreldre (Statistisk sentralbyrå, 2023a).

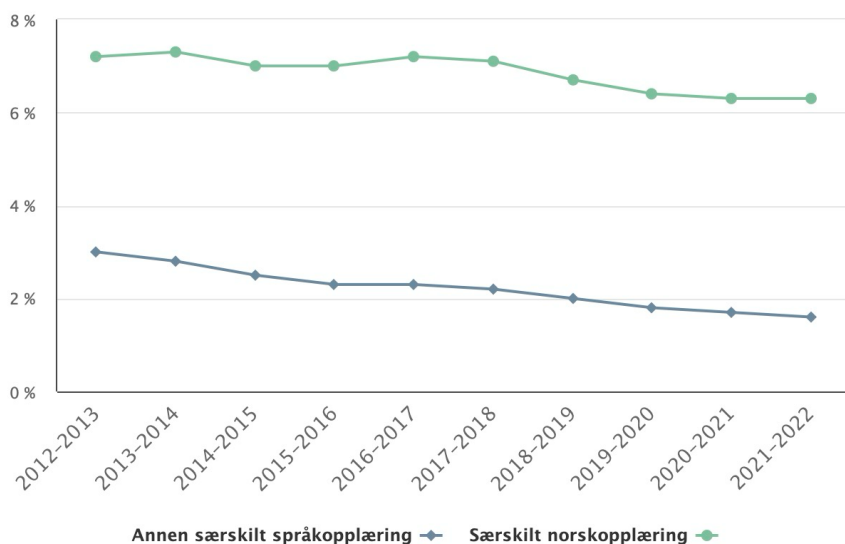
Vi observerer en økende innvandring til Norge, historisk sett hovedsakelig fra det globale sør. Innvandringen til Norge økte betydelig fra 2011, spesielt i kjølvannet av krisen i Syria. Midlertidig har det vært en nylig økning i antall flyktninger fra EU-land i tillegg, dette vises i figur 1. Det er viktig å merke seg at Norge nå har nyankomne elever fra mange ulike deler av verden nå. Til trodd for den betydelige tilstrømningen fra Ukraina, utgjør de fleste nyankomne fra Syria, og Somalia følger deretter. Statistikken indikerer også at det er flest elever med arabisk og somalisk som morsmål i grunnskolen.

Personer med flyktningbakgrunn, etter botid og landbakgrunn				
	2023			
	Bosatt 0-4 år	Bosatt 5-9 år	Bosatt 10-19 år	Bosatt 20 år og mer
Vest-Europa	237	209	231	337
Europa utenom EU/EFTA/Storbritannia og nye EU-land etter 2004	31 050	1 127	7 453	23 065
Afrika	10 693	23 645	30 303	13 819
Asia	17 770	35 503	31 373	47 517
Nord-Amerika og Oseania	21	19	37	96
Latin-Amerika og Karibia	159	91	281	4 982
Uoppgitt og andre	0	0	0	0

*Figur 2 Personer med flyktningbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2023b).*

Over i figur 2 ser vi i tillegg en økning i personer med flyktningbakgrunn, noe som tilsier økning av flerspråklige elever i grunnskolen. Finnes ikke en oversikt som viser eksakt antall minoritetsspråklige elever på nasjonalt nivå. Men som vi kan se i tabellen over er de fleste med flyktningbakgrunn i Norge fra Asia og Afrika. Det er rundt 200 minoritetsspråk Norge, og det er ca. 200 000 minoritetsspråklige barn under 19 år. De ti språkgruppene som er størst utenom engelsk er polsk, arabisk, urdu/punjabi, svensk, litauisk, somalisk, russisk, bosnisk og persisk (Øzerk, 2020, s. 47).

Særskiltspråkopplæring er et overordnet begrep for ulike tilnærminger til andrespråkopplæring. Figur 3 viser oss en oversikt over elever som har fått og får særskiltspråk opplæring og særskilt norskopplæring de siste 10 årene.



*Figur 3 Elever med vedtak om særskilt norskopplæring og annen særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b).*

Utdanningsspeilet sin årlige oppsummering viser at i 2022 var det 39 700 elever som mottok særskilt norskopplæring. Av de 39 700 fikk 10 400 morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller annen tilrettelagt opplæring. De fleste fikk dette da i arabisk, polsk og somalisk (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I rapporten bekrefter Utdanningsdirektoratet at det vanligste for nyankomne elever er opplæring i ordinært klasserom med tilrettelegging.

## 1.5 Norsk opplæringspolitikk ovenfor nyankomne minoritetsspråklige elever

Samer, kvener og tatere har lang historie i Norge og ble ofre for den strenge assimileringspolitikken også kalt fornorskingspolitikken vi hadde den gang som varte fra cirka 1850 til 1980. Samiske foreldre ble fratatt omsorgsretten overfor sine barn av norske myndigheter om de ikke sluttet å leve livet som de ønsker. Taterbarn under 18 ble omplassert til andre hjem og barne- og skolehjem finansiert av statsbudsjettet. Taterjenter som bodde på barnehjem og skolehjem ble sterilisert for å løse det de kalte den gang "omstreiferproblemet» (Pihl, 2010, s. 181). Målet var å assimilere daværende minoriteter i majoritetens samfunn og tvinge dem vekk fra sin kultur og identitet. Samer, kvener og tatere fikk ikke lov av det norske samfunnet til å praktisere morsmålet sitt. De var tvunget til å lære og prate kun norsk, og ble straffet om de ikke fulgte majoritetens retningslinjer. Samer, jøder, kvener, skogfinner, rom og tatere er i dag nasjonale minoriteter som er beskyttet av egne rettigheter som gir dem rett til opplæring på sitt morsmål.

I dette prosjektet fokuserer jeg på opplæringspolitikk ovenfor innvandrede språklige minoriteter som ikke er beskyttet av de samme rettighetene. Jeg skal gi en historisk oversikt og redegjørelse av opplæringspolitikk ovenfor nyankomne minoritetsspråklige. Hvorfor jeg gjøre dette er fordi det er en del av bevisstgjøringsprosessen av opplæringstilbudet vi har hatt i Norge og samtidig som det gjør oss bevisst på at elementer fra fornorskingspolitikken ikke blir videreført.

For å forstå dagens situasjon trenger vi en historisk oversikt over språkpolitikken vi har ført i Norge. I Mønsterplanen fra 1987 (M87) hadde både samer, kvener, tatere og andre minoritetsspråklige rettigheter til funksjonell tospråklighet. Her ble morsmålet anerkjent og sett på noe som nyttig og verdifullt. Funksjonell tospråklighet innebærer å utvikle morsmål samtidig som man lærer norsk, og ender opp med tospråklig utvikling og læring. I L97 derimot ble funksjonell tospråklighet kun videreført for samer, kvener og tatere, og ikke minoritetsspråklige (Andersen,2022, s. 13). Gudmund Hernes fra Ap var gjeldene utdanningsminister som ledet arbeidet med utforming av politiske føringer. Dette beskrives som et vendepunkt og et skille i opplæringspolitikken hvor morsmål kun skal brukes til å lære norsk og får en instrumentell verdi for minoritetsspråklige elever (Andersen, 2022; Pihl, 2010; Øzerk, 2020).

Pihl (2010) viser i tillegg at selv om funksjonell tospråklighet var definert i M87, klarte ikke skolene å innlemme dette godt nok i språkopplæringen. Det var verken utviklet kompetansehevingstiltak, lærebøker, ressurser eller kvalifiserte tospråklige lærere for å kunne realisere dette. Forutsetningene for å kunne faktisk implementere dette godt nok i opplæringstilbudet var ikke til stede. Samtidig som at Oslo kommune fra 1993 hadde mål om at nyankomne skulle lære seg norsk så raskt som mulig, fokuset var på norsk ikke elevens morsmål. Dermed ble ressurser og tospråklige lærere redusert og sagt opp av Oslo kommune (Pihl,2010,s. 52). Bjørnsrud og Nilsen poengterer videre at tanken i M87 var ikke assimilering av samiske og språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn, men at skolene må ta hensyn til de ulike kulturene og språkene. For at skolen skal tilby inkluderende opplæring for alle, må tilpasset opplæring være til stede (Bjørnsrud & Nilsen,2021, s. 38). I 1999 derimot ble §2-8 i opplæringsloven introdusert hvor skoleeier er forpliktet til å tilby særskilt språkopplæring til eleven har tilstrekkelig ferdigheter i norsk for å kunne følge ordinær undervisning. Dette blir praktisert om eleven regnes som å ikke ha tilstrekkelig ferdigheter i norsk. Vi kan se at norsk utdanningspolitikk systematisk skiller mellom nasjonale minoriteters og minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Samisk som språk og morsmål blir sett på som viktig forutsetning for opplæring av samiske elever, men nyankomne minoritetsspråkliges morsmål blir ikke ilagt den samme verdien (Pihl,2010, s. 53–54).

I 2006 kom *Kunnskapsløftet* (LK06) utledet av utdanningsminister Kristin Clemet som tilhørte Høyre. 2007 kom Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. De var en del av overgangsmodellen til eleven har utviklet tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Skolereformen LK06 ble implementert parallelt med en internasjonal og nasjonal økning i standardisert testing og ansvarliggjøring av skolene og lærerne ved å måle elevenes fagkompetanse i norsk, engelsk og matte gjennom blant annet PISA i regi av OECD og Nasjonale prøver (Pihl,2010, s. 58-59). Det var økt fokus på å utvikle fagkompetanse, og da er det en selvfølge at fokuset og ressursene på krav til lærerens fagkompetanse og videreutdanning, elevens fagkompetanse, og ansvarliggjøring av elevens resultater gjennom publisering av resultatene ikke på individ nivå, men kollektivt nivå for alle skoler i Norge. Det var reformen New Public Management som var en internasjonal reformbølge, som påvirket hvordan vi driver skole til den dag i dag.

I 2012 ble det gjort en lovendring som gav kommunene muligheten for å organisere opplæring for nyankomne i egne grupper og klasser. Som vi ser av tidligere forskning påvirket dette ikke særlig den sosiale praksisen rundt opplæringstilbudet, da de fleste nyankomne fortsatt får tilrettelagt opplæring i ordinære klasserom oppl. Hva dette betyr for en nyankommen elev fra Syria uten skolebakgrunn fra hjemlandet, som blir plassert i en ordinær sjuende klasse og skal lære seg norsk som hverdagsspråk, akademisk språk, mestre faglig og sosial utvikling kan man reflektere over.

## **1.6 Oppgavens Inndeling og avgrensning**

Oppgaven har et samfunnskritisk og utdanningspolitisk perspektiv. Fokus på offentlige dokumenter som inneholder veiledning og føringer for opplæring av nyankomne fra statens perspektiv. Jeg skal i tillegg undersøke eventuelle spenninger og motsetninger som finnes utdanningspolicy for særskilt språkopplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Hvordan dette praktiseres i dag, og hva som kan virke hemmende og fremmende i implementering og praksis av opplæringstilbudet gitt til nyankomne elever i grunnskolen.



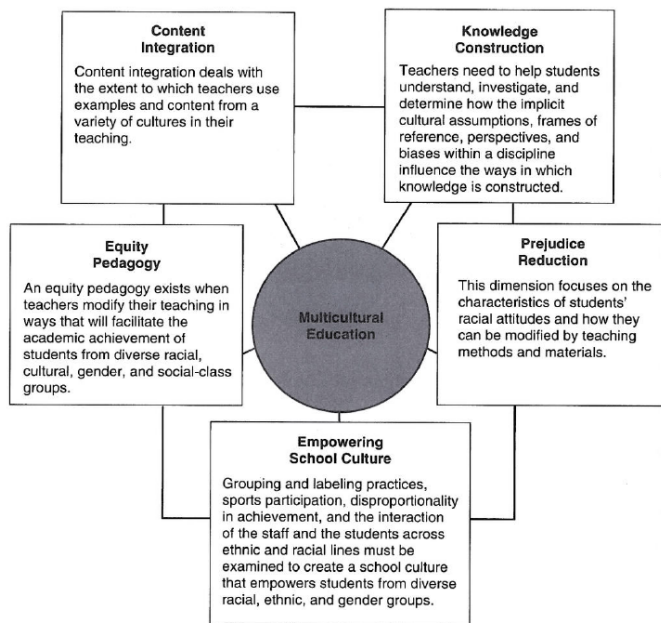
I andre kapittel presenterer jeg det teoretiske tilnærmingen for flerspråklig utdanning og pedagogikk. Jeg presenterer i tillegg læreplan teori som legger vekt på det ideologiske bakteppe for utforming av føringer for opplæring av nyankomne elever. I kapittel fire presenterer jeg kritisk diskurs som teori og metode. Jeg tar utgangspunkt i Foucaults maktdefinisjon og Faircloughs tilnærming til diskurs analyse med elementer fra en innholdsanalyse. Jeg presenterer også det vitenskapeteoretiske grunnlaget og perspektivet i denne masteroppgaven. Jeg presenterer samtidig fremgangsmåte og tilnærming til analysen samtidig det analytiske rammeverket for selve analysen. Kapittel fem presenterer jeg funn fra analysen, og diskuterer funn i henhold til teori i sjette kapittel. Oppsummerer og avslutter med oppgavens konklusjon i syvende og siste kapittelet i oppgaven. Avgrenser til nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolealder som er 6-16 år.

## 2.0 Teori

Her skal jeg presentere hovedbegreper fra forskningsspørsmålene. I denne del av oppgaven skal jeg presentere det teoretiske rammeverket, og tilhørende analysebegreper. Valgt ut teori som jeg mener er hensiktsmessig for å kunne diskutere. Jeg skal belyse kort James A. Banks dimensjoner for en multikulturell utdanning og pedagogikk med fokus på likeverdig pedagogikk og kunnskapssyn (Banks & Banks,2020, s. 19–20). Velger ut det som er mest relevant for å belyse forskningsspørsmålene hensiktsmessig. Naturlig å vise til en av de mest sentrale bidragsyterne i språkutvikling og andrespråkopplæring kanadiske professor Jim Cummins. Jim Cummins bygger videre på Vygotsky sin teori og utvikler BICS og CALP, også beskrevet som Cummins dual-isberg modell (Cummins,2000, s. 58). Jeg nevner kort om Vygotsky`s sosiokulturell læringsteori (Kitt Lyngsnes & Marit Rismark,2014, s. 67). Jeg skal i tillegg redegjøre for Goodlads(1979) teori om den ideologiske læreplanen, og konteksten rundt den operasjonaliserte læreplanen, som i denne oppgaven blir opplæringstilbudet for nyankomne elever. Selv om Goodlads teori tar utgangspunkt i læreplaner, så kan konseptet anvendes for statens politiske føringer for opplæringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever.

### 2.1 Flerspråklig opplæring

Banks teori for en multikulturell utdanning setter lys på hvordan vi kan jobbe mot en utdanning som inkluderer flest mulig og kan tilby er mer likeverdig læringsutbytte for elevene. Jeg skal ikke gå inn på alle fem dimensjoner i banks modell for en multikulturell utdanning, ikke fordi det ikke er relevant, men fordi oppgaven fokuserer på det overordnet perspektivet på opplæring som politiske føringer, ideologi og kunnskapssyn. Jeg skal kort presentere dimensjonen om kunnskapssyn og likeverdig pedagogikk for å belyse relevant empiri.



Figur 4: Dimensjonene for en multikulturell utdanning (Banks & Banks,2020, s. 19)

Den andre dimensjonen i Banks modell er *kunnskapssyn* og tar utgangspunkt i hvordan dagens kunnskap i alle disipliner er konstruert. Her skal lærere hjelpe elevene å undersøke hvem sine perspektiver og referanser kunnskap er påvirket av (Banks & Banks,2020, s. 17). Hvem sine perspektiver presenteres og verdsettes i opplæringen? Et eksempel innenfor historie er europeernes oppdagelsesreiser og kolonisering. Elever kan undersøke hvordan vestlige perspektiver og kilder omtaler og beskriver denne historien, sammenlignet med perspektivet til det amerikanske urfolket som hadde vært der i 40.000 år før europeerne (Banks & Banks,2020, s. 17-18). Banks mener det er viktig å bevisstgjøre og reflektere rundt hvem sine erfaringer kunnskap er formidlet gjennom og bygd opp av. Dette kan bidra til at elever utvikler et kritisk standpunkt, men da trenger de å bli utsatt for flere perspektiver. Dette er sentralt i en flerkulturell og flerspråklig pedagogikk. Innhold i opplæring er ofte påvirket av kunnskapssynet formidlet i læreplaner og læringsressurser av politikere.

### 2.1.1 Likeverdige pedagogikk

Banks (2020) fjerde dimensjonen poengterer at flerspråklig pedagogikk er også likeverdig pedagogikk. Likeverdig pedagogikk handler om hvordan skolens opplæringstilbud påvirker elevenes læringsutbytte. Her kan man bruke ulike metoder som er best egnet til for eksempel andrespråksopplæring. Dette samsvarer med elevens rett til en tilpasset opplæring. Skoleeier kan strukturere og organisere særskilt språkopplæringstilbud ut ifra det flerspråklige mangfoldet i sin

kommune (Banks og Banks, 2020, s. 18). Majoritetselevene har også nytte av få tilgang og kjennskap til andre perspektiver, kulturer og tradisjoner enn sine egne. Flerkulturell pedagogikk kan forberede alle elever til å møte det flerkulturelle og flerspråklige samfunnet vi lever i dag. Likeverdig pedagogikk er viktig for inkludering av alle elever i utdanning. Det er utfordrende for enkelte skoler å implementere slik praksis, da skolens opplæring historisk fokuserer på majoritetens kultur, holdninger, verdier, tradisjoner, og kunnskapssyn. Dette fører til at flerkulturelle og flerspråklige elever sine perspektiver, kunnskap og meninger ikke blir sett på som like relevant og nyttig som majoritetens. Implementering av en flerspråklig pedagogikk og utdannings kan være påvirket av majoritetens syn på flerspråklige elever.

