

**OSLOMET**

# **NAFO 20 år**

## **- jubileumstidsskrift**

**Andrea C. Falkenhaug, Dag Fjæstad og  
Line-Marie Holum (red.)**

OsloMet Skriftserien 2024 nr. 6

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET





# NAFO 20 år - jubileumstidsskrift

Andrea C. Falkenhaus, Dag Fjæstad og Line-Marie Holum (red.)

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)

OsloMet – storbyuniversitetet

2024

OsloMet Skriftserien 2024 nr 6

ISSN 2535-6984 (trykket)

ISSN 2535-6992 (online)

ISSN 978-82-8364-619-1 (trykket)

ISBN 978-82-8364-620-7 (digital)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Kvalitetssikret av senterleder Marit Lunde, ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

## Forord

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ble opprettet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2004, og i 2024 er senteret 20 år. Dette markerer vi med en stor konferanse og ved å utgi denne artikkelsamlingen. Samlingen består av artikler om temaer som er sentrale for NAFOs arbeid, i tillegg til en presentasjon av NAFOs historie og noen av NAFOs prosjekter. Vi håper at artiklene vil være til inspirasjon for dere som jobber med barnehage og skole - både dere som allerede er involvert i flerkulturell opplæring, og dere som ønsker å lære mer om feltet.

Fagfeltet flerkulturell og flerspråklig opplæring har utviklet seg gjennom årene, og i dag er fagområdene viktigere enn noensinne. De fleste kommuner i Norge har de senere årene tatt imot flyktninger og skal legge til rette for at barnehagene, skolene og opplæringssettene gjør dette på en god måte. NAFO tilbyr støtte og veiledning innenfor fagfeltet, blant annet gjennom våre nettsteder og ved å tilby kurs og kompetanseutvikling. Vi drifter også nettverk der lærere, PP-rådgivere, kommuner og fylkeskommuner kan utveksle erfaringer og kunnskap. NAFO utvikler dessuten flerspråklige ressurser som kan brukes i barnehage og skole. I tillegg tilbyr vi nettbasert tospråklig opplæring i fag (Fleksibel opplæring) til de kommunene som strever med å få tak i tospråklige lærere.

NAFOs målsetning er å være tett på praksis og bistå med det praksisfeltet har behov for. Vårt mål er at NAFO skal være en pådriver og drivkraft i arbeidet med flerkulturell og flerspråklig opplæring i mange år fremover.

Marit Lunde,

senterleder, NAFO

## Innhold

Forord .....	3
NAFO 20 år - Flerkulturell og flerspråklig opplæring siden 2004 .....	5
“Kle deg etter været! - Hæ? Hva betyr det?» - Familiesamarbeid i barnehage og skole i en flerkulturell kontekst .....	13
«Oss og de andre» – Om flerkulturell opplæring i barnehage og skole.....	22
Særskilt språkopplæring i grunnskolen – hva nå? .....	35
Særskilt språkopplæring i historisk lys, og den særskilte språkopplæringens plass i videregående opplæring .....	49
Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk .....	64
Kompetanseutvikling innen språkutviklende undervisning.....	76
Går det an å snakke om stress? - Språklige tilpasninger av et traumesensitivt undervisningsopplegg i innføringsklasser .....	85
Norskopplæring med flerspråklig støtte .....	98
Fleksibel opplæring - Fra prosjekt til varig ordning.....	110

# NAFO 20 år - Flerkulturell og flerspråklig opplæring siden 2004

*Dag Fjæstad og Marit Lunde*

I denne artikkelen vil vi gi et kort tilbakeblikk på hvordan NAFO har jobbet med utgangspunkt i sitt mandat gjennom to tiår, og hvordan flyktningestrømmer, arbeidsinnvandring, pandemi og samfunnsutviklingen for øvrig har påvirket oppgavene som NAFO har fått fra sine etter hvert mange oppdragsgivere.

## NAFO blir til

20 år har gått siden Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ble opprettet 1. januar 2004. Bakgrunnen for opprettelsen var Utdannings- og forskningsdepartementets strategiplan *Likeverdig utdanning i praksis!* som hadde som mål å redusere utdanningsforskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn og unge. Ett av tiltakene i strategien var å opprette et nasjonalt senter, NAFO (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

I 2004 ble det bestemt at Utdanningsdirektoratet (Udir) skulle ha det overordnede ansvaret for oppfølgingen av strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* og for å se tiltakene i den i sammenheng. I dette arbeidet skulle direktoratet samarbeide tett med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo (HiO), med Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (Vox) og med Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). I tillegg ble Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) definert som en viktig samarbeidspartner.

Strategiplanen skulle virke fra 2004 til 2009. Den skulle sette i gang tiltak som skulle bidra til å sikre likeverdig opplæring og gi alle like muligheter til læring, utdanning og arbeidsliv. I tillegg skulle planen bidra til at alle, fra barnehage til høyere utdanning, skulle få oppleve et inkluderende læringsmiljø, fritt for rasisme, diskriminering, mobbing og vold. Planen hadde fem omfattende hovedmål som spente fra barnehage til voksenopplæring. Det skulle arbeides for å sikre bedre språkferdigheter blant minoritetsspråklige barn i førskolealderen og for å bedre norskferdighetene til

minoritetsspråklige voksne for å øke deres muligheter for utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Hovedmålene var brutt ned i 38 tiltak, og NAFO skulle involveres i arbeidet med 26 av dem.

Det var store oppgaver som ble lagt på et nyopprettet lite senter i 2004. NAFO hadde rett nok hatt en forløper, Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS), som startet opp i 2000, og de tre ansatte der, med lederen An-Magritt Hauge i spissen, ble grunnstammen i det nye senteret. De tre hadde arbeidet med kompetanseheving nasjonalt, men det kan likevel diskuteres om NAFO var rigget for større oppgaver når man ser hva An-Magritt Hauge skrev i årsrapporten for 2004: «Senteret besto i vårhalvåret bare av to rådgivere pluss leder, og i høsthalvåret var det heller ikke full bemanning (grunnet langtidssykefravær)».

Men allerede i 2005 hadde NAFO ni ansatte i hel- og deltidsstillinger, og siden da har det vært vekst. Da senteret ble fem år i 2009, var det 11 ansatte, og ved tiårsjubileet i 2014 var det 16. I 2019 var det 26, og i jubileumsåret 2024 er vi oppe i 39. I tillegg er mellom 50 og 60 eksterne engasjert på timebasis med oversettelser og ulike utviklingsoppgaver blant annet for vårt flerspråklige nettsted morsmål.no og for de flerspråklige ordbøkene Bildetema og Lexin.

## De første ti årene (2004 – 2014)

NAFO hadde fra starten et overordnet mandat gitt av Kunnskapsdepartementet. I mandatet lå det at senteret skulle bidra til at flerspråklige og flerkulturelle perspektiver skulle bli ivarettatt i alle ledd i utdanningssystemet, fra barnehage til høyskole- og universitetsnivå. For å få til dette, skulle NAFO drive «et landsdekkende arbeid for å fremme tilpasset og god opplæring av minoritetsspråklige barn, unge og voksne i inkluderende flerkulturelle læringsfellesskap».

I de første ti årene ble NAFO styrt direkte fra Utdanningsdirektoratet, og senteret fikk årlige oppdragsbrev som klart definerte virksomheten. Utdanningsdirektoratet la også til rette for et visst samarbeid med de andre nasjonale sentrene, i dag i alt elleve, og NAFO har samarbeidet i ulike prosjekter blant annet med Fremmedspråksenteret, Nasjonalt lesesenter, Skrivesenteret, Matematikksenteret og Naturfagsenteret.



## Kompetansespredning

Forløperen til NAFO, SEFS, hadde utviklet en strategi for kompetansespredning, og den ble videreført og videreutviklet da NAFO ble opprettet. I hvert fylke ble det etablert nettverk, såkalte NAFO-hjul. Der møttes representanter for det lokale fylkesmannsembetet, kommunale og fylkeskommunale skoleeiere, høyskoler og universiteter samt såkalte fokusvirksomheter. Fokusvirksomhetene, som etter hvert ble de viktigste i hjulet, var barnehager, grunnskoler, videregående skoler og voksenopplæringer, og det var minst en av hver kategori i hvert fylke. Disse skulle, gjennom lokalt utviklingsarbeid med støtte fra NAFO og samhandling i nettverket, bli i stand til å spre kompetanse og kunnskap til andre, særlig innenfor sitt nærområde. Noe av utviklingsarbeidet som ble gjort, har satt spor nasjonalt. Et eksempel er de såkalte kombinasjonsklassene, en modell for innføringstilbud for unge, som Larvik læringssenter og Thor Heyerdahl videregående skole utviklet i fellesskap. Modellen har blitt brukt som et mønster mange steder i landet, og gjennom en egen tilskuddsordning, Jobbsjansen B, har nasjonale myndigheter støttet opprettelsen av slike klasser.

I tillegg til hjulene i fylkene ble det i perioden etablert skoleeiernettverk både for kommuner og fylkeskommuner. Nettverkene skulle være uformelle faglige møteplasser der ansatte i administrasjonen i kommuner og fylkeskommuner kunne møtes for å få faglig input, utveksle erfaringer og diskutere aktuelle saker knyttet til organisering av og innhold i opplæringen av flerspråklige elever.

## Utvikling av støtte- og veiledningsmateriell

NAFO fikk tidlig i oppdrag å utvikle støtte- og veiledningsmateriell for barnehage og skole, og utviklingen av nettressurser ble en stadig viktigere del av NAFOs arbeid i perioden. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det blant annet utviklet støttemateriell til læreplanen i grunnleggende norsk som kom i 2007, vurderingsverktøyet *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og *Kartlegging av leseferdighet* som kartla grunnleggende leseferdigheter på 15 ulike morsmål. I tillegg kom *FLORO*, et utredningsverktøy som

skal vurdere minoritetsspråklige elevers språklige ferdigheter og mulige behov for spesialundervisning.

NAFO produserte også mange filmer som viste god praksis i skole og barnehage, og på nettstedet Tema morsmål, som NAFO overtok driften av i 2011, ble det lagt ut flerspråklige ressurser både knyttet til ulike skolefag og samarbeid med hjemmet, samt en rekke filmer med tospråklige fortellinger til bruk i barnehage og barneskole.

Tema morsmål knyttet til seg mange flerspråklige lærere, og fungerte som et nettverk for disse. Det foregikk også kompetanseutvikling blant lærerne. NAFO fikk i tillegg det faglige ansvaret for den såkalte stipendordningen som ga støtte til videreutdanning til morsmålslærere / tospråklige lærere som arbeidet i skolen, men manglet formell utdanning for undervisning der. I perioden fra 2004 til 2018 fikk 479 minoritetsspråklige lærere komplettert sin utdanning ved hjelp av stipendordningen. I 2018 ble ordningen endret og ansvaret overtatt av Utdanningsdirektoratet.

## Utvikling på nye områder (2015 – 2024)

An-Magritt Hauge hadde vært NAFOs leder det første tiåret, men i januar 2015 ble hun etterfulgt av Sigrun Aamodt. Hun gikk av med pensjon i 2023 og Marit Lunde overtok. NAFO har hatt en voldsom vekst i sitt andre tiår, og oppgavene har blitt flere, mer omfattende og mer varige. Fra 2018 ble det slutt på de årlige oppdragsbrevene fra Utdanningsdirektoratet, og NAFO ble en fullt integrert del av OsloMet - storbyuniversitetet og en del av Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI). Det har vist seg at dette ga senteret et større handlingsrom og nye muligheter.

## Kompetanseutvikling og nettverk

NAFO arbeider fortsatt med kompetanseutvikling nasjonalt både i regi av kommuner og fylker, men strategien er endret. De såkalte NAFO-hjulene er borte, og samarbeidet med skoleeiere har blitt viktigere. NAFO er inne i mange barnehager, skoler og voksenopplæringer i de ulike tilskuddsordningene for lokal kompetanseutvikling, og mange steder i samarbeid med lærerutdanningene på OsloMet. Det løpende samarbeidet med Utdanningsdirektoratet har fortsatt, og i 2024 manifesterte det seg

blant annet i fire fagdager rundt i landet med i alt 1 200 deltakere. NAFO har også hatt flere større kompetanseutviklingsprosjekter for HK-dir og IMDi, og en flerårig avtale med Statsforvalteren i Vestfold og Telemark knyttet til kompetanseutvikling innenfor voksenopplæring og realkompetansevurdering.

De uformelle skoleeiernettverkene for kommuner og fylkeskommuner som ble etablert i den første tiårsperioden, er fortsatt viktige. Nettverkene møtes fysisk en gang i året, og samlingene arrangeres ulike steder i landet i samarbeid med den stedlige kommunen og fylkeskommunen. NAFO har i tillegg et svært aktivt nasjonalt nettverk for fylkeskommunal PPT, og et nettverk for tospråklige lærere og et for lærere som underviser nyankomne elever er nylig etablert.

NAFO er også engasjert i samarbeid på nordisk nivå, blant annet gjennom nettverket *FLIN - Flerspråklighet i Norden*. Nettverket skal legge til rette for utveksling av kunnskaper og erfaringer innenfor området flerspråkliges språk- og kunnskapsutvikling for aktører på kommunalt, regionalt og statlig nivå i Norden. I tillegg samarbeider NAFO med sine søsterorganisasjoner i Danmark og Sverige, og vi har hatt et større samarbeidsprosjekt med Uppsala universitet knyttet til tospråklig fagopplæring.

## Digitale ressurser

Den mest markante endringen som har skjedd de siste årene, er at arbeid på ulike digitale plattformer har fått mye større plass. NAFO fikk sin egen hjemmeside i 2013, og den har vokst sterkt. I dag er den både en nyhetsside og en fagside. Aktuelle nyheter fra vårt fagfelt og fagtekster om norsk som andrespråk og tospråklig opplæring har alltid hatt en viktig plass på hjemmesiden, men i dag er fokuset bredere. Nå kan man også finne alt fra større kompetansepakker om kulturelt mangfold og traumereaksjoner som påvirker læring til oversikter over aktuelle lover og forskrifter. I tillegg er NAFO på Facebook og Instagram. NAFO produserer også filmer i samarbeid med Medieseksjonen på OsloMet.

Morsmål.no, tidligere Tema morsmål, har blitt totalfornyet teknisk i løpet av de siste årene, innholdet er kvalitetssikret og flere språk er representert på nettstedet.

Samarbeidet med tospråklige lærere fortsetter, og nettverket for tospråklige lærere som er etablert, er knyttet til morsmål.no.

I 2019 ga Utdanningsdirektoratet NAFO redaktøransvaret for de flerspråklige digitale ordbøkene Lexin og Bildetema. Bildetema kom i helt ny utgave i 2022. NAFO ledet utviklingsarbeidet, og samarbeidet med Språkrådet i Sverige, Center of Language and Literacy på Island og Nationalt Videncenter for Læsning i Danmark om revisjonen. Ordboka foreligger nå på 26 språk.

Lexin er også i ferd med å totalfornyes teknisk, og det har foregått arbeid med kvalitetssikring og utvidelse av ordforrådet på flere språk kontinuerlig siden 2019. Lexin har nå 20 språk, og det arbeides med en ukrainsk utgave av ordboka.

## Verdenssituasjonen påvirker virksomheten

Global uro, krig og konflikter har påvirket NAFOs virksomhet. Da det kom mange flyktninger i 2015, fikk NAFO et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Vi skulle lage en portal der man samlet læringsressurser, særlig flerspråklige, som nyankomne elever kunne benytte, og i februar 2016 kom nettstedet Skolekassa.

I 2013 fikk NAFO et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å utrede, vurdere og pilotere fjernundervisningstiltak og utvikle mulige modeller. Utprøvingen startet i januar 2017 med undervisning i matematikk og naturfag på arabisk, somali og tigrinja, og fra skoleåret 2020/2021 bestemte Kunnskapsdepartementet at Fleksibel opplæring skulle bli en varig ordning som NAFO skal drifte og ha ansvaret for. Skoleåret 2022/2023 viste det seg hvor viktig det var å ha en plattform og en løsning for fjernundervisning klar som et beredskapstiltak. Da ble tilbudet utvidet med opplæring i grunnleggende norsk med støtte på ukrainsk for nyankomne ukrainske flytninger. Fleksibel opplæring blir omtalt nærmere i en annen artikkel i denne samlingen.

Mange flyktninger som kommer til Norge har pedagogisk utdanning fra hjemlandet. Kunnskapsdepartementet ga NAFO i oppdrag å etablere et etterutdanningstilbud for denne gruppa. Våren 2024 startet det opp, og NAFO samarbeider med barnehagelærerutdanningen og grunnskoleutdanningen på OsloMet

om en kombinasjon av fysiske samlinger og ukentlige samlinger på nett. I alt 560 søkte om plass det første halvåret, men det var bare kapasitet til å ta inn 100 i første omgang. Et nytt tilbud vil bli gitt til 200 høsten 2024.

## NAFOs ansatte

At NAFO har fått flere og mer sammensatte oppgaver, har også forandret sammensetningen av ansatte. Som før har senteret en kjerne av tidligere barnehagelærere, lærere og skoleledere som jobber både med kompetanseutviklingsoppgaver rettet direkte mot barnehager, skoler og voksenopplæringer og med utvikling av ulike ressurser på nett. I tillegg har senteret fått inn spisskompetanse innenfor spesialpedagogikk og PPT, og folk med bakgrunn fra skoleadministrasjon, undervisningsteknologi og IT. Og sist, men ikke minst, har vi nå en stor gruppe med tospråklige lærere som underviser på nett. Den brede kompetansen vi sitter med i dag, vil gjøre det mulig å løse enda flere oppgaver på en god måte i framtiden.

## Veien videre

Siden starten i 2004 har NAFO arbeidet for å få inn flerkulturelle og flerspråklige perspektiver i hele utdanningsløpet fra barnehage til universiteter og høyskoler, men virkemidlene, tiltakene og arbeidsmåtene har variert ut fra oppdragene NAFO har fått, og ikke minst samfunnets og praksisfeltets behov. Fra starten av har senteret hatt tett kontakt med barnehager, skoler og voksenopplæringer, og det har gitt oss god kjennskap til de utfordringene og mulighetene de står overfor. Dette er en av NAFOs aller største styrker, og noe vi vil bygge på videre.

Feltet NAFO jobber innenfor vil ikke bli mindre viktig i en omskiftelig verden der stadig nye grupper kommer til Norge. De som kommer, og har kommet, har bruk for å få god opplæring for å kunne finne sin plass og få mulighet til å delta fullt ut i arbeids- og samfunnsliv. Barnehager, skoler og voksenopplæringer har en nøkkelrolle i å sikre alle mulighet til deltakelse, og NAFO ønsker å bidra i arbeidet med å styrke dem i det viktige arbeidet de gjør også i de neste tiårene.

## Kilder

Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003). *Likeverdig utdanning i praksis!* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>

## “Kle deg etter været! - Hæ? Hva betyr det?» - Familiesamarbeid i barnehage og skole i en flerkulturell kontekst

*Elise W. Finnanger og Sissel Persen*

Økt migrasjon tilfører Norge mangfold, muligheter og utfordringer. Når en familie er ny i Norge, kan barnehagen eller skolen være det første møtet familien og barna har med det norske samfunnet. Dette møtet kan derfor være avgjørende for hvordan familiene og barna opplever starten på den nye hverdagen i et nytt land.

Et likeverdig samarbeid betyr at alle parter i samarbeidet er like mye verdt og at alle foreldre har samme rettigheter i møte med barnehagen og skolen. Å ha like rettigheter handler ikke om at alle skal behandles likt, kanskje man nettopp må behandles forskjellig for å oppnå likeverdighet.

### Forståelse og forventninger

I boka *Barnehagelæreren i en foranderlig verden* (2023) beskriver Miriam Dahl Bergsland hvordan forskning viser at manglende forståelse og ulike forventninger til samarbeidet mellom barnehage, skole og hjem kan skape utfordringer:

*En årsak som peker seg ut, er at minoritetsforeldre generelt er mindre deltakende enn majoritetsforeldre, og de involverer seg mindre på den måten institusjonen ønsker. (...) Minoritetsforeldre prøver på sin side å bli så lik majoriteten som mulig, men manglende forståelse av kulturelle koder kan skape utfordringer i foreldresamarbeidet (Bergsland, 2023, s.159-160).*

I 2023 lagde Bergen kommune en film hvor foreldre med ulik kulturell bakgrunn delte sine erfaringer med å ha barn i norsk barnehage for første gang (Bergen kommune, 2023). Videoen er ment å sette i gang refleksjon i møte med kulturelt mangfold. I filmen sier en mor med somalisk bakgrunn:

*Informasjonen må være lett å forstå. Skrevet på kanskje litt enklere norsk. Ikke så kompliserte ord. For eksempel når barna mine skulle på tur ble det skrevet "kle deg etter været". En av tingene jeg tenkte da var: hæ? Hva betyr det?*

Senere i filmen forteller den samme moren:

*Når de små skal sove ute også? Det er kanskje minus to, tre grader. Og de ansatte, når du spør, så sier de "det går bra!". Men det går ikke bra. Hvis du ikke forklarer det, så går det ikke bra. Jeg har veldig klump i magen og tenker at kanskje barnet mitt fryser ute.*

Et godt og reelt familiesamarbeid har stor betydning for alle, og det er ekstra viktig for nyankomne familier som kanskje ikke er så godt kjent med norsk barnehage og skole. Familiene kan ha ulik erfaring med barnehage og skole, og det som familien er kjent med fra tidligere, kan være noe helt annet enn den norske barnehagen og skolen. Familiesamarbeid er et felles ansvar, men det er barnehagens og skolens plikt å legge til rette for at samarbeidet blir godt og reelt og til barnets beste. Familiesamarbeid er regulert både i barnehageloven og i opplæringsloven:

*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, §1, 2006).*

*Opplæringa skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og dei som har læretid i bedrift, historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, §1-3, 2023).*

For barn som bor i fosterfamilier eller ulike typer omsorgsboliger, vil det være fosterforeldre eller omsorgsbolig som har den daglige kontakten med barnehage og skole. Barnet får i tillegg oppnevnt verge som skal påse at barnets rettigheter blir oppfylt. Barnehagen og skolen skal derfor forholde seg både til de som har ansvar for den daglige omsorgen for barnet, og også til vergen, som har ansvar for det juridiske. I denne artikkelen bruker vi betegnelsene familie og foreldre også om andre omsorgspersoner og foresatte.



## Gjensidig samarbeid mellom barnehagen og hjemmet

I Rammeplanen 2017 står det at barnehagen skal legge til rette for at foreldre og barnehage har en god og jevnlig dialog om enkeltbarnet. Personalet må ta seg tid og tilpasse seg den enkelte familie – uansett morsmål og bakgrunn. Det er viktig å være bevisst på at familier med tilknytning til samme land, nasjon, kultur eller religion allikevel vil være individuelt forskjellige, også når det gjelder kjennskap til barnehagesystemet i Norge. Bergsland (2023) beskriver viktigheten av å skape et solidarisk felleskap i barnehagen, hvor foreldre og barn uavhengig av bakgrunn og forutsetninger får ta en del i barnehagens felleskap. Målet må være å bygge relasjoner som er preget av anerkjennelse og respekt (Bergsland, 2023). For å kunne tilnærme seg familien på en måte som oppleves godt for begge parter, er det viktig at personalet kjenner familien og deres væremåte. Den ansattes kompetanse og tilstedeværelse i kommunikasjonen med familien er avgjørende for å forebygge misforståelser.

Når de ansatte gir familiene en rekke forklaringer og instruksjoner, tar de på seg en undervisningstone som lett skaper et asymmetrisk forhold. Dette vil særlig vise seg i dialogen når ansatte og familier ikke har et felles språk. I tillegg til at personalet har et overtak på grunn av språket, er de også på hjemmebane og har kjennskap til regler, rammer, fagkunnskap og tradisjoner i barnehagen. Alternativet til undervisningstonen er utvekslingstone. Når man som barnehageansatt bruker en utvekslingstone i kommunikasjon med foreldre, legger man opp til at ansatte og familier kan utveksle tanker, erfaringer og meninger (Palludan, 2005). Personalet må myndiggjøre familiene og støtte dem ut fra egne forutsetninger og som foreldre til sine barn. Det er viktig at familiene blir fortrolige med barnehagens kunnskaps- og verdigrunnlag slik at de får muligheten til å si sin mening og å ha innflytelse på det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Bergsland, 2023).

I en barnehage møter de ansatte familiene daglig, både ved henting og levering. Disse uformelle situasjonene er viktige, og bringe- og hentestunden kan gi familiene daglig innsikt i hva som skjer i barnehagen. Gjervan (2006) beskriver hentesituasjonen som en stor ressurs i samarbeidet med flerspråklige familier. Gjennom spontane og uhøytidelige

hverdagssamtaler er ikke terskelen så høy for å dele det man har på hjertet. Både humor og latter, nysgjerrighet og fortrolighet finner lett sin plass her.

Samtidig vet man at dialogen mellom ansatte og familier med lite norskkunnskaper fort vil kunne preges av asymmetrisk deltagelse grunnet manglende fellesspråk å kommunisere på. For eksempel kan mange henvendelser fra personalet oppleves som overveldende, slik at familien trekker seg unna. Derfor er det viktig at barnehagen tilrettelegger for at familien kan delta og få innsyn i barnehagehverdagen på egne premisser. Som regel foregår bringe- og hentestunden i garderoben, som ikke alltid er det beste stedet for å skape forståelse og utveksle erfaringer. Denne verdifulle tiden kan med fordel brukes inne på avdelingen eller i barnehagens uteområde, hvor lek og samspill utspiller seg (Gjervan, 2006). Å skape rom for sosialt samvær på avdelingen gir familiene mulighet til å rådføre seg med de ansatte, også med andre familier. Et godt eksempel på dette fant sted i en barnehage på Etterstad i Oslo. De gjorde klart et lite bord og stoler ved bringe- og hentestund. Disse ble plassert inne om vinteren og ute om sommeren, og de ansatte satte fram kaffe og te og tente et lys. Dette innbydende tiltaket signaliserte at familiene var ønsket! Mange slo seg ned og opplevde å få innsyn i barnehagehverdagen, uten å nødvendigvis måtte si noe. Denne gesten ga familiene mulighet til å delta på egne premisser. Det viste seg at familiene satte stor pris på å kunne oppholde seg litt lenger i barnehagen de dagene de hadde mulighet til det.

Lyngfaret barnehage i Bergen har familier med tilknytning til land i hele verden. De har arbeidet i mange år med å etablere gode rutiner for å skape et godt familiesamarbeid. For at alle familier skal få mulighet til å treffes i barnehagen, arrangerer de familiedag en lørdag i året. Slik får familier som ikke har mulighet og eventuelt tid i en travel hverdag, mulighet til å møte andre familier, barn og ansatte i barnehagens lokaler. Dette opplevde de ansatte i barnehagen at fungerte veldig godt, og tiltaket førte til at familiene også møttes mer på eget initiativ utenfor barnehagen.

## Gjensidig samarbeid mellom skolen og hjemmet

For mange foreldre kan det være uvant å forholde seg til at de skal ha en så viktig rolle i skolehverdagen som det forventes. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kjennetegnes av gjensidighet, og av at lærerens, foreldrenes og elevens forventninger til hverandre er tydelig uttalt og forstått av alle parter (NAFO, 2024). Det er skolens oppgave å åpne for at foreldre og elever kan komme med sine synspunkter. Skolen og foreldrene har samme mål: at barnet skal trives, lære og utvikle seg. Det er viktig at familiene forstår hvor viktig rolle de har i samarbeidet, og at de opplever at den viktige rollen er reell. Et likeverdig samarbeid innebærer at begge parter skal ha innflytelse. Det er foreldrene som kjenner barna best, og foreldrenes erfaringer, kunnskap om egne barn og synspunkter må få komme til uttrykk. Foreldrene kjenner barna best, men det er lærerne som kjenner skolen best.

En lærer forteller at hun gjentatte ganger hadde invitert en familie til foreldresamtale. Da familien aldri dukket opp, tok læreren kontakt og spurte om hvorfor de ikke møtte opp til samtale. Familien kunne fortelle at de hadde full tiltro til at læreren visste best, og at de stolte på hennes avgjørelser og undervisning. I eksempelet ser vi at familien ikke kjente til sin verdi og sitt ansvar i et gjensidig samarbeid, men hadde full tiltro til at det var læreren som visste best. På samme måte som de fleste foreldre i verden ønsker nyankomne foreldre at barna skal få utdanning. De ønsker å samarbeide med skolen, men de vet ikke alltid hvordan de best kan gjøre det (Holm, 2011). Med andre ord er det viktig at barnehage og skole gir foreldrene nødvendig og relevant informasjon, og at foreldrene inviteres til å dele informasjon om barnet og synspunkter på opplæringen. I en likeverdig dialog vil denne informasjonsdelingen være et godt utgangspunkt for at skole og foreldre sammen finner best mulige løsninger.

Ikke alle foreldre er oppmerksomme på hvilken betydning de har for sine barns læring, eller hvordan de kan støtte sine barn i læreprosessen. Noen kan være utrygge på egen kompetanse, blant annet på grunn av manglende norskkunnskaper.

Utdanningsdirektoratet trekker fram at et godt samarbeid mellom skole og hjem har betydning for elevens læring og utvikling:

*Det er en klar sammenheng mellom et godt samarbeid mellom hjem og skole og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Ved å etablere et godt samarbeid med foreldrene får dere bedre innsikt i hvilke behov eleven har og hvordan eleven fungerer, og det blir enklere å legge til rette for eleven i skolehverdagen. Foreldrenes holdning til skolen er av stor betydning for elevenes engasjement og innsats på skolen. I en god samarbeidsrelasjon kan dere bidra til at foreldrene får et positivt syn på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2024).*

Flere undersøkelser (Holm, 2011; Holter, 2016) peker på at skole-hjem-samarbeidet avhenger av den enkelte lærer. Planer og rutiner på institusjonsnivå etterlyses.

