Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Hanne Wang-Lillemoen

Hvilke muligheter har lærere til å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk?

En kvantitativ studie om tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever

Masteroppgave i Erfaringsbasert Master 2018/2020
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Desember 2020

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Hanne Wang-Lillemoen

Hvilke muligheter har lærere til å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk?

En kvantitativ studie om tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever

Masteroppgave i Erfaringsbasert Master 2018/2020
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Desember 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sitat

«Grensene for mitt språk er grensene for min verden»

Ludwig Wittgenstein

Forord

Å skrive masteroppgave er krevende. Å skrive masteroppgave ved siden av full jobb er enda mer krevende. Det er med stor tilfredstillelse jeg kan si – Endelig!
Prosjektet er et resultat etter å ha jobbet på ulike skoler i ulike roller, men allikevel oppleve å stille de samme spørsmålene, ha de samme diskusjonene og møte de samme utfordringene. Jeg forsto at jeg selv måtte få en bedre og bredere forståelse av det jeg holdt på med, så det var derfor helt naturlig å fordype seg i to begreper jeg har aldri har fått helt grep om; tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring.

Det har vært et stort prosjekt og noen ganger har jeg kjent på at jeg har gapt over alt for mye, men samtidig har det vært viktig å sette søkelyset på det som er min arbeidshverdag.

Jeg vil først og fremst takke alle kollegaer i kommunen som har svart på undersøkelsen min. En god og varm takk til «pilotlærerne» som tok seg tid til å lese gjennom et ganske uferdig spørreskjema. En kjempestor takk til mine gode kollegaer Cecilie og Beate som har bidratt med videre innspill og lest oppgaven med et kritisk blikk.

En stor og hjertelig takk til min veileder Per Egil Mjaavatn som har vært tålmodig og svart på alle, rare, små og store spørsmål om statistikk underveis. Takk til mine datter Sofie og bonusdatter Maria for å ha trua, og takk til min sønn Fredrik for teknisk bistand. En diger klem til mannen min, som i en lang periode har vikariert som husfar, hundepasser, terapeut og tidvis utvist stor tålmodighet med at jeg i en lang periode har vært i masterbobla. Takk, kjære deg!

Personlig har jeg hatt et stort utbytte av å skrive oppgaven. Jeg føler meg bedre rustet og er når som helst klar til å ta en diskusjon om hva jeg mener om tilpasset opplæring, og da spesielt for minoritetsspråklige elever.

Oslo, desember 2020

Hanne Wang-Lillemoen

Sammendrag

I denne masteroppgaven retter jeg søkelyset på noe av det som må til for å gi minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk god tilpasset og inkluderende opplæring, og om lærere i kommunen hvor jeg jobber har muligheter til å gi denne opplæringa. Mulighetene til å gi god tilpasset opplæring ligger i de rammene som finnes i lærernes handlingsrom. Dette handlingsrommet er i denne oppgaven, foruten lovverk og lærernes kompetanse, de rammene som skolens ledelse legger til rette for, men også ledelsens involvering innenfor det flerspråklige og flerkulturelle feltet.

De siste årene har det vært en stor tilflytting til kommunen av mennesker som ikke har norsk som sitt morsmål. Det bidrar til et større mangfold og klasserommene består nå av flere elever med annen kulturell og språklig bakgrunn enn tidligere. Det gjør at lærernes praksis blir utfordret. En trenger derfor mer kompetanse og kunnskap om hvordan en kan undervise slik at alle elever får like muligheter til å utvikle sitt læringspotensial, og for å bli inkludert i det faglige fellesskapet.

Gjennom opplæringsloven får man vite at et sentralt punkt i opplæringa for elever som er i gang med å lære norsk, er at elevene skal bli kartlagt før de eventuelt får et vedtak om særskilt norsk. Kartleggingen skal blant annet danne grunnlaget for å vurdere den videre språkopplæringa og hvordan denne på best mulig, ut fra elevenes behov, skal organiseres. Kartleggingen skal også gjennomføres underveis, slik at man kan avgjøre om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til kun å følge ordinær undervisning. Selv om det ikke stilles krav til kartleggingskompetanse bør kartleggingen allikevel utføres av noen som har god kunnskap i å vurdere elevenes språkferdigheter. Vurderingen bør i tillegg skje gjennom et samarbeid med de lærerne som er involvert i elevenes opplæring og med fagfolk som har kompetanse på dette feltet. Slik kan man sikre at den tilretteleggingen og de tiltakene som settes inn, også er de riktige.

De minoritetsspråklige elevene som er i gang med å lære norsk tilbringer mesteparten av tiden sammen med klassen sin innenfor ordinær undervisning. Det betyr at *alle* lærere må ha kunnskap om hvordan man kan bruke og utnytte de språklige ressursene som elevene besitter og hvilke arbeidsformer som er gunstige for elever med norsk som andrespråk. En andrespråkspedagogisk tilnærming er viktig i opplæringa, da elevene skal lære norsk samtidig som de lærer fag.

Denne undersøkelsen viser at skolene har et stort forbedringspotensial på de områdene som denne oppgaven belyser. Skolene må jobbe mer med rutiner når det kommer til kartlegging og ledelsen må sørge for at lærerne får den kompetansen de trenger i møte med de minoritetsspråklige elevene. Bare slik får en mulighet til å reflektere om egen

praksis er inkluderende og tilpasset, og om særskilt norskopplæring organiseres på den måten som er mest hensiktsmessig sett ut fra elevenes behov og forutsetninger. Det er viktig for ledelsen å involvere seg i det flerspråklige og i det flerkulturelle perspektivet. Det vil signalisere at et samarbeid rundt de minoritetsspråklige elevene er viktig og at det flerspråklige og det flerkulturelle perspektivet skal være gjennomgripende i all undervisning. Slik kan alle lærere bli bevisste at klasserommet er en viktig arena for elever som holder på å lære sitt andrespråk og legge til rette for gode språklæringssituasjoner.

Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming med survey som design. Spørreundersøkelsen ble delt ut til 8 barneskoler i kommunen jeg jobber, og utvalget utgjør 80 lærere i ulike lærerroller. Dataene er behandlet i statistikkprogrammet SPSS.

Innholdsfortegnelse

Sitat I
Forord II
Sammendrag III
Innholdsfortegnelse V
1. INNLEDNING 1
1.1 Personlig bakgrunn for problemstilling 1
1.1.2 Faglig bakgrunn for problemstilling 1
1.2 Formål 2
1.2.1 Avgrensning 2
1.3 Oppgavens relevans 3
1.4 Begrepsavklaringer knyttet til problemstillingen 3
1.4.1 Begrepsavklaringer i et andrespråksperspektiv 4
1.5 Spesialpedagogisk relevans 5
1.6 Oppgavens oppbygning 6
2. TEORI 6
2.1 Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv 6
2.1.1 Tilpasset opplæring, et uklart begrep 7
2.1.2 En smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring 8
2.1.3 Ulike nivåer av tilpasset opplæring 8
2.1.4 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv 9
2.2 Inkludering 10
2.2.1 Inkluderingsbegrepets dilemma 11
2.2.2 Inkludering - en problemorientert og ressursorientert tilnærming 12
2.3 Andrespråkslæringen 13
2.4 Særskilt språkopplæring 17
2.4.1 Særskilt norskopplæring 18
2.4.2 Kartlegging av minoritetsspråklige elever 18
2.5 Ledelsen som kulturskaper 19
2.5.1 Ledelsens ansvar for kompetanse 20
2.5.2 Ledelsens ansvar for samarbeid 21
3. Metode 22
3.1 Valg av forskningsmetode og design 22
3.1.1 Populasjon og utvalg 23
3.1.2 Utforming av spørreskjema 24

3.1.3 Spørsmålene 26
3.1.4 Svaralternativene 26
3.1.5 Pilotundersøkelsen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen 27
3.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet til egen undersøkelse 29
3.2.1 Reliabilitet 29
3.2.2 Ulike typer av validitet 31
3.2.3 Begrepsvaliditet 31
3.2.4 Indre og ytre validitet 31
3.3 Forskningsetiske vurderinger 32
4. Resultater, analyse og kommentarer 33
4.1 Bakgrunnsinformasjon 33
4.2 Resultater kartlegging 34
4.3 Resultater organisering 39
4.4 Resultater kompetanse 45
4.4.1 Resultater lærernes forståelse 45
4.4.2 Resultater lærernes kunnskap 48
4.4.3 Resultater lærernes praksis 50
4.4.4 Resultater lærernes holdninger 56
5. Drøfting 57
5.1 Drøfting skolenes kartlegging 57
5.2 Drøfting skolenes organisering av særskilt norskopplæring 60
5.3 Drøfting kompetanse 63
5.3.1 Drøfting lærernes formelle kompetanse 63
5.3.2 Drøfting lærernes forståelse 64
5.3.3 Drøfting lærernes kunnskap 65
5.3.4 Drøfting lærernes praksis 65
5.3.5 Drøfting lærernes holdninger 67
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer 68
7. Litteraturliste 71
Vedlegg 1 Tillatelse fra NSD
Vedlegg 2 Spørreskjema og samtykkeskje

1. INNLEDNING

1.1. Personlig bakgrunn for problemstilling

Senhøsten 2018 begynner Hassan på skolen i 2. trinn. Han begynner 3 måneder etter de andre. Han verken snakker eller forstår norsk. Han har ikke gått i innføringsklasse i kommunen. Hassan begynner i en klasse med 23 andre elever. En klasse med et stort mangfold, som mange andre klasser på skolen. Klassen har én kontaktlærer og en styrklærer av og til. Hassan kartlegges med skolens kartleggingsverktøy og det kommer fram at han bør få særskilt språkopplæring. Kommunen har ikke morsmålslærere eller tospråklig faglærere, så det skolen kan tilby er særskilt norskopplæring. På trinnet er det fra før 15 elever som har særskilt norskopplæring og de har mye bedre norskspråklige ferdigheter enn Hassan, så han «passer ikke inn der.» Skolen får gjennom en avtale med NAV, tak i en person som trenger arbeidserfaring og som snakker Hassans språk. Denne personen blir Hassans redning i klasserommet det skoleåret. Denne historien ble bakgrunnen for min oppgave.

1.1.2 Faglig bakgrunn for problemstilling

I min jobb som lærer/spesialpedagog opplever jeg at lærere som underviser hele klasser tidvis sier at det er vanskelig å gi minoritetsspråklige elever god opplæring, både i form av særskilt norskopplæring og tilpasset opplæring i klasserommet. Hvorfor er det slik? Forskning sier noe om at vi forstår tilpasset opplæring ulikt og at vi derfor praktiserer tilpasset opplæring ulikt, men handler det også om noe annet? Kan det også handle om hva slags kompetanseutvikling lærere får og hvilke prioriteringer skoleledere gjør? Eller handler det om hvilke rammer som ligger i lærernes handlingsrom som bare *noen* lærere ser og bruker i sin opplæring? Og hva har dette å si for elever som Hassan? Ligger hans muligheter i å lykkes på skolen hos den enkelte lærer? Ansvaret for å følge opp elever som Hassan i grunnskolen, ligger som oftest på kontaktlæreren, men det betyr ikke at faglærere eller andre lærere ikke trenger kunnskap og kompetanse i å undervise elever med norsk som andrespråk. Mange kommuner tilbyr ikke morsmålsundervisning eller tospråklige faglærere, og særskilt norskopplæring begrenser seg kanskje til et par timer i uka. Det ligger derfor et enormt ansvar på alle lærere for å gi god tilpasset opplæring til også denne elevgruppa. Utdanningsdirektoratet (2015) skriver:

> «Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever kan ikke være avhengig av den enkelte læreres kompetanse og tiltak. Det er særlig to områder som er viktige for å ha et gjennomgående mangfoldsperspektiv i skolen som organisasjon. Det ene er å sikre at det er tilstrekkelig kompetanse i personalet når det gjelder områder som undervisning i norsk som andrespråk, kartlegging av språkkompetanse og

gode former for foreldresamarbeid. Alle lærere bør også ha kunnskap om arbeidsformer og aktiviteter som er språk- og fagutviklende, og om muligheter for å bruke mangfoldet som ressurs i de ulike fagene.»

Med bakgrunn i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:
«Hvilke muligheter har lærere til å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk»?

1.2. Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke mulighetene som ligger i lærernes handlingsrom til å gi god tilpasset og inkluderende opplæring med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn. På bakgrunn av dette har jeg valgt å se på faktorer som:

- kartlegging
- skolenes organisering av særskilt språkopplæring
- lærernes kompetanse

1.2.1 Avgrensning

Det vil også være andre faktorer som påvirker mulighetene til å gi god tilpasset opplæring som jeg ikke berører i denne oppgaven, som blant annet elevenes motivasjon, foreldresamarbeid, relasjon lærer/elev og foreldrenes sosioøkonomiske og skolefaglige bakgrunn.

Jeg ser det naturlig å avgrense denne oppgaven til å gjelde skolene i kommunen hvor jeg jobber. Ulike kommuner har ulike forutsetninger, men jeg antar at skolene i samme kommune i stor grad har de samme forutsetningene i form av lik tildeling av ressurser, økonomi og mulighet for kompetanseheving av lærere. Skolekontoret har også fra 2018 opprettet et særskilt norsknettverk hvor hver skole er representert. Her deler man erfaringer, informerer om kommunens retningslinjer og rutiner, diskuterer kartleggingsverktøy og inviterer av og til eksterne foredragsholdere. Skoleåret 2019/2020 har kommunen også uformet et felles forhåndsvarsel og vedtak for særskilt norskopplæring. Summen av dette kan være med å bidra til en likere forståelse rundt lovverket og mer samarbeid på tvers av skolene. Jeg vil allikevel anta at det til tross for kommunens igangsetting av felles retningslinjer vil være forskjeller i praksis rundt særskilt norskopplæring. Antall minoritetsspråklige elever fordeler seg ulikt på de forskjellige skolene og klassene, lærere har ulik kompetanse, ulike erfaringer, holdninger, forutsetninger og oppfatninger som vil gjøre at man opplever ting ulikt.

1.3 Oppgavens relevans

I 2010 leverte et utvalg ledet av Sidsel Østberg sin rapport *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU, 2010:7), til Kunnskapsdepartementet. Utvalget hadde som oppgave å gjennomgå opplæringstilbudet for barn, unge og voksne med minoritetsspråklig bakgrunn. Her kom det blant annet fram at det ikke var tilstrekkelig mange lærere med kompetanse innenfor norsk som andrespråk ute på skolene, at kommunene tolket §2-8 svært ulikt og at de i liten grad tilbød morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Monsen og Randen, 2018). I Rambølls rapport til Utdanningsdirektoratet, *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (2016), kommer det fram at særskilt norskopplæring er den vanligste formen for særskilt språkopplæring som gis i norske skoler. Dette viser at anbefalingene til utvalget bak rapporten *Mangfold og mestring* om mer aktiv bruk av morsmålsopplæring og tospråklig faglærer ikke er fulgt i særlig grad. Videre sier Rambølls rapport at det har vært nedgang i antall lærertimer per elev per år i særskilt språkopplæring. Dette gjelder både for særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Noe av forklaringen på dette skyldes at det er for få ressurser og mangel på kvalifiserte lærere. Det kommer også fram at det kan være uklart hvilke elever som har rett til særskilt språkopplæring. Dette handler blant annet om at uttrykket «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» oppleves som utydelig og utfordrende å operasjonalisere. Når, av hvem og hvordan kartleggingene skal gjennomføres er også forhold som man på både skoleeier og skoleledernivå opplever som utfordrende, blant annet fordi det ikke er tydelig beskrevet i regelverket og tilhørende veiledninger (Rambøll, 2016).

1.4 Begrepsavklaringer knyttet til problemstillingen

Jeg har valgt å bruke begrepet *minoritetsspråklige elever* i min oppgave. Dette fordi det er det begrepet de fleste lærere jeg jobber med bruker, og jeg ville være helt sikker på at lærerne ikke misforsto hvilke elever jeg refererte til i undersøkelsen. I denne oppgaven legger jeg til grunn at minoritetsspråklige elever er de elevene som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og som er i gang med å lære andrespråket norsk (Egeberg, 2016, s. 14). Disse elevene befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til majoritetsspråklige elever som har norsk som morsmål. Det vil på noen skoler være flere minoritetsspråklige elever enn elever med norsk som morsmål, men de vil allikevel være minoritetsspråklige da norsk er det språket det kommuniseres på (Monsen og Randen, 2018, s. 19).

Særskilt språkopplæring er en rettighet en elev har inntil han/hun har fått tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær opplæring. Det betyr at elever kan få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring.

(Utdanningsdirektorat, 2016a). I denne oppgaven er det lagt særlig vekt på særskilt norsk da kommunen ikke tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklige faglærere. Særskilt norskopplæring skiller seg fra den ordinære opplæringen i norsk ved å være språkopplæring for elever som ikke har norsk som morsmål.

I begrepet *muligheter* legger jeg til grunn de rammene som finnes i lærernes handlingsrom. Lærerne må forholde seg til lovverk og læreplaner som er de ytre rammefaktorene, men de må også samtidig forholde seg til skolens regler, rutiner og uskrevne normer som alle er forventet å følge (Jeppesen, Kelder og Ottesen, 2016). Sett utenfra vil de ytre rammefaktorene oppfattes som objektive størrelser som alle i en organisasjon retter seg etter, men sett innenfra vil de samme faktorene oppfattes og tolkes ulikt (Helleve, Ulvik og Smiths, 2018).

1.4.1 Begrepsavklaringer i et andrespråksperspektiv

Termene *førstespråk* og *morsmål* brukes gjerne om hverandre og det finnes flere definisjoner på begrepene. Engen og Kulbrandstad (2012, s.27) sier: «Med førstespråk mener vi en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket eleven har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til.» Jeg bruker termen morsmål i min oppgave, og legger det Øzerk kaller den pedagogiske tilnærmingen til grunn: «Morsmål er det språket/de språkene man har lært først og som ikke er glemt og som man bruker hjemme.» (Øzerk, 2017, s. 23).

Andrespråk er å forstå som det språket/de språkene en person ikke har som førstespråk/morsmål, men som man lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Aamodt, 2017, s. 18).

I spørreskjemaet bruker jeg begrepene *kulturer* og *flerkulturell*. Begrepet kultur kan ha forskjellige betydninger. Det er et omstridt begrep og det er ofte knyttet en viss bekymring til hvordan kulturbegrepet brukes. Jeg går ikke inn på den tematikken her. Jeg legger til grunn hvordan flerkultur beskrives i NOU 10:7, *Mangfold og mestring:*

> «Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om «de andre». Det dreier seg ikke om minoriteter til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende.»

Det legges derfor ikke vekt på at skolen har en stor andel elever med minoritetsbakgrunn, men om skolene har en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i flerkulturelle perspektiver og i flerkulturell pedagogikk som kan ses på som en del av inkluderingstankegangen (Jortveit, 2017).

Mangfold er også et begrep som blir brukt i spørreundersøkelsen. Det er et flertydig begrep og benyttes i ulike sammenhenger. Jeg bruker begrepet når jeg spør om skolenes synliggjøring av kulturer og språk. Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* sier at det som kjennetegner de flerkulturelle barnehagene og skolene er et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som en normaltilstand og som anvender dette mangfoldet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2007a).

1.5 Spesialpedagogisk relevans

I Norge er det mest vanlig at opplæringen for minoritetsspråklige foregår på andrespråket. Førstespråket vil derfor ofte være fraværende og all undervisning foregår gjennom norsk. Mange elever med norsk som andrespråk vil allikevel klare seg gjennom skoleløpet med kun norsk som undervisningsspråk og uten spesielle tilrettelegginger. Dette er gjerne de elevene som har et godt utviklet førstespråk og som også har grunnleggende skolerelevante erfaringer og kunnskaper. Det kan også være de elevene som gjennom tilstrekkelig mengde og kvalitet og erfaring med det norske språket har gode nok andrespråksferdigheter til at de behersker språket på skolen. Et større antall minoritetsspråklige enn enspråklige norske elever med tilsvarende evner og ferdigheter, vil likevel klare seg dårlig i skolen (Egeberg, 2016, s. 67). Ifølge rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl., 2018) viser det seg at elever med en minoritetsspråklig bakgrunn er klart overrepresentert i spesialundervisningen. Det vil være urimelig å tro at minoritetsspråklige elever skal ha vesentlig større behov for spesialpedagogisk tilrettelegging enn resten av befolkningen og at disse avvikene heller må ha sammenheng med vår evne til å gjøre riktige vurderinger og tilrettelegge opplæringstilbudet. (Egeberg, 2007, s. 12). Yngre minoritetsspråklige barn er i tillegg underrepresentert blant barn med språkvansker. Dette kan være fordi de som tolker vanskene, tolker dem som forbundet med flerspråklighet i stedet for spesifikke vansker (Egeberg, 2017). Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov, og elevene kan utvikle problematferd, språkvansker og lese- og skrivevansker (Shultz mfl., 2008). Om disse barna er underrepresentert i kommunen denne undersøkelsen er foretatt i, vites ikke. Det ble sendt en forespørsel til PPT om dette, men den ble ikke besvart. Uansett vil det være viktig å sørge for at alle lærere får nok kompetanse og kunnskap om andrespråks-innlæring slik at skolen og lærere kan tilrettelegge for at elever med norsk som andrespråk får like læringsmuligheter som andre elever, og ikke faller utenfor det ordinære opplæringstilbudet.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 6 kapitler.

I *kapittel 1* gis det opplysninger om bakgrunnen for valg av problemstilling, presentasjon av problemstillingen, oppgavens relevans og begrepsavklaringer. I *kapittel 2* presenteres teori knyttet opp mot undersøkelsen relevans. Her gjør jeg først rede for ulike tilnærminger av begrepene tilpasset opplæring og inkludering. Deretter presenteres teori som er relevant i opplæringen av minoritetsspråklige elever. I *Kapittel 3* gis en presentasjon av forskningsmetode og design som ligger til grunn for min spørre-undersøkelse. Videre presenteres undersøkelsens utvalg og kriterier. Jeg beskriver hvordan undersøkelsen ble gjennomført samt sier noe om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet til egen undersøkelse. Til slutt sier jeg noe om de forskningsetiske vurderingene som er foretatt. I *kapittel 4* presenteres og analyseres resultatene av mine funn. I *kapittel 5* drøftes funnene i undersøkelsen opp mot relevant teori og egne erfaringer, og i *kapittel* 6 oppsummeres funnene.

2. TEORI

2.1 Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv

Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975 og i videregående skoler siden 1998. Utdanningssystemet som tidligere var preget av at elevene var plassert i normalskole og spesialskole, ble endret da lov om spesialskoler ble borte etter revisjon av skoleloven (Jenssen og Lillejord, 2009). I 1992 ble de statlige spesialskolene lagt ned og flere av spesialskolene ble omorganisert til regionale kompetansesentre som skulle bistå lokalskolene i arbeide med integrering av elever som hadde gått på spesialskoler. Andre ble nedlagt eller overført til kommuner og fylkeskommuner. Først i 1998, ble spesialundervisning en individuell rettighet, innlemmet i opplæringsloven §5-1. (Utdanningsnytt, 2012). Selv om grunntankene i prinsippet om tilpasset opplæring har en lengre historie i Norge enn selve lovfestingen i 1975, var det først i Mønsterplanen av 1987 at begrepet for første gang ble formulert i en læreplan. Der heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 26). Begrepet tilpasset opplæring har imidlertid fra årene 1975 og fram til i dag endret innhold etter hvilke politiske partier som har sittet i regjering. Noen vil derfor påstå at begrepet tilpasset opplæring er et politisk begrep og ikke et pedagogisk begrep. I Jenssen og Lillejords artikkel *Tilpasset opplæring - Politisk dragkamp om pedagogisk praksis* (2009), trekkes det fram fire epoker fra 1975 og fram til 2009. Disse fire epokene baserer seg på ulike politiske ideologier og verdiorienteringer som fremhever ulike sider ved opplæringen og som forfekter ulike løsninger, men uten at det i de utdanningspolitiske dokumentene kommer

klart og entydig fram beskrivelser av hva disse løsningene konkret består av (Jenssen og Lillejord, 2010).

2.1.1 Tilpasset opplæring, et uklart begrep

Tilpasset opplæring betraktes som et overordnet prinsipp en skal arbeide etter og har sitt formelle grunnlag i opplæringsloven § 1-3. Der kommer det fram at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). I St.mld.nr 6 *Tett på (*2019-2020), gis det uttrykk for at det ikke finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring og at det ikke finnes noen fasit på hvordan en kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen. Videre står det at tilpasset opplæring kan kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering av og intensitet i opplæringen. I tillegg innebærer det høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen skal tilpasses i både fag og lærestoff, men også etter elevenes alder og utviklingsnivå, og lærerne må i et slikt henseende bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (St.mld.nr 16, 2006-2007).

I Bachmanns og Haugs rapport *Forskning om tilpasset opplæring* (2006), blir det presisert at da begrepet tilpasset opplæring første gang kom inn i en læreplan var det mer å oppfatte som en ideologi som skulle prege hele skolen og virksomheten her. Videre sier de at måten undervisningen blir organisert og gjennomført på, ikke er et godt nok kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Selv om man ikke kan sette likhetstegn mellom bestemte arbeidsmetoder og tilpasset opplæring har allikevel mange lærere ofte etterlyst om det finnes bestemte undervisningsmetoder som kan løse problemet for dem. Det er viktig for lærerne å få tilgang til disse måtene eller metodene, slik at det blir enklere å forstå hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis. De har et sterkt ønske om å få til tilpasset opplæring på en bedre måte (Håstein og Werner, 2019).

Det legges som sagt få konkrete føringer på hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres og det legges opp til å bruke det lokale handlingsrommet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Handlingsrom kan her forstås som det potensialet for tolkninger og valg som den nasjonale læreplanen gir lærerne når det gjelder tilrettelegging av elevens læring (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). Samtidig vil graden av opplevelse av handlingsrom variere innenfor samme skole basert på miljømessig opplevelse av muligheter og motstand. Forskning viser også at opplevelsen av muligheter eller begrensninger i handlingsrommet kan ha større innflytelse på lærerens handlinger enn de objektive rammefaktorene som lovverk og læreplaner (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard og Imants, 2009). Det kan derfor være grunn til å hevde at tilpasset opplæring har vært og er et uklart

begrep som det er vanskelig for både lærere og skoleledere å navigere etter, og at tilpasset opplæring kan føre til svært ulike praksiser (Jenssen, 2011). Noen steder kan det bli betraktet som en praksis rettet mer mot individet enn en praksis rettet mot fellesskapet, og at det er mer forankret hos den enkelte lærer enn i skolen som en organisasjon (Jenssen og Roald, 2019).

