

Ingrid Strand Garås

## "Det handler ikke bare om språklæring"

En flercasestudie av hvordan lærere og skoleledere i to kommuner beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktorerens innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Eli Raanes

Juni 2021



Ingrid Strand Garås

## **"Det handler ikke bare om språklæring"**

En flercasestudie av hvordan lærere og skoleledere i to kommuner beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktorerens innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Eli Raanes  
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet i denne flercasestudien er hvordan lærere og skoleledere i to kommuner beskriver sine erfaringer av ulike rammefaktorerers innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring. Mye av utgangspunktet for studien har vært opplæringslovens paragraf 2-8 (1998) som fastslår at «Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar». Denne studien har tatt for seg to kommuner som har ulike opplæringstilbud for nyankomne elever med rett til særskilt norskopplæring. Den største kommunen, Storhammer kommune, har et innføringstilbud i egen mottaksgruppe, hvor nyankomne elever får særskilt norskopplæring sammen med andre nyankomne elever. I den minste kommunen, Lillenes kommune, starter nyankomne elever derimot i ordinær klasse med en gang, og blir tatt ut av ordinær undervisning noen timer i uken for å ha særskilt norskundervisning. Formålet med studien har vært å få innsikt på et organisatorisk nivå om hvordan den særskilte opplæringen er organisert i de to kommunene og hvilke forhold eller rammefaktorer som skoleledere og lærere i disse kommunene gir uttrykk for at virker inn både på organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. Formålet har også vært å undersøke hvordan de beskriver sine erfaringer med å skulle tilrettelegge for læring hos elevene innenfor disse tilbudene, med hensyn til de rammefaktorene som kommer til uttrykk.

Temaet i studien har blitt belyst utfra problemstillingen: *Hvordan beskriver lærere og skoleledere i to kommuner sine erfaringer med ulike rammefaktorerers innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring?* Denne problemstillingen har blitt undersøkt gjennom semistrukturerte dybdeintervju av alle deltakere, og observasjon av lærernes praksis. Til sammen har utvalget bestått av fire deltakere, der det har vært en lærer og en skoleleder fra hver av de to kommunene. De erfaringene som deltakerne har formidlet har videre blitt drøftet i lys av sentral teori som Myhres (2001) sammenfattende rammefaktorteori og to perspektiver på handlingsrom, Vygotsky (1978) sin nærmeste utviklingszone, Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell, Hovdenak og Wiese (2017) sin forståelse av Aristotles' begrep «fronesis», i tillegg til annen tidligere forskning av Rambøll Management Consulting (2016), Danmarks Evalueringsinstitutt (2019) og Lødding et al. (2020).

Sentrale funn fra studien tyder på at rammefaktorer som elevforutsetninger, innvandring, kompetanse, samarbeid, føringer og økonomi virker inn på organiseringen og gjennomføringen av den særskilte norskopplæringen i Lillenes og Storhammer kommune. Studien tyder også på at det i flere tilfeller handler om en gjensidig påvirkningsprosess mellom disse rammefaktorene og at dette derfor er et komplekst samspill. Det kommer frem at den aktuelle elevgruppen er mangfoldig med ulike forutsetninger, og at det er et behov for flere økonomiske ressurser i opplæringen i form av kompetente lærere for å kunne imøtekomme disse forutsetningene. Funn tyder også på at det er nær sammenheng mellom innvandring og organiseringen av opplæringen, ved det gis uttrykk for at opplæringen er organisert på bakgrunn av antallet nyankomne elever og hvilke ressurser kommunene har til rådighet for å kunne gi dette antallet elever et størst mulig læringsutbytte. De to kommunene kan altså ha ulike forutsetninger som påvirker hvordan det er hensiktsmessig å organisere og gjennomføre den særskilte norskopplæringen. Et sentralt funn på bakgrunn av dette er at man kan anta det er et behov for det handlingsrommet som paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) medfører, slik forholdene i kommunene var på tidspunktet av datainnsamlingen.



## Abstract

The theme of this collective case study is how teachers and school administrators in two municipalities describe their experiences of how different contextual factors affect the organization and execution of adapted language education. The basis of this study has been paragraph 2-8. of the education act (1998), which states that "For pupils who have recently arrived, the municipality may organise special educational facilities in separate groups, classes or schools". This study has focused upon two municipalities with different approaches to adapted language education for minority students. The largest municipality, Storhammer, offers minority students who have recently arrived to receive adapted language education in a separate group with other recently arrived minority students. The smallest municipality, Lillenes, integrates students directly into ordinary classes. The students are taken out from their classes to receive adapted language education for a few hours during the week. The purpose of this study has been to seek information on an organizational level, about how the adapted language education is organized in the two municipalities, as well as how different contextual factors impact the adapted language education, according to what the participants express. Also, the purpose has been to investigate how they describe their experiences with facilitating students' learning within the different approaches to adapted language education, considering the contextual factors that are expressed.