Laid Bouakaz (2013) peker på at mange foreldre har et ønske om å samarbeide med skolen, men de mangler informasjon om den norske skolen (Bouakaz, 2013). På kommunenivå kan for eksempel språkhomogene informasjonsmøter for nyankomne foreldre arrangeres som et samarbeid mellom skolene, der hver skole arrangerer møte på ett språk for alle foreldre i kommunen som behersker dette språket. Slike møter er godt egnet til å gi informasjon om den norske skolen. Møtene kan med fordel ledes av en person som behersker foreldrenes språk og samtidig har kunnskap om skolesystemet, for eksempel en tospråklig lærer. På NAFOs nettside morsmål.no finnes informasjon om norsk grunnskole på flere språk.

Mange nyankomne foreldre deltar på kurs i samfunnskunnskap for voksne. Ett av kompetansemålene i læreplanen på kurset handler om skole-hjem-samarbeid (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2021). Opplæringen i samfunnskunnskap skal foregå på et språk deltakeren forstår, så samarbeid mellom skolene og voksenopplæringen kan være hensiktsmessig.

## Flerspråklige ansatte og bruk av tolk i barnehage og skole

Det er skolens og barnehagens ansvar å sikre at kommunikasjonen med foreldrene er forsvarlig, altså at partene forstår hverandre og kan uttrykke seg nyansert og med presisjon. På samarbeidsmøter der deltakerne ikke har et felles språk som muliggjør forsvarlig kommunikasjon, vil det være behov for tolk. Bruk av tolk i offentlig sektor er regulert i «Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk» (Tolkeloven):

*Offentlige organer skal bruke tolk når det følger av lov. I tilfeller der plikt til å bruke tolk ikke er regulert i annen lov, skal offentlige organer bruke tolk når det er nødvendig for å ivareta hensynet til rettssikkerhet eller for å yte forsvarlig hjelp og tjeneste. I vurderingen av om bruk av tolk er nødvendig, skal det blant annet legges vekt på om samtalepartene kan kommunisere forsvarlig uten tolk, og på sakens alvorlighet og karakter.*

*Når et offentlig organ ellers er i kontakt med personer som ikke kan kommunisere med organet på norsk, bør organet vurdere å bruke tolk»*  
(Tolkeloven, §6, 2022).

I tilfeller der skolen eller barnehagen vurderer at tolk er nødvendig for å sikre forsvarlig kommunikasjon, må det settes av god tid til møtet. Alt skal sies to ganger, og i tillegg kan det være nødvendig å forklare mer om barnehagen og skolen. Når man skal skaffe tolk, er det ikke alltid nok å vite hvilket land familien kommer fra. Man må i tillegg undersøke på forhånd hvilket språk og hvilken dialekt foreldrene snakker. Tolkning kan foregå på telefon, på skjerm eller ved fremmøte. Det er forbudt å bruke barn som tolk. Familiemedlemmer, venner eller bekjente skal ikke fungere som tolk.

Flerspråklig personale bør ikke ta tolkeoppdrag på egen arbeidsplass selv om de deler språk med familien, men de bør delta i familiesamarbeidet som ansatt i barnehagen eller skolen. Det er forskjell på å være tolk og å selv kommunisere med familien på et felles språk. Tolkning er oversettelse av andres kommunikasjon og dialog, og en som tolker skal være upartisk og ikke legge føringer eller egne meninger inn i kommunikasjonen. Ansatte i barnehage og skole som deler språk med familien, vil i tillegg til å ha kunnskap om barnehage- og skolehverdagen, også ha mulighet til å kunne kommunisere med familien og barn på et felles språk.

## Digital kommunikasjon på flere språk - muligheter og utfordringer

Skoler og barnehager kan bruke digitale verktøy som støtte i kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre. NAFO drifter to nettsteder som kan være til hjelp i foreldresamarbeidet. På morsmal.no finnes det mange flerspråklige ressurser, inkludert informasjon til familier på mange språk. Bildetema, en flerspråklig bildeordbok, finnes på

over 25 språk og inneholder over 1100 ord som synliggjøres med både tekst, bilde og lyd. Bildeordboken egner seg godt i samarbeid med familier og ordforrådet er nøye utvalgt for å speile barnehage- og skolehverdagen. Dessuten har oversettelsestjenester på nett blitt kraftig forbedret i det siste, særlig som følge av kunstig intelligens. I Google Translate-appen kan man for eksempel både oversette tekst man skriver oversette tale gjennom mikrofonen og kamera på telefonen. Om man bruker kamerafunksjonen, kan man holde kameraet over ønsket dokument eller infoskriv. Teksten oversettes direkte inne i appen slik at kameravisningen blir en slags tospråklig visning.

Ovennevnte ressurser kan være gode støtteverktøy i kommunikasjon med familiene, men det er viktig å huske at digitale oversettelsesverktøy kan resultere i feil i kommunikasjonen. Mangel på kontekst i en digital oversettelse kan forvirre, noe som i verste fall kan skape misforståelser og uheldige situasjoner. Et annet aspekt man bør ta i betraktning når man snakker om digital kommunikasjon, er hvorvidt alle familier har tilgang på smarttelefoner eller nettbrett. Dessuten kan den digitale kompetansen hos familiene variere, og kanskje kan nødvendig informasjon gå tapt.

## Avslutning

At samarbeidet med familiene og hjemmet er preget av likeverdighet, åpenhet og forståelse, er viktig. Likeverdighet betyr at alle parter i samarbeidet er like mye verdt og at alle foreldre har samme rettigheter i møtet med barnehagen og skolen. Å ha like rettigheter handler ikke om at alle skal behandles likt, men kanskje nettopp behandles forskjellig for å oppnå likeverdighet.

## Kilder

Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2021). Forskrift om læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. (FOR-2021-06-20-2054). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-06-20-2054>

*Barnehageloven*. (2006). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§1>

- Bergen kommune. (2023). *Innbyggerhjelpen*. Hentet fra Foreldresamarbeid i en flerkulturell kontekst:  
<https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/barnehage-og-skole/barnehage/drive-barnehage/foreldresamarbeid-i-flerkulturell-kontekst>
- Bergsland, D. M. (2023). Barnehage-hjem-samarbeid i et mangfoldig samfunn. I M. Heldal, L. T. Hagen, O. I. Olaussen, & D. M. Haugen, *Barnehagelæreren i en forandelig verden* (ss. 154-165). Fagbokforlaget
- Bouakaz, L. (2013). Dragkamp om barnets Bästa i mångkulturella skolmiljöer. I S. A.-M. (red), *Snakk med oss* (s. 191). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Gjervan, M. (2006). Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. 40-49.
- Holm, I. M. (2011). *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Universitetet i Tromsø.
- Holter, M. (2016). *Skolen må fortelle oss hva vi skal gjøre, så skal vi gjøre det!* En kvalitativ studie om likeverdighet i samarbeidet mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere. Høgskolen i Hedmark.
- NAFO. (2024). Hjem-skole-samarbeid i grunnskolen. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/skole-hjem/>
- Opplæringslova*. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§1-3>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Tolkeloven*. (2022). Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk. (LOV-2021-06-11-79). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2021-06-11-79/§6>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Samarbeid mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

## «Oss og de andre» – Om flerkulturell opplæring i barnehage og skole

*Isabel Bourgeois og Marianne Grødum*

Begrepet «flerkulturell» har gjennom 20 år vært en sentral del av NAFOs identitet og kjernevirksomhet. Gjennom alle disse årene har flerkulturelle perspektiver i opplæring og utdanning vært en viktig del av det landsdekkende arbeidet som NAFO skal ivareta - i alle ledd i utdanningssystemet fra barnehage til høyskole- og universitetsnivå.

Kulturelt og etnisk mangfold er en synlig del av dagens Norge og ca. 17% av innbyggerne har innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2024). Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017b) fremhever blant annet at mangfoldet er en ressurs, og at verdier om inkludering og det flerkulturelle samfunnet skal realiseres i barnehager og skoler rundt omkring i landet. Hvordan får vi opplæringen til å bli 'flerkulturell' og en naturlig del av det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehager og skoler?

I denne artikkelen utforsker vi noen utvalgte begreper som kan bidra til å belyse ulike sider ved vår forståelse og håndtering av «det flerkulturelle». Vi gir ikke en fullstendig oversikt over hva flerkulturell opplæring og pedagogikk kan innebære, men stiller noen spørsmål slik at leseren kan reflektere over egne oppfatninger og erfaringer i møte med vår flerkulturelle virkelighet.

### Nudler eller spagetti – har det betydning? Om ord og definisjonsmakt

Vi trenger begreper for å sette ord på og beskrive den kulturelle kompleksiteten som omgir oss. Har det betydning hvilke ord vi bruker? For eksempel om vi sier fremmedkulturell, fremmedspråklig, flerspråklig, interkulturell eller flerkulturell? Hvilke holdninger og fordommer henger ved begrepene vi bruker?

Hvem er flerkulturell, og hva skal til for å bli beskrevet som det? Kan en etnisk norsk statsborger bli kalt flerkulturell i Norge – og hva er «etnisk norsk» kontra «norsk»? Er



noen ord mer positivt ladet enn andre og hvorfor? Hva er norsk kultur? Og ikke minst, hva er norsk kultur i det flerkulturelle samfunnet som i dag er Norge?

Ord og begreper har definisjonsmakt. Det Norske Akademis Ordbok forklarer «definisjonsmakt» som «makt til å få gjennomslag i opinionen for sin versjon av virkeligheten eller for hvordan et begrep skal forstås, defineres» (Det Norske Akademis Ordbok, 2024). Ordene man bruker og begrepsforståelsen knyttet til ordene er dermed med på å skape mening i hverdagen, både for enkeltpersoner, for grupper og i samfunnet. De er med andre ord med på å skape virkeligheten.

Vi trenger ord og begreper for å sette ord på og for å beskrive at mennesker er forskjellige på ulike måter og har ulik kulturell bakgrunn. Flerkulturell, multikulturell, interkulturell, mangfold, kulturelt mangfold, hypermangfold, diversitet, etnisk, flerspråklig, minoritetsspråklig og krysskulturell er et utvalg av ord som brukes i sammenhenger hvor man ønsker å beskrive at mennesker har en annen bakgrunn enn det som anses som majoritetens kulturelle bakgrunn, «norsk».

Det hender vi hører beskrivelser som fremmedkulturell, fjernkulturell eller fremmedspråklig om folk som oppfattes som kulturelt forskjellig fra majoriteten av befolkningen. Dette er begreper som ikke brukes i nyere faglitteratur, men de kan likevel høres i hverdagssamtaler mellom folk. Ordene er kanskje ikke brukt bevisst, men de kan oppfattes stigmatiserende og bidra til å skape en større avstand mellom «oss» og «de andre». Det kan være verdt å nevne at ordet «fremmedkulturell» oppstod på slutten av 1980-tallet i innvandringsfiendtlige miljøer og beveget seg fra å representere kritiske ytringer i avisene til å bli begreper folk brukte som en selvfølge for å beskrive «de andre» (Herbjørnsrud 1998 i Gullestad, 2002b). Fjernkulturell ble på lignende måte et begrep for å benevne «de andre». «Enkelte ideer og forestillinger som på 1980-tallet bare ble benyttet i ekstreme nasjonalistiske miljøer, har ubemerket sneket seg inn i allmennkulturen» (Gullestad, 2002, s. 162). På denne måten kan begrepene bevege seg fra å brukes i en hatefulle sammenheng til å bli en selvfølgelig del av språket. Vi vil nå ta for oss noen av de begrepene som er i bruk for å benevne «de andre». Hva er disse ordenes meningsinnhold, og hvordan brukes de i møtet med «norskhet»?

## Når flerkulturell, interkulturell og mangfold møter norskhet

Betegnelsen «flerkulturell» og «multikulturell» brukes begge for å vise til samfunn med kulturelt mangfold, og disse begrepene blir ofte brukt om hverandre. Ideologiene knyttet til disse begrepene anerkjenner at flere kulturer eksisterer side om side i samfunnet. «Multikulturell» kan forklares som noe som er «preget av flere forskjellige kulturer» (Det Norske Akademis Ordbok, 2024) og «flerkulturell» antyder i seg selv at det finnes flere kulturer.

I samfunnsdiskurser i Norge ser det ut til at begrepet «flerkulturell» ofte blir brukt i debatter knyttet til kulturelt mangfold, og om personer og situasjoner som betegnes som «flerkulturelle» i det norske samfunnet, som følgende overskrift viser: Vil rekruttere unge flerkulturelle til å ta høyere utdanning (Kvalnes & Brandal, 2024). Ordet «flerkulturell» blir dermed ofte brukt om «de andre», det vil si de som ikke er 'egentlig' norske, og som da beskrives med betegnelsen «flerkulturell». I det norske samfunnet er de som får betegnelsen «oss» eller «vi» oftest «etnisk norske» mens de som får betegnelsen «de andre» eller «de» som oftest tilhører minoriteter i Norge. For er du «nynordmann» eller nordmann med et lite snev av en annen kulturell bakgrunn, har du sikkert møtt på setningen: Hvor kommer du «egentlig» fra? - som oftest basert på ditt «u-norske» utseende. Dette er en aktuell problemstilling for mange personer med innvandrer- eller krysskulturell bakgrunn.

Begrepet «interkulturell» illustrerer i større grad enn begrepet «flerkulturell» relasjonen, interaksjonen og kommunikasjonen som foregår mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn. Interkulturell viser på denne måten til utveksling mellom ulike kulturelle bakgrunner, mens flerkulturell mer er en beskrivelse av at det eksisterer ulike kulturer side om side (Samovar & Porter, 2004, s. 2). «Interkulturell» viser med dette mer til det dynamiske i interaksjonen mellom mennesker, i motsetning til et mer statisk begrep som «flerkulturell».

I tillegg til ordene «flerkulturell» og «interkulturell» – er «mangfold» et begrep som vi hører og finner overalt – både i dagligtalen, i media, politiske dokumenter og læreplaner. «Mangfold» kan defineres både smalt og vidt. Den smale definisjonen er som regel knyttet til språklig og kulturelt mangfold. Den vide definisjonen av mangfold

omfatter ikke bare kulturell variasjon på gruppenivå, men også individuell tilhørighet i alle mulige former: rase og/eller etnisk identitet, nasjonalitet, kulturelt mangfold, familiebakgrunn, sosioøkonomisk status, kjønn, seksuell orientering, religion og livssyn, funksjonalitet og variasjon i personlighet, alder og gruppetilhørighet. Med mangfoldsbegrepet ønsker man å favne mer vidt og inkluderer i større grad alle, ikke bare «de flerkulturelle» eller «de andre».

«Hypermangfold» er et annet begrep som har dukket opp for å understreke at mangfoldet er blitt mer mangfoldig (Vertovec, 2007). Dette betyr blant annet at hvor folk kommer fra ikke nødvendigvis har så stor betydning for hvem de er. Det er andre faktorer som kjønn, alder, sosioøkonomisk status, og individuelle forskjeller som kan ha større betydning enn landbakgrunn. Hypermangfoldsbegrepet bryter med dette opp en mer fastlåst gruppetenkning om «oss» og «de andre», og øker behovet for flere begreper og nye måter å beskrive folk på (Eriksen, 2022).

### Å bli definert

I Fafos rapport *Hverdagsliv og integrering* (Dalen, Flatø, Friberg, & Sterri, 2024) presenteres funn fra en landsdekkende studie av ulike sider ved innvandreres integrering i Norge. Ett av funnene som handler om identitet, «norskhet» og opplevelse av å være akseptert i Norge viser at «mange med innvandrerbakgrunn identifiserer seg som i hvert fall delvis norsk. Mange opplever imidlertid at andre ser på dem som langt mindre norske enn slik de selv føler seg» (Dalen, Flatø, Friberg, & Sterri, 2024). Det eksisterer et «opplevd gap» mellom egen identitet og andres anerkjennelse. Rapporten reiser spørsmål om hvor inkluderende den etablerte norske identiteten er i møte med nye grupper. Rapporten berører med dette oppfatninger om forskjellene mellom majoriteten nordmenn med minoriteten «de andre», hvor det synes å eksistere en oppfatning om et kulturelt skille mellom nordmenn og minoriteter, som om hver av gruppene har sin egen isolerte kultur - og «overdriver i praksis både de interne likhetene mellom nordmenn og de andre «kulturene» i landet, og grensene mellom dem» (Eriksen, 1997, s. 29).

Å bli definert som enten innvandrer eller «flerkulturell» vil av mange kunne oppfattes som å bli plassert et sted hvor de ikke kjenner seg hjemme, som for eksempel en elev

på en videregående skole uttrykte: «Jeg vil ikke at andre skal pålegge meg flerkultur – dette er noe jeg vil definere selv – hvem jeg er» (Anonym, i.d.). Dette viser at det kan være lurt å være bevisst at det finnes noen problematiske sider ved bruk av betegnelsen «flerkulturell» og ved antagelser som følger med begrepet.

### Har vi alle et kulturelt ståsted?

«Gnothi seauton», oversatt som «Kjenn deg selv», er en filosofisk frase som sies å være gravert på Apollons tempel i Delphi i antikkens Hellas. Kanskje har du selv hørt frasen «Kjenn deg selv før du kjenner eller møter noen andre»? Det er her begrepene «kulturelt ståsted» og «kulturell bevissthet» kommer inn i bildet. For kan man være kulturelt bevisst når man ikke er klar over sitt eget kulturelle ståsted? Hvem er jeg? Hvor ble jeg født, hvordan vokste jeg opp, er jeg flerkulturell? Vi vil påstå at alle har et kulturelt ståsted – hva er ditt?

### Kulturelt og språklig mangfold i praksis

Styringsdokumentene for barnehage og skole har tydelige føringer knyttet til synliggjøring av kulturelt og språklig mangfold. Rammeplan for barnehagen poengterer blant annet mangfold som ressurs i det pedagogiske arbeidet og viktigheten av å støtte barn ut fra deres egne kulturelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Overordnet del av læreplanen for grunnopplæringen har på lignende vis føringer for hvordan skolen og lærere skal møte kulturelt mangfold gjennom anerkjennelse av at elever er ulike, at de skal få utvikle sin identitet i et mangfoldig fellesskap, at de skal få tenke kritisk og samtidig ha et blikk på demokratisk samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hvordan kan skoler og barnehager ivareta dette i praksis?

### Er det på tide å ta ressursperspektivet på alvor?

Overskriften viser til en artikkel i boka som ble utgitt da NAFO feiret sitt 10 års jubileum (Glømmen, 2014). I artikkelen stilles det spørsmål om hva som kan være grunnen til at den flerkulturelle kompetansen ikke utnyttes i større grad til tross for støtte i læreplanverket. Kanskje noe av forklaringen kan ligge i synet på mangfold, at det kan

være problematisk å håndtere forskjellighet? Dette er noe vi vil komme tilbake til i avsnittet om «likhetstankegang».

An-Magritt Hauge (2014) har i sin bok *Den felleskulturelle skolen* også vært opptatt av at skolen synes å ha en problemorientert tilnærming til minoritetsspråklige elever. Den problemorienterte tilnærmingen retter oppmerksomheten mot elevens mangler, «mot det eleven ikke kan, nemlig norsk» (Hauge, 2014, s. 29). Hauge viser videre til at det er annerledesheten, den manglende norskheten hos de minoritetsspråklige elevene, som skaper problemene.

I en studie av læreres oppfatning av flerkulturell undervisning fant Schoorman og Bogotch (2010) at det primært var knyttet til demografi og internasjonal undervisning med fokus på ulike nasjoner. De kunne ikke se at flerkulturell undervisning var integrert i undervisningen ellers, men funnene pekte på at flerkulturell undervisning ble oppfattet som 'noe ekstra', noe som lå utenfor læreplanmålene og ikke var integrert i undervisningen ellers. Utsagn som «this is good, but we have to move on with the lesson» illustrerer poenget (Schoorman & Bogotch, 2010, s. 82). Flerkulturell undervisning reduseres på denne måten til isolerte temaer eller perspektiver i undervisningen, noe som gjerne blir oppfattet som enklere å trekke inn enn at læreren skal ha et mer helhetlig fokus på kulturelt mangfold (Schoorman & Bogotch, 2010). Nyere forskning har derimot vist at flerkulturell undervisning må ha et ressursperspektiv som er integrert i opplæringen - som både skal inkludere elevenes språklige ressurser og «bygge videre på elevenes erfaringer, identiteter og tro» (Lødding, et al., 2024, s. 97) om man skal lykkes med å inkludere alle i et læringsfellesskap.

## Eksotifisering

En måte å anerkjenne mangfoldet på kan være å knytte det til feiringer og høytider. Dette kan for eksempel være internasjonal uke, markering av FN-dagen og andre ulike feiringer knyttet til «det fargerike fellesskapet», eller arrangementer som fremmer «flerkulturell» mat eller mat fra «hjemlandet». Til tross for det positive ved feiring av kulturelt mangfold, kan det likevel bli betraktet som en form for essensialisering av ulike kulturelle uttrykk for å utkvittere at skolen eller barnehagen tar innover seg og anerkjenner «det kulturelle mangfoldet». Dette betyr ikke at mangfoldet ikke skal feires,

men at det i tillegg bør forankres i den daglige pedagogikken og didaktikken ved at man bevisst planlegger for å lære om og markere religiøse høytider som for eksempel Divali eller Eid - på samme måte som man markerer jul i barnehagen eller skolen.

Utfordringen for mange lærere og ansatte i barnehager kan være at de ikke kjenner seg igjen i det elevene og barna har av erfaringer og overser eller avviser det som ikke er velkjent i det ordinære læringsarbeidet (Se også Gløkken, 2014, s. 72 og Lidén, 2001).

### Anerkjennende pedagogikk

«Den viktigste enkeltfaktoren som virker inn på elevens læring – er hva eleven allerede kan» (Ausubel 2008 i Øzerk, 2008, s. 261). Sitatet påpeker viktigheten av å anerkjenne elevenes erfaringer, som er et kjent pedagogisk prinsipp hvor man går fra det kjente til det ukjente. For nyankomne elever kan dette bety at de i undervisningen får erfare at det livet de har levd før de kom til Norge er relevant og verdt noe, og at kunnskapen de har er verdifull - også i Norge. Å bygge videre på barnas og elevenes kompetanser kan beskrives som «inkludering som verdighet» (Jortveit i Lødding et al., 2024, s. 96). Når elevenes erfaringer og forkunnskaper ikke blir etterspurt, er det en stor del av elevenes læreforutsetninger som blir borte.

I overordnet del av læreplanen LK20 finner vi støtte til at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av hvilke erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov de har med seg (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Anerkjennelse er videre et viktig begrep i overordnet del av læreplanen: «Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15), og det peker på verdien av å ta i bruk en anerkjennende pedagogikk i klasserommet. For det er tross alt i samspill med andre at man lærer å verdsette og mislike de sidene vi får eller ikke får anerkjennelse for (Eri, 2022; Taylor, 1994). Dette kan for eksempel handle om hvordan lærere tar imot elevutsagn, som kanskje ikke passer inn i dagens tema eller er 'feil', men som likevel blir tatt imot på en måte hvor eleven kjenner at innspillet blir anerkjent.

En anerkjennende pedagogikk vil være like aktuell i en barnehage som på skolen. Som en barnehageansatt ga uttrykk for: «Jeg ønsker meg barnehager der flerkultur ikke bare

handler om at vi henger opp flagg eller spiser eksotisk mat [...] der det er en selvfølge at ulike språk, ulike religioner og ulike kulturer blander seg» (Bang, 2020). Sitatet viser til et ønske om en barnehage hvor en anerkjennende flerkulturell pedagogikk ikke er 'noe ekstra', men en naturlig og integrert del av en hverdag som tar høyde for småbarns kunnskap, kompetanse og ulike ressurser, og samtidig åpner barnas blikk for verden.

## Likhetstankegang

Vi har tidligere i denne artikkelen reist spørsmålet om hvorfor den flerkulturelle kompetansen - som oftest - ikke er en integrert del av den ordinære opplæringen, og flere har antydnet at svaret muligens kan ligge i en likhetstankegang som står sterkt i norsk skole (Gullestad, 2010; Gløkken, 2014). Historisk sett har den norske enhetsskolen hatt et mål om sosial utjevning og like muligheter for alle, uansett sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn. Likhetsidealet har vært sentralt i utviklingen av den norske enhetsskolen, og legger til grunn at lik rett til utdanning og likebehandling gir elever like muligheter.

Denne likhetsmålsettingen, der utdanning skal virke utjevne og gi elever likeverdig opplæring, kan ses i sammenheng med den norske likhetstankegangen, som blant annet Gullestad (2010) har vært opptatt av. Sentralt her er at begrepet likhet kan romme både «likeverd» og likhet i betydning å være av samme slag eller «passe sammen» (Vike, 2001). I situasjoner hvor man møter mennesker som betraktes som annerledes, kan ulikhet tones ned, og erfaringer som ikke passer inn i «det norske» kan bli utfordrende å inkludere. Dette kan bety at skolens og barnehagens verdigrunnlag som er tuftet på «det norske» homogene, bygger på at individet har de 'riktige' assosiasjonene og holdningene. Kodene for 'riktig' måte å leve og tenke på er sosialt og kulturelt forankret. Ifølge Gullestad (2010) har vi en tendens i Norge til å skape et fellesskap gjennom å fokusere på det som er likt og overse det som er forskjellig. Dette er en forståelse av likhet som knyttes til det normale. Det som betraktes som forskjellig tilhører det ukjente og er ikke en del av «vi»-fellesskapet. På denne måten kan likhetsdiskursen i klasserommet skape ulikhet. Slik vil elevers erfaringer rangeres etter hvilke erfaringer som oppfattes som velkjente innenfor en norsk kontekst. Skolen forventer og premierer ofte en annen type forkunnskaper enn den eleven med en mer

ulik kulturell bakgrunn enn den norske har, og de kan kjenne seg diskvalifisert. Elevene «framstår dermed som litt diffuse, eller de mangler kompetanse i forhold til det norske, mens det de har og kan, forblir litt uklart» (Lidén, 2001, s. 77).

Det kan se ut til at elever med en annen kulturell bakgrunn enn den norske kan bli usynlige dersom forskjellene nedtones eller underkommuniseres. En strategi kan være å underkommunisere forskjellene, som kan henge sammen med en oppfatning om at elevene ikke skal kategoriseres eller særbehandles ut fra deres kulturelle bakgrunn. Utsagnet «en elev er en elev», er et sitat hørt i ulike sammenhenger og brukt for å uttrykke at alle elever ses på som like og skal behandles likt – og er sagt i den gode hensikt å inkludere og likebehandle alle elevene. Elevenes ulike bakgrunner vil med dette kunne nedtones, og meningsmangfoldet og kontroversielle temaer kan bli underkommunisert.

### Hvordan forholder vi oss til annerledeshet, ulikhet og andre erfaringsbakgrunner?

I mange klasser er det et stort meningsmangfold som lærere synes kan være vanskelig å håndtere. Lærerne vegrer seg for å undervise i temaer som anses som kontroversielle eller sensitive og som kan skape konfrontasjoner eller intense diskusjoner fordi det kan åpne for debatter som kan føre til et utrygt læringsmiljø (Anker & von der Lippe 2015 i Johannessen og Røthing 2022). Dette handler i stor grad om balansen mellom et meningsmangfold som skal ivareta demokratiundervisning, samtidig som lærere og elever skal oppleve et trygt læringsmiljø. Mange lærere unngår nettopp kontroversielle temaer i klassen og forsøker i stedet å etablere et «enighetsfelleskap» heller enn et «uenighetsfelleskap» (Johannessen & Røthing, 2022). Iversen (2016) beskriver et uenighetsfelleskap som en situasjon hvor man er enig om hvordan man bør kan være uenige og argumenterer nettopp for at uenighet kan være et godt utgangspunkt for læring og for å bidra til demokratiske holdninger. Slik blir skolen til en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse.

Hvordan kan man skape et klima i klassen hvor vi blir enige om at vi kan være uenige, men likevel snakke sammen og ha et fellesskap? Forskningsprosjektet DEMOCIT (Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere) har undersøkt hvordan man



kan øke den demokratiske deltakelsen blant unge i skolen (Kjøstvedt, et al., 2024). Funn fra forskningsprosjektet DEMOCIT viser at det er en viktig faktor som de kaller «politisk mestringstro», som er en subjektiv, indre tro på at en mestrer å delta i demokratiet. Dette handler i stor grad om på hvilken måte lærere klarer å inkludere kontroversielle spørsmål i undervisningen, og konkluderer med at lærere som lykkes med dette, klarer å utfordre elevene med faglige argumenter og vise at det finnes en virkelighet utenfor deres subjektive og personlige oppfatninger. Annen forskning om elevers fortellinger om meningsmangfold og ubehag viser på lignende vis til at «elever trenger lærere som har kompetanse til å hjelpe dem forbi diskusjoner hvor de først og fremst vil forsvare sine standpunkt» (Johannessen & Røthing, 2022, s. 12).

## Oppsummerende betraktninger

I denne artikkelen har vi forsøkt å presentere noen aktuelle begreper vi omgir oss med for å forklare og å sette ord på vår mangfoldige, flerkulturelle virkelighet som er i stadig bevegelse og endring. Vi har videre forsøkt å utfordre dikotomien «oss» og «de andre» og antydnet at det kan være lurt å behandle begreper med varsomhet, at måter å snakke om kultur på kan være overforenkende og ikke minst at forskjellen mellom «oss» og «de andre» kanskje ikke er så dype som vi noen ganger får inntrykk av.