2.1.2 En smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring

Forskning om tilpasset opplæring skiller gjerne mellom en smal forståelse og et individperspektiv eller en bred forståelse og et systemperspektiv. En smal tilnærming eller individperspektivet, innebærer at søkelyset rettes mot de utfordringer eller problemer hvert enkelt barn kan ha. Selv om individperspektivet er en forutsetning for at retten til spesialundervisning ivaretas, kan denne vektleggingen bidra til at man ser mindre på barnets sterke sider og på den opplæringen som drives i skolen (Nordahl og Overland, 2015). I denne forståelsen av tilpasset opplæring er målet ofte om å finne rette tiltak og å tilrettelegge arbeidsformer og læringsinnhold til enkeltelever eller smågrupper (Haug og Bachmann, 2007). Den grunnleggende tanken er at jo mer individualisert undervisningen er, desto bedre blir opplæringen tilpasset. Denne tilretteleggingen kan komme i veien for en inkluderende opplæring, fordi individualiseringen kan bidra til at enkeltelever blir tatt ut av klasserommet til spesialundervisning, eller annen type opplæring (Nordahl, 2012). I ytterste konsekvens kan denne forståelsen innebære en oppfatning av at tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg (Jenssen og Lillejord, 2009).

En bred forståelse eller et systemperspektiv på tilpasset opplæring innebærer at man oppfatter det mer som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele virksomheten på skolen (Bachmann og Haug, 2006). Her legger man ikke ensidig vekt på undervisningsmetoder rettet mot enkeltelever, men er mer opptatt av kvaliteten på opplæringen i hele skolen. Det kan dreie seg om mulighetene som ligger i det å være en tydelig klasseleder, være bevisst og variere bruken av pedagogiske metoder og å involvere elevene i inkluderende og målrettede arbeidsmiljøer (Damsgaard og Eftedal, 2014). Det handler om å utvikle en skole som legger til rette for, og bidrar til at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (Jensen, 2006).

2.1.3 Ulike nivåer av tilpasset opplæring

Perspektivet om tilpasset opplæring som smal eller vid er ikke nødvendigvis et uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger, men mer et spørsmål om hvor tyngdekraften er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er (Nordahl og Overland, 2015, s. 22). I doktoravhandlingen til E. Jenssen *Tilpasset opplæring i norsk skole* (2011), belyses det hvordan begrepet *tilpasset opplæring* fremtrer på ulike nivåer hos ulike aktører i skolesystemet. Han tar for seg makronivået, mesonivået og mikronivået.

Makronivået omhandler det politiske nivået, mesonivået er hva skoleledere legger vekt på og mikronivået er hva lærere i grunnskolen vektlegger (Jenssen, 2011, s.59). I undersøkelsen kommer det fram at skoleledere og lærere har ulik tilnærming til tilpasset opplæring og at de vektlegger forskjellige sider ved begrepet. For å få til tilpasset opplæring legger lærerne hovedvekt på egen praksis og er opptatt av behovet for flere lærere, tid og materielt utstyr. Lederne tar utgangspunkt i spenningen mellom myndighetenes krav og skolens forutsetninger for å innfri disse kravene. I tillegg nevner skoleledere utfordringer relatert til personalet. Utfordringene dreier seg om egenrådige holdninger, mangelfull kompetanse, eller endrings- og undervisningsmotstand. Flere av rektorene i undersøkelsen er uenige i at det er manglende ressurser som bremser utviklingen av tilpasset opplæring, men at det går mer på hva en selv tenker om undervisning og læring. I studien kommer det frem at både skoleledere og lærere er positivt innstilt til tilpasset opplæring, men at de ikke er samstemte om hva tilpasset opplæring innebærer. I skolepolitiske dokumenter handler tilpasset opplæring om å bidra til sosial utjevning og økt læringsutbytte. Skolelederne er først og fremst opptatte av å dokumentere og fremskaffe læringsresultater på de deler myndighetene har bestemt skal vurderes. Resultatene blir da et mål på hvordan de har lykkes med tilpasset opplæring. Det vi si at de i stor grad har en *resultatorientert tilnærming* til tilpasset opplæring. Lærerne derimot orienterer seg mer mot det undervisningsnære og elevene, og gir uttrykk for at kvaliteten på tilpasset opplæring må bestemmes av det som skjer i undervisningen i møtet mellom lærer, elev og fag (Jenssen, 2011, s. 63).

2.1.4 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

I St.meld. nr.16 «…og ingen sto igjen -Tidlig innsats for livslang læring» (2006-2007) står det:

> «Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, er nedfelt i opplæringsloven §1-2, som også er lovens formålsbestemmelse. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.»

Dette bygger i stor grad på det sosiokulturelle læringssynet og det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen. Fra et pedagogisk perspektiv har man da fokus på de utviklingsprosessene som ligger foran elevene og ikke på den kompetansen barnet allerede framviser (Hoven og Rye, 2004). I en undervisningssituasjon er elevene avhengige av veiledning og støtte for å nå sitt neste utviklingsnivå. Dette kan gis av en

lærer, men også av en mer kompetent jevnaldrende. Den kompetente andre fungerer da som et «støttende stillas» for eleven (Lyngsnes og Rismark, 2014). Denne læringen skjer i felleskap, og er en samkonstruert prosess mellom individer i en gitt sosial praksis. I en sosiokulturell læringsteori legges det vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. (Dysthe, 2001). For å lykkes med tilpasset opplæring for alle, må opplæringen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Det som foregår på skolen må være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne lære og utvikle seg. Arbeidet med å nå alle skal være tuftet på verdier om likeverdighet, høy kvalitet på opplæringen og inkludering (Håstein og Werner, 2019).

2.2 Inkludering

I tillegg til tilpasset opplæring er norsk skole også basert på prinsippet om en inkluderende skole for alle. I formålsparagrafen og opplæringsloven § 9a pekes det på at alle elever har rett til et godt inkluderende læringsmiljø og alle skoler skal arbeide systematisk og aktivt for å sikre dette (Aamodt, 2017, s. 24). Inkludering blir og er et så relevant begrep i opplæringen fordi noen har blitt og er ekskludert fra et sosialt og faglig fellesskap, og inkludering blir dermed et mål. Det pekes på at det må skje en forandring, at inkludering er noe det må jobbes kontinuerlig med og at det stadig må være en utvikling mot bedre opplæringsvilkår (Jortveit, 2017). Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020) sier:

> «Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet. Et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø.»

Peder Haug (2017) skriver at begrepene læringsmiljø og inkludering er forutsetninger for hverandre, men at inkludering er det mest overordnede begrepet. Han skriver videre at i en del litteratur som omhandler spesialpedagogikk, er forståelsen av inkluderings-begrepet bare et spørsmål om hvor elevene fysisk får opplæring. Inkluderingsbegrepet omhandler selvfølgelig mye mer enn bare krav om plassering. En inkluderende skole er opptatt av å skape et godt læringsmiljø med høy kvalitet for elevene (Aamodt, 2017). For å få til et inkluderende læringsmiljø kreves det innsats, vilje og kompetanse. Holdninger hos ledelse, personale, medelever og foreldre har stor betydning for å lykkes med inkludering. Holdninger og handlinger knyttet til en visshet om at skolen er til for alle, er et nødvendig bakteppe for alt didaktisk arbeid. Bevisstheten om at alle elevene er ulike og unike er et godt utgangspunkt for å gjøre skolen allsidig, variert og inkluderende. Det forutsetter imidlertid at skolens ansatte samhandler, planlegger, tilpasser og organiserer læringssituasjoner ut fra en forståelse av at anerkjennelse og inkludering skal være en rettesnor og et verdigrunnlag. Undersøkelser viser blant annet

at minoritetsspråklige elever lykkes best på skoler der de opplever anerkjennelse både språklig og kulturelt (Lund, 2017).

2.2.1 Inkluderingsbegrepets dilemma

Inkluderingsbegrepet favner stort og er ikke bare uproblematisk. I forskningsrapporten *Forskning om tilpasset opplæring* (Bachmann og Haug, 2006), beskrives inkludering med en ideologisk forankring knyttet til skolens oppgave for å tilrettelegge undervisningen for alle. De mener begrepet inkludering på mange områder helt eller delvis kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Det innehar de samme elementene som omfatter både organisering, innhold, metode, og har fokus på læringsutbytte. Forfatterne trekker frem en operasjonalisering av inkluderingsprinsippet som består av fire sentrale områder som er relevante for at skolen skal oppnå en mer inkluderende virksomhet. Det første er å øke fellesskapsfølelsen slik at alle elever kjenner en oppriktig tilhørighet til en klasse eller gruppe. Det andre er å øke deltakingen slik at enkelte elever ikke bare er tilskuere. Det tredje er å øke demokratiseringen slik at alle stemmer skal bli hørt, og det fjerde er å sørge for at alle elever får en opplæring som gir økt utbytte både sosialt og faglig. Det problematiske med disse fire områdene er at de vil stå i motsetninger til hverandre. Det som tjener det ene, vil bli en hindring for noe annet (Bachmann og Haug, 2006, s. 88).

I Jortveits bok «Inkludering av minoritetsspråklige elever» (2017), som er basert på hennes Ph.d.- arbeid, har hun blant annet analysert skolepolitiske dokumenter og mener inkludering er et utydelig begrep på samme måte som tilpasset opplæring. Inkludering blir pekt på som en grunnleggende verdi, men også som et mål og et prinsipp for opplæringa. Det formidles at alle elevene skal delta, og både det sosiale og det faglige fellesskapet er viktig. Inkludering skal motvirke ekskludering, diskriminering, rasisme og fremme demokrati. Dokumentene har en overordnet tilnærming til begrepet og de formidler intensjoner og målsettinger. Når det kommer til presisering av hvordan inkludering skal skje, er dokumentene lite konkrete. For å nå inkluderingsmålsettingen blir det pekt på økt kompetanse og da en særlig oppjustering av det flerkulturelle perspektivet i lærerutdanningene. Ansvaret for en inkluderende opplæring blir i stor grad gitt til skoleeier, skoleledere og kanskje aller mest til lærerne i skolen. Fordi styrings-dokumentene er diffuse blir lærerne gitt et stort handlingsrom som gir dem frihet og autonomi. I samme undersøkelse kommer det fram av lærere hun har intervjuet, at lærerne ikke helt vet hvordan de skal utnytte dette handlingsrommet. Dokumentene gir heller ingen veiledning i hvordan inkluderingen skal foregå og det blir da igjen mye opp til hver enkelt lærer. Det er allikevel skoleleders ansvar å skape et læringsmiljø som anerkjenner annerledeshet, og som bidrar til å gjøre alle elevers kunnskaper gyldige. Det innebærer at det elevene har med seg av kunnskaper og ferdigheter til skolen, benyttes i opplæringssituasjonen og gis prestisje (Hauge, 2016).

I løpet av 1980- og 1990-årene ble det iverksatt flere tiltak spesielt beregnet på minoritetsspråklige elever. Særskilt tilrettelegging foregikk utenfor klasserommet og det flerkulturelle perspektivet var lite integrert i skolen som en helhet. Tanken var at når elevene hadde lært norsk ville «problemet gå over». Det ble da forventet at elevene kunne delta i opplæringen i ordinære grupper uten behov for støtte, og at særtiltakene kunne avvikles. Det elevene hadde med seg av kulturell eller språklig kompetanse ble i liten grad verdsatt eller sett på som interessant kunnskap (ibid). Selv om den pedagogiske tilnærmingen i dag er en annen, kan man allikevel stille spørsmål ved hvor langt inkluderingsmålsettingen har kommet i norske skoler. I Jortveits arbeid (2017) kommer det blant annet fram, i intervju med 14 grunnskolelærere, at alle er positive til inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen, men at flere av lærerne ønsker at elevene skal bli «norske» så fort som mulig. Det kan være mange grunner til et slikt utsagn og det er ikke nødvendigvis et uttrykk for assimilerende holdninger. Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet var mer basert på det sosiale aspektet som trivsel og vennskap og sosial deltakelse, hvor man trenger å kunne norsk. De fleste forbandt ikke inkludering like sterkt med den faglige opplæringen (ibid).

2.2.2 Inkludering - en problemorientert og ressursorientert tilnærming

Hauge (2016) beskriver den felleskulturelle skolen med en problemorientert tilnærming og en ressursorientert tilnærming til det flerkulturelle. På problemorienterte skoler signaliseres ikke språklig og kulturelt mangfold, og inkludering snakkes om i betydningen av å gjøre lik. På slike skoler signaliserer skolen homogenitet og likhet og det flerkulturelle og flerspråklige underkommuniseres. Mange lærere ønsker seg her en homogen elevgruppe, slik at man kan få *undervist.* Spesielt gjelder det lærere som fortsatt driver med tradisjonell tavleundervisning. Disse lærerne opplever det i større grad problematisk å skulle forholde seg til elever som har ulik kompetanse i norsk. Tiltak som iverksettes i den problemorienterte tilnærmingen bærer i stor grad preg av overgangstenking. Den flerkulturelle situasjonen er en overgangstilstand, og tiltakene blir kompensatoriske. De elevene som ikke kan nyttiggjøre seg skolens ordninger slik den er, må endre seg slik at de får utbytte av opplæringen slik den drives. Lærernes oppmerksomhet vil være rettet mot elevenes mulighet til å tilpasse seg skolens eksisterende tilbud. De er mer opptatt av elevenes mangler. De har fokus på hvor stor avstand det er mellom elevenes bakgrunn og kompetanse, og de erfaringene og ferdighetene som oppleves som nødvendige for å gli ubemerket inn i elevgruppens aktiviteter. Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige blir på slike skoler sett på noe som kommer ekstra og som er forholdsvis perifert i forhold til det skolen egentlig holder på med (ibid).

På ressursorienterte skoler, gjøres det kontinuerlige vurderinger av hvilke endringer som må foretas for å imøtekomme behovet til elevene. Det er elevenes grunnleggende behov og kompetanse som er utgangspunktet for handlingene og ikke et skjult ønske om homogenitet og uforanderlighet. De ulike erfaringene og synspunktene hos elevene blir sett på som en berikelse for fellesskapet. Den språklige og kulturelle bakgrunnen gis status og verdi og en ser på heterogenitet som en normal tilstand. Her er det skolen som må tilpasses elevens behov og ikke vice versa. Fokuset er rettet mot elevens ressurser og elevens språk, uansett hva det er, og ses på som sentral for elevens skolespråklige utvikling. På slike skoler brukes andre elever som snakker samme språk som læringspartnere og samarbeidspartnere. Nyankomne elever får anledning til å samtale med andre som snakker samme språk og får en opplevelse av trygghet og forståelse. Skolens fysiske rom utnyttes til å signalisere det flerkulturelle fellesskapet slik at alle elever skal kjenne seg igjen og kunne identifisere seg med skolen og dens innhold (Hauge, 2016)

Det er sannsynligvis ingen skoler som er enten problemorientert eller ressursorienterte. Noen kanskje heller kanskje mer mot det ene enn det andre, eller befinner seg et sted midt imellom. Det som er avgjørende er i hvilken retning skolen styres i det flerkulturelle utviklingsarbeidet (ibid).

2.3 Andrespråkslæringen

Et sentralt premiss i et sosiokulturelt læringsperspektiv er at språk læres best når den som skal lære språket omgås andre i situasjoner der språket faktisk er i bruk. I undervisningssammenheng er det særlig den nærmeste utviklingssonen som har hatt stor pedagogisk appell, fordi den gir muligheter for pedagogiske opplegg som passer inn i klasserommet. Den nærmeste utviklingssone stimulerer blant annet til elevsamarbeid, lærer-elev-interaksjon og til oppgaver som stimulerer kommunikasjon og kan bidra til å utvikle kommunikasjonsstrategier. (Svendsen, 2019, s. 94).

For mange minoritetselever vil læreren være den norskspråklige voksenpersonen de snakker mest med, eller kanskje også den eneste de snakker norsk med. Det grunnleggende verdisynet og holdningene læreren møter disse elevene med, er en helt avgjørende faktor som ikke kan ses adskilt fra opplæringstilbudet for øvrig. Å være bevisst hvilke holdninger man har til elevene og undervisning av minoritetsspråklige elever omtales ofte som læreroppfatninger. Slike oppfatninger er individuelle, implisitte antakelser om et tema som en person anser som sanne. En slik oppfatning kan for eksempel være at minoritetsspråklige elever ikke bør snakke noe annet enn norsk på skolen, eller at de bør lære seg norsk i løpet av kort tid. Slike oppfatninger har stor innflytelse på undervisningen og er vanskelige å endre, nettopp fordi de er implisitte (Borg, 2006). Lærere bør derfor jobbe med å bli bevisste egne holdninger og verdier

relatert til undervisning av minoritetsspråklige elever, slik at disse elevene ikke ses i et mangelperspektiv sammenlignet med de majoritetsspråklige elevenes ferdigheter. Det er viktig å fokusere på de ressursene elevene har og hvordan disse kan benyttes i arbeidet mot å lære seg et nytt språk (Monsen og Randen, 2018).

Elevenes morsmål vil for eksempel være en slik ressurs. Språkforskeren Jim Cummins (2000) understreker blant annet at språkferdigheter ikke kan ses uavhengige av hverandre. Svært mye av den kompetansen man har opparbeidet seg på førstespråket, er kompetanse man kan overføre til andrespråket (Monsen og Randen, 2018). Videre sier Cummins at tanken som ligger til grunn for språket man bruker stammer fra den samme kognitive mekanismen, og han hevder at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på mer enn ett språk. Morsmålet er derfor en sentral funksjon, da det både vil fungere som en støtte for kunnskapstilegnelse og samtidig ha betydning for utvikling av norskferdighetene (Hauge, 2016). Gjennom morsmålet kan elevene lettere koble sine tidligere kunnskaper og erfaringer til det nye lærestoffet, og ved å benytte elevenes flerspråklighet kan det også ha en positiv betydning for leseopplæringen og utvikling av språklig bevissthet (Palm, 2019a).

I Norge fikk vi ny kunnskap om flerspråklighet i norsk grunnskole gjennom rapporten «*Rom for språk?*» (Ipsos, 2015). Her ble det kartlagt blant annet hvordan lærere forholder seg til elevenes flerspråklige praksis og flerspråklige kompetanse. Rapporten konkluderte med at lærerne kun i begrenset grad tar i bruk alle de språklige ressursene som er tilgjengelige i klasser med stort språklig mangfold blant elevene. I en annen kvalitativ studie utført i seks ulike førsteklasserom, i tre ulike kommuner, viste det seg at det var bare én av lærerne som praktiserte inkluderende opplæring og brukte flerspråklighet som ressurs (Palm, 2019b). Palm trekker også fram uformelle observasjoner og erfaringer gjennom praksis knyttet til lærerutdanningen, som også tyder på at lærere i liten grad utnytter de språklige ressursene elevene har i undervisningen. Det er viktig at skoler anerkjenner og støtter opp under elevenes morsmål og kulturelle bakgrunn, fordi det handler om hvorvidt man opplever elevens bakgrunn som er ressurs eller et problem for skolen (Hauge, 2016). Når elevenes flerspråklige kompetanse overses og blir usynliggjort ved at det ikke inkluderes i opplæringen, forblir det en taus kunnskap og en ubrukt ressurs (ibid).

Et annet aspekt ved morsmålet, er den påvirkningen en persons kompetanse i ett språk har på den samme personens kompetanse i bruk av et annet språk. Som lærer kan man for eksempel ved å sette seg inn i elevenes morsmål få kjennskap til strukturelle trekk som kjennetegner ulike språk ved å se på grammatiske og lydlige strukturer. Da vil man få en mer oversikt over likheter og ulikheter i språkene, og denne oversikten kan gi en pekepinn om hva som oppleves som vanskelig. Jo mer man vet om elevenes morsmål, jo

lettere vil det være å forstå og forklare avviket i språket til eleven, og man kan lettere få til tilpasset opplæring. Når man vet hva som kjennetegner elevens språk vil det også bli lettere å trekke inn elevens morsmål som en ressurs i klasserommet (Monsen og Randen, 2018).

Forskning presentert av Tonne og Palm (2015), viser særlig to tendenser når det gjelder opplæring av elever i grunnskolen de siste tretti årene. Den første tendensen er at man gjennom endringer i lovverket har skapt et problemperspektiv på flerspråklighet ved å tone ned morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Det er bare elever med vedtak om særskilt språkopplæring som i noen kommuner tilbys morsmålslærere, eller tospråklige faglærere. Morsmålet blir betraktet som en hjelp til innlæringen av andrespråket, og ikke som en verdi i seg selv. Morsmålet har en viktig betydning for elevenes identitetsutvikling. Språk og identitet henger nøye sammen og blir ikke morsmålet verdsatt på skolen, kan dette få konsekvenser for elevens selvbilde. Alle elever skal få identitetsbekreftelse på skolen, og anerkjennelse av elevens morsmål vil i så måte være et godt bidrag (Hauge, 2016).

Den andre tendensen er at arbeidsformene i skolen har ført til en individualisering av læringsarbeidet, som ikke er særlig gunstig for elever med norsk som andrespråk (Palm, 2019b). I en oversiktsartikkel om språkopplæring for minoritetsspråklige elever konkluderer Ryen (2010) med at minoritetsspråklige elever får færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringssituasjon enn majoritetsspråklige. Dette kan være fordi de vanligste arbeidsformene i klasserommene baserer seg på mye individualisert arbeid og oppgaveløsning (Palm, 2019b). Forskningsprosjektet *Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring* (Halse og Haug, 2008), gir et godt innblikk i nettopp dette. Systematiske observasjoner av 29 forskjellige minoritetsspråklige elever gir et ganske utfyllende bilde av hva som karakteriserer elevenes skolehverdag. Dataene fra prosjektet viste at det å jobbe med oppgaver, er den arbeidsmåten som dominerte mest i fagundervisningen. De flerspråklige elevene brukte så mye som halvparten av tida til å arbeide med oppgaver. Dette foregikk i grupper eller individuelt, men dataene viste at elevene arbeidet mest individuelt. Læreren hadde også liten tid til å veilede elevene, og muntlig kommunikasjon med medelever og lærere om det faglige var begrenset. Elevene fikk liten hjelp til å ta i bruk morsmålskompetansen sin i arbeidet med det faglige. Mulighetene til å delta og ha utbytte av aktivitetene i klasserommet var avhengig av norskferdighetene til den enkelte elev. Forskningen vists at det innenfor kollektivet i liten grad ble tatt hensyn til språklig og kulturelt mangfold. Nest etter det å arbeide med oppgaver var lytting den elevaktiviteten som det forekom mest av når elevene arbeidet med fag. Totalt brukte elevene 33 % av tida til lytting, enten til læreren eller til medelever, men som oftest til læreren (Grimstad, 2012).

Videre viser en ny undersøkelse, uført av Wagner og Skaftun ved Universitet i Stavanger, at læreren står for mesteparten av snakkingen (Rognved, 2019).. De har undersøkt aktiviteten i klasserommet i seks forskjellige førsteklasser, i 24 norsktimer. Selv om utvalget er lite, mener forskerne at det gir et representativt og tydelig bilde (ibid). Det er ikke vanskelig å tenke seg at dette også forekommer i klasserom på høyere trinn. Tidligere forskning gjort på helklassesamtaler, både internasjonalt og i Norge, viser at disse samtalene ofte har en såkalt IRE-struktur. Det vil si samtaler hvor læreren stiller spørsmål, elevene svarer og læreren evaluerer svaret som rett eller galt. Slike samtaler er ofte preget av høyt tempo og de favoriserer som regel elever som raskt rekker opp hånda, og som vet hva de skal svare. Disse samtalene er også korte og fremmer ikke resonnement og utprøving. I tillegg mangler disse samtalene dybde. For minoritets-språklige elever kan dette være uheldig da de trenger den faglige støtten fra en lærer, som en mer utdypende samtale kan innebære (Palm, 2008).

I andrespråkslæringen er særlig den muntlige kommunikasjonen viktig. Elevene må få anledning til selv å bruke språket aktivt i det faglige fellesskap og de må få varierte muligheter til å bruke språket i faglige sammenhenger i interaksjon med andre. Ved å utvikle faglige læringsfellesskap der alle elevene kan være språklige aktive i samtaler som er kognitivt utfordrende, vil også de minoritetsspråklige elevene inkluderes og de får større læringsutbytte (Palm, 2019b).

Hvis ikke elevene får være muntlige aktive vil det begrense deres mulighet til å vise den kunnskapen de har. Dette kan føre til at man senker kravene til elevene. Det er pekt på at man i Norge har for lave forventinger til minoritetsspråklige elever (Engen, 2010). Ved å ikke øke forventningene til hva elevene kan mestre, kan elevene risikere at fagstoffet blir forenklet både språklig og tematisk. Noen av vanskene minoritetsspråklige elever har når de skal lære fagspråk, henger sammen med at de i utgangspunktet kan ha et begrenset ordforråd, eller generelt svakere språkkunnskap. Derfor er det viktig å legge til rette for systematisk og langvarig arbeid med ordforråd i alle fag. Det betyr at alle lærere har ansvar for minoritetsspråklige elevers språkutvikling (Lunde, 2017). Alle lærere må derfor utvikle en språklig bevissthet om eget fag og ut fra det legge opp en fagundervisning som er tilpasset elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn (Palm, 2008).

Elever som skal lære seg et nytt språk har en stor og tidkrevende jobb foran seg. Ifølge Jim Cummins (2000) tar det fra to til tre år å utvikle et andrespråk som kan brukes til å løse hverdagslige kommunikative oppgaver, mens det tar så mye som fra fem til sju år å utvikle et akademisk skolespråk. Dette skillet mellom skolespråk og hverdagsspråk er det viktig å ta med seg fordi det indikerer hvor elevene trenger mest støtte. Hverdagsspråket læres av andre barn i lek og fritidsaktiviteter, mens skolespråket læres i klasserommet

under kyndig ledelse av lærer. Det betyr at minoritetsspråklige elever må arbeide med fagkunnskap og språklæring samtidig, mens deres norskspråklige medelever kan konsentrere seg om det faglige (Monsen og Randen, 2018). Det er viktig at *alle* lærere blir bevisste at klasserommet er en viktig arena for elever som holder på å lære sitt andrespråk og legger til rette for gode språklæringssituasjoner. De fleste lærer best på et språk man forstår, og hvis elevene ikke behersker undervisningsspråket vil de selvfølgelig ha dårligere forutsetninger for å få utbytte av opplæringen enn elever som undervises på førstespråket. Når minoritetsspråklige elever får sin fagundervisning på norsk, kan derfor ikke språkforståelse og språkopplæring skilles fra faglæring. En andrespråkspedagogisk tilnærming er derfor helt grunnleggende også i fagopplæringen (Selj, 2019).