Den siste og kanskje den viktigste dimensjonen i Banks modell for en flerkulturell utdanning og pedagogikk, er utvikling av en sterk skolekultur og sosial struktur som kan bidra til implementering av særskilt språkopplæringstilbud i kommuner og skoler. Skoleeiere og skoleledere må utvikle en felles enighet og forståelse for hvordan de ønsker å jobbe mot dette. Dette kan omhandle innhold i felles utviklingstid, organisering av opplæringen, tradisjoner og perspektiver. Det er ikke kun lærere eller skoleledere som har ansvar for å implementere et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv, her må det et samarbeid mellom flere instanser for å kunne implementere dette godt i skolens måte gjøre ting på når det gjelder flerspråklig utdanning (Banks og Banks, 2020, s. 19).

Skolen er et sosialt system hvor ulike variabler og aktører i utdanningssystemet påvirker hverandre på ulike måter. Dette betyr at for å implementere et godt system og organisering for flerspråklig opplæring må utvikling skje fra det helhetlige utdanningspolitiske perspektivet til den konkrete lærer-elev relasjonen, og alt imellom. Dette gjelder for eksempel skolekulturen, verdier og tradisjoner på den enkelte skolen, og læreres, skoleledelsen og skoleeiers holdning og tolkning av styringsdokumenter og teorier for andrespråklæring. Fokus på om det finnes andre usynlige faktorer som kan bli styrende for den aktuelle særskilt språkopplæringen som blir gitt? En multikulturell og flerspråklig utdanning kan ses på en motsetning til det kulturkonservative kunnskapsregimet.

## **2.2 Kunnskapsregimer**

Ideologi, makt og utdanning har en uskreven påvirkningsrolle til hvilke rammer og praksis vi fører i opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever. Ideologier er felles verdier og

forestillinger som er karakteristiske for en bestemt gruppe mennesker. Mens noen ideologier, som liberalismen og sosialismen, er tydelige og formelt definerte, åpner andre ideologier, som individualisme og kollektivismen, opp for tolkning. Disse ideologiene gjenspeiles i måten vi beskriver og ser virkeligheten på. Kunnskapsregimene gir innblikk i hva som blir ansett som løsninger, muligheter og utfordringer i skolesystemet (Aasen et al.,2014, s. 725).

The four regimes are constituted of different perspectives on the relation between education and society and the goals and organization of the education project. In examining education they define different problems as requiring action and prescribe diverse solutions at the system as well as the classroom level. The regimes take different views of the knowledge base for education policy and practice. Furthermore they have different answers both to Herbert Spencer's powerful question: What knowledge is of most worth?... (Aasen et al.,2014, s. 725).

Kunnskapsregimene har ulike perspektiver på forholdet mellom utdanning, samfunnet og formålet med utdanningen. Dette innebærer at de ulike kunnskapsregimene påvirker hvilke utfordringer skoler står i, og styring av skoler. De påvirker også hva som blir sett på som løsninger på system- og klasseromsnivå. Legger rammer og føringer for hva kunnskap er, hvilken kunnskap er mest verdifull og hva samfunnsoppdraget er? Legger rammer og føringer for innhold og metodevalg i opplæringen. Utformer og viser til hvilken kunnskap skolen skal gi elevene. Om makten er sentralisert eller desentralisert. Hemmer eller fremmer flerspråklig utdanning, og opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Det sosialdemokratiske kunnskapsregime vektlegger at det er statens ansvar å tilrettelegge for en sosialtrettferdig velferdsstat med felles verdier og interesser for samfunnets utvikling. Staten og den offentlige utdanningssektoren skal tilby likeverdig utdanning og opplæring for alle elever. Det innebærer på den ene siden at staten tilbyr like muligheter for alle å kunne delta, og det har vi i Norge gjennom gratis utdanning. På den andre siden kan vi diskutere om elever fra ulike sosiale bakgrunn for lik forventet utbytte av opplæringen. Om barn fra ulike bakgrunn skal ha like muligheter for å lykkes i livet, må de ha opplæring tilpasset deres læreforutsetninger (Aasen et al.,2014, s. 725-726). Her kommer politiske føringer som omhandler særskilt språkopplæring, som er med på sikre nyankomnes minoritetsspråklige elevers muligheter for å få utbytte av utdanningen i landet. I enighet med forfattere ser jeg på det som sentralt at staten må sørge for at elever har virkelig tilgang til likeverdig opplæring, og ikke bare formelt nedfelt i læreplaner. Dette innebærer også tilgang til ressurser for å kunne følge opp det formelle på ekte. Vi snakker igjen om forholdet

mellom den formelle og den operasjonaliserte læreplanen. Dette kunne vi se i Mønsterplanen fra 1987. Det var rundt denne tiden Norge fikk økt innvandring og ble et flerkulturelt land med nye landsmenn fra ulike deler av verden. Dette førte åpenbart til at elevsammensetningen i skolene ble enda mere mangfoldig, og førte til at skolen ble en viktig arena for inkludering og integrering. Skulle skal være et trygt sted som fører mennesker sammen og kan motvirker fordommer og hjelpe elever over sosiale barrierer (Aasen et al.,2014, s. 727).

Det samfunnskritiske kunnskapsregimet fokuserer på å skape forståelse for de ulikhetene vi har i samfunnet i form av kultur, språk og sosiale bakgrunn. Her er det fokus på politikken rundt hva som blir sett på som offisiell og verdig kunnskap, hvem sine interesser og perspektiver får mest plass? Enighet med det samfunnskritiske regime er perspektivet på kunnskap i samfunnet påvirket av verdier og ideologier. Kunnskap blir her sett på som et verktøy til makt, og den kunnskapen som staten har tilgang til må kunne distribueres til folket (Aasen et al.,2014, s. 727-728). Det samfunnskritiske introduserer begreper som den skjulte læreplan, motstand og lokalsamfunn basert læreplan. Et kritisk og konflikt orientert perspektiv på utdanning og utdanningspolitikken. Jeg har et samfunnskritisk perspektiv gjennom å bruke kritisk diskursanalyse som metode.

Det kulturkonservative kunnskapsregimet ble mer dominant i rundt 1990-2000 årene. Utdanningsreformen L97 ble innført også fikk Kunnskapsløftet i 2006. Fokus på å bevare den norske kulturarven. Felles nasjonal identitet og tradisjoner. Promoterer for økt standardisering og effektivisering av nasjonale midler og ressurser. Kjennetegnes gjennom sterk statlig styring av som skal læres i skolen, og økt ansvarliggjøring av skolen og lærere (Aasen et al.,2014, s. 28).

Det markedsliberalistiske kunnskaps regime kjennetegnes ved en at vi har svak stat, som gir kommuner og skoler økt handlingsrom og utviklingsansvar for utdanningen som skal holde følge med økonomiske markedet. Dette innebærer et selvregulerende samfunn hvor demokrati blir et økonomisk konsept. Vektlegger individualisme og valgfrihet. Anerkjenner at elever er ulike med ulike egenskaper og interesser. Argumenterer for en mer fleksibel læreplan og muligheter for private aktører for å komme mer på banen. Selvstendige og private skoler. Utdanningen skal bidra til å styrke landets økonomi og utvikling, og muligheter i det globale markedet. Dette ka vi se gjennom PISA testene som er utformet og organsiert av OECD (Organisation for Economic Co-

operation and Development). Konseptet om å investere for å få utbytte blir anvendt i utdanning (Aasen et al.,2014, s. 729-730).

Vi kan finne spor av alle fire kunnskapsregimene i Norge. Kan derfor finne motsetninger i utdanningspolitikken rundt nyankomne elevers opplæringstilbud og ressurser for å kunne realisere et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. De har gjennom tiden påvirket utforming og implementering av særskiltspråkopplæring og innføringstilbud. Jeg skal bruke denne teorien til å undersøke hvordan ideologien bak relevante kunnskapsregimer påvirker utdanningspolitikken som omhandler særskilt språkopplæring.

## **2.3 Særskilt språkopplæring**

Særskilt språkopplæring er et overordnet begrep for ulike typer tilnærminger for andrespråklæring. Begrepet dekker opplæringsmetodene særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, innføringstilbud og annen type opplæring tilpasset elevens læreforutsetninger som et innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 6).

Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk. Målet med denne typen tilnærmingen er at opplæringen skal gis på norsk med ressurser på norsk. Tilbudet kan gis som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, eller i egne grupper. Eleven kan få opplæring med særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk, eller opplæring etter egne læreplaner. Elever som mottar særskilt norskopplæring etter enkeltvedtak, følger Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 6). En flerspråklig tilnærming til opplæring av nyankomne minoritetsspråklige er morsmålsopplæring, og tospråklig fagopplæring.

### **2.3.1 Morsmålsopplæring**

Morsmål er et begrep som kan ha ulike definisjoner. For eksempel det språket man behersker best eller det språket man tenker på. Den definisjonen jeg tar utgangspunkt i er at morsmål er det språket nyankomne elever kan best, språket de snakker hjemme med familien, det språket de tenker på og kan lære noe gjennom (Øzerk,2020, s. 20). Morsmålsopplæring er da bruken av elevens morsmål som støtte til norskopplæring og/eller i tospråklig fagopplæring. Morsmål kalles også førstespråket til eleven(S1). Det nye språket som skal tillæres som i denne oppgaven er norsk bruker jeg begrepet andrespråket (S2) (Øzerk,2020, s. 24). Morsmålsopplæring er en modell hvor

undervisning og opplæring blir gitt i og på elevens morsmål. Opplæring i morsmål er for flerspråklige minoriteter skal styrke sine læreforutsetninger for å lære seg og beherske norske tilstrekkelig, og dermed også deres muligheter for å følge ordinær undervisning.

### 2.3.2 Tospråklig fagopplæring

Tospråklig fagopplæring er at eleven får opplæring i ett flere fag gjennom morsmål og lærer norsk samtidig. Den tospråklige fagopplæringen skal sikre nyankomne elever faglig progresjon samtidig som elevene lærer og utvikler sine ferdigheter i norsk. «Hvis kommunen eller fylkeskommunen ikke kan skaffe egnet undervisningspersonale som kan gi morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, skal kommunen eller fylkeskommunen så langt som mulig legge til rette for annen opplæring tilpasset forutsetningene til elevene” (Udir,2022a, s. 6).

### 2.3.3 Innføringstilbud

Innføringstilbud er et midlertidig og frivillig opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever som ikke behersker norsk for å kunne følge ordinær opplæring. Kommuner organiserer opplæringstilbudet på ulike måter avhengig av antall elever og geografiske forhold.

Opplæringstilbudet for nyankomne elever organiseres hovedsakelig på tre ulike måter som jeg skal illustrere ved hjelp av eksempler fra tre ulike kommuner. Kristiansand kommune har organisert opplæringstilbudet i en egen innføringsskole kalt Mottaksskolen hvor nyankomne elever i grunnskolen kan gå inntil to år (Kristiansand kommune, 2023). Oslo kommune har organisert opplæring for nyankomne elever på ulike måter. For de som skal gå i 1. og 2.trinn får opplæring i ordinær klasse på nærskolen tilpasset deres forutsetninger. 3.-10.trinn kan få opplæring ved nærskolen, i egne mottaks-/alfabetiseringsgrupper eller ved Språksenteret på Sofienberg hvor de får intensiv norskopplæring (Oslo kommune, u.å.). Den tredje typen for organisering er et delvis integrert innføringstilbud hvor eleven går i en innføringsklasse samlet på en eller flere skoler i kommunen tre dager i uken, og to dager på nærskolen av hensyn til integrering og inkludering (Nordre Follo kommune, u.å.) Som vi ser kan kommuner velge å organiseres opplæringstilbudet for nyankomne elever på ulike måter, og kommuner har makten til å strukturere og implementere en slik organisatorisk modell for opplæring. Etter Utdanningsdirektoratet defineres innføringstilbud i Veilederen som: «Organiseringen og innholdet i opplæringen må sikre inkludering og et godt



skolemiljø. Målet med et innføringstilbud er at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 2).

Nevnte opplæringsmetoder har bakgrunn i forskning og teorier for andrespråksdidaktikk. Det er mye internasjonal forskning og konsensus i det akademiske feltet om hvilke metoder er mest hensiktsmessige i forhold til elevens forutsetninger og erfaringer. Jim Cummins fremtredende forskning og bidrag skiller mellom å tilegne seg et språk sosialt og akademisk (Cummins,2000). Det er sentralt å ha kunnskap om dette for å kunne ha innsyn, forståelse og kjennskap til forutsetningene som må være til stede for at elever skal kunne lære norsk i skolen på en pedagogisk og effektiv måte. Cummins bygger videre på Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori, og derfor velger jeg å redegjøre kort Vygostkijs bidrag til læringsteorier.

## **2.4 Sosiokulturell- og andrespråks læringsteori**

Vygotsky teori om rollen til språk og sosial samhandling i læringssituasjoner er sentralt i andrespråksopplæring. I motsetning til Piaget som hevder at barnet konstruerer kunnskap om verden på egenhånd ikke er en optimal læringsteori for andrespråksopplæring av nyankomne elever i skolen. Menneskene i elevens omgivelser, sosiale settinger og språklige interaksjoner eleven blir eksponert for er et viktig prinsipp når elever skal tilegne seg et nytt språk i følge Vygotsky(Lyngsnes & Rismark,2014, s. 67). Samtidig som Piaget`s kognitive læringsteori også er sentral i Cummins teori. Det samsvarer med dual-isberg modellen til Cummins som de ferdighetene som ligger under overflaten og hvor kunnskap kan utvikles og overføres fra ett språk til et annet. Teoriene trenger ikke å utelukke den ene eller andre, men heller bruke de til å utfylle hverandre av hensyn til det som er mest hensiktsmessig for opplæring av nyankomne elever.

Jim Cummins forskning skiller mellom «basic interpersonal communicative skills» og «cognitive academic language proficiency», omtalt som BICS og CALP videre i oppgaven. Han poengterer at det er sentralt å skille mellom grunnleggende samtale-ferdigheter og akademiske språkferdigheter når en kartlegger og evaluerer nyankomne elevers språkutvikling og ferdigheter i norsk før de kan overføres til å følge ordinær undervisning (Cummins,2000, s. 58).

### 2.4.1 BICS og CALP

Utvikling av denne teorien og kategoriseringen av språkutvikling kom fra at flerspråklige elever med innvandrerbakgrunn kunne holde hverdagslig dialog og samtale i andrespråket flytende, men viste utilstrekkelig muntlige evner i en akademisk kontekst. Sett i lys av forventningene skolene hadde for kompetanse på det trinnet. Cummins forskning viser at evalueringen av andrespråksopplæring tok utgangspunkt i overflatespråket, når elevene hadde tilstrekkelig kompetanse for å holde en samtale. Da har de mestret det nye språket som skal tilegnes og kan følge ordinær læreplan og undervisning som majoriteten (Cummins,2000, s. 58). Dette har forskning siden 1980-årene vist at nyankomne flerspråklige elever tilegner flytende samtale-ferdigheter når de er eksponert for språklige sosiale settinger i norsk og skolemiljøet. Selv om slike ferdigheter tilsynelatende viser gode språkkunnskaper kan det ta alt fra 5 til 10 år før nyankomne elever tilegner seg akademiske språkferdigheter (Cummins,2000, s. 34). Utdanningssystemet, lærere, skoleledelsen og spesielt de som evaluerer og gir norskopplæring til flerspråklige elever må få tilgang og kjennskap til denne distinksjonen mellom hverdagslig språk kompetanse og akademiske språkferdigheter for å kunne bedre forstå utfordringer de står ovenfor. Det er med slik kompetanse opplæringsansvarlige kan evaluere best mulig når nyankomne minoritetsspråklige elever kan gå over til majoritetens undervisningsspråk uten særskilt språkopplæring. Jeg skal nærmere beskrive distinksjonen mellom BICS og CALP.

CALP satte fokus på de kognitive ferdighetene og kravene som kreves i undervisningssituasjoner med høy akademisk språklig aktivitet og kontekst-relaterte oppgaver som utfordrer elevens kognitive utvikling. Setter fokus på betydningen av å kommunisere med nyankomne flerspråklige elever er støttet av kroppsbevegelser, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, øyekontakt sammen med verbale uttrykk og begreper (Cummins,2000, s. 59). Cummins forskning viser at det tar alt fra 1-3 år å utvikle samtaleferdigheter ut ifra individuell utvikling, og minimum fem år før nyankomne flerspråklige elever kan ta igjen sine medelever som har andrespråket som morsmål sitt (Cummins,2000, s. 54). En påvirkningsfaktor for nyankomnes språkutvikling er om elevene har kjennskap til og om språk. Det finnes nyankomne elever som ikke har ferdigheter i lesing og skriving på morsmål sitt tillegg til andrespråket, her blir det viktig å bruke mellommenneskelig metoder for å kunne kommunisere med blant annet kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Slike sosiale tegn og ikke verbale kommunikative metoder er lite om ikke i det hele tatt til stede i akademiske undervisningssituasjoner om læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse i andrespråkslæring

(Cummins,2000, s. 35). En annen utfordring for nyankomne elever er at elever med norsk som morsmål konstant tilegner seg mer og mer akademiske ferdigheter, utvikling av ordforråd og fagkunnskap (Cummins,2000, s. 36). Dette kan føre til og oppleves som at nyankomne elever sitter på et damplokomotiv som må ta igjen medelever som sitter på flytoget, og flytoget stopper ikke for å vente på at de skal ta dem igjen.

Kritikk av BICS og CALP er å ikke være rask til å undervurdere kunnskaper og utvikling av BICS. Det finnes tilfeller hvor elevene kan lese i nytt språk, men ikke holde en samtale. Det tilsvarer at utvikling i CALP kan utvikles før BICS. Et eksempel på dette er nyankomne elever som har lært det latinske alfabetet i hjemlandet sitt, og knekker lesekode raskere. Perspektiver på hva som er tilstrekkelig kunnskaper i norsk kan sies å ha fotfeste i kulturelle ideologier om hva som er verdifullt for samfunnet av språkkunnskaper og språklig utvikling (Banks og Banks,2020, s. 185).

Cummins dual-isberg modell illustrerer akkurat dette fenomenet (Cummins,2000, s. 37). Et annet hovedelement som støtter bruk av morsmål i andrespråksopplæring er at i alle flerspråklige innføringsprogrammer som har blitt evaluert viser ingen tap av akademisk kunnskap i det nye andrespråket, selv om de får opplæring på morsmålet sitt. Nyankomne elever utvikler kognitive ferdigheter gjennom bruk av morsmål som kan overføres til andrespråket når nyankomne har tilegnet tilstrekkelig språkkunnskaper i norsk (Cummins,2000, s. 38).