Flerkulturell kompetanse handler om å anerkjenne at alle mennesker er bærere av kultur - med både like og ulike trekk - som interagerer og samhandler. Alle må ha en kritisk refleksjon over eget kulturelt ståsted for å kunne skape et globalt fellesskap hvor en erkjennelse om forskjellighet ligger til grunn. I tillegg til å forholde seg til mangfoldet, må barnehager og skoler også kunne fremelske ulikhet og legge til rette for dette (Lund, 2017, s. 12).

Et av de sentrale spørsmålene som har fulgt oss i denne gjennomgangen av begreper og måter å belyse ulike sider ved vår forståelse og håndtering av 'det flerkulturelle' er om det er «vi» som skal definere andre, eller om vi kan gi «andre» rom til å definere seg selv – også i møte med «oss»?

## Kilder

- Bang, A.-L. (2020, mars 09). *Jeg ønsker meg barnehager der flerkultur ikke handler om at vi henger opp flagg eller spiser eksotisk mat*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/flerkulturell-flerspraklig-flerspraklig-barnehage/jeg-onsker-meg-barnehager-der-flerkultur-ikke-handler-om-at-vi-henger-opp-flagg-eller-spiser-eksotisk-mat/233324>
- Dalen, K., Flatø, H., Friberg, J. H., & Sterri, E. B. (2024). *Hverdagsliv og integrering - Deltakelse, tillit, tilhørighet og diskriminering blant personer med innvandrerbakgrunn (Fafo-rapport 2024:24)*. Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/20891.pdf>
- Det Norske Akademis Ordbok. (2024). *Definisjonsmakt*. Hentet fra NAOB - Det Norske Akademis ordbok: <https://naob.no/ordbok/definisjonsmakt>
- Det Norske Akademis Ordbok. (2024). *Multikulturell*. Hentet fra NAOB - Det Norske Akademis ordbok: <https://naob.no/ordbok/definisjonsmakt>
- Eri, T. (2022). *Anerkjennende pedagogikk - Miniforelesning*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra <https://film.oslomet.no/anerkjennende-pedagogikk>
- Eriksen, T. H. (1997). *Tilhørighet og integrasjon i komplekse samfunn*. I T. H. Eriksen, & T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (ss. 21-33). Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2022). *Hypermangfold - Miniforelesning*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra <https://film.oslomet.no/hypermangfold>
- Glømme, V. (2014). *Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæring. Er det på tide å ta ressursperspektivet på alvor? I 10 år for flerkulturell barnehage og skole*. Oplandske Bokforlag.
- Gullestad, M. (2002). *Om å være både norsk og 'farget'*. *Nytt norsk tidsskrift*, 19(2), 155-175. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2002-02-03>
- Gullestad, M. (2010). *Likhetens grenser*. I M. Lien, H. Lidén, & H. Vike, *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 32-67).
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2016, august). *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel*. I C. Lenz, P. Nustad, & B. Geissert (Red.). (ss. 22-35). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Hentet fra Dembra - Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemitisme: <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/publikasjoner/uenighetsfellesskap-en-inkluderende-innfallsvinkel-til-medborgerskap>
- Johannessen, E. V., & Røthing, Å. (2022). *Meningsmangfold og ubehag i klasserommet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), ss. 3-14.

- Kjøstvedt, A. G., Kosberg, E., Vandvik, G., Aspelund, I., Flacké, K., & Riseth, I. (2024, januar 31). *Ny viten – ny praksis. Implementering av resultater fra forskningsprosjektet DEMOCIT i grunnskolelærerutdanning og praksis*. OsloMet Skriftserie 2024:2, OsloMet storbyuniversitetet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvalnes, P., & Brandal, K. (2024, februar 28). *Vil rekruttere unge flerkulturelle til å ta høyere utdanning*. Hentet fra OsloMet - storbyuniversitet: <https://www.oslomet.no/om/nyheter/rekruttere-unge-flerkulturelle>
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I L. Marianne, H. Lidén, & H. Vike, *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser* (ss. 68-85). Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal.
- Lødding, B., Takvam, M., Vennerød-Diesen, F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3132566/NIFUrapport2024-4.pdf>
- Samovar, L., & Porter, R. (2004). *Communication between cultures* (5. utg.). (A. Mitchell, Red.) California: Wadsworth/Thomson Learning.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': the challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21(1), 79-85. doi: <https://doi.org/10.1080/14675980903491916>
- Statistisk sentralbyrå. (2024). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I C. Taylor, *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (s. 175). Princeton University Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Taylor and Francis Online*, 30(6), 1024-1054.
- Vike, H. (2001). Likhetens kjønn. I H. Vike, H. Lidén, & M. E. Lien, *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 145-169). Universitetsforlaget.

Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (ss. 257-272). Cappelen Damm Akademisk.

## Særskilt språkopplæring i grunnskolen – hva nå?

*Line-Marie Holum*

Mellom 40 000 og 50 000 elever får vedtak om særskilt språkopplæring i norsk grunnskole hvert år fordi de ikke kan godt nok norsk til å følge den vanlige opplæringen<sup>1</sup> (Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2024). Men hva er egentlig særskilt språkopplæring, og hvem er elevene som får dette vedtaket? Og hva skal egentlig til for at disse elevene skal få et godt opplæringstilbud? Denne artikkelen forsøker å danne et bilde av situasjonen i dag og belyse noen behov for veien videre.

Høsten 2024 trådte en ny opplæringslov i kraft. Ifølge loven har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt språkopplæring til de kan godt nok norsk til å følge den vanlige opplæringen. "Særskild språkopplæring skal omfatte forsterka opplæring i norsk og, om det trengst, morsmålsopplæring, tospråkleg opplæring i fag eller begge delar" (Opplæringslova, § 3-6, 2023).<sup>2</sup> Bestemmelsene i paragrafen om særskilt språkopplæring er ikke nye, men med ny opplæringslov har vi en anledning til å stoppe opp og reflektere i lys av ny forskning og erfaringene fra arbeidet med særskilt språkopplæring som NAFO har fulgt de siste 20 årene.<sup>3</sup>

### Ny opplæringslov – samme rettigheter

Rettighetene til elever med annet morsmål<sup>4</sup> enn norsk og samisk er uendret med ny opplæringslov. Den nye paragrafen er noe forkortet og forenklet, og det er noen språklige endringer: særskilt *norskopplæring* er endret til *forsterket opplæring i norsk*, og *tospråklig fagopplæring* er endret til *tospråklig opplæring i fag*. Det heter ikke lenger

---

<sup>1</sup>Ca. 48 000 skoleåret 23/24, men det har ligget stabilt på ca. 40000-45000 de siste ti årene (GSI, 2024)

<sup>2</sup> §2-8 i gammel opplæringslov

<sup>3</sup> Se også artikkelen «Særskilt språkopplæring i historisk lys, og den særskilte språkopplæringens plass i videregående opplæring» i denne artikkelsamlingen.

<sup>4</sup> Termen *morsmål* er omdiskutert. Jeg har likevel valgt å bruke termen i denne artikkelen fordi den benyttes i lovttekster og statistikk knyttet til særskilt språkopplæring. I Statistisk sentralbyrås definisjon av språklige minoriteter defineres morsmål (førstespråk) som "språk som nyttast i dagleg tale i heimen til personen" (SSB, 2024).

*tilstrekkeleg dugleik i norsk, men å kunne norsk godt nok.* Endringene ser imidlertid ut til å være utelukkende språklige, og det legges ikke opp til endret praksis.

En annen viktig endring, er at bestemmelsen om at nyankomne elever kan få opplæring i egne klasser eller grupper (innføringsopplæring) i inntil to år nå har fått en egen paragraf (Opplæringslova, § 3-7, 2023). Tidligere var det bare et ledd i paragrafen om særskilt språkopplæring (§ 2-8). Det at innføringsopplæring nå har fått en egen paragraf, kan være et uttrykk for å tydeliggjøre at denne opplæringen er tidsbegrenset og kun gjelder elever med kort botid i Norge, mens særskilt språkopplæring ikke har noen tidsbegrensning.

Praksis knyttet til særskilt språkopplæring er veldig varierende, både når det gjelder hvem som får vedtak om særskilt språkopplæring og hva slags opplæring de får (Lødding, et al., 2024). En av årsakene til den ulike praksisen kan være at det har vært, og fremdeles er, stort rom for tolkning i paragrafene om særskilt språkopplæring. Det er ikke alltid lett å avgjøre hvem som ikke kan «godt nok norsk», hvem som har behov for morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring i fag, og hvem som kun har behov for «forsterket opplæring i norsk».

### Hvem er elevene som får vedtak om særskilt språkopplæring?

Skoleåret 23/24 var det litt i overkant av 48 000 elever som hadde vedtak om særskilt språkopplæring i grunnskolen (Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2024).

Elevgruppa som får dette vedtaket, er svært sammensatt. I den ene ytterkanten har vi Alina på 9 år som kom som flyktning fra Ukraina for tre uker siden. Hun har akkurat lært seg å si hva hun heter og hvor gammel hun er på norsk. I den andre ytterkanten har vi Ali på 13 år, som har vokst opp i Norge og gått 7 år i norsk grunnskole. Han spiller fotball med kamerater fire ganger i uka og snakker norsk ti timer hver dag. Begge kan synes det er vanskelig å følge med i undervisningen fordi de møter mange vanskelige ord, men årsakene kan være helt ulike, og det samme bør tiltakene være.

Og så er det selvfølgelig en stor gruppe elever som befinner seg et sted imellom Alina og Ali. Det er stor variasjon både i oppholdstid og kjennskap til norsk språk og kultur for elever med vedtak om særskilt språkopplæring siden rettigheten er knyttet til elevens

norskferdigheter og ikke for eksempel oppholdstid i Norge. Samtidig kan det være vanskelig både å innhente sikker kunnskap om og komme med felles anbefalinger knyttet til en gruppe som er så heterogen, og hvis eneste fellesnevner er at de ikke «kan norsk godt nok til å følge den vanlege opplæringa» (Opplæringslova, 2023).

## Hva er forsterket opplæring i norsk?

Endringen fra *særskilt norskopplæring* til *forsterket opplæring i norsk* er kanskje den tydeligste språklige endringen i paragrafen om særskilt språkopplæring. Men har endringen egentlig noen praktisk betydning? Kunnskapsdepartementet begrunner språkendringen med at det er en tydeliggjøring av innholdet i opplæringen. De skriver videre: «Forsterka opplæring i norsk inneber ei tilrettelagd norskopplæring med eit andrespråkperspektiv. Den forsterka opplæringa i norsk kan gå føre seg i eiga gruppe eller som tilpassing innanfor det ordinære norskfaget» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 207). Det er altså ikke bare mer norskopplæring, men en annerledes norskopplæring enn det elever med norsk som morsmål trenger. En slik opplæring bør ta utgangspunkt i kunnskap om hvordan et andrespråk læres og hva som ofte er vanskelig når man skal lære seg norsk. Det er med andre ord behov for at lærerne som underviser forsterket opplæring i norsk har kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråksdidaktikk eller tilsvarende.

I forskriftene til opplæringsloven står det at elever som har rett til forsterket opplæring i norsk enten skal følge læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Opplæringsforskrifta, § 1-5, 2023). De to læreplanene man kan velge mellom, er svært ulike. Den ene er laget for elever som har norsk som morsmål og den andre for elever som holder på å lære seg norsk. Utover hvilke læreplaner som kan brukes, og at norskopplæringen skal være tilrettelagt og ha et andrespråkperspektiv, sier verken forskriften eller lovforslaget noe om hva den forsterkede opplæringen i norsk skal inneholde. Det står heller ingenting om antall timer som skal settes av til slik opplæring. Det er med andre ord i stor grad opp til hver enkelt kommune eller skole hvordan den særskilte språkopplæringen utføres. Med så lite konkret å forholde seg til, blir det imidlertid avgjørende at skoleledere og lærere har den kompetansen som kreves for å utforme et godt og tilpasset tilbud til elevene. I dag

stilles det heller ingen kompetansekrav til lærere som skal undervise forsterket opplæring i norsk, slik det gjøres i andre grunnskolefag. Dette kan trolig påvirke kvaliteten på opplæringen og gjøre at elever får ulik opplæring avhengig av hvilken skole de går på.

## Hvem trenger tospråklig opplæring i fag og morsmålsopplæring?

«Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet til eleven. Tospråkleg opplæring i fag inneber opplæring i fag (til dømes matematikk, naturfag eller samfunnsfag) på norsk og morsmålet til eleven eller eit anna språk eleven kan. Undervisninga blir gitt av tospråklege lærarar, og det er læreplanen i det enkelte faget som skal brukast» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 207).

Det er flere gode grunner til å gi elever opplæring på det språket de kan best. For det første handler det om å få muligheten til å delta i opplæringen på lik linje med andre elever, og at man ikke skal holdes tilbake fordi man ikke forstår det som foregår i undervisningen (UNESCO, 2016). I overordnet del av læreplanverket (LK20) står det at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å sikre en likeverdig mulighet, er det avgjørende at elevene forstår.

For det andre henger retten til opplæring på et språk eleven forstår, sammen med prinsippet om at opplæringen skal bygge videre på det eleven *kan* fra før. Det er for eksempel svært utfordrende å knekke lesekode på et språk man ikke behersker muntlig, kanskje på et språk der mange lyder er ukjente, og der det man leser, ikke gir mening (Se f.eks. Kulbrandstad, 2022). Mange elever vil derfor ha nytte av *morsmålsopplæring* i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Læreplan i morsmål for språklige minoriteter slår derfor fast at «Minoritetsspråklige elever skal lære seg å lese på det språket de behersker best» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elever som kommer til Norge et stykke ut i skoleløpet, har med seg mange kunnskaper og erfaringer som ikke alltid blir anerkjent i norsk skole fordi elevene ikke kan uttrykke ferdighetene sine på norsk. Formålet med *tospråklig opplæring i fag* er å gi elevene



støtte på et språk de kan bedre enn norsk, slik at de skal kunne utvikle seg faglig mens de holder på å lære norsk.<sup>5</sup>

En fersk forskningsoversikt over tospråklig opplæring i Norge (Ryen 2024) viser at det har vært en nedgang i tilbudene om morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag de siste tiårene. Den konkluderer blant annet med at «rammene for den tospråklige opplæringen er uklare, og tilbudet er lite omfattende» (Ryen, 2024, s. 31). Skoleåret 23/24 mottok 13200 elever tospråklig opplæring i fag og morsmålsopplæring (Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2024). Det vil si i underkant av en tredjedel av de som hadde vedtak om særskilt språkopplæring. Det er stor variasjon i hvilken grad det tilbys tospråklig opplæring i fag avhengig av hvor du bor i landet (Lødding, et al., 2024). Noen kommuner har et bredt og velfungerende system for morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag, i andre kommuner tilbys det omtrent ikke. Ser vi på tall fra nyankomne elever fra Ukraina, fikk kun 3 069 av de 7538 elevene som hadde vedtak om særskilt språkopplæring tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring skoleåret 23/24 (Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2024).

Det kan være ulike årsaker til den lave andelen som mottar denne typen opplæring. Mangel på ressurser i form av penger og kompetente lærere er sannsynligvis noe av forklaringen (Bergene, et al., 2023; Lødding, et al., 2024). Det store tolkningsrommet i loven gir kommunene mulighet til å nedprioritere, og av og til kan det være utdanningspolitiske vedtak i enkeltkommuner, og ikke enkeltelevers behov som er avgjørende. Lødding, et al. skriver: «Noen kommuner og skoler prøver å legge til rette for at alle nyankomne elever skal få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, mens andre synes å legge til grunn at slik opplæring aldri er nødvendig» (Lødding, et al., 2024, s. 10). Tospråklig opplæring i fag og morsmålsopplæring skal gis til elever som ikke kan godt nok norsk, hvis *det trengs*. Men hva er det som avgjør om en elev trenger, eller for den saks skyld, vil *ha nytte* av morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring i fag? I forarbeidene til ny opplæringslov skriver Kunnskapsdepartementet at det er vanskelig å presisere dette nærmere i loven «utan at det går ut over det

---

<sup>5</sup> Se også artiklene «Norskopplæring med flerspråklig støtte» og «Fleksibel opplæring – Fra prosjekt til varig ordning» i denne artikkelsamlingen.

profesjonelle skjønnnet til kommunen og fylkeskommunen og moglegheita til å gjere konkrete vurderingar ut frå behova og føresetnadene til enkelteleven» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 207). De kommer likevel med en liten presisering, og skriver at det særlig vil gjelde elever som har bodd kort tid i Norge og «andre elevar med så svake norskferdigheter at dei ikkje kan følgje opplæringa» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 207-208). Alina som kom til Norge for tre uker siden, tilhører en gruppe som etter all sannsynlighet vil trenge støtte på et språk hun forstår for å få en likeverdig mulighet til læring og utvikling på skolen. Ali på 13 år, som er født og oppvokst i Norge og snakker norsk hver dag, vil sannsynligvis ikke trenge dette. Selv om han snakker somali hjemme med familien, er norsk hans sterkeste språk, og ordforrådet hans på somali er ikke godt nok utviklet til at tospråklig opplæring vil hjelpe ham nevneverdig. For å finne ut av hvem som vil ha nytte av tospråklig støtte, trenger skolen altså å kjenne til elevenes språklige ferdigheter både på norsk og andre språk. Vi vet imidlertid at det er svært varierende i hvilken grad elevenes samlede språklige ferdigheter blir kartlagt. Det er stor variasjon både i kartleggingsrutiner, kartleggingskompetanse og hvorvidt det brukes egnede kartleggingsverktøy (Lødding, et al., 2024). Det finnes dessverre ikke mange egnede flerspråklige kartleggingsverktøy i dag, og det er behov for både å utvikle nye og revidere eksisterende verktøy. Det går imidlertid an å få en oversikt over elevenes samlede språkferdigheter gjennom en samtale med elev (eventuelt sammen med foresatte) om hvilke språk eleven kan, og i hvilke sammenhenger de brukes. Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021) innledes med en samtale der slike spørsmål stilles.<sup>6</sup>

En leseprøve på elevens sterkeste språk kan benyttes kvalitativt for å sjekke grunnleggende leseferdigheter.<sup>7</sup> Kartlegging av elevenes språkferdigheter kan gjøres av en tospråklig lærer, eventuelt ved hjelp av en tolk. I tilfeller der det er vanskelig å kartlegge på elevens morsmål – for eksempel fordi det ikke finnes lærere eller tolker i det aktuelle språket, kan man forsøke å skaffe et inntrykk av hvordan eleven nyttiggjør seg flerspråklige digitale ressurser som ordbøker og oversettelsesverktøy.

---

<sup>6</sup> Les mer i artikkelen «Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk» i denne artikkelsamlingen.

<sup>7</sup> Se <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsprover-pa-morsmal/> (nafo.oslomet.no)

## Hva slags opplæring får nyankomne elever i Norge?

Blant elevene som har vedtak om særskilt språkopplæring, er det mange elever med kort botid i Norge eller nyankomne elever. Vi har ingen eksakte tall på hvor mange nyankomne elever det finnes i grunnskolen. Det skyldes blant annet at begrepet nyankommen er noe flytende, og det legges ulike definisjoner til grunn.<sup>8</sup>

Hovedregelen er at barn og unge som kommer til Norge, har rett til å få opplæring i vanlige klasser. De skal «tilhøre en klasse og ha så mye opplæringstid i klassen at de kan utvikle sosial tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Kommunen eller fylkeskommunen har imidlertid lov til å organisere tilbudet til elever med kort botid og vedtak om særskilt språkopplæring i egne grupper, klasser eller skoler hele eller deler av opplæringstiden (Opplæringslova, § 3-7, 2023). Dette kalles for innføringsopplæring eller innføringstilbud, og «skal være et midlertidig og frivillig tilbud for å lære norsk raskt, og krever samtykke fra eleven eller foreldrene» (Utdanningsdirektoratet, 2024a).

Lødding, et al. finner «fordeler ved egne klasser for nyankomne, fremfor innplassering i ordinære klasser, for at lærerne skal kunne gi oppmerksomhet til, tilrettelegge for og følge opp den enkelte nyankomne eleven» (Lødding, et al., 2024, s. 9). Likevel er det langt fra alle nyankomne elever som får tilbud om opplæring i egne grupper/klasser. Ifølge GSIs telling for skoleåret 23/24 gikk bare 1/6 av alle elevene som fikk vedtak om særskilt språkopplæring i et innføringstilbud. Som vi allerede har sett, er det stor variasjon i alder og oppholdstid hos de som får særskilt språkopplæring. Mange av elevene i GSIs telling har lang botid i Norge, så disse gir ikke en presis oversikt over hvor mange av de nyankomne elevene som går i innføringstilbud. Tallene fra ukrainske fordrevne kan imidlertid gi oss en liten pekepinn på opplæringstilbudet til nyankomne elever. Kun 3252 av 7 538 ukrainske elever med vedtak om særskilt språkopplæring fikk tilbud i egne grupper/klasser (innføringsopplæring) skoleåret 23/24. Dette stemmer overens med funn fra en spørring til Skole-Norge høsten 2023 (Bergene, et al., 2023, s.

---

<sup>8</sup> Ifølge Utdanningsdirektoratet er det ingen avgrensning i tid for hvor lenge en elev anses som nyankommen (Utdanningsdirektoratet, 2024b). I videregående opplæring er retten til opplæring etter læreplan i norsk for elever med kort botid knyttet til hvor lenge eleven har gått i norsk grunnskole (Opplæringsforskrifta, § 5-12, 2024). I NIFUs *Delrapport til forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (Lødding, et al., 2022) var alle elever som får vedtak om særskilt språkopplæring inkludert i utvalget til rapporten.

168) der skoleledere i grunnskolen svarte at 55% av de fordrevne fra Ukraina fikk opplæring i ordinær klasse.

I en Facebook-gruppe for lærere kalt Norsk som andrespråk med over 17000 medlemmer kom det høsten 2024 et anonymt innlegg:

*På vår skole får nyankomne elever, som ikke kan noe norsk, ett vedtak på 3 fon/sso/sno<sup>9</sup>- timer (kjært barn har mange navn). Det oppleves som veldig få timer. Hva er vanlig rundt omkring? Er det noe lovverk som sier noe om antall timer?*

Dette sitatet speiler på mange måter virkeligheten og fører oss igjen tilbake til det store tolkningsrommet i loven. Det er opp til kommunene hvordan de organiserer opplæring for nyankomne elever, og det er store variasjoner avhengig av hvor du bor i landet, både når det gjelder omfang, organisering, innholdet i opplæringen og kompetansen til de som styrer og underviser. Det er også store variasjoner innenfor samme kommune (Lødding, et al., 2024).<sup>10</sup>

Det er vanskelig å komme med generelle anbefalinger om det er til det beste for elever med kort botid å gå i innføringstilbud eller ikke. Hensynet til inkludering må ses i sammenheng med hensynet til å gi en god og tilpasset opplæring. Noen elever vil få et bedre opplæringstilbud og kanskje også føle mer tilhørighet og inkludering i en innføringsklasse, andre vil kanskje klare seg godt i en ordinær klasse ganske fort. Dette avhenger blant annet av alder, skolebakgrunn og hva slags støtte elevene møter i den ordinære opplæringen. Får de forsterket opplæring i norsk og støtte på et språk de kan fra første stund, eller blir de overlatt til seg selv?

### Hva menes med «den vanlige opplæringa»?

Elevene har altså krav på særskilt språkopplæring til de kan norsk godt nok til å følge "den vanlige opplæringa". Den vanlige opplæringa betyr her å følge opplæring og læreplaner og bli vurdert på lik linje med majoriteten av elever i norsk skole. Det holder

---

<sup>9</sup> fon – forsterket opplæring i norsk, sso – særskilt språkopplæring, sno – særskilt norskopplæring

<sup>10</sup> For en grundigere gjennomgang av organiseringen av særskilt språkopplæring i Norge, se (Lødding, et al., 2024) og (Holum, 2019).

altså ikke bare å sitte i et klasserom sammen med de andre uten å forstå hva som foregår. Og i vanlig opplæring er det jo som kjent store individuelle forskjeller både i modning og faglig utvikling som ofte kan skyldes helt andre faktorer enn norskferdigheter. Dersom det er dine ferdigheter i norsk språk som er årsaken til at du ikke klarer å henge med, har du krav på særskilt språkopplæring. Men hvorvidt en elev «kan norsk godt nok» til å følge opplæringen har også sammenheng med hva slags opplæring som gis. Den vanlige opplæringen er ingen statistisk størrelse og egner seg derfor dårlig som en norm å måle elevenes språkferdigheter opp mot. Det er for eksempel stor forskjell på å gå i en klasse der det er mange flerspråklige elever og i en klasse der du er den eneste som ikke har norsk som morsmål.

### Når årene med særskilt språkopplæring går

Statistisk sentralbyrå legger til grunn at elever fra språklige minoriteter i grunnskolen, er elever som vokser opp i hjem der andre språk enn norsk og samisk er i daglig tale (SSB, 2024). På en del skoler (spesielt i de større byene i Norge) består en stor andel av elevmassen av elever som kommer fra slike hjem. En fersk gjennomgang av 1000 enkeltvedtak i Osloskolen (Utdanningsetaten, 2024, s.12, I.P.) viser for eksempel at på 25 skoler i hovedstaden har mellom 46% og 75% av elevene vedtak om særskilt språkopplæring. På to skoler hadde 76%-90% av elevmassen vedtak skoleåret 23/24. Noen av disse skolene har innføringstilbud, men ikke alle. Disse skolene er altså ikke mottaksskoler, men helt ordinære grunnskoler i hovedstaden. I tillegg har vi lenge sett eksempler på at vedtak om særskilt språkopplæring kan vedvare i mange år – enkelte ganger gjennom hele grunnskolen.<sup>11</sup> For en nyankommen elev som kommer sent i skoleløpet er det å forvente at det kan flere år å opparbeide seg godt nok norsk til å få utbytte av opplæringen. Men når elever som er født og oppvokst i Norge, eller som kom til Norge da de var små, fortsatt har vedtak om særskilt språkopplæring på ungdomsskolen, er det viktig å spørre seg hvorfor skolen fremdeles vurderer at eleven

---

<sup>11</sup> Kommunerevisjonen i Oslo (2015) viste for eksempel at 58,4% av elevene som hadde vedtak om særskilt språkopplæring på 1. trinn fremdeles hadde vedtak på 10. trinn. (Oslo kommune, 2015). Til tross for at denne rapporten snart er 10 år gammel, og mye har endret seg siden da, ser NAFO fremdeles eksempler på en praksis der elever blir værende i et vedtak gjennom hele eller store deler av grunnskolen, ikke bare i Oslo, men flere steder i Norge.

ikke kan godt nok norsk til å følge ordinær opplæring etter mange år med særskilt språkopplæring. Er det fordi eleven har norsk som andrespråk, eller kan det være andre årsaker til at læringen er vanskelig?

Vi vet for eksempel at mange elever i en klasse i dag vil ha utfordringer med å lese og skrive ut fra hva som forventes av dem i kompetansemålene på ulike trinn. Noe av utfordringene skyldes at det er for stor avstand mellom elevenes faktiske språkkompetanse og kravene til språk som forutsettes i opplæringen. Dette er uavhengig av om elevene har norsk som morsmål eller ikke. Når elevene er flerspråklige, er det viktig at skolen vurderer om elevenes utfordringer representerer en typisk andrespråksproblematikk, og dermed fortsatt bør støttes gjennom særskilt språkopplæring, eller om eleven trenger språklig støtte og tilrettelegging på lik linje med andre elever i klassen. Kanskje kunne Ali, som nå har fått vedtak om særskilt språkopplæring for 8. år på rad, hatt like god nytte av at lærerne la om undervisningen for hele klassen og satset mer på arbeid med ordforråd og språk – noe hele klassen kunne profitert på.

En tredje mulighet kan være at Ali kan streve med norsk på grunn av andre forhold, som lese- og skrivevansker, språkforstyrrelser (DLD), psykososiale utfordringer eller oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker. Dersom flere perspektiver innlemmes i vurdering og kartlegging, er det mer sannsynlig at tiltakene skolen gjør for å støtte eleven i opplæringen er basert på elevens faktiske behov. Dersom det ikke gjøres en helhetlig vurdering, kan det være fare for at det settes inn særskilt språkopplæring der det egentlig er behov for annen støtte, eller føre til en over- eller underidentifisering av flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov (Se f.eks. Monsrud, 2022).

## Kompetanse og kompetansebehov

Vi har ingen eksakte data på utdannelsen til de som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring i Norge, men vi har noen indikatorer. I en spørring til skoleledere høsten 2023 svarte «84 prosent av skolelederne på grunnskoler (...) at mangel på lærere med relevant kompetanse kan skape utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud» til nyankomne ukrainske elever (Bergene, et al., 2023, s.