2.4 Særskilt språkopplæring

Opplæringsloven § 2-8 og § 3-8 sier:

> «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.»

Hvordan dette forstås og blir tolket i praksis varierer fra skole til skole, fordi det ikke entydig er forklart hva som ligger i formuleringen «tilstrekkeleg dugleik i norsk» (Palm, 2019b). For det første må det avgjøres hva som er *tilstrekkelig ferdigheter* i norsk, siden rettighetene til norskopplæringen strekker seg fram til dette punktet. For det andre ser vi at eleven «om nødvendig» har rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig faglærer. Igjen må det en tolkning til for å fastslå når det er *nødvendig* (Monsen og Randen, 2018). Som det kommer fram av loven ser vi at særskilt språkopplæring kan være tre forskjellige tiltak: særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. En elev kan få alle tre tiltakene, to av dem eller bare ett. Siden mange kommuner ikke tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklige faglærere, må det legges til rette for annen tilrettelagt opplæring. Årsaken til de forskjellige tilbudene kan være kommunestørrelse, antall elever med krav på særskilt språkopplæring, kompetanse på feltet eller tilgang til kvalifiserte lærere. Det er frivillig for elevene å delta i særskilt språkopplæring. Det finnes ingen regel på hvor mange år elevene kan få vedtak om dette, men særskilt språkopplæring er ment å være en overgangsordning til elevene kan følge ordinær opplæring (Lunde, 2017, s 54).

2.4.1 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring kan foregå i et innføringstilbud eller opplæring etter lærerplanen i grunnleggende norsk, men også som tilpasninger i det ordinære norskfaget. Læreplanen i grunnleggende norsk er laget med utgangspunkt i andrespråksperspektiver og er aldersuavhengig og nivåbasert. Velger man i stedet å gi opplæring etter den ordinære planen bør andrespråksperspektiver legges til, noe som fordrer andrespråkskompetanse hos læreren (Lunde, 2017, s. 59).

Når elevene skal ha særskilt norskopplæring, bør de helst tas ut av norsktimer, men av og til blir elevene allikevel tatt ut av andre fag enn norsk. Selv om dette ikke kan forsvares gjennom lovverket, fordi elevene går glipp av annen undervisning som de har krav på, må organiseringen av særskilt norskopplæring ta utgangspunkt i lokale forhold på hver enkelt skole. Det aller viktigste er at organiseringen, hvilke lærere som skal undervise i særskilt norsk, og innholdet i opplæringen er gjennomtenkt ut fra elevenes behov (Lunde, 2017, s. 60). Antallet timer særskilt norskopplæring elevene får vil nok variere noe, men de fleste vil tilbringe mesteparten av skoledagen innenfor den ordinære opplæringen.

2.4.2 Kartlegging av minoritetsspråklige elever

For å undersøke om elevene har rett til særskilt språkopplæring må elevene kartlegges. Denne definisjonen av kartlegging i pedagogisk sammenheng kan oppsummere og svare på spørsmålet om hva det er å kartlegge:

> «Å kartlegge er å systematisk undersøke for å få en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogisk verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassede tiltak. Generelt er hensikten med en pedagogisk kartlegging i denne sammenhengen å sikre elever fra språklige minoriteter like muligheter og rett til tilpasset opplæring» (Bøyesen, 2017, s.110).

Det er som oftest skolen som skal kartlegge elevens ferdigheter i norsk før kommunen fatter vedtak om særskilt språkopplæring, jf. Opplæringsloven §§ 2-8 fjerde avsnitt og 3-12, fjerde avsnitt. Kartleggingen vil danne grunnlaget for å vurdere behovet for språkopplæring og for å kunne ta stilling til omfanget av antall timer og varighet. Slik kartlegging skal også gjennomføres underveis i opplæringen som grunnlag for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen og for å tilpasse elevenes opplæring (Ryen og Palm, 2019). Det er ikke gitt nasjonale føringer for hvordan kartlegging av elevenes norskferdigheter skal gjennomføres (NOU 2019:23). Til forskjell fra når en elev skal kartlegges med tanke på behov for spesialundervisning, hvor det skal foreligge en sakkyndig vurdering, stilles det derimot ingen krav til kompetanse hos de som skal kartlegge minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk (Heldal, 2012).

Det er også valgfritt hvilket kartleggingsmateriell som brukes. Det er ofte lærerne som får ansvaret for denne kartleggingen, og flere etterlyser kunnskap om framgangsmåte og ulikt materiell (Nygård, 2017). Kartleggingsverktøyene som brukes bør være gyldige og pålitelige slik at de måler det en er ute etter å måle. Det er imidlertid opp til hver enkelt skole, og kanskje også hver enkelt lærer å vurdere hvordan begrepet *tilstrekkelige ferdigheter* skal forstås. Man forstår ut fra dette at det kan åpnes opp for mange ulike praksiser og løsninger. Rambølls rapport (2016) peker på at denne valgfriheten fører til at mye ansvar og beslutningsmyndighet legges over på den enkelte skole og den enkelte lærer, som igjen åpner for stor utøvelse av skjønn. Slik skjønnsutøvelse fordrer faglig kompetanse hos lærere og skoleledere. En faglig kompetent lærer er helt avgjørende, uavhengig av alle andre rammefaktorer, for at minoritetsspråklige elever skal bli kartlagt og tilbys tilpasset opplæring. Det er læreren som skal følge opp kartleggingen, fortolke resultatene og bruke dem videre i undervisningen (Nygård, 2017). Dette betyr at lærerne i tillegg til å ha god kartleggingskompetanse også må ha god vurderingskompetanse.

Å ha god vurderingskompetanse innebærer å gjøre en underveisvurdering som må ligge til grunn for at man skulle kunne avgjøre hva slags undervisningstilbud elevene skal få. Den løpende vurderingen må sørge for at undervisningen er tilpasset elevenes behov og ferdigheter. Å vurdere språkferdigheter er vanskelig, og problemet for minoritets-språklige elever i skolen kan ofte være at det bare er den norske delen av språkferdigheten deres som vurderes. Dette er uheldig da minoritetsspråklige elever har nytte av og bruk for hele sitt språklige repertoar for å utvikle sine kunnskaper. Når man kartlegger må man huske at det er bare en del av elevens språklige ferdigheter man får tilgang til, og at utviklingen av de norskspråklige ferdighetene også vil henge sammen med i hvilken grad vi evner å trekke inn elevenes øvrige språkferdigheter (Monsen og Randen, 2018).

2.5 Ledelsen som kulturskaper

I forordet til Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) Kultur for læring står det:

> «Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte.»

Definisjoner av begrepet skolekultur har blitt gjort av ulike forskere, men i denne oppgaven betrakter jeg skolekultur som viser til de normer og verdier som eksisterer på skolene og som det som Hargreaves mener på lærernivå handler om å utvikle en kollektiv profesjonell skolekultur med samarbeidende lærere (Moen, 2017) I dette samarbeidet videreføres det fellesskapet av virkelighetsoppfatninger, holdninger, verdier

og normer som eksisterer i skolens indre liv som vil føre til at skolens pedagogiske praksiser blir forankret i et felles verdisyn (ibid). Arbeidet med skolekulturen blir et felles ansvar i skolen, men skoleledelsen har et særlig ansvar for å gå foran som gode rollemodeller. Skolens ledelse er derfor viktige kulturskapere i skolen. De har mest makt til å påvirke kulturen i ønsket retning og de påvirker forståelsen av arbeidsmåter, forståelser av mål, og det sosiale miljøet på skolen. Det er de som forteller lærerne hva som er verdifullt i organisasjonen (Roaldset, 2013). Kulturen på en skole utgjør rammeverket for den læringen og utviklingen som skjer hos alle skolens aktører og kulturen påvirker derfor lærernes læring, utvikling, og måte å undervise på (Moen, 2017). Forskning på skoleledelse peker blant annet på at lederes innsikt i skolens kjernevirksomhet påvirker kvaliteten på lærernes undervisning, samtidig som læreres undervisning synes å ha avgjørende effekt på elevenes læring (Møller, 2013). På skolenivå er det mye som tyder på at en tydelig ledelse, som er involvert i pedagogiske spørsmål, er viktig for å utvikle en skolekultur som virker selvforsterkende på gode læringsprosesser. Dette betyr at skoleledere har en indirekte betydning på elevenes læring gjennom den innflytelsen de har på lærerne. Kvaliteten på lærerarbeidet og hvordan profesjonsarbeidet uføres, har vist seg og ha en nær sammenheng med lærernes kunnskapsgrunnlag, arbeidsvilkårene på skolen og hvordan skolen ledes. Ledelsen som utøves og kulturen som preger virksomheten synes å ha stor relevans, både for elevenes læring og lærernes trivsel. Ledelse anses dermed å være tett koblet til kvaliteten på arbeidet som utføres og til vilkår for profesjonsutvikling (Helstad, 2015).

For minoritetsspråklige elever vil skoleledelsen spille en sentral rolle når det gjelder å sikre bevissthet rundt de særskilte utfordringene som knytter seg til disse elevenes læringssituasjon. En kritisk felle er å lede «fargeblindt» eller «nøytralt» ved å «ikke gjøre forskjell» eller «behandle alle likt.» Snubletråden ligger i for eksempel å betrakte kultur og familiebakgrunn som irrelevant for elevens læring og utvikling, og dermed benekte at makt og privilegier eksisterer i skole og samfunn. Som skoleleder er det derfor viktig å erkjenne hvordan spørsmål knyttet til kultur kan bidra til å forstå hvem som har makt til å definere hvilket innhold, og hvilke perspektiver som er relevante å integrere i den pedagogiske praksisen (Andersen, 2017).

2.5.1 Ledelsens ansvar for kompetanse

NOU 2010:7 Mangfold og mestring sier:

> «Kompetanse kan defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Begrepet innbefatter både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter.»

I opplæringsloven er det ikke fastsatt krav om at ansatte som skal undervise minoritetsspråklige elever må ha kompetanse i flerkulturelt eller flerspråklig arbeid (NOU,

2010:7). Skoleledelsen har imidlertid et stort ansvar for å sørge for at også de minoritetsspråklige elevene får tilpasset opplæring. Alle elevene skal få relevante kunnskaper i norsk og få et læringsutbytte som står i forhold til egne forutsetninger. Her er skolens og lærernes kompetanse en viktig forutsetning. Denne læringen kan ikke overlates til tilfeldigheter, men må bygge på en profesjonsutdanning som utvikler god faglig pedagogisk kompetanse (Jortveit, 2017). Utvalget bak rapporten *Mangfold og mestring* har avdekket behov for kompetanseutvikling i alle deler av opplæringssystemet innenfor det flerkulturelle feltet (NOU, 2010:7) I Rambølls rapport *Evaluering av implementering av nye lærerplaner for språklige minoriteter* (2011), vises det til at mange skoleeiere og skoleledere oppgir at de kjenner seg usikre på læreplanene for minoritetsspråklige elever, og at de ikke har kjennskap til lovverk og rettighets-problematikk. Skoleledere bør selvfølgelig også skaffe seg og inneha kompetanse på det flerkulturelle feltet. Deres forståelse av og begrunnelser for hvordan de legger til rette for minoritetsspråklige elevers opplæring har mye å si for opplæringstilbudet (Hauge, 2016).

Det er skoleledernes oppgave å sikre at lærerne har den nødvendige kompetansen som skal til for å gi minoritetsspråklige elever best mulig undervisning. Dette gjelder selvfølgelig alle lærere og ikke bare de som har særskilte språklige undervisningsoppgaver (Utdanningsdirektorat, 2016b). For å få til dette må de tilsette lærere med kompetanse til å ivareta disse elevenes opplæringstilbud og sørge for at det flerkulturelle perspektivet implementeres på skolen. Skoleledelsen må derfor avdekke hvilke kompetansebehov som til enhver tid eksisterer ved egen skole. Har skolen mange minoritetsspråklige elever vil det være behov for lærere med kompetanse i andrespråksinnlæring. Har ikke lærerne denne kompetansen må skoleledelsen sørge for etter- og videreutdanning, men også sette dette som sentrale kompetansekrav i nyansettelser. Skoleledelsen har en svært sentral rolle i hvordan en skole framstår når det gjelder kompetanse blant lærerne. Ved å sørge for denne kompetansen har de dermed store muligheter til å bidra til at skolens sammensetning stemmer overens med den demografiske sammensetningen som skolens elever og foreldre representerer (Hauge, 2016).

2.5.2 Ledelsens ansvar for samarbeid

Skoleledelsen har også en sentral rolle i hvordan en skole framstår når det gjelder samarbeid mellom blant annet lærerne. I Stortingsmelding nr.21 (2016-2017), Tidlig innsats - Lærelyst og kvalitet i skolen kapittel 4 står det:

> «På lik linje med andre profesjonsutøvere inngår lærere i et profesjonsfellesskap. Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne

> samarbeider. For at skolen på best mulig måte skal bidra til elevens læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaring. Det er likevel ikke alle former for samarbeid som har like storbetydning for elevens læring. Det er først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte.»

Ledelsen må derfor sørge for at lærerne har gode samarbeidsarenaer slik at opplæringen blir best mulig. Det innebærer at lærere som underviser de samme elevene får tid og mulighet til å planlegge og gjennomføre det daglige arbeidet. Planleggingsarbeidet bør være timeplanlagt slik at det blir regelmessig (Hauge, 2016). I tillegg til at lærerne får tid på sine egne teammøter, bør noe av fellestiden bli brukt på diskusjoner og kompetanseheving når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever. Dette kan igjen bidra til en helhetlig opplæring for elevene.

3. Metode

3.1 Valg av forskningsmetode og design

Det første leddet i en forskningsprosess er gjerne å velge tema og problemstilling. Ut fra problemstillingen definerer man så metode og forskningsdesign. Det er problemstillingen som avgjør hvilken metode man bør velge. I metodelitteraturen skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannesen og Tufte, 2002). Ved et kvalitativt forskningsopplegg går forskeren ofte i dybden på et smalt felt. Datamaterialet blir gjerne samlet inn ved hjelp av intervjuer, deltagende observasjon eller det består av dokumenter hvor man analyserer meningsinnholdet. Et kvantitativt forskningsopplegg er derimot ofte forskning i bredden. Her undersøker man gjerne mange enheter (respondenter), med begrensede svaralternativer. Informasjonen om deltagerne blir ofte samlet inn via et spørreskjema som forskeren analyserer med statistiske analyseteknikker (Andersen 2007). Det vil si at i kvantitative undersøkelser registreres observasjoner som talldata, mens innsamlet materiale fra kvalitative undersøkelser registreres som tekstdata. Dette fordi man arbeider med ulike type data. (Ringdal, 2018).

I min studie ønsket jeg å få vite noe om læreres muligheter til å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever med spesielt vekt på elever med vedtak om særskilt norsk. Jeg ønsket å nå et bredt utvalg, men samtidig skoler med ganske like forutsetninger ut fra skoleeiers rammer rundt opplæringen av disse elevene. Jeg lagde derfor et spørreskjema for å samle inn data fra lærere på de offentlige barneskolene i kommunen jeg jobber. I følge kommunens skolekontor var det ca. 230 lærerstillinger på barneskolene i skoleåret 2019/2020. Ved utspørring av store utvalg er kvantitativ

forskningsstrategi særlig godt egnet. Spørreundersøkelser kan være intervju, surveyer og meningsmålinger, og er den mest brukte datainnsamlings-metoden i samfunns-vitenskapene. Jeg valgte derfor å bruke kvantitativ metodisk tilnærming med survey som design. Survey er et spørreskjema som blir ofte brukt for å samle inn data fra et stort utvalg for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra. Datainnsamlingen kan skje ved hjelp av spørreskjema til selvutfylling, telefonintervju eller ved personlig intervju (Ringdal, 2018).

I denne undersøkelsen har jeg valg det førstnevnte. Fordelen med å bruke denne formen for datainnsamling er at man kan nå ut til mange og det er så å si er kostnadsfritt. Respondentene kan også svare når det passer innenfor et gitt tidsrom i tillegg til å være anonyme (ibid). Dataene man samler inn gjøres så om til tall som dermed kan behandles gjennom statistikk, noe som igjen muliggjør en effektiv behandling av relativt store datamengder. Det at slike strukturerte undersøkelser inneholder mange enheter gjør at man får en oversikt over hvordan mange ser på en sak, og dermed få et mer representativt bilde av hvordan flertallet ser på ting (Postholm og Jacobsen, 2018). Denne metoden egner seg derfor godt hvis man vil beskrive omfanget av noe eller for å finne ut om det er systematiske variasjoner mellom ulike grupper som inkluderes i undersøkelsen (Postholm og Jacobsen, 2019). Ulempen ved bruk av spørreskjemaer er at svarprosenten kan bli lav hvis temaet ikke interesserer målgruppa. Man har heller ingen kontroll på hvordan spørsmålene oppfattes og ingen mulighet til å følge opp eventuelle misforståelser eller feiltolkninger av spørsmålene (Ringdal, 2018). Standardiseringen gjør også at det ikke blir så mange nyanser i svarene og respondentene har ingen mulighet til å komme fram med andre synspunkter som avviker fra det forskeren spør om (Postholm og Jacobsen, 2018). Ved slike spørreundersøkelser utarbeides spørreskjemaer forut for datainnsamlingen, og kan ikke endres i etterkant. For å ta hensyn til manglende fleksibilitet må man gjøre godt forarbeid. Det betyr å sette seg godt inn i relevant teori og tidligere gjennomførte undersøkelser på det feltet som skal studeres (Johannessen og Tufte, 2002).

3.1.1 Populasjon og utvalg

I dagligtale er en populasjon typisk en gruppe mennesker karakterisert ved for eksempel, kjønn, alder, utdanning, bosted og lignende. I statistikkfaget derimot har begrepet populasjon en mer omfattende betydning. Forenklet sagt er det alle mulige observasjoner, individer eller hendelser vi ønsker å vite noe om. En statistisk populasjon kan være et definert antall, men i statistikkfaget tenker man ofte på det som et hypotetisk uendelig sett med objekter (Pripp, 2017). Et utvalg er en undergruppe av populasjonen. Et representativt utvalg er et utvalg som ligner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget, kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven og Hjardemaal, 2018).

Hvilke utvalgskriterier som brukes, er avhengige av forskningsspørsmålene, og hva som er hensiktsmessig å gjennomføre (Johannessen og Tufte, 2002). Undersøkelsens problemstilling i denne oppgaven sier allerede noe om utvalget da den lyder som følger: «Hvilke muligheter har lærere for å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som trenger særskilt språkopplæring»?
Informantene i denne undersøkelsen er derfor lærere. I tillegg til dette, har jeg opprettet noen andre utvalgskriterier:
- læreren skal jobbe på barneskole
- læreren skal jobbe på en offentlig skole i kommunen jeg jobber
- læreren må være i en undervisningsstilling

Jeg har derfor valgt å bare sende ut spørreundersøkelsen til barneskolene i kommunen jeg jobber. Jeg har tatt utgangspunkt i praksisen på skolen jeg jobber og det var derfor være mest interessant å se på skolene i samme kommune. Ikke bare fordi jeg tenker at rammene rundt særskilt norskopplæring kan være ganske likt, men også fordi særskilt norsk-nettverket i kommunen nå prøver å få til en felles forståelse og økt interesse og kunnskap rundt særskilt norsk. Jeg har valgt bare barneskolene, da disse som regel er ganske likt organisert med at kontaktlærer underviser i de fleste fag, og fordi det er barneskolene jeg kjenner best. Ved å bare bruke skolene i kommunen har jeg hatt større mulighet til å informere om prosjektet både gjennom kommunens skolekontor og særskilt norsknettverket som jeg sitter i. Utvalget til min undersøkelse er derfor ikke et tilfeldig utvalg, men et hensiktsmessig utvalg valgt ut fra bekvemmelighet, tilgjengelighet og gjennomførbarhet.

3.1.2 Utforming av spørreskjema

Utgangspunktet for utforming av spørreskjemaet er undersøkelsens forskningsspørsmål (Johannessen og Tufte, 2002). For at en god kvantitativ undersøkelse skal kunne gjennomføres må problemstillingen konkretiseres så mye slik at man kan stille presise spørsmål som har presise og avgrensede svaralternativ. Før undersøkelsen gjennomføres må det derfor foretas en klar strukturering av spørsmål og svar. Man må derfor tenke gjennom både ulike måter å forme setninger på, ordvalg og ulike sammensetninger av ord. Når det gjelder utformingen av spørsmålene må de stilles slik at respondentene opplever de som meningsfulle (Postholm og Jacobsen, 2018).

Hva jeg skulle undersøke og hvorfor var ganske klart. Utfordringen lå i å uforme spørsmål som ville bli forstått slik jeg ønsket, og å utforme svaralternativ som passet til spørsmålene. Siden spørreskjemaet har vært til samme yrkesgruppe har jeg har forutsatt at det ligger en felles forståelse for begrepene jeg har brukt, og at spørsmålene har blitt oppfattet tilnærmelsesvis likt av dem som svarer. Det vil allikevel være en risiko for at noen har oppfattet spørsmålene forskjellig eller tolket de ulikt. I tillegg til å jobbe med

ordlyden har jeg også lagt vekt på den grafiske utformingen. Dette fordi spørreskjemaet skulle leveres ut i papirutgave og jeg ønsket at spørreskjemaet skulle ha et oversiktlig og luftig layout, se overkommelig ut og være enkelt å besvare. Jeg la derfor mye arbeid i både innhold og form. En utfordring med spørreskjemaet har vært antall spørsmål. Siden jeg ikke kunne komme med oppfølgingsspørsmål, som man kan gjøre i et intervju, har det vært vanskelig å begrense spørsmålene. Det er ingen fasit på hvor mange spørsmål som kan være med i et spørreskjema. Hvis det er for mange kan det hende at bare de ivrigste respondentene svarer, og man risikerer at svarprosenten blir lav. Imidlertid kan det hende at undersøkelser som blir gjort i grupper som er spesielt motiverte, er villigheten til å besvare mange spørsmål større. En tommelfingerregel er at spørreundersøkelse bør ha maksimalt 12 sider med 100 spørsmål (Haraldsen, 1999).

Mitt spørreskjema inneholder til sammen 81 spørsmål, men for noen av respondentene skulle bare 35 spørsmål besvares. En annen utfordring med å ha for mange spørsmål er at det er en betydelig mengde svar som skal analyseres. Færre spørsmål vil derfor være mer håndterlig og oversiktlig i analysen (Johannessen og Tufte, 2002). Siden spørreskjemaet var til alle lærere, (kontaktlærere, faglærere, styrk/ressurslærere og spesialpedagoger), men ikke alle spørsmålene var like relevante for alle, valgte jeg ikke å kategorisere alle spørsmålene etter tema, selv om dette er anbefalt (Ringdal, 2018).
Dette hadde ført til mye «hopping» fram og tilbake i spørreskjemaet, og vært lite «brukervennlig». Jeg tror allikevel spørsmålene er plassert på en måte som virker naturlig for respondentene. Første del, som alle skulle svare på, er utformet for å gi bakgrunnsinformasjon fra den som svarer, og siste del er ment for de lærere som ikke er kontaktlærere, eller kontaktlærere som ikke har elever med særskilt norskopplæring. Kontaktlærere med elever som har særskilt norskopplæring måtte besvare hele spørreskjemaet.

Jeg har som litteraturen beskriver forsøkt å konstruere spørreskjemaet på en logisk måte med spørsmål i riktig rekkefølge, og som skal være lette å forstå. Jeg har prøvd å være konkret som mulig, og der jeg har sett at det har vært rom for ulike tolkninger har jeg beskrevet hvilke forhold jeg er ute etter. Definisjoner på hva jeg legger i ulike begreper er også forklart i begynnelsen av spørreskjemaet. Jeg har strebet etter ikke å stille ledende spørsmål, men synes det til tider har vært utfordrende, da mange av spørsmålene er basert på egen erfaring og forutinntatthet og hva tidligere forskning sier. Jeg tror derimot at svaralternativene i spørreundersøkelsen er utformet og balansert slik at jeg har fått svar som gjenspeiler det respondentene faktisk mener (Postholm og Jacobsen 2018).

3.1.3 Spørsmålene

Hensikten med et spørsmål er først og fremst å måle et teoretisk fenomen, noe vi er interessert i. Problemet med pedagogisk forskning er bare at det vi ofte er mest interessert i å studere er teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare. Man må derfor bestemme seg for hvilke observerbare tegn som skal regnes som indikatorer for disse begrepene. Eksempler på slike begreper kan være f.eks. trivsel eller motivasjon. Å bestemme hvilke slike indikatorer som skal tas som tegn på et begrep kalles å definere begrepet operasjonelt (Kleven og Hjardemaal, 2018). I min problemstilling bruker jeg blant annet begrepet muligheter. Dette begrepet er et abstrakt begrep og derfor ikke noe jeg kan måle direkte. Jeg har derfor prøvd å komme fram til konkrete indikatorer ved begrepet som jeg tenker er relevante for å gi god tilpasset opplæring, slik at jeg kan måle begrepet indirekte. Dette har jeg gjort ved å stille spørsmål som bla omhandler lærernes kompetanse, kartlegging og organisering av særskilt norskopplæringen. I en annen kontekst vil naturligvis begrepet muligheter dreie seg om noe helt annet eller andre ville kanskje brukt andre indikatorer. Når man så jobber videre med spørsmålsutformingen må man prøve å gjøre språket enkelt. Spørsmålene bør være korte og så konkrete som mulig og det bør ikke stilles ledende spørsmål. Vanligvis anbefales det å begynne med forholdsvis nøytrale og «ufarlige spørsmål og heller avslutte med de mer følsomme spørsmålene (Postholm og Jacobsen, 2018). I denne undersøkelsen handler de innledende spørsmålene om å få en del bakgrunnsinformasjon. Disse er faktaorienterte og ufarlige spørsmål som krever mindre av respondentene og som dermed egner seg å starte med. Videre i vurderingen av spørsmålsformuleringen må man bestemme seg for hvilken spørsmålstype man vil bruke. Jeg har valgt stort sett å bruke lukkede spørsmål i form av avkryssingsbokser. Fordelen med lukkede spørsmål er at de gir lett målbare data. Forskning viser også at frafallet er betydelig mindre med lukkede spørsmål enn med åpne. Ulempen er at man kan få ugjennomtenkte svar der respondentene bare velger et eller annet fordi de må velge noe (ibid).