The research question of this study has been: *How do teachers and school administrators in two municipalities describe their experiences of how different contextual factors affect the organization and execution of adapted language education?* This research question has been investigated through semi structured interviews of all participants, as well as observations of the teachers' practices. Four participants contributed to this study, one teacher and one school administrator from each municipality. The experiences that the participants have shared, have been discussed in relation to relevant theory such as Myhre's (2001) summarized model of contextual factors, Vygotsky's (1978) zone of proximal development, Bronfenbrenner's (1979) bioecological model, Hovdenak and Wiese's (2017) understanding of Aristotle's "Phronesis", as well as research by Rambøll Management Consulting (2016), Danmarks Evalueringsinstitut (2019) and Lødding et al. (2020).

This study has found that contextual factors such as students' prerequisites, immigration, competence, collaboration, national and regional guidelines, and economy, affect the organization and execution of the adapted language education in the two municipalities. The empirical evidence indicates that the contextual factors in a few instances have a mutual influence on each other. In other words, there is a complex interaction between the different contextual factors. The study shows that the group of students is diverse with a variety of needs, and that there is a need for greater financial resources for recruiting competent teachers to be able to fulfill the students' needs. Findings also indicate that there is a close connection between immigration and the organization of the adapted language education. The empirical evidence suggests that the municipalities have organized the education based on immigration and on available resources. The study therefore suggests that the different municipalities have their own prerequisites which affect how it is appropriate to organize and execute the adapted language education. This further indicates a need for the autonomy that paragraph 2-8. (the education act, 1998) provides.





## **Forord**

Denne oppgaven markerer slutten på studenttilværelsen. Fem år som lærerstudent er nå over. Å arbeide med forskningsprosesser gjennom en masterstudie er i utgangspunktet ikke lett, men å arbeide med den under en pandemi har ikke gjort denne prosessen noe lettere. Det har vært en lang prosess, men den har gitt meg mulighet til å fordype meg i et fagfelt som jeg har en stor interesse for. I slutfasen av arbeidsprosessen fikk jeg tilbud om jobb som kontaktlærer i en mottaksklasse. Kunnskapen jeg har fått gjennom denne forskningsprosessen har derfor fått en enda større betydning på et personlig plan, og jeg vil som nyutdannet lærer ta med meg de perspektivene som deltakerne har gitt meg inn i min nye jobb.

Jeg vil derfor begynne med å takke deltakerne i studien for deres bidrag. Takk for at dere tok dere tid i en ellers hektisk arbeidshverdag. Takk for at dere delte deres opplevelser, erfaringer og tanker, og for tilliten dere har gitt meg. Videre vil jeg takke min veileder Eli for ditt engasjement, veiledning og støtte. Til lesesalgjengen, takk for latter, litt for lange pauser, råd og tilbakemeldinger. Og ikke minst min kjære Mathias. Takk for alle heiarop og omsorg gjennom både sammenbrudd og gjennombrudd som jeg har fått underveis i denne prosessen. Det gikk til slutt!

Trondheim, juni 2021  
Ingrid Strand Garås



## Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Teorigrunnlag</b> .....	<b>4</b>
2.1 Rettigheter for minoritetsspråklige elever i skolen .....	4
2.1.1 Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter .....	4
2.1.2 Tilpasset opplæring .....	6
2.2 Utvikling av norskspråklige ferdigheter .....	6
2.3 Skolens rolle i minoritetsspråklige elevers utvikling .....	7
2.3.1 Skolelederens og lærerens kompetanse .....	7
2.3.2 Lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen .....	8
2.4 Minoritetsspråklige elever i skolen i et systemperspektiv .....	9
2.4.1 Særskilt norskopplæring og skolens handlingsrom .....	9
2.4.2 Elevenes utvikling i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	10
2.5 Tidligere forskning .....	10
<b>3. Metode</b> .....	<b>13</b>
3.1 Forskerrollen og vitenskapsteoretisk forforståelse .....	13
3.2 Forholdet mellom teori og empiri .....	13
3.3 Kvalitativ metode .....	14
3.3.1 Det kvalitative dybdeintervju .....	14
3.3.2 Observasjon .....	15
3.4 Forskningsprosessen .....	15
3.4.1 Utvalgsprosessen .....	15
3.4.2 Utforming av intervjuguide .....	16
3.4.3 Gjennomføring .....	17
3.4.3.1 Intervjusituasjonen .....	17
3.4.3.2 Transkribering av intervju .....	18
3.4.3.3 Observasjon .....	19
3.4.4 Analyseprosessen .....	19
3.5 Studiens kvalitet .....	21
3.6 Etske betraktninger .....	23
<b>4. Empiri og tolkning</b> .....	<b>25</b>
4.1 Om kommunenes organisering av SNO .....	25
4.1.1 Storhammer kommune .....	25
4.1.2 Lillenes kommune .....	26
4.2 Store forskjeller mellom elevene .....	27
4.3 Organisering av opplæringen følger innvandring .....	30
4.4 Det krever en spesiell kompetanse .....	32
4.5 Lærerne må samarbeide med andre .....	33