181). Flere nyere studier har undersøkt den formelle kompetansen til de som gjennomfører den særskilte språkopplæringen i Norge. I tillegg er lærernes opplevde behov for kompetanse undersøkt (Bergene, et al., 2023; Lødding, et al., 2024). Resultatene peker i samme retning. Både skoleledere og lærere gir uttrykk for et behov for mer kompetanse innenfor norsk som andrespråk, andrespråksdidaktikk og flerkulturell pedagogikk. I tillegg rapporteres det om et behov for mer opplæring i psykososiale forhold, inkludert psykologi og traumehåndtering (Lødding, et al., 2024, s. 53). Det er som nevnt ingen kompetansekrav til lærere som skal undervise eller kartlegge elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Samtidig har vi sett at uklare lovformuleringer og stort tolkningsrom gjør at det kreves mye faglig skjønn for å gjennomføre en god opplæring. Den varierende og til tider manglende kompetansen fører imidlertid til store variasjoner i kvalitet og omfang av opplæringen avhengig av hvor du bor. I sluttrapporten (Lødding, et al., 2024) kommer forskerne med anbefalinger til både skoler, skoleeiere og nasjonale utdanningsmyndigheter. Der anbefales skoler og skoleeiere blant annet å «sikre god inkludering gjennom skoleansattes kompetanseutvikling», mens nasjonale utdanningsmyndigheter anbefales å «styrke tilbud om videreutdanning for lærere i andrespråkspedagogikk» og «styrke kompetanseutvikling i psykososiale utfordringer og traumehåndtering» (Lødding, et al., 2024, s. 12). Heldigvis er det flere lærere som tar videreutdanning i andrespråkspedagogikk, norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk enn tidligere, men antall søkere har vært langt større enn tilbudet de siste årene (Lødding, et al., 2022, s. 126).

## Avsluttende betraktninger

Som vi har sett, har det store tolkningsrommet i paragrafene om særskilt språkopplæring resultert i svært varierende praksis. På den ene siden har vi mange elever med kort botid som ikke får oppfylt rettighetene sine til særskilt språkopplæring. De bli plassert rett i ordinær klasse, de får ingen eller kun få timer forsterket opplæring i norsk i uka, i mange tilfeller av lærere uten relevant kompetanse, og de får ingen støtte på et språk de forstår. På den andre siden finner vi elever som har vedtak om særskilt språkopplæring gjennom store deler eller hele grunnskolen - uten at det ser ut til å

hjelp – og der andre tiltak burde vært satt i gang for lenge siden. Og så er det en stor gruppe elever som kanskje ikke er helt nyankomne, men som allikevel har stor nytte både av forsterket opplæring i norsk og tospråklig opplæring i fag, men som på grunn av mangel på tilbud og kompetanse ikke får den opplæringen de har krav på.

Til tross for noe mer forskning knyttet til elever som får vedtak om særskilt språkopplæring de siste årene, er kunnskapsgrunnlaget knyttet til denne gruppa fremdeles beskjedent. Vi trenger en bedre oversikt på landsbasis, og mer presis kunnskap om elever med ulik botid i Norge. I tillegg trenger mange kommuner å få på plass bedre kartleggingsrutiner og sikre at det er nok lærere med relevant kompetanse til både å kartlegge og undervise elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Disse perspektivene bør også innlemmes i lærerutdanningene i enda sterkere grad enn før, og tilbudet om videreutdanning til lærere bør bygges ut samtidig som disse studiene bør prioriteres i enda større grad i stipendordninger til lærere i årene som kommer.

## Kilder

Bergene, A., Samuelsen, Ø., Tahir, H., Vonen, M. N., Daus, S., & de Besche, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge - Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2023*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Holum, L.-M. (2019). Organiseringen av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj, E. Ryen, & (red.), *Med språklige minoriteter i klassen - Språklige og faglige utfordringer* (ss. 255-278). Cappelen Damm Akademisk.

Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Prop. 57 L (2022–2023) - Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=28>

Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F., Vika, K. S., & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er*



*det mulig på samme tid? - Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever.* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud.* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Monsrud, M.-B. (2022). "One size does not fit all": *En studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge.* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/90310>
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (FOR-2024-06-03-900).* Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2024-06-03-900>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa. (LOV-2023-06-09-30).* Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Oslo kommune, K. (2015). *Særskilt språkopplæring i grunnskolen.* Oslo: Kommunerevisjonen. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1330906-1428479600/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjettet%2C%20regnskap%20og%20rapportering/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen%202015/03-2015%20S%C3%A6rs>
- Ryen, E. (2024). Tospråklig opplæring i Norge – en forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk - Årgang 40*, ss. 5-41. Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/282/97>
- SSB. (2024). *Elevar i grunnskolen.* Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- UNESCO. (2016). «*If you don't understand. How can you learn?*». Global Education Monitoring Report Team. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Morsmål språklige minoriteter (NOR0802).* Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/ik20/nor08-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra kgn.udir.no: <https://kgn.udir.no/logg-inn>

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/informasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (2024a). *Innføringsopplæring*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/innforingsopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige og nyankomne elever*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-nyankomne/minoritetsspraklige/tilrettelegge-opplaringen-for-minoritetsspraklige-og-nyankomne-elever/>

## Særskilt språkopplæring i historisk lys, og den særskilte språkopplæringens plass i videregående opplæring

*Dag Fjæstad*

I 2024 er det 25 år siden elever i norsk skole for første gang fikk en lovfestet rett til særskilt språkopplæring, som ble definert som særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Bestemmelsen trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000, og i første omgang var det bare elever i grunnskolen som fikk retten. For elever i videregående opplæring ble en egen paragraf om særskilt språkopplæring først tatt inn i opplæringsloven fra skoleåret 2008/2009.

Hva som ligger i retten har endret seg i løpet av de 25 årene, og praktiseringen av bestemmelsene har variert. Hvilke tilbud den enkelte elev har fått, har både variert over tid, mellom ulike kommuner / fylkeskommuner og faktisk også fra skole til skole. I denne artikkelen vil jeg gi et historisk bakteppe og ta for meg noen sider ved utviklingen som har skjedd. I tillegg vil jeg se på hvordan tolkningen av de gjeldende bestemmelsene har vært ulik, og hvilke praktiske konsekvenser det har fått. Videre vil jeg si noe om hvordan de til enhver tid gjeldende læreplaner har påvirket tilbudet elever med rett til særskilt språkopplæring har fått.

### Tidlige tiltak for elever med et annet morsmål enn norsk

Slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet var en periode med arbeidsinnvandring, og etter hvert ble mange barn av arbeidsinnvandrere elever i norsk skole. Tidligere, f.eks. på 1950-tallet da det kom mange flyktninger fra Ungarn, ble det ført en assimilatorisk politikk. Elever fikk ingen spesiell hjelp verken til å lære norsk eller andre fag, de fikk selv ansvaret for å lære norsk og «bli norske» fortest mulig (NOU 1995:12, s. 17).

På 1970-tallet endret dette seg. Fokuset på å lære norsk var der fortsatt, og i Stortingsmelding nr. 39 fra 1973–74 ble det slått fast at «Innvandrerne tilpassing til det norske samfunn er sterkt avhengig av at de lærer språket og at de får orientering om

det samfunn de skal fungere i» (s. 37). Samtidig ble det åpnet for at morsmålsundervisning kunne gis som hjelp i en overgangsfase.

Utover i tiåret var tanken om integrering den rådende, men likevel ble det blant annet i St.meld.nr.74 (1979-80) *Om innvandrere i Norge* understreket at det å videreutvikle eget språk og egen kultur, er sentrale virkemidler i en integreringsprosess som skal føre til målet, et flerkulturelt / pluralistisk samfunn. Meldingen introduserte også likestillingsbegrepet i norsk innvandringspolitikk. Dette ble uttrykket slik:

*Et slikt flerkulturelt samfunn må etter Regjeringens mening bygge på prinsippet om likestilling og like muligheter for grupper og kulturer. Den enkelte innvandrer må likestilles med norske borgere med hensyn til rettigheter og plikter. De ulike innvandrer- og minoritetsgruppers kulturelle, sosiale og religiøse særtrekk må dessuten respekteres og gis muligheter til utfoldelse på lik linje med majoritetssamfunnets kultur. Skal et slikt likestillingsprinsipp kunne virke i praksis, vil det ofte være nødvendig med særtiltak for å hjelpe og «ruste opp» innvandrerene og innvandrergruppene slik at de etter en overgangsfase på egen hånd kan ivareta sine interesser (s.28).*

Morsmålsundervisning ble løftet fram som et sentralt virkemiddel for å motvirke assimilering, som ble beskrevet som negativt, og meldingen viste til et rundskriv fra KUF av 20.04.79: «Departementet har med dette ment at kommunene bør anse seg forpliktet til å tilby morsmålsundervisning så sant lærere kan skaffes» (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1980, s. 94).

Rundt i landet begynte man, i ulikt omfang, å gi støtteundervisning på morsmålet til minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og Oslo var først ute. Viktigheten av å gi morsmålsundervisning ble bla. begrunnet med at morsmålet var vesentlig for kulturell tilhørighet, trivsel, personlighetsutvikling og læring av andre språk. Morsmålet ble også beskrevet som «tenkespråket» og viktig for utvikling av abstrakt tenkning.

Retten til morsmålsopplæring ble i tillegg knyttet til Norges forpliktelser i forhold til EØS-avtalen. I «Rådsdirektiv av 25. juli 1977 om skolegang for barn av vandrearbeidarar (77/486/EØF)» er morsmålsopplæring omtalt i artikkel 3:

*Medlemsstatene skal, i samsvar med nasjonale forhold og rettssystemer og i samarbeid med hjemstatene, treffe nødvendige tiltak for å fremme undervisning i morsmålet og hjemstatens kultur, samordnet med den vanlige undervisning, for de barn som omhandles etter artikkel 1.<sup>1</sup>*

Begrunnelsen for bestemmelsen var at den skal gjøre reintegrasjon i hjemstaten lettere.

På 90-tallet kom det nye signaler fra nasjonale myndigheter, og Øzerk (2006, s.61) mener at endringene som startet da nærmest kan kalles et paradigmeskifte. Fokuset på norskopplæring ble sterkere, og det ble blant annet begrunnet med at det ville gjøre alle til aktive deltakere i samfunnet. Samtidig kan det se ut som om tankene om morsmålet betydning for elevenes personlighetsutvikling ble tonet ned i den politiske debatten.

Retten til morsmålsopplæring som elever hadde etter EØS-avtalen ble også nedtonet. Utdannings- og forskningsdepartementet forklarte i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) hvorfor det var mulig, til tross for bestemmelsene i «Rådskonklusjon av 25. juli 1977 om skolegang for barn av vandrearbeidarar (77/486/EØF)»:

*Rådskonklusjonen gjeld for barn i opplæringspliktig alder etter norsk lovgiving. Konklusjonen gir Noreg plikt til å leggje til rette for tiltak som fremjar undervisning i morsmålet og heimstatens kultur. Men konklusjonen fastset ikkje nærmare reglar om kva slags tiltak eller omfanget av tiltaka (s.11).*

Og siden det ikke fantes konkrete regler, ble konklusjonen at «Departementet har ikkje registrert særlege problem med praktiseringa av denne føresegna» (s.11).

## Særskilt språkopplæring i grunnskolen

Da bestemmelsene om rett til særskilt språkopplæring i grunnskolen kom i 1999, var man altså i ferd med å forlate tanken om at målet for opplæringen av elever fra språklige minoriteter skulle være funksjonell tospråklighet. Nå skulle elever få tospråklig opplæring i en overgangsperiode. Likevel var lovgiver ambisiøs. Kommunene fikk plikt

---

<sup>1</sup> Referert i Ot.prp. nr. 55 (2003-2004) s. 10

til å gi elever med annet morsmål enn norsk og samisk både nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring inntil de hadde tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa. Elever som oppfylte kravene, hadde altså rett på, og kommunen skulle gi, alle tre typer opplæring - så sant det var egnet undervisningspersonale i kommunen. Var så ikke tilfellet, skulle kommunen så langt som mulig legge til rette for annen opplæring, tilpasset de forutsetningene elevene hadde. Og når elevene hadde fått tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa, skulle retten til særskilt språkopplæring opphøre. Da som nå var altså retten knyttet til norskferdigheter.

De ambisiøse bestemmelsene kom raskt under press, og allerede i Ot.prp. nr. 55 (2003–2004) ble det foreslått endringer. Utdannings- og forskingsdepartementet begrunnet det med at «Fleire har vendt seg til departementet om at det i praksis kan vere vanskeleg å gjennomføre språkopplæringa slik ho er fastsett i opplæringslova § 2–8» (Ot.prp. nr. 55 (2003–2004), s. 10). Både store og små kommuner uttrykte at de hadde problemer med å oppfylle lovens krav blant annet på grunn av at det var vanskelig å finne kvalifisert personale til å utføre morsmålsopplæring og flerspråklig opplæring. Ut fra det slo departementet fast at «Det er uheldig å ha lovføresegner som ikkje let seg gjennomføre i praksis» (s.10).

Det var ikke bare ambisjonsnivået som gjorde at den omfattende retten som loven ga kom under press. *Landsorganisasjonen i Norge (LO)* pekte på dette i en høring som kom i forkant av proposisjonen:

*Årsakene til at det er så stor variasjon i tilbudene både i landssammenheng og innen en kommune som Oslo, har sammenheng med at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring år etter år har vært en politisk kasteball (Ot.prp. nr. 55 (2003-2004), s. 14).*

I 2004 ble opplæringsloven endret, og retten til morsmålsopplæring svekket. I den nye § 2-8 kom det inn et «Om nødvendig», og det har blitt stående senere. Paragrafen ble lydende slik:

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

En formulering i høringsbrevet som kom i samband med forslaget til lovendring, har mange forbehold:

*Målet om å sikre barn av språklige minoriteter best mulig ferdigheter i norsk ligger fast, men kommunen kan, ut fra praktiske muligheter og et individuelt pedagogisk skjønn, velge om de vil gi morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg til nødvendig norskopplæring (Ot.prp. nr. 55 (2003–2004, s. 13).*

Formuleringer som dette kan være en forklaring på at det har blitt så store forskjeller på hva slags tilbud elever som har vedtak om særskilt språkopplæring får rundt om i landet. Det er mange eksempler på at kommuner og enkeltskoler bevist har valgt morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bort, og bla. begrunnet det med organisatoriske hindringer og mangel på tilgang til kvalifisert personale.

I tillegg har det vist seg, som LO i sin tid påpekte, at spørsmålet om morsmålets plass har blitt politisert også lokalt i kommuner. Oslo kan være et eksempel. Der kunne man fram til 90-tallet si, litt forenklet, at graden av positivitet til å gi rom for elevenes ulike morsmål, var økende når man gikk fra høyre til venstre i det politiske landskapet. Men i 1991 gikk byrådslederen i byen, Rune Gerhardsen fra Arbeiderpartiet, ut og uttalte at han ønsket å fjerne morsmålsundervisningen og heller satse på norskundervisning for «innvandrerbarn» (Rognstad, 2018, s. 51). Etter det ble morsmålsundervisningen nedprioritert, men satsingen på mer norsk uteble. I gjennomsnitt fikk da elever med særskilt språkopplæring 1,03 time særskilt norskopplæring per uke i Oslo. I 1980/81, da målet fortsatt var reell tospråklighet, fikk elevene i gjennomsnitt 3,6 timer per uke (Rognstad, 2018, s. 51).

Mange kommuner har sett til Oslo nå de skulle vurdere hvilken plass morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skulle ha i skolen, men enkelte kommuner, som Bergen, Sandnes og Trondheim, har holdt oppe et bredt tilbud.

Ser man på GSI-tallene fra de siste 20 årene, ser man at prosenten elever som får morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring på landsbasis har gått jevnt nedover. Fra 2013 til 2023 har nedgangen vært på 34% (Kalcic, 2023), men kurvene er kanskje i ferd med å snu. Statsforvalterne har tatt opp spørsmål knyttet til særskilt språkopplæring i sine tilsyn, og en formulering som går igjen i tilsynsrapportene er at «Kommunen må sikre at elever med rett til norskopplæring også får vurdert sitt behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring».<sup>2</sup> Dette, sammen med nye sentrale føringer og tiltak som har kommet de siste årene, og som omtales senere i denne artikkelen, kan bidra til at flere elever vil få slik opplæring.

### Særskilt språkopplæring og norskplaner i videregående opplæring

Fra skoleåret 2008-09 fikk også elever i videregående opplæring rett til særskilt språkopplæring gjennom en ny paragraf, § 3-12 i opplæringsloven. Paragrafen var likelydende med § 2-8 i grunnskolekapittelet og slo fast at

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

NAFO fikk mange tilbakemeldinger fra videregående skoler om at paragrafen ble opplevet som en stor endring da den kom. Rett nok kunne elever med behov for særskilt språkopplæring ha rett til slik opplæring med hjemmel i opplæringsloven § 5-1 om spesialundervisning også tidligere, men det ble vurdert som noe annet. For elever som ikke behersket norsk fullt ut, hadde faget norsk som andrespråk vært det som skulle sikre dem adekvat opplæring, og skolen kunne i tillegg gi såkalte støttetimer til enkeltelever og grupper dersom det var midler til det. Det var også en privatistordning

---

<sup>2</sup> Se Statsforvalterens tilsynskalender: [Statsforvalterne-tilsynskalender \(statsforvalteren.no\)](https://statsforvalteren.no)



som gjorde det mulig å ta eksamen i et større antall språk, i dag 48. Elever som hadde et morsmål som var med i ordningen, kunne da fritas for opplæring i annet fremmedspråk og dermed få mer tid til å konsentrere seg om andre fag.

Lovendringen kom på et tidspunkt da det var mye uro rundt opplærings situasjonen til elever med kort botid i videregående opplæring. Med reformen Kunnskapsløftet som kom i 2006, hadde faget norsk som andrespråk forsvunnet, og det ble erstattet med faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette faget hadde en læreplan som var aldersuavhengig og nivåbasert, og det var ikke kompetansegivende, noe faget norsk som andrespråk hadde vært. I et brev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet datert 1.7.2009 ble det slått fast at elever derfor måtte følge og vurderes etter den ordinære læreplanen i norsk og få karakterer etter den for å få vitnemål. Videre sto det at

*Ut fra nåværende regelverk er det ikke grunnlag for å si at det skal stilles andre og lempeligere krav til minoritetsspråklige elever i faget norsk for å få studiekompetanse enn de krav som stilles til norskspråklige.*

Bakgrunnen for endringene kan delvis forklares ut fra at faget norsk som andrespråk ble betraktet som et blindspor av mange. Det ble blant annet vist til at mange elever som var født i Norge eller hadde bodd her det meste av sitt liv, fulgte planen, og det ble sagt at planen virket segregerende. I en rapport fra Rambøll Management fra 2006 ble det i tillegg pekt på at mange lærere som underviste etter planen manglede andrespråkskompetanse. Og selv om det bare var forholdene i grunnskolen som var undersøkt av Rambøll, bidro rapporten til at faget norsk som andrespråk ble borte også i videregående opplæring.

At alle elever i videregående opplæring, uansett botid i Norge, måtte gå opp til eksamen og få sluttvurdering etter morsmålsplanen i norsk for å få vitnemål, skapte uro. Fra mange hold ble det påpekt at elever med kort botid ville få problemer, og i januar 2010 ble det klart at det ville komme en overgangsordning<sup>3</sup> (Fjæstad, 2014, s. 98). Den innebar at elever som tidligere ville ha fulgt læreplanen i norsk som andrespråk, skulle

---

<sup>3</sup> Brev publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmeside 22.1.2010

får standpunktbedømming etter ordinær læreplan i norsk, men gå opp til eksamen etter NOA-planen – som altså ikke lenger var gjeldende.

Uroen ble forsterket av en evaluering av ulike norskeksamener, NOR1211 (norsk hovedmål), NOR1212 (norsk sidemål) og NOR1049 (overgangsordningen), som Rambøll i samarbeid med Skrivessenteret foretok våren 2010 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Der var en av konklusjonene at

*Elever med minoritetsspråklig bakgrunn med kort botid i Norge kan ikke uten videre gå opp til ordinær eksamen. Vi antar at noe over 20 % (av de som var oppe etter overgangsordningen) kunne bestått ved en ordinær eksamen (Rambøll 2010. s. 54).*

Denne problemstillingen ble fanget opp av et utvalg, Forum for norskfaget, opprettet av Utdanningsdirektoratet i 2010. Utvalget besto av norsklærere fra grunnsopplæringen og ansatte med norskfaglig bakgrunn innenfor UH-sektoren. Forumet skulle blant annet se på bruken av læreplanene i norskfaget og peke på utfordringer, gi råd og foreslå tiltak. I den første delrapporten, som kom i 2011, sa utvalget at

*Den gjeldende ordinære læreplanen, førstespråksplanen, har implisitte, ikkje-tematiserte kunnskaps- og kompetansekrav og innforståtte kulturelle referanserammer som ikkje er tilgjengelege for alle elevgrupper i norsk grunnsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 10).*

Ut fra det ble det konkludert med at «Forum for norskfaget meiner det trengs eit kompetansegivande norskfag med eigen eksamen for elevar med minoritetsbakgrunn og kort opplæringstid» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 15).

En slik plan kom i 2013, Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring. Planen skiller seg fra den ordinære norskplanen ved at den har et tydeligere språklæringsperspektiv, at den tydeliggjør betydningen av å arbeide både med muntlige og skriftlige ferdigheter og at den gir ekstra støtte til å forstå norsk språk og kultur. Den har også et ressursperspektiv og vektlegger at elevenes kunnskap om eget språk og egen kultur er viktig i arbeidet med faget. Læreplanen tar høyde for at en elev med kort botid ikke har den innforståtheten som kreves i det

ordinære norskfaget, men snarere står i en betrakterposisjon i forhold til norsk litteratur, kultur og samfunnsliv generelt. Dette krever en annen tilnærming til lærestoffet, og også andre vurderingskriterier enn i det ordinære norskfaget. Tanken er at planen skal gi elevene som følger den bedre forutsetninger for å lykkes i norskfaget på lik linje med andre, og faget skal også bidra til å gi et fundament som styrker elevene i opplæringen generelt. Men for at en elev med kort botid i Norge skal ha mulighet til å lykkes i alle fag på lik linje med andre, kreves det mer enn en egen læreplan i norsk.

## Særskilt språkopplæring i dag

I den nye opplæringsloven som trådte i kraft 01.08.2024, er bestemmelsene om særskilt språkopplæring beholdt med noen språklige endringer, men den tidligere paragrafen er delt i to. Bestemmelsene om innføringstilbud er skilt ut som egen paragraf, § 6-6. Man kan fortsatt bare gå i innføringstilbud i inntil to år, vedtak kan bare gjøres for ett år av gangen og det kreves samtykke fra eleven. I sluttrapport fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (Lødding, et al., 2024), kommer det fram at nyankomne elever i videregående opplæring oftest går i innføringstilbud i den første tiden. Når informantene spørres om nyankomne plasseres direkte i ordinære klasser eller direkte i egne klasser, svarer 80 prosent at de går i egne klasser mens 15 prosent sier at de går inn i ordinære klasser. Man kan spørre seg om hvorfor det velges så forskjellige løsninger, og om det er økonomiske og praktiske eller pedagogiske hensyn som gjør at unge nyankomne får ulike tilbud.

Å gå rett inn i en klasse i videregående opplæring uten å kunne norsk, opplæringspråket som benyttes, må sies å være uforsvarlig dersom det ikke brukes store ressurser på støttetiltak som for eksempel tospråklig opplæring i fag og styrket norskopplæring. Vi vet ikke nok om hvorfor en del nyankomne elever rundt i landet opplever å bli plassert i ordinær klasse fra starten av, men vi vet at en forklaring er at det er få nyankomne elever på skolen og i området rundt. Den nye opplæringsloven tar tak i denne problematikken, og vi må tro at det vil føre til endring. § 9-6.

*Opplæringstilbud i overgangen fra grunnskolen til den videregående opplæringa* sier at

*Fylkeskommunen skal ha eit opplæringstilbod for dei som har rett til vidaregåande opplæring etter § 5-1, men som manglar faglege eller språklege føresetnader for å delta i eller gjennomføre slik opplæring.*

Nyankomne elever har behov for et strukturert og godt opplæringstilbud, og det kreves god kompetanse hos lærerne som skal stå for opplæringen. Det siste er særlig viktig dersom opplæringen ikke knyttes til læreplaner og dermed har klart definerte mål. Så har ikke alltid vært tilfellet, men den nye opplæringsloven kan bidra til å bøte på problemet. En ny paragraf, § 9-7 *Tilbod om meir grunnskoleopplæring*, sier noe om hva slags opplæring som skal gis. I paragrafen vises det til voksenopplæringskapittelet i loven, § 18-2 om forberedende opplæring for voksne. § 18-2 omhandler det som tidligere ble kalt grunnskole for voksne. Det er utviklet nye læreplaner for denne opplæringen, og disse kan altså brukes av yngre med rett til vidaregåande opplæring. § 9-7 lyder slik:

*Kommunen og fylkeskommunen kan tilby førebuande opplæring etter § 18-2 til dei som har rett til vidaregåande opplæring etter § 5-1, men som treng meir grunnskoleopplæring for å kunne fullføre den vidaregåande opplæringa. Opplæringa kan gi høve til å forbetre grunnskolevitnemålet.*

Den nye loven kan altså både sikre forsvarlige tilbud og bidra til mer struktur i opplæringen nyankomne elever med rett til vidaregåande opplæring, og den gir klarere beskjed om hva opplæringen av elever som har behov for mer grunnskoleopplæring skal bygge på. Samtidig kan det være vanskelig å skille mellom hva de to nevnte paragrafene regulerer, og det kan bli diskusjon rundt ansvarsfordelingen mellom kommuner og fylkeskommuner når det gjelder opplæring regulert i § 9-7.

Retten til særskilt språkopplæring er fortsatt knyttet til den enkelte elevs norskferdigheter i den nye loven, og § 6-5. Særskild språkopplæring i den vidaregåande opplæringa lyder slik:

*Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild språkopplæring til dei kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa.*

*Særskild språkopplæring skal omfatte forsterka opplæring i norsk og, om det trengst, morsmålsopplæring, tospråkleg opplæring i fag eller begge delar.*

*Fylkeskommunen skal jamleg vurdere om ein elev som har vedtak om særskild språkopplæring kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa.*

*Fylkeskommunen kan gjere vedtak om at eleven skal få opplæringa i morsmål på ein annan skole enn den eleven går på.*

Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag skal fortsatt gis bare om det trengs. Vurderingen av hvorvidt "det trengst" er lagt til den enkelte skole, og sammenlikner man grunnskoler og videregående skoler, ser man store forskjeller i vurderingene. I en breddeundersøkelse blant skoleledere (Rambøll, 2016, s.54) oppga 20 prosent av lederne i grunnskolen at deres elever fikk morsmålsopplæring, mens 2 prosent av lederne på videregående skoler sa det samme. På spørsmål om skolen ga tospråklig fagopplæring, var tallene henholdsvis 42 og 4 prosent. Signifikante forskjeller fant også NIFU i 2024 (Lødding, et al., s. 55) Av de spurte svarte 48 prosent av lærerne fra barneskolen og 49 prosent av lærerne fra ungdomsskolen at skolen de jobber på har to-/flerspråklige lærere. Tilsvarende tall fra videregående opplæring var 16 prosent.

Det kan være flere forklaringer på de store forskjellene mellom grunnskole og videregående opplæring, men en mulig forklaring Lødding et al. (2024, s. 56) viser til med utgangspunkt i fritekstsvaer fra lærere i sin undersøkelse, er tanken om at «de som begynner i videregående, antas å ha fullført grunnskolen med hva dette innebærer av norskspråklige ferdigheter.» I dialog med videregående skoler og skoleeiere har NAFO også fått forklaringer som at det er vanskelig å finne kvalifiserte tospråklige lærere, eller at man heller bruker flerspråklige digitale ressurser i opplæringen.

Ser man på SSBs statistikk om gjennomføring i videregående opplæring, oppdatert i juni 2024, ser man at andelen av elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 (studieforberedende) /6 (yrkesfag) år nå er oppe i 82,2 prosent. Tilsvarende tall for elever som har innvandret til Norge er 67,1 prosent, og ser man på yrkesfag isolert, er prosenttallet 57,2 for denne elevgruppa. Det er altså behov for kompenserende tiltak for å øke fullføringsprosenten, særlig for elever som har

innvandret, og økt satsing på tospråklig opplæring i fag kan være et viktig tiltak for elevgruppa. Egeberg og Fulland (2017. s. 23) konkluderer med at “Aktivering av kunnskap og språkferdigheter gjennom førstespråket først ser ut til å gi spesielt gode muligheter for å forstå og bygge videre kunnskap gjennom undervisning på norsk”. Lindholm-Leary (2016 s. 203 - 223) dokumenterer at bruk av førstespråket sammen med opplæringspråket kan gi bedre forståelse og læring, og i en annen artikkel i denne samlingen dokumenterer Vihjalmsdottir et al. gode effekter av tospråklig støtte i voksenopplæringen.<sup>4</sup>

De siste årene har det vært et sterkere fokus på tospråklig opplæring i fag fra sentrale myndigheter. Det kommer blant annet fram i *Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022* (i 2018) der en av tiltakene som nevnes er å øke bruken av tospråklig fagopplæring. For å få det til, vil regjeringen “iverksette tiltak for å øke bevisstheten om nytten av tospråklig fagopplæring og øke kunnskap om denne rettigheten” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 20). Det kan dessverre se ut som om det fortsatt er et stykke vei å gå før denne målsettingen får konkrete utslag i videregående opplæring.

Et konkret utslag kan likevel nevnes. NAFO hvert år får midler til å drifte det nettbaserte tilbudet *Fleksibel opplæring* der det gis tospråklig opplæring i fag på arabisk, somali, tigrinja og ukrainsk. Dette tilbudet omtales et annet sted i denne samlingen.<sup>5</sup>

Forsterka opplæring i norsk gis i en helt annen målestokk enn tospråklig opplæring i fag, men tilbudene som gis, varierer både i innhold i og omfang. Vurderingen av hvem som har behov for slik opplæring overlates ofte til den enkelte skole, og kartleggingen som skjer i forkant er av ulikt omfang og kvalitet. Det er utviklet nasjonale kartleggingsverktøy (se omtale i artikkelen “Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk” i denne samlingen), men fortsatt er kartleggingsverktøy som ikke er laget for målgruppa i bruk mange steder (Lødding, et al., 2024). Kompetansen til de som er ansvarlige for kartleggingen varierer, og det samme gjør kompetansen til de som skal gi opplæringen.