3.1.4 Svaralternativene

Svaralternativene man utformer henger tett sammen med hvordan spørsmålene er utformet. Når man utformer svaralternativer opererer man gjerne med fire prinsipielt forskjellige former for svaralternativer. Disse er spørsmålenes målenivå (Kleven og Hjardemaal, 2018). Den første typen kalles kategorisvar eller nominalt målenivå og gir respondenten et klart valg mellom alternativer som f. eks ja, nei. Her måler vi ikke intensiteten i svarene, men vi bruker svarene til å gruppere enheter i ulike kategorier. Dette er det laveste målenivået da informasjonen man får er ganske begrenset. Den andre typen er rangordning eller ordinalt målenivå. Her måles gjerne frekvens eller hyppighet, intensitet i en vurdering eller sammenligning. Spørsmålene kan da handle om hvor ofte eller mange ganger enhetene har gjort noe, hvor ofte de tenker på noe o.l. og

hvor det er vanskelig å gi et eksakt tall. Når man bruker kategoriske og rangordnede svar, stilles det to krav. For det første må svaralternativene være utfyllende, det vil si at alle relevante svar må listes opp. For det andre må kategoriene være gjensidig utelukkende. Det betyr at de ikke må overlappe hverandre slik at en respondent likeså godt kan krysse av for et alternativt som et annet (Postholm og Jacobsen, 2018). Den tredje typen kalles intervallnivå. Et eksempel målt på intervallnivå er temperaturmåling. Her finnes det ikke et absolutt nullpunkt, men intervallene på skalaen er like store langs hele skalaen (Kleven og Hjardemaal, 2018). Den siste typen kalles metriske eller forholdstallsnivå. Dette er den mest avanserte av de fire målenivåene. I motsetning til nominalt nivå og ordinalt nivå, som i de fleste tilfeller måler kvalitative fenomener, vil det her være svaralternativer som er naturlige tall (Postholm og Jacobsen, 2018).

I mitt spørreskjema har jeg brukt tre former for svaralternativer. I første del hvor målet var å få tilgang til en del bakgrunnsinformasjon har jeg bruk kategorinivået eller nominalt nivå. I tillegg har jeg også noen spørsmål hvor jeg var interessert i få vite hvor mange elever det var i en klasse, hvor mange minoritetsspråklige elever samt hvor mange elever som mottar særskilt norsk opplæring. Her er svaralternativene på forholdstallsnivå. Jeg har valgt åpent svaralternativ og latt respondentene selv sette inn tallet, fordi jeg her ønsket et eksakt antall. På spørsmålene som omhandler synspunkter og holdninger hvor alle lærere skulle svare, har jeg brukt Likert-skalerte svaralternativer som er rangordnede. Her skulle respondentene velge et alternativ som samsvarer med sitt eget synspunkt på en skala fra 1 til 4. Rangordnede spørsmål vil alltid forholde seg til ytterpunkt på en skala og i mitt spørreskjema ble svaralternativene presentert i rekkefølgen: 1. Ikke i det hele tatt, 2. I liten grad, 3. I noe grad, 4. I stor grad. Når man bruker rangordnede svar må man ta stilling til hvor mange svaralternativer man ønsker. Forskning antyder at det å anvende mellom 5 og 9 alternativer er det som gir de mest stabile svarene, og som respondentene selv synes er enklest å forstå (Preston og Coleman, 2000). Da har man gjerne med en midtkategori eller en «vet-ikke»-kategori.

Jeg valgte ikke å ha med dette på svaralternativene som er rangert, da jeg antok at respondentene som skulle delta i min spørreundersøkelse ville ha et synspunkt enten på den ene eller andre siden. Jeg ville heller ikke at det skulle være en invitasjon om ikke å ta stilling til spørsmålene. Så i stedet for en midtkategori eller «vet ikke»- kategori opplyste jeg om i starten av spørreskjemaet at de spørsmålene som ikke angikk dem, kunne hoppes over. Dette gjaldt i stor grad lærerne som var nyutdannede eller nytilsatte i kommunen. Ulempen med å ha for få svaralternativer er at man kan miste en god del nyanser som kan være ønskelige (Postholm og Jacobsen, 2018).

3.1.5 Pilotundersøkelsen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Før spørreskjemaet blir ferdigstilt og sendt ut, bør det gjøres en pilotundersøkelse. Hvem som deltar i en slik undersøkelse er avhengig av undersøkelsens formål (Johannessen og

Tufte, 2002). Jeg valgte å bruke personer som hadde noe til felles med utvalget til undersøkelsen. Det vil si at de jobbet som lærere på en barneskole, jobbet på skoler hvor det både var mange og få minoritetsspråklige elever, og de som var med jobbet også i ulike kommuner. Jeg hadde ingen mulighet til å samle disse lærerne, men delte ut spørreundersøkelsen og ba de fylle det ut i tillegg til å komme med kommentarer. Utvalget i pilotundersøkelsen besto av 5 personer. Etter tilbakemeldingene kortet jeg ned på antall spørsmål, omformulerte og organiserte spørsmålene på en annen måte. Samtidig som jeg jobbet med spørreundersøkelsen syntes jeg det var mest ryddig å informere skolekontoret om undersøkelsen min og også om de kunne være behjelpelig med å nå ut til alle skolene. De ønsket da å se på undersøkelsen min med begrunnelsen om den var etisk forsvarlig. Jeg ville derfor avvente med å sende den til dem til jeg hadde fått godkjenning av NSD, noe jeg også informerte skolekontoret om. Siden dette tok litt tid og skolekontoret begynte å etterspørre undersøkelsen min valgte jeg allikevel å sende den, men med klar beskjed om at det antageligvis bli gjort en del endringer og at de ikke måtte se på den som den endelige utgaven. Senere fikk jeg vite av assisterende rektor på skolen jeg jobber at kommunen oppfattet spørreundersøkelsen min som jeg skulle kontrollere kommunen, og at de ønsket at den bare skulle sendes til de til lærerne som underviser i særskilt norsk. Dette gikk jeg selvfølgelig ikke med på og vi kom senere til enighet. De var da behjelpelige med å sende ut mail til alle rektorene på skolene om at det ville komme en undersøkelse i kommunen. Undersøkelsen ble også tatt opp i kommunens særskilt norsk-nettverk, med en sterk oppfordring til å besvare.

Jeg valgte også selv å kontakte rektorene på hver skole hvor jeg spurte om å få 5 minutter av skolens fellestid for å informere og for å levere den ut. Her var responsen veldig lunken. En rektor var positiv til undersøkelsen, men ville ikke gi meg tid på fellestiden. En annen rektor ga meg imidlertid 5 minutter på en fellestid, men da var ikke alle lærerne tilstede. På de fem andre skolene, fikk jeg ingen respons. Jeg måtte derfor purre flere ganger og fikk til slutt avtalt at jeg kunne levere spørreskjemaene på kontoret og de skulle da dele den ut og samle de inn. Jeg måtte derfor lage et informasjonsskriv hvor jeg forklarte litt mer om gangen i spørreskjemaet. Det lå også en forklaring om prosjektet i selve spørreskjemaet og informasjon om at undersøkelsen var blitt godkjent av NSD, i tillegg til samtykkeskjema. Jeg var ikke så veldig fornøyd med at rektorene skulle samle inn skjemaene, så jeg prøvde derfor i etterkant å skaffe meg en kontakt på hver skole som kunne være ansvarlig for å ta imot spørreskjemaene fra lærerne. Dette fikk jeg til på de fleste skolene, men jeg syntes det var vanskelig å be de purre på sine kollegaer, selv om jeg også gjorde dette et par ganger. Jeg ga også de fleste skolene to uker lenger frist i håp om å få inn flere besvarelser, noe som ikke hjalp nevneverdig. Det var én av skolene som lot lærerne få litt av fellestiden til å besvare i tillegg til at sno-ansvarlig på samme skole gjentatte ganger uttrykte hvor viktig det var at man besvarte

undersøkelsen. Det det var denne skolen jeg mottok flest besvarelser sammen med min egen skole. Til sammen fikk jeg inn 80 besvarelser, hvorav 48 av utvalget er kontaktlærere, 23 er faglærere eller styrk/ressurslærere og 9 er spesialpedagoger.

3.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet til egen undersøkelse

Reliabilitet betyr pålitelighet og validitet betyr gyldighet. I en undersøkelse refereres det til høy eller lav reliabilitet og validitet. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater, noe som vil si at målene har små målefeil. Høy reliabilitet vil også si at dataene er pålitelige og gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling. Selv om en tilfredsstillende reliabilitet er en nødvendig forutsetning for at data skal kunne brukes, er det allikevel ikke en tilstrekkelig forutsetning. Dataene må også være valide, det vil si relevante for problemstillingen. En høy reliabilitet er derfor en forutsetning for høy validitet (Halvorsen, 2003). I dette kapitlet vil jeg drøfte undersøkelsens reliabilitet og i hvilken grad den er valid, og eventuell generaliserbarhet til populasjon.

3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet i en undersøkelse kan henge sammen med flere ting. Det er for eksempel noen egenskaper som er lettere tilgjengelig for måling enn andre. Dette er variabler som relativt lett kan defineres operasjonelt, som sosiale fakta som kjønn, alder, sivilstatus og yrke. Variabler innenfor samfunnsvitenskapelig forskning kan derimot være vanskelig å måle og både operasjonaliseringen og reglene som definerer måleprosedyren kan være mer eller mindre brukbare. Det kan i verste fall gi upresise, ustabile og lite troverdige resultater (Befring, 1998). I tillegg spiller forholdet mellom de egenskapene vi ønsker å måle (teoretisk variabel), og det vi faktisk måler (operasjonalisert variabel) inn. Er det et misforhold mellom disse, har vi målefeil i variabelen (Tufte, 2019). Reliabilitet reiser derfor spørsmål om målefeil og om man har klart å redusere forekomsten av målefeil til et minimum, og i hvor stor grad måleresultatene er stabile og presise. For å kontrollere for påliteligheten i en undersøkelse kan det være aktuelt å gjennomføre den samme undersøkelsen flere ganger. Dette vil selvfølgelig ikke la seg gjøres i en undersøkelse som dette, både på grunn av tidsaspektet og utfordringen med å få respondenter til å svare.

Reliabilitet kan også knyttes til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Postholm og Jacobsen (2018) sier dette krever at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Forskeren må derfor være oppmerksom på sin egen subjektivitet fordi i en forskningsprosess kan forskeren ledes til å samle inn data som støtter egne antagelser. I et spørreskjema kan dette for eksempel være å stille ledende spørsmål hvor spørsmålet favoriserer en spesiell type svar. Andre spørsmål som kan

senke spørreskjemaets reliabilitet kan være doble spørsmål hvor spørsmål er formulert slik at respondenten må forholde seg til flere ting som kanskje ikke er sammenlignbare (ibid).

I undersøkelser som denne ønsker en å få en bedre forståelse av et fenomen. Det er derfor viktig å se om de som har deltatt i undersøkelsen har kompetanse til å si noe om det som undersøkes. Hvis ikke de har det, kan man risikere at informasjonen de gir, ikke vil være interessant fordi deres kompetanse på området vil være begrenset. I min undersøkelse er spørreskjemaet bare stilet til lærere og jeg går ut fra at de som har besvart innehar kompetanse til å svare på det som det spørres etter. Jeg må allikevel ta høyde for at det kan være ufaglærte i undervisningsstillinger som i større eller mindre grad ikke innehar den kompetansen.

En annen ting er hvorvidt de som svarer oppfatter spørsmålene ulikt og hvordan de tolkes. Et spørsmål om hvordan for eksempel skolen håndterer ulike ting kan tolkes kritisk av noen. Dette kan føre til at de ikke avgir riktig informasjon eller holder tilbake informasjon. I denne undersøkelsen var det blant annet spørsmål som omhandlet ledelsen. Jeg antar at noen kan ha gitt uriktige svar her, spesielt på de skolene hvor ledelsen ville samle inn spørreskjemaene. Andre ting som kan påvirke undersøkelsens reliabilitet er forskningens kontekst. Har det for eksempel foregått en debatt om temaet i samme tidsrom som undersøkelsen, kan det virke inn på hva respondentene svarer (Postholm og Jacobsen, 2018). I forkant av min undersøkelse gikk rådmannen i kommunen ut i media og varslet om betydelige innsparinger. Hen foreslo blant annet redusert ressursbruk på særskilt norskopplæring i grunnskolen. Dette forslaget ble det imidlertid ikke noe av, men det kan godt ha vært med å påvirke noen av respondentenes svar. Videre er en slik spørreundersøkelse som dette frivillig å være med på, og det vil alltid være et frafall av respondenter. Ved å gjøre en form for tilfeldig utvalg kan man sikre seg et utvalg som er representativt for alle de vi ønsker å undersøke. Det største problemet er derimot knyttet til hvem som unnlater å svare (ibid). Det blir derfor viktig å sjekke om frafallet er stort i enkelte grupper. I min undersøkelse var frafallet stort på enkelte skoler. Dette kan være på de skolene hvor rektorene ville samle inn spørre-skjemaene eller det ikke ble gitt tid til lærerne til å besvare undersøkelsen. En av skolene holdt også på å flytte inn i nytt skolebygg og var preget av mye kaos. En annen årsak kan også være at på enkelte av skolene er det ikke så mange minoritetsspråklige elever eller elever som mottar særskilt norskopplæring, og undersøkelsen kan ha blitt sett på som irrelevant. Andre målefeil i denne undersøkelsen kan være at respondenter har krysset av feil eller unøyaktighet i dataregistreringen.

3.2.2 Ulike typer av validitet

Forskningsresultater er alltid forbundet med en større eller mindre grad av usikkerhet. Kleven og Hjardemaal (2018) framhever tre kritiske spørsmål man bør stille ut fra forskningsresultatene som blir presentert. Det første er hvordan begrepene er operasjonalisert. Det andre er hvilke alternative forklaringer er mulige og det siste hvilken kontekst er resultatene gyldige i. Disse tre spørsmålene har en direkte forbindelse til ulike aspekter ved validitet; begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Validitet avhenger altså både av kvaliteten i de dataene som resultatene bygger på, og av holdbarheten av de slutningene som trekkes fra data (ibid).

3.2.3 Begrepsvaliditet

I kvantitativ forskning er utgangspunktet gjerne abstrakte begreper som vi antar kan måles empirisk gjennom definerte spørsmål og svaralternativer. Vi må derfor stille oss spørsmål om hvor gyldige de begrepene vi danner er. Dette betegnes som begrepsmessig gyldighet (Postholm og Jacobsen, 2018). Hvis det man måler representerer et annet teoretisk begrep enn det man tror den gjør, hjelper det lite at undersøkelsen har lite av tilfeldige målefeil (Tufte, 2019.) Dataene er da lite egnet til å belyse problemstillingen i undersøkelsen. Begrepsmessig validitet er igjen knyttet til begrepet operasjonalisering, som betyr å oversette verbale beskrivelser til målbare indikatorer. Hensikten er at indikatoren angir mest mulig presist hvordan den aktuelle variabelen skal måles (Dahlum, 2018). En må derfor lage spørsmål som en antar er i stand til å måle det fenomenet vi vil undersøke. Ideelt sett bør det være flere spørsmål relatert til ulike nyanser av det spesifikke fenomenet en skal undersøke. Dersom en operasjonell definisjon svarer godt til det teoretiske begrepet den er ment å måle, har vi en høy definisjonsmessig validitet. Da vil de konkrete oppnådde målene på en egenskap være dekkende og relevant (Ringdal, 2018). I denne undersøkelsen omfatter det å se om indikatorene jeg har valgt ut (kompetanse, organisering, kartlegging) faktisk måler lærernes mulighet til å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som trenger særskilt språkopplæring. Hva jeg anser som lærernes muligheter vil også kanskje fravike fra hva andre legger i begrepet muligheter.

3.2.4 Indre og ytre validitet

Indre validitet dreier seg om å se om resultatene er troverdige innenfor studiets egne premisser (Postholm og Jacobsen, 2018). Spørsmålene i min undersøkelse er ikke hentet ut fra tidligere spørreskjemaer, men laget ut fra erfaringer ved skoler jeg har jobbet på og ut fra hva tidligere forskning og litteratur beskriver. Undersøkelsen handler i stor grad om å se om respondentenes subjektive meninger og oppfatninger samsvarer med tidligere forskning. Jeg vil anta at hvis min undersøkelse samsvarer med hva tidligere forskning sier og har troverdige resultater vil det til en viss grad være mulig å trekke

noen slutninger til det man ville undersøke og man kan si at den har en høy indre validitet. Allikevel er det også indikatorer jeg ikke har valgt å ta med som vi vet har stor betydning for opplæringen. Dette kan være relasjon til elevene eller foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som ikke berøres i denne oppgaven. Hadde man valgt disse indikatorene i stedet, ville kanskje også resultatene blitt annerledes. Tidspunktet for gjennomføringen kan også ha en betydning for resultatet. Kommunen jeg jobber i har hatt en stor økning av minoritetsspråklige elever de siste årene og har først dette skoleåret hatt større fokus på særskilt språkopplæring. Hadde jeg foretatt undersøkelsen noen år fram i tid ville det antageligvis blitt et annet resultat. Antallet respondenter var også veldig lav på mange av skolene slik at til resultatet ikke kan gjenspeile hele målgruppen. Det betyr at denne undersøkelsen ikke nødvendigvis er generaliserbar eller overførbar til andre personer og skoler enn dem som er undersøkt. Denne undersøkelsen vil derfor ikke ha en god ytre validitet, men mine funn antyder allikevel en tendens som kunne vært interessant å studere videre med større utvalg.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Lov om organisering av forskningsetisk arbeid, som trådte i kraft 2017, sier blant annet at forskere skal sikre at all forskning skal skje i henhold til anerkjente forskningsetiske normer i alle faser av forskningsprosjekter og forskningsrelaterte aktiviteter. Det stilles konkrete krav til forskningsprosessen for å sikre dem som deltar, frihet og selvbestemmelse og beskyttelse mot skade og for å trygge privatliv og familie. Hovedregelen er at forskningsprosjekter som inkluderer personer krever deltakernes informerte og frie samtykke. Videre skal deltakerne gis tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som samles inn, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal brukes og følgene av å delta i forskningsprosjektet (Ringdal, 2018).

Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). All nødvendig informasjon til deltakerne ble gitt i form av et samtykkeskjema etter mal fra NSD. Samtykkeskjema ble levert sammen med spørreundersøkelsen (vedlegg 2). For å ivareta deltakernes anonymitet ble mange av spørreskjemaene levert direkte til meg da de var besvart. Der det ikke var mulig ble de lagt i lukkede konvolutter. I denne undersøkelsen er det ikke samlet inn noen følsomme opplysninger, kun hvilket trinn man jobber på, antall år man har jobbet og hva slags lærer man jobber som. Det er også oppgitt antall elever i hver klasse, men dette er noe som stadig forandres, da elever slutter og nye elever begynner. Det kommer heller ikke fram i oppgaven hvilken kommune eller hvilken skole lærerne jobber. Spørreskjemaene og samtykkeskjema ble nummerert med lærer 1, lærer 2 osv. etter hvert som de ble samlet inn. Dataene fra hvert spørreskjema ble deretter lagt inn i SPSS og papirutgavene ble makulert. Samtykkeskjemaene blir tatt vare på

helt til prosjektet er avsluttet. Vurderingen er derfor at respondentene har blitt utsatt for minimal risiko ved å delta i denne undersøkelsen, og at det er minimal mulighet til å bli gjenkjent.

4. Resultater, analyse og kommentarer

I dette kapitlet presenterer jeg undersøkelsens resultater.
Først vil bakgrunnsinformasjon om utvalget omtales. Deretter vil de faktorene jeg la til grunn fra innledningen danne utgangspunkt for videre presentasjonen og drøfting:

- kartlegging
- skolenes organisering av særskilt norskopplæring
- lærernes kompetanse

Jeg presenterer dataene i den rekkefølgen som beskrevet ovenfor. Ikke alle spørsmålene vil bli gjennomgått, da det er alt for omfattende og mange av spørsmålene kun var ment for å gi bakgrunnsinformasjon og for å gi meg et helhetlig bilde av skolene.
I undersøkelsen vil antallet respondenter som telles med i de ulike områdene variere. Årsaken er at ikke alle lærere skulle besvare alle spørsmålene og de kunne også hoppe over spørsmål som ikke opplevdes som relevante eller som de ikke kunne ta stilling til.
Data fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i SPSS, versjon 25, 64-bits. Det er utarbeidet frekvenstabeller og noen av spørsmålene har blitt analysert ved hjelp av krysstabeller, korrelasjonsanalyser og signifikanstesting av ulike grupper. Resultatene blir framstilt ved hjelp av tekst og tabeller. Drøftingen av resultatene vil bli presentert i neste kapittel.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Av tabell 1.1 fremgår det at totalt 80 lærere har besvart undersøkelsen. Av disse jobber 48 som kontaktlærere, 23 som fag/styrk/ressurslærere og 9 jobber som spesialpedagoger. Det er totalt 22 lærere som underviser i særskilt norsk. 9 lærere oppgir at de selv har valgt å ha opplæring i særskilt norsk. 6 av særskilt norsklærerne oppgir å ha kompetanse i andrespråkspedagogikk. 59 av 71 lærere som underviser i norsk oppgir å ha studiekompetanse i dette faget og 13 av 80 lærerne oppgir å ha studiekompetanse i andrespråkspedagogikk.

Undersøkelsen omfatter 48 forskjellige klasser med til sammen 992 elever. 337 av disse oppgis som minoritetsspråklige og 103 elever mottar særskilt norskopplæring. Av de som mottar særskilt norsk i 1.-4.trinn går 38 elever på skolefritidsordningen. 32 av elevene som mottar særskilt norsk får andre tiltak, som lesekurs og mattekurs, i tillegg til særskilt norsk. 9 av elevene som mottar særskilt norsk har også vedtak om spesialundervisning. 8 av klassene har ingen elever med vedtak i særskilt norsk. Én klasse er en innføringsklasse. 2 lærere oppgir å ha fått elever fra innføringsklassen.

Spørsmål som omhandler samarbeid om elever fra innføringsklasser vil derfor ikke bli drøftet i denne oppgaven da utvalget er for lite.

Tabell 1.1 bakgrunnsinformasjon, spørsmål 1-12

Lærere	antall	Underviser i norsk	Underviser i særskilt norsk	Studie-kompetanse i norsk	Studie-kompetanse i 2.språksped.	Studie-Kompetanse i spes.ped
Kontaktlærere	48	47	6	41	9	9
Fag/styrk/ ressurslærere	23	14	13	13	1	8
Spesialpedagoger	9	8	3	5	3	7
Tilsammen	80	69	22	59	13	24
Sno-lærere som har kompetanse i norsk og 2.språkspedagogikk	6					
Sno-lærere som har valgt selv å undervise i særskilt norsk	9					
Har fått elever fra inn-føringsklassen	2					
Antall klasser uten sno-elever	8					
Antall innføringsklasser	1					
Elever	Antall totalt	Oppgitt som Minoritets-språklige	Elever med vedtak i særskilt norsk	Elever med vedtak i særskilt norsk + går på Sfo	Elever med vedtak i særskilt norsk + andre tiltak	Elever med vedtak i særskilt norsk + spes.ped
	992	337	103	38	32	9

4.2 Resultater kartlegging

I spørreskjemaet spørres det etter hvor ofte det kartlegges, hvem som kartlegger og hva det kartlegges med. I særskilt norsk-nettverket i kommunen og på kommunens hjemmesider har det blitt informert om retningslinjer på nettopp dette. De ønsker at norsklærer i samarbeid med sno-lærer skal kartlegge elevene. På barneskoler vil dette stort sett gjelde kontaktlærere, da de fleste kontaktlærere også er norsklærere. Når det gjelder hvor ofte sier Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 at kartleggingen skal skje før elevene får vedtak om særskilt norskopplæring, men også underveis i opplæringa. Kommunen ønsker at skolene skal kartlegge i starten, underveis og i slutten av skoleåret. Videre ønsker kommunen at skolene skal kartlegge med Kartleggingsverktøy-Språkkompetanse i grunnleggende norsk i kombinasjon med annet kartleggingsmateriell som Aski Raski og Setningsleseprøven S40.

De ulike kartleggingsverktøyene som oppgis å bli brukt i undersøkelsen er: Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell – Språkkompetanse i grunnleggende norsk. NSL- Norsk som læringsspråk. Dette verktøyet er utviklet av PPT i Oslo. Bokstav/ordtest Aski Raski - måler elevenes tekniske leseferdighet. S40 – Setningsleseprøve som kartlegger elevenes leseforståelse. Språk 6-16 – screeningtest av språkvansker.

Spørsmål 18: Hvor ofte kartlegges elevene som mottar sno?

13,9% kartlegger både i staren, underveis og i slutten av undervisningsåret og 19,4% foretar en dynamisk kartlegging gjennom hele året. 44,4% oppgir å kartlegge bare på starten av skoleåret og 13,9% oppgir på starten og på slutten av skoleåret.

Spørsmål 16: Hvem kartlegger elevene som vurderes til å motta sno?

42,5% av kontaktlærerne oppgir at de kartlegger sammen med andre. Kun én kontaktlærer oppgir at hun/han kartlegger alene. Resten av kontaktlærerne oppgir at de ikke er med og kartlegger og én lærer oppgir at hun/han ikke vet hvem som kartlegger.

Spørsmål 19: Hvilke kartleggingsverktøy brukes til å vurdere elevenes norskferdigheter ved oppstart av særskilt norsk?

23,1% oppgir å bruke Språkkompetanse i grunnleggende norsk, sammen med andre kartleggingsverktøy. 35,9% oppgir at de bruker andre kartleggingsverktøy enn Språkkompetanse i grunnleggende norsk, 5,1% bruker *kun* Språkkompetanse i grunnleggende norsk og 35,9% oppgir at de ikke vet hva slags kartleggingsverktøy som blir brukt.

Spørsmål 55: Hvilke kartleggingsverktøy brukes for å ta elever av særskilt norskopplæring?

Når det kommer til kartleggingsverktøy for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, oppgir 28,2% at de bruker Språkkompetanse i grunnleggende norsk i kombinasjon med andre kartleggingsverktøy, som Aski Raski, S40 og NSL. Én lærer oppgir å *kun* bruke Språkkompetanse i grunnleggende norsk, mens 35,9% oppgir å bruke andre kartleggingsverktøy, enn Språkkompetanse i grunnleggende norsk. 34,4% oppgir at de ikke vet hva det kartlegges med.

Spørsmål 17: Har de som kartlegger kompetanse i å kartlegge?