4.6 Det er noen føringer, men ikke kontroll på hva som gjøres i praksis .....	35
<b>5. Oppsummering og drøfting .....</b>	<b>37</b>
5.1 Oppsummering av de viktigste funnene .....	37
5.1.1 Elevenes forutsetninger som rammefaktorer.....	37
5.1.2 Innvandring som rammefaktor.....	37
5.1.3 Kompetanse i møtet med elevgruppen som rammefaktor .....	38
5.1.4 Samarbeid i kollegiet som rammefaktor .....	38
5.1.5 Føringer for opplæringen og økonomi som rammefaktorer.....	38
5.2 Drøfting av hovedfunn .....	39
5.2.1 Forholdet mellom elevenes forutsetninger og økonomi .....	39
5.2.2 Forholdet mellom elevenes forutsetninger, samarbeid og kompetanse .....	41
5.2.3 Forholdet mellom organisering, innvandring, økonomi og kompetanse .....	44
5.2.4 Skolenes handlingsrom i det komplekse samspillet av rammefaktorer .....	46
5.3 Avsluttende kommentarer og refleksjoner .....	47
<b>Litteratur .....</b>	<b>50</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>53</b>
Vedlegg 1. Godkjenning av NSD .....	53
Vedlegg 2. Informasjonsskriv .....	55
Vedlegg 3. Intervjuguide .....	59

## 1. Innledning

Jeg har alltid vært interessert i språk, mangfoldet av språk og hvordan man utvikler og bruker ulike språk. Denne interessen har fortsatt å vokse etter at jeg begynte på lærerutdanningen. Da jeg i 2019 var i praksis i fem uker på en skole i Zambia, fikk jeg for første gang virkelig kjenne på muligheter og utfordringer med flerspråklig opplæring. Jeg sto da ovenfor en elevgruppe med ulike førstespråk, altså elevenes muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016), og skulle selv undervise på mitt andrespråk, engelsk. I likhet med meg, var også engelsk flere av elevene sitt andrespråk. Med en stor variasjon i elevenes engelskferdigheter, opplevde jeg det som utfordrende å da skulle legge til rette for forståelse, læring og utvikling for alle elevene, ettersom jeg selv ikke hadde noen kompetanse i elevenes førstespråk.

«Det å lære i en skolesammenheng er i stor grad knyttet til språk» (Danbolt & Palm, 2013, s.163), og det er derfor en forutsetning at elevene forstår og kan bruke undervisningsspråket i skolen. En sentral utfordring da jeg var i Zambia var derfor hvordan jeg kunne støtte og tilpasse opplæringen slik at også de elevene som ikke kunne engelsk skulle få utbytte av opplæringen. Flerspråklige elevgrupper, altså elever som vokser opp med to eller flere språk (Utdanningsdirektoratet, 2016), byr på mange muligheter for læring og utvikling. Ifølge Wagner og Walgermo (2014) kan flerspråklighet åpne opp for flerkulturell innsikt, gi gode utgangspunkt for samtaler om språk og skape språkglede. Mulighetene lå der altså, men jeg manglet kompetansen til å utnytte disse i en undervisningssammenheng. Dette la grunnlaget for min interesse for hvordan man egentlig kan tilpasse opplæringen for at elever som i liten grad kan snakke og/eller forstå det språket som brukes i undervisningssammenheng, også skal få utbytte av opplæringen.

Da en elevgruppe alltid vil bestå av elever med ulike kulturelle bakgrunner og språklige forutsetninger, innså jeg at dette er allmenne problemstillinger som man møter i alle samfunn, også i norsk skole. Spesielt ble jeg interessert i hvordan man kan tilrettelegge opplæringen for at elever som ikke kan det norske språket, skal få lære seg undervisningsspråket og verktøyene til å kunne delta i den ordinære opplæringen. Opplæringslovens (1998) paragraf 2-8., fastslår at elever da kan ha rett til blant annet særskilt norskopplæring [SNO], som har blitt objektet for denne studien. Denne type opplæring kan klassifiseres som spesialundervisning, da opplæringslovens (1998) paragraf 5-1. om rett til spesialundervisning fastslår at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Elevene som faller innunder paragraf 2-8. har rett til særskilt norskopplæring nettopp på bakgrunn av at de ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det skal også fattes et enkeltvedtak som fastslår elevenes rettighet til særskilt norskopplæring. Utover behovet for særskilt norskopplæringen, kan det være elever som også har spesifikke læringsutfordringer eller andre utfordringer som påvirker opplæringssituasjonen. Da vil det være behov for spesialpedagogiske ressurser som inngår i et større perspektiv enn retten til særskilt norskopplæring, for at disse elevene skal få kunne oppleve læring og utvikling. Det dreier seg altså om en svært mangfoldig elevgruppe, som kan ha akkurat like stor variasjon i læreforutsetninger som alle andre elever i skolen.