Forskningen i flerspråklig språkutvikling legger et grunnlag for politikere til å kunne ta avgjørelser og gi føringer når de vet hvilke resultater de får av ulike metoder for særskilt språkopplæring og innføringstilbud. 30 års forskning støtter perspektivet mot en flerspråklig tilnærming i andrespråkslæring for nyankomne elever i skolen (Banks og Banks,2020, s. 187).

## **2.5 Språk, makt og pedagogikk**

Cummins (2000) argumenterer i tillegg for at samhandling mellom utdanner og elever aldri er nøytral på grunn av sosiale maktforhold. Som en ansvarlig utdanner enten på et overordnet nivå som Kunnskapsdepartementet, skoleleder eller lærer har vi muligheten til å styrke eller utfordre det sosiale maktforholdet som fines i utdanningspolitikken. Historisk sett har språklige minoriteter blitt undertrykt, deres samfunn har blitt undertrykt, vi har historien over kolonitiden og slavehandelen som plasserer oppgaven tema i en vid og global kontekst (Cummins,2000, s. 49).

Cummins (2000) mener at man må kjenne til relevansen av maktforhold for å kunne forstå policy og sosial praksis i flerspråklige utdanningssammenhenger. Det er kjent at politiske føringer og praksis for flerspråklig opplæring har fotfeste i sosiale maktforhold. Samtidig at den aktuelle praksisen innebærer ulike former for opplæring og organisering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Det er også sentralt å nevne at danning, identitet og tilhørighet i en flerkulturell og flerspråklig kontekst kan være utfordrende for staten, skoleeier, skoleleder og lærer. Men at det er viktig å bemerke seg at hva den enkelte lærer har med seg inn i klasserommet har størst påvirkningskraft for nyankomne minoritetsspråklige elevers opplevelse og erfaring fra opplæringen de får (Cummins,2000, s. 5).

Her er noen sentrale kjennetegn i utdanningsstrukturer som ifølge Cummins (2000) viser tvungent maktforhold. Jeg skal ta utgangspunkt i den første strukturen som bakteppe for diskusjon av empirien min.

- Submersion programs for bilingual students that actively suppress their L1 and cultural identity.
- Exclusion of culturally diverse parents from participation in their children's schooling.
- Tracking or streaming practices that place subordinated group students disproportionately in lower-level tracks.
- Curriculum content that reflects the perspectives and experiences of dominant groups and excludes those of subordinated groups (Cummins,2000, s. 46).

Han nevner i tillegg fire organisatoriske aspekter ved flerspråklige elevers styrking og hemming av opplæringen. Det første organisatoriske aspektet er i hvilken grad blir nyankomne minoritetsspråklige elevers språk-og kulturelle bakgrunn fremmet innen opplæringstilbudet. Dette kan gjøres gjennom for eksempel i hvilken grad inkluderer elevens morsmål i lese- og skriveopplæringen som kan hemme eller fremme nyankomne elevers flerspråklige kompetanse (Cummins,2000, s. 47). Det andre organisatoriske aspektet handler om i hvilken grad for eksempel det flerkulturelle og flerspråklige mangfoldige samfunnet for foresatte får muligheten til å bli inkludert i barnets opplæring og muligheten til å bidra med kunnskap de har med seg til Norge. Det tredje aspektet går ut i hvilken grad undervisningsinnholdet fremmer indremotivasjon hos nyankomne elever til å bruke morsmål og norsk aktivt for å formidle og tilegne seg kunnskap, og for sosialsamhandling (Cummins, 2000, s.47). Det siste og fjerde organisatoriske aspektet i hvilken grad kompetente pedagoger som er involvert i vurderingen av nyankomne minoritetsspråklige elevers

rettigheter og opplæring blir stemmen deres for å kunne formidle disse elevens sosiale og akademiske utfordringer som en følge av interaksjoner innen utdanningskonteksten, og ikke legitimere at utfordringen ligger hos elevene (Cummins,2000, s. 47).

De fire aspektene er språkkorporering, samfunnsdeltakelse, pedagogikk og vurdering er faktorer som representerer utdanningsstrukturer som vil påvirke nyankomne elevers opplevelse, utbytte og erfaring fra opplæringstilbudet de får (Cummins,2000, s. 47).

## 2.6 Makt og diskurs

Tre hovedaspekter i Faircloughs kritiske diskursanalyse for å belyse sammenheng mellom språk, ideologi og makt. Ideologier har historisk vært en viktig kategori i en kritisk diskursanalyse. Ideologier er et viktig element, som maktforhold er utformet og opprettholdt gjennom. Handler også om maktforhold mellom ulike etniske og kulturelle grupper i et samfunn. Ifølge Fairclough innebærer analyse av ideologi også analyse av diskurs (Fairclough & Fairclough,2018, s. 25–26). Å undersøke og sette lys på det som ifølge Fairclough ikke er et nøytralt språk, men en favorisering av perspektiver og interesser. Foucault blant annet fremhevet nettopp dette med hvordan språk som kunnskap eller politiske føringer uttrykkes i, blir både styrende og ekskluderende (Engelstad & Dag,2022). En slik tilnærmingen til kritisk diskursanalyse, fremmet av teoretikere som Norman Fairclough og Ruth Wodak, har en mer praktisk tilnærming enn for eksempel Michel Foucaults maktteori. Wodak (2004) beskriver politiske diskurser som en sterk påvirkningskraft for å produsere og reprodusere verdier, meninger og ideologier.

Kritisk diskursanalyse er tillegg ifølge Fairclough relasjonell, dialektisk og transdisiplinært. Den er relasjonell da fokuset ikke er individuelle forhold, fokuset er derimot på sosiale forhold. Sosiale forhold er komplekse og kan undersøkes på individ- og systemnivå. Diskurs er et kompleks sett av ulike forhold mellom ulike aktører (Fairclough,2013, s. 3). Dette kan for eksempel være relasjoner gjennom kommunikasjon mellom ulike aktører, og hvordan vi omtaler situasjoner og mennesker på. Det er i tillegg relasjoner mellom diskurs og mennesker, maktforhold og institusjoner som påvirker og utgjør en sosial praksis. Diskurs må ses i sammenheng med interne og eksterne relasjoner mellom ulike elementer. Vi kan skape en forståelse gjennom å analysere ulike sett av slike forhold. Dette kalles dialektiske forhold som er relasjoner mellom aktører og enheter som er ulike, men det ene ekskluderer ikke det andre (Fairclough,2013, s.4). Når jeg undersøker innholdet i politiske

styringsdokumenter og føringer for opplæring av nyankomne elever i lys av ideologi eller kunnskapsregimer, så har disse aktørene eller organene sine egne formål, men det ene kan ikke utelukke det andre. Lovgivende tekster påvirker sosial praksis rundt opplæringstilbudet for nyankomne elever. En kritisk diskursanalyse består av tekstanalyse hvor det allerede er utviklet mange ulike metoder i lingvistikken. For eksempel en innholdsanalyse, men må kunne tilpasses til formålet med en kritisk diskursanalyse (Fairclough,2013, s. 6). Diskurs påpeker blant annet på at ordvalg i tekstutvikling må ses i sammenheng med den sosiale og politiske konteksten teksten blir utformet gjennom. Diskurs handler om bestemte mønstre i hvordan vi snakker om verden, som setter begrensninger for hva vi kan si om noe, hvordan vi snakker om et tema, og hvem som snakker (Fairclough,2013, s. 7).

Kritisk diskursanalyse innebærer fokus mot politiske diskurser, og belyser politiske verdier som rettferdighet, likestilling og frigjøring (Fairclough & Fairclough,2018, s. 169–170). Fairclough i samsvar med Cummins mener språk aldri er nøytralt og kan skape endring, endre atferd og kan brukes som et verktøy for å utøve makt. Språket som brukes i politiske føringer sier noe om hvilket perspektiv staten har om verden, og hvor sterkt de mener det de mener. Oppgavens fokus er dette i lys av nyankomne minoritetsspråklige opplæringstilbud.

## 2.7 Læreplan

John I. Goodlads (1979) utarbeidet en modell viser at læreplaner har flere dimensjoner som kan hjelpe med å gi et mer helhetlig perspektiv av utdanning og opplæring. I denne oppgaven blir dette diskutert i lys av nyankomne elevers opplæringstilbud. «The ideal curriculum» handler om det ideologiske aspektet og hva slag mennesker samfunnet ønsker å danne og utdanne (Goodlad,1979,s. 60). Goodlad argumenterer for at innhold og struktur i læreplan har grobunn i og påvirkning fra samfunnets verdier og syn. Læreplanen er ikke nøytral og reflekterer majoritetens ideologi og kulturelle normer under utforming. Ideologi påpeker samlingen av prinsipper og verdier som former menneskers politiske og sosiale syn. Goodlad argumenterer for at den ideologiske læreplanen må være tilpasset elevens behov og inneholde en bred samling av perspektiver og erfaringer ikke bare majoritetens. Goodlads teori fremmer viktigheten av å ta hensyn til og være bevisst rundt den sosiale og kulturelle konteksten læreplan og styringsdokumenter er utviklet i, og behovet for en inkluderende og likeverdig læreplan for alle elever. Dette er relevant teori for å undersøke hva som ligger bak styringsdokumenter for opplæring av nyankomne

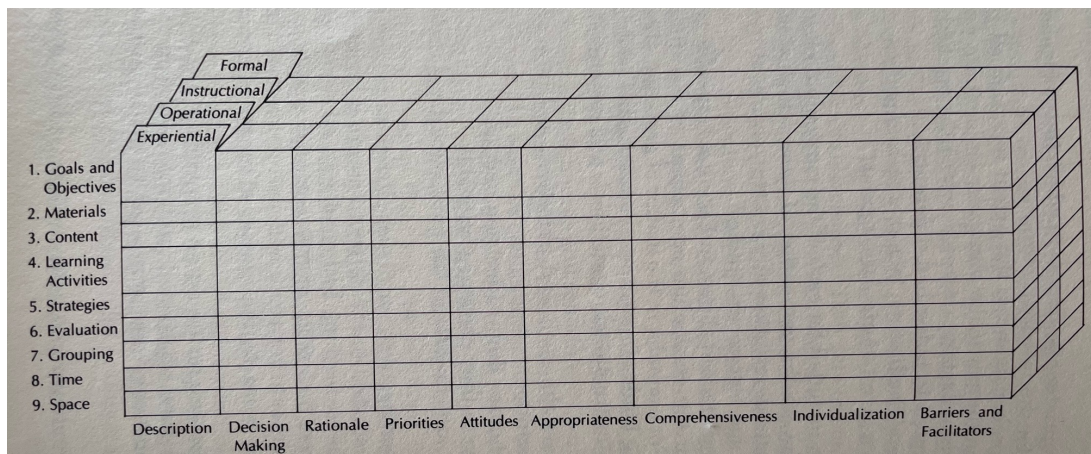
minoritetsspråklige. Han poengter også at den ideologiske læreplanen burde være i sentrum under en utdanningsreform som krever en implementering og endring av praksis. Det andre er «The formal curriculum», og det er den nedskrevne formelle læreplanen som skolene er pålagt å følge. Alt nedfelt som er styrende og retningsgivende i forhold til opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige kan vi si er en del av den formelle læreplanen.

Han deler inn påvirkningsfaktorene under læreplanutvikling og implementering i tre aspekter. «The substantive practise» som har alt med mål, tema og materiale å gjøre. Hvilke mål har vi og, hva blir lært, og hvordan opplæring er organisert og evaluert (Goodlad,1979, s. 28). Vi har ulike opplevelser og oppfatninger av læreplanen. Ulike grupper kan derfor ha ulike fortolkninger av føringene for nyankomne elevers opplæringstilbud. Goodlad påpeker at læreplanen blir alltid påvirket av politiske og sosiale forhold. «The political-social in practise» handler om det politiske spillet hvor makt og interesser er styrende (Goodlad,1979, s. 30). For å kunne avdekke dette gjør jeg en kritisk diskursanalyse. «The technical-professional practise» handler om logistikk og evaluering som er brukt for å utbedre, implementere eller erstatte læreplan (Goodlad,1979, s. 32). Får kommuner og skoler økonomiske midler og ressurser for å implementere politiske føringer?

Formålet bak læreplanutvikling er både praktisk og teoretisk forankret i å forbedre kunnskap, ferdigheter og holdninger til elever under opplæring. Målet er å øke elevenes mulighet til å finne sin mening og plass i livet. Elevenes erfaring av læreplanen henger ikke sammen med erfaringen til de som produserer og utvikler læreplanen (Goodlad,1979 s. 20). Skolen, lærere og skoleeier må fortolke slike føringer og styringsdokumenter. Men lærerens eller skolelederens kreativitet og elevens motivasjon for egen læring viktige faktorer for den personlige læreplanen eller den erfarte læreplanen, som Goodlad kaller det (Goodlad,1979, s. 21). Vi må innse at læreplanutvikling er en menneskelig prosess, som kan forbedres gjennom å stille spørsmålet: Hvordan kan vi gjøre det vi gjør, bare bedre? For å kunne forbedre må man kunne studere prosessen og komme med data som kan tas hensyn til i utvikling og implementering av opplæringstilbud for nyankomne elever (Goodlad,1979, s. 40).

Læreplaner kan videre hindre eller muliggjøre skolens mandat ovenfor elevene. Man kan studere en læreplan fra makro til mikronivå, da læreplanen ifølge Goodlad består av ulike nivåer og dimensjoner (Goodlad,1979, s. 44). Goodlad utviklet fem domener som sier noe om hva som utgjør

og former en læreplan. Dette gjorde han for å kunne vite hva vi må se på når vi skal undersøke en læreplan utformet av statlige organer (Goodlad,1979, s. 48). Domenene viser den komplekse verdenen av læreplaner, og at vi ikke kan komme med en enkelt definisjon av en læreplan. De ulike domenene viser hva vi må eventuelt ta hensyn til når vi undersøker politiske føringer for opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever (Goodlad,1979, s. 64).



Figur 5: Rammeverk for innsamling av data fra de fire ulike læreplandomenene (Goodlad,1979, s. 68).

### 1. Ideologiske læreplanen

Kommer til syne under planleggingsprosessen som et idealistisk grunnlag for Norges utdanning og opplæring. Her spiller politikere og utdanningspolitikken en sentral rolle som påvirker hva vi ønsker å utdanne, og hvordan (Goodlad,1979, s. 60). Politikere bestemmer budsjett og har makt for tildeling av ressurser og midler som kan fremme eller hemme implementering av nyankomne elevers rettigheter.

### 2. Formelle læreplanen

Vi har den formelle læreplanen som er de nedskrevne politiske styringsdokumentene, som gir føringer for utdanningen i Norge. Dette kan være i form av læreplaner og lover som fylkeskommuner og kommuner er lovpålagt å følge (Goodlad,1979, s.68).

### 3. Operasjonaliserte læreplanen

Den operasjonaliserte læreplanen er det Fairclough også kaller den sosiale praksisen. Det handler om hvordan opplæringen er organisert og gitt til elever. Hva som faktisk foregår på skolen og i klasserommene hver dag. Her er det typisk at vi kan undersøke avstanden mellom teori (formell læreplan), og den sosiale praksisen (operasjonalisert læreplan).



Ross argumenterer i tillegg for at det er viktig å se på forholdet mellom utdanningssystemet og læreplan i sammenheng med den politiske og sosiale konteksten (Ross,2000, s. 81). Vi kan sammenligne Goodlads ideologiske læreplan med Ross sin teori om «The hidden curriculum» (Ross,2000, s. 85). Her legger Ross frem synet om hvordan innhold i utdanningen i ulike land er en refleksjon av samfunnet. Alle samfunn har en uskreven oppgave om å kunne gi nyttig kunnskap videre til den yngre generasjonen. Her kan den enkeltes kulturelle kapital påvirke din mottakelse for det som blir lært bort i skolen. Skolen gir deg en formell form for sosialisering. Hvilke verdier og egenskaper verdsetter samfunnet og skal lære bort til neste generasjon. Denne delen handler om måten det snakkes på, verdiene, ritualer som skolene har. Hva slags mennesker ønsker vi eller trenger vi i samfunnet? Hva er det som bestemmer hva som læres bort og hvordan? Er sentrale problemstillinger som Ross diskuterer. Dette kalles det «Interactive curriculum». Tidligere i Norge så var det et uskreven dannelsesideal som hadde røtter i kristendommen. Nå kan vi se at dette har utviklet seg til en mer generell beskrivelse av hvilke verdier og egenskaper samfunnet ønsker, som ikke er forankret i religion lenger.

Oppsummert viser Ross (2000) og Goodlad (1979) at læreplanen har flere dimensjoner og nivåer som utgjør det helhetlige perspektivet på læreplaner. For å undersøke spørsmål som omhandler utdanning og opplæring må vi ha kjennskap til hvordan og hvilke faktorer som kan spille inn på implementering av opplæring. Undersøke faktorene hver for seg, og sammenhengen mellom dem. Av de fem domene skal jeg som nevnt ha hovedvekt på den ideologiske(usynlige), formelle og operasjonaliserte læreplanen.

## 3.0 Metode

I metodekapittelet skal jeg presentere en oversikt over metodekapitlets formål. I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg metodene jeg har benyttet i oppgaven min. Formålet med dette metodekapittelet er å gi leseren en forståelse av forskningsdesignet, utvalget, datainnsamlings- og dataanalysemetoder, samt etiske hensyn, troverdighet og pålitelighet. Jeg skal gjennom ved å presentere og forklare disse aspektene, bidrar til at metodekapitlet gir en solid forankring for den videre formidlingen og tolkningen av forskningsresultatene.

### 3.1 Kvalitativ metode

Formålet er å undersøke hvordan meningen bak språket til statlige organer og hvordan det påvirker de sosiale forholdene i samfunnet (Creswell,2014, s. 4). Kvalitativ forskning som Creswell (2014) beskriver er innsamling av data gjennom ulike kvalitative metoder som dybdeintervju, observasjon og dokumentanalyse. Videre skal innsamlet data analyseres gjennom spesifikke teknikker som koding, hvor man kategoriserer data i temaer og grupper. En annen teknikk er tematisk analyse hvor målet er å identifisere ulike mønstre og temaer i data. Målet med metoden er å utvikle en dypere forståelse for det som studeres. Subjektiv fortolkning i motsetning til objektive perspektiv i kvantitativ forskning. Kjennetegn ved kvalitativ forskning er den utforskende metoden som ønsker dybdeforståelse for meningen bak for eksempel statens føringer for opplæringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige i grunnskolen (Creswell,2014, s. 4). Forskningsspørsmålet er opptatt av data i form av tekst, som må undersøkes i dybden og analysere mening og innhold i ulike offentlige styringsdokumenter. Målet er å finne hva aktuell policy sier om særskilt språkopplæring og innføringstilbud og se dette i sammenheng med ideologi og makt.