Dette spørsmålet skulle *kun kontaktlærerne* svare på, men jeg ser i ettertid at dette kunne vært et spørsmål til alle. 46,2 % oppgir at de ikke vet om de som kartlegger har kompetanse. Det er selvfølgelig vanskelig å vite hva slags kompetanse andre besitter og derfor vanskelig å svare på. Jeg mener allikevel man bør ha oversikt om den som kartlegger har kartleggingskompetanse.

Svarene på de øvrige spørsmålene om kartlegging skulle besvares i Likert-skalaen under variablene: ikke i det hele tatt, i liten grad, i noe grad og i stor grad. Mange av spørsmålene her dreier seg om vurderingskompetanse, men også tid til kartlegging og tid til samarbeid er tatt med da det er viktige faktorer for kartleggingen. På alle spørsmålene som dreier seg om vurdering har det blitt foretatt en Independet Samples Test for å se om det var forskjeller knyttet til ulik erfaring, trinn og studiekompetanse. Det var ingen

signifikante funn i forskjeller mellom dette på noen av spørsmålene. Dataene har blitt analysert ved hjelp av frekvenstabeller.

Frekvenstabell 2.1 - Kartlegging, oppgitt i prosent og gjennomstittskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitt-skåre
Sp 20. Har satt seg inn i kartleggingsverktøyet skolen bruker.	40	30,0	5,0	57,5	7,5	2,43
Sp 22: Fått opplæring i å vurdere minoritetsspråklige elevers norskspråklige ferdigheter.	38	50	25	22,5	2,5	1,78
Sp 23: Hva slags opplæring har du fått?	21	Se tabell 2.2				
Sp 21: God nok kompetanse til å vurdere om elever trenger sno.	40	10,5	34,2	41,1	13,2	2,58
Sp 25. Bruker samtaler med elevene for å vurdere norskferdigheter.	40	2,5	15,0	50,0	32,5	3,13
Sp 37. Vektlegger elevenes bakgrunn i vurderingen om eleven får sno.	37	10,8	32,4	37,8	18,9	2,65
Sp.50: Vanskelig å skille mellom elever som har behov for sno-opplæring eller spesialundervisning.	40	12,5	37,5	40,0	10,0	2,48
Sp53: Diskuterer med skolens ressursteam el PPT for å vurdere elevenes norskspråklige ferdigheter før, underveis og etter sno-opplæring.	38	34,2	31,6	26,3	7,9	2,08
Sp 24. Det er nok tid til og ressurser til å gjennomføre kartlegging av elever med sno.	40	32,5	40,0	22,5	5,0	2,00
Sp 39. Har tid til å samarbeide med teamet sitt om elever som har sno.	40	27,5	37,5	25,0	10,0	2,18
Sp 40. Har nok tid til å samarbeide med sno-lærer.	39	30,8	38,5	30,8	0	2,00

Spørsmål 20: Har du satt deg inn i kartleggingsverktøyet skolen bruker?

30% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 5% oppgir i liten grad, mens 57,5% oppgir i noe grad og 7,5% i stor grad at de har satt seg inn i kartleggingsverktøyet skolen bruker.

Jeg tolker det slik at det er Aski Raski og S40 kontaktlærerne har satt seg inn i. Dette fordi 44,4% oppgir at de kun kartlegger på starten av undervisningsåret, og fordi Språkkompetanse i grunnleggende norsk fordrer at man kartlegger underveis i opplæringa. I tillegg oppgir 35,9 % at de ikke vet hva det kartlegges med (spørsmål 19).

Spørsmål 22: Har du fått opplæring i å vurdere minoritetsspråklige elvers norskspråklige ferdigheter?

Mye av kartleggingen av minoritetsspråklige elever går på å vurdere deres norskspråklige ferdigheter, da det er denne ferdigheten som avgjør om får særskilt norskopplæring.

50% oppgir ikke i det hele tatt og 25% oppgir i liten grad, mens 22,5% oppgir i noe grad og 2,5% oppgir i stor grad at de har fått opplæring i dette.

Spørsmål 23: Hva slags opplæring har du fått?

Tabell 2.2 viser at det er totalt 21 kontaktlærere som oppgir at de har fått opplæring. Svaralternativene var ulik type opplæring som kurs, gjennom utdanning, erfaring og veiledning fra andre lærere. Svarene sier ingenting om kvaliteten eller omfang. Jeg tolker svarene derfor mer som en subjektiv oppfatning om de har fått opplæring i å vurdere minoritetsspråklige elevers norskspråklige ferdigheter.

Tabell 2.2

		Antall	Prosent
Valid	utdanning	4	19,0
	erfaring	2	9,5
	veil. fra andre lærere	3	14,3
	kurs	1	4,8
	utdanning, erfaring	4	19,0
	utdanning, veil. fra andre lærere	1	4,8
	kurs, veil fra andre lærere	1	4,8
	utdanning, kurs	1	4,8
	kurs, veiledning fra andre lærere, erfaring	1	4,8
	erfaring, veil. fra andre lærere	2	9,5
	Kurs, erfaring	1	4,8
	Total	21	100,0
Missing	System	59	
Total		80	

Spørsmål 21: Synes du at du har god nok kompetanse til å vurdere om elever trenger særskilt norskopplæring?

10,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 34,2 % oppgir i liten grad, mens 41,1 % oppgir i noe grad og 13, 2% oppgir i stor grad at de har god nok kompetanse til å vurdere om elever trenger særskilt norsk opplæring.

Det er vanskelig å vite hvorfor lærere mener de har denne kompetansen. Det kan dreie seg om at begrepet *å vurdere* kan ha blitt oppfattet ulikt da vurdering er et svært vidt begrep. Det kan også være fordi man vurderer ut fra ulike kartleggingsverktøy, eller fordi det er forskjeller i hvor ofte man kartlegger. Kartlegger man bare med Aski Raski, S40 eller NSL, krever det ikke like stor vurderingskompetanse som hvis man bruker kartleggingsverktøyet Språkkompetanse i grunnleggende norsk.

Spørsmål 25: I hvor stor grad bruker du samtaler med elevene for å vurdere elevens norskferdigheter?

Spørsmål 37: I hvor stor grad vektlegges elevens bakgrunn om eleven får særskilt norsk opplæring?

Disse to spørsmålene forteller oss noe om vurderingsformer som er viktige når man skal vurdere om elevene bør ha særskilt norskopplæring. Disse vurderingsformene er en del av kartleggingsverktøyet Språkkompetanse i grunnleggende norsk, men kommer i liten grad fram i de andre kartleggingsverktøyene som blir brukt.

2,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 15% oppgir i liten grad, mens 50% oppgir i noe grad og 32,5% oppgir i stor grad at de bruker samtaler med elevene for å vurdere deres norskferdigheter.

Det er vanskelig å si noe om disse samtalene gir et godt vurderingsgrunnlag av elevenes norskferdigheter, da en ikke vet hva slags samtaler det er, eller hva det legges vekt på. I og med at mange av kontaktlærerne heller ikke kartlegger selv og oppgir at de ikke vet hva det kartlegges med, tolker jeg det slik at disse samtalene ikke er i forbindelse med selve kartleggingen, men mere uformelle samtaler hvor lærerne eventuelt vurderer om elevene skal bli kartlagt videre av noen andre. Det kan selvfølgelig være at lærerne har tolket spørsmålet som om de bruker samtaler som en vurderingsform gjennom hele året, men dette vil nok da gjelde alle elevene og ikke bare de minoritetsspråklige.

Videre oppgir 10,8% ikke i det hele tatt, 32,4% i liten grad, mens 37,8% oppgir i noe grad og 18,9% i stor grad at de vektlegger elevenes bakgrunn i vurderingen om eleven bør få sno.

Spørsmål 50: Opplever du at det er vanskelig å skille mellom elever som har behov for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning?

12,5% oppgir ikke i det hele tatt og 37,5% oppgir i liten grad, mens 40,0% oppgir i noe grad og 10% i stor grad at det er vanskelig å skille mellom disse elevene. At halvparten av lærerne oppgir i noe og i stor grad kan ses i sammenheng med at lærerne ikke har fått opplæring i å vurdere elevenes norskspråklige ferdigheter.

Spørsmål 53: Diskuterer du med skolens ressursteam eller PPT for å vurdere norskspråklige ferdigheter før, underveis og etter særskilt norskopplæring?

Her burde jeg nok brukt ordet drøfter i stedet for diskuterer, da ordet diskutere kan oppfattes mer negativt.

34,2% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 31,6% oppgir i liten grad, mens 26,3% oppgir i noe grad og 7,9% oppgir i stor grad at de diskuterer med skolens ressursteam eller PPT.

Spørsmål 24: Opplever du at det er tid og ressurser til å gjennomføre kartlegging av elever med særskilt norsk?

Her ser jeg i etterkant at jeg burde ha stilt to spørsmål, et om tid og et om ressurser og også presisert hva jeg mener med ressurser. Kartlegging tar tid og det skal også settes av tid til et samarbeid mellom kontaktlærer og sno-lærer. Hvis man legger til grunn at det ikke er nok ressurser, som i form av lærere, kan det ses i sammenheng med at kartleggingsjobben antageligvis blir utført av noen få lærere og at man skal kartlegge

mange elever. I tillegg vil jeg anta at de som kartlegger også har andre arbeidsoppgaver og at skolen antageligvis ikke har nok kompetanse på dette området.

32,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 40,0% oppgir i liten grad, mens 22% oppgir i noe grad og 5% i stor grad at det er nok tid og ressurser til å gjennomføre kartlegging av elever med sno.

De to neste spørsmålene handler om samarbeid rundt elever som har særskilt norsk. Det å ha språklige minoriteter i klassen krever at en bruker mer tid til samarbeid (Jortveit, 2017).

Spørsmål 39: Har du nok tid til å samarbeide med teamet ditt om elever som har særskilt norskopplæring.

27,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 37,5% oppgir i liten grad, mens 25% oppgir i noe grad og 10% oppgir i stor grad at de har tid til å samarbeide med teamet sitt om elever som har særskilt norskopplæring.

Spørsmål 40: Har du nok tid til samarbeid med særskilt norsklærer?

30,8% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 38,5% oppgir i liten grad, mens 30,8% oppgir i noe grad at det er tid til et slikt samarbeid. Det er interessant å merke seg at ingen oppgir i stor grad.

4.3 Resultater organisering

Når det kommer til organiseringen av særskilt norskopplæringen, heretter kalt sno, er det interessant å vite om lærerne er fornøyde med organiseringen. Jeg har valgt å se på hvordan man løser sno rent organisatorisk, som hvor mange timer og hvor mange ganger i uka elevene mottar sno, gruppestørrelse, etter hvilken faktor elevene er delt inn i, samt i hvilke timer elevene mottar sno. I tillegg til dette ser jeg ser også på andre faktorer som kan ha en sammenheng med om man er fornøyd med organiseringen. Her vil blant annet tid til samarbeidet være sentralt. Jeg har også valgt å ta med spørsmålene som omhandler nyankomne elever som ikke har gått i innføringsklasser. Disse elevene vil ha et behov for opplæring som krever mer enn særskilt norskopplæring et par timer i uka, og organiseringen rundt disse elevene blir viktig hvis de skal få den oppfølgingen de har behov for.

Ut fra egen erfaring har jeg opplevd at sno har blitt organisert forskjellig på ulike skoler i ulike kommuner. Det var derfor interessant å se om det det var forskjeller i hvordan skolene i denne kommunen organiserer opplæringen i særskilt norsk. En vet at hver kommune mottar økonomiske tilskudd til opplæring av språklige minoriteter, uten at økonomiske ressurser til denne elevgruppen er spesifiserte. Det er kommunens vurdering hvor mye av skoleetatens budsjett som skal gå til minoritetsspråklige elever. Antall

minoritetsspråklige elever er avgjørende for tildelingen av ressurser. På hver skole kan imidlertid de tildelte midlene bli brukt ulikt. Det er ledelsen på hver skole som foretar vurderingen når det gjelder bruken av tildelte midler til opplæringen av elevene, og det vil igjen få konsekvenser for de organisatoriske valg som foretas (Jortveit, 2017). Dataene er analysert ut fra frekvenstabeller.

Spørsmål 34: Hvordan er sno organisert på trinnet?

Spørsmål 35: Hvor mange elever det i sno-gruppene?

Ut fra tabell 3.1 og 3.2 ser man at den vanligste formen for hvordan man organiserer særskilt norskopplæringen er i små grupper med 2-5 elever som tas ut av ordinær undervisning.

Tabell 3.1

		Antall	Prosent
Valid	en til en	7	17,5
	små grupper	27	67,5
	hel klasse/smågrupper	5	12,5
	en til en/små grupper	1	2,5
	Total	40	100,0
Missing	System	40	
Total		80	

Tabell 3.2

		Antall	Prosent
Valid	2-5	31	79,5
	6-10	8	20,5
	Total	39	100,0
Missing	System	41	
Total		80	

Spørsmål 36: Hvilke faktorer er gruppene delt inn etter?

Videre ser man ut fra tabell 3.3 at 51,3% oppgir at gruppene består av elever fra samme trinn. 20,5% oppgir at gruppene er delt inn etter nivå mens 15,4% oppgir at elevene er delt inn både ut fra elever fra samme trinn og nivå.

Tabell 3.3

		Antall	Prosent
Valid	samme trinn	20	51,3
	nivå	8	20,5
	sosialt	1	2,6
	samme trinn/nivå	6	15,4
	nivå/sosialt	2	5,1
	samme trinn/nivå/sosial	2	5,1
	Total	39	100,0
Missing	System	41	
Total		80	

Spørsmål 32: hvor mange timer sno i uka mottar elevene?

Ut fra tabell 3.4 ser man at antall timer elevene mottar sno i uka varierer noe. De fleste elevene mottar sno mellom 1 og 2 timer i uka.

Tabell 3.4

		Antall	Prosent
Valid	1 time	11	28,9
	1 1/2 time	8	21,1
	2 timer	11	28,9
	mer enn 2 timer	4	10,5
	mindre enn 1 time	3	7,9
	ingen	1	2,6
	Total	38	100,0
Missing	System	42	
Total		80	

Spørsmål 33: Hvor ofte mottar elevene sno i uka?

Når det kom til antall ganger i uka valgte jeg å skille på 1.- 4. trinn og 5.-7. trinn. 1.-4. trinn har ofte flere lærerressurser på grunn av den nye lærernormen, og det var interessant å se om sno-opplæringen foregikk hyppigere.

På de laveste trinnene oppgir 16% av lærerne at elevene får sno en gang i uka, 32% oppgir to ganger i uka og 36% oppgir tre ganger i uka. På 5.-7. trinn oppgir 28,6% av lærerne at elevene får sno en gang i uka, 35,7% oppgir to ganger i uka og 21,4% oppgir tre ganger i uka. Elevene på 1.-4. trinn mottar altså sno hyppigere enn elevene på 5.-7. trinn.

Spørsmål 30: Mottar elevene sno i klassens norsktimer?

Spørsmål 31: Er norsktimene parallellagt?

Ut fra tabell 3.5 ser man at 43,6% oppgir at elevene mottar sno i norsktimene av og til og 30,8% oppgir at elevene ikke mottar sno i norsktimene. Dette ser jeg i sammenheng met at 48,7% oppgir at ingen av norsktimene er parallellagt og at 10,3% oppgir at kun noen av norsktimene er parallellagt (tabell 3.6)

Tabell 3.5

		Antall	Prosent
Valid	ja	4	10,3
	for det meste	6	15,4
	av og til	17	43,6
	nei	12	30,8
	Total	39	100,0
Missing	System	41	
Total		80	

Tabell 3.6

		Antall	Prosent
Valid	ja	16	41,0
	nei	19	48,7
	noen	4	10,3
	Total	39	100,0
Missing	System	41	
Total		80	

Resultatene av de øvrige spørsmålene om organisering skulle besvares i Likert-skalaen (tabell 3.7). Dataene er analysert ut fra frekvenstabeller og korrelasjonsanalyser. Det er foretatt en Independet Sampels T Test for å se om det er forskjeller knyttet til ulikheter i organiseringen. Spørsmålene blir drøftet opp mot rammer som tid til samarbeid og skolens kultur. Bare signifikante funn blir presentert.

Frekvenstabell 3.7 - Organisering sno, oppgitt i prosent og gjennomsnittskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitt-skåre
Sp 42: Fornøyd med organiseringen av sno.	40	5,0	35,0	42,5	17,5	2,73
Sp 43: Skolens tilbud i sno tilfredsstiller elevenes reelle behov for språkopplæring.	40	12,5	40,0	37,5	10,0	2,45
Sp 44: Sno har ønsket effekt.	38	0	28,9	63,2	7,9	2,79
Sp 45: Elever som mottar sno får et tilpasset og helhetlig tilbud.	40	5,0	47,5	42,5	5,0	2,48
Sp 47: Særskilt norskopplæring knyttes opp mot andre fag.	37	10,8	32,4	45,9	10,8	2,47
Sp 46: Opplever at elever med sno har utbytte av ordinær undervisning	39	0	7,7	76,9		3,08
Sp 77: Opplever at ledelsen gir lærerne tid til samarbeid for å få til en helhet i opplæringen som fremmer språklig og faglig utvikling for alle elever.	78	14,1%	39,7%	38,5%	7,7%	2,40
Sp49: Skolen har gode rutiner for mottak av nye elever med lite el ingen norskkompetanse.	35	14,3	37,1	40,0	8,6	2,43
Sp 80: Skolen har et godt tilbud til nyankomne elever som ikke har gått i innføringsklasse.	80	25,7	43,2	23,0	8,1	2,14
Sp 39. Har tid til å samarbeide med teamet sitt om elever som har sno.	40	27,5	37,5	25,0	10,0	2,18
Sp 40. Har nok tid til å samarbeide med sno-lærer.	39	30,8	38,5	30,8	0	2,00
Sp 70 Opplever at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolen.	79	7,6	53,2	32,9	6,3	2,38

Spørsmål 42: Hvor fornøyd en er du med organiseringen av sno?

5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 35% oppgir i liten grad, mens 42,5% oppgir i noe grad og 17,5% oppgir i stor grad at de er fornøyde med organiseringen. En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 42, *fornøyd med organiseringen av sno*, og spørsmål 40, *tid til samarbeid med sno-lærer* ($r=.45$, $p<.01$). Det tyder på en sammenheng mellom hvor fornøyd lærerne er med organiseringen av sno og tid til samarbeid med sno-lærer.

Spørsmål 43: Opplever du at skolens tilbud i sno tilfredsstiller elevenes reelle behov for språkopplæring?

12,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 40% av lærerne oppgir i liten grad, mens 37,5% oppgir i noe grad og 10% i stor grad at skolens tilbud tilfredsstiller elevenes behov. En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 43,

opplevelse av skolens tilbud i sno, og spørsmål 39, *tid til samarbeid i team* (r=.47, p<.01). Den viser også en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 43 og spørsmål 40, *tid til samarbeid med sno-lærer* (r=54, p<.001) Det tyder på en sammenheng mellom å oppleve at skolens tilbud i sno tilfredsstiller elevenes reelle behov for språkopplæring og tid til samarbeidet med teamet sitt, og samarbeid med sno-lærer.

Spørsmål 44: Har sno ønsket effekt?

Ingen i utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 28,9% oppgir i liten grad, mens 63,2% av utvalget oppgir i noe grad og 7,9% i stor grad at sno har ønsket effekt.

Selv om organiseringen av den særskilte norskopplæringen ikke varierer så mye på de ulike skolene, vil det allikevel være forskjeller på elevenes språkbakgrunn, hvor lenge elevene har fått særskilt norskopplæring og andre forhold som påvirker elevens språkutvikling. Effekten av særskilt norskopplæringen er derfor vanskelig å måle. At så mange mener sno har ønsket effekt kan handle om at man opplever at det er et viktig tilbud til disse elevene.

Spørsmål 45: Får sno-elevene et tilpasset og helhetlig tilbud?'

5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 47,5% oppgir i liten grad, mens 42,5% oppgir i noe grad og 5,0% oppgir i stor grad at elevene får et tilpasset og helhetlig tilbud. En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 45*, et tilpasset og helhetlig tilbud*, og spørsmål 40, *tid til samarbeid med sno-lærer* (r=.53, p<.001) Det tyder på en sammenheng mellom at sno-elevene får et tilpasset og helhetlig tilbud og tid til samarbeid med sno-lærer.

Spørsmål 47: Knyttes særskilt norskopplæringen opp mot andre fag?
10,8% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 32,4% oppgir i liten grad, mens 45,9% oppgir i noe grad og 10,8% oppgir i stor grad at sno knyttes opp mot andre fag.
En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 47, *sno knyttes opp mot andre fag*, og spørsmål 39, *tid til samarbeid med team* (r=.51, p<.01). Det tyder på en sammenheng mellom at sno knyttes opp mot andre fag og tid til samarbeid med teamet om sno-elever.

Selv om de fire neste spørsmålene ikke direkte har noe med organiseringen å gjøre eller hvor fornøyd man er med organiseringen, mener jeg disse spørsmålene er aktuelle å ta med her, da organisering også handler om å gi elevene en helhetlig og tilpasset opplæring.

Spørsmål 46: I hvor stor grad opplever du at sno-elever har utbytte av ordinær undervisning?

Ingen oppgir ikke i det hele tatt, 7,7% oppgir i liten grad, 76,9% oppgir i noe grad og 15,4% oppgir i stor grad at de opplever at sno-elevene har utbytte av ordinær undervisning. Dette tolker jeg som at de fleste lærerne mener at det å være inkludert i et klassemiljø og samhandle med andre elever gir gode muligheter til læring.

Spørsmål 77: Opplever du at ledelsen gir lærerne tid til samarbeid for å få til en helhet i opplæring som fremmer språklig og faglig utvikling for alle elever?

Det er ledelsen som må avsette tid slik at det kan foregå et samarbeid mellom de ulike lærerne som har opplæring av de samme elevene.

14,1% oppgir ikke i det hele tatt, 39,7% i liten grad, mens 38,5% i noe grad og 7,7% i stor grad at de opplever at ledelsen gir tid til samarbeid.

Spørsmål 49: Har skolen gode rutiner for mottak av nye elever med lite eller ingen norskspråklig kompetanse?

Nyankomne elever har en rett til å gå på nærskolen sin og det er derfor viktig at også nærskolene har utarbeidet gode rutiner for hvordan man skal legge til rette for et godt første møte med elevene. I tillegg vil kartleggingsrutinene på skolen være viktig her.

14,3% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 37,1% oppgir i liten, mens 40,0% oppgir i noe grad og 8,6% oppgir i stor grad. En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 49, *skolen har gode rutiner for mottak*, og spørsmål 70, *ledelsen involverer seg* ($r=.49$, $p<.01$). Det tyder på en sammenheng mellom skolen har gode rutiner for mottak av nye elever med lite norskspråklig kompetanse og at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet.

Spørsmål 80: Opplever du at skolen har et godt tilbud til nyankomne elever som ikke har gått i innføringsklasse?

De nyankomne elevene vil ha varierende grad av skolebakgrunn, det er derfor ekstra viktig at opplæringen blir tilpasset den enkeltes bakgrunn, evner og forutsetninger.

25,7% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 43,2% oppgir i liten, mens 23,0% oppgir i noe grad og 8,1% oppgir i stor grad. En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 80*, skolen har et godt tilbud*, og spørsmål 70, l*edelsen involverer seg* ($r=.49$, $p< 0.01$). Det tyder på en sammenheng mellom skolen har et godt tilbud til nyankomne elever som ikke har gått i innføringsklasse og at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet. Hovedvekten av utvalget svarer i liten grad at ledelsen involver seg i det flerspråklige og det flerkulturelle perspektivet. Jeg antar derfor at skolene har et stort forbedringspotensial både når det kommer til mottak av nye elever og opplæringstilbudet til nyankomne elever.

4.4 Resultater kompetanse

En sentral faktor i en inkluderende skole er kompetanse, og av alle ressurser i skolen er lærerens kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest (Engelsen, 2006). Kompetansebegrepet rommer imidlertid mange områder. I tillegg til lærernes formelle kompetanse som er presentert under bakgrunnsopplysninger (tabell 1.1) har jeg delt inn spørsmålene i undersøkelsen inn etter forståelse, kunnskap, praksis og holdninger. Hver del vil bli presentert for seg.

4.4.1 Resultater lærernes forståelse

Bakgrunnen for disse spørsmålene er at det bør være en sterk felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og at prinsippet om tilpasset opplæring kan bidra til utvikling av skolen med hensyn til økt læringsutbytte, inkludering og sosial utjevning (Jenssen og Roald, 2019). Dataene har blitt analysert ut fra frekvenstabeller, krysstabeller og korrelasjonsanalyser.

Frekvenstabell 4.1 - Lærernes forståelse, oppgitt i prosent og gjennomsnittskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitt-skåre
Sp 73: Opplever at lærerne på skolen har lik forståelse av tilpasset opplæring	75	2,7	21,3	56,0	20,0	2,93
Sp 74: I hvor stor grad påvirker egen forståelse av tilpasset opplæring egen praksis.	78	0	6,4	39,7	53,8	3,47
Sp 75: Opplever at det er vanskelig å omsette tilpasset opplæring til praktisk handling.	79	2,5	19,0	50,6	27,8	3,04
Sp 72: Ledelsen har snakket om hva tpo innebærer.	78	3,8	26,9	38,5	30,8	2,96
Sp 76: Opplever at skolen jobber for å skape et flerkulturelt miljø der alle har tilhørighet.	77	1,3	20,8	45,5	32,5	3,09

Spørsmål 73: Opplever du at lærerne på skolen din har lik forståelse av tilpasset opplæring?

2,7% oppgir ikke i det hele tatt, 21,3% oppgir i liten grad, mens 56% oppgir i noe grad og 20,0% oppgir i stor grad at de opplever at lærerne på skolen har lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Krysstabell 4.2 viser at det er de med minst erfaring som opplever i størst grad at lærerne på skolen har lik forståelse av tilpasset opplæring. 42,1% av de som har jobbet mindre enn 5 år oppgir i stor grad at de opplever at lærerne har lik forståelse av tilpasset opplæring, mens 7,7% av de som har jobbet mellom 5 og 10 år og 16,2 % av de som har jobbet mer enn 10 år oppgir i stor grad.

Selv om mange i utvalget oppgir at man i noe grad opplever at lærerne har lik forståelse for tilpasset opplæring, gir ikke denne undersøkelsen direkte svar på hva slags tilnærming lærerne har til tilpasset opplæring.