Da jeg forsøkte å sette meg mer inn i særskilt norskopplæring og føringene for organiseringen av denne opplæringen, innså jeg at organiseringen i stor grad er opp til hver enkelt kommune, da «Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for

nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar» (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Friheten til organisering av opplæringen som denne paragrafen åpner for, medfører at det tilbudet som elevene gis, avhenger av hvor de bor. Denne delen av paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998), utgjør på mange måter utgangspunktet for denne studien. På bakgrunn av denne paragrafen ønsket jeg å undersøke ulike opplæringstilbud, som har resultert i denne flercasestudien av to kommuner med ulik organisering av særskilt norskopplæring. Skillet mellom disse to kommunene går på hvilket tilbud de har for nyankomne elever med rett til særskilt norskopplæring. Elevene får dette tilbudet på bakgrunn av utførte kartlegginger, som har vurdert at de har rett til denne typen opplæring. Navene på kommunene er anonymiserte, og de fiktive navnene refererer til størrelsen på kommunene og slik til hvilket innføringstilbud de har for nyankomne elever. Den største kommunen av de to kommunene, Storhammer kommune, har et innføringstilbud i egen mottaksgruppe for nyankomne elever. I denne mottaksgruppen får elevene særskilt norskopplæring sammen med andre nyankomne elever som har rett til opplæringen. Den minste kommunen, Lillenes kommune, har ikke innføringstilbud i mottaksgruppe. Nyankomne elever med rett til særskilt norskopplæring starter her i ordinær klasse med en gang, og blir tatt ut av ordinær undervisning noen timer i uken for å ha særskilt norskundervisning. Hauge (2008) betegner et slikt innføringstilbud som direkte integrering av nyankomne elever i ordinære klasser.

Lødding et al. (2020) konkluderer i rapporten «Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering» med at det ikke anbefales å effektevaluere ulike opplæringstilbud for nyankomne elever slik situasjonen var per våren 2021, da dette blant annet forutsettes av mer informasjon om de ulike opplæringstilbudene på et individnivå. Formålet med studien av Lillenes og Storhammer kommune har vært å få innsikt hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert i de to kommunene og å undersøke hvilke forhold eller rammefaktorer som noen av de som er ansvarlige for opplæringen gir uttrykk for å erfare at virker inn både på organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i kommunene. I tillegg har formålet vært å undersøke hvordan noen av de som er ansvarlige for opplæringen beskriver sine erfaringer med å skulle tilrettelegge for læring hos elevene innenfor disse tilbudene, med hensyn til de rammefaktorene som kommer til uttrykk. Studien kan derfor altså bidra til kunnskap om særskilt norskopplæring i de to kommunene på et organisatorisk nivå. Da det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret for at opplæringen blir gjennomført, mens lærerne har det praktiske ansvaret for undervisningen, er det disse sine tanker, opplevelser og erfaringer jeg har ønsket innsikt i. På bakgrunn av dette har studien tatt utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvordan beskriver lærere og skoleledere i to kommuner sine erfaringer med ulike rammefaktorer innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring?*

Med rammefaktorer mener jeg «... forhold og størrelser som – i positiv eller negativ forstand – virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele» (Myhre, 2001, s. 161). Det er altså snakk om forhold som studiens deltakere gir uttrykk for å erfare at har innvirkning på den særskilte norskopplæringen i Lillenes og Storhammer kommune. Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom semistrukturerte intervju av alle deltakerne, og observasjon av lærernes praksis. Jeg har også valgt å bruke «erfarer», da jeg mener at dette kan omfavne både de erfaringene, opplevelsene og tankene som deltakerne gir uttrykk for. Når jeg videre bruker begrepene «SNO» eller kun

«opplæringen» er det snakk om den særskilte norskopplæringen, med mindre jeg presiserer at det i et tilfelle dreier seg om den ordinære opplæringen.

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel to gjør jeg rede for studiens teorigrunnlag, før jeg i kapittel 3 går videre til å gjøre rede for min egen for forståelse, studiens metoder, fremgangen i forskningsprosessen og de valgene jeg har tatt underveis, refleksjoner over forskningens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg studiens empiri og min tolkning av denne. I kapittel 5 oppsummerer jeg de mest sentrale funnene, før jeg videre drøfter disse opp mot studiens teorigrunnlag. Avslutningsvis sammenfatter jeg studiens hovedfunn og presenterer avsluttende kommentarer og refleksjoner.

## 2. Teorigrunnlag

I dette kapittelet gjør jeg rede for teorien som jeg har tatt utgangspunkt i for denne studien. Teorien er valgt på bakgrunn av problemstillingens fokus, som er hvordan lærere og skoleledere i Lillenes og Storhammer kommune beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktors innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring.