Velger derfor kritisk diskursanalyse som metode da formålet med oppgaven er å undersøke språklige konstruksjoner og usynlige krefter i politiske styringsdokumenter, som sier noe om den aktuelle sosiale konteksten i utdanningspolitikken, og påvirker forankring og føringer for særskilt språkopplæring. Jeg har valgt kvalitativ metode med et hermeneutisk utgangspunkt. Dette er hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet mitt da det lar meg utforske og tolke den dypere meningen bak politiske føringer og betydningen i den sosiale konteksten (Bryman,2016, s. 540). Deretter bruker jeg kritisk diskursanalyse som metode for å analysere og tolke dataene mine, og identifisere hvordan språket påvirker konstruksjonen av politiske realiteter. Ved å bruke denne

metodekombinasjonen kan jeg få en dypere forståelse av forskningsspørsmålet mitt og bidra til en kritisk analyse av politiske diskurser. Kritisk diskursanalyse fremhever nettopp dette med hvordan språket er et verktøy for utøvelse av makt som blir knyttet til ideologier. Det er grunnlaget for valgt av kritisk diskurs analyse som metode i denne oppgaven. Makt blir som nevnt et sentralt begrep i forhold til hvorfor eventuelt noen diskurser er mer privilegert og prioritert enn andre (Bryman,2016, s. 540).

Oppgaven har et sosialkonstruksjonists utgangspunkt hvor virkeligheten er sosialkonstruert, og språket spiller en sentral rolle (Kleven & Hjordemaal,2018, s. 205). Dette perspektivet påvirker min tilnærming at jeg velger å analysere politiske føringer (tekster), som er utformet og konstruert i en sosial og politisk kontekst. Språket konstruerer virkeligheten til de som arbeider innenfor den tematikken. Jeg velger et forskningsdesign basert på hva som er mest hensiktsmessig for å undersøke den dypere meningen i og bak språket brukt i politiske føringer, og dets betydning i den aktuelle politiske og sosiale konteksten. Velger dette framfor for eksempel en survey, eller observasjon da det ikke hadde hjulpet meg å avsløre underliggende mekanismer som ikke kan ses med det blotte øye og meningen bak språket i tekster. Heller ikke optimalt for å avdekke språkets betydning i forhold ideologier og maktrelasjoner i utdanningspolitikken. En kritisk diskurs analyse kan hjelpe meg å undersøke det man ofte ikke legger merke til ved første øyekast, gå grundigere inn i den bredere konteksten. Jeg kunne valgt å intervju mennesker som legger føringene eller de som tolker føringene for særskilt språkopplæring, men det kan gi meg ulike individuelle svar og tolkninger. Gjennom en kritisk diskurs analyse kan jeg forsøke å se på språkets utforming og betydning uten at det blir påvirket av personlige oppfatninger og meninger til de som intervjues eller observeres.

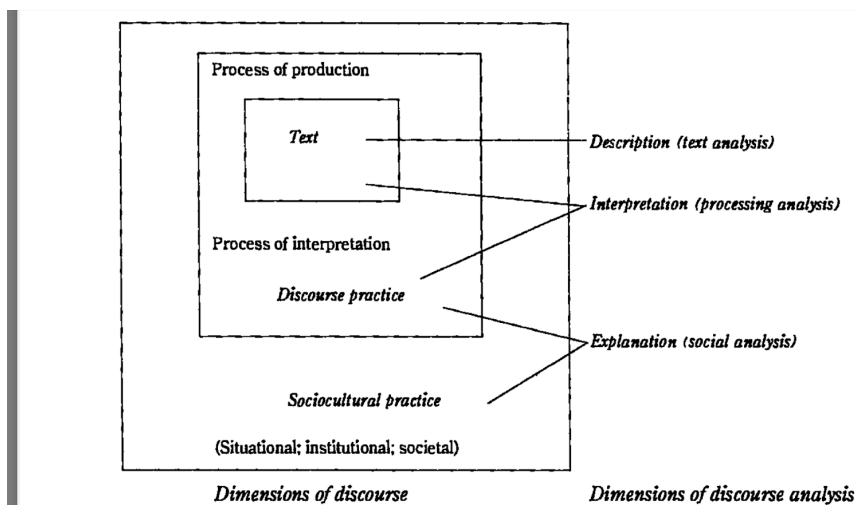
## **3.2 Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om språk, men også om samfunnets og statens perspektiv på omverden og hva som er deres prioriteringer (Bryman,2016, s. 531). Ruth Wodak med inspirasjon fra Teun Van Dijk beskriver diskurs som en metode or å undersøke den direkte påvirkningskraften mellom språk og makt. Samtidig som det brukes til å referere til den kritiske tilnærmingen til språk hvor fokuset er den bredere diskursive enheten av tekst som en grunnleggende faktor for kommunikasjon. Forskning med dette perspektivet i bakgrunn tar hensyn til for eksempel den institusjonelle, politiske- og mediediskurser som sentrale aktører i kampen om

hvem sin virkelighetsoppfatning vinner den diskursive kampen i utdanningspolitikken som handler om nyankomne elevers rettigheter og opplæringstilbud (Wodak & Meyer,2001, s. 2).

Diskursanalyse fokuserer på å analysere det språket i tekster gjennom ulike nivåer og i lys av hvordan de produseres og mottas (diskursiv praksis), samt den kulturelle og samfunnsmessige konteksten de er en del av. En kritisk diskursanalyse som dette innebærer blant annet å analysere ordvalg, metaforer, grammatiske trekk som modalitet og aktive og passive verbformer. Disse analyseres videre i sammenheng med aktuelle kunnskapsregimer, og trekk ved den sosiale og kulturelle konteksten teksten blir utformet i.

Norman Fairclough's kritiske perspektiv til diskursanalyse, da formålet er å kritisere og synliggjøre ideologier og maktforhold i politiske føringer, som påvirker sosial praksis (Fairclough,1995, s. 97). Faircloughs analytiske prosess foregår gjennom tre ulike dimensjoner, og kan dekke analyser på mikro- og makronivå. Første dimensjon er analyse av den konkrete teksten som kan være tale, skriftlige tekster, bilder eller en kombinasjon av de elementene. I dette tilfelle er det utvalget av skriftlige politiske styringsdokumenter. En analyse på et deskriptivt nivå. Andre dimensjonen er analyse av diskurs praksis, som innebærer å undersøke hvem som produserer teksten og fortolkning av teksten. Hva står mellom linjene, hva tyder ordvalg og setningsstrukturer på? Tredje dimensjonen sier noe om standardene til samfunnet, organisasjon eller en institusjon. Her skal påvirkning mellom den politiske diskursen og operasjonalisering av begrepet særskilt språkopplæring belyses (Fairclough,1995, s. 97). Under ser vi Faircloughs modell for diskursanalyse som metode med utgangspunkt i de tre dimensjonene som grunnlag for den kritiske diskurs analysen.



Figur 6: De tre dimensjonene for en kritisk diskursanalyse. Fairclough,1995, s. 98

1. Tekstanalyse: Det første steget er det deskriptive, som er delt inn i tre underkategorier som teksten skal analyseres gjennom i det første nivået av en kritisk diskurs analyse. Her ser vi på vokabular, ordforråd, ordvalg, grammatikk og tekststruktur (Fairclough,1989, s. 109).
2. Diskursiv praksis → Fortolkning fokuserer på å fortolke det som står i selve teksten sett i lys av den som fortolker innholdet. Fortolkning er en kombinasjon av hva som er innholdet i teksten og hva som er i den som fortolker (Fairclough,1989, s. 141). Tar utgangspunkt i modellen hans som viser prosessen for å analysere diskursiv praksis. De to første situational context og intertextual context → hvordan fortolkere kommer fram til en fortolkning basert på fire spørsmål.

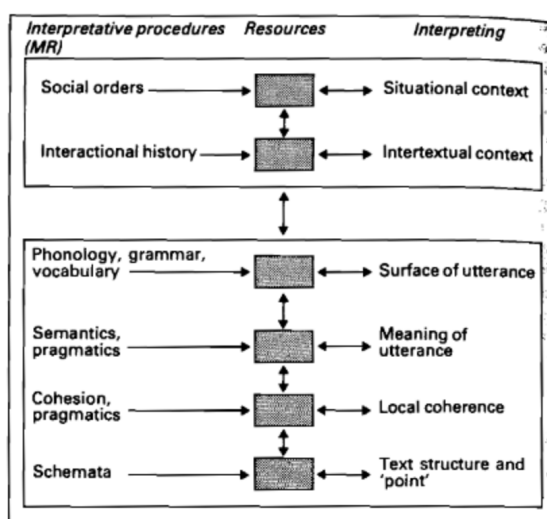


Fig. 6.1 Interpretation

Figur 7: Modell for å analyse diskurspraksis (Fairclough,1989, s. 142)

3. Sosial praksis skal jeg diskutere i diskusjonskapittelet hvor jeg ser tekstanalyse i sammenheng med den sosiale praksisen rundt opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever (Fairclough,1989, s. 143).

### 3.3 Hermeneutikk

I hermeneutisk vitenskapsteori er en av to hovedelementer fortolkningslære, fortolke og forstå mening i tekster. Det andre elementet er teorier om den hermeneutiske spiral hvor man må undersøke og forstå sammenheng mellom del og helhet i en tekst (Kleven og Hjordemal,2018, s. 188). Gadamer (1960) bidro til en utvidet forståelse av begrepet forforståelse ved at forskeren alltid fortolker teksten under noen forutsetninger som kan være bevisste eller ubevisste fordommer. Dette kan påvirke hva forskeren ser i teksten, tolker og forstår av det. Det er som Gadamer

beskriver om at for forståelse kan ingen unnslippe når man skal forstå en tekst (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 190). Det er her forskeren må bevisstgjøre seg på de ulike faktorene som kan påvirke reliabilitet og transparensen som er et viktig element i pålitelig forskning. Habermas (1968) utbedret denne filosofien til de tre erkjennelse interessene som man må ta utgangspunkt i for å forstå menneskers interesser og behov i kunnskapsgrunnlaget (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 192). Den første er teknisk erkjennelsesinteresse som hovedsakelig er relevant for naturvitenskapelig emner. Hovedelementet er å ha kunnskap om hva som er nødvendig for å for eksempel å produsere en bil. Den andre er praktisk erkjennelsesinteresse hvor språket er et viktig element. Språket symboliserer som en bærer og formidler av kultur, ideologi og verdier. Språk er vesentlig når det gjelder å skape forståelse mellom majoritetens og minoritetsgrupper, men ikke uten å kunne tolke hverandres uttalelser. Gjennom språk foregår kommunikasjon og formidling av politiske føringer og formålet med dette er å utvikle en felles forståelse (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 192). Den siste erkjennelsesinteressen til Habermas er det fundamentale behovet for menneskers behov er å frigjøre seg fra undertrykkelse. Vi kan ta et historisk tilbakeblikk for å bekrefte hvorfor dette er en viktig faktor å ta hensyn til, som jeg poengterer i introduksjonskapittelet. fokus på hva som promoterer sosiale og samfunnsmessige rammer som kan virke undertrykkende mot minoritetsgrupper. Habermas poengteres også at det er viktig å følge med på den teknologiske utviklingen, som kan bidra til å legge til rette for flere forskjeller mellom ulike mennesker (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 193). Et eksempel på dette kan være gratis digitale og fysiske læremidler for nyankomne ukrainske flyktninger på ukrainsk og russisk. Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til for eksempel Cappelen Damm å utforme og tilby gratis arbeidshefter for bedre tilpasset tospråklig fagopplæring for ukrainske nyankomne i grunnskolen.

Habermas, Foucault og Fairclough poengterer det samme om at språk ikke har et nøytralt utgangspunkt og ikke er fullstendig uavhengig av andre påvirkningsfaktorer, som for eksempel ideologier og kunnskapsregimer. Allerede fra tiden Habermas var en sentral bidragsyter om at ideologi og kunnskap er tilknyttet hverandre, og Gadamer poengterte at kunnskap må ses i lys av til de sosiale og kulturelle det blir konstruert i (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 195). Viktig å være bevisst på i forhold til forskerens refleksivitet er at ideologier er sett av verdier og meninger på hva som er korrekt kunnskap og måte å styre et samfunn på. Dette er noe ikke alle har et bevisst forhold til og da blir det viktig å frem min rolle refleksiviteten i forskerrollen. Noen kaller meg norsk, norsk-pakistaner eller tredje generasjonsinnvandrere. Jeg er flerkulturell, flerspråklig og har erfart

norsk grunnskole som en minoritetsspråklig elev. Avgrenser vitenskapsfilosofiske grunnlag til praktisk erkjennelsesinteresse og frigjørende erkjennelsesinteresse.

Opgaven har et ontologisk-relativistisk utgangspunkt da virkeligheten jeg undersøker er formet av kontekst, språkkonstruksjoner, og sannheten er noe som kan utvikles eller gjøres ugyldig i form av nye erfaringer. Utfordringen med denne metoden er at funnene ikke kan generaliseres, men heller overføres til lignende situasjoner. Dette bringer oss til et epistemologisk-relativisme utgangspunkt som understreker at kunnskap må undersøkes med kvalitative metoder, og at det ikke er kun en sannhet eller en virkelighet som eksisterer (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 203). Hovedelementer i sosialkonstruksjonisme er "utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor ikke minst språket og måten vi kommuniserer med hverandre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten" (Kleven & Hjordemaal,2018, s. 205). Sosialkonstruksjonisme har fire sentreringspunkter, men jeg velger det som er mest relevant for mitt forskningsspørsmål, som er det samfunnskritiske. Her skal vi bevisstgjøre oss om at sosiale syn og verdier ikke er nøytrale i den forstand at det er menneskeskapte interesser som legger premissene for praksisen. Her kan vi få en tilknytning til Habermas` kritikk til ideologiens påvirkning (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 206). Tilknytningen mellom sosialkonstruksjonisme og kritisk diskursanalyse er et sentralt verktøy for å undersøke språkets betydning i formidling av kunnskap, føringer fra statens perspektiv på nyankomne elevers opplæringstilbud, og hva de anser som nødvendig i det arbeidet (Kleven og Hjordemaal,2018, s. 208).

### **3.4 Utvalg**

Mitt empiriske tekstmateriale er et utvalg av offentlige dokumenter som er tilknyttet føringer for særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Jeg begynte i lovverket, og vi har i Norge flere kjente nettsider for særskilt språkopplæring. Trenger ikke tillatelse for å bruke eller få tilgang til slike offentlige dokumenter som ligger på offentlige domener som befolkningen har tilgang til. Politiske dokumenter: Inkluderer kun offisielle politiske dokumenter som er utstedt av relevante myndigheter og institusjoner. Dokumenter som ikke direkte nevner særskilt språkopplæring eller innføringstilbud ble ekskludert. Inkluderer kun politiske føringer som er utstedt innenfor en bestemt tidsperiode, i denne oppgaven blir det dokumenter fra de siste 10 årene. Eldre politiske føringer blir ekskludert for å fokusere på de mest dagsaktuelle retningslinjene. Endringer i politiske føringer og dokumenter kan bli endret eller oppdatert over tid. Dette kan påvirke gyldigheten og

relevansen av informasjonen jeg samler inn, kan være en utfordring å holde følge med slike endringer og sikre at studien min er oppdatert. Den er oppdatert i forhold til nåtiden kontekst og føringer.

Først identifiserte jeg dokumenter som gir føringer for nyankomne elevers opplæringstilbud. Naturlig å søke først etter lover som angår nyankomnes elevers rettigheter i grunnskolen. Jeg gikk inn på lovdata.no og søkte opplæringsloven. Videre bladde jeg nedover til jeg så «særskilt språkopplæring» nevnt i §2-8. Opplæringsloven stadfester nyankomne elevers rettigheter og hva kommunen har mulighet til å gjøre for å tilby et opplæringstilbud, men ikke hvordan. Videre var det naturlig å søke etter styringsdokumenter fra Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Av min erfaring som lærer har jeg kjennskap til at Utdanningsdirektoratet har utformet en veileder som går mer i dybden av hva opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige er og innebærer.

### 3.4.1 Styringsdokumentene

Her skal jeg presentere dokumentene som er valgt ut for å undersøke og analysere i lys av forskningsspørsmålene.

Dokument 1: Opplæringsloven §2-8

Her står sentrale føringer og rettigheter rundt særskilt språkopplæring og innføringstilbud for minoritetsspråklige elever.

Dokument 2: Opplæringslovens §2-1

Rett til grunnskoleopplæring etter tre måneder istedenfor 1 som var tidligere. Midlertidige endringer i lowerket.

Dokument 3: «Innføringstilbud til nyankomne elever minoritetsspråklige elever». Utformet av Utdanningsdirektoratet for skoleeiere og skoleledere.

## 3.5 Datainnsamlingsmetode

Bruker elementer fra kvalitativ innholdsanalyse som metode for å samle inn data. En tematisk analyse er ikke konkret definert, men er har blitt en av de vanligste metodene for kvalitativ dataanalyse. Denne metoden har en viss forankring i Grounded Theory hvor fokuset er koding for å kunne identifisere temaer i datautvalget (Bryman,2016, s. 570).



Analysen innebar systematisk og nøye gjennomgang av utvalget. Jeg leste først nøye igjennom dokumentene og identifiserte tema, budskap og aktører. Jeg markerte vokabular og ordvalg i en farge før jeg lagde en liste over disse ord og uttrykkene, før jeg delte kodene inn i grupper (Bryman,2016, s. 573). Grammatiske setninger jeg ønsket å undersøke ble markert i annen farge, og delt inn grammatiske grupper som normalisering og modalitet. Deretter analyserte og tolket dataen jeg hadde i lys kritisk diskursanalyse. Ulempen med koding av data er stort sett det at den metoden kan fragmentere og dele opp data, men i kombinasjon med kritisk diskurs analyse skal jeg motvirke denne effekten ved at jeg ser koder og temaer i lys av endringer i den politiske konteksten (Bryman,2016, s. 570).