Tabell 4.2
Crosstabulation

		sp2 antall år jobbet			
		mindre enn 5	mellom 5 og 10	mer enn 10	total
sp73 opplever at lærerne på skolen har lik forståelse av tpo	ikke i det hele tatt	0%	7,7%	2,7%	2,9%
	liten grad	15,8%	30,8%	21,6%	21,7%
	noe grad	42,1%	53,8%	59,5%	53,6%
	stor grad	42,1%	7,7%	16,2%	21,1%
Total	Count	19	13	37	69
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En videre korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 73, *har lik forståelse av tilpasset opplæring*, og spørsmål 72, *ledelsen har snakket om tilpasset opplæring* (r=.53, p<.001) Det tyder på en sammenheng mellom opplever lærerne har lik forståelse av begrepet tilpasset opplæring og at ledelsen har snakket om hva prinsippet tilpasset opplæring betyr/innebærer på skolen man jobber. Hovedvekten av utvalget svarer i noe grad at ledelsen har snakket om tilpasset opplæring. Krysstabell 4.3 viser at det er den samme gruppe lærere, de som har jobbet mindre enn 5 år, som også oppgir i størst grad at ledelsen har snakket om hva prinsippet opplæring innebærer. 45,5% i denne gruppen oppgir i stor grad, mens 14,3% av de som har jobbet mellom 6 og 10 år og 30,6% av de som har jobbet mer enn 10 år oppgir i stor grad.

Tabell 4.3
Crosstabulation

		sp2 antall år jobbet			
		mindre enn 5	mellom 5 og 10	mer enn 10	Total
sp72 ledelsen snakket om hva tpo innebærer	ikke i det hele tatt	4,5%	0,0%	2,8%	2,8%
	liten grad	27,3%	35,7%	25,0%	27,8%
	noe grad	22,7%	50,0%	41,7%	37,5%
	stor grad	45,5%	14,3%	30,6%	31,9%
Total	Count	22	14	36	72
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Selv om det er vanskelig å si noe om at ledelsen snakker om tilpasset opplæring ut fra et flerkulturelt perspektiv viser en korrelasjonsanalyse at det er en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 73, *lærerne har lik forståelse av tilpasset opplæring*, og spørsmål 76, *skolen skaper et flerkulturelt læringsmiljø* (r=.52, p<0.01). Det tyder på en sammenheng mellom lærerne har lik forståelse av tilpasset opplæring og skolen skaper et flerkulturelt læringsmiljø der alle har tilhørighet. Hovedvekten av utvalget svarer i noe grad at skolen jobber for å skape et flerkulturelt læringsmiljø. Det gir grunn til å tro at ledelsen snakker om tilpasset opplæring også ut fra et inkluderingsperspektiv. Det mener jeg blir ytterligere bekreftet ut fra krysstabell 4.4 som viser at det også her er de med minst erfaring som er som i størst grad mener skolen jobber for å skape et flerkulturelt læringsmiljø for alle. 47,6% av de som har jobbet mindre enn 5 år oppgir i stor grad, mens 14,3% av de som har jobbet mellom 5 og 10 år og 33,3% av de som har jobbet mer enn 10 år, oppgir i stor grad.

Tabell 4.4
Crosstabulation

		sp2 antall år jobbet			
		mindre enn 5	mellom 5 og 10	mer enn 10	Total
Sp76 Skolen jobber for å skape et flerkulturelt læringsmiljø der alle har tilhørighet	ikke i det hele tatt	54,8%	0,0%	0,0%	1,4%
	liten grad	9,5%	28,6%	22,2%	19,7%
	noe grad	38,1%	57,1%	44,4%	45,1%
	stor grad	47,6%	14,3%	33,3%	33,8%
Total	Count	21	14	36	71
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Spørsmål 74: I hvor stor grad tror du din forståelse av tilpasset opplæring påvirker din praksis?

Ingen i utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 6,4% oppgir i liten grad, mens 39,7% oppgir i noe grad, og 53,8% oppgir i stor grad at ens egen forståelse av tilpasset opplæring påvirker ens egen praksis. Hovedvekten av utvalget svarer i stor grad at tilpasset opplæring påvirker ens egen praksis. Krysstabell 4.5 viser at 68,2 % av de som har jobbet mindre 5 år oppgir i stor grad at ens egen forståelse av tilpasset opplæring påvirker egen praksis, mens 50,0 % av de som har jobbet mellom 5 og 10 år og 51,4 % av de som har jobbet mer enn 10 år oppgir i stor grad.

Det er altså den gruppen som har minst erfaring som oppgir at ens egen forståelse påvirker ens egen praksis mest. Ut fra at det også er denne gruppen som i størst grad opplyser at ledelsen har snakket om hva tilpasset opplæring, kan man anta at deres forståelse representerer ledelsens syn på tilpasset opplæring i større grad enn de to andre gruppene (krysstabell 4.3)

Tabell 4.5
Crosstabulation

		sp2 antall år jobbet			
		mindre enn 5 år	Mellom 5 og 10 år	Mer enn 10 år	Total
sp74 din forståelse av tpo påvirker din praksis	liten grad	9,1%	7,1%	5,4%	6,8%
	noe grad	22,7%	42,9%	43,2%	37,0%
	stor grad	68,2%	50,0%	51,4%	56,2%
Total		22	14	37	73
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Spørsmål 75: I hvor stor grad opplever du at prinsippet tilpasset opplæring er vanskelig å omsette til praktisk handling?

2,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 19,0% oppgir i liten grad, mens 50,6% oppgir i noe grad og 27,8 oppgir i stor grad at det er vanskelig å omsette prinsippet tilpasset opplæring til praktisk handling. Hovedvekten av utvalget svarer i noe grad at tilpasset opplæring er vanskelig å omsette til praktisk handling. Krysstabell 4.6 viser at det er også de som har jobbet minst, som også i størst grad oppgir at tilpasset opplæring er vanskelig å omsette i praksis. 36,4% av de som har jobbet mindre enn 5 år

oppgir i stor grad at tilpasset opplæring er vanskelig å omsette til praktisk handling. Ingen av de som har jobbet mellom 5 og 10 år oppgir i stor grad, og 27,0% av de som har jobbet mer enn 10 år oppgir i stor grad. Det kan derfor se ut som at selv om ledelsen har snakket om tilpasset opplæring, er det vanskelig å forstå hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis.

Tabell 4.6
Crosstabulation

		sp2 antall år jobbet			
		mindre enn 5	mellom 5 og 10	mer enn 10	Total
sp75 tilpasset opplæring er vasnskelig å omsette til praktisk handling	ikke i det hele tatt	0.0%	0,0%	5,4%	2,7%
	liten grad	18,2%	7,1%	21,6%	17,8%
	noe grad	45,5%	92,9%	45,9%	54,8%
	stor grad	36,4%	0,0%	27,0%	24,7%
Total	Count	22	14	37	73
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4.4.2 Resultater lærernes kunnskap

I begrepet kunnskap legger jeg til grunn hva som er avgjørende for kvaliteten i klasserommet og hva som er viktig for å kunne gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk. Lærerne skal kunne forstå, støtte og vurdere språkutviklingen til elevene og til det trenger de kunnskap om både språklige og didaktiske sider ved å lære et andrespråk. Spørsmål 56 og 61 dreier seg om lærerne kjenner til prinsippene ved andrespråkslæring. Å være bevisst rundt dette handler mye om vilkårene for opplæringen av minoritetsspråklige elever og hva slags arbeidsmåter som er gunstige å vektlegge. Spørsmål 60 handler om planleggingen av undervisningen. Når man planlegger undervisning bør man tenke gjennom hva som er forventet læringsutbytte etter endt undervisning og hvilke kunnskaper, forståelse og ferdigheter elevene skal ha utviklet gjennom undervisningen. Det bør også tenkes gjennom hvilke metodiske tilnærminger man vil bruke. Ved å gjøre dette får man en mulighet til å orientere seg og vurdere sin egen praksis i forhold til mulige tilnærmings-måter. Dataene har blitt analysert ut fra frekvenstabeller og korrelasjonsanalyser. Det har blitt foretatt en Independet Samples T Test for å se om det er forskjeller knyttet til ulik stilling, erfaring, studiekompetanse eller hva man underviser i. Bare signifikante funn vil bli presentert.

Frekvenstabell 5.1 - Lærernes kunnskap, oppgitt i prosent og gjennomsnittsskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitts-skåre
Sp 56: Har kunnskap om flerspråklighet og om det å lære norsk som andrespråk.	79	11,4	25,3	46,8	16,5	2,68
Sp 61: Bevisst på hva som fremmer språk og læringsutbytte.	79	3,8	26,6	53,2	16,5	2,82
Sp 60. Har med seg andrespråksperspektivet når man planlegger undervisning.	77	6,5	29,5	44,2	19,5	2,77
Sp 81. Ledelsen bidrar til å utvikle den kompetansen lærerne trenger for å gi god tilpasset opplæring til sno-elever.	74	17,6	47,3	28,4	6,8	2,24

Spørsmål 56: Har du kunnskap om flerspråklighet og om det å lære norsk som andrespråk?

11,4% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 25,3% oppgir i liten grad, mens 46,8 % av lærerne oppgir at de i noe grad og 16,5% oppgir i stor grad at de har kunnskap om flerspråklighet og om det å lære norsk som andrespråk.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 56, *har kunnskap om flerspråklighet* og spørsmål 81, *ledelsen bidrar til å utvikle kompetanse* (r=.38, p<.01). Det tyder på en sammenheng mellom å ha kunnskap om flerspråklighet og norsk som andrespråk, og at ledelsen bidrar til å utvikle kompetanse lærerne trenger for å gi god tilpasset opplæring til elever som er i gang med å lære norsk. Hovedvekten av utvalget svarer i liten grad at ledelsen bidrar til å utvikle kompetanse lærerne trenger. Jeg tolker det slik at ledelsen derfor ikke er en stor bidragsyter til den kunnskapen lærerne oppgir at de har.

Spørsmål 61: I hvor stor grad er du bevisst på hva som fremmer språk- og læringsutbytte for minoritetsspråklige elever?

3,8% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 26,6% oppgir i liten grad, mens 53,2% oppgir i noe grad og 16,5% i stor grad at de er bevisste på hva som fremmer språk- og læringsutbytte for minoritetsspråklige elever.

De som underviser i sno er mer bevisst på hva som fremmer språk og læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever enn de som ikke underviser i sno. De som underviser i sno skårer i gjennomsnitt 3,19, de øvrige 2,70. En t-test viser at forskjellen er signifikant (p<.0.1).

Spørsmål 60: I hvor stor grad har du med deg andrespråksperspektivet når du planlegger undervisning?

6,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 29,5% oppgir i liten grad, mens 44,2% oppgir i noe grad og 19,5% i stor grad at de har med seg andrespråksperspektivet når man planlegger undervisning.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 56, 61 og 60 (tabell 5.2). Det tyder på en sammenheng mellom *har kunnskap om flerspråklighet og norsk som andrespråk*, *bevisst på hva som fremmer språk- og læringsutbytte* og *har med seg andrespråksperspektivet når man planlegger undervisning.* Om lærernes praksis fremmer språk- og læringsutbytte vil bli drøftet under avsnittet som omhandler lærernes praksis.

Tabell 5.2

		sp56 kunnskap om flerspråklighet og norsk som andrespråk	sp61 bevisst på hva fremmer språk- og læringsutbytte	sp60 har med seg andrespråks-perspektivet når man planlegger undervisning
sp56 kunnskap om flerspråklighet og norsk som andrespråk	Pearson Correlation	1	,450**	,335**
	Sig. (2-tailed)		,000	,003
	N	79	78	77
sp61 bevisst på hva fremmer språk og læringsutbytte	Pearson Correlation	,450**	1	,749**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	78	79	77
sp60 har med seg andrespråks-perspektivet når man planlegger undervisning	Pearson Correlation	,335**	,749**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	
	N	77	77	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.4.3 Resultater lærernes praksis

Forskning viser at alle elever kan få optimale læringsmuligheter gjennom inkluderende undervisning der lærestoffet, evalueringer og undervisning er tilpasset elevenes varierende forutsetninger og behov (Mitchell, 2008). I en inkluderende praksis er anerkjennelse spesielt viktig på områder der enkeltindivider eller grupper skiller seg ut fra majoriteten. I en klasse innebærer det blant annet at læreren på en positiv og bekreftende måte trekker frem og synliggjør den enkeltes bakgrunn og potensial (Lund, 2017). På ressursorienterte, flerkulturelle skoler er man opptatt av at alle elever skal kjenne seg igjen og kunne identifisere seg med skolens og dens innhold. Det betyr at i tillegg til å tilpasse opplæringen etter elevenes behov, bør man også sørge for at det flerkulturelle markeres visuelt på skolen (Hauge, 2016). Spørsmål om man synliggjør skolens mangfold er også derfor tatt med her, da det forteller også mye om skolens praksis. Dataene har blitt analysert ut fra frekvenstabeller og korrelasjonsanalyser. Det er en foretatt en Independet Samples T test for å se om der forskjeller knyttet til ulik stilling, erfaring, studiekompetanse eller hva man underviser i. Bare signifikante funn vil bli presentert.

Frekvenstabell 6.1 – Lærernes praksis, oppgitt prosent og gjennomsnittskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitt-skåre
Sp 57: Satt seg inn i elevens morsmål.	80	37,5	32,5	27,5	2,5	1,95
Sp 64: Utnytter elevens flerspråklighet i opplæringen.	76	3,9	50,0	42,1	3,9	2,46
Sp 62: Bruker elevers kompetanse faglig og kulturelt.	79	1,3	25,3	63,3	10,1	2,82
Sp 63: Muliggjør for elever som er i gang med å lære norsk å være aktive i det faglige fellesskapet.	74	1,4	9,5	52,7	36,5	3,24
Sp 68: Elever som er i gang med å lære norsk har mulighet til å være delaktige i muntlige aktiviteter.	79	1,3	15,4	61,5	21,8	3,04
Sp 67: Det kan være vanskelig å tilpasse det faglige innholdet til sno-elever, til elevenes alder.	76	2,6	14,5	59,2	23,7	3,04
Sp 66: Opplever store forskjeller i minoritetsspråklige elevers språkkompetanse.	77	2,6	1,3	24,7	71,4	3,65
Sp 69: Har gode forutsetninger til å gi sno-elever tpo i alle sine fag.	78	5,1	29,5	61,5	3,8	2,64
Sp 65: Ser flerspråklighet og skolens mangfold i klasserommene.	80	24,4	52,6	19,2	3,8	2,03
Sp. 71. Skolen synliggjør at det er et mangfold av språk og kulturer.	80	10,3	51,3	29,5	9,0	2,37

Spørsmål 57: Har du satt deg inn i særegenhetene ved de minoritetsspråklige elevenes morsmål?

Uavhengig om de minoritetsspråklige elevene får tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, er det sentralt å benytte seg av elevenes morsmål i opplæringen. Målet er at språkene knyttes sammen, og at norsk ikke læres som en separat enhet uten tilknytning til de språkene elevene kan fra før (Lunde, 2017).

37,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 32,5% oppgir i liten grad, mens 27,5 % oppgir i noe grad og 2,5% i stor grad at de har satt seg inn i elevenes morsmål.

En T Test viser et signifikant funn i forskjeller mellom spørsmål 57, satt seg inn elevenes morsmål og hvilket trinn man jobber. På en skala fra 1-4 skårer de som arbeider på 1.-2. trinn i gjennomsnitt 1.52, de som jobber på 5.-7. trinn skårer 2.10. Begge gruppene skårer følgelig relativt lavt, men forskjellen mellom dem er signifikant ($p<.05$).

Krysstabell 6.2 viser at 61,9% av lærerne som underviser i 1.-2. trinn oppgir ikke i det hele tatt og 23,8% oppgir i liten grad at de har satt seg inn i elevenes morsmål. Av lærerne som jobber på 5. -7. trinn oppgir 26,7 % ikke i det hele tatt og 40,0% i liten grad at de har satt seg inn elevenes morsmål. Hvis man derimot slår sammen variablene ikke i det hele tatt og i liten grad blir resultatet at 85,7% av lærerne på 1. -2. trinn, 60,7% av lærerne på 3.-4 trinn og 66,7% av lærerne på 5. -7. trinn oppgir at de ikke i

det hele tatt og i liten grad har satt seg inn i særegenhetene ved elevenes morsmål. Så selv om det er en liten forskjell mellom gruppene ser det ikke ut til at dette er noe vektlegges i særlig grad.

Tabell 6.2

Crosstaulation		sp3 underviser hvilket trinn			
		1.-2.trinn	3.-4.trinn	5.-7.trinn	
sp57 satt seg inn i elevenes morsmål	ikke i det hele tatt	61,9%	28,6%	26,7%	36,7%
	liten grad	23,8%	32,1%	40,0%	32,9%
	noe grad	14,3%	35,7%	30,0%	27,8%
	stor grad		3,6%	3,3%	2,5%
Total	Count	21	28	30	79
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En videre korrelasjonsanalyse viser en signifikant positiv korrelasjon mellom spørsmål 57, *satt deg inn i elevenes morsmål*, og spørsmål 61, *bevisst på hva som fremmer språk-/ læringsutbytte* (r=.32, p<.01). Det tyder på en sammenheng mellom er bevisst på hva som fremmer språk-/læringsutbytte og satt seg inn i særegenhetene ved elevenes morsmål. Dette svaret er imidlertid vanskelig å tolke da hovedvekten av utvalget svarer i liten grad at de har satt seg inn elevenes morsmål.

Krysstabell 6.3 viser at det er lærerne på de laveste trinnene som oppgir å være minst bevisste på hva som fremmer språk- og læringsutbytte for minoritetsspråklige elever, noe som stemmer overens med at det er denne gruppen som også oppgir i minst grad å ha satt seg inn i elevenes morsmål. Selv om det i denne undersøkelsen er få som oppgir å ha satt seg inn i særegenhetene til elevenes morsmål, antar jeg at det er en større sjanse for at man har gjort dette hvis man er bevisst på hva som fremmer språk- og læringsutbytte.

Tabell 6.3

Crosstaulation		sp3 underviser hvilket trinn			
		1.-2. trinn	3.- 4.trinn	5.-7.trinn	Total
Sp61 Bevisst på hva som Fremmer språk- og læringsutbytte	ikke i det hele tatt	4,8%	3,6%	3,4%	3,8%
	liten grad	38,1%	21,4%	20,7%	25,6%
	noe grad	42,9%	50,0%	65,5%	53,8%
	stor grad	14,3%	25,0%	10,3%	16,7%
Total	Count	21	28	27	78
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Spørsmål 64: I hvor stor grad utnytter du elevenes flerspråklighet i opplæringen?

Elever kommer i stadig større grad til skolen med mer enn ett språk i bagasjen. Hvordan lærere velger å møte dette språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring (Baker & Wright, 2017).

3,9% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt og 50% av lærerne oppgir i liten grad, mens 42,1% oppgir i noe grad og 3,9% oppgir i stor grad at de bruker elevenes flerspråklighet i opplæringen.

Spørsmål 62: Bruker du minoritetsspråklige elevers kompetanse faglig og kulturelt i opplæringen?

Dette spørsmålet handler om å anerkjenne. Lærere har det samme ansvar overfor alle elever og alle elevene har samme krav på å bli sett og hørt. Ved å være nysgjerrige på alle elevers historie og bakgrunn kan man bidra til å kunne gi skolenes elever og lærere ny endret forståelse av situasjoner eller holdninger (Lunde, 2017).

1,3% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 25,3% oppgir i noe grad, mens 63,3% oppgir i noe grad og 10,1% oppgir i stor grad at de bruker minoritetsspråklige elevers kompetanse faglig og kulturelt.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 62, *bruker elevenes kompetanse faglig og kulturelt*, og spørsmål 61, *bevisst på hva som fremmer språk-/læringsutbytte* ($r=43$, $p<.001$). Det tyder på en sammenheng mellom er bevisst på hva som fremmer språk- og læringsutbytte og bruker minoritetsspråklige elevers kompetanse faglig og kulturelt i opplæringen. En korrelasjonsanalyse viser også en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 62 og spørsmål 60, *har med seg andrespråksperspektivet i planlegging* ($r=.47$, $p<.001$). Det tyder på en sammenheng mellom at man bruker minoritetsspråklige elevers kompetanse faglig og kulturelt og har med seg andrespråksperspektivet når man planlegger undervisning. Det er vanskelig å si noe om hvordan lærerne bruker elevenes kompetanse faglig og kulturelt og om dette er gjennomgripende i all undervisning, men jeg vil allikevel anta at har en kunnskap om andrespråkslæring er det større sannsynlighet for å omsette denne kunnskapen i praksis.

Spørsmål 63: I hvor stor grad muliggjør du for minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk til å være aktive i det faglige felleskapet?

Om elevene ikke forstår undervisningsspråket, vil de ha få muligheter til å delta aktivt i muntlig kommunikasjon og andre aktiviteter i klasserommet. Det betyr at de verken vil få utviklet norskferdighetene sine eller tilegne seg fagkunnskaper (Grimstad, 2012).

1,4% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 9,5% oppgir i liten grad, mens 52,7% oppgir i noe grad og 36,5% oppgir i stor grad at de muliggjør for elever som er i gang med å lære norsk å være aktive i det faglige felleskapet.

Det er usikkert hvordan lærerne her har tolket begrepet å være aktive. Mange minoritetsspråklige vil nok oppleves å være aktive i den grad at de jobber med

arbeidsoppgaver, men om disse aktivitetene er med på å utvikle norskferdigheter eller at man tilegner seg fagkunnskaper er vanskelig å si noe om.

Spørsmål 68: Opplever du at minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk har mulighet til å være delaktige i muntlige aktiviteter?

Arbeid med muntlige ferdigheter er nødvendig for å gi elever et middel til å ta til seg og formidle kunnskaper. Når elevene er i ferd med å lære seg et nytt språk, er muntlig interaksjon viktig for å utvikle lytteforståelse og øve på å bruke nye språklyder, ord og uttrykk. Muntlig språkbeherskelse har også stor betydning for utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Johnsen, 2017).

15,4% av utvalget oppgir i liten grad, 61,5% oppgir i noe grad og 21,8% oppgir i stor grad at minoritetselever har mulighet til å være delaktige i muntlige aktiviteter.

Her kan lærerne ha tolket spørsmålet at alle elevene alltid har muligheter til å være delaktige når det legges opp til muntlige aktiviteter. Det er imidlertid vanskelig å si noe om hvor mye muntlige aktiviteter det legges opp til i klasserommet og hvor mye reell tid elevene bruker på å være i muntlig aktivitet.

Spørsmål 67: I hvor stor grad opplever du at det kan være vanskelig å tilpasse det faglige innholdet til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk, til elevenes alder?

Et viktig prinsipp er et man ikke skal senke kravene til elevene, men tilby elevene støtte for å mestre kognitivt krevende oppgaver. Lærernes forventninger til elevene vil ha mye å si for hva slags oppgaver man lar elevene jobbe med og det kan være lett å forenkle eller la elevene hoppe over oppgaver/tekster når ting blir for vanskelig (Lunde, 2017).

2,6% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 14,5% oppgir i liten grad, 59,2% oppgir i noe grad og 23,7% oppgir i stor grad at det er vanskelig å tilpasse faglig innhold til elevenes alder.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 67, *vanskelig å tilpasse innholdet til elevens alder*, og spørsmål 66, *forskjeller i elevers språkkompetanse* ($r=.47$, $p<.001$). Det tyder på en sammenheng mellom at det er vanskelig å tilpasse det faglige nivå til elevens alder og det er store forskjeller i minoritetsspråklige elevers språkkompetanse. Hovedvekten av utvalget svarer i stor grad at de opplever store forskjeller i elevenes språkkompetanse og det kan derfor være grunn til å anta at minoritetselever som er i gang med å lære norsk ikke alltid får oppgaver tilpasset sitt kognitive nivå.

Spørsmål 69: Opplever du at du har gode forutsetninger til å gi minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk tilpasset opplæring i alle dine fag?

5,1 % av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 29,5 % oppgir i liten grad, mens 61,5 % oppgir i noe grad og 3,8 oppgir i stor grad at de har gode forutsetninger til å gi elever som er i gang med å lære norsk tilpasset opplæring i alle fag.

Her kan lærerne ha tolket begrepet forutsetninger ulikt. Det vil slik jeg ser det ikke være avgjørende for svarene da forutsetninger er de betingelsene lærerne selv mener ligger til grunn for å muliggjøre noe.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 69, *forutsetninger til å gi tilpasset opplæring*, og spørsmål 70, *ledelsen involverer seg* ($r=.31$, $p<.01$). Det tyder på en sammenheng mellom forutsetninger til å gi tilpasset opplæring i alle fag og at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolen. En korrelasjonsanalyse viser også en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 69 og spørsmål 39*, tid til å samarbeid med team* ($r=.54$, $p<.001$). Det tyder på en sammenheng mellom har forutsetninger til å gi elevene tilpasset opplæring i alle fag og har tid til å samarbeide med teamet sitt om elever som har sno. Hovedvekten av utvalget svarer i liten grad at de opplever at ledelsen involverer seg og at de har tid til samarbeid med teamet.

Selv om over halvparten av utvalget svarer at de i noe grad har forutsetninger til å gi minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring i alle fag er det ikke usannsynlig at med mer tid til samarbeid om elever med sno og mer involvering fra ledelsen rundt det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet, ville alle lærernes forutsetninger til å gi tilpasset opplæring i alle fag bli bedre.

Spørsmål 65: I hvor stor grad ser du flerspråklighet og skolens mangfold i klasserommene?

24,4% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 52,6% oppgir i liten grad, mens 19,2% oppgir i noe grad og 3,8% oppgir i stor grad.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 65, *ser flerspråklighet og skolens mangfold*, og spørsmål 70, *ledelsen involverer seg* ($r=.33$, $p<.01$). Det tyder på en sammenheng mellom ser flerspråklighet og mangfold i klasserommene og at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolen.

Spørsmål 71: I hvor stor grad synliggjør skolen at det er et mangfold av språk og kulturer?

10,3% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 51,3% oppgir i liten grad, mens 29,5 oppgir i noe grad og 9% oppgir i stor grad.

En korrelasjonsanalyse viser en signifikant korrelasjon mellom spørsmål 71*, synliggjør skolens mangfold*, og spørsmål 70, *ledelsen involverer seg* (r=.32, p<.01). Det tyder på en sammenheng mellom skolen synliggjør at det er et mangfold av språk og kulturer og at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolen. Hovedvekten av utvalget svarer i liten grad at ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolen, og en kan anta at det da blir opp til hver enkelt lærer å synliggjøre det flerkulturelle mangfoldet.

4.4.4 Resultater lærernes holdninger

I begrepet holdning legger jeg til grunn den innstillingen en person har til noen gitte påstander. Dataene har blitt analysert ut fra frekvenstabeller og krysstabeller.