---

<sup>4</sup> Se artikkelen «Norskopplæring med flerspråklig støtte».

<sup>5</sup> Se artikkelen «Fleksibel opplæring – Fra prosjekt til varig ordning».

Det at omfanget av og innholdet i opplæringen som gis, varierer, skyldes ikke bare at den enkelte elev som har rett til særskilt språkopplæring har ulike behov. Forskjellene kan også bunne i mangel på kunnskap om hvilke handlingsrom man har innenfor dagens regelverk, eller i at kartlegging av ulik kvalitet kan gi ulikt grunnlag for vedtakene som blir fattet. Økonomiske forhold kan også føre til ulikhet. Dersom ressursene er knappe, kan det påvirke tilbudet skolene gir.

For å bedre kvaliteten på den særskilte språkopplæringen trenges det derfor en stadig satsing på kompetanseheving av lærere, skoleledere og skoleeiere. Kompetansen er ujevnt fordelt, og det kan gi negative utslag for enkeltelever. Samtidig må de økonomiske rammene være slik at det er mulig å gi alle elever den opplæringen de har behov for.

Vedtak om særskilt språkopplæring skal bygge på faglig skjønn. Man må også bygge på skjønn når man skal vurdere om et tiltak skal opphøre. Da skal man vurdere om den enkelte elev "kan norsk godt nok til å følge den vanlege opplæringa." Hvor skal så grensen gå? Magnhild Haugen problematiserer det i sin masteroppgave i rettsvitenskap (Haugen, 2021). Selv om ikke alle kommer så langt, er det en uttalt målsettingen at alle elever skal kunne nå høy måloppnåelse i fagene i videregående opplæring. Med dette som utgangspunkt kommer hun med følgende vurdering:

*Minoritetsspråklige elever skal bare ha tilstrekkelige ferdigheter, dette innebærer ikke svært gode ferdigheter i norsk språk. Hvis man senker utgangspunktet for hva som anses som tilstrekkelig, vil terskelen bli for lav, og de minoritetsspråklige elevene vil ikke ha reell sjanse til måloppnåelse i fagene. Det er dermed rimelig at høy måloppnåelse må være utgangspunktet for vurderingen av hva som er tilstrekkelig.*

Skal man gi alle mulighet til å lykkes fullt ut i videregående opplæring, mener altså Haugen at man må heve ambisjonsnivået for den særskilte språkopplæringen. I det ligger det at elever kan trenge mer, og kanskje også annerledes, særskilt språkopplæring over lengre tid enn i dag. Selv om det vil innebære økte kostnader på kort sikt, kan gevinsten på sikt bli stor både for den enkelte og samfunnet. Og satses

det mer, kan man kanskje nå den de høye målene Utdanningsdirektoratet setter på sine hjemmesider:

*Målet med særskilt språkopplæring er at andrespråkselevne skal kunne delta faglig og sosialt, både i opplæringen, skolehverdagen og samfunnet. For å få til dette må de tilegne seg et bredt sett av språklige ferdigheter, utvikle gode språklæringsstrategier og bli i stand til å reflektere over språk og språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2024).*

## Kilder

- Egeberg, E., & Fulland, H. (2017). *Opplæring for nyankomne elever i ungdomsskole. Organisering, metodikk og tidlig identifisering av oppfølgingsbehov*. Rapport Statped.
- Fjæstad, D. (2014). Norskfaget i videregående opplæring. I E. o. Ryen, *NAFO - 10 år for flerkulturell barnehage og skole* (ss. 90-107). Oplandske Bokforlag.
- Haugen, M. (2021) *Minoritetsspråklige elevers rett til særskilt norskopplæring i videregående skole*. Masteroppgave i rettsvitenskap, JUR-3902, høsten 2021. UiT Norges arktiske universitet.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/24415/thesis.pdf?sequence=2>
- Kalcic, M. o. (2023). *Innvandrere i Norge 2023 - Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet (1980). *Om innvandrere i Norge*. (St. meld. nr. 74 (1979—80)).
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Opplæring i norsk for språklige minoriteter* (brev).
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*.
- Lindholm-Leary, K. (2016). Bilingualism and Academic Achievement in Children in Dual Language Programs. In E. M. Nicoladis, Simona (Ed.), *Bilingualism Across the Lifespan. Factors Moderating Language Proficiency* (ss. 203-223). American Psychological Association.
- Lødding, B., Takvam Kindt, M., Vennerød-Diesen, F.F., Tveit Randen, G., Grøgaard, J.B., Tahir, H. og Arnevig Samuelsen, Ø (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Oslo: NIFU rapport 2024.



- NOU 1995:12. (1995). Opplæring i et flerkulturelt Norge. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringslova.* (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§6-5>
- Ot.prp. nr. 55 (2003-2004). (u.d.). *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.* Utdannings- og forskingsdepartementet.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskole.*
- Rambøll Management. (2010). *Evaluering av norskeksamener våren 2010, NOR1211, NOR1212 og NOR1049.*
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.*
- Rognstad, I. L. (2018). *Morsmåslærerne i Oslo 1974-2004.* Masteroppgave i historie. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Forum for norskfaget. Delrapport oktober 2011.* Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2024) *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver.* Oplandske bokforlag.

## Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

*Line-Marie Holum, Irmelin Kjelaas, Gunhild Tveit Randen og Soraya Ahmadinia*

Å lære et nytt språk er en krevende prosess. Å lære et nytt språk som skal fungere som *læringsspråk* i skolen, er enda mer krevende. For å legge til rette for at denne prosessen blir så god og effektiv som mulig for elevene, er kartlegging avgjørende.

Skolen må kartlegge hva elevene mestrer og ikke mestrer ennå, for å tilpasse opplæringa mest og best mulig. Dette er beskrevet i opplæringslovens paragraf 3-6 og 6-5 om særskilt språkopplæring for henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring, der det heter at kommunen/fylkeskommunen jevnlig skal “vurdere om ein elev som har vedtak om særskild språkopplæring kan norsk godt nok til å følge den vanlege opplæringa” (Opplæringslova, 2023).

Opplæringsloven sier ikke noe om kartleggingsverktøy eller -metode, og i praksis vet vi at det er stor variasjon i både kartleggingsrutiner, læreres kartleggingskompetanse og tid til å følge opp kartleggingsresultat (Lødding, et al., 2024, s. 86). Det er dessuten stor variasjon i hvilke verktøy som brukes, og mange skoler bruker verktøy som ikke er utvikla for elever som har et annet førstespråk enn norsk. Dette er problematisk fordi det innebærer at en vurderer elevene etter en “innfødtnorm”, det vil si etter en norm utvikla på bakgrunn av språkkompetansen til elever med norsk som førstespråk; de som er “født inn i” det norske språket og har hatt det som hjemme-, ute- og opplæringsspråk hele livet (Ortega, 2019). Å kartlegge elever som er i en tidlig fase i norskinnlæringa etter en slik standard, kan både gi elevene en opplevelse av manglende mestring og virke stigmatiserende. Det gir dessuten ikke *valide* (gyldige) resultater; det gir rett og slett ikke et riktig bilde av elevens andrespråkutvikling, og er dermed lite egna som utgangspunkt for å gi tilpassa opplæring. Anbefalinga fra Utdanningsdirektoratet er derfor at *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* brukes. Dette er et verktøy utvikla særlig for elevgruppa, basert på teori og forskning om andrespråklæring. Det retter oppmerksomhet mot utviklingsprosesser i andrespråklæring og måler ikke elevenes norskferdigheter mot en “innfødtnorm”.

I denne artikkelen presenterer vi Udirs kartleggingsverktøy nærmere. Vi innleder med en kort presentasjon av verktøyet – hva det består av, hvem det er beregna for, hva som er formålet og hvordan progresjonen er tenkt. Deretter gjør vi rede for hvilket språksyn og vurderingssyn verktøyet er basert på, før vi kort beskriver synet på andrespråklæring og flerspråklighet som ligger til grunn. Til slutt gjør vi rede for prinsippet om dynamisk vurdering og drøfter betydninga av lærerkompetanse og vurderingsfellesskap.

## Hva inneholder verktøyet?

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021) er et pedagogisk verktøy som skal hjelpe lærerne med å finne ut om elever trenger særskilt språkopplæring, og med å kartlegge elevenes norskferdigheter over tid. Verktøyet er tilgjengelig for grunnskoler og videregående skoler. Det er aldersdifferensiert og utvikla for henholdsvis 1.-2. trinn, 3.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og videregående. Verktøyet består av to hoveddeler. Første del er en samtaleguide til bruk i det første møtet med nyankomne elever og skolestartere, og deres foresatte. Andre del består av ei kartlegging av norskferdigheter innenfor de fem ferdighetsområdene lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale.

## En guide for oppstartsamtale

Første del, samtaleguiden, skal altså brukes i en *oppstartsamtale*. Her er målet at elev og foresatte skal få et godt første møte med skolen, at en etablerer et godt skole-hjem-samarbeid, og at skolen skal få et grunnlag for å gi tilpassa opplæring. Opplæringsloven (2023) fastslår at alle elever «skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringa uavhengig av forutsetninger» og «få utnytte og utvikle evnene sine» (§ 11-1). Dette fordrer at skolen har kjennskap til elevens erfaringer og kunnskaper og bygger videre på det. Samtaleguiden i kartleggingsverktøyet støtter lærere i kartlegginga av elevens erfaringer, samla språkferdigheter, skolebakgrunn, interesser og forventninger, slik at de i større grad kan sikre at elevene får «utnytte og utvikle evnene sine».

Oppstartsamtalet kan også danne grunnlag for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dersom det blir tydelig i den første samtalen at eleven er helt ny i det norske språket, er det ikke behov for videre kartlegging av elevens norskerferdigheter før et første vedtak fattes. Det er viktig at oppstartsamtalet foregår på et språk som elev og foresatte både forstår og kan uttrykke seg på. Det er derfor stor sannsynlighet for at det vil være behov for tolk.

## Kartlegging av norskerferdigheter

Hoveddelen av kartleggingsverktøyet består av ei kartlegging av elevens norskerferdigheter innenfor ferdighetsområdene lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Overordna sett er kartleggingsverktøyet ment å være ei operasjonalisering av opplæringslovens beskrivelse å «kunne norsk godt nok», og skal slik sett kunne brukes både for å vurdere elevens språklige progresjon på vei mot dette målet og som ei rettesnor for når dette målet er nådd. Hovedformålet med verktøyet er slik å gi skolen et solid faglig grunnlag for å kunne oppfylle minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring.

Hvert hovedområde er delt inn i tre mestringsnivåer. Nivå 1 beskriver et begynnernivå med helt grunnleggende språkerferdigheter, mens nivå 3 ligger tett opp mot aldersadekvat nivå for elever på samme alder og trinn. Hvert nivå har et sett med beskrivelser av ferdigheter. Under skriving 5.-7. trinn er det for eksempel ferdighetsbeskrivelser som at eleven “skriver korte spørresetninger med og uten spørreord” (nivå 1) og “prøver ut setningskoblinger for å skape sammenheng mellom setningene” (nivå 3). Til hver ferdighetsbeskrivelse skal en vurdere om eleven mestrer uten støtte, mestrer med støtte eller ikke mestrer.

Progresjonen i verktøyet går fra *kjente* til *ukjente* - eller gjennomgatte til nye - tema, fra *konkret* til *abstrakt* språk, fra *hverdagsspråk* til *skolespråk*, fra det *enkle* til det mer *komplekse*, fra å *kjenne til* og/eller forstå til å *bruke sjøl*, og fra *utprøving* til *mestring*. Progresjonen og ferdighetsbeskrivelsene er basert på forskning som beskriver hvordan et andrespråk læres, hvordan det er å være flerspråklig, hva som kan være vanskelig i det norske språket, og hva som kreves for å bruke andrespråket som et læringsverktøy.

De fem ferdighetsområdene er også valgt med tanke på hvilke sider ved språket det er viktig å kartlegge hos andrespråksinnlærere spesielt. For eksempel legger kartlegginga vekt på uttaleferdigheter og grammatikk, noe en regner med at elever med norsk som førstespråk i hovedsak har på plass.

Progresjonen i kartleggingsverktøyet kan ikke ses uavhengig av alder og modning. På de laveste trinnene, da alle elever skal lære å lese og skrive, vil progresjonen fra nivå 1-3 i kartleggingsverktøyet ligne progresjonen for resten av trinnet. På høyere trinn er det imidlertid lagt opp til en raskere progresjon fra nivå 1–3. Det er derfor avgjørende at læreren som kartlegger, kjenner til hva som er aldersadekvat, og hva resten av trinnet jobber med for å gjøre ei vurdering av hva som er forventet progresjon for elever på samme trinn.

## Et sosiokulturelt språksyn

Kartleggingsverktøyet er forankra i et sosiokulturelt syn på språk. Det innebærer at språk ses som et sosialt og kulturelt fenomen som påvirkes av konteksten det brukes i, temaet en kommuniserer om, formålet med kommunikasjonen og relasjonen mellom samtalepartnerne. Det innebærer dessuten en forståelse av språklæring som et *middel* til kommunikasjon, meningsskaping og læring, og ikke som et *mål* i seg sjøl. Vi lærer ikke språk for å lære språk, men for å bruke det til noe. Språklige delferdigheter ses derfor som nettopp *delferdigheter* og som delmål mot større kommunikative mål. Sagt på en annen måte: Målet med elevenes norsklæring er ikke at de skal kunne alle preposisjoner på rams eller mestre alle morfologiske trekk, men at de skal kunne snakke om et naturfagsforsøk med medelever, holde en muntlig presentasjon i musikk, lese fagtekster i samfunnsfag og skrive diktanalyse i norsk. Derfor utgjør nettopp de kommunikative ferdighetene *muntlig kommunikasjon*, *lesing* og *skrivning* tre av fem hovedområder i kartleggingsverktøyet.

Samtidig fordrer naturligvis kommunikasjon og meningsskaping på et nytt språk at en også lærer «mindre» delferdigheter som ord, og formelle ferdigheter som grammatikk, uttale og rettskriving. For å utvikle norsklæring «godt nok til å følge den vanlege opplæringa», må eleven med andre ord lære aspekt knytta til både språklig form

(grammatikk), innhold (ordforråd) og bruk (tilpasning til kontekst, tema, formål, mottaker osv.). Dette er beskrevet i en kjent modell for språkkompetanse utvikla av Bloom & Lahey (1978), og denne ligger til grunn for utviklinga av kartleggingsverktøyet. Både i verktøyet som helhet og i flere av ferdighetsområdene er det ferdighetsbeskrivelser knytta til både form, innhold og bruk. Eksempelvis har ferdighetsområdet ordforråd ferdighetsbeskrivelser som omhandler elevens mestring av «abstrakte ord» (innhold), «sammensatte og avleda former» (form) og «stilistisk og sosial tilpasning» (bruk).

### Hverdagsspråk vs. skolespråk

En annen viktig følge av et sosiokulturelt språksyn og et viktig grunnlag i utviklinga av kartleggingsverktøyet, er forståelsen av at hverdagslig, uformell kommunikasjon og faglig, skolsk språkbruk har ulike kjennetegn og krever ulike ferdigheter av eleven. Dette skillet beskrives gjerne ved hjelp av begrepene *hverdagsspråk* og *skolespråk* (Cummins, 2000). Hverdagsspråk viser til de språklige og kommunikative ferdighetene eleven trenger for å gjøre seg forstått i her-og-nå-situasjoner, for eksempel i lek eller i samtaler om hverdagslige og konkrete tema (Monsen & Randen, 2022). Det beskrives ofte som kontekstavhengig språk fordi den umiddelbare konteksten – de fysiske og materielle omgivelsene, elevens kroppsspråk og samtalepartneren – kan støtte språkbruken. Skolespråk på sin side er oftere skriftlig, det er mer abstrakt og det er derfor mer krevende både språklig og kognitivt (Gibbons, 2015). Framfor at eleven kan støtte seg på kroppsspråk, konteksten og samtalepartneren for å forstå og gjøre seg forstått, innebærer skolespråket at verbalspråket bærer all informasjon. Skolespråket krever med andre ord *mer* språk og *andre* språkferdigheter enn hverdagsspråket. Det tar derfor lenger tid å tilegne seg, og det krever systematisk og målretta opplæring: Det “plukkes ikke opp av seg sjøl” (Gibbons, 2018, s. 46).

Ofte kan et velutvikla hverdagsspråk og gode muntlige ferdigheter gi inntrykk av at eleven «kan norsk godt», men det er viktig at skolen er særlig oppmerksom på utvikling av skolespråket for at eleven skal få gode forutsetninger i opplæringa. Ikke minst gjelder dette for elever som har begrensa skolebakgrunn fra før, og som derfor kan ha et begrensa skolespråk i eget/egne førstespråk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 47). Ordforråd beskrives ofte som den viktigste delen av skolespråket (Cummins, 2017), noe

som er ett av argumentene for at dette utgjør et eget ferdighetsområde i kartleggingsverktøyet. For å utvikle et godt skolespråk er det viktig både å kunne ord som brukes i opplæringa, og å kjenne den betydningsmessige sammenhengen mellom ord (Cummins, 2000). Dette reflekteres i ferdighetsbeskrivelsene som at eleven forstår og bruker ord for «sentrale, aldersadekvate fagbegreper som brukes i undervisning» og “plasserer ord i relasjon til hverandre”.

## Andrespråklæring og flerspråklighet

Kartleggingsverktøyet tar utgangspunkt i teori om andrespråklæring som sier oss at språk læres ved å prøve det ut i samspill med andre. Slik utprøving av språket vil innebære at eleven produserer en del feil mens hen øver seg. For eksempel vil det fortære bli formelle feil når eleven prøver ut flerordsytringer sammenligna med enkle ettordsytringer. Slike feil må ses som et uttrykk for at eleven er i en læringsprosess og at språket er i utvikling. Dette kan ses i verktøyet i formuleringer som at eleven «prøver ut» eller «er oppmerksom på» ulike språktrekk, uten at hen nødvendigvis mestrer dette trekket fullt ut. Det er derfor viktig å legge merke til når eleven begynner å prøve ut nye og mer kompliserte trekk ved språket, selv om det ikke alltid blir helt i tråd med “innfødtlik” norsk. Noen ganger kan lærere oppleve at elever «safer» og bruker ord, setninger eller ytringer som de er trygge på er riktige for å unngå å gjøre feil. Det er for eksempel vanskeligere å bruke en frase som «den nye, røde sykkelen», enn bare «sykkelen». I slike sammenhenger kan det være nødvendig å bevisstgjøre elevene om at korrekt, men enkelt språk, ikke er målet, men heller oppfordre dem til å prøve ut mer komplekse former. I kartleggingsverktøyet er dimensjonen fra enkelt til komplekst språk derfor like viktig som dimensjonen fra feil til rett.

I utviklinga av kartleggingsverktøyet har vi tatt utgangspunkt i et syn på flerspråklighet som er påvirka av *den flerspråklige vendinga* (May, 2014). Dette innebærer en anerkjennelse av elevenes samla språkkompetanse som viktig for både andrespråklæringa, faglæringa og identiteten deres. Den flerspråklige vendinga innebærer også at flerspråklige elevers språkferdigheter ikke ses som atskilte og litt mangelfulle varianter av to eller flere språk, men som ett integrert språkssystem på tvers av navngitte språk (Garcia & Wei, 2014). En konsekvens av dette er at vi ikke ser

innfødtlikt språk, altså norsk slik enspråklige norskspråklige snakker det, som et mål for opplæringa i grunnleggende norsk. Målet er at andrespråkselevens norsk skal være funksjonell. I forskning omtales flerspråklige elevers språkferdigheter gjerne som *multikompetanse* (Cook, 2016) eller *transspråking* (García & Wei, 2019). Begge disse termene innebærer en forståelse av at flerspråklighet er noe annet enn dobbel enspråklighet, og at det er urimelig å forvente at flerspråklige elever har samme kompetanse i alle sine språk som elever som har hatt norsk som hjemme- og opplæringsspråk hele livet, har i norsk. Samtidig vet en at elever som har gode ferdigheter i ett språk, kan bruke disse som redskap for å lære nye språk. For eksempel vil elever som har høy metaspråklig bevissthet knytta til andre språk de kan, lettere kunne sammenligne språklige trekk mellom norsk og andre språk (Randen & Danbolt, 2018).

## Dynamisk kartlegging

Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er ikke en test med et testmateriell som er likt for alle elever, og som inneholder et sett av ferdiglagde oppgaver. I stedet er det et verktøy som skal støtte læreren i å legge merke til og registrere trekk ved elevens språkbruk gjennom vanlige aktiviteter i klasserommet – som muntlige presentasjoner, gruppediskusjoner og tekstsaking. Også uformelle samtaler, for eksempel i friminutt og lek, kan være gode situasjoner for å observere elevenes språkutvikling. Denne måten å kartlegge på omtales ofte som *dynamisk vurdering* (Poehner, 2008) og tar utgangspunkt i et sosiokulturelt lærings- og vurderingssyn. Her legger en blant annet til grunn at det er stor forskjell på hva elever mestrer alene, og hva de mestrer med støtte. Dette gjelder ikke minst språk, som er en grunnleggende sosial praksis. Dermed er det viktig å kartlegge hva eleven gjør og mestrer i samspill med andre i naturlige språkbrukssituasjoner i klasserommet og ellers i skolehverdagen, og også å inkludere det eleven mestrer med støtte. Dette er bakgrunnen for at en i kartleggingsverktøyet skal krysse av for om eleven mestrer med eller uten støtte.

Dynamisk kartlegging innebærer altså at skillet mellom opplæring og kartlegging oppheves, noe som har flere fordeler. Det at en ikke tar eleven ut av klasseromskonteksten eller gir hen en test eller et oppgavesett, gjør at kartlegginga ikke



oppleves som noe ekstraordinært, kunstig eller stigmatiserende for eleven. Slik kartlegging sikrer også større relevans i form av at en gjerne får kartlagt et bredere sett av språkferdigheter, og at det en kartlegger, er forankra i opplæringa. Standardiserte språktester, altså språktester med gitte sett av kriterier der alle elevene får identiske oppgaver, måler oftere et mindre sett av ferdigheter. Eksempelvis er en del kartleggingsverktøy som brukes med andrespråkselever i norsk skole, rent skriftlige (Kjelaas, 2023) til tross for at muntlige ferdigheter åpenbart utgjør en viktig del av språkkompetansen, og mange elever har bedre muntlige ferdigheter enn skriftlige. Noen standardiserte tester måler dessuten kun en svært avgrensa del av den samla ferdigheten de tar sikte på å måle, som eksempelvis lesehastighet eller et relativt lite antall ord. I dynamisk kartlegging unngår en dette: Framfor å kartlegge de avgrensa ferdighetene som inngår i en ferdiglagd test, kartlegger en åpent og bredt – *alt* det eleven gjør språklig. Og framfor å kartlegge “vilkårlige” ferdigheter som eksempelvis et sett av ord eller forståelsen av tekster om temaer eleven ikke har forhåndskunnskap om, kartlegger en elevenes språkbruk og -ferdigheter i den opplæringa de deltar i, med fokus på det som er kjent eller gjennomgått i undervisninga. I sin tur gir dette et langt bedre grunnlag for å tilpasse opplæringa slik at elevene utvikler de ferdighetene de trenger for å delta og få utbytte av opplæringa her og nå, og for etter hvert å «delta i den vanlege opplæringa».

## Lærerkompetanse og vurderingsfelleskap

Dynamisk kartlegging stiller store krav til lærerkompetanse. Den som kartlegger må ha kjennskap til elevens norsklæring, ha forståelse for hvordan andrespråk læres, samtidig som hen sjøl må velge hvilke aktiviteter som er egna for å kartlegge elevenes språk innafor de ulike ferdighetsområdene. I kartleggingsverktøyet brukes mange begrep fra andrespråksdidaktikken knytta til språksammenligning, norsk språkstruktur og andrespråkslæring mer generelt. Sentrale og potensielt ukjente fagbegrep forklares inne i selve verktøyet, men for lærere som ikke har andrespråksdidaktisk kompetanse, kan det være krevende å sette seg inn i. Det anbefales derfor at en har eller tilegner seg denne kompetansen for å ha hovedansvar for kartlegginga. Det er viktig for selve kartlegginga, men også for å kunne følge opp resultatene i etterkant. Eksempelvis vil en

lærer som ikke vet hva *inversjon* er i selve kartlegginga, heller ikke kunne tilrettelegge for læring av dette trekket i etterkant. Kartlegging har liten verdi om ikke resultatene av den får konsekvenser for elevens opplæringstilbud i form av mer målretta tilpassa opplæring (Carlsen, 2018, s. 387). Det er derfor viktig at lærere som har eleven til daglig, og som skal følge opp eleven videre, er involvert i kartlegginga.

I dynamisk kartlegging er altså lærerens faglige kompetanse og skjønn avgjørende. Samtidig som den enkelte lærers kompetanse er viktig, er det hensiktsmessig at flere lærere samarbeider om å kartlegge og tolke kartleggingsresultatene. En bør med andre ord etablere vurderingsfellesskap. Dette sikrer for det første bredde i kartlegginga: Norsk læreren observerer en annen språkbruk og andre språkferdigheter hos eleven enn kroppsøvingslæreren, og eleven er kanskje mer deltakende muntlig i matematikk enn i musikk. Vurderingsfellesskap er dessuten viktig for å sikre relativt like fortolkninger av ferdighetsbeskrivelsene og elevenes ferdigheter. I sum vil altså vurderingsfellesskap bidra til både ei mer helhetlig, ei riktigere og mer rettferdig vurdering. Tospråklige lærere vil kunne bidra med relevante innsikter om elevenes språkutvikling (Atroschi, Brattland, Wahlberg, & Kjelaas, 2022) og bør derfor ha en selvsagt plass i vurderingsfellesskapet.

### Hvordan dokumentere og følge med på elevenes progresjon?

Kartleggingsverktøyet gir mulighet til å følge med på hver enkelt elevs progresjon. Dette krever dokumentasjon. Å dokumentere er viktig både i samtale med eleven sjøl og foresatte for å synliggjøre framgang, og for å konkretisere hva eleven mestrer og hva hen trenger å jobbe videre med. I tillegg vil dokumentasjon av elevenes språklige ferdigheter kunne gjøre kartlegginga mer etterprøvable, slik at man hindrer at lærere vurderer beskrivelsene i verktøyet ulikt. Dokumentasjon på progresjon kan for eksempel være tekster skrevet på ulike tidspunkt på året, lærers notater fra observasjoner, lydopptak fra høytlesing, presentasjoner eller samtaler. Det er også mulig å bruke resultater fra ulike deltester eller prøver man har hatt gjennom året, så lenge man er bevisst på hvilken delferdighet som er målt.

Kartlegginga gir dessuten mulighet til å følge med på progresjonen til *grupper* av elever, noe som kan være nyttig på skoler der det er mange elever som har vedtak om særskilt

språkopplæring. Dersom kartleggingsresultater for eksempel viser at en stor andel av elevene har behov for å arbeide med ordforråd og lesing, kan det gi en pekepinn på hva man bør satse litt ekstra på for hele skolen.

I tillegg til at lærerne følger med på elevenes utvikling, kan det være hensiktsmessig også å involvere elevene sjøl i kartlegginga. Slik elevmedvirkning kan være viktig både for at elevens egne synspunkt inkluderes, og for å bevisstgjøre eleven om egen språkutvikling og progresjon over tid.

### Avslutning: Men hvordan skal vi få det til i en hektisk hverdag?

Flere lærere gir uttrykk for at kartleggingsverktøyet er tidkrevende både å sette seg inn i og å bruke (se f.eks. Lødding et al., 2024, s 4). Lærere har allerede en hektisk hverdag, og dersom det skal være mulig å gjennomføre god, valid kartlegging og følge opp resultatene i etterkant, er det viktig at skoleeier (kommune / fylkeskommune) og ledelsen på skolen legger til rette for det. Det kan ikke være opp til enkeltlærere på skolen, men må settes i system. Skolene trenger å rekruttere flere lærere med rett kompetanse, og lærere trenger grundig opplæring og tid til å sette seg inn i verktøyet. Det må settes av faste tidspunkt i kalenderen gjennom året der kollegaer har mulighet til å sitte sammen og vurdere. Og det bør være et system fra skolens side der man sikrer at aktuelle elever blir kartlagt og får den oppfølginga de har krav på i etterkant.

### Kilder

Atroschi, G., Brattland, S., Wahlberg, I., & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringa av nyankomne ungdommer. I I. Kjelaas, & R. Ommeren, *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer - tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (ss. 67-81). Fagbokforlaget.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons.

Carlsen, C. H. (2018). Læringsorientert vurdering - prøver med læring som mål. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. (ss. 379-403). Cappelen Damm akademisk.

- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. I V. & Cook, *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (ss. 1-25). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (1. utg., Vol. 23). Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever : effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur Akademisk.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. Henta fra <https://www.dawsonera.com:443/abstract/9781137385765>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning* (2. utg.). Heineman.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kjelaas, I. (2023). Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne elever «med begrensa skriftspråklige ferdigheter». I E. Bugge, C. H. Carlsen, & (Red.), *Norsk som andrespråk - voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (ss. 49-73). Cappelen Damm akademisk.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring: sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Henta fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3132566>
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, RESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2023-06-09-30)*. Henta fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>

- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), ss. 23-38. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development* (1. utg., Vol. 9). Springer.
- Randen, G. T., & Danbolt, A. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 311-335). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Henta fra kgn.udir.no: <https://kgn.udir.no/logg-inn>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Henta fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

## Kompetanseutvikling innen språkutviklende undervisning

*Andrea Cornelia Falkenhaus*

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (dekomp) ble med *St.meld.nr.21. (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) en av løsningene på hvordan man skal imøtekomme skolens stadig nye krav til kunnskap og kompetanse. Dekomp er en tilskuddsordning hvor skole og skoleeier samarbeider med universitets- og høgskolesektoren (UH) om kollektiv profesjonsutvikling. Ordningen har et dobbelt formål: På den ene siden skal UH-sektoren bidra med forskningsbasert kunnskap som gjør at lærerne får den kunnskapen de trenger i en kompleks skolehverdag. På den annen side skal UH-sektorens samarbeid med skolen gi UH-sektoren kunnskap og innsyn som kan bidra til at lærerutdanningene blir mer praksisnære. NAFOs arbeid med decomp må ses i lys av NAFOs mandat om å fremme tilpasset og god opplæring av minoritetsspråklige barn, unge og voksne i inkluderende flerkulturelle læringsfelleskap.

NAFO er en del av flere decomp-prosjekter. Blant annet samarbeider NAFO med Utdanningsetaten i Oslo under overskriften «Språkutviklende undervisning». Det er fortrinnsvis erfaringer fra prosjekter i denne innsatsen i videregående opplæring artikkelen tar utgangspunkt i. Målet med artikkelen er å synliggjøre hva NAFO opplever som viktig i møte med skoler i decomp-prosjekter.

### Forankring i skolens behov

Kjernen i decomp-ordningen er altså at prosjekter skal være basert på et samarbeid mellom skoleeier, UH-sektoren og den enkelte skole. Sammen skal partene sørge for at det enkelte prosjekt skal være forankret i lokale behov (Utdanningsdirektoratet, 2023). Lokal forankring er basert på tankegangen om at «den vet best hvor skoen trykker, som har den på».

For å få til en lokal forankring, er det avgjørende at UH-sektoren gjør seg godt kjent med skolen som skal delta i et prosjekt: Hva står i skolens strategiske plan? Hvilken kompetanse finnes allerede i kollegiet innenfor norsk som andrespråk eller flerkulturell

pedagogikk? Hvilke elever går på skolen, og hvordan oppgir elevene at de opplever egen skolehverdag? Hvilke holdninger til og syn på flerspråklighet finnes på skolen? Finnes det strukturer og prosedyrer på skolen som det kan være relevant å ta utgangspunkt i eller videreutvikle? Hva opplever lærerne som viktig eller utfordrende i sin hverdag når det kommer til flerspråklighet, norsk som andrespråk og inkluderende undervisningspraksiser?

Ovennevnte spørsmål vil være relevante i oppstarten av et prosjekt innen temaet «språkutviklende undervisning», og kan best besvares av elevene, lærerne og skolelederne som arbeider på den enkelte skole. I etableringsfasen av et prosjekt, bør UH-sektoren ta seg tid og få mulighet til å være nysgjerrig til stede som lyttepost på relevante interne møter, ha mulighet til å observere undervisningsøkter og samtale med elever, lærere og ledere i ulike fora. Grundig arbeid i forankringsfasen, med vekt på tydelige forventningsavklaringer og etablering av et samarbeid som oppleves som nyttig for alle parter, er nødvendig for å kunne skape et prosjekt hvor alle som deltar, kan utvikle kompetansen som faktisk trengs på den enkelte skole (Hermansen & Mausethagen, 2023, s. 192).

## Endring forutsetter forankring

Lokal forankring handler også om at alle deltakende parter skal ha mulighet til å medvirke og påvirke prosjekter som de selv skal delta i. Kravet til forankring er basert på en antagelse om at medvirkning bidrar til eierskap og økt endringsvilje (Fossestøl, 2023, s.15). Gjennom forankring ønsker man å unngå at lærere og skoleledere opplever at de får tredd irrelevante prosjekter og standardiserte opplegg nedover hodet (Fossestøl, 2023, s.27). Nilsson (2023) viser i sin forskning på kompetanseutvikling innen språkutviklende undervisning at prosjekter må ta utgangspunkt i lærernes erfaringer og mulighetsrom for at lærerne skal endre sin praksis. Sagt på en annen måte: Hvis du som lærer ikke har rammer til å skape den gode språkutviklende undervisningen det snakkes om i utviklingsarbeidet, vil utviklingsarbeidet ikke skape annet enn frustrasjon. Nilsson skriver om hvordan skolers strukturer i stor grad påvirker hva du som lærer kan få til i klasserommet. Med andre ord kan ikke alt løses alene ved at en lærer utvikler mer kompetanse, det kan for eksempel også være nødvendig å

gjøre strukturelle endringer som åpner for god praksis (Nilsson, 2023, s.245). Slike faktorer er det viktig å få oversikt over i en forankringsfase. Min erfaring er at manglende forankring av prosjekter hos lærere gjør at prosjekter kan oppleves som stunt eller ad hoc, og det kan i verste fall føre til at lærere opplever et prosjekt som en form for instruksjon som tvinger dem til å gå på akkord med egne pedagogiske vurderinger.

Utvikling av kompetanse hos voksne arbeidstakere er også interessant sett i lys av mer generell forskning på voksnes læring: Voksne er opptatt av at det de lærer om skal ha en tydelig relevans for det arbeidet de faktisk skal utføre (Wahlgren, 2021, s. s.90). Dermed er det kanskje ikke så overraskende at UH-sektoren av og til kan oppleve en forventning om å stille med ferdige undervisningsopplegg eller quick-fix-løsninger på komplekse problemer, fremfor å gå "teoretiske omveier" som gir få svar på hvordan man best kan løse konkrete utfordringer i klasserommet. Standardiserte løsninger står i kontrast til dekomponeringskravet om at prosjektene skal være lokalt forankret. Samtidig er det kanskje ikke så rart at skoleeiere og skoler kan ønske seg kvalitetssikrede og forskningsbaserte opplegg fremfor å selv skulle være med på å utvikle et innhold i en presset skolehverdag hvor mye av tiden er bundet opp til drift (Fossestøl, 2023, s.17).

## Tid og organisering

UH-sektoren, skoleeier og den enkelte skole må skape gode rammer for at kompetanseutvikling skal kunne skje. Å utvikle kompetanse i et profesjonsfelleskap krever tid og hensiktsmessig organisering.

Utviklingsarbeid har en tendens til å bli fortrent av drift og forvaltning. Imidlertid krever utvikling av ny kompetanse nettopp tid. For lærere kan dette innebære å ha avsatt tilstrekkelig tid i sin arbeidstidsavtale til å delta i et prosjekt. Antall møter må dessuten samsvare med utviklingsarbeidets målsetning: Hvis målet er at alle lærere på en skole skal bli språkekspert i sine fag, er det ikke tilstrekkelig med to møtepunkter i skolens fellestid i løpet av skoleåret. Møtetiden må fylles med aktiviteter og gjøremål som er i tråd med målet for prosjektet. Hvis målet med prosjektet er at lærerne skal gjennomføre



timer hvor elevene er mer muntlig aktive, gir det lite mening at lærerne sitter og hører på en person fra UH-sektoren som holder en monolog om viktigheten av muntlig aktivitet for å lære. I tillegg er det viktig at dekomponeringsarbeidet ikke organiseres som ekstraarbeid, men inngår som en del av lærernes daglige arbeid (Nilsson, 2023, s.244).

Hensiktsmessig organisering handler først og fremst om at ledelsen ved skolen må være en aktiv og engasjert del av prosjektet. Lederen som har ansvar for prosjektet, må ha tid og myndighet til å kunne følge opp arbeidet og samarbeide med UH. Prosjektet må settes på dagsorden internt på skolen og driftes (Lysne & Postholm, 2018, s.70). Videre bør prosjektet være forankret i skolens strategiske plan, det gir et tydelig signal til alle ansatte om at ledelsen opplever prosjektet som viktig for skolen. Ved oppstart av prosjektet er det dessuten viktig at kommunikasjonen fra ledelsen til lærerne som skal delta, er ryddig. Jeg har erfart kompetanseutviklingsprosjekter som får en skjev start fordi noen av lærerne som deltar, tror at de er med i prosjektet fordi de ikke er "gode nok" i jobben sin. Det er et lite motiverende utgangspunkt for et utviklingsarbeid.

## UH-sektoren i møte med klasserommets kompleksitet

Flere studier viser at det er utfordrende for lærere å oversette abstrakte kunnskaper til praksis i skolen (Hermansen & Mausestøen, 2016). Dette har jeg selv kjent på som lærer i møte med kompetanseutviklingsprosjekter. Ofte var det vanskelig å forstå hvilke implikasjoner kunnskapen som ble formidlet fra UH-sektoren, hadde for mine elever, klasserom og rettebunker. Jeg hadde en tilbakevendende opplevelse av at UH-sektoren kom inn fra siden og i liten grad klarte å koble seg på det som faktisk foregikk på skolen.

Undersøkelser gjort av Fossestøl (2023) samsvarer med min opplevelse.

*(...) UH har et mer positivt syn på egen kompetanse og kapasitet, og på egen interesse for lokalt nivå's behov, enn aktørene de samarbeider med. Fra lokale aktørers side pekes det særlig på utfordringer knyttet til manglende kompetanse hos UH-miljøene; manglende interesse for lokalt nivå's utfordringer og behov; og frustrasjoner over standardiserte løsninger (Fossestøl, 2023, s.26).*

Funnene kan i beste fall tyde på at UH-sektoren har en vei å gå når det kommer til å vise hva de kan bidra med i skolen. Fossestøl sine funn om UH-sektorens utilstrekkelighet i møte med skolen er særlig interessante sett i lys av en studie fra New Zealand som Lysne & Postholm (2018) referer til i artikkelen «En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster». I studien, gjennomført av Starkey et al. (2009), undersøkes samarbeidet mellom lærere og eksterne støtte. Lærerne som deltok i studien, mente at de eksterne ressurspersonene blant annet «bør inneha pedagogisk kunnskap, god ekspertise i å undervise i deres fag, gode kommunikasjonsferdigheter og evne til å skape gode relasjoner» for å kunne fungere som en faktisk støtte for lærere (Lysne & Postholm, 2018, s. 23).

Jeg tolker ovennevnte funn og erfaringer som uttrykk for at deler av UH-sektoren kan ha en manglende nærhet til skolen og klasserommet. En kollega på NAFO, med 17 års fartstid som lærer, påpekte hvordan hun mistet klasserommets kompleksitet av syne etter å ha vært borte fra klasserommet i to år. Med manglende forståelse for klasserommets kompleksitet, vil det som UH-ansatt bli stadig enklere å komme med enkle formuleringer og standardiserte løsninger på de utfordringene lærere står i. For meg ble utsagnet et tankekors jeg tar med i møte med skoler der jeg er involvert i dekomp-prosjekter.

## Praksisnære tilnærminger

Dekomp-ordningens krav om lokal forankring fordrer at prosjekter tar utgangspunkt i skolen og lærernes virkelighet. Med andre ord bør deltakerne i et utviklingsprosjekt tilstrebe at prosjektet er såkalt «praksisnært». Begrepet praksisnært blir her forstått som at aktivitetene eller tiltakene som blir gjennomført som en del av prosjektet, ligger tett opptil de arbeidsoppgavene lærerne allerede gjør som en del av sin arbeidshverdag. Ved å ta utgangspunkt i faktiske og konkrete situasjoner lærerne opplever i sine klasserom, kan UH-sektoren bidra til å oversette ny, abstrakt kunnskap fra forskningsfeltet for lærerne. Lærerne kan på sin side bidra med erfaringsbasert kunnskap og se til at UH-sektoren får et klart bilde av klasserommets kompleksitet.

Hva kan en praksisnær tilnærming innenfor temaet språkutviklende undervisning være? Et eksempel på en slik tilnærming til språkutviklende undervisning, er prosjekter hvor vi analyserer elevenes språkutvikling i konkrete tekster med mål om å gi elevene mer systematiske tilbakemeldinger på hvordan de kan videreutvikle det norske språket sitt. Da kan man få matnyttige samtaler av typen «nå vet jeg at eleven må fortsette å jobbe med V2-regelen, vi må bare finne en metode som får han ned fra taklampa og gir han lyst til å jobbe med grammatikk først». Et annet eksempel på en praksisnær tilnærming er å ta utgangspunkt i samtalen lærere har med elever i forbindelse med at noen elever mottar et forhåndsvarsel om forsterket opplæring i norsk. Forsterket opplæring i norsk er en rettighet for elever med annet morsmål enn norsk som ikke kan godt nok norsk til å følge den vanlige opplæringa (Opplæringslova, § 6-5, 2023). I en slik samtale er det avgjørende å få frem tydelig informasjon om hva det innebærer å ha et vedtak om forsterket opplæring i norsk, samtidig som eleven skal oppleve at skolen har et ressursperspektiv på det å kunne flere språk. Hvilke spørsmål bør du som lærer stille i en slik samtale? Hvordan kan du uttrykke deg tydelig og klart om hva et vedtak faktisk innebærer? Hvordan kan du formidle et ressursperspektiv på språkene eleven allerede kan, samtidig som du får frem viktigheten av å lære seg norsk godt nok til å delta i det norske samfunnet? Hvordan kan du motivere eleven til å fortsette å investere krefter i å lære seg norsk? Ovennevnte spørsmål er nødvendige å kunne besvare for enhver lærer som skal snakke med en elev om vedtak i henhold til § 6-5, og kan derfor være et passende tema i en dekompp-innsats.

Flere studier viser at mange lærere opplever at utdanningen deres ikke har satt dem i stand til å møte multikulturelle klasserom med adekvate pedagogiske verktøy (Aalto, et al., 2024). I den forbindelse er jeg fristet til å gjenta uttrykket «Gode verktøy gjør ingen til en god lærer, men en god lærer gjør god bruk av verktøyene», visstnok først sagt av Eleanor Doan. At lærere etter endt utdanning opplever at de ikke har lært nok om hvordan de skal undervise i flerspråklige og multikulturelle klasserom, bør først og fremst gi et klart oppdrag til landets lærerutdanninger. Samtidig bør det være et viktig bakteppe for å jobbe nettopp praksisnært i dekompp-prosjekter. Spørsmålet blir: Hvilke pedagogiske verktøy trenger lærere for å arbeide i multikulturelle klasserom?

En av dekompskolene jeg er inne på, har landet på at arbeid med førfaglig forståelse er et viktig pedagogisk verktøy i klasserom hvor man både har majoritetsspråklige elever og elever med kort botid. Elever med kort botid har en annen språk-, kultur- og skolebakgrunn enn elever som har gått hele sin skolegang i Norge. Dermed vil en del norske ord, begreper og kunnskaper være ukjent for dem. Hvis det ikke brukes tid i oppstarten av nye temaer på «å koble» elevene på både tema og språk, vil det kunne være vanskelig for elevene å henge med i undervisningen. I samme klasserom har man elever som har hele sin skolebakgrunn fra norsk skole og som i mindre grad trenger å bli koblet på rent språklig, men som kanskje trenger andre innganger til fagstoffet. Dekomp-skolen jobber derfor systematisk med å utarbeide konkrete oppgaver i ulike fag som kan brukes til å koble elever med ulike behov på det som foregår i klasserommet.

## Observasjon

Å observere undervisning og deretter drøfte hva som skjedde i klasserommet, kan være utgangspunkt for utvikling av nye undervisningspraksiser (Lysne & Postholm, 2018, s. 74). I noen prosjekter observerer lærere hverandre, mens i andre prosjekter er det UH-sektoren som observerer lærere. Jeg har også opplevd at det for en del lærere kan gi mer mening at man som UH-ansatt faktisk modellerer undervisning om for eksempel språklæringsstrategier i et klasserom med elever, enn at man gir lærerne refleksjonsspørsmål om hvordan man hypotetisk sett kan snakke om språklæringsstrategier i timen. Med andre ord er det jeg som UH-ansatt som blir observert. Ved et tilfelle hadde jeg en økt om språklæringsstrategier i en klasse. Jeg klarte ikke å formidle fagstoffet på en måte som engasjerte og opplevdes nyttig for klassen. I pausen drøftet jeg med klassens kontaktlærer, som underveis i økta satt bakerst i klasserommet, hvordan jeg burde legge opp økta videre for å bedre nå frem til elevene. Sammen ble vi enige om noen pedagogiske grep jeg kunne prøve ut. I etterkant av økta uttrykte læreren at det var nyttig å observere klassen når noen andre underviste. Det ga læreren mulighet til å observere samspillet mellom elevene i klassen fra et annet perspektiv, og for å kunne gi tilbakemelding til meg måtte hun analysere hvilke justeringer det var mulig å gjøre innenfor klasserommets fire vegger. Jeg opplevde situasjonen som et tydelig bilde på at UH-sektorens mer teoretiske

innfallsvinkler må kombineres med lærerens erfaringsbaserte kunnskap for å kunne ha en praktisk verdi i skolen.

Å observere hvordan lærere underviser, er alltid nyttig. Det kan være nyttig for læreren som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og for UH-ansatt når det kommer til å justere innholdet i et dekomprosjekt i tråd med den virkeligheten læreren befinner seg i. Imidlertid kan noen oppleve det å bli observert som ubehagelig, det kan oppleves som at noen skal vurdere deg. Derfor er det viktig at observasjonen er basert på tillit (Lysne & Postholm, 2018, s.81). Å la læreren som skal bli observert, få formulere noen konkrete oppdrag eller såkalte observasjonsfokus til den som skal observere i forkant, kan bidra til økt følelse av kontroll i situasjonen for den som blir observert. Da har man også i etterkant av økta noen helt konkrete punkter å samtale om. Observasjonene og refleksjonene kan også tas med tilbake til resten av lærerkollegiet som eksempler på god praksis eller i en mer teoretisk innpakning.

## Avslutning

Dekomp har blitt beskrevet på svært komplekse måter i forskningslitteraturen, men i bunn og grunn handler dekom om at det er voksne profesjonsutøvere og UH-ansatte som skal lære noe nytt eller utvikle noe som er relevant for en bestemt skole, sammen. En lokal forankring og gode rammebetingelser er derfor avgjørende. Det forutsetter at alle parter har satt av tilstrekkelig tid og kapasitet til å følge opp prosjektet, og at UH har kunnskap som skolen faktisk kan nyttiggjøre seg av. Videre bør innholdet i prosjektet ligge tett opptil de arbeidsoppgavene lærerne allerede har og innenfor det faktiske mulighetsrommet som finnes på skolen. Gitt at forutsetningene nevnt i artikkelen blir møtt, vil dekom kunne være med å fremme tilpasset og god opplæring av minoritetsspråklige barn, unge og voksne i inkluderende flerkulturelle læringsfellesskap.

## Kilder

Fossestøl, K. (2023). *Temanotat 4: En gjennomgang av lokal kompetanseutvikling for grunnopplæringa (desentralisert ordning for kompetanseutvikling)*. OsloMet-storbyuniversitetet.

- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Lærernes rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 92-107. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/2467>
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2023). Konstruksjon av partnerskap i universitet og høgskolers samarbeid med skolesektoren. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 189-200. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3117493>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St.21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Lysne, D. A., & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 69-86. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1767>
- Nilsson, J. (2023). *Vi ser om dom flyter typ - Att utveckla en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever – möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv*. Stockholms universitet. Hentet fra <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1807967/FULLTEXT01.pdf>
- Opplæringslova*. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§6-5>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Wahlgren, B. (2021). *Voksnes læreprosesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk forlag.
- Aalto, S., Kankaanpää, R., Peltonen, K., Derluyn, I., Szelei, N., Verelst, A., . . . Vänskä, M. (2024). The effect of teacher multicultural attitudes on self-efficacy and wellbeing at work. *Social Psychology of Education*. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-024-09886-3>

# Går det an å snakke om stress? - Språklige tilpasninger av et traumesensitivt undervisningsopplegg i innføringsklasser

*Helene Fulland, Marianne Grørdum, Alexandra Hoel, Rune Bakkejord og Jon-Håkon Schultz*

## Bakgrunn

Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge i Norge er i dag mangefasettert. Hvilken skolehverdag elevene møter, er ulik fra kommune til kommune. Den varierer fra fullt integrerte tilbud hvor nyankomne elever er en del av den ordinære opplæringen til helt egne innføringstilbud hvor de nyankomne elevene er organisert i egne klasser (Lødding, et al., 2024). Felles for skoler og lærere som skal ivareta elevene på skolen og gi et likeverdig opplæringstilbud, er at de skal kombinere språk- og fagopplæring med ivaretagelse av et godt psykososialt læringsmiljø (Aarsæther, 2021).

I møte med nyankomne elever blir lærere ofte ekstra oppmerksomme på hva elevene har med seg av mulig traumatiserende erfaringer. Da er det fort at man leder tankene inn på behovet for annen profesjonell kompetanse enn den som en typisk lærer opplever å ha. Samtidig er gruppa nyankomne også en sammensatt gruppe. Ikke alle elever kommer fra krig- og konfliktrammede områder, og ikke alle opplever store utfordringer med å komme til Norge. Likefullt skal elevene være klassekamerater og tilbringe mye av sin tid sammen med hverandre og med lærerne de har. Det er derfor et behov i opplæringen av nyankomne elever at man utvikler et felles språk og en felles tilnærming som gir lærerne og elevene verktøy til å forstå hvordan man kan håndtere sitt eget og andres stress - uavhengig av hva det måtte komme av.

I denne artikkelen deler vi hvordan lærere i to innføringsklasser i Tromsø kommune opplevde å gjennomføre et undervisningsopplegg med mål om å forstå, identifisere og håndtere stress i klasser med stort språklig mangfold. Utprøvingen av undervisningsopplegget i sin helhet er evaluert i rapporten *Traumesensitiv opplæring for barn og unge som har opplevd krig og flukt. Kontekstualisering av Better Learning*

*Program fra bruk i konfliktområder til norsk skolekontekst* (Forsberg, et al., 2024). I denne teksten skriver vi spesielt om tilpasninger i språklig komplekse klasserom.

## Et undervisningsopplegg for å forstå, identifisere og håndtere stress

Better Learning Program (BLP) er skolebasert i den forstand at det tilbys til elever på skolen, og programmene gis og gjennomføres av lærere og skolepersonell. Målgruppen for BLP er elever som har opplevd ulike former for kriser. De pedagogiske målene omfatter å støtte elevene i krisehåndtering og forebygge at krisereaksjoner reduserer elevenes skolefungering. Programmet er utviklet i et samarbeid mellom UiT Norges arktiske universitetet og Flyktninghjelpen. BLP er basert på universelle prinsipper for å forebygge post-traumatiske stress-reaksjoner, komponenter fra traume-fokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT) og spesialpedagogisk støtte som: normalisering av stressreaksjoner, avslappingsteknikker, mestringsstrategier, sosial støtte, læringsstrategier, generell og akademisk mestringsfølelse (self-efficacy) (Forsberg, et al., 2024). I opplæringen av lærere legges det vekt på forståelse for hvordan traumatisk stress påvirker elevenes læringsevne. Opplegget består av tre forskjellige og uavhengige intervensjoner, hvorav det første nivået er klasseromsbasert (BLP-1), det andre nivået er gruppebasert (BLP-2) og det tredje nivået er individ- og gruppebasert (BLP-3).<sup>1</sup> Det er BLP-1, den klasseromsbaserte intervensjonen, som er prøvd ut i Tromsø.

Det klasseromsbaserte undervisningsopplegget handler om at alle elever i en klasse får opplæring i å forstå, identifisere og regulere stressreaksjoner. Den traumefokuserte tilnærmingen er generell i den forstand at elevene lærer om traumereaksjoner uten at elevene skal fortelle om sine egne traumeopplevelser. Det er utviklet en håndbok for lærere med informasjon om bakgrunnen for opplegget og med detaljert veiledning av ulike aktiviteter innenfor fire økter som skal gjennomføres i klasserommet:

*Økt 1: Stressende situasjoner og reaksjoner*

*Økt 2: Regulere stress*

---

<sup>1</sup> For mer informasjon kan man lese <https://uit.no/project/blr>



*Økt 3: Kropp og sinn hører sammen*

*Økt 4: Få vekk vanskelige tanker*

Hver økt er planlagt å ta 45 minutter og består av en kombinasjon av enkle oppgaver og øvelser som elever og lærere gjør i fellesskap. I tillegg får elevene i hjemmelekse å øve på de ulike teknikkene de lærer. Øvelsene som inngår i øktene, er en kombinasjon av lærerintroduserte og -støttede klasseromssamtaler om stress og stressreaksjoner, mestringsstrategier («Snakke til hjernen») og introduksjon av stressreduserende øvelser i form av avslapning («Dype pust», «Spenn og slipp») og å forestille seg at man er på et trygt sted («Trygg plass»). Øktene blir slik en kombinasjon av at lærere skal gi opplæring gjennom instruksjoner og modellering, og at elevene skal være aktive og deltakende verbalt, gjennom tegning og ved å bruke kroppen.

## Lærernes opplæring i undervisningsopplegget

Lærernes opplæring i undervisningsopplegget bestod av:

- To fellestider (2,5 time) med innføring av prinsippene bak BLP, gjennomgang av håndboka og modellering av de fire øktene
- Utprøving av de fire øktene i egne klasser med observasjon av hverandre
- En felles erfaringsdeling halvveis i utprøvingen

Opplæringen og gjennomføringen av de fire øktene foregikk over en periode på ca. 2 måneder (mars-mai 2024). Alle lærere ved innføringstilbudene og tospråklige lærere knyttet til klassene deltok i opplæringen. Lærerne ble også oppfordret til å øve på teknikkene de selv skulle gjennomføre sammen med elevene. Under erfaringsdelingen etter at lærerne selv hadde prøvd ut økt 1 og 2, fortalte lærerne hva de hadde gjort, hvordan de hadde gjort det og hvilke refleksjoner de gjorde seg underveis og i etterkant. Det var også rom for å oppklare usikkerheter lærerne måtte ha.

## Innføringsklassene – elevgrupper med stort språklig mangfold

De to innføringsklassene som deltok, tilhørte Borgtun barneskole (4.-7.trinn) og Tromstun ungdomsskole (8.-10.trinn) i Tromsø. Klassen på Borgtun hadde 18 elever, mens i klassen på Tromstun gikk det 28 elever. Klassene undervises av lærere spesifikt knyttet til innføringstilbudet (IFK-lærere), i tillegg til at tospråklige lærere gjennomfører tospråklig opplæring i fag med mange av elevene. Det var til sammen 18 språk representert i klassene. På noen av disse språkene finnes det ikke oversettelsesverktøy (for eksempel i Office og Google), andre tospråklige ressurser eller tilgjengelig tospråklig lærer.

Botid i Norge blant elevene varierte fra noen måneder til nærmere to år. Det var også stor variasjon i innvandringsbakgrunn, skolebakgrunn, skriftkyndighet på morsmål og norskspråklige ferdigheter blant elevene. Rundt halvparten av elevene i begge klassene hadde flyktningbakgrunn. Lærerne beskrev elevenes kompetanse i norsk til å ligge på Nivå 1- Nivå 2 vurdert med Udirs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021). Noen få elever kunne ikke lese og skrive på sine morsmål. På bakgrunn av den store variasjonen i elevgruppa, var vanlig praksis å dele klassene i mindre grupper.

## Inndeling av klassene i grupper

På både barne- og ungdomstrinnet valgte lærerne å dele klassene sine i to grupper under gjennomføringen av BLP-1 (se Tabell 1). Begrunnelsen for dette var at elevene hadde ulik erfaring med og kunnskap i det norske språket:

*Vi delte dem opp etter språknivå, og da har jo Udir tre nivåer (...) Våre elever beveger seg mellom nivå 1 og 2, min gruppe ligger stort sett på nivå 2, og det er ingen av dem som er på nivå 3 (...) Men de har ganske stort passivt ordforråd og forstår mye hvis man snakker sakte. Og de kan også bidra en god del muntlig (...) Mens den andre gruppa var på nivå 1, eller grenseland mellom 1 og 2 (Lærer Gruppe B).*

*Ja, vi delte dem i to. Vi hadde den gruppen med de som var analfabet eller nettopp hadde kommet til Norge, som kom i høst, mens den andre gruppen var jo de som har vært lengst og også har mer skolebakgrunn. Så det er jo helt, det blir jo helt forskjellige timer, men også mye likt, merket vi (Lærer Gruppe A).*

I tillegg var det nok antall elever på barnetrinnet med ukrainsk bakgrunn til at de kunne utgjøre en egen gruppe:

*Vi hadde mange elever fra Ukraina. For oss var det viktig å ha de i en egen gruppe, for de har mye stress på grunn av krigen (Lærer Gruppe C).*

Dette førte til at utprøvingen av BLP-1 ble gjort i tre typer elevgrupper som hver hadde sine språklige premisser for gjennomføring. Gruppene er fremstilt i Tabell 1.

**Tabell 1: Elevgrupper basert på elevenes botid, erfaringer med norsk språk og språklige bakgrunn**

<b>Gruppe</b>	<b>Erfaringer med norsk språk</b>	<b>Språklig bakgrunn</b>
Gruppe A:	Kortest botid (under 6 mnd.) Begrensede norskferdigheter Blandet språkbakgrunn Noen med begrenset skriftkyndighet på morsmål	1 gruppe på barnetrinn 1 gruppe på ungdomstrinn (12 elever)
Gruppe B:	Noe lengre botid (fra ½ til nesten 2 år) Norskferdigheter ca. på nivå 2 (godt hverdagsspråk) Blandet språkbakgrunn	1 gruppe på ungdomstrinn (13 elever)
Gruppe C:	Variierende botid Variierende norskferdigheter Språkhomogen gruppe (Ukrainsk språk- og landbakgrunn)	1 gruppe på barnetrinn (9 elever)

Gruppene bestod av 9-13 elever. I gruppene A og B var to IFK- lærere til stede under de fire sesjonene, hvor en lærer observerte og den andre gjennomførte opplegget. I gruppe C samarbeidet en tospråklig lærer og en IFK-lærer om å gjennomføre.