### **3.6 Dataanalyse metoder**

Dataanalysen ble gjennomført ved å bruke kritisk diskursanalyse som metode for å analysere dataene. Jeg anvendte Norman Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse, som inkluderer verktøy som koding og kategorisering av tekster. Denne metoden tillot meg å identifisere skjulte maktrelasjoner, ideologiske perspektiver og sosiale konstruksjoner i tekstene. Ved å bruke kritisk diskursanalyse kunne jeg oppnå en dypere forståelse for å kunne avdekke og tolke de underliggende maktforhold og ideologier som påvirker praksis rundt særskilt språkopplæring og innføringstilbud (Fairclough,1995, s. 97). Dette styrker troverdighet og pålitelighet av forskningsresultatene. En av begrensningene med en tilnærming som dokumentanalyse er hvordan min forforståelse kan påvirke tolkningen av dokumentene og analysen. Kan unngå dette ved å være bevisst på «brillene» jeg bruker når jeg analyserer og tolker. En annen utfordring er tilgang til aktuelle dokumenter, men her så er utfordringen manglene dokumenter som sier noe om statistikk over antall nyankomne elever i grunnskolen. Ses på som sensitiv informasjon å dele ut fra staten perspektiv. Selv om dokumentanalyse har begrensinger, gir denne metoden likevel en verdifull innsikt i den politiske og sosiale konteksten og praksisen som omhandler opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Norman Fairclough har utformet en rekke spørsmål delt inn i ulike kategorier. De konkrete verktøyene jeg bruker kan ses i tabellen under (Fairclough,1989, s. 110-111). Tabellen viser oversikt over hva jeg skal se etter i dokumentene i utgangspunktet med forbehold om at jeg ikke nødvendigvis finner svar på alle spørsmålene i dokumentutvalget. Analyseredskaper for dokumentanalysen med elementer fra kritisk diskursanalyse. Jeg tar et utvalg av Faircloughs

spørsmål fordelt på de tre dimensjonene. Jeg velger ut de som er mest hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene.

Tekstanalyse – deskriptiv	
Vokabular	1. What experiential values do words have? 2. What relational values do words have? 3. What expressive values do words have?
Grammatikk	5. What experiential values do grammatical features have? What types of process and participant predominate? Are nominalizations used? Are sentences active or passive? 6. What relational values do grammatical features have? What modes (declarative, grammatical question, imperative) are used? Are there important features of relational modality? 7. What expressive values do grammatical features have? Are there important features of expressive modality?
Tekststruktur	9. What interactional conventions are used? Are there ways in which one participant controls the turns of others? 10. What larger-scale structures does the text have?

Tabell Fairclough, 1989, s. 110-111

### 3.7 Etiske hensyn

Jeg tar hensyn til personvern ved at jeg bruker offentlige styringsdokumenter, som er åpent for alle i befolkningen, og det kreves ingen tillatelser for innsyn i utvalgte offentlige styringsdokumenter som ligger på internett. Statsforvalterens tilsynsrapporter og forskningsrapporter nevnt i oppgaven trenger man ikke tillatelse for å bruke det ligger tilgjengelig på internett. Utdanningsdirektoratets veiledning for innføringstilbud ligger tilgjengelig på deres hjemmeside Utdanningsdirektoratet.no. Opplæringsloven ligger også åpent for alle på lovdata.no (Bryman,2016, s. 139).

### 3.8 Troverdighet og reliabilitet

Her skal jeg diskutere refleksivitet, tydelighet og transparens i oppgaven.

Min forforståelse er preget av en flerspråklig og krysskulturell oppvekst og bakgrunn i Norge. Noen kaller og definerer meg som norsk, norsk-pakistaner, pakistaner eller tredje generasjonsinnvandrere har jeg også hørt. Dette har gitt meg erfaring fra et minoritetspråklig perspektiv da foreldrene innvandret til Norge fra Pakistan rundt 1970, og oppdro meg i et tradisjonelt pakistansk hjem, kultur og språk. Samtidig som jeg er oppvokst i Norge, og har erfart det norske samfunnet og kulturen fra 1.klasse. Jeg har nå jobbet i skole i cirka .8 år både i grunnskolen og som lærer i voksenopplæring. De siste årene har jeg undervist nyankomne elever i norsk språk, og samfunnsfag. På den ene siden kan dette øke troverdigheten til oppgaven da jeg har reell praksiserfaring fra valgt tematikk. På den andre siden derimot må jeg være bevisst på dem at disse erfaringene ikke tar overhånd i min tolkning og undersøkelse som objektiv forsker, jeg må være bevisst på hvilke briller jeg bruker når jeg studerer og analyserer tema gjennom hele forskningsprosessen. Dette er for å unngå at min ubevisst subjektiv mening ikke skal ta overhånd, og åpner opp for flere perspektiver.

Triangulering har gjort gjennom å bruke flere ulike datakilder for å bekrefte og styrke funnene mine. Jeg har inkludert ulike typer dokumenter som styringsdokumenter, tilsynsrapporter, artikler og rapporter. Ved å bruke triangulering kan jeg få en mer helhetlig forståelse og styrke troverdigheten av funnene mine. For å vurdere kvaliteten må vi si noe om troverdighet og pålitelighet til den kvalitative forskningen gjort i denne oppgaven. Jeg tar i utgangspunktet i de fire kriteriene for troverdighet (Bryman,2016, s. 384). Kan stole på at det har blitt brukt autentiske politiske føringer og regelverk for særskilt språkopplæring og nyankomne elevers rettigheter, som kan bekreftes gjennom å søke selv på internett. Jeg har valgt ut relevante dokumenter hentet fra pålitelige kilder. Det er ikke mulig å si om forskningen har vært 100% objektiv, men jeg har gjort mitt beste å holde meg bevisst på at jeg bruker så objektive forsker-briller som mulig. Samtidig være bevisst på forforståelsen og skille min subjektive mening i størst mulig grad (Bryman,2016, s. 386). Her er det naturlig å diskutere teori, resultater og empiri i lys av min tolkning og forståelse av undersøkelsen utført i denne oppgaven.

### 3.9 Vurdering av metodevalg, datainnsamling og analyse

Evaluering av metode valg har gitt meg tilstrekkelig svar på forskningsspørsmålene. Vurdering av metodevalg er at jeg kunne ha brukt metoder som observasjon og intervju for å skape en bredde for å øke oppgavens empiri og troverdighet. Hadde vært interessant å undersøke hva skoleeiere og skoleledere legger aktuelle styringsdokumenter, og hvordan de tolker og implementerer elevs rett til særskilt språkopplæring. Hva opplever de som fremmende eller hemmende for å kunne tilby et forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever? Dette skulle ha vært det neste steget om dette var et langvarig prosjekt. Analysen som ble utført videre velger jeg å utføre gjennom en kritisk diskursanalyse med elementer fra innholdsanalyse framfor andre kvalitative analysemetoder, da jeg skal undersøke innhold og betydning av språkbruk i politiske føringer sett i lys av den sosiale konteksten. Det handler ikke kun om hva som står i styringsdokumentene som i en innholdsanalyse. Dette krever en kritisk analyse av ordvalg og språkbruk sett i lys av kontekst som de andre metodene ikke gir en tilstrekkelig og dekkende oversikt over. Ulempen med en kritisk diskursanalyse er den kan fort blir for aktivistisk, men er egnet for å belyse forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

Jeg opplevde også manglende relevante tekster som sier noe om hva skoleeiere setter i gang av tiltak for å møte grupper med nyankomne. For eksempel så kan vi finne nyhetsartikler om opprettelser av ukrainske klasser og tildeling av ressurser, men ingenting på kommunenes hjemmesider om at det finnes en egen gruppe eller klasse for ukrainske nyankomne elever. Manglende innsyn i hva de ulike kommunene og skolene gjør i praksis i et bredere perspektiv er en svakhet ved denne metoden (Creswell,2013, s. 241-242).

## 4. Presentasjons av funn

Jeg skal presentere resultater fra de tre utvalgte styringsdokumentene i to deler. Jeg kommer først til å presentere resultater fra §2-1 og §2-8 i den første delen. Deretter skal presentere resultatene fra Utdanningsdirektoratets veiledning. Jeg skal bygge opp de to delene på samme måte. Jeg skal først presentere innholdet i dokumentene, deretter presenterer jeg utdrag fra tekst- og grammatisk analyse. Jeg begrenser utvalget fra dokumentene jeg har analysert ut ifra hva jeg mener er relevant for oppgavens tema og undersøkelse, og velger bort det som ikke er direkte relevant for å kunne besvare forskningsspørsmålene hensiktsmessig.

### 4.1 Styringsdokumentene 1 og 2

I § 2-8 blir det fastsatt rettigheter og tiltak knyttet til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Paragrafen sikrer at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen, har rett til norskopplæring inntil de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Paragrafen nevner også hva slik opplæring kan innebære blant annet gjennom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er brukt modale hjelpe verb som viser at staten ikke tar sterk stilling om i hvilken grad dette er nødvendig for nyankomne elever. Det står blant annet at «Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova,1998, §2-8). Paragrafen gir også kommunen føringer for at morsmålsopplæring er mulig, og kan gjennomføres ved en annen skole enn den skolen eleven går på. Om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring på den andre siden ikke kan gis av eget undervisningspersonale skal kommunen legge til rette for annen opplæring tilpasset forutsetningene til eleven. En viktig aktør i dette arbeidet som blir nevnt er kommunen og fylkeskommunen. Kommunen blir delegert og har det overordnede ansvaret for å kartlegge nyankomne elevenes ferdigheter i norsk før det tas beslutning om tilbud for særskilt språkopplæring. Vi kan videre se i egne veiledere at dette kartleggingsansvaret blir delegert videre til skolene, som jeg kommer tilbake til lenger ned i resultatene fra Utdanningsdirektoratets veiledning.

Siste del av §2-8 gir føringer for a kommuner kan velge hvordan de vil organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever.

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

Et slikt opplæringstilbud også kjent som innføringstilbud kan bare vare inn til to år, men vedtak må gjøre et år om gangen med kartlegging av elevens norskferdigheter underveis og i forkant av enkeltvedtak, som grunnlag for behov. Innføringstilbud er det vi kaller når kommunen organiserer opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever i egne grupper, klasser eller skoler. Som vi kan lese i sitatet over kan opplæringstilbud for nyankomne elever organiseres i egne grupper, klasser eller skoler, men bare dersom det regnes for å være til elevens beste. Vedtak for et slikt opplæringstilbud trenger samtykke fra eleven eller foresatte. Deretter kommer følgende:

Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nykomne elever eit forsvarleg opplæringstilbud i ein situasjon der det kjem svært mange fordrevne frå Ukraina (Opplæringslova,1998, §2-8).

Her viser paragrafen at kravet til samtykket faller bort dersom et opplæringstilbud gjennom særskilt organisert tilbud er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud når det kommer svært mange fordrevne fra Ukraina.

Det er viktig å merke seg at departementet har myndighet til å utarbeide forskrifter i spesielle tilfeller for å tilpasse plikten og rettighetene til barn og unge, for eksempel når det kommer mange flyktninger fra Ukraina.

I §2-1 Her blir det fastsatt at når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge mer enn tre måneder, har barnet krav og rett til et opplæringstilbud. Denne retten skal oppfylles senest innen tre måneder. Utdraget under viser endringen som følge av flyktninger fra Ukraina har ført til at fristen for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring gikk fra en måned til tre måneder.

Dersom det er nødvendig fordi det kjem svært mange fordrevne barn frå Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånadersfristen. Plikta til

grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader. Plikta fell bort dersom eit opphald utanfor Noreg varer i meir enn tre månader. Departementet kan i særlege tilfelle frita elevar frå denne plikta (Opplæringslova, 1998, §2-1).

#### 4.1.1 Tekst

Teksten er lovgivende og bruker et formelt språk. Avsenderen av denne teksten er Stortinget som vedtar og endrer lover i Norge. Teksten er en lovtekst og følger bestemte normer og regler for lovformuleringer. §2-8 og §2-1 i Opplæringsloven er utformet av Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet ble offisielt grunnlagt i 1814, og skiftet navn i 2006 under Jens Stoltenbergs regjering. Kunnskapsdepartementet har hovedansvaret for utdanningspolitikken vi fører og all opplæring i Norge. I dag sitter statsråd Kari Nordtun (Ap), og Sandra Borch (Sp) som kunnskapsministre. Kunnskapsdepartementet består også en del av sentrale retningsgivende aktører i norsk utdanning og opplæring som Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI), Utdanningsdirektoratet, NOKUT og Forskningsrådet (Helsvig, 2023).

#### 4.1.2 Vokabular/ordvalg

Ordvalg i teksten som er av betydning for forskningsspørsmålet mitt har jeg organisert i to grupper. Første gruppa er ord tilknyttet til opplæring av nyankomne som forsvarlig opplæringstilbud, særskilt språkopplæring, særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt organisert tilbud. Den andre gruppa er andre ordvalg er språklige minoriteter, slike elever, nyankomne elever, fordrevne fra Ukraina, kommunen, vedtak, samtykke og kartlegging.

Deretter så jeg etter mulige motsetninger eller kontraster i vokabularet og ordvalget. Først i paragrafen står det at enkeltvedtak om særskilt språkopplæringstilbud i egne grupper, klasse osv kan bare gjøres om det regnes for å være for elevens beste. Deretter poengterer paragrafen at kravet til samtykke ikke gjelder for nyankomne elever om særskilt språkopplæring som et innføringstilbud er nødvendig for å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud når det kommer fordrevne fra Ukraina. Tyder på at særskilt språkopplæring for nyankomne elever som Innføringstilbud er et forsvarlig opplæringstilbud. Men formuleringen før den nyeste endringen tyder på at vi må undersøke om det er for elevens beste å få et slikt tilbud, men ikke når det er mange fordrevne fra Ukraina.

Betydningen av konnotasjoner eller assosiasjoner som knyttes til visse ord eller uttrykk: «Fordrivne fra Ukraina» sier noe om Norges subjektive oppfatning av krisen. «nyankomne elever». Usynliggjør nyankomne elever fra andre land. Selv om det kommer svært mange fra Ukraina, kan vi ikke fremheve noen grupper over andre nyankomne elever i opplæringstilbudet de får. Vi kan også diskutere om Norge gjorde de samme endringene og tilretteleggingen når vi hadde svært mange flyktninger fra Syria i 2014?

### 4.1.3 Aktive og passive formuleringer

«Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar.» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Står ikke hvem som skal mene om det er nødvendig. Passiv formulering å bruke «om nødvendig», og det står ikke hvem som har ansvaret for å finne ut av nyankomne elever har rett til dette. Det står ikke hvem som har ansvaret for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det står bare «om nødvendig», «Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.» Står ikke hvem som skal eventuelt gjøre dette, eller undersøke det. På den andre side bruker de aktiv form når det handler om for eksempel kartlegging som vi kan se her: «Kommunen skal kartlegge».

### 4.1.4 Modalitet

I disse to paragrafene er det brukt deontisk modalitet, da språket uttrykker grad av hva som skal gjøre og hva som kan gjøres i forhold til nyankomne elevers opplæringstilbud. Knytte til grad av tillatelse og autonomi som «har rett til», «kan leggjast til» og «må fastsejast i». Vi har en relasjonell modalitet uttrykt gjennom modale verb som kan, skal, og må. Viser til grad av hva som er nødvendig og ikke. Det som er obligatorisk, og det som *kan* velges. Ordenes betydning for tekstens budskap og oppfatning påvirker hva som blir satt i gang av tiltak for å kunne oppfylle nyankomne elevers rettigheter.

«Fordrevne fra Ukraina» kan usynliggjøre andre nyankomne elever vi også har i skolen. Fokus på det ene fjerne fokus og ressurser fra de andre. Vi har hatt nyankomne elever fra krigsherjede land i årevis, men blir ikke sett på som fordrevne av staten.



### 4.1.5 Midlertidige endringer i opplæringsloven

Regjeringen har vedtatt som vist i §2-1 og §2-8 midlertidige endringer for å gjøre det enklere for skoler å ta imot flyktninger fra Ukraina. Det første er at kommuner må gi opplæring til elevene så raskt som mulig. Fristen for å gi fullverdig opplæring utvides fra én til tre måneder.

Det andre er at kommunene kan organisere opplæringstilbudet for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler (innføringstilbud) uten at eleven eller foresatte må samtykke til det. Og det siste og tredje er at kravet til samtykket fra elev og foresatt faller bort da det kommer mange fordrevne fra Ukraina.

## 4.2 Styringsdokument tre

Dette dokumentet er en veiledning i særskilt språkopplæring og innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring. Veileder utformet av Utdanningsdirektoratet i oppdrag for Kunnskapsdepartementet. Sist endret 04.04.2022. Utdyper § 2-8 i Opplæringsloven hva, hvordan og hvorfor. Veilederen henviser til regelverket, og andre aktører som NAFO og Udir.

«Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever» er en tjue siders retningsgivende veileder rettet mot skoleeiere og skoleledere på kommunalt- og fylkesnivå. Veilederen er delt inn i fem temaer. Innledning, regelverk, organisering av innføringstilbud, innholdet i innføringstilbud, og når elever går fra innføringstilbud til ordinært opplæringstilbud. Veileder gjentar og går mer i dybden av § 2-8 fra Opplæringsloven. Veilederen er veiledende og gir en oversikt over hvordan man kan organisere opplæringstilbudet som et innføringstilbud. Veilederen omtaler i tillegg innføringstilbud i videregående opplæring, men velger å ikke ta med dette i analysen da oppgaven er avgrenset til nyankomne i grunnskolealder. Språket brukt i dokumentet bruker formelle og nøytralt konstruert og følger anerkjent norm for et veiledningsdokument.

Det står innledningsvis i veilederen at:

Alle kommuner og fylkeskommuner må være forberedt på å ta imot nyankomne elever, enten de kommer på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2).

Her blir det uttrykt gjennom det modale hjelpeverbet «må» grad av nødvendigheten og direktoratets subjektive mening om at alle kommuner må være forberedt uansett bakgrunnen til nyankomne minoritetsspråklige elever.

### 4.2.1 Ordvalg/Vokabular

Formuleringen «Så rask som mulig» er gjentatt flere steder i veiledningen. «målet med innføringstilbud er at eleven så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 2).