### 2.1 Rettigheter for minoritetsspråklige elever i skolen

#### 2.1.1 Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter

Som ansatt i den norske skolen, står man overfor et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger og behov. Dette mangfoldet inkluderer elevgruppen som denne studien dreier seg om, altså elever som faller under paragraf 2-8 i opplæringsloven (1998). Hauge (2014) mener at dagens skole i større grad enn tidligere, anser det som en ressurs å ha elever som behersker ulike språk. Flerspråklighet er et begrep som favner om elevgruppen som har rett til særskilt norskopplæring, da en flerspråklig elev er vokst opp med to eller flere språk (Utdanningsdirektoratet, 2016). En flerspråklig elev kan også være en som identifiserer seg med flere språk og som bruker disse i sin hverdag. Språkbeherskelsen trenger imidlertid ikke å være like god på alle språk. Tospråklige elever kan være oppvokst med to førstespråk og behersker begge språk like godt, eller det kan være elever som ikke behersker begge språk på samme måte, men som identifiserer seg med begge språk og som bruker dem i sin hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det ene språket er da elevenes førstespråk og det andre språket elevenes andrespråk. Elevene som faller innunder paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) har et annet morsmål enn norsk og samisk, altså snakkes det andre språk i hjemmet til elevene. Morsmålet kan enten snakkes av den ene eller begge av foreldrene til elevene og elevene kan slik ha to morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et annet begrep som beskriver elevgruppen er minoritetsspråklige elever, som i grunnopplæringen er barn, unge eller voksne med et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Denne mangfoldige elevgruppen kan bestå av elever med utallige kulturelle og språklige bakgrunner. Det er derimot ikke nødvendigvis et likhetstegn mellom minoritetsspråklige elever og elever som har rett til særskilt norskopplæring, da det ikke er gitt at minoritetsspråklige elever verken har rett til eller behov for denne typen opplæring. Minoritetsspråklige elever kan være elever som er født og oppvokst i Norge, men også elever som har kommet til Norge på et senere tidspunkt. Det som avgjør om en minoritetsspråklig elev har rett til særskilt norskopplæring eller ikke, er om de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Denne retten forklares i paragraf 2-8. i opplæringsloven (1998), hvor det fastslås at

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 (Opplæringsloven, 1998, § 2-8.).

Rettigheten til denne typen opplæringen er altså en forsterket opplæring i norsk. Elevene som faller innunder paragrafen lærer derfor norsk som et andrespråk. Et andrespråk læres i et miljø der språket er allment og brukes som dagligspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Etter paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler dersom dette anses som nødvendig.



SNO, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring betegnes samlet som særskilt språkopplæring, men denne studien omhandler som nevnt SNO og hvordan denne opplæringen organiseres i to kommuner. I skoleåret 2020-2021 hadde 39 808 elever i grunnskolen vedtak på særskilt opplæring i norsk, noe som er 1 195 færre elever enn forrige skoleår. Likevel, utgjør dette 6 % av alle elever i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For å vurdere om elever har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær norskopplæring eller om de rett til SNO, fastslås det videre at

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringsloven, 1998, § 2-8.)

Det er altså kommunen som skal kartlegge elevene, og denne kartleggingen skal gjennomføres både før det eventuelt blir vurdert at elevene har rett til SNO, men også underveis i den særskilte norskopplæringen for å kartlegge om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Det er imidlertid ikke klare retningslinjer for hva «tilstrekkelige ferdigheter» i norsk er. Uavhengig om det vurderes at en elev har rett til SNO eller ikke, skal det fattes et enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom det blir vurdert at en elev har rett til SNO, *kan* denne opplæringen følge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a). Denne læreplanen er aldersuavhengig, altså kan den brukes i både grunnopplæringen og den videregående opplæringen. Læreplanen er videre nivåinndelt, med tre ulike nivå og tilhørende kompetansemål. Følger opplæringen denne læreplanen, fullføres først det nivået eleven er på, før eleven får videre opplæring med utgangspunkt i det neste nivået. Etter føringer i den nye læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a) viser og utvikler elever på nivå 1 kompetanse i grunnleggende norsk blant annet når de bruker innøvde ord og fraser, og når de kommuniserer om kjente temaer hvor de kan støtte seg på konteksten og samtalepartneren. På nivå 2 viser elevene derimot i større grad selvstendighet og tar i bruk strategier som støtter kommunikasjon og læring. Elever på nivå 3 kjennetegnes blant annet av at de tilpasser språket til mottaker, formål og situasjon og at de bruker hensiktsmessige læringsstrategier og flerspråkligheten sin som en ressurs i eget læringsarbeid. Med utgangspunkt i denne læreplanen har Utdanningsdirektoratet (2007a/2021a) utviklet et kartleggingsverktøy for å kartlegge om elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til SNO, samt elevenes progresjon over nivåene i læreplanen. Dette kartleggingsverktøyet *må* imidlertid ikke brukes, da det er valgfritt hvilket kartleggingsverktøy som brukes i en slik vurdering (Nygård, 2017).

Når det gjelder selve organisering av den særskilte norskopplæringen for nyankomne elever, er dette opp til den enkelte kommune.

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

Lovverket gir slik kommunene rom for å organisere SNO etter hva som er hensiktsmessig. Som paragraf 2-8. forklarer, kan opplæringen for nyankomne elever organiseres i egne grupper, klasser eller skoler, noe som utgjør en stor del av utgangspunktet for denne studien av Lillenes og Storhammer kommune. Selv om nyankomne elever får opplæring i egen i mottaksgruppe, uttrykkes det i paragrafen at målet er å få elevene inn i en ordinær opplærings situasjon så fort som mulig. Et eventuelt innføringstilbud i mottaksgruppe skal maksimalt gjelde i to år før elevene returnerer til sine nærskoler. Det må fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæringen at den første opplæringen foregår i en egen innføringsgruppe og vedtaket gjelder for ett år av gangen. I løpet av skoleåret 2020/2021 fikk 3 380 elever SNO i egne innføringsgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Egne innføringsgrupper er derfor en mulighet dersom det blir ansett som å være det beste for elevenes beste. Nyankomne elever kan derimot også begynne rett i ordinære klasser dersom dette blir vurdert som hensiktsmessig. Som nevnt innledningsvis, har kommunene som denne studien tar for seg en ulik organisering av innføringstilbud for nyankomne elever med rett til SNO, der Lillenes kommune tilbyr elevene å begynne i ordinær klasse med en gang, mens Storhammer kommune tilbyr elevene innføringstilbud i egen mottaksgruppe.