Frekvenstabell 7.1 - Lærernes holdninger, oppgitt i prosent og gjennomsnittskåre

Variabel Spørsmål	N	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noe grad	I stor grad	Gjennomsnitt-skåre
Sp 78: Synes det er viktig å ha kompetanse i andrespråkspedagogikk.	80	1,3	7,5	37,5	53,8	3,44
Sp 79: I hvor stor grad mener du særskilt norskopplæring er alle læreres ansvar	79	2,5	3,8	43,0	50,6	3,42

Spørsmål 78: Synes du det er viktig for deg å ha kompetanse i andrespråks-pedagogikk?

1,3% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 7,5% oppgir i liten grad, mens 37,5% oppgir i noe grad og 53,8% oppgir i stor grad at det er viktig for dem å ha kompetanse i andrespråkspedagogikk.

Spørsmål 79: I hvor stor grad mener du at særskilt norskopplæring er alle læreres ansvar?

2,5% av utvalget oppgir ikke i det hele tatt, 3,8% oppgir i liten grad, mens 43,0% oppgir i noe grad og 50,6% oppgir i stor grad at særskilt norskopplæring er alle lærernes ansvar. Krysstabell 7.2 viser at det ikke er så store forskjeller mellom kontaktlærere og fag/styrk/ressurslærere på spørsmålet om det er viktig å ha kompetanse i andrespråkspedagogikk på variabelen stor grad. Derimot viser krysstabell 7.3 en større forskjell mellom gruppene på tilsvarende grad når det kommer til om sno er alle læreres ansvar.

Tabell 7.2

Crosstaulation

		sp2 1 stilling			
		kontaktlærer	fag/styrk/ressurslærer	spes.ped	Total
sp78 Viktig å ha kompetanse i andrespråks-pedagogikk	ikke i det hele tatt	0%	4,5%	0,0%	3,1%
	liten grad	8,2%	9,1%	0,0%	7,5%
	noe grad	38,8%	36,4%	33,3%	37,5%
	stor grad	53,1%	50,0%	66,7%	53,8%
Total	Count	49	22	9	80
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 7.3

Crosstaulation

		sp2 1 stilling			
		kontaktlærer	fag/styrk/ressurslærer	spes.ped	Total
sp79 Sno er alle læreres ansvar	ikke i det hele tatt	0%	4,5%	0,0%	3,1%
	liten grad	4,1%	9,1%	0,0%	5,1%
	noe grad	42,9%	50,0%	25,0%	43,0%
	stor grad	53,1%	35,4%	75,0%	50,6%
Total	Count	49	22	8	80
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5. Drøfting

I dette kapitelet drøftes resultatene av funnene som er presentert i forrige kapittel. Drøftingen knyttes opp mot relevant teori fra kapittel 2 og egne erfaringer.

5.1 Drøfting skolenes kartlegging

Man kan tolke opplæringsloven § 2-8 som at kartlegging blir sett på som viktig da den blant annet sier:

> «Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa.»

Det legges da til grunn at kartleggingen skal danne grunnlaget for minoritetsspråklige elevers opplæring. I denne undersøkelsen oppgir allikevel mange at det kun kartlegges i starten av skoleåret. Det kan gi et bilde av at kartleggingen bare blir gjennomført for at skolene skal ha et grunnlag for å fatte et enkeltvedtak om særskilt norskopplæring og dermed også et grunnlag for at skolene får økte ressurser i form av penger. Øzerk (2003) fremhever nettopp dette som et problem, da han sier at skoler risikerer å bli straffet økonomisk hvis de vurderer at elever er i stand til å følge ordinær undervisning.

At det kartlegges bare i starten av undervisningsåret kan selvfølgelig også ses i lys av at mange oppgir at det ikke er nok tid og ressurser til å gjennomføre kartlegging. Hvis det ikke settes av tid og ressurser til dette er det nok et argument for at kartleggingen kun blir brukt som motiv for å skaffe skolene ekstra penger, og ikke som hjelp til å organisere opplæringen, eller for å tilrettelegge for elevene. Min erfaring tilsier imidlertid at man

kartlegger flere elever enn nødvendig og at det derfor brukes mye tid. Dette kan henge sammen med at lærerne ikke har den nødvendige kompetansen som skal til for å vurdere elevenes norskferdigheter og ikke den nødvendige kompetansen for å kartlegge. Uten kompetanse til å kartlegge kan en komme til å kartlegge på gale premisser og da blir det lett vilkårlig. Hvis kartleggingen heller ikke følges opp med relevant opplæring, kan man spørre om hensikten med prosessen (Jortveit, 2017).

Gjennom relevant litteratur får vi vite at det stilles ingen krav til kompetanse hos den som kartlegger (Heldal, 2012.) Det mener jeg denne undersøkelsen viser. Flertallet av lærerne mangler kompetanse i andrespråkspedagogikk og de har heller ikke fått opplæring i å vurdere elevenes norskspråklige ferdigheter. Ifølge Randen (2015) er vurderings-kompetanse en avgjørende faktor i arbeidet med å vurdere minoritetsspråklige elevers språk. Hun peker på flere studier hvor det er godt dokumentert at lærere ikke har en slik kompetanse når det gjelder vurdering av andrespråksferdigheter. Dette stemmer godt overens med at mange av lærerne oppgir at de ikke har fått opplæring i dette, men stemmer ikke overens med deres egen oppfatning av det å vurdere. Uten kvalifiserte lærere med evne til å gjøre faglige vurderinger av elevenes andrespråksutvikling kan for eksempel den uklare formuleringen i opplæringsloven §2-8 «tilstrekkelig norsk» få uheldige konsekvenser for elevene. En konsekvens kan være at elevenes norskspråklige nivå overvurderes fordi elevene har et velfungerende hverdagsspråk, men at det allikevel ikke er tilstrekkelig til å mestre skolefagene. En annen konsekvens kan være at de blir holdt for lenge igjen i et vedtak om særskilt norskopplæring, selv om de ville fått bedre opplæring i det ordinære tilbudet (Holum, 2019).

Det kan også føre til at elever som strever ikke får den hjelpen de trenger. Som det kommer fram av denne undersøkelsen, diskuteres det i liten grad rundt minoritetsspråklige elevers språkferdigheter med skolens ressursteam eller PPT. En grunn kan være fordi lærerne tror at mangelen på framgang i språk og lesing skyldes manglende norskferdigheter og derfor har en vente -å-se holdning. I vurderingen av minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk, kan det imidlertid være vanskelig å vite om svake språklige ferdigheter har sammenheng med primære lærevansker, svake ferdigheter i opplæringsspråket eller et læringsmiljø som ikke er tilpasset elevens forutsetninger og behov. Disse tre type forutsetninger kan bety at man har helt ulike behov for tilrettelegging (Egeberg, 2016). Ved ikke å drøfte eventuelle ulike tiltak kan det i verste fall resultere i liten språklig framgang hos elevene og være med å utvikle andre vansker over tid. Det er mye å forholde seg til for dem som har ansvar for flerspråklige elever. Mer kunnskap, samarbeid og sammenligning av resultater fra forskjellige innfallsvinkler og bruk av forskjellige verktøy hjelper. Når dette drøftes med

fagfolk med relevant kompetanse, er det lettere å sikre en forsvarlig kartlegging eller utredning og en praktisk tilrettelegging (Bøyesen, 2017).

Kartleggingsmateriellet som oppgis å bli brukt varierer noe på de forskjellige skolene. Dette gjelder både kartleggingsmateriellet som blir brukt før et vedtak om særskilt norsk, men også kartleggingsmateriellet man bruker for å vurdere om elevene har tilstrekkelige norskferdigheter til kun å følge ordinær undervisning. Det å bruke forskjellige kartleggingsverktøy er ikke problematisk, men man må vite at man bruker kartleggingsverktøy som måler det de er ment til å måle. Når det gjelder elever fra språklige minoriteter, er det spesielt viktig å reflektere over hva eleven trenger av språklig og faglig kompetanse for å greie seg, og å vurdere om verktøyene egner seg til å få et bilde av dette (ibid).

To av verktøyene som brukes er en bokstav/ordtest og en setningsleseprøve. Begge disse er anbefalt av kommunen, men da i kombinasjon med Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Det er selvfølgelig problematisk når disse ikke brukes sammen med kartleggingsverktøyet som er utviklet for kartlegging på andrespråket, da disse kun måler avkoding, leseforståelse og lesehastighet. NSL (norsk som læringsspråk), som også brukes, er utviklet for å brukes på 1.-4. trinn. Denne søker å måle hva elevene mestrer på et gitt tidspunkt og gir ikke nødvendigvis pålitelige indikasjoner på språkbeherskelse (Ryen og Palm, 2019). Språk 6-16 som også oppgis å bli brukt er en screeningtest man bruker ved mistanke om språkvanske som ikke egner seg til dette formålet, med mindre man har mistanke om nettopp dette. Språkkompetanse i grunnleggende norsk er heller ikke helt uproblematisk å bruke. Ifølge Randen (2015) kan verktøyet være et hensiktsmessig hjelpemiddel i lærernes vurderingsarbeid, men hun peker også på utfordringer relatert til tolkninger av eleven-kan-utsagn stiller store krav til læreres språkkompetanse og vurderingskompetanse. Nivåbeskrivelsene i verktøyet er basert på delvis subjektive antakelser og dette stiller krav til at flere lærere samarbeider om vurderinger for å gjøre den valid.

I denne undersøkelsen får man vite at mange opplever at det ikke er tid til samarbeid, verken med teamet sitt eller sno-lærer, noe som kan tyde på at vurderingene av elevenes språk blir vurdert kun av én lærer. Vi får også vite at fåtallet av lærerne har kompetanse i andrespråkspedagogikk, så sannsynligheten for at det gjøres uriktige vurderinger av elevene er absolutt til stede. Det er også viktig å merke seg at ingen av kartleggingsverktøyene som kommunen anbefaler kartlegger elevenes morsmål.

Videre kommer det fram at lærerne bruker samtaler som en vurderingsform når de skal vurdere om elevene trenger sno, men i varierende grad vektlegger elevenes bakgrunn. Hvis man bare tar utgangspunkt i de norskspråklige ferdighetene ser man elevene ut fra

et mangelperspektiv. Ved å kartlegge hele elevens språkbiografi synliggjøres deres samlede språkkompetanse og man får et mer helhetlig bilde som gjør det enklere å tilpasse opplæringen.

At flere av kontaktlærerne oppgir «vet ikke» til hva det kartlegges med er bekymringsfullt. Selv om kartleggingen utføres av andre ligger det meste av ansvaret på kontaktlæreren både når det kommer til vurderingen av elevenes norskspråklige ferdigheter og det å gi god tilpasset opplæring.

Jortveit (2017) skriver at Øzerk er svært kritisk til opplæringsloven §2-8, da han mener minoritetsspråklige elever må stemples som svake, sett i lys av «til dei har tilstrekkeleg dugleik», for å få opplæring, og at tilfeldig karlegging og enkeltvedtak gjør skolens pedagogiske vurderinger til bindende vedtak. Han fremhever også at kartleggingen er tidkrevende og at skoler setter i gang kartleggingsprosjekter som de ikke har faglige kvalifikasjoner til å gjennomføre. Dette mener jeg denne undersøkelsen til en viss grad bekrefter.

5.2 Drøfting skolenes organisering av særskilt norskopplæring

Når det gjelder særskilt norskopplæring er det er ingen spesielle krav til hvordan særskilt norskopplæring skal gis og det er opp til hver enkelt skole å avgjøre hvordan undervisningen skal foregå. I denne kommunen ser vi at det som er mest vanlig er å dele sno-elevene inn i små grupper, bestående av 2-5 elever fra samme trinn som tas ut av den ordinære opplæringen. Noen oppgir å dele inn elevene etter nivå eller fra samme trinn og nivå, men de fleste oppgir å dele inn elevene kun ut fra samme trinn. Dette forsterker inntrykket av at kartleggingen ikke nødvendigvis blir brukt for å tilpasse særskilt norskopplæringen til elevene, men at man deler inn elevene i grupper etter trinn fordi dette antageligvis er enklest å få til organisatorisk. Det at kartleggingen ikke ser ut til å være det som påvirker hva elevene trenger er selvfølgelig tankevekkende. Det betyr at det ikke er en pedagogisk avgjørelse ut fra elevens nivå, men mer ut fra hva skolene prioriterer.

Formelt sett er det et ledelsesansvar å fordele ressurser i form av timer og lærere på den enkelte skole. Slik er det også med særskilt norskopplæring. På skolene i kommunen er det satt av styrk/ressurslærere til å styrke elevene der det er nødvendig. Disse lærerne er ofte også de som har opplæringen i særskilt norsk. På skolen hvor jeg jobber er det lærerne på trinnet som i stor grad avgjør hvordan denne styrkressursen benyttes, og de har dermed ganske stor innflytelse på hvordan og til hva den skal brukes til. På grunn av den nye lærernormen har 1.- til 4. trinn flere lærere en mellomtrinnet, og en lærer med mange sno-elever i klassen kan dermed bruke styrk-ressursen på disse elevene utover de timene de allerede har fått tildelt i form av sno, hvis læreren anser det som

nødvendig. Det er ikke nødvendigvis slik på 5.-7. trinn hvor man har færre lærere. Hvis de minoritetsspråklige elevene er skjevt fordelt i klassene, kan det bli vanskelig for den læreren som har flest sno-elever å argumentere for at timene bør brukes enda mer til å styrke de minoritetsspråklige elevene og mindre til noe annet. Styrk-ressursen fordeles derfor ofte likt med like mange timer i hver klasse, uavhengig av elevenes behov.

Styrklærere/ressurslærere kan også være faglærere og undervise i andre fag på flere trinn. Særskilt norskopplæring kommer da i tillegg til de andre fagene man underviser i. Det kan gjøre det vanskelig å legge en timeplan som skal «gå opp» med alt det andre man er satt til å gjøre, og i tillegg ta hensyn til elevenes fag og timer. At elever blir tatt ut av andre timer enn norsk kan nettopp være fordi det er organisatorisk vanskelig å få til.

Økonomi vil også i stor grad være utslagsgivende for hvordan en skole organiserer særskilt norskopplæring. Fordelingen av økonomiske ressurser og i neste instans de kommunale prioriteringer, gir forskjellige utslag. Det overføres midler til skoler som har minoritetsspråklige elever for å styrke disse elevenes opplæring, men det kan allikevel være stor forskjell på hvordan undervisningen blir ivaretatt. Det er ledelsen på skolen som foretar denne vurderingen når det gjelder bruken av tildelte midler til opplæringen av elevene (St.meld.nr 30, 2003-2004). Er det en ledelse som ikke prioriteter opplæringen av språklige minoriteter vil dette selvfølgelig få konsekvenser for elevene, men også for arbeidssituasjonen til den enkelte lærer. Det å gi elevene den opplæringen de har krav på handler i stor grad om inkludering, og på en skole med mange minoritetsspråklige elever vil inkluderende verdier i stor grad komme til uttrykk gjennom skolens og lærernes praksis (Jortveit, 2017).

I denne undersøkelsen har vi sett at særskilt norskopplæring organiseres ganske likt, men det er allikevel mange som oppgir at de ikke er fornøyde med organiseringen eller oppgir at særskilt norskopplæringen ikke helt oppfyller den funksjonen den skal. Det kan se ut til å ha en sammenheng med tiden man har til samarbeid både med teamet sitt og med sno-lærer. Over 60% oppgir at de ikke, eller i liten grad har tid til å samarbeide med teamet sitt om elever som har særskilt norsk eller samarbeide med sno-lærer.

På de fleste skoler er det satt av tid til samarbeid på trinn, såkalt teamtid. Det kommer ikke frem i denne undersøkelsen hvor mye tid som er satt av, men ut fra hva som er vanlig vil det være mellom 90 til 120 minutter hver uke. Over halvparten av lærerne oppgir at de opplever at ledelsen ikke gir nok tid til samarbeid rundt alle elever, og det kan se ut til at det er elevene som er i gang med å lære norsk, det ikke er nok tid til å samarbeide om. Selv om teamtiden i utgangspunktet ikke er satt av til samarbeid om språklige minoriteter, er det allikevel her man har mulighet til å drøfte ulike måter å organisere opplæringen på og å drøfte arbeidsmetoder og dele ulike undervisnings-

opplegg. Det er vanskelig å vite noe om hvorfor lærerne opplever at de ikke har nok tid til å samarbeide rundt disse elevene. Det man vet er at det er mye som skal planlegges i løpet av teamtiden og man kan tenke seg at siden særskilt norskopplæring er noe som foregår utenfor ordinær undervisning med andre lærere enn kontaktlærere, blir ikke nødvendigvis elevene som har særskilt norsk prioritert på teamtiden. Det er også klasser som ikke har elever med særskilt norskvedtak og det kan bli vanskelig å drøfte disse elevene på teamtid, da det ikke alltid vil være en felles interesse rundt elevene. Muligheten da til å samarbeide om akkurat disse elevene blir derfor liten. Samarbeidet med sno-lærer kan også være vanskelig å få til, spesielt hvis denne læreren ikke sitter på samme teamrom. Det må da i så fall avtales egne samarbeidsmøter, noe som kan være vanskelig i en hektisk hverdag.

Mangel på samarbeidstid rundt elevene kan også handle om at ledelsen ikke prioriterer dette det flerspråklige og det flerkulturelle feltet på grunn av alle andre oppgaver som skal løses. Det kan også være at det ikke blir prioritert fordi ledelsen selv mangler nødvendig kompetanse på dette feltet.

Som det kommer fram av undersøkelsen er tid til samarbeid en viktig faktor for hvor fornøyde lærerne er med sno, og at dette samarbeidet igjen påvirker hvordan man opplever tilbudet til elevene. Det kan være mange personer involvert i minoritets-språklige elevers opplæring på skolen. Det vil være av stor betydning at alle lærere som har de samme elevene får avsatt nødvendig tid til samarbeid. For at elevene skal få en helhetlig og tilpasset opplæring er det viktig at alle involverte er med på å planlegge innhold og arbeidsmåter i de fagene man underviser i. Skoleledelsen må derfor legge til rette for at lærerne får tid til samarbeid. Ved at lærere som har de samme elevene får avsatt tid til samarbeid vil man kunne få en felles forståelse av elevenes utfordringer og behov og avklare hva som vil være den beste arbeidsfordelingen mellom lærerne, slik at det blir størst mulig sammenheng og best mulig tilpasning i opplæringen (Dewilde, 2013).

Når det gjelder rutiner for hvordan skolene tar imot de nyankomne elevene som ikke har gått i innføringsklasser, og om nyankomne elever får et godt tilbud på skolene er vanskelig å si noe om. Det kan imidlertid se ut som gode rutiner og om elevene får et godt tilbud kan ha en sammenheng med om ledelsen involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolene. Dette oppgis imidlertid å være i liten grad. Dette kan stemme med det som var utgangspunktet for denne oppgaven. Læreren får beskjed om at det skal begynne en ny elev i klassen, gjerne også midt i skoleåret. Bakgrunns-opplysninger på eleven mangler og det er ikke foretatt noe som helst av kartlegging av eleven før han begynner i klassen. Det betyr at kontaktlæreren ikke har noen opplysninger om eleven og det blir opp til kontaktlæreren og nøste fram bakgrunns-

opplysninger og sette i gang kartlegging. Dette kan være et krevende arbeid, da eleven ikke klarer å gjøre seg forstått, læreren mangler kanskje kartleggingskompetanse og kommunen heller ikke tilbyr morsmålslærere eller tospråklige faglærere.

I kommunens sno-nettverk har det kommet fram at de fleste skolene har hatt en forståelse av det bare er elever fra 3. trinn og oppover som får begynne i innføringsklasse. Dette ble imidlertid tilbakevist fra en representant fra skolekontoret, men det ble formidlet at det å gå i innføringsklasse er et frivillig tilbud. Lærerne i innføringsklassene opplyste om at praksisen med å begynne rett på nærskolen er bra for de yngste elevene sett ut fra et inkluderingsperspektiv. De mente også at det kunne bli vanskelig for dem å være i innføringsklasser da disse ikke er aldersbestemte, og at lærerne opplever at miljøet kan være ganske tøft. Det er ikke vanskelig å være enig i denne praksisen, men når man opplever at nærskolene ikke har et godt tilbud til disse elevene, som flere i denne undersøkelsen gir uttrykk for, da er det stor fare for at disse elevene ikke får den opplæringen de har krav på og i tillegg blir satt i en veldig vanskelig situasjon.

Vi har sett at sno organiseres ganske likt og selv om det er få lærere som oppgir at de har fått elever fra innføringsklasser dette skoleåret, vil jeg allikevel anta at disse elevene får noe av det samme tilbudet som de andre sno-elevene. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, leser man at inkludering er tanken bak en slik organisering hvor nyankomne elever begynner rett i ordinær klasse og ut fra dette perspektivet skal ikke elevene følge egne separate tilbud. Risikoen er da at elevene ikke får et forsvarlig utbytte av oppæringen nettopp fordi en slik modell vil kreve mye av lærerne som skal gi tilpasset opplæring. Selv om inkludering er tanken bak, vet man at språket er viktig for å bli en del av felleskapet og får ikke eleven utbytte av undervisningen kan nettopp dette føre til at de ikke blir inkludert. Utvalget bak NOU 2010, mener mye kan tale for et en periode med et separat tilbud kan gi bedre grunnlag for inkludering på sikt og de anbefaler at det gis innføringstilbud i en avgrenset periode (NOU 2010:7, kapittel 10).

5.3 Drøfting kompetanse

Kompetansebegreper et delt inn etter forståelse, kunnskap, praksis og holdninger. Hver del blir presentert hver for seg.

5.3.1 Drøfting lærernes formelle kompetanse

I denne undersøkelsen kommer det fram at de færreste av lærerne har formell kompetanse i andrespråkspedagogikk. Dette stemmer godt overens med hva tidligere rapporter beskriver (NOU 2010:7, Rambøll 2016). Det betyr at mange elever antageligvis ikke får opplæring av lærere som har grunnleggende kunnskap om flerspråklighet og som ikke planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen for språklige minoriteter

etter gjeldende planer og forskrifter. Det kan også være at elevene ikke møter lærere som har forståelse for de ulike kulturelle og språklige utfordringene de har, eller lærere som ikke legger til rette for undervisningsformer som reflekterer over det språklige og kulturelle mangfoldet som preger dagens skoler.

5.3.2 Drøfting lærernes forståelse

Som litteraturen peker på vil det være varierende oppfatninger og forståelser av begrepet tilpasset opplæring, noe som også i noe grad fremkommer av denne undersøkelsen. Over halvparten oppgir at lærerne på skolen i noe grad har lik forståelse av tilpasset opplæring. Det viser seg imidlertid at det er de med minst erfaring som i størst grad opplever at man har lik forståelse. Det er også denne gruppen som opplever at ledelsen i størst grad har snakket om hva tilpasset opplæring innebærer på skolen man jobber. Dette kan henge sammen med at man som nyutdannet og nytilsatt får mer veiledning fra ledelsen og at nyutdannede følger kommunens veiledningsprogram. Som nyutdannet lærer er det imidlertid mye man skal håndtere i starten. Det kan for eksempel gjøre det vanskelig å oppdage ulike grupperinger på skolen som kan ha utviklet interesser eller holdninger som står i motsetninger til hverandre og som har ulikt syn på hvordan tilpasset opplæring skal håndteres (Jenssen og Roald, 2019). Lærere som har jobbet lenger vil derimot ha jobbet og samarbeidet med flere lærere, opplevd flere bytter i ledelsen og ha andre erfaringer fra andre skoler som gir dem flere erfaringer og en innsikt om at det ikke alltid er så lett å samles rundt en felles praksis og en felles forståelse. I motsetning til nyutdannede er heller ikke dere kompetanse «ny», og man vet at tilpasset opplæring har endret innhold gjennom årenes løp (ibid). De vil derfor kanskje ikke i like stor grad oppleve at lærere på skolen har lik forståelse for tilpasset opplæring.
Videre ser man at over halvparten av utvalget oppgir i stor grad at det er ens egen forståelse av tilpasset opplæring som påvirker en egen praksis. Har skolene gjennom samarbeid, samtaler og demokratiske prosesser utarbeidet tydelige formulerte standarder på hva tilpasset opplæring er og hva det innebærer, vil jeg anta at lærernes praksis er påvirket ut fra en felles forståelse og at denne i større grad også er integrert som egen forståelse. Har skolene ikke det, vil jeg påstå at det er problematisk at ens egen forståelse av tilpasset opplæring påvirker ens egen praksis i så stor grad som det oppgis i denne undersøkelsen. Det kan i verste fall bety at hvis man har en smal forståelse for tilpasset opplæring rettes tiltakene mot enkelte elever, eller enkelte grupper og kan komme i veien for en inkluderende opplæring (Nordahl, 2012).

I denne undersøkelsen kommer det fram at skolene jobber for å skape et inkluderende fellesskap, og selv om det ikke kommer fram om dette handler om både en faglig og en sosial tilhørighet i fellesskapet, kan man få et inntrykk av at det dreier seg mest om

sosial tilhørighet. Mange av lærerne oppgir at de synes tilpasset opplæring i noe og til dels stor grad er vanskelig å omsette i praksis. Dette innebærer også den gruppen som også oppgir i størst grad at ledelsen har snakket opp hva prinsippet tilpasset opplæring innebærer på deres skole. Gjennom tidligere forskning vet vi tilpasset opplæring oppleves som et uklart begrep som det kan være vanskelig å forstå fordi det legges få føringer på hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres (Utdanningsdirektoratet, 2018 St. meld. nr.6, 2019-2020). Man vet også at ledelse og lærere ikke nødvendigvis forstår tilpasset opplæring likt (Jenssen, 2011). Selv om lærere står ganske fritt til å utnytte skolens handlingsrom, vet man at også at innenfor dette handlingsrommet får de også ansvaret for å fortolke og konkretisere tilpasset opplæring som et bærende prinsipp (Damsgaard og Eftedal, 2014). Dette handlingsrommet vet man blant annet skaper en rekke paradokser, men det er kanskje mest knyttet til forholdet mellom hensynet til elevers forutsetninger og kravet om effektivisering og gode resultater (ibid). Så selv om ledelsen her har snakket om hva tilpasset opplæring innebærer, trenger ikke dette nødvendigvis dreie seg om tilpasset opplæring ut fra lærernes ståsted.