## Lærernes tilpasninger og erfaringer

I tillegg til at det ble skrevet referat og tatt notater fra erfaringsdelingen underveis, ble det gjennomført intervjuer med fem IFK-lærere og en tospråklig lærer i etterkant av gjennomføringen av de fire sesjonene. De fire IFK-lærerne som gjennomførte i Gruppe A og gruppe B på ungdomstrinnet ble intervjuet individuelt, og IFK-læreren og den tospråklige læreren som gjennomførte i Gruppe C på barnetrinnet ble intervjuet sammen. Alle lærerne var opptatt av at det var av stor betydning for elevenes forståelse av instruksjonene og bidrag inn i undervisningen at lærerne kunne bruke BLP-håndboka fleksibelt og tilpasse til de språklige forutsetningene i sin egen elevgruppe. I det følgende beskriver vi hvordan disse lærerne valgte å gjennomføre og tilpasse det klasseromsbaserte undervisningsopplegget til det språklige mangfoldet i sine klasser. Beskrivelsene bygger på erfaringene som ble referatført og notert under erfaringsdelingen underveis og på intervjuene med lærerne i etterkant (se mer om intervjuemetoden i Forsberg et al., 2024).

## Tilpasse informasjon til foreldre

De to skolene sendte ut et informasjonsskriv på norsk til foreldrene om at de skulle starte opp med undervisning i forståelse og håndtering av stress. Det ble også gitt en kort, overordnet beskrivelse av hva undervisningsopplegget skulle inneholde, og hvorfor skolen mente at dette var viktig. I tillegg informerte de tospråklige lærerne foreldrene muntlig over telefon eller via SMS. Foreldrene ble oppfordret til å ta kontakt dersom de hadde spørsmål. Tilbakemeldingene fra lærerne var at foreldrene var positive til innsatsen.

## Forberedelse av elevene med tospråklige lærere i forkant

I Gruppe A og B snakket tospråklige lærere med elevene i forkant og etterkant av BLP-sesjonene. Det ble særlig brukt tid på å gå gjennom oppstarten av den første sesjonen. Alle lærerne fortalte at de tok seg god tid til å fortelle om opplegget før de satte i gang. En av lærerne løftet frem at den tospråklige læreren ga ekstra støtte og innføring til en elev som ikke selv kunne lese og skrive, og som hadde svært begrensede norskferdigheter:

*Hun ene som ikke kunne lese og skrive og bare kunne noen enkelte ord på norsk, hun snakket med den tospråklige assistenten. Han snakket litt på forhånd om hva vi skulle gjøre og hvorfor vi skulle gjøre det, så han oversatte til henne sånn i forkant (Lærer Gruppe A).*

## Bruke god tid på å vise, oversette, forklare og oppklare

Lærerne i alle gruppene opplevde at det å bruke god tid var en avgjørende faktor. I Gruppe B ble god tid løftet frem som den største tilpasningen de gjorde for at elevene skulle forstå og lære:

*I vår gruppe fungerte det veldig greit, fordi vi brukte veldig lang tid på det (...). Det var den store tilpasningen vi gjorde. Det var å bruke masse tid, sånn at vi kunne vise og kommunisere hva det var snakk om. (...). Det er på en måte ikke noe poeng hvis ikke de skjønner begrepene på ordentlig, så da må man bruke god tid. Da får man reelt lært dem noe (Lærer Gruppe B).*

Lærerne forteller videre at det tar tid å forklare sentrale ord og begreper som ble introdusert i BLP, å gjøre tilpasninger som å forenkle språket, oversette til engelsk eller andre språk undervegs og å lese instruksjonene sakte. For eksempel opplevde lærerne i Gruppe A å bruke tid på å forklare hva stress er, og på å lære elevene de ulike verktøyene/øvelsene de skulle bruke for å hjelpe seg selv med å håndtere stress. Alle lærerne brukte seg selv mye, ved å illustrere en følelse med kroppsspråk, modellere en reaksjon, eller komme med egne eksempler.

*Når jeg snakket om den negative spiralen, så tegnet jeg en spiral og viste en tanke, «jeg har to tanker», jeg bruker både kropp og visuell støtte (...). Og når de snakker om å skru av alarmen i starten her. Vi snakket om å skru av alarmen på klokka sist uke (...). Så det er jo egentlig å spille på for forståelsen deres og vår kunnskap om deres språknivå og ordforråd (Lærer Gruppe A).*

I tillegg ble det ofte gitt rom for å stille kontrollspørsmål for å sjekke ut om eleven hadde forstått, og for at elevene kunne stille spørsmål for oppklaring nå de hadde behov for det. En av lærerne påpekte at det særlig var behov for ekstra tid i begynnelsen:

*Den tiden har gått gradvis ned, for det er noe med å få elevene til å forstå hva det handler om. Og det brukte vi mye tid på først, men tidsbruken har krympet litt etter hvert som hver økt har gått (Lærer Gruppe B).*

Det ble også understreket at tiden var verdt det i et innføringstilbud hvor målet er å lære norsk, til tross for at det opplevdes omfattende og tok lang tid:

*Og så synes jeg det er veldig omfattende. Og jeg tenker at for våre elever, så kan vi godt bruke tid, fordi alt vi gjør er språkundervisning, og dette er også språkundervisende. De lærer språket av dette også, og de lærer språk for bra ting (Lærer Gruppe B).*

## Støtte i ulike uttrykks- og deltakelsesmåter

Lærerne i Gruppe B opplevde at elevene stort sett forstod instruksjonene gjennom tilpasningene som ble gjort via norsk og med engelsk som støttespråk. I Gruppe A var det større begrensninger i elevenes norskkunnskaper, og mer tid, tilpasset dialog på norsk eller oversettelse til engelsk var ikke tilstrekkelig støtte for alle elevene:

*Jeg tenker det satt kanskje fire elever i klasserommet som ikke forsto så mye. (...). Men de deltar så godt de kan. Det er ikke sånn at de melder seg ut eller gjør noe annet. De ser litt hva som foregår, og så hører de jo hva de andre sier og så plukker de opp. Selv om de kanskje ikke får den dype forståelsen som de andre i rommet, så fikk de jo med seg noe, og sånn vil det jo være, tenker jeg, uansett (Lærer Gruppe A).*

Lærerne i Gruppe A påpekte videre at mens det kun var noen av elevene som var aktive i klasseromssamtalene, og at det var flere som ikke klarte for eksempel å skrive ned negative tanker, gjorde lærerne tilpasninger slik at elevene kunne delta på egne premisser. For eksempel ble instruksjonen til oppgaven «Trygg Plass» endret til «Bra Plass», da 'trygg' opplevdes for abstrakt eller uklart for noen av elevene. BLP handler også mye om kropp (pust, sang og bevegelse), kroppsspråk (vise følelsesuttrykk og reaksjoner) og tegning. Her kunne elevene være med selv om de ikke kunne lese og skrive eller hadde begrenset kompetanse i norsk. Særlig øvelsen «Trygg plass», hvor elevene skulle tegne et sted de følte seg trygge, opplevdes som verdifull:

*Den Trygg Plass. Den var jo kanskje den tegneoppgaven som funket best på den gruppen vi hadde. Det å tegne en plass som føles trygg, det var også håndterlig for elever som mangler en del språk da. Og mange av elevene her liker jo kunst og håndverk og praktisk-estetiske fag (...), så det var en verdi å bruke tid på den (Lærer Gruppe A).*

## Støtte i og på elevenes morsmål

En annen tilrettelegging lærerne i Gruppe A kom frem til, var å gi elevene ulike former for støtte i og på sine respektive morsmål/førstespråk:

*Der var det jo en sånn skriveoppgave. Der de skulle være i gruppe innenfor forskjellige følelser (...). Og det jeg gjorde da var at jeg lagde grupper basert på morsmål. Og så skrev jeg ordet på norsk, og så skrev jeg ordet på engelsk, og så skrev jeg også ordet på morsmål, for dem som har et skriftlig morsmål da (Lærer Gruppe A).*

*Det var... ble mye enklere etter den første økten, da vi skjønnte at vi kunne tilpasse mer. Det så vi når vi hadde om det med følelser på plakater, så oversatte vi følelsene til morsmålene deres, og da var det jo en del elever som bare «Åh, okay!», ikke sant (Lærer Gruppe A).*

*Vi hadde jo laget en bok til dem (...). Og de noterte. De var veldig deltagende, og det var så fint å se. Og på den siste om negative tanker, så skrev de bare på*

*morsmålet. De trengte ikke å dele det høyt, og de skrev og de skrev, og det var veldig fint (Lærer Gruppe A).*

Lærere i både Gruppe A og B løftet frem at de kunne latt elevene få enda mer støtte på sine morsmål under flere av øvelsene:

*Jeg skulle latt elevene få skrive også på sitt morsmål, istedenfor å prøve å skrive på norsk. At det er kanskje ikke så viktig for meg å forstå hva de har skrevet, men det er viktigere for dem selv å skrive det de forbinder med den følelsen da (Lærer Gruppe A).*

*Hvis vi skulle tilpasset mer, hadde vi for eksempel oversatt ord både i forkant og undervegs, for eksempel hva er stress på arabisk. Da hadde elevene raskere forstått mer (Lærer Gruppe B).*

En av lærerne i gruppe A reflekterte også rundt at man kunne ha spilt inn noen av instruksjonen på lydfiler til elevene på deres ulike språk, slik at de kunne hørt på disse individuelt, for eksempel «Trygg Plass»-instruksjonen, som er lang og krever at man får konsentrert seg godt om innholdet. Læreren påpekte at særlig for elever som ikke kan lese og skrive, kunne det å lytte til en innspilt opplesning på eget språk hatt stor verdi.

## Systematisk tospråklig tilnærming

I gruppe C på barnetrinnet hvor alle elevene hadde samme språk- og landbakgrunn (Ukraina) gjorde de seg erfaringer med hvordan en systematisk tospråklig tilnærming kan fungere. IFK-læreren og den tospråklige læreren byttet på gjennomføringen av de ulike øvelsene undervegs, og vekslet mellom norsk og ukrainsk. Den tospråklige læreren hadde også oversatt de lengste instruksjonene til ukrainsk på forhånd, for eksempel «Trygg Plass».

I denne gruppa var samtlige elever aktive og deltakende. Lærerne opplevde at mulighetene til å bruke sitt eget morsmål var avgjørende for denne brede deltakelsen. Den tospråklige læreren kunne også forklare og gå i dybden, og hjalp til med å skape mening og forståelse. Elevene stilte mange spørsmål og fikk forklaringer på ukrainsk. I løpet av sesjonene gikk elevene mer og mer over til å snakke ukrainsk seg imellom.



Lærerne i Gruppe C opplevde begge at den tospråklige løsningen var positiv for elevene. De fremhevet at elevene kunne «slappe av 100 %», og at BLP er et viktig undervisningsopplegg for elevene:

*Jeg gjennomførte på morsmål, ukrainsk språk, og det var viktig for elevene. Denne metoden er veldig viktig og nyttig, fordi de har mye stress på grunn av krigen, dessverre. (...) Og de slappet av 100%. Ikke tenke på ord og oversette i hodet, bare tenke på din plass (Tospråklig lærer Gruppe C).*

Lærerne i Gruppe A og B som ikke hadde hatt systematisk tospråklig støtte fra en tospråklig lærer, reflekterte også over hvorvidt elevene ville hatt mer igjen av å få gjennomført på sine morsmål. En umiddelbar tanke var at det kunne vært lettere for elevene å få det på sitt morsmål, samtidig som læreren opplevde at det har vært meningsfullt å gjennomføre uten den systematiske støtten:

*Det var greit, men jeg tror det hadde vært mye lettere for våre elevgrupper å få det på sitt morsmål. Det er umulig å prøve å tilpasse det godt nok til at alle skal forstå og sitte igjen med like mye. (...). Men så har det jo vært fint for de elevene som du liksom kunne lese kroppsspråket på, og som svarte, og som du klarte å få med, så var det jo veldig fint å se at de syntes det var nyttig og at de likte å snakke om de her type tingene og gjøre de øvelsene (Lærer Gruppe A).*

I refleksjonen løftet lærerne også frem noen dilemmaer med å organisere en slik støtte for alle elever. De opplevde at det vil være en avveining rundt hvor mange lærere med ulik språklig bakgrunn som kan være involvert samtidig i klasserommet før det går utover gjennomføringen, samt at noen elever er alene om sine morsmål:

*Man kunne delt elevene inn i grupper etter språk. Da måtte man sikkert ha sammenslått noen grupper, fordi vi har jo noen hvor det bare er én person som snakker det språket. Da måtte man eventuelt heller hatt en type oversetter og sette de i en større gruppe. For det er litt vanskelig å få en diskusjon én til én, altså tospråklig lærer og elev. Da vil du ikke få de diskusjonene (...). Men jeg tror sånn generelt i de litt større språkene der det er mange som snakker det samme*

*språket, så tror jeg at det at tospråklige lærere hadde kjørt på en måte det showet hadde vært enklere for elevene (Lærer Gruppe A).*

## Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har vi beskrevet hvordan lærere ved to innføringsklasser har tilpasset et traumesensitivt undervisningsopplegg (BLP) for nyankomne elever i grupper med tre forskjellige språklige premisser: elever med lite erfaring med norsk, blandet språkbakgrunn og varierende skriftkyndighet på morsmål (Gruppe A), elever med noe bedre ferdigheter i norsk og blandet språkbakgrunn (Gruppe B) og en språkhomogen gruppe hvor alle elevene hadde ukrainsk som morsmål og tilgang på tospråklig lærer (Gruppe C).

I hovedsak vil vi konkludere på tvers av gruppetyperne med at ja, det går an å snakke om stress med nyankomne elever i innføringstilbud. Det tar imidlertid tid å gjennomføre BLP med alle tilpasninger som må til for å støtte elevenes forståelse av hensikten med øvelsene og hvordan de skal gjøre oppgavene. For noen elever vil undervisning på norsk med god tid til å modellere, oversette, forklare og oppklare undervegs være tilstrekkelige tilpasninger. Denne tiden opplever man å kunne ta seg i innføringstilbud, også fordi elevene gjennom dette opplegget lærer språk for «viktige ting». Samtidig viser lærernes erfaringer at dersom enda flere av elevene skal få utbytte av det de er med på i tråd med målsettingen, er det til stor nytte at det gis støtte på elevenes morsmål. Denne støtten kan planlegges i forkant gjennom oversettelser av sentrale begreper og instruksjoner som elevene kan benytte seg av i gjennomføringen, eller gis undervegs gjennom at elevene får lov til å skrive og snakke sammen på sine språk. Til slutt viser erfaringene fra Gruppe C at der det er mulig med systematisk tospråklig støtte fra en tospråklig lærer, vil elevene i enda større grad kunne delta aktivt med egne innspill og gå mer i dybden på tematikken.

## Kilder

Forsberg, J., Schenzle, S., Grødum, M., Fulland, H., Borchgrevink, M., Hoel, A., . . . Schultz, J.-H. (2024). *Traumesensitiv opplæring for barn og unge som har opplevd krig og flukt. Kontekstualisering av Better Learning Program fra bruk i konfliktområder til norsk skolekontekst*. UiT, Norges arktiske universitet.

Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra kgn.udir.no: <https://kgn.udir.no/logg-inn>

Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Education*, 8(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1932227>

## Norskopplæring med flerspråklig støtte

*Sigrídur Vilhjálmsdóttir, Anne Grete Tøge, Susanne Søholt, Ira Malmberg-Heimonen*

Nyankomne deltakere i voksenopplæring er en sammensatt gruppe og flere faktorer påvirker deltakernes progresjon og sluttkompetanse etter endt opplæring. Mange kommuner har erfart at utdanningsbakgrunn påvirker hvor lang tid deltakerne trenger opplæring og hvilket språknivå de kan forventes å oppnå. Læreplaner og integreringsloven, som regulerer deltakernes rettigheter og plikter, tar i noen grad hensyn til dette da det nå forventes ulik tidsbruk og ulike sluttmaal for deltakere i opplæringen, avhengig av deltakerens utdanningsbakgrunn (HK-dir, 2021; Integreringsloven, 2021).

Deltakere med liten eller ingen skolegang er en sammensatt gruppe. Noen har ingen skolegang fra hjemlandet og får sin første lese- og skriveopplæring i Norge. Andre har noen år fra grunnskoleopplæring i hjemlandet, og har behov for å utvikle lese- og skriveferdigheter på norsk samtidig som de lærer seg muntlig norsk. Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap har lenge åpnet opp for bruk av morsmål, eller andre språk deltakerne kan fra før, når de har behov for grunnleggende lese- og skriveopplæring (HK-dir, 2021). Med ny opplæringslov som trer i kraft høsten 2024 vil deltakere uten grunnskoleutdanning fra hjemlandet ha rett på særskilt språkopplæring etter § 19-8 (jmf. § 3-6) (Opplæringslova, 2023) der opplæring i norsk skal skje parallelt med opplæring i fagene.

Noen kommuner har allerede prøvd ut eller bruker læringsstøtte på et språk deltakeren forstår, for å tilpasse opplæringen til deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Til tross for intensjoner i styringsdokumenter, finnes det ikke en oversikt over hvorvidt deltakere i denne målgruppen har tilgang til støtte på morsmålet, og det er uklart hvordan en slik støtte påvirker deltakernes læringsutbytte og progresjon i norskopplæringen.

Denne artikkelen presenterer erfaringene fra et piloteringsprosjekt der deltakerens morsmål ble brukt som læringsstøtte i norskopplæringen, og undersøker hvordan dette

påvirker læringsutbyttet. Tiltaket, Norskopplæring med flerspråklig støtte, ble testet i tre kommuner og evaluert av forskere ved OsloMet<sup>1</sup> (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022)

## Bakgrunn for pilotering av norskopplæring med flerspråklig støtte

I forbindelse med «Tiltak for utvikling av kommunale integreringstiltak», TUKI, kan kommuner søke IMDi om midler for å prøve ut og utvikle arbeidsmåter i norskopplæringen. Forskere ved OsloMet fikk i oppdrag å evaluere hvorvidt noen av tiltakene som hadde fått tildelt midler skoleåret 2019/2020 egnet seg til en bredere utprøving og pilotering. Bakgrunnen for oppdraget var behov for kunnskap om hvordan ulike opplæringstiltak påvirker læring for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, og om det var mulig å dokumentere effekten av utvalgt opplæringstiltak (Søholt, Liodden, Leirvik, et al., 2020).

Tiltaket<sup>2</sup> som ble anbefalt til utprøving og pilotering var *Norskopplæring med flerspråklig støtte*. Norskopplæring med flerspråklig støtte legger til rette for at en flerspråklig assistent bidrar inn i norskopplæringen. Hensikten er at det systematisk legges til rette for at deltakerne kan støtte seg til morsmål, eller andre språk deltakeren kan fra før, i norskopplæringen. Tiltaket fremsto som egnet til å prøves ut i andre kommuner og evalueringen anbefalte dette tiltaket til videre pilotering. (Søholt, Liodden, Leirvik, et al., 2020; Søholt, Liodden, Aasen, et al., 2020; Søholt, Malmberg-Heimonen, et al., 2020). Piloteringen ble gjennomført skoleåret 2021/2022. Det besto av utprøving av et forskningsdesign som kunne egne seg for videre effektevaluering og videreutvikling av selve tiltaket - *Norskopplæring med flerspråklig støtte* (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

---

<sup>1</sup> Piloteringen ble gjennomført som et samarbeid mellom forskere fra AFI, NIBR, Institutt for sosialfag og NAFO.

<sup>2</sup> Tiltaket som ble evaluert ble kalt «Morsmålsstøtte i norskopplæringen for deltakere med lite skolebakgrunn» (Fondevik 2021). I piloteringen ble tiltaket justert og tilpasset utprøving i flere kommuner. I piloteringsfasen ble tiltaket kalt: Norskopplæring med flerspråklig støtte.

## Andrespråklæring og deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn

Mye av det vi vet om språklæring har tatt utgangspunkt i det vi vet om språklæring i formelle læringssituasjoner blant elever, studenter og deltakere. Dette har bidratt til å forme læringsbetingelsene i andrespråksopplæringen, også for voksne med fluktbakgrunn. Flere har pekt på at dette kan føre til en uheldig læringssituasjon særlig for personer med liten eller ingen skolebakgrunn (Alver & Dregelid, 2016; Gujord et al., 2023; Monsen, 2023).

I opplæring av voksne er det et viktig prinsipp at deltakeren skal få mulighet til å bruke ferdigheter og ressurser som deltakeren har tilegnet seg tidligere, og bygge videre på dette i opplæringen. Dette gjelder både i norskopplæringen og forberedende opplæring for voksne (FOV). Dette prinsippet omtales ofte som et ressursperspektiv i opplæringen. For læreren kan det imidlertid være utfordrende å få innsikt i deltakerens erfaringer og kompetanse om de ikke har et felles språk de kan kommunisere med deltakerne på. Sosial interaksjon og samspill i læringssituasjonen kan påvirke læringsprosessen. Svake lese- og skriveferdigheter, kombinert med mangel på et felles språk med læreren, kan hindre deltakeren i å være selvstendig og aktiv i opplæringen. Ressursperspektivet, som er knyttet til myndiggjøring av deltakere i en læringssituasjon, er tuftet på ideen om å bygge videre på kompetanse deltakeren har med seg.

I tillegg til arbeids- og livserfaringer som deltakeren har med seg inn i opplæringen, har mange deltakere språkkompetanse som kan være en verdifull ressurs når de skal lære et nytt språk. Mange deltakere i denne målgruppen har tilegnet seg både språkkompetanse og andre ferdigheter utenfor organisert opplæring, dvs. i uformelle læringssituasjoner, gjennom kommunikasjon og i samspill med andre. Hvis deltakernes tidligere erfaringer og språkkompetanse ikke anerkjennes, blir den heller ikke brukt som en ressurs i opplæringen, og dermed begrenses deltakerens mulighet til å delta aktivt i egne læringsprosesser (Eek, 2023).

Til tross for motivasjon for læring, kan ulike faktorer, som for eksempel skolebakgrunn og tvungen migrasjon påvirke andrespråklæring hos deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Deltakere som ikke kan formidle egne erfaringer og kompetanse i opplæringen eller i etableringen i et nytt land, kan oppleve avmakt og mangel på kontroll

over egne liv. Disse faktorene kan også påvirke deltakerens mulighet til å innta et aktørskap i egne læringsprosesser, det vil si å ha tro på egen evne til å handle i en gitt kontekst (Monsen, 2023). Denne deltakergruppen kan oppleve det som krevende å oppfatte instruksjoner og krav til hva som forventes, og dermed kan undervisningen oppleves som utilgjengelig (Gujord et al., 2023; Monsen, 2023). I en pedagogisk sammenheng blir muligheten for å være aktivt deltakende i egne læringsprosesser ved å ta i bruk medbrakte ressurser (både språklige, sosiale og kulturelle) også omtalt som investering (Eek, 2021; Norton, 2013).

## Nytt syn på flerspråklighet i opplæring av voksne

Synet på flerspråklighet og hvordan andre språk en person behersker påvirker språklæring, er i endring. Utviklingen har gått fra å betrakte språk som adskilte systemer til å se på språk som en helhetlig kompetanse, ofte omtalt som språklig repertoar, som en person drar nytte av i kommunikasjon med andre (García & Li, 2019). Hvordan språkene påvirker hverandre i en læringsprosess og hvordan lærere kan gi rom for flerspråklige praksiser i opplæringen, er også i utvikling. Pedagogisk tilrettelegging for flerspråklighet har blant annet vært satt i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, der flerspråklighet fungerer som støtte og en strategi i læringsprosesser hvor deltakerne benytter sine tilgjengelige språklige og kulturelle ressurser (Eek, 2021). I en opplæringskontekst innebærer bruk av flerspråklige ressurser i opplæringen at deltakeren får mulighet til å bruke hele sitt språklige repertoar for å lære seg det nye språket, gjennom å få forklaringer og kunne reflektere over innholdet i undervisningen og læringsprosesser på et språk deltakeren forstår. Forskning på opplæring av voksne med liten eller ingen skolebakgrunn har sett på hva som bidrar til læringsutbytte for denne målgruppen. Flere studier har utforsket bruken av flerspråklighet i opplæringen, både med og uten flerspråklige lærere, assistenter eller språkhjelpere. Flere studier har påpekt at bruk av flerspråklighet i opplæring oppfattes som særlig nyttig i opplæring av deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, blant annet fordi denne gruppen deltakere har hatt andre måter å lære seg språk tidligere enn deltakere som har gode lese og skriveferdigheter (Alver & Dregelid, 2016; Dewilde & Beiler, 2021; Eek, 2023; Hvenekilde et al., 1996).

## Målgruppen i opplæringstiltaket

Målgruppen i studien var deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som hadde hatt grunnleggende lese- og skriveopplæring, enten i hjemlandet eller i Norge.

Det var 52 deltakere i målgruppen, og de samtykket til bruk av registerdata i studien. Av disse ble 2/3 deler eller 33 personer fordelt til tiltaksklassen og 1/3 eller 19 personer ble fordelt til sammenligningsklassen. Vi innhentet også informasjon fra skoleledere, lærere og assistentene som deltok i piloteringen (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Etter at de aktuelle deltakerne hadde fått informasjon om studien og samtykket til deltakelse, ble de tilfeldig delt i to klasser. Den ene klassen var en tiltaksklasse, der norskopplæring med flerspråklig støtte ble prøvd ut og deltakerne fikk opplæring med støtte fra en flerspråklig assistent. Den andre klassen var en sammenligningsklasse, der deltakerne fikk opplæring med støtte fra en norskspråklig assistent. Begge klasser hadde tilgang til assistent syv undervisningstimer i uka (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

I piloteringen undersøkte vi om norskprøver og egenrapporterte språkferdigheter kunne måle endringer i deltakernes språkferdigheter og opplevd språkkompetanse. Vi så også på om det ville være mulig å avdekke forskjeller i læringsutbyttet mellom deltakere som fikk flerspråklig støtte og de som kun fikk støtte på norsk (Søholt & Vilhjalmsdottir, 2022; Tøge, Malmberg-Heimonen, et al., 2022; Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

## Opplæringstiltaket

I gjennomføringen av norskopplæring med flerspråklig støtte, samarbeidet norsklæren og en flerspråklig assistent om å legge til rette for at deltakeren kunne bruke morsmålet sitt i prosessen med å lære norsk. Den flerspråklige assistenten forklarte ord, begreper og faglig innhold på deltakerens morsmål. I denne prosessen fikk deltakerne mulighet til å stille spørsmål, få svar og snakke om det faglige innholdet med den flerspråklige assistenten. Den norskspråklige assistenten i sammenligningsklassen hadde samme oppgaver, men forskjellen var at oppfølgingen ble gitt på norsk og assistenten behersket ikke språket til deltakerne som deltok i studien. Den ordinære



norskopplæringen foregår som regel uten assistenter, så både tiltaksklassen og sammenligningsklassen fikk tilført en ekstra ressurs (Søholt & Vilhjalmsdottir, 2022; Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Forskergruppen fra OsloMet organiserte opplæring og seminarer med erfaringsdeling for å støtte opp om systematisk implementering av tiltaket. I tillegg ble det laget en håndbok med utgangspunkt i erfaringer og innspill fra lærere og assistenter som deltok i piloteringen (Vilhjalmsdottir, 2022).