### 2.1.2 Tilpasset opplæring

Et viktig og regjerende prinsipp i den norske skolen er prinsippet om tilpasset opplæring. I opplæringsloven (1998) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (§ 1-3.) Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever i norsk grunnskole og videregående opplæring, med formål om å tilrettelegge for at alle elever skal kunne oppleve størst mulig utbytte av opplæringen. Å tilpasse opplæringen innebærer tilrettelegging med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Hver elev møter skolen med ulike forutsetninger og behov, og gjennom tilpasset opplæring kan disse forutsetningene bli møtt. Dette prinsippet har derfor i stor grad en sammenheng med paragraf 2-8. om særskilt språkopplæring for språklige minoriteter (Opplæringsloven, 1998). Etter paragraf 2-8., har ikke en elev med rett til SNO tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen. SNO kan slik være en måte å tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger.

### 2.2 Utvikling av norskspråklige ferdigheter

Formålet med den særskilte norskopplæringen er at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringen. Å tilegne seg et nytt språk er en krevende prosess. De minoritetsspråklige elevene skal også tilegne seg en hel kultur, i tillegg til det nye språket (Wagner & Walgermo, 2014). Utfordringen for minoritetsspråklige elever som skal lære norsk, innebærer å bygge opp et bredt nok ordforråd, og få nok erfaringer og felles referanser til å kunne oppnå forståelse (Wagner & Walgermo, 2014). Ifølge Wagner et al. (2008) kan minoritetsspråklige elever gjøre det like godt som majoritetsspråklige elever i skolen, men det forutsetter en god tilpasset opplæring.

Som en fremtredende forsker på andrespråksfeltet, har Jim Cummins hatt en stor innflytelse på hvordan store deler av verden ser på opplæring av minoritetsspråklige elever, og skapt forståelse for hvordan teoriene hans kan operasjonaliseres i klasserommet og i skolen (Gagné, 2016). Cummins (2017) beskriver et skille mellom ferdigheter som må læres i forbindelse med utviklingen av et andrespråk. Det ene settet

av ferdigheter betegner han som Basic Interpersonal Conversational Skills, «BICS», altså grunnleggende mellommenneskelige kommunikasjonsferdigheter. Cognitive Academic Language Proficiency «CALP», beskriver en evne til å både kunne muntlig og skriftlig uttrykke og forså ideer og konsepter som er nødvendig for å mestre en ordinær skolesammenheng (Cummins, 2017). CALP er det akademiske språket som elevene lærer seg i skolen og som må brukes aktivt for at elevene skal kunne oppleve utvikling gjennom skoleløpet. Å lære seg å kommunisere flytende på et språk (BICS) kan ta opptil 2 år, mens å lære det mer akademiske språket, CALP, kan ta opp mot 5-7 år eller mer (Cummins, 2017). Skillet mellom BICS og CALP kan brukes for å rette oppmerksomhet mot utfordringer som minoritetsspråklige elever kan møte i det de må forsøke å ta igjen det forspranget jevnaldrende norskspråklige elever har i utviklingen av både grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og et mer akademisk språk. Denne distinksjonen mellom BICS og CALP er derfor viktig i forståelsen av utviklingen av et andrespråk i skolesammenheng (Danbolt & Palm, 2013).

## 2.3 Skolens rolle i minoritetsspråklige elevers utvikling

### 2.3.1 Skolelederens og lærerens kompetanse

Læreren har en sentral rolle i å tilrettelegge for språklærings situasjoner for minoritetsspråklige elever (Hauge, 2014, s. 193). Elevene må få høre og selv ta i bruk mye nok og variert norsk (Wagner & Walgermo, 2014, s. 109). Det er derfor viktig at elevene får muligheter til å samhandle med både jevnaldrende og med voksne som snakker språket (Hauge, 2014). Språket må brukes aktivt i samhandling med elevene, gjennom at læreren setter ord på ting og samtaler om hva man gjør og har gjort (Wagner & Walgermo, 2014). Dette krever kompetanse hos læreren. Kompetanse er et begrep som ofte brukes som «... et uttrykk for de kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter som vi utvikler og tilegner oss gjennom profesjonsutdanninger og videreutvikling og utdanning i yrket» (Mausethagen, 2015, s. 85). I tillegg til vitenskapelig kunnskap, forklarer Mausethagen (2015) at mange aspekter av lærernes daglige arbeid også krever erfaringsbasert kunnskap. I en utvidet forståelse av hva læreres kompetanse innebærer, velger jeg å se til Hovdenak og Wiese (2017) som tar utgangspunkt i Aristoteles sin teori om de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis, i det de diskuterer utviklingen av lærerprofesjonalitet. Episteme betegner den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekstuavhengig. Som en del av en lærers kompetanse kan episteme referere til det teoretiske grunnlaget i pedagogikken og fagdidaktikken. Techne knyttes til praktisk og produktiv kyndighet, for eksempel en lærers metodiske kunnskap (Hovdenak & Wiese, 2017). I motsetning til episteme som handler om «know why», dreier altså techne seg om «know how» (Flyvbjerg, 1991). Fronesis eller praktisk klokskap er derimot ikke en form for kunnskap som man kan lese seg til, og er slik relevant i forhold til praksis. Den kan derfor ikke fanges i universelle regler (Hovdenak & Wiese, 2017). Fronesis «... forutsetter vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete, og krever overveielse, skjønn og valg. Mer enn noe annet krever fronesis erfaring» (Egen oversettelse, Flyvbjerg, 1991, s. 73). Flyvbjerg (1991) knytter altså fronesis til utøvelse av skjønn. Skjønn kan defineres som «... en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller» (Grimen & Molander, 2008, s.179). Slike handlingsregler gir ofte ikke entydige føringer for hva som bør gjøres i enkelttilfeller, og slike beslutninger krever derfor også bruk av dømmekraft (Grimen & Molander, 2008). Det er slik en sammenheng mellom skjønn og fronesis, da fronesis er erfaringsbasert og handler om å ha god dømmekraft i ulike situasjoner. Da paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) åpner for valgfrihet i organisering og gjennomføring av opplæringen, gis det rom