«Der målet er å lære eleven norsk så raskt som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 3)

«Av hensyn til integrering er det viktig å få denne elevgruppen så raskt som mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse» (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 3)

«Av hensyn til integrering er det viktig å få denne elevgruppen så raskt som mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse» (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 7)

Utvalg av ord tilknyttet erfaringsverdier fra veilederen er «Innføringstilbud», minoritetsspråklige elever», særskilt språkopplæring», samarbeid», «kartlegging», «kompetanse» og «læreplaner». Det er også tegn til relasjonelle verdier som «rettigheter», «mulighet», «frivillig» og «forsvarlig». Utrykksverdier vi kan finne er ordene «nyankomne», særskilt», «forsvarlig» og «fleksibel».

«Det er viktig at de foresatte får kommunisere på et språk de mestrer. Om skolen ikke har nødvendig språkkompetanse blant de ansatte bør de bruke tolk.» det er viktig at foresatte får kommunisert på et språk de mestrer, virker som en motsetning når skolene ikke må skaffe tolk selv om skolen ikke har aktuell eller nødvendig språkkompetanse tilgjengelig.

Elever som kommer senere enn første klasse vil ha kortere tid på å tilegne seg fagkunnskaper, samtidig som de skal tilegne seg et nytt språk.  
..spesielt viktig at eleven kan ta i bruk morsmålet som en ressurs i opplæringen.  
Dette kan for eksempel gjøres ved å ha tilknyttet morsmålslærere til innføringstilbudet, ved å bruke foresatte som ressurs, eller ved bruk av digitale hjelpemidler. Morsmålsopplæring er nyttig og viktig i innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 17).

I avsnittet over blir morsmål spesifikt nevnt som en ressurs og nyttighet i opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever. I avsnittet under blir eleven og foresattes stemme nevnt som avgjørende for hvilket tilbud de nyankomne får i skolen. Samt at nyankomne elever på de laveste trinnene har bedre muligheter til å tilegne seg fagstoff enn da nyankomne elever på eldre trinn.

Om skoleeier tilbyr innføringstilbud eller ikke, hva kartleggingen av eleven viser og hva eleven og elevens foresatte ønsker, er avgjørende for hvilket tilbud eleven kan få tilbud om i

enkeltvedtaket. En veltilpasset elev med gode skolefaglige ferdigheter vil, i hvert fall på de laveste trinnene, ha gode muligheter til å tilegne seg skolens fagstoff sammen med jevnaldrende, i et ordinært tilbud med særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 18).

#### 4.2.2 Aktive og passive formuleringer

Utdanningsdirektoratets veiledning for innføringstilbud anvender hovedsakelig erklærende setninger, med en kombinasjon av aktive og passive setningskonstruksjoner og formuleringer. «Innenfor gitte rammer er det opp til den enkelte kommune eller fylkeskommune å bestemme hvordan de vil tilby særskilt språkopplæring.» Aktiv formulering ved at kommunen blir nevnt som ansvarlig aktør for å bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringstilbudet.

#### 4.2.3 Modalitet

Tekstens uttrykk vil jeg definere som deontisk modalitet ved at viktigheten av teksten budskap blir uttrykt gjennom modale hjelpeverb som kan, vil, må, bør, skal osv. Slike ord har stor betydning for teksten budskap. Å se på modalitet er godt egnet i en kritisk diskursanalyse da det kan brukes til å konstruere maktrelasjoner og ideologier i tekster. Modale hjelpeverb som jeg nevnte påvirker som vi skal i diskusjonsdelen den sosiale praksisen og implementering av et opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette kommer videre til påvirke oppfatningen til den som skal lese og tolke føringene for særskilt språkopplæring og et innføringstilbud.

Skoleeier kan organisere innføringstilbud på ulike måter. Noen skoleeiere velger å samle alle opplæringstilbudene for nyankomne på én skole i kommunen. Andre oppretter egne klasser på noen utvalgte skoler, eller integrerer nyankomne elever i ordinære klasser. Forhold som kommunestørrelse, geografi og antall elever i kommunen med vedtak om særskilt språkopplæring, kan ha betydning for valget skoleeier tar (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 10)

«Når skoleeiere skal planlegge opplæring av nyankomne elever, bør dere legge vekt på» (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 10). Her blir spesifikt skoleeier altså kommunen nevnt som ansvarlig aktør for å planlegge opplæringstilbudet. Modale hjelpeverbet *skal* viser grad av nødvendighet. Modale hjelpeverbet *bør* viser mindre grad av nødvendighet for det som kommer etter ordet.

For elever som begynner på ungdomstrinnet uten særlig skolegang, er det utfordrende å på kort tid utvikle muntlige ferdigheter i norsk, lære seg å lese og skrive på norsk, og opparbeider seg grunnleggende ferdigheter og fagkunnskaper i alle fag. Noen elever vil ha behov for en første lese- og skriveopplæring. Sent ankomne med liten skolebakgrunn, kan ha store utfordringer med å mestre overgangen fra grunnskole til videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 17-18).

I avsnittet over poengterer Utdanningsdirektoratet at nyankomne elever som begynner på ungdomstrinn, men gjelder også elever på mellomtrinnet uten særlig skolegang fra hjemlandet vil ha store utfordringer når de skal lære norsk og fag på norsk, og samtidig få seg venner. Tyder på at vi trenger ressurser for å kunne hjelpe disse elevene på en forsvarlig måte.

Det er nødvendig å avklare om nyankomne elever kan lese og skrive på sitt morsmål eller et annet språk. I tillegg skal skolen kartlegge elevens norskferdigheter. For eldre elever bør de også kartlegge skolefaglige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet,2022a, s. 11).

Her ser vi en aktiv formulering hvor skolen blir utpekt som ansvarlig aktør i kartlegging av elevens ferdigheter i norsk og morsmål. Motsetning til formuleringen i §2-8 hvor kommunen blir utpekt som ansvarlig for kartleggingen.

## 5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere resultatene i lys av teori, empiri og metodevalg. Jeg skal først diskutere føringene og rammene i utdanningspolitikken og hvordan det kan påvirke den sosiale praksisen rundt opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Deretter skal jeg diskutere og belyse hvilke faktorer som kan hemme eller fremme et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud for å besvare det andre forskningsspørsmålet i oppgaven.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1

*Hvilke føringar har vi i offentlige og politiske styringsdokumenter for særskilt språkopplæring og innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, og hvordan gjennomføres det i dag?*

#### 5.1.1 sosial praksis

For å belyse og svare på det første forskningsspørsmålet skal jeg gi kort oversikt over nyankomne minoritetsspråklige elever rettigheter, og hvilke plikter kommuner og skoler har i forhold til nyankomne minoritetsspråklige elevers rettigheter.

Nyankomne elever er barn i grunnskolealder som nylig har kommet til Norge, og har rett til å motta grunnskoleopplæring når de har oppholdt seg i Norge i tre måneder (Opplæringslova, 1998, §2-1). §2-8 i opplæringsloven omhandler særskilt språkopplæring og innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolen. § 2-8 er som følgende «elever som har et annet morsmål enn samisk og norsk har rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelig ferdigheter i norsk for å følge ordinær undervisning» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det er ikke beskrevet hva som blir sett på som «tilstrekkelig ferdigheter», dette er en vurdering for de som har kartleggingsansvaret. Det står i tillegg at om det er nødvendig har elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller til og med begge deler. Når det gjelder nyankomne elever, er det beskrevet at «Kommunen kan organisere særskilt språkopplæring for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Nyankomne elever har også rett til å gå på nærskolen sin, om de takker nei til et innføringstilbud på en annen skole.

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven validerer føringene for særskilt språkopplæring. Det er samsvar mellom føringene og teorien for hva som må til for kunne tilby et forsvarlig

opplæringstilbud. Cummins (2000) poengter hvor sentral rolle språkopplæring og bruk av morsmål spiller i nyankomne minoritetsspråklige elevers muligheter for læring og utvikling. Vi kan se dette både i regelverket og veilederen at rammene åpner opp for og gir muligheten for kommunene for å kunne tilby inkluderende og forsvarlig opplæring av nyankomne elever. Formuleringene bruker derimot modale hjelpeverb som «kan», som fører til at skoleeiere eller skoleledere ikke prioriterer dette framfor andre viktige ting i skolen. Dette krever også mye arbeid og kompetanse for å realisere føringene for nyankomne elever. Det er allment kjent at skoler drives under et økonomisk press og at det er mangel på kvalifiserte lærere i skolene. Hva skoleeiere og skoleledere velger å prioritere er avhengig av kommunen behov samtidig som det blir påvirket av systemtiltak som ikke legger til rette for forsvarlig opplæring av nyankomne elever. Funnene fra tidligere forskning bekrefter dette at de fleste får særskilt norskopplæring gitt i ordinære klasser. Dette vet vi av teori og forskning ikke er en egnet eller effektiv sosial praksis for å lære nyankomne elever akademisk og hverdagspråk. Har skoler mulighet til å ansette morsmålslærere når de anser det som nødvendig, samtidig som det er mangel kvalifiserte lærere i ordinær undervisning og opplæring? Det kan argumenteres for at praksis rundt opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever i større grad er preget av sosiale røtter. Kommunen som bestemmer påvirker tankesettet, mål og forventninger skolen og lærere bringer med seg i opplæring av nyankomne elever (Cummins, 2000, s. 2).

Den sosiale praksisen tyder på røtter fra det kulturkonservative regimet hvor kritikken til flerspråklig ressursbruk ikke skal prioriteres over det andre i skolen. De ønsker å fokusere og bevare den norskekulturelle arven, noe som er begrunnet i opplæringens verdigrunnlag, men som vi vet er Norge et flerkulturelt og flerspråklig land under utvikling, og det kan fint være mulig å bevare den norskekulturelle arven og samtidig tilby inkluderende og forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Staten og kommunen må ikke ha passive formuleringer, som fører til at ansvaret blir delegert videre eller oversett.

Den dominante diskursen innenfor opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever er at de skal lære seg norsk så raskt som mulig. Dette er ikke i samsvar med Cummins forskning som viser at det kan ta opp til fem år for nyankomne minoritetsspråklige for å ta igjen de andre elevene akademisk (Cummins, 2000, s. 18). Det står at morsmåls opplæring kan brukes om det blir sett på som nødvendig, men brukes ikke fordi det ikke blir støttet opp av økonomiske midler og de fleste

kommuner har ikke morsmåslærere lenger. Diskurs innenfor andrespråklæring er todelt, på den ene siden tyder formuleringer på enspråklig tilnærming, men det er konsensus innenfor forskning, og spesielt veilederen poengterer at *morsmålet* til eleven er en ressurs og styrke i andrespråksopplæringen. Vi kan også tyde dette fra føringene om enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, som bare kan gjøres for et år om gangen, og et innføringstilbud kan gis maksimalt opp til to år. Disse føringene henger sammen med teorien om at det tar 1-2 år lære seg et nytt språk på et hverdagslig og samtalenivå (BICS), men ikke sammen med hva det trengs for å lære seg et nytt språk på et akademisk og faglæringsnivå (CALP). En nyankommen elev som ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet og går sjette klasse, er klar for å lære alle fag på norsk i sjuende klasse etter et år med særskilt språkopplæring eller et innføringstilbud. Vi ser at de fleste får dette som tilrettelegging i ordinær undervisning, er det da meningen at en nyankommen elev lærer norsk, har faglig utvikling og sosiale utvikling med medelever? Hvordan foregår slik opplæring. Neste steg i denne forskningsprosessen om nyankomne elevers opplæringstilbud hadde vært å undersøke hva som faktisk foregår i skolene og klassene der det er nyankomne elever. Hadde vært interessant å observere hvordan kommunen eller skolen legger til rette for et forsvarlig opplæringstilbud.

Vi ser også at det er et stort sprik i den sosiale praksisen rundt struktur og organisering av opplæringstilbudet for nyankomne minoritetspråklige elever. Dette kan være av ulike grunner eller en kombinasjon av ulike aktører og faktorer som påvirker den sosiale praksisen (Fairclough, 2013, s. 146). Vi ser gjennom tidligere forskning at det er stor variasjon avhengig av kommunens størrelse osv, men det mest vanlige tilbudet nyankomne får er opplæring i ordinær undervisning med språklig tilrettelegging. Mangel på kompetent undervisningspersonalet er heller ikke optimalt, mange skoleledere og skoleeiere har sagt. Det at de fleste får denne type opplæring tyder også på at kommuner og skoler ikke har en gjennomtenkt og forankret plan som de egentlig skal ha ifølge Utdanningsdirektoratets veiledning og oppfatning.

### 5.1.2 Ordvalg/vokabular

Alle sitatene som handler om flerspråklig kompetanse og bruk av morsmål anses som en viktig ressurs i andrespråklæring. Det ser ut til å være sammenheng mellom teori og data, men vi ser at modale hjelpeverb påvirker hvor sterkt det innholdet blir oppfattet som viktig. Bruk av «Særskild norskopplæring» helt i begynnelsen av paragrafen tyder på at enspråklig tilnærming til

andrespråkslæring er foretrukket. «Om nødvendig» tyder på at bare om noen tenker at det er nødvendig så har «slike elever» rett til tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring. Resten av formuleringene i paragrafen antyder at slik opplæring ikke kan gis på egen skole eller eget undervisningspersonale, og om kommunen ikke kan tilby dette så må de legge til rette for annen opplæring. Hva menes med «annen opplæring» for kommuner og skoler mye handlingsrom for hvordan de vil tilby opplæringen. Tyder på at det er åpne for en flerspråklig tilnærming, men bruker passive formuleringer som gjøre det utfordrende å peke på hvem som har ansvaret for å realisere flerspråklig tilnærming mot opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever.

Bruken av ordet «så rask som mulig» veiledningen tyder på Utdanningsdirektoratets subjektive mening om at andrespråkslæring skal foregå så raskt mulig og helst innen to år. Men hva innebærer det å lære bort et helt nytt språk så raskt som mulig? Er rammene rundt opplæringstilbudet for nyankomne implementert og organisert for å kunne realisere den raske språktilegnelsen som er formidlet i føringene? Lærerens kompetanse, andrespråksopplæring, organisering, implementering, bruk av morsmål og samarbeid på tvers av etater er sentrale temaer veiledningen tar opp og det tyder på at man må se på ulike organisatoriske faktorer og kompetanse tilgangen for å forstå hvorfor særskilt språkopplæring praktiseres på ulike måter. Vokabular og ordvalg i veilederen har røtter i oppgavens teoretiske utgangspunkt. Veilederen påpeker nødvendigheten av riktig kompetanse og bruken av elevens morsmål i samsvar med teori ses på som sentralt i andrespråksopplæring. Spesielt er dette viktig for elever som har lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, som må lære å lese og skrive på en nybegynner nivå.

Ordvalget nevner også flere aktører i veilederen som skolen, tolk, foresatte, morsmålslærere og lærere med flerspråklig kompetanse. Her blir det nevnt viktige og sentrale aktører i arbeidet for å tilby et opplæringstilbud som er tilpasset forutsetningene til nyankomne minoritetsspråklige elever. Men en motsetning til dette ser vi i lengden av opplæringstilbudet og bruken av «lære norsk så raskt som mulig», dette gjentatte ordvalget samsvarer ikke med teorien om at det kan ta opp til 5 år å tilegne seg et nytt språk på et akademisk nivå, og kunne lære fag gjennom norsk. Det er samsvar mellom 1-2 år med særskilt språkopplæring om det kun var norsk på et hverdagslig nivå nyankomne skal mestre, men som vi ser ut ifra forskning og teori er ikke dette nok får kunne få et faglig utbytte av opplæring i ordinær undervisning.



### 5.1.3 Modalitet

Her kan vi se hva utdanningspolitikken ser på som nødvendig for opplæring av nyankomne elever opplæringstilbud. Med ambivalente føringer unngår staten å ta stilling til hva de ser på som nødvendig å tilby nyankomne elever. Det står at kommunen skal kartlegge nyankomnes elevers ferdigheter i norsk. Viser grav av nødvendighet for å kjenne til nyankomnes ferdigheter i norsk. Står videre at kommunen *kan* organisere særskilt språkopplæring for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Modale hjelpeverb som kan tyde på at dette ikke er noe kommuner må gjøre, de kan velge å gjøre. Viser at staten ikke tar et tydelig standpunkt på hvordan særskilt språkopplæring skal gis eller organiseres.

Desentralisering av ansvar, staten lager veileder for kommunen som har det lovlige ansvaret for innføringstilbud, men så utarbeider kommuner egne veiledere som delegerer ansvar videre til skolene. Det er riktig at kommuner må tilpasse tilbudet ut ifra størrelse og behovet i kommunen. Det er mye kan når det gjelder føringer, men føringer rundt kartlegging brukes med skal, som tyder på at regjeringen tar et sterkt standpunkt om hvor nødvendig det er med kartlegging. At kommunen har stor frihet kan tyde på at regjeringen ikke tar et sterkt standpunkt om hvilken type opplæringsmetode de ser på som nødvendig for nyankomne elever.

Skolen er nevnt som ansvarlig for kartlegging av nyankomne elevers ferdigheter i norsk og morsmål i Utdanningsdirektoratets veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 6). I motsetning til §2-8 (Opplæringslova, 1998, §2-8), hvor kommunen blir utpekt fra statens perspektiv, som ansvarlig for kartlegging av nyankomne elevers ferdigheter i norsk. Istedenfor at det brukes også *om nødvendig* som i §2-8, men Utdanningsdirektoratets veiledning bruker formuleringen *det er nødvendig*. Viser grad av nødvendighet for kartlegging fra statens perspektiv. Veilederen viser også til kartleggingsverktøy og ulike læreplaner som skal eventuelt brukes i arbeidet rundt nyankomne elevers opplæring. Poengterer viktigheten av kompetanse og kjennskap til det språket eleven mestrer når hen ankommer Norge. Dette er i samsvar med teoretiske rammeverket og andrespråkspedagogikk (Cummins, 2000).