## Metode i piloteringen

Norskopplæring med flerspråklig støtte ble prøvd ut og vurdert gjennom både kvalitative og kvantitative metoder. I piloteringen ble det også undersøkt om tiltaket var mulig å gjennomføre i andre kommuner. For å få bred kunnskap om dette ble deltakere, lærere og assistenter fra både tiltaks- og sammenligningsklassene og skoleledere intervjuet. Vi gjennomførte gruppesamtaler med 36 deltakere fra både tiltaks- og sammenligningsklassene, 69% av alle som hadde samtykket å delta i piloteringen. I tillegg fikk lærere og assistenter tilsendt en spørreundersøkelse ved oppstart og avslutning (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

I forbindelse med piloteringen ble det også prøvd ut statistiske måleinstrumenter for å dokumentere resultater og utvikling i en fullskala randomisert kontrollert studie. Instrumentene som ble brukt var egenvurderinger av språkferdigheter og norskprøver. Disse ble gjennomført både ved oppstart av piloteringen (høst 2021) og ved avslutning av piloteringsperioden (sommer 2022). Deltakerne i studien svarte på en spørreundersøkelse på morsmål og hadde tilgang til tolk eller flerspråklig assistent. Deltakerne ble bedt om å vurdere egne språkferdigheter (muntlig, lese, lytte og skrive). I tillegg avla deltakerne norskprøver i alle delferdigheter (muntlig, lese, lytte og skrive) (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

## Funn fra piloteringen

### Erfaringer fra opplæringstiltaket - intervjuer

I ordinær norskopplæring er det som regel kun én lærer knyttet til hver klasse. I piloteringen fikk både tiltaks- og sammenligningsklassen tilført ekstra ressurser i form av en assistent. Lærere fra begge klasser opplevde det som positivt å ha en assistent med i klasserommet. Lærere i begge klasser fortalte at de fikk mer tid til å hjelpe hver enkelt deltaker, og at de rakk å hjelpe flere i løpet av undervisningsøktene. Deltakere i begge klasser var også positive til å ha en assistent i klassen, noe som bekreftet lærernes inntrykk. Lærerne rapporterte om at assistenter, og da spesielt de flerspråklige assistentene, bidro til at læringsarbeidet gikk lettere og ble mer målrettet, både gjennom samarbeid og planlegging, og fordi den flerspråklige assistenten bidro til bedre kommunikasjon mellom lærer og deltaker. I tillegg følte lærerne seg trygge på at deltakerne hadde fått mulighet til å snakke om og forstå innholdet i undervisningen i en språkhomogen gruppe, sammen med den flerspråklige assistenten (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

I fokusgruppeintervjuene beskriver deltakerne sine opplevelser med språklæring. Den største forskjellen mellom klassene var at de som hadde en flerspråklig assistent, mente at de i større grad forstod forklaringer og innholdet i undervisningen. Deltakerne forteller at selv om lærere eller assistenter forklarer på mange forskjellige måter, kan deltakerne streve med å forstå forklaringen på norsk. Når den flerspråklige assistenten forklarer på et språk deltakeren kan, forstår deltakeren raskere og assistenten og læreren får bekreftet om deltakeren har forstått eller ikke. Deltakerne forklarte at den flerspråklige assistenten ikke var en tolk, men bidrog med forklaringer tilpasset deltakerens forkunnskaper og bakgrunn. Når forklaringene bare var på norsk, ble det vanskelig å navigere i forklaringene og de var dermed ikke alltid oppklarende. Til tross for at deltakerne hadde liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, reflekterte deltakerne, med hjelp av tolk, over egen læringssituasjon i intervjuene. Deltakere beskrev strategier for læring i klasserommet gjennom å sette ord på det de opplevde som nyttige måter å lære på og hva som opplevdes som krevende i opplæringen (Søholt & Vilhjalmsdottir, 2022; Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Deltakerne opplevde det som veldig stressende å ikke forstå og å ikke kunne gjøre seg forstått i opplæringssituasjonen. Manglende forståelse førte til at deltakerne slet med å konsentrere seg. Når deltakerne opplevde å forstå det som foregikk i opplæringen, erfarte de mindre stress og mer motivasjon (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Deltakernes beskrivelser stemmer overens med tidligere funn (Alver & Dregelid, 2016; Eek, 2021; Søholt, Liodden, Aasen, et al., 2020).

### Resultater fra egenvurderingen og norsksprøver

I forbindelse med piloteringen innhentet vi resultater fra nasjonale norsksprøver samt deltakernes egenvurdering av språkferdigheter ved oppstart og avslutning. Hensikten med forsøket var først og fremst å teste ut tiltaket, men også å vurdere om det ville være mulig å gjennomføre en effektevaluering i denne konteksten. Siden forsøket omfattet et begrenset antall deltakere, var det ikke dimensjonert for å kunne avdekke små eller middels store effekter. For at vi skulle kunne identifisere effekter i de innsamlede dataene, måtte disse være fremtredende og store. Vi gjennomførte likevel konvensjonelle statistiske analyser av materialet for å se om vi kunne identifisere noen tendenser, og deltakernes egne tilbakemeldinger indikerer at i begge grupper har hatt progresjon (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Egenvurdering av språkferdigheter viser at deltakere som fikk norskopplæring med flerspråklig støtte opplevde at de hadde bedre lytteferdigheter enn deltakere som fikk opplæring i sammenligningsklassen. Resultatene for egenrapporterte lytteferdigheter gir store utslag og kan indikere at deltakere som fikk opplæring med flerspråklig støtte, opplevde at de forbedret sine ferdigheter til lytting mer enn deltakere som utelukkende fikk forklaringer på norsk. Forskjellen mellom de to gruppene var størst for lytteferdigheter, men egne opplevelser av mestring av de andre ferdighetene var også høyere for gruppen som gikk i tiltaksklassen (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Resultatene fra norsksprøvene peker i samme retning som egenrapporteringen. Deltakere som fikk norskopplæring med flerspråklig støtte fikk litt bedre resultater på norsksprøven på lytte-, lese- og muntlige ferdigheter enn kontrollgruppen. Vi fanget ikke opp utslag i resultater mellom gruppene i skriftlig produksjon (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

Den vanligste opplærings situasjonen i norskopplæringen er som nevnt opplæring uten en assistent. I piloteringen fant vi at måleverktøyene, egenvurdering og norskprøver, fanget opp en utvikling og progresjon hos både tiltaksklassen og sammenligningsklassen, til tross for at målgruppen har en antatt sakte læringsprogresjon, og at begge grupper fikk ekstra tiltak.

## Drøfting og konklusjon

Resultatene fra egenvurderingen er i samsvar med funnene fra intervjuene med deltakerne og indikerer at deltakerne opplever seg tryggere i det de har lært. Lærere og assistenter i klassen med flerspråklig støtte har også påpekt at når deltakeren får forklaringer på et språk deltakeren forstår, er læreren trygg på at deltakeren har forstått innholdet, og at deltakeren har fått forklart både de språklige og kulturelle aspektene i undervisningen. I gruppen der deltakeren fikk alle forklaringer på norsk, var læreren fortsatt usikker på om deltakeren hadde forstått forklaringene og innholdet (Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022).

I egenvurderingen og intervjuene uttrykte deltakerne at de opplevde mindre stress og mer mestring når de forsto og kunne gjøre seg forstått i læringssituasjonen. Alle deltakerne var i utgangspunktet motiverte for å lære norsk. Resultatene fra piloteringen tyder på at de som fikk flerspråklig støtte opplevde større mulighet til å ta i bruk egne ressurser og være mer aktive i egne læringsprosesser (Søholt & Vilhjalmsdottir, 2022; Tøge, Vilhjalmsdottir, et al., 2022). Resultatene fra egenvurderingen kan tyde på at deltakerne som fikk norskopplæring med flerspråklig støtte opplevde at de forsto mer og fikk større tro til egne lytteferdigheter. Funnene fra deltakerintervjuene viser også at deltakerne ga uttrykk for at de opplevde økt motivasjon og mestringsfølelse når de forsto mer og kunne delta i større grad i opplæringen. På den måten kan det sies at muligheten til å få støtte av den flerspråklige assistenten ga deltakerne mulighet til å innta aktørskap i opplæringen og en opplevelse av læring og progresjon.

Erfaringene fra piloteringen av norskopplæring med flerspråklig støtte viser at systematisk bruk av deltakerens morsmål eller andre språk deltakeren behersker, kan være en nyttig læringsstøtte, spesielt for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

Den flerspråklige assistenten har også mulighet til å snakke om og reflektere over innholdet i undervisningen på en adekvat måte, og se den i sammenheng med deltakerens tidligere erfaringer og kunnskaper. Resultatene antyder at en slik helhetlig tilrettelegging av læringssituasjonen kan ha en positiv innvirkning på deltakerens språkutvikling, samtidig som det bidrar til økt selvtillit og tro på egen læringsevne. I tillegg kan det redusere stress i opplærings situasjonen, noe som gir en mer positiv opplevelse av opplæringen.

Ny opplæringslov gir deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som deltar i forberedende voksenopplæring (FOV), rettigheter de ikke har hatt tidligere i opplæringen. Piloteringen viser at hvordan man organiserer norskopplæringen har betydning for læringsutbytte. I dette prosjektet fikk deltakerne systematisk språkstøtte fra flerspråklige assistenter. Bistand på et språk som deltakerne forsto viste seg å ha stort potensiale for å styrke læringsutbyttet og bygge opp om egen mestringsfølelse.

## Kilder

- Alver, V., & Dregelid, K. M. (2016). "Vi kan lære som vanlige folk": morsmålstøttet undervisning. *Bedre skole*(1), 12-17.
- Dewilde, J., & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere. Sluttrapport*. D. u. f. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspraklige-strategier-ressurser-opp/index.html>
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2738680>
- Eek, M. (2023). Multilingual language assistants, investment and social justice in second language learning for adult newcomers. *Studies in the education of adults*, 1-19. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2276583>
- Fondevik, B. (2021). *Metodisk veileder, norskopplæring med morsmålsstøtte*. Ålesund kommune. Hentet fra <https://alesund.kommune.no/f/p1/ic4d3cdf1-9cdd-4b53-9810-3f5a6682ad84/produkt-2-bruk-av-morsmalsassistenter-metodisk-veileder-alesund-bfrev-010221.pdf>

- García, O., & Li, W. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Trans.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å., & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger. *Nordand*, 18(2), s. 125-139. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>
- HK-dir. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-bokmal.pdf>
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V., & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega: om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Novus. Hentet fra <https://www.nb.no/items/e9d7a21bf3b47411b69f4233ef46cd8e?page=1&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:999701893464702202%22>
- Integreringsloven. (2021). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid. (LOV-2020-11-06-127). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Monsen, M. (2023). Investering i lesing og skrivning : livserfaringers betydning for to flyktningers lese- og skriveopplæring i Norge. I *Norsk som andrespråk: voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 99-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd edition ed.). Bristol: Multilingual Matters. Hentet fra <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa.(LOV-2023-06-09-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Søholt, S., Liodden, T., Leirvik, M. S., Vilhjalmsdottir, S., & Staver, A. B. (2020). *Åtte kommuner – åtte tiltak for integrering: Evaluering av kommunale integreringstiltak - Delrapport 1* (NIBR-rapport;2020:13). Hentet fra <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6462>
- Søholt, S., Liodden, T., Aasen, B., Vilhjalmsdottir, S., & Staver, A. B. (2020). *Kunnskapsoppsummeringer – om fem strategier for å styrke flyktingenes overgang til arbeid og kvalifisering - Evaluering av kommunale integreringstiltak - Delrapport 2*. (NIBR-rapport;2020:14). O. s. By- og regionforskningsinstituttet NIBR. Hentet fra <http://hdl.handle.net/20.500.12199/6462>

- Søholt, S., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2020). *Fra prosessevaluering til pilotering - Evaluering av kommunale integreringstiltak - Delrapport 3* (NIBR-rapport;2020:15). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6464>
- Søholt, S., & Vilhjalmsdottir, S. (2022). Norskopplæring med flerspråklig støtte. En bedre måte å lære norsk på. *Bedre skole*, 3, s. 51-56. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/en-bedre-mate-a-laere-norsk-pa/334345>
- Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Søholt, S., & Vilhjalmsdottir, S. (2022). Protocol: Feasibility study and pilot randomised trial of a multilingual support intervention to improve Norwegian language skills for adult refugees. *International journal of educational research*, 112, 101925. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101925>
- Tøge, A. G., Vilhjalmsdottir, S., Malmberg-Heimonen, I., & Søholt, S. (2022). *Norskopplæring med flerspråklig støtte. En pilotstudie* (AFI-rapport 2022:08). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3054795>
- Vilhjalmsdottir, S. (2022). Håndbok: Norskopplæring med flerspråklig støtte (AFI-notat 2022:03). 24. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3054796>

## Fleksibel opplæring - Fra prosjekt til varig ordning

*Marit Lunde og Sigridur Vilhjalmsdottir*

Utallige rapporter og undersøkelser har vist at mange elever i grunnskole og videregående opplæring ikke får tilbud om tospråklig opplæring i fag, til tross for at de har behov for det. Det er ulike grunner til at elever ikke får tilbud om tospråklig fagopplæring: Alt fra dårlig økonomi, lite tilgang til tospråklige lærere, til at det ikke har vært prioritert i ulike kommuner og fylkeskommuner. Senest i NIFUs rapport *Vilkår for inkluderende opplæring. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* står det:

*Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring og om nødvendig også morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring». «Om nødvendig» tolkes svært ulikt. Noen kommuner prøver å legge til rette for at alle nyankomne elever får morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring, mens andre kommuner ser ut til å legge til grunn at slik opplæring aldri er nødvendig (Lødding, et al., 2024, s. 145).*

I en forskningsoversikt over tospråklig opplæring i Norge, påpekes det at omfang og organiseringen av opplæringstilbudet varierer fra kommune til kommune, og at det de senere årene vært en nedgang i registrert bruk av tospråklig opplæring i kommunenes rapportering (Ryen, 2024).

I Fleksibel opplæring, et fjernundervisningstilbud som NAFO drifter, gis det nettbasert tospråklig opplæring i fag. Ved hjelp av Fleksibel opplæring ønsker sentrale myndigheter å bistå kommuner og fylkeskommuner med å styrke tilbudet om tospråklig opplæring i fag. Tiltaket brukes for å unngå store variasjoner i elevers opplæringstilbud, og er ment for skoler der man av ulike grunner ikke har lyktes med å få tak i tospråklige lærere. Fleksibel opplæring benytter seg av den nasjonale læringsplattformen [digilær.no](https://digilær.no) som driftes av Utdanningsdirektoratet. På læringsplattformen får elevene tilgang til tospråklige ressurser i fag, læringspakker og et digitalt klasserom der elevene deltar i sanntidsundervisning.



## Retten til tospråklig opplæring i fag

Siden 1999 har elever i norsk skole med annet morsmål enn norsk og samisk hatt rett til tospråklig fagopplæring. Retten ble paragraffestet som §§ 2-8 og 3-12.<sup>1</sup> Med ny opplæringslov fra 2024 videreføres retten til særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag. Retten er nå forankret i opplæringslovens §§ 3-6 og 6-5 (Opplæringslova, 2023). I denne artikkelen blir *tospråklig fagopplæring* (Opplæringslova, 1998), omtalt som *tospråklig opplæring i fag* i tråd med dagens opplæringslov.

Utdanningsdirektoratet beskriver tospråklig opplæring på følgende måte:

*Tospråklig opplæring i fag innebærer at eleven får opplæring i ett eller flere fag, både på norsk og på sitt morsmål, eller et annet språk eleven behersker godt. Dette kan for eksempel være i matematikk, naturfag eller samfunnsfag. Opplæringen skal sikre faglig progresjon samtidig som eleven lærer norsk. Tospråklig opplæring i fag skal gis ved skolen eleven går på til vanlig (...) Hvis skolen eleven går på ikke har egnet undervisningspersonell, kan eleven få morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag som fjernundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2024).*

Den nye opplæringsloven viderefører retten til tospråklig opplæring både for elever i grunnskolen og i videregående opplæring. I tillegg er retten utvidet til også å gjelde deltakere i forberedende opplæring for voksne (FOV). Disse elevene får nå rett til særskilt språkopplæring på lik linje med elever i grunnopplæringen jf. §19-8 (Opplæringslova, 2023).

## Bakgrunnen for Fleksibel opplæring

I *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* påpekes det at minoritetsspråklige elever har lavere læringsutbytte sammenlignet med elever som er majoritetsspråklige til tross for høy motivasjon. På

---

<sup>1</sup> Se også artikkelen «Særskilt språkopplæring i historisk lys, og den særskilte språkopplæringens plass i videregående opplæring» i denne artikkelsamlingen.

bakgrunn av ulik praksis knyttet til vedtak om særskilt språkopplæring, foreslår utvalget flere tiltak for å styrke bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring etter §2-8 i opplæringsloven fra 1998. Ett av de foreslåtte tiltakene var at «det må utvikles modeller for fjernundervisning i samarbeid med skoleeiere» (NOU 2010:7, 2010, s. 14).

På bakgrunn av dette forslaget fikk NAFO et oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet i mars 2013 der NAFO ble bedt om å utrede, vurdere og pilotere fjernundervisningstiltak og -modeller. I utredningsfasen var det ikke gitt hvilke målgrupper man skulle nå, og det var heller ikke meningen at NAFO skulle være tilbyder av fjernundervisningen. NAFO undersøkte i denne perioden; «distansundervisning i modersmål» i Sverige (Aldrin, 2017), Globalskolen og ulike andre fjernundervisningstilbud i Norge, blant annet den virtuelle matematikkskolen (DVM) som IKT-senteret startet opp i 2013 (Sjaastad, Siddiq, Ulriksen, & Tømte, 2017). Erfaringene fra utprøving av DVM og Globalskolen ble verdifulle når en fjernundervisningsmodell for nyankomne elever senere skulle utformes.

## Pilotering av Fleksibel opplæring

I 2014 ble det fra NAFOs side foreslått å pilotere tospråklig opplæring i fag på ungdomstrinnet, og med bakgrunn i dette forslaget fikk NAFO i 2015 i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å iverksette en utprøving i fagene matematikk og naturfag på 8. og 9. trinn (Pedersen, Kjelsaas, Johnsen, & Fjose, 2019). I 2015 ble det laget en prosjektplan og nedsatt en styringsgruppe for Fleksibel opplæring, og fra 2015 til 2017 gjorde man forberedelser og klargjorde utprøvingen som skulle finne sted i januar 2017.

Utprøvingen av Fleksibel opplæring som nettbasert tospråklig fagopplæring startet i januar 2017, og fra høsten 2018 ble prosjektet videreført i en toårig pilot med de samme fagene som i utprøvingen. Det ble også åpnet for at elever i kombinasjonsklasser i videregående opplæring og deltakere i grunnskole for voksne med behov for opplæring i grunnleggende matematikk og naturfag kunne delta. Den tospråklige fagopplæringen skulle foregå på somali, arabisk og tigrinja. Somali og arabisk ble valgt ut på bakgrunn av at det var de største språkgruppene blant elever med behov for tospråklig opplæring.

Tigrinja ble valgt fordi mange kommuner meldte om utfordringer med å få tak i tospråklige lærere som behersket språket.

I løpet av piloteringen fra 2018 til 2020 ble kapasiteten i tilbudet økt, og undervisningen ble organisert som gruppeundervisning som fulgte en forhåndsbestemt årsplan fastsatt av NAFO. I gruppeundervisningen ble elever fra samme opplæringsnivå fra ulike skoler plassert i samme gruppe. Hver skole fikk i piloteringsperioden mulighet til å delta på inntil tre sanntidsøkter i hvert av fagene per uke. Skolene fikk også mulighet til å bestille undervisningsøkter ved behov, der nettlæreren hadde større muligheter til å tilpasse undervisningen til elevens individuelle behov.

### Evaluering av Fleksibel opplæring

Fleksibel opplæring som pilotprosjekt ble evaluert i 2019. Evalueringen tydeliggjorde at rammen for den tospråklige opplæringen var god, og at tilbudet hadde potensiale til å nå frem til flere målgrupper enn det tilbudet opprinnelig var rettet mot. Videre viste evalueringen at både stedlige lærere og elevene selv mente at de forsto det faglige innholdet bedre når de fikk forklaringer på morsmålet i det digitale klasserommet, og at opplæringen bidro til at elevene i større grad klarte å følge med på det som foregikk i klasseromsundervisningen (Haave, Hartveit, & Randen, 2019; Pedersen, Kjelsaas, Johnsen, & Fjose, 2019).

I Fleksibel opplæring vektlegges ord- og begrepslæring i fagene, og evalueringen viste at dette er viktig for elevene. I piloteringsperioden arbeidet de tospråklige nettlærerne med utgangspunkt i en temabasert årsplan i fagene. I forbindelse med sanntidsundervisningen fikk elevene tilgang til ordlister med viktige ord og begreper knyttet til de enkelte temaene i årsplanen. Ordlistene, som ble utviklet i samarbeid med naturfagsenteret og matematikksenteret, inneholdt sentrale begreper i fagene matematikk og naturfag forklart på en enkel måte på norsk, arabisk, tigrinja og somali med visuell støtte. Hver uke ble det valgt ut noen fokusord fra ordlistene som ble definert som særlig viktige, og disse ble sendt til både elever og stedlige lærere som forberedelse til sanntidsundervisningen. Bruken av fokusordene og ordlistene bidro til å knytte den digitale tospråklige undervisningen til klasseromsundervisningen. Elevene

oppgå at de opplevde det trygt og motiverende når de fikk tospråklig faglig støtte og kunne kommunisere med den tospråklige læreren (Haave, Hartveit, & Randen, 2019).

Videre viste evalueringen at suksessfaktoren i Fleksibel opplæring er samarbeidet mellom nettlærerne og de stedlige lærerne på skolene. Et godt samarbeid innebærer at nettlærer og stedlig lærer sørger for tydelig sammenheng mellom den tospråklige nettundervisningen og klasseromsundervisningen, og at det legges til rette for læring gjennom vekslning mellom elevens morsmål og norsk. For den tospråklige nettlæreren vil dette også innebære å tilpasse den tospråklige opplæringen i fag til elevens språklige- og faglige nivå (Haave, Hartveit, & Randen, 2019).

Evalueringen pekte også på enkelte forbedringspunkter blant annet knyttet til hvordan man skulle nå ulike målgrupper i nettundervisning når det var store faglige og språklige forskjeller blant elevene i gruppeundervisningen. Det ble videre trukket fram at det ved noen skoler kunne være utfordrende å få til sammenheng mellom nettundervisningen og klasseromsundervisningen. Bruken av en fast årsplan for undervisningen i Fleksibel opplæring, kunne dessuten oppleves krevende for elevene når det var store faglige nivåforskjeller innad i elevgruppen. Tilbakemeldingene fra de stedlige lærerne viste at det var viktig å følge med på elevenes progresjon og løpende vurdere i hvilken grad elevene trengte mer tid til et tema enn det årsplanen til Fleksibel opplæring la opp til.

Fleksibel opplæring er et tilbud for kommuner og fylkeskommuner som ellers ikke får tak i tospråklige lærere og er ikke ment å erstatte tospråklige lærere på skolene. Ved innsøking til Fleksibel opplæring må derfor skolene begrunne søknaden og det lokale behovet. Evalueringen påpekte at selv om det nettbaserte tilbudet i Fleksibel opplæring fungerte godt for lærere og elever, foretrakk eleven en tospråklig lærer som var fysisk til stede. For eleven var det ønskelig med en stedlig tospråklig lærer som kunne bidra til relasjonsbygging med andre lærere på skolen og som eleven hadde mulighet til å kommunisere med i det daglige, både verbalt og gjennom kroppsspråk. Likevel ble det trukket fram at elevene hadde gode relasjoner til nettlærerne sine selv om de kun møtes i et digitalt klasserom (Haave, Hartveit, & Randen, 2019).

## Fleksibel opplæring som varig ordning

På bakgrunn av evalueringen og et fortsatt behov for nettbasert tilbud om tospråklig opplæring i fag, bestemte Kunnskapsdepartementet i 2020 at NAFO skulle videreføre Fleksibel opplæring som en varig landsdekkende ordning.

Etter at Fleksibel opplæring ble en varig ordning, har det vært viktig for NAFO å justere tilbudet for å imøtekomme elevenes språklige og faglige behov på en god måte. De tospråklige nettlærerne vektlegger dialog med stedlig lærer for å finne gode løsninger for ulike type opplæringsnivå, elevgrupper og enkeltelever. Samarbeid og kommunikasjon med stedlig lærer er viktig for nettlærerne og danner grunnlaget for at elevene skal oppleve en sammenheng mellom den nettbaserte, tospråklige fagopplæringen og klasseromsundervisningen.

NAFO jobber stadig med videreutvikling av undervisningstilbudene i Fleksibel opplæring og fra skoleåret 2023/2024 ble tilbudet utvidet med begynneropplæring i engelsk med støtte på arabisk, somali og tigrinja. Høsten 2024 er det seks tospråklige nettlærere som underviser i fagene matematikk, naturfag og engelsk med støtte på språkene arabisk, somali og tigrinja.

## Tilbud med støtte på ukrainsk

Fleksibel opplæring har vært i stadig utvikling og tilbudet har vært justert i samsvar med skolenes behov. Dette ble særlig tydelig i 2022 da Norge opplevde at det kom mange flyktninger fra Ukraina. Som følge av flyktningstrømmen opplevde kommunene et stort trykk på sine tjenester og mange kommuner strevde med å få tak i flerspråklig personell for å støtte nyankomne elever i grunnskole og videregående opplæring.

Kunnskapsdepartementet bestemte derfor at tilbudet i Fleksibel opplæring skulle utvides med opplæring i grunnleggende norsk med støtte på ukrainsk. Skoleåret 2022/2023 var det første skoleåret med elever fra Ukraina i Fleksibel opplæring.

Det ukrainske tilbudet organiseres på samme måte som de øvrige tilbudene i Fleksibel opplæring: Elevene har tilgang til læringspakker på læringsplattformen digilær.no og deltar i sanntidsundervisning i Adobe Connect på plattformen. I tillegg har NAFO tatt

enkelte grep for å kunne imøtekomme skolene og elevenes behov, blant annet har målgruppen blitt utvidet og barn på mellomtrinnet får tilbud om grunnleggende norsk med støtte på ukrainsk. På grunn av skolenes store behov for støtte, ble det ukrainske tilbudet laget med utgangspunkt i prinsipper for omvendt undervisning. Det vil si at elevene jobber med læringspakker på plattformen før de møter nettlæreren til sanntidsundervisningen som foregår én gang i uka. Skolene skal legge til rette for at elevene skal jobbe med de tospråklige læringspakkene i forkant av undervisningen.

Det ukrainske tilbudet er stadig i utvikling, og nettlærerne i Fleksibel opplæring har utviklet progresjonsløyper for de ulike målgruppene som deltar i grunnleggende norsk. Inneværende skoleår har Fleksibel opplæring tospråklige læringspakker på både bokmål og nynorsk, og fra våren 2024 ble det ukrainske tilbudet utvidet med ytterligere et fag; matematikk for elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Høsten 2024 er det totalt fire nettlærere som underviser i grunnleggende norsk og matematikk med støtte på ukrainsk.

## Veien videre

NOU 2010: 7 vektlegger at «Elevenes forståelse av de teoretiske fagenes innhold henger sammen med elevenes skoleprestasjoner og norskspråklige utvikling. Forståelse er grunnlaget for elevenes læring (Özerk 1992, 1998, 2006, 2008)» (NOU 2010:7, 2010, s. 153).

Å forstå fagenes innhold er særlig viktig for nyankomne elever som har behov for adekvate faglige utfordringer samtidig som de lærer seg norsk både til daglig kommunikasjon og som fagspråk. Elevene som deltar i Fleksibel opplæring har ulike faglige behov, og lærerne i Fleksibel opplæring jobber med å tilpasse nettundervisningen slik at alle elever mestrer de utfordringene de møter der, samtidig som de skal bli bedre rustet til å kunne delta, forstå og lære i klasseromsundervisningen på egen skole.

I forbindelse med inntak til Fleksibel opplæring er det tydelig at elevenes skolebakgrunn og aldersfordelingen varierer, og er i endring. Høsten 2024 har flere videregående skoler søkt om plass for sine elever enn det vi har opplevd tidligere. Ut fra økningen i

antall videregående skoler som viser interesse for Fleksibel opplæring, kan det se ut som fylkeskommunene ser et større behov for særskilt språkopplæring enn tidligere, og at de utforsker om tospråklig opplæring i fag kan imøtekomme behov elever i videregående opplæring har.

NAFO har i dag lang erfaring med Fleksibel opplæring og har i tillegg et utstrakt samarbeid med tospråklige lærere i hele landet. Som et bidrag til å styrke profesjonsfelleskapet blant tospråklige lærere, er NAFO i gang med å etablere et nettverk for tospråklige lærere. I tillegg har NAFO utviklet en veileder for tospråklig opplæring i fag for å støtte opp under arbeidet med tospråklig opplæring i kommuner og fylkeskommuner (NAFO, 2024).

## Oppsummering

På bakgrunn av skolenes og elevenes behov har tilbudene i Fleksibel opplæring blitt justert og videreutviklet når det gjelder aldersgrupper, språk og fag. Gjennom Fleksibel opplæring ønsker utdanningsmyndighetene å bistå kommuner og fylkeskommuner som av ulike årsaker ikke klarer å gi et tilbud om tospråklig opplæring i fag til de elevene som trenger det. NAFO har det faglige og administrative ansvaret for ordningen, og fra 2017 til nå har flere tusen elever fått opplæring gjennom tilbudet. Fleksibel opplæring har utvidet og utviklet seg gjennom årenes løp, og kan skaleres opp og ned i tråd med flyktingestrømmer og skoleeieres behov. På denne måten er Fleksibel opplæring et beredskapstiltak som myndighetene kan benytte seg av, senest i forbindelse med flyktingstrømmen fra Ukraina. Å videreutvikle Fleksibel opplæring for å støtte skoler i arbeidet med å tilby tospråklig opplæring i fag til elever som har behov for det, er og vil være en svært viktig oppgave for NAFO fremover.

## Kilder

Aldrin, E. (2017). *Fjärrundervisning i modersmål. En forskningsöversikt*. Högskolan i Halmstad. Hentet fra <https://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1144676/FULLTEXT01.pdf>

- Haave, M., Hartveit, K., & Randen, G. T. (2019). *Evaluering av Fleksibel opplæring som pilot - Sluttrapport*. Rambøll. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- NAFO. (2024). *Tospråklig opplæring i fag*. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/nettbaserte-kurs/tospraklig-opplaering-i-fag/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [lovdata.no](https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61):  
<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Hentet fra [lovdata.no](https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§3-6):  
<https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§3-6>
- Pedersen, S., Kjelsaas, I., Johnsen, P., & Fjose, J. (2019). *Samfunnsøkonomiske vurderinger av drifts- og finansieringsmodell for fleksibel opplæring*. Menon Economics. Hentet fra <https://www.menon.no/wp-content/uploads/2019-98-Samfunns%C3%B8konomiske-vurderinger-av-Fleksibel-oppl%C3%A6ring.pdf>
- Ryen, E. (2024). Tospråklig opplæring i Norge – en forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk - Årgang 40*, ss. 5-41. Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/282/97>
- Sjaastad, J., Siddiq, F., Ulriksen, R., & Tømte, C. (2017). *Den virtuelle matematikkskolen skoleåret 2016-2017. Evaluering av tilbudene DVM-U, DVM-Pluss og DVM-1T*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2452799/NIFUrapport2017-15.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Særskilt språkopplæring*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/sarskilt-sprakopplaring/):  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/sarskilt-sprakopplaring/>