for skjønnsmessige vurderinger, som videre fordrer fagkompetanse hos både lærere og skoleledere (Nygård, 2017). Denne samlede fagkompetansen inkluderer ifølge Hovdenak og Wiese (2017) både techne, episteme og fronesis, og disse tre nødvendige kunnskapsformene er derfor viktige komponenter i skolelederens og læreres samlede kompetanse i arbeidet med den særskilte norskopplæringen.

### 2.3.2 Lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen

Noe av den teoretiske bakgrunnen for prinsippet om tilpasset prinsippet (Opplæringsloven, 1998, § 1-3.) kan knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Vygotsky (1978) skiller mellom to ulike utviklingsnivåer i forståelsen av elevens utvikling. I denne sammenheng presenterer han det han kaller *elevens aktuelle utviklingsnivå* og *elevens potensielle utviklingsnivå* (Vygotsky, 1978). Det aktuelle utviklingsnivået er tidligere kognitive prosesser som allerede har funnet sted hos eleven. Det er med andre ord sluttproduktet av elevens utvikling (Vygotsky, 1978). Det er derfor dette nivået som kartlegges i vurderingen om en elev har rett til SNO eller ikke. Innenfor dette utviklingsnivået kan eleven mestre oppgaver gjennom selvstendig problemløsning (Vygotsky, 1978). Videre ligger mye av forklaringen på elevens potensielle utviklingsnivå i begrepet selv – det er det nivået som eleven potensielt kan mestre gjennom hjelp og støtte fra andre som har mer kompetanse enn eleven. For at elevens potensielle utviklingsnivå imidlertid skal kunne bli elevens aktuelle utviklingsnivå, må utvikling finne sted i det Vygotsky (1978) betegner som *elevens nærmeste utviklingszone*. Den nærmeste utviklingssonen blir definert som «... avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv» (Oversettelse av Moen, 2013, s. 258). For at eleven skal få kunne utnytte sitt potensial for læring og utvikling, indikeres det slik at dette forutsettes av at eleven får hjelp av andre. Særskilt norskopplæring har som formål at elevene skal kunne få tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og denne opplæringen kan derfor fungere som en støtte og tilrettelegging av undervisningen etter den enkelte elevs forutsetninger. Det kan derfor tenkes at læreren i særskilt norskopplæring kan gi eleven støtte i utviklingen av et nytt aktuelt utviklingsnivå i norsk og slik et nytt potensielt utviklingsnivå.

Tilpasset opplæring handler altså om å imøtekomme elevenes forutsetninger. Minoritetsspråklige elever er en mangfoldig elevgruppe og kan inkludere elever fra alle deler av verden. Elevene kan derfor ha svært mange ulike forutsetninger som må tas hensyn til. Noen av disse elevene kan for eksempel være flyktninger som har vært gjennom krig og traumatiske hendelser. Hos en person som har opplevd traumatiske hendelser, kan de psykologiske og fysiologiske reaksjonene denne hendelsen har medført bli gjenværende hos vedkommende (Schultz et al., 2011). Disse reaksjonene kan innebære en frykt, hjelpeløshet og skrekk (Schultz et al., 2011). Elever som har opplevd slike hendelser kan derfor føle seg utrygge i også i opplæringsssammenheng. Utrygge elever vil være usikre på om deres grunnleggende behov blir møtt (Brandtzæg et al., 2016). Ut fra Maslows (1943) behovshierarki har alle mennesker et iboende grunnleggende behov for trygghet. Dersom dette behovet ikke er tilfredsstilt, vil det være dette behovet som opptar eleven. Det koster altså mye krefter av eleven å kjenne på følelsen av utrygghet, noe som kan redusere elevens muligheter for læring (Brandtzæg et al., 2016). Slike eventuelle forutsetninger må derfor også tas hensyn til i en opplæringsssammenheng, gjennom å forsøke å legge til rette for trygghet og slik læring og utvikling hos eleven.