5.3.3 Drøfting lærernes kunnskap

Selv om den formelle kompetansen mangler oppgir allikevel nesten halvparten av lærerne at de har kunnskap om flerspråklighet og det å lære norsk som andrespråk, og at de har med seg andrespråksperspektivet når de planlegger undervisning. I tillegg oppgir litt over halvparten at de er bevisste på hva som fremmer språk- og læringsutbytte. Man vet at skolens ledelse spiller en viktig rolle for å utvikle lærernes kompetanse. I denne undersøkelsen kommer det imidlertid fram at hovedvekten av utvalget opplever at skoleledelsen i liten grad bidrar til denne kompetansen. Munthe og Postholm (2012) beskriver kunnskapskulturen i lærerprofesjonen som mer individualisert enn kollektiv og at lærere opplever at deres læring i stor grad er avhengig av personlig initiativ. Det sies også at lærere er blant de profesjonsutøvere i Norge som i liten grad søker forskningsbasert kunnskap i utøvelsen av yrket, men oppgir muntlig erfaringsutveksling med kollegaer som sin viktigste kunnskapskilde (ibid). Kunnskapen som lærerne i denne undersøkelsen oppgir at de besitter, kan derfor være kunnskap de har tilegnet seg gjennom kompetanseutvikling underveis i yrkeslivet på egen hånd, eller gjennom erfaringsdeling med kollegaer. Om denne kunnskapen skal komme til nytte og bli delt med alle i lærerkollegiet, er helt avhengig av om skolens ledere klarer å utnytte tilgjengelig kunnskap, ressurser og kompetanse lærerne besitter. Hvis ikke vil denne kunnskapen forbli en taus kunnskap.

5.3.4 Drøfting lærernes praksis

Mye av andrespråksopplæringen må være basert på prinsipper om hvordan de kan tilegne seg norsk og fagkunnskaper samtidig, og det er viktig at alle lærere legger til

rette for dette. Disse prinsippene handler blant annet om å bruke elevenes morsmål/flerspråklighet, bruke elevenes kompetanse faglig og kulturelt, legge til rette for å være delaktige i det faglige og muntlige fellesskapet og ikke senke kravene og ha for lave forventninger til elevene.

De fleste lærerne i denne undersøkelsen oppgir at det kan være vanskelig å tilpasse det faglige innholdet til elevene. Dette innebærer at elevene sannsynligvis opplever det Engen (2007) kaller en kvantitativ differensiering. Det betyr at elevene arbeider med det samme lærestoffet som de i klassen sin, men at de får færre eller enklere oppgaver. Dette er ofte en kompensatorisk undervisning, som tar utgangspunkt i noen «mangler» hos elevene, og som gjør det vanskelig for dem å oppnå den framgangen som er nødvendig for å lykkes i skolegangen (Palm, 2019b). Det at det oppleves som vanskelig kan se ut til å ha en sammenheng med at man opplever store forskjeller i elevenes språkkompetanse. Ut fra dette kan det dermed se ut som lærerne heller mer mot en smal forståelse av tilpasset opplæring og at forskjellene i elevenes språkferdigheter blir mer sett på som et problem enn at man kan utnytte elevenes språk som en ressurs. Dette mener jeg til dels blir bekreftet av at veldig mange i utvalget ikke har satt seg inn i elevenes morsmål eller utnytter elevenes flerspråklighet. Det å være engasjert i elevenes språklige bakgrunn er nødvendig for å kunne praktisere det pedagogiske prinsipp om at opplæringen må bygge på det elevene kan fra før (Myklebust, 2019). Det kan dermed se ut som dette pedagogiske prinsippet ikke i så stor grad gjelder de minoritetsspråklige elevene.

Andre perspektiver på dette kan være det Dewilde beskriver som at lærerne kan være overveldet av det språklige mangfoldet, og undre seg over hvordan dette mangfoldet kan være en ressurs når de selv ikke kan alle språkene som elevene bruker (Utdanningsnytt, 2020).

Det at lærerne i så liten grad har satt seg inn i elevenes morsmål og i liten grad bruker det som en ressurs kan også tolkes ut fra at lærerplaner og lovverk om flerspråklighet har endret seg de siste årene. De har beveget seg i en retning fra et ressursperspektiv til et problemperspektiv, og det har vært en tydelig diskurs i samfunnet der norsk er det som teller og morsmål er et problem (Tonne og Palm, 2015). Gjennom praksis-fortellinger fra sno-lærere i kommunen får man vite at effekten av dette er at sno-elever ikke vil snakke morsmålet sitt på skolen, fordi de skammer seg eller er flaue. Den praktiske effekten på skolene vil være at morsmålet ikke er noe skolene og lærerne utnytter i noen stor grad.

Selv om morsmålet og flerspråklighet ikke utnyttes i så stor grad oppgis det allikevel at det muliggjøres for minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk å være aktive i det faglige felleskapet, og at de har mulighet til å være delaktige i muntlige

aktiviteter. Det er vanskelig ut fra denne undersøkelsen å vite noe om hvordan og hvor ofte lærerne legger opp til muntlighet i sin opplæring og om dette er noe som det legges opp til i alle fag. Undersøkelsen sier heller ingen ting om man for eksempel driver systematisk arbeid med begreper i fag. Videre må det tas høyde for at det er forskjeller i elevenes språkferdigheter og kunnskaper, og at noen elever vil være mer aktive enn andre. Et annet aspekt er at svarene er basert ut fra lærernes subjektive oppfatning om egen praksis, noe som ikke nødvendigvis trenger å gi et helt riktig bilde av hvordan det oppleves for de minoritetsspråklige elevene. Det man vet er at den vanligste formen for samtaler i klasserommet har verken vært preget av utfordringer, utprøving eller av flerstemmighet, og at minoritetsspråklige elever i større grad bruker tid på å arbeide individuelt med oppgaver.

Jeg vil anta at siden elevenes morsmål og elevenes flerspråklighet i liten grad blir brukt på disse skolene, vil det være begrensede muligheter for disse elevene å delta muntlig og å være aktive i det faglige fellesskapet. Ved at elevenes morsmål ikke blir brukt i undervisningssituasjoner, risikerer de også å bli fratatt et stort potensial for aktiv deltakelse og nødvendig læring. Det er samtidig et uttrykk for en diskriminerende praksis og en redusering av minoritetsspråklige elevers identitet (Andersen, 2017).

I tillegg til å legge til rette for et flerkulturelt faglig og sosialt fellesskap, bør det flerkulturelle og mangfoldige fellesskapet også synliggjøres. Dette ser ikke ut til å skje i så stor grad og det kan ha en sammenheng med at ledelsen i liten grad involverer seg i det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolene. Det er viktig at ledelsen involverer seg i det flerkulturelle uttrykket og ikke lar det være opp til enkeltpersoners engasjement. Selv om dette engasjementet er nødvendig, er det ofte ikke tilstrekkelig. Det må være forankret hos alle i skolen, slik at skolens visuelle profil kan være med å gi elevene en følelse av tilhørighet, men også brukes som en innfallsvinkel til det pedagogiske arbeidet. Videre må det gjenspeile skolens holdninger, verdier og normer og fungere som et slags førsteinntrykk av skolen. Ved å signalisere det flerkulturelle blir skolen en arena hvor man anerkjenner ulikhet og annerledeshet (Hauge, 2016).

5.3.5 Drøfting lærernes holdninger

Som det kommer fram i denne undersøkelsen oppgir litt over halvparten av utvalget i stor grad at de synes det er viktig å ha både kompetanse i andrespråkspedagogikk og at særskilt norskopplæring er alle lærers ansvar. Selv om man umiddelbart tenker at det er bra, betyr det også at litt under halvparten av utvalget ikke mener dette i stor grad. Ut fra bakgrunnsopplysningene om lærernes kompetanse i andrespråsks- pedagogikk, kan det se ut som denne kompetansen ikke er et prioritert område og det er ikke urimelig å tenke at kompetanseheving i engelsk, matematikk og norsk blir sett på som viktigere. Skoleeiere kan allikevel ikke fraskrive seg ansvaret for at også

minoritetsspråklige elever skal få en likeverdig opplæring på lik linje som de øvrige elevene på skolen, og de må derfor legge til rette for kompetanseheving også på dette området. Når behovet og ansvaret for kompetanse ikke blir fulgt opp av skoleeier, kommer lærerne i en situasjon der mye av ansvaret ligger på en selv (Jortveit, 2017). Når over halvparten av lærerne oppgir at det er viktig å ha andrespråkspedagogikk kan det være ut fra et perspektiv hvor de synes det er vanskelig å gi tilpasset opplæring og de ser at de ikke har den kompetansen de trenger. Om lærerne faktisk vil prioritere egen kompetanseheving på dette området sier undersøkelsen ingenting om.

Elevene som mottar særskilt norskopplæring får sin opplæring mesteparten av tiden innenfor ordinær undervisning med klassen sin. Det betyr at også denne undervisningen må være tilpasset deres behov og forutsetninger, uansett hvem lærer som står for opplæringen. De siste årene har det vært økt innvandring i denne kommunen, og antall elever som ikke har norsk som morsmål har blitt betydelig større. Det gjør at lærernes pedagogiske praksis blir utfordret og mange trenger kanskje en bedre forståelse av hvordan undervisningen av disse elevene skal gjennomføres. Det er krevende å skulle tilby en tilpasset og en likeverdig opplæring til en klasse der mange ulike nivåer av norskferdigheter og fagkunnskaper er representert, og det kan føles overveldende og skulle ha ansvar for språkopplæringen samtidig som man underviser i fag.
Mange lærere og skoler har kommet langt i å legge til rette for og inkludere de minoritetsspråklige elevene, men det er mange ting som tyder på at fagopplæringen mange steder er en stor utfordring for mange elever. Fagopplæringen skal ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner, men lærerne har en sentral rolle når det gjelder å bestemme fra hvilke synsvinkler og innenfor hvilke referanserammer undervisningen drives ut fra (Selj, 2019). Skoleledere har som tidligere nevnt et særlig ansvar for å legge til rette for at pedagogiske praksiser blir forankret i et felles verdisyn (Moen, 2017). Vi vet at mange minoritetselever ikke har det samme læringsutbyttet som majoritetselevene og at de er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak (Jortveit, 2017). I en kommune som har som mål å gi elever tidlig tilpasset opplæring i klasserommet, slik at de ikke behøver spesialundervisning senere i skoleløpet, bør det en holdningsendring til og føringer for praksis må i større grad tydeliggjøres.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne oppgaven undersøker jeg *lærernes muligheter til å gi god tilpasset opplæring til elever som er i gang med å lære norsk.* Jeg har tilnærmet meg forskningsspørsmålet ved å bruke survey som metode. Formålet med en kvantitativ undersøkelse har vært å innhente mye informasjon for å få en oversikt rundt opplæringen til minoritetselevene på skolene i kommunen hvor jeg jobber. Operasjonaliseringen av hva som gir gode muligheter er på ingen måte utfyllende, men gir et bilde på noe av det jeg anser som viktig i denne opplæringen. Mulighetene mener jeg bestemmes ut fra lærernes handlingsrom. Dette

handlingsrommet er bestemt ut fra skolepolitiske dokumenter og lærerplaner. Handlingsrommet vil også dreie seg om de rammene som ledelsen på hver enkelt skole legger til rette for, holdninger og verdier som råder i skolens kultur og lærernes kompetanse.

Funnene i denne undersøkelsen viser at de færreste lærerne har formell kompetanse i andrespråkspedagogikk og at det derfor et stort kompetansebehov når det kommer til opplæringen av de minoritetsspråklige elevene. Selv om lærerne mener de har kunnskap i å vurdere elevenes norskspråklige ferdigheter og kunnskap om det å undervise disse elevene, viser rutiner og praksis rundt kartlegging og lærernes undervisningspraksis at det trengs mer kompetanse. Kartleggingen som skal legge grunnlaget for tilpasset opplæring av elevene, slik at man kan bygge videre på det de kan fra før, blir i liten grad gjennomført etter intensjonen. Elevene blir vurdert på bakgrunn av sin norskkompetanse uten at det de må ha av andre kunnskaper og ferdigheter på andre språk, blir interessant for skolen. Det vil derfor være usikkert om disse elevene får like muligheter til en faglig inkluderende og likeverdig opplæring, på lik linje som majoritetselevene.

Når det gjelder organiseringen av særskilt norskopplæring oppgir lærerne at de ikke er fornøyde. Selv om det er elevenes behov som skal bestemme hvordan man organiserer, kan det se ut til å være skolens tildeling av ressurser og organisatoriske utfordringer som er det mest avgjørende. De fleste lærerne mener imidlertid at de fleste minoritetsspråklige elevene har utbytte av ordinær undervisning. Det gjør at man kan stille spørsmål ved, om den måten man organiserer særskilt norskopplæringen på er den mest hensiktsmessige.

Tid til samarbeid ser ut til å være én av de viktigste faktorene når det gjelder mulighetene til å gi god tilpasset opplæring. Funnene i denne oppgaven viser imidlertid at lærerne mener det ikke er nok tid til å samarbeide om de minoritetsspråklige elevene. Dette ser ut til å påvirke kartleggingen av elevene, men også på hvor fornøyde lærerne er med organiseringen av den særskilte norskopplæringen. Når det ikke foregår et samarbeid om disse elevene vil det igjen få en negativ innvirkning på elevens helhetlige opplæring.

Den andre faktoren er ledelsens involvering rundt det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet på skolene. Funnene tyder imidlertid på at ledelsen i liten grad involverer seg i disse perspektivene. Det vil gi lærerne rom for stor utøvelse av skjønn og sannsynligheten for at *hver enkelt* lærer får ansvaret for innholdet i de minoritetsspråklige elevenes opplæring er stor. Lærerne kan derfor bli stående alene om å ta vanskelige avgjørelser rundt opplæringen til disse eleven. Uten nødvendig kompetanse og kunnskap kan elevenes opplæring bli preget av både vilkårlighet og tilfeldigheter.

Denne undersøkelsen viser at det trengs en større bevisstgjøring rundt det flerspråklige og det flerkulturelle perspektivet. På skoler med flerspråklig og flerkulturelt mangfold er det skolens ledelse som må sørge for gjennomføring av en inkluderende og rettferdig

pedagogikk. De må legge til rette for et profesjonelt læringsfellesskap hvor blant annet samarbeid bidrar til å utvikle lærernes praksis, men også ytre at dette samarbeidet er viktig. Ledelsen må ta ansvar for å undersøke om organiseringen og undervisningen er inkluderende for alle elevgrupper, og oppfordre lærerne til kritisk å undersøke om egen pedagogisk praksis slår uheldig ut for noen elever (Andersen, 2017). Hvis skoleledere velger å prioritere andre områder enn språklige minoriteter, kan det føre med seg en ureflektert praksis som i verste fall fører med seg en sterk problemorientering rundt skolens mangfold, og hvor utfordringer legges på elevene og ikke rundt egen praksis (Jortveit, 2017). Ledelsen må derfor påvirke holdninger om hvordan læring forstås og praktiseres, hvordan elevmangfoldet betraktes og blir møtt. Det er viktig å skape en stor grad av felles forståelse rundt tilpasset opplæring, slik at en kan reflektere over forholdet mellom elevens forutsetninger og behov, og det skolene faktisk tilbyr.

Før jeg startet med denne oppgaven hadde jeg mange spørsmål. Jeg har gjennom arbeidet fått en bedre forståelse av hvorfor tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring i norsk skole er så vanskelig. Lovverket på begge områder oppleves som diffust og det legges få føringer på hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres og hvordan kartlegging av minoritetsspråklige elever skal foregå. Funnene i denne undersøkelsen viser at også mangel på kompetanse, mangel på tid til samarbeid, og at mye av ansvaret for opplæringen legges over på lærerne, gjør at mulighetene for å gi god tilpasset opplæring til minoritetsspråklige elever som er i gang med å lære norsk, er begrenset. Selv om jeg har fått en bedre oversikt over noe av hva som må til for å gi minoritetsspråklige elever en god tilpasset opplæring, har det dukket opp andre spørsmål i prosessen med denne studien. Blant annet hvordan kan skolene sikre at lærerne får bygd opp kompetanse og erfaringer slik at opplæringen til minoritetsspråklige elever ikke preges av vilkårlighet og tilfeldigheter? Hvordan sørge for at *alle* lærere tar ansvar for at de minoritetsspråklige elevene får en best mulig opplæring? Hvordan legge til rette for et godt mottak av elever som ikke har gått i innføringsklasser? Hvem skal ha ansvar for kartlegging og sørge for at resultatene av kartleggingen brukes videre for å gi elevene opplæring tilpasset deres behov og forutsetninger? Kanskje man ved å studere skolenes planarbeid vil få svar på nettopp dette.

7. Litteraturliste

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde og S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, F. C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn. I M. Lunde og S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 130-146). Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, G. (2007). *Et veiledningshefte for elever i videregående trinn.* Bergen: Holbergsprisen.

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* (Forskningsrapport nr.62). Volda: Høgskolen i Volda.

Baker, C. og Wright, W.E. (2017). Foundations of bilingual education and bilingualism. I J.Y. Iversen, Hvordan lærere møter det språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring. *Utdanningsnytt.no.* Hentet 29.9.2020 fra https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel- flerspraklig-sprak/fagartikkel-hvordan-laerere-moter-det-spraklige-mangfoldet-er-avgjorende-for-elevenes-laering/220998

Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud, H. og S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-26). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: research and practice. I M. Monsen, og G.T. Randen, *Andrespråksdidaktikk : en innføring* (s. 139). Cappelen Damm Akademisk.

Bøyesen, L. (2017) Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde og S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 108-129). Bergen: Fagbokforlaget.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. I M. Monsen og G.T. Randen, *Andrespråksdidaktikk: en innføring* (s. 18-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dahlum, Sirianne. (2018, 20. februar). Validitet. I Store norske leksikon. Hentet 28.3. 2020 fra https://snl.no/validitet

Damsgaard, H. L., og Eftedal, C. I. (2014). *…men hvordan gjør vi det?:Tilpasset opplæring i Grunnskolen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dewilde, J. (2013). Ambulerende tospråklige lærere. Muligheter og utfordringer for lærer: Samarbeid. *Bedre skole.* Hentet 4.11.2020 https://utdanningsforskning.no/artikler/ambulerende-tospraklige-larere---muligheter-og-utfordringer-for-larersamarbeid/

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Abstrakt forlag: Oslo.

Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Egeberg, E. (2016). *Flere språk – flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring Og spesialpedagogisk metodikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, E. (2017). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Engelsen, B.U., (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner: Hva, hvordan,* hvorfor. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv I G. D. Berg og K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 3.10.2019 fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Engen, T.O. (2010). Viss den brede vei blir den smale sti: Om lovgrunnlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I K. Palm og R. S. Stokke I *Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom*. Hentet 3.11.2020 fra https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13362832/SL/Barnetrinn/PDF-filer/Kap.%205-Samtalens%20didaktiske%20muligheter.pdf

Engen, T.O., og Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. I I. Tonne og K. Palm, *Andrespråksdidaktisk forskning: En oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år*. Hentet 23.8.2020 fra https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/3230/1306037.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Halse, Ø., og Haug, P.(Red.). (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplæringa.* Volda: Høgskulen i Volda. Hentet 3.10.2020 fra https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/154008/notat4-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Haraldsen, G. (1999). Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden. I A. Johannessen, og P. A. Tufte (2002), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (s. 156). Oslo: Abstrakt Forlag.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis.* Hentet 6.5.2020 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/

Haug, P., og Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa Opplæring: Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. B. Dahlhaug og K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s.15-38). Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hauge, A-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Heldal, A. (2012). Retten til særskilt språkopplæring. I H. Jakhelln og T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner* (s. 440-454). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helleve, I., Ulvik, M og Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form»: Læreres profesjonelles handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactia, Vol 12, Nr 1.* Hentet 2.11.2019 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/

Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A. B. Emstad og E. Angelo, E. (Red.), *Ledelse for læring i mulighetens skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 46-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, M. og Imants, J. (2009). Experienced teascher´s informal workplace learning and perceptions of workplace Conditions. I Helleve, I., Ulvik, M. og Smith, K. «Det handler om å finne sin egen form»: læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan blir det forstått og utnyttet. *Acta Didactia,Vol 12, Nr 1.*Hentet 2.11.2019 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/

Holum, L-M. (2019) Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj og E. Ryen (Red.)*, Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 255-278). *Oslo: Cappelen Damm Akademisk.*

Hoven, G. og Rye, A. L. A. (2004). *Flere hoder tenker bedre enn ett.* Levanger: Statped Skriftserie nr.30.

Håstein, H., og Werner, S. (2019). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ipsos. (2015). *«Rom for språk?»* Oslo: Språkrådet. Hentet 3.10 fra https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*: *Om utvikling av læringsmiljøet.* Stjørdal: Læringsforlaget.

Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skoleledere og Læreres handlingsvalg* [Doktorgradsavhandling]. Det psykologiske fakultet i Bergen.

Jenssen, E. S., og Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *ActaDidactica, Norge,3*(1), (Art.13, 15sider). Hentet 10.11.2019 https://journals.uio.no/adno/article/view/1040

Jenssen, E. S., og Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole.* Hentet 2.1.2020 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/

Jenssen, W.S., og Roald, K. (2019). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 217-240). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jeppesen, S., Kelder, K. og Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom Skolens rammer og forventninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2.* Hentet 3.10.2019 fra https://www.idunn.no/npt/2016/02/rektors_handlingsrom_mellom_skolens_rammer_og_forventninger

Johannessen, A., og Tufte, P.A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.

Johnsen, S. B. (2017). Fokus på muntlige ferdigheter. Hentet 24.10.20 fra https://nafo.oslomet.no/fokus-pa-muntlige-ferdigheter/

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

Kleven, T. A., og Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En Hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 030 (2003-2004)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/

Kunnskapsdepartementet (2007a). *Likeverdig opplæring i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009.* Hentet 16.11.2019 https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2007) *…og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring.* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

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/

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987:26). Mønsterplan for grunnskolen. I K. Bachmann og P. Haug, *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr.62). Volda: Høgskolen i Volda.

Lund, A. B (Red.). (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold Gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28- 47). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I Lunde, M. og Aamodt, S. (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53-75). Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K. M., og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid.* Oslo: Gyldendal.

Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidence-based teaching strategies. I T. Ogden (2013), Fra forskningskunnskap til ped agogisk praksis. *Paideia.* Hentet 23.10.2020 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-forskningskunnskap-til-pedagogisk-praksis/

Moen, E. (2017). Utvikling av skolekultur og lærernes handlingsrom i en flerkulturell skole. I Lund, A. B (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen,* s.67-81. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Monsen, M., og Randen, G. T. (2018). *Andrespråksdidaktikk – en innføring.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Munthe, E. og Postholm, M.B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. Maugesten og I. Mellegård (2015), Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica, 1/2015.* Hentet 1.11.2020 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonelle-laringsfellesskap-for-larere-i-videreutdanning--utvikling-i-kunnskapskulturen/

Myklebust, R., (2019). Muntlighet i deg flerspråklige klasserommet. I E. Selj og E. Ryen, (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s.78-108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I R. J. Krumsvik og R. Säljø (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi.* (s.257-277). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole?* Hentet fra https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-oppl%C3%A6ring-2.pdf

Nordahl, T., og Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* Hentet 6.4.2020 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?q=manglende%20kompetanse&ch=21#match_8

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov.* Hentet 8.2.2020 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/

Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren? I A. B. Lund (Red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.188-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 8.10.2019 fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Palm, K. (2008). Språklige minoriteter og fagundervisning i grunnskolen. I S. Aamodt og A-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 196-201). Oslo: Universitetsforlaget.

Palm, K. (2019a). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer* (s.132-151). Oslo: Cappelen Damm.

Palm, K. (2019b). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting, M (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 183-200). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Postholm, M. B., og Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblikk: Innføring i Vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Preston, C. C., og Coleman, A. M. (2000). Optimal Number and Response Categories in Rating Scales: Reability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. I Postholm, M. B, og Jacobsen, D. I. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning (s.182).* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Pripp, A. H. (2017). Populasjon og utvalg i statistikk. *Tidsskr Nor Legeforen 2017;doi: 10.4045/tidsskr.17.0124.* Hentet 21.2.2020 fra https://tidsskriftet.no/2017/05/medisin-og-tall/populasjon-og-utvalg-i-statistikk

Rambøll. (2011). *Evaluering av implementering av nye lærerplaner for språklige Minoriteter i 2011.* Hentet 20.9.2020 fra https://no.ramboll.com/-/media/images/rm/rm-no/pdf/publikasjoner/2011/evaluering-av-nye-laereplaner_sluttrapport.pdf

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud 2016.* Hentet 26.2.2019 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf

Randen, G. T. (2015). *Vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter i grunnskolen.* Hentet 1.10.202 fra https://core.ac.uk/download/pdf/154669845.pdf

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og Kvantitativ metode (4.* utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Roaldset, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole.* Hentet 11.5.2020 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/

Rognved, E. (2019, 25.september). – Ungene snakker for lite i klasserommet. *Forskning.no* Hentet 10.11.2020 fra https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/ungene-snakker-for-lite-i-klasserommet/1563539

Ryen, E. (2010). *Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne: En forskningsoversikt.* Hentet 7.11 fra https://core.ac.uk/download/pdf/268147975.pdf

Ryen, E., og Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos Elever fra språklige minoriteter. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s.40-53). Cappelen Damm Akademisk: Oslo

Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj og E. Ryen E (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s.11-39). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Shultz, J.H., mfl. (2008). Ingen ut av rekka går. I A. Hauge, A. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statlig pedagogisk tjeneste. (2020). *Hva er inkludering:* Et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet. Hentet 5.12.2020 fra https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/

Svendsen, B. A. (2019). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A-K. Gujord, og G.T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling (*s. 76- 106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tonne, I. og Palm, K. (2015). *Andrespråkdidaktisk forskning: en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år.* Hentet 23.8.2020 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/1/Tonne%2Bog%2BPalm%2B2015.pdf

Tufte, P. A. (2019). *Hvordan lese kvantitativ forskning.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset og minoritetsspråklige elever.* Hentet 5.10.2019 fra https://web.archive.org/web/20160925162850/https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Har eleven rett til særskiltspråkopplæring.* Hentet 17.2.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever.* Hentet 11.5.2020 fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Komponenter- i-gode-skoler-for-minoritetsspraklige-elever/

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever.* Hentet 6.1.2020 fra https://web.archive.org/web/20161207174822/http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring

Utdanningsnytt. (2012, 21. september). - Spesialskolenes historie*. Utdanningsnytt.no* Hentet 21.10.2019, fra https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468

Utdanningsnytt. (2020, 2. januar). – Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. *Utdanningsnytt.no.* Hentet 10.11.2020 fra https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som- er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk.* Oplandske bokforlag. Vallset.

Øzerk, K. (2017). *Tospråklig oppvekst og læring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

NTNU

Kunnskap for en bedre verden