«Skoleeier kan organisere innføringstilbud på ulike måter» er en av grunnene til hvorfor det er så stor variasjon i organisering fra kommune til kommune. og at de fleste nyankomne elever får særskilt språkopplæring som tilpasset opplæring i ordinært klasserom. Vage formuleringer som

dette kan føre til svake behovsavgjørrelser fra de som har det overordnede ansvaret. Skoleeier har videre stor frihet til å velge selv om de vil delegere ansvaret videre til skoleledere, organisere tilbudet i egne grupper, klasser eller skoler. Det skaper stor variasjon fra kommune til kommune om hvordan de velger å organisere særskilt språkopplæring for nyankomne elever.

Tre hovedfunn fra NIFUS delrapport viser at det er stor variasjon av tilbud avhengig av kommunestørrelse, det mest vanlige tilbudet for nyankomne elever er opplæring i ordinær klasse (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2022, s. 175). Det andre funnet var behov for gode rutiner, forutsigbarhet, tid, støtte, tilrettelegging og trygghet og det siste var at kommuner må ha en gjennomtenkt og forankret plan. Dette viser at kommuner i dag fortsatt har en vei å gå for å kunne tilby et forsvarlig opplæringstilbud for alle nyankomne elever.

«Regelverket skal likevel ikke være til hinder for et innføringstilbud som både skoleeier og elev/foresatt ønsker og mener er til det beste for eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 3). Her poengteres det at regelverket ikke skal være til hinder for hva som er best for eleven, men det er skoleeier og elev/foresatt som har makten da til å kunne få til et forsvarlig opplæringstilbud. Hva har det å si når mange nyankomne elevers foreldre også er nyankomne og har ikke tilstrekkelig norsk ferdigheter eller kjennskap til rettighetene deres når de ankommer et nytt land.

Grad av modalitet har en direkte tilknytning til maktrelasjoner og opplæringstilbudet for nyankomne elever. Loven sier kommunen og skolen må og skal gjøre bestemte ting i forhold til særskilt språkopplæring. Men det som er det viktigste altså organiseringen, implementering og den sosiale praksisen er delegert til kommunene og skolene for å kartlegge, vurdere, iverksette tiltak og få tak i ressurser etter at nyankomne elever har begynt på skolen. Modale hjelpeverb tilknyttet føringene er kan, burde og om nødvendig. Det at skolen har ansvaret vil si at ingen vet hva eleven kan eller hva eleven trenger og har behov for før de har begynt på nærskolen hatt møte med skole og hjem, som ofte blir utsatt i vente på å bestille tolk. Også kan kartlegging gjennomføres, og da kommer det en vurdering som er presset av hva man har tilgang til av ressurser. Den makten som ligger i ordene, har en stor påvirkningskraft. Bak slike formuleringer, ordvalg, grad av modalitet og aktive eller passive setninger kan ha bakgrunn i ideologier med fotfeste i styrende kunnskapsregimer. Kommer tilbake til dette i avsnittet senere om språk og makt.

### 5.1.4 Aktive og passive formuleringer

Hvem bestemmer om dette er nødvendig for nyankomne minoritetsspråklige elever? Det står at når *kommunen* ikke har egnet undervisningspersonalet, må de så langt som mulig legge til rette for annen opplæring. Har kommuner oversikt over hvilket språk undervisningspersonalet på skolene snakker eller om hvem som har flerkulturell eller flerspråklig pedagogisk kompetanse utenom norsk? Hva *annen* opplæring innebærer står det ikke noe mer om. Bruker begrepet kommune for å delegere ansvaret, men kommunen har ikke en enkel definisjon. Det er et komplekst samhandlingsarbeid mellom mange ulike offentlige og private aktører og etater som for eksempel flyktningkonsulent. Fokus på hva som skal og kan gjøres, men ikke av hvem. En del passive formuleringer når det uttrykkes handlinger.

Aktive formuleringer som utpeker at det er opp til enkelte kommunen å bestemme hvordan de vil tilby særskilt språkopplæring til sine nye landsmenn. Her poengteres det at makten for implementering og organisering ligger hos kommunen altså skoleeier. Aktive eller passive formuleringer sier noe om makten er desentralisert eller sentralisert. Makten fra statens perspektiv ligger hos kommunene når det gjelder kartlegging, men dette ansvaret blir delegert til skolene i veilederen.

### 5.1.5 Midlertidige endringer

En av funnene fra analysen var at nåværende regjering har innført midlertidige endringer i §2-1 og § 2-8 for å gjøre det lettere for kommuner å ta imot og tilby forsvarlig opplæring for ukrainske nyankomne i grunnskolealder. Dette betyr at staten kan legge til rette og endre lover og regler for å kunne tilby forsvarlig opplæringstilbud når det kommer mange nyankomne til kommunene. Dette er et inkluderende og likeverdig tiltak som er meget bra av regjeringen å innføre. En av endringene var at kommuner fikk en utvidet frist fra 1 til 3 måneder for å tilby nyankomne fra Ukraina forsvarlig opplæringstilbud. Den andre endringen var at ukrainske nyankomne elever og deres foresatt ikke trenger å levere et samtykke. De kan plasseres direkte inn i egne grupper, klasser eller skoler uten at det blir tatt hensyn til deres ønsker å behov. På den andre siden hva betyr dette for nyankomne elever som ikke komme fra Ukraina? Disse endringene kan ha blitt implementert med intensjon om å gjøre alt lettere rundt mottak og opplæringstilbud for nyankomne, men det skaper bekymringer rundt likeverdig kvaliteten og effektiviteten av opplæringstilbud for nyankomne elever. Viktig å

bemerke seg at alle elever får likeverdige ressurser og støtte for å kunne innlemmes og lykkes i det norske samfunnet. Det står i veilederen at hensyn til integrering skal veie tungt når det gjelder å plasser nyankomne i egne grupper ((Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 3). Det er verdt å notere at det er risiko for segregering og ekskludering av nyankomne elever når vi innfører slike drastiske tiltak og ressurser beregnet for ukrainske nyankomne elever. Nyankomne minoritetsspråklige elever kan bli ekskludert fra et likeverdig opplæringstilbud. Vi må vurdere at slike endringer ikke har ubevisst negative konsekvenser for nyankomne elevers utdanning og inkludering opplæringen. Dette funnet kan indikere en strukturell forskjellsbehandling av nyankomne elever som ikke er fra Ukraina. Ble slike endringer gjort for andre bølger av flyktninger til Norge? Slike endringer finner vi ikke spor av. Det er avgjørende for alle nyankomne elever at de får et likeverdig opplæringstilbud, uavhengig av deres bakgrunn. Utdanningsdirektoratet poengterer dette i starten av Veilederen de har utarbeidet. Vi ser også at de midlertidige endringene ble støttet opp av midler og ressurser for å kunne realisere statens føringer gjennom opprettelser av innføringsklasser og ressurser for å realisere en tospråklig fagopplæring.

## 5.2 Flerspråklig opplæring

Vi ser at ordvalg, bruk av modale hjelpeverb viser hvordan vi kan utforme språklige konstruksjoner som påvirker kunnskapen og praksis. Dette henger sammen med Banks (2020) dimensjon om kunnskapssyn hvor visse perspektiver fremheves og favoriserer noen metoder over andre. Vi kan tyde statens subjektive perspektiv og desentralisering av makten for nyankomne elevers opplæringstilbud. Dette ansvaret er overlatt til kommunen og fylkeskommunen for å realisere elevens rettigheter og for å implementere et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud. Innholdet i særskilt språkopplæringstilbudet er påvirket av kunnskapssynet formidlet i føringene, rammene og ressursene. Den fjerde dimensjonen setter et likhetstegn mellom at flerspråklig pedagogikk er likeverdig pedagogikk. Opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever blir tilbudt påvirker deres erfaring og utbytte av opplæringen. Vi har føringer og rammer som legger til rette for at kommunen skal ha muligheten til å oppfylle nyankomne elevers rettigheter på en forsvarlig måte. En motsetning til dette er resultatene fra delfunnene om ressurser og tilbud opprettet og utviklet raskt for nyankomne ukrainske elever. Her viser staten og kommunen at det kan om de vil, og om de får støtte og midler ovenfra ned. Dette kan vi se gjennom økonomiske midler gitt til ulike aktører for å utvikle og oversette ukrainske læremidler, og ansatte morsmåls lærere i ukrainsk. Mange kommuner fikk også tilgang til noe de kalte «den ukrainske potten» hvor skole kunne få

økonomiske midler til innkjøp og organisering av opplæringstilbudet til nyankomne elever fra Ukraina. Veldig fint tiltak, men må sette spørsmål tegn ved hvorfor andre nyankomne elever ikke får den samme støtten og tilretteleggingen. Når det vanligste for andre nyankomne minoritetsspråklige elever er tilpasset opplæring i ordinærklasserom uten morsmålslærer i for eksempel arabisk, som er morsmålet til en like stor elevgruppe om ikke større historisk sett.

### 5.3 Makt og språk

Læreplaner som er utviklet av Utdanningsdirektoraret Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, læreplan for morsmålsopplæring, og læreplan for tospråklig fagopplæring viser at utdanningspolitikken anerkjenner andre opplæringsmetoder enn særskilt norskopplæring. De har utviklet læreplaner som skal tas i bruk i samsvar med elevens behov og forutsetninger.

Formuleringene åpner opp for og gir gode rammer for kommuner å jobbe innenfor. Hva kommunene velger å gjøre med det overordnede ansvaret og makten de har fått varierer fra kommune til kommune. Læreplanene utviklet for særskilt språkopplæring viser i tillegg at utdanningspolitikken i Norge er bevisst på den sosiale og kulturelle konteksten vi lever i (Goodlad,1979). Det kalles det politiske spillet mellom ulike styrende maktinteresser, og en motsetning til dette er logistikken for å utbedre og implementere disse politiske føringene og rettighetene til nyankomne elever (Goodlad,1979, s.30-32). Læreplan i denne konteksten er føringene for nyankomne elevers opplæringstilbud. Innholdet i styringsdokumentene kan hemme eller fremme nyankomne elevers rettigheter gjennom språkbruk som grad av modalitet, passive og aktive setninger og vokabular. Logistikken på den andre siden samsvarer ikke med rammene kommunen jobber innenfor for å kunne realisere nyankomne elevers rettigheter og læringsutbytte. Vi må kunne investere i kvaliteten i opplæringstilbudet vi tilbyr nyankomne elever. Ikke bare for å oppfylle skolens og utdanningens mandat, men samtidig legge til rette for flerspråklig dannelse og utvikling, som kan bidra til å åpne dører til en bredere verden til fordel for den enkelte elevens muligheter i livet, og for fellesskapet i Norge. Trygge flerspråklige samfunnsborgere kan bidra positivt til utviklingsmuligheter innen mange ulike bransjer. For å realisere det i enighet med ideologien fra det markedsliberalistiske kunnskapsregimet er at midlene også må være på plass og implementert på en forsvarlig måte (Aasen et al., 2014, s. 729-739). Det må være høyere grad av samsvar mellom rammene vi har, og den sosiale praksisen for nyankomne elevers opplæringstilbud.

Vi ser også ut ifra Goodlads læreplanteori at særskilt språkopplæring blir forstått ulikt nedover i utdanningssystemet. Den ideelle læreplanen kan påvirke den sosiale praksisen, mer enn de politiske føringene med tanke på de bak omliggende kunnskapsregimene som det kulturkonservative kunnskapsregimet. Vi ser stadig ser at nyankomne elever får stort sett tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Vi vet ut ifra andrespråks læringsteori at bruk av elevens morsmål eller flerspråklige støtte ressurser er sentralt for å kunne tilby et forsvarlig opplæringstilbud som er egnet og til rette lagt for at nyankomne elever skal tilegne seg norsk, fag, og samtidig få venner effektivt. Forsterket opplæring i norsk er ikke egnet for mange nyankomne elever for å kunne tilegne seg et nytt språk effektivt. Den formelle læreplanen samsvarer med det teoretiske rammeverket. På den andre siden ser vi ut ifra teori, tidligere forskning og oppgaven resultater at det er fortsatt en vei gå for å organisere og forankre et forsvarlig opplæringstilbud i kommunene for nyankomne elever på en enda bedre måte. Det at kommunen har overlatt kartlegging, organisering og ressursheving over til skolene tyder ikke på et samordnet syn og perspektiv på hvordan opplæring av nyankomne skal tilbyd og hva som trengs for å kunne realisere skolens mandat. Opplæring av nyankomne elever har et forbedringspotensial, og vi må stille oss det spørsmålet om hvordan kan vi gjøre det vi gjør bedre? I tråd med pedagogikken og føringene som gir oss åpne rammer å operasjonalisere et likeverdig, effektivt og forsvarlig opplæringstilbud. Dette henger sammen det Goodlad kaller den ideologiske læreplanen.

Den ideologiske lærerplanen ligger i språket bak politiske føringer samt i den overordnet delen av læreplanverket som stadfester verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Dette er forskrift som må ses i sammenheng med opplæringsloven. Under ser vi utdrag fra hva opplæringen skal fremme og ha som en grunnleggende oppgave som utdanningsinstitusjon. «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet,2017, s. 3). Det står i tillegg at:

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet (Kunnskapsdepartementet,2017, s. 5).

Den usynlige læreplanen som Ross (2000) fremhever er en del av det som utgjør den sosiale praksisen uten at, men kan være klar over det. Det sier seg selv å endre en hel kommunes eller skoles praksis krever god planlegging, tydelig ansvarsfordeling, kompetanse, samarbeid og tilgang til ressurser for å kunne møte rettighetene til nyankomne elever for å kunne tilby et forsvarlig opplæringstilbud som gir dem mulighet i livet.

Føringer og sosial praksis med røtter fra det sosialdemokratiske regimet. Alle har like rettigheter, men nyankomne minoritetsspråklige elever har ikke lik tilgang til opplæringstilbud og midler for å inkluderes og lære norsk. Dette kan være på grunn av kritikk av flerspråklig opplæring fra de kulturkonservative om at det er dårlig integrering, ikke effektiv bruk av økonomiske midler og motvirker den norske og kristne kulturarven. En motsetning til dette er behandling og tilbud for ukrainske nyankomne elever. Dette kan ses gjennom opprettelser av egne tilbud, klasser, ansettelse av morsmåls lærere, bruk av ukrainske foreldre sin kompetanse som morsmåls lærer og ressurser i opplæringen av deres barn. Henger sammen med politiske føringer og teoretisk utgangspunkt når det gjelder opplæringstilbud for ukrainske nyankomne elever. Burde det ikke være slik for alle nyankomne minoritetsspråklige elever uansett hvilken bakgrunn de har med tanke på retten til et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud som følger likhetsprinsippet for elevens opplæringstilbud.

Den formelle lærerplanen her blir de utvalgte politiske føringene og styringsdokumentene for nyankomne elevers opplæringstilbud. §2-8, §2-1 og Utdanningsdirektoratets veiledningsdokument. Den operasjonaliserte læreplanen som jeg har diskutert er tilknyttet til den sosiale praksisen vi har for nyankomne elevers opplæringstilbud.

Diskurs innenfor et gitt tema som i denne oppgaven er opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever fremmer en versjon av virkelighetsoppfatning på bekostning av andre måter å se verden på. Det handler om hva politikere tenker om flerspråklig opplæring av, nyankomne minoritetsspråklige elever og hvordan de tolker og implementerer rettighetene deres. Tekster oppstår innenfor spesifikke kulturelle og sosiale sammenhenger, samtidig som at tekster kan påvirke den kulturelle, politiske og sosiale konteksten i samfunnet (Fairclough, 2013). Diskurser bidrar til å skape kunnskap som bidrar til å forme den sosiale virkeligheten vi lever i, da både skoleeiere, skoleleder, lærere og elever blir pålagt og arbeidet innenfor disse bestemte diskursene. Når vi snakker om motstridene diskurser innenfor flerspråklig utdanning og særskilt språkopplæring

kan vi si at det foregår en diskursiv kamp mellom politikken og pedagogikken for nyankomne minoritetsspråklige elevers rettigheter og opplæring. Foucaults maktteorier fokuserer akkurat på dette med makt. Han poengterer at språket kan brukes som et verktøy for maktutøvelse (Foucault, 1972). Er vi ikke beviste på dette kan majoritetens perspektiv og ideologi bli styrende gjennom skole og utdanning. Opplæringsloven og læreplaner er utformet i en utdanningspolitisk og politisk sammenheng hvor ulike statlige organer må komme til enighet. Føringerne er stort sett bygd opp av en felles forståelse og uenigheter, som videre kan føre til vage og motsettende føringer i styringsdokumenter. Dette ser vi i passive formuleringer og desentralisering av ansvar for nyankomne elevers opplæringstilbud.

Et annet delfunn jeg oppdaget under arbeidet med masteroppgaven var tre ulike kommuners organisering ifølge deres hjemmesider. Relevant for å se hvordan føringerne blir forstått og implementert nedover. Her ser vi spriket i organiseringen og hvor tydelig ansvarfordelingen er formulert. Kommunale føringer i Nordre Follo kommune, Kristiansand kommune og Oslo kommune Nordre Follo kommune – skolen har ansvaret for kartlegging i norsk og morsmål, Oslo kommune 1-2.trinn har nærskolen kartleggingsansvar, og fra 3-10.trinn har Språksenteret i Oslo kartleggingsansvaret og Kristiansand kommune har en egen mottaksskole.

## 5.4 Forskningsspørsmål 2

*Hva kan hemme eller fremme et inkluderende og likeverdig særskilt språkopplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever?*

Teori, analyse og empiri viser er det ulike faktorer som kan påvirke opplæringstilbudet for nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er ulike faktorer som følge av føringerne og den sosiale praksisen som kan fremme eller hemme implementering og organisering av et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud for nyankomne elever. Jeg skal videre presentere noen faktorer som jeg avdekket gjennom den kritiske diskursanalysen,

Grad av modalitet som peker nødvendighet om noe skal, må, kan, burde gjøres viser hva som er mindre nødvendig å gjøre i forhold til noe annet. Samtidig som det viser hvor makten ligger i tolkningen av føringerne. Kartleggingen som kommuner må gjøre, er støtte opp av at Utdanningsdirektoratet har utviklet et kartleggingsverktøy som skal brukes i dette arbeidet. Her ser



vi tiltak og ressurser satt inn for det som skal kunne iverksettes i tråd med gjeldende regelverk. Det er tydelig det som skal eller må gjøres som blir støttet opp av midler og ressurser. Men bruk av elevens morsmål og morsmållærere blir ansett som mer og mer nødvendig når vi ser formuleringen i veiledere i forhold til regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det blir poengtert gjentatte ganger at flerspråklig kompetanse er en nyttig verdifull ressurs. Bruk av elevens morsmål i andrespråkopplæring er sentralt for språklig utvikling både i elevens morsmål og andrespråket. Ikke bare støtte dette opp minoritetsspråklige elevers identitet og tilhørighet.

Goodlad som nevnt i teoridelen påpeker at vi har ulike statlige nivå, og hvordan særskilt språkopplæring og innføringstilbud blir oppfattet kan være ulikt forstått og implementert nedover i systemet. Det kan vi se i funnet om at det er stor variasjon og det vanligste er tilrettelagt opplæring i ordinær undervisning for nyankomne elever. Ansvar for å organisere innføringstilbud er forstått både i regelverk og i Utdanningsdirektoratets veiledning at det er skoleeier som har det overordnede ansvaret, og kan organisere opplæringstilbudet på ulike måter. Makten ligger som vi ser hos skoleeier, men det ansvaret er typisk overlatt til den enkelte skole gjennom at de som ikke oppretter et eget innføringstilbud i en kommune fører til at nyankomne får opplæring i ordinær undervisning. Det står også at kommunen har ansvaret for å skaffe egnet undervisningspersonalet for å kunne tilby morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. En motsetning til dette er ansettelse av morsmållærere og raske opprettelse av opplæringstilbud for ukrainske nyankomne i egne grupper og klasser. Dette står ikke skrevet noe spesifikt i politiske og formelle føringer om dette, men går under radaren. Jeg jobber som lærer i en kommune vet at det er opprettet egne klasser ved en skole i kommunen kun for ukrainske nyankomne elever, og det er ansatt morsmållærere i ukrainsk. Det nærmeste vi kommer for å bekrefte dette er nyhetsartikler og medieoppslag som kommentere disse situasjonene. Det finnes eksempler fra flere steder i Norge blant annet i Bergen som har opprettet en egen skole hvor opp til 300 ukrainere kan gå på skole og få utdanningen sin. De leter også etter ukrainske lærere som det nevnes i artikkelen. Vi kan trekke tråder mellom den ideelle læreplanen (Goodlad,1979) og tanken om at nyankomne skal lære seg norsk så raskt som mulig, men å lære et nytt språk så raskt som mulig uten de riktige verktøyene eller kompetansen tilgjengelig gjør det meget utfordrende for enkelte kommuner å kunne tilby et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne.

### 5.4.1 Støtte og midler

Velger å si noe om dette selv om det ikke er et direkte funn fra min kritiske diskursanalyse, men noe jeg avdekket under forskningsprosessen min. Jeg så betydelige artikler og midler som handlet om egne klasser og grupper for ukrainske nyankomne, mange millioner til å oversette læremidler vi ikke har på arabisk eller somalisk hvor det er mange nyankomne elever fra også. Cappelen Damm er en av mange som har gjennom regjeringen økonomiske støtte utgitt gratis læremidler på ukrainsk. Dette er utrolig viktig og bra, men det er direkte motsetning til hva andre nyankomne elever blir møtt med. Jeg kan gi ukrainske nyankomne arbeidshefter som er gratis med norsk-ukrainsk oversettelse, men jeg kan ikke gi det til mine andre elever som snakker for eksempel kurdisk og arabisk. Det finnes ikke noe sånt som gratis arbeidshefte på arabisk-norsk i tråd med den nye fagfornyelsen. "Den ukrainske utgaven er utgitt med støtte fra Utdanningsdirektoratet" står det på Cappelen Damm hjemmesiden under beskrivelse av heftet. Dette viser at tospråklig fagopplæring blir ansett som sentralt i nyankomne elevers opplæringstilbud, men det får en til å sette spørsmålstegn med hva dette betyr i praksis. Om du får en gruppe nyankomne elever så har kun nyankomne fra Ukraina tilgang til denne gratis ressursen i form av et fysisk arbeidshefte, som gir en tospråklig fagopplæring.

Hva med de andre som har kommet til Norge i alle år som snakker arabisk og fortsatt ikke finnes tilstrekkelig tospråklig fagopplæringsressurser. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring også kjent som NAFO har samlet og utarbeidet mange nyttige flerspråklige ressurser på mange ulike språk. De har for eksempel utarbeidet bildetema, som er en digital ordbok med bilder og opplesningsfunksjon på mange språk. Veilederen viser også til at ulike leverandører tilbyr ferdig utviklede læremidler for språklige minoriteter. De viser også til Digilær.no som er tilegna elever som har rett til tospråklig fagopplæring, men disse midlene koster penger som skoler ikke har (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 18). Det er et kjent fenomen at skoler ikke har nok penger til lærebøker eller midler til ordinære klasser, selvfølgelig at andre og mindre ressurser ikke blir prioritert. Det står også at skoleeier/skolen må ha forsøkt å få tak i tospråklige lærere før de eventuelt blir oppmeldt på Digilær.no. Ved å bruke ordene skoleeier og skole som et ord gir ikke noen tydelige føringer for akkurat hvem som har ansvar for å forsøke å få tak i slik flerspråklig kompetanse. Er det kommunen eller skolen? Vage formuleringer som dette kan, påvirker hvorfor ingen eventuelt prøver å få tak i lærere med nødvendig kompetanse.

Ved at de ikke tilbyr lignende og gratis læremidler på arabisk for syrere som har flyktnings bakgrunn fra 2015 tyder på at noen grupper blir mer tatt hensyn til enn andre. Dette har jeg undersøkt ved å se på nettsiden til Cappelen Damm, og ser at de kun gir den ukrainske versjonen for Okr. Kan videre påvirke hvor raskt nyankomne lærer norsk og oppnår faglig utvikling. Må være bevisst på slike ressurser da skoleeier skal gi et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud for alle nyankomne elever. En direkte konsekvens av dette kan være at noen nyankomne elever får mindre motivasjon ved å at andre elever har bedre tilpasset opplæring og et bedre læringsutbytte i motsetning til de begrensede ressursene på andre minoritetsspråk.

### 5.4.2 Skolelederens betydning

I samsvar med Banks siste dimensjon i modellen for en flerkulturell og flerspråklig utdanning er skoleeier og skoleleders betydning for hva slags opplæringstilbud nyankomne minoritetsspråklige elever får, og hvor stort utbytte de får. Det er skoleeier som kan bidra til å utvikle et felles profesjonsperspektiv på nyankomne elevers opplæringstilbud. Det må utvikles en felles enighet og forståelse mellom skoleeier, skoleleder for hvordan de vil jobbe mot å implementere et godt og forsvarlig opplæringssystem for nyankomne elever i grunnskolen (Banks& Banks,2020, s. 19). Hvorfor jeg nevner dette er nettopp fordi de er stort sprik i i den sosiale praksisen, men det er en enighet i teori og føringer for hva som skal og burde gjøres for å tilby et forsvarlig opplæringstilbud. Både Banks (2020) og Cummins (2000) poengterer viktigheten av skoleeiere og skoleleders involvering, initiativ, og kompetanse for å implementere en inkluderende og flerspråklig tilnærming til særskilt språkopplæring. Dette ser vi også både i formuleringer i regelverk og veileder at det er skoleeiere som har makt om den sosiale praksisen som omhandler opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever. Men vis ser også at makten ligger i kartlegging og enkeltvedtakene, da den som kartlegger må gi en vurdering av hva slags type særskilt språkopplæringstilbud er egnet for den enkelte eleven ut ifra kartlegging som blir gjort i norsk og eventuelt i morsmål.

Et annet perspektiv på flerspråklig opplæring som blir sett på som mer positivt, er opplæring i fremmedspråk som spansk, tysk, og engelsk. Når ideen bak er at alle elever skal lære seg og utvikle kompetanse i språk staten har valgt ut blir det sett på som positivt og høyere status å være flerspråklig via et dette perspektiv. I motsetning til nyankomne minoritetsspråkliges elevers kompetanse i sitt morsmål.

Den usynlige læreplanen som Ross (2000) kaller det ligger i skolekulturen, verdier og tradisjoner på skolene, lærerens holdning, skolelederens og skoleeiers holdning og tolkning av disse politiske føringene og styringsdokumentene er styrende for den sosiale praksisen om vi skal se bort i fra økonomiske hemninger. Dette glir over i at en multikulturell utdanning er en motsetning til det kulturkonservative og litt til det markedsliberalistiske kunnskapsregimet, selv om kommuner har økt handlingsrom er fokus på økonomisk utvikling og effektivisering av arbeidet. Det kulturkonservative kunnskapsregimet fokuserer på å bevare den norske kulturarven, utvikle felles nasjonal identitet noe som er viktig i dagens læreplan, men motsetningen fra dette regimet er tanken om effektivisering av nasjonale midler og ressurser. Dette kan vi ser i bruk av ordvalget «lære norsk så raskt som mulig» (Aasen et al.,2014, s. 28). Kan være grunnen til hvorfor noen kommuner og skoler ikke prioriterer ressurser og midler til for eksempel innkjøp av flerspråklige ressurser og ansettelser av relevante morsmåslærere og lærere med kompetanse i andrespråksdidaktikk eller norsk som andrespråk. Vi har tydelig indikatorer fra resultatene at vi har mange kjennetegn fra det sosialdemokratiske regimet på et statlig nivå hvor alle skal ha like muligheter til å kunne delte i samfunnet og retten til et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud (Aasen et al.,2014, s. 725). Staten har gitt kommuner åpne rammer og muligheter for å kunne organisere opplæringen som de selv mener er egnet. Men midler for å oppfylle nyankomne elevers rett er ikke støtte ikke opp staten.

Evalueringsene fra kompetanse for Mangfold var også lederens involvering sentralt for å kunne skape en felles forståelse, være forberedt, og implementere et forsvarlig opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

## 6. Konklusjon

For å oppsummere og svare på det første forskningsspørsmålet har jeg redegjort for innholdet og rammene kommuner må jobbe innad. Vi ser at rammene rundt nyankomne elevers opplæringstilbud er i samsvar med teori og forskning. Språket derimot brukt i utvalgte dokumentene peker på grav av nødvendighet for den sosiale praksisen. Utvalgte styringsdokumenter for nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud åpner opp for mange muligheter, som kommunen har det overordnede ansvaret for å organisere og gjennomføre et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud. Makten for den sosiale praksisen er sentralisert hos skoleeier, men vi ser at denne oppgaven er ofte overlatt til den enkelte skole. Skole har mulighet for ansette lærere med riktig kompetanse og morsmåslærere om de anser det som nødvendig, men er ikke optimalt for at det skal være opp til den enkelte skole å ha ansvaret og oversikt over alle tospråklige og morsmåslærere i en kommune. Skoleeiere må kunne ha oversikt, implementere og ansette nødvendig og kompetente lærere for å kunne oppfylle retten til nyankomne minoritetsspråklige elever. Organiseringen av et slikt opplæringstilbud kan ha sterk påvirkningskraft på elevens faglige og sosiale utvikling og inkludering. Å ha like muligheter og midler for å lære seg et språk, som i dette tilfelle er norsk sier seg selv er sentralt i nyankomne elevers muligheter for venner, utdanning og arbeidsmuligheter i fremtiden. Jeg ser det på som sentralt at skoleeiere og staten må investere i nyankomne elevers opplæringstilbud som samfunnet kan høste av i fremtiden. I tråd med det markedsliberalistiske kunnskapsregimet må staten kunne investere i fremtiden i form av økonomiske midler for utvikling og tilgjengeliggjøring av tospråklige fagopplæringsressurser, i form av ansettelse av relevant kompetanse, som morsmåslærere. Alt dette kan være med å bidra for å realisere den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen, samtidig øke samsvar mellom de formelle føringene og rettighetene, og en den sosial praksis rundt praktisering av særskilt språkopplæring for nyankomne elever.

Konklusjon jeg kommer fram til ut ifra teori, empiri og diskusjon er at det haster med teoretisk sammenheng mellom policy og sosial praksis som omhandler nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud. De må bli møtt med et godt implementert system for å kunne tilby et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud som åpner dører til en bredere verden. Dette er skolens mandat i opplæringens verdigrunnlag som er lovfestet for alle under opplæring i Norge.

Hva som hemmer eller fremmer nyankomne minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud som vi har diskutert er ikke på grunn av en enkel faktor, men en kombinasjon av ulike faktorer. Faktorene som jeg har diskutert er ambivalente føringer, bruk av modale hjelpeverb som viser grad av nødvendighet for noe påvirker hvordan leserens oppfatning og implementering av føringer for nyankomne elevers rettigheter. Bruk av passive formuleringer som ikke nevner konkret hvem gjør hva fra start til slutt i dette arbeidet fører også til at føringene kan bli oversett og ubevisst nedprioritert. Det kan også være på grunn tilgang til kompetanse og midler, det kan være på grunn av hvordan skoleeier velger å organisere, og om de delegerer ansvaret videre til skolene. Vi ser også at opplæringstilbudet blir forstått i stor grad i samsvar med teori, utenom ordvalget av «så raskt som mulig», og et det er beregnet et år, maks to år for et innføringstilbud uansett elevens forutsetninger. Er ikke tilstrekkelig med tid som nevnt tidligere med Jim Cummins flerspråklig læringsteori (Cummins, 2000).

De midlertidige endringene staten vedtok viser og tyder at vi kan om vi vil det sterkt nå, og vedta endringer som legger til rette for å tilby et raskt, forsvarlig og tospråklig opplæringstilbud for nyankomne elever fra Ukraina. Hvorfor gjelder ikke kravet til samtykke for nyankomne fra Ukraina, men det gjelder for alle andre nyankomne elever fra andre land enn Ukraina. Her ser vi tydelig at staten utøver makt gjennom ordvalg som «samtykke fell bort dersom...», og staten tar en avgjørelse på vegne av nyankomne ukrainere om de ikke trenger å gi et skriftlig samtykke til et særskilt språkopplæringstilbud. Som nevnt innledningsvis må vi ikke glemme at vi får stadig nyankomne elever fra andre land og de gar også rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Nyankomne elever som ikke er fra Ukraina må avgjøre selv om de ønsker et innføringstilbud, og deres foreldre må gi samtykke for at skolen skal kunne tilby barna deres et innføringstilbud ordnet i egne grupper, klasser eller skoler. Her er det viktig å være bevisst på at nyankomne elever og deres nyankomne foreldre ofte ikke har tilstrekkelig norskerferdigheter for å kunne forstå innholdet og utbytte av et innføringstilbud, og mange takker nei på grunn av det. Dette samtykke-kravet motvirker likhetsprinsippet ved at på den ene siden blir innføringstilbud sett på som nødvendig for å kunne gi ukrainske nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud, og på den andre siden for andre nyankomne må et innføringstilbud vurderes om det er nødvendig i det hele tatt. Dette påvirker nyankomne elevers erfaring, deres mulighet for å inkluderes og mestre det nye livet sitt i Norge. Dette er forankret i skolen samfunnsmandat, stadfestet i den Overordnet del av læreplanen om at skolen skal legge til rette og ivareta alle elevers muligheter for identitetsutvikling, danning og

tilhørighet i et flerspråklig og flerkulturelt utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt i introduksjonskapittelet har Norge tatt imot et stort antall flyktninger fra Ukraina. I skrivende stund så ser vi en skremmende utvikling av krigføringen i Gaza-området. Dette kan bety at Norge får flykninger fra Gaza snart. Hva slags opplæringstilbud og tilrettelegging vil palestinske flykninger få?

## 7. Referanser/litteraturliste

- Andersen, F. C. (2022). *Ledelse for språklig og kulturelt mangfold i skolen*. Fagbokforlaget.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Red.). (2020). *Multicultural Education: Issues and perspectives* (10. utg.). John Wiley & Sons.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford university press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4. utg.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cambrian Printers Ltd.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman Group UK Limited.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Addison Wesley Publishing Company.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2. utg.). Routledge.
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2018). A procedural approach to ethical critique in CDA. *Critical Discourse Studies*, 15(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/17405904.2018.1427121>
- FN-sambandet. (2023, juli 4). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. fn.no. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Foucault, Michel. (1972). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings*. The Harvester Press, Limited.
- Fredrik Engelstad & Einar Thorsen Dag. (2022, juni 5). *Makt*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/makt>
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. Mcgraw-hill book company.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, Finn. R. (2018). *Innførings i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristiansand kommune. (2023). *Hva er mottaksskolen?* minskole.no. <https://www.minskole.no/mottaksskolen/Underside/19010>



- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner—Er det mulig på samme tid?* (2022:26). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordre Follo kommune. (u.å.). *Velkomstklasser*. nordrefollo.kommune.no. Hentet 15. november 2023, fra <https://www.nordrefollo.kommune.no/tjenester/skole/skoleoversikt-og-skoetilhorighet/velkomstklasser/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [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)
- Oslo kommune. (u.å.). *Tilbud til minoritetsspråklige elever*. oslo.kommune.no. Hentet 15. november 2023, fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/sprakopplaring/tilbud-til-minoritetsspraklige-elever/#toc-4>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. Taylor & Francis Group.
- Statistisk sentralbyrå, (2023a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå, (2023b). *Personer med flyktningbakgrunn, etter botid og grupper av landbakgrunn 2010-2023*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>
- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2021). *Tilsynsrapport—Særskilt språkopplæring*. Statsforvalteren.no. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/b0eb7d0407de403391799077b1b6b980/tilsynsrapport-lunner-sarskilt-sprakopplaring.pdf>
- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2022). *Tilsynsrapport- Særskilt språkopplæring*. Statsforvalteren.no.

[https://www.statsforvalteren.no/contentassets/ff4e1ba70ae342f98510463a4a1272bb/endelig-tilsynsrapport\\_nordre-follo\\_finstad-skole2.pdf](https://www.statsforvalteren.no/contentassets/ff4e1ba70ae342f98510463a4a1272bb/endelig-tilsynsrapport_nordre-follo_finstad-skole2.pdf)

St.meld. nr. 25, (1998). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, april 4). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.

udir.no. [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/)

[flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/)

Utdanningsdirektoratet. (2022b, oktober 27). *Utdanningsspeilet 2022*. udir.no.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>

Wodak, R. & Meyer, Michael. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

Øzerk, K. (2020). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen damm akademisk.

Aasen, P., Prøitz, T. S., & Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational policy*, 28(5), 718–738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>