## 2.4 Minoritetsspråklige elever i skolen i et systemperspektiv

### 2.4.1 Særskilt norskopplæring og skolens handlingsrom

Jeg har i denne studien videre tatt utgangspunkt i Myhres (2001) sammenfattende rammefaktormodell for å forsøke å forstå deltakernes beskrivelser av ulike rammefaktorerers innvirkning på organiseringen og gjennomføringen av den særskilte norskopplæringen i de to kommunene. Myhres (2001) modell består av tre konsentriske sirkler, der den ytterste sirkelen representerer storsamfunnet. I storsamfunnet befinner det seg en rekke faktorer som har både direkte og indirekte innvirkning på struktureringen av opplæringen. I denne sirkelen skiller Myhre (2001) derfor mellom direkte og indirekte faktorer. De direkte faktorene innebærer blant annet skolelovgivningen. Her inngår for eksempel opplæringslovens (1998) paragraf 2-8. og paragraf 1-3. En annen direkte faktor er de økonomiske ressursene som staten stiller til rådighet for den norske skolen, som inkluderer Lillenes og Storhammer kommune. En indirekte faktor er derimot det kulturelle klimaet i samfunnet, som blant annet mulighetene og utfordringene med et multikulturelt samfunn. Her inngår for eksempel innvandrings situasjonen og slik antallet nyankomne elever i kommunene. Den andre sirkelen i modellen er videre lokalsamfunnet, og en direkte rammefaktor her vil være den kommunale skolepolitikken. Dette innebærer hvordan de to kommunene har organisert innføringstilbudene for nyankomne elever. Indirekte rammefaktorer vil videre være mange av de samme indirekte rammefaktorene fra storsamfunnet, men at de gjerne er tilpasset de lokale forholdene. Foreldregrupper og foreldreholdninger vil også representere indirekte rammefaktorer innenfor denne sirkelen i Myhres (2001) modell.

Den siste og innerste sirkelen i modellen, er skolens indre sfære. Her er det en rekke forhold som på hver sin måte påvirker undervisningen, og Myhre (2001) skjeller her mellom fem forskjellige typer rammefaktorer. Den ene er det idemessige pedagogiske grunnlaget, som omfatter ulike pedagogiske forståelser som vil skape rammer for undervisningen. Den andre er det pedagogiske klimaet, som videre kan betraktes ut fra fire synsvinkler; samarbeidsforholdet mellom lærerne, lærerens forhold til undervisningen, forholdet mellom lærer og elev og forholdet mellom elevene (Myhre, 2001). De minoritetsspråklige elevenes læreforutsetninger utgjør videre en rammefaktor som påvirker den særskilte norskopplæringen. Den fjerde rammefaktoren er de administrative rammene, som omfatter ledelsen ved de to skolene, ordningen av lærernes faglige samarbeid og organisering av skoledagen, samt vurderinger av elevenes norskferdigheter. Den femte og siste rammefaktoren er materielle rammer, som først og fremst omfatter de økonomiske ressursene som skoleeierne i de to kommunene stiller til disposisjon for skolene.

I forbindelse med disse rammefaktorene, tar Myhre (2001) opp spørsmålet om størrelsen på skolens handlingsrom eller autonomi. Autonomi eller handlingsfrihet er et begrep med flere betydninger, men kan beskrive opplevelsen av frihet til å kunne styre seg selv (Mausethagen, 2015). Spørsmålet som Myhre (2001) stiller kan ifølge han selv betraktes ut fra to perspektiver, der det ene tar for seg hvilke begrensninger skolen har og det andre tar for seg mulighetene. Ut fra lovverk, reglement, instruksjoner og læreplaner kan man ifølge Myhre (2001) si at skolens handlingsrom er begrenset, da skolen er pliktet til å gjennomføre opplæringen med hensyn til dette. Ressurser vil kunne også begrense skolens handlingsfrihet. På en annen side, har skolen likevel handlingsfrihet i form av den praktiske gjennomføringen av undervisningen (Myhre, 2001).

#### 2.4.2 Elevenes utvikling i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) og begreper knyttet til denne, har vært av betydning i denne studien. Modellen og begrepene kan brukes i forståelsen av hvordan miljøene rundt minoritetsspråklige elevene har innvirkning på deres utvikling. Den bioøkologiske modellen fremstiller det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og miljø, og bygger på fire systemer: mikro-, meso-, ekso-, makro-.

I modellens mikrosystem finner man individet, som her eleven som får særskilt norskundervisning. Kvello (2013) forstår dette systemet som alle de miljøene som eleven selv er en aktiv deltaker i, og mikrosystemet inkluderer derfor blant annet elevens familie og skole. Mesosystemet inkluderer elevens ulike mikrosystemer, da det «... omfatter forholdet mellom to eller flere settinger som individet aktivt deltar i» (Egen oversettelse, Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet oppstår derfor eksempelvis når en nyankommen elev skal begynne på skolen, da eleven tar del i et nytt mikrosystem. Økologiske overganger er endringer av roller eller settinger, som skjer gjennom livets gang (Bronfenbrenner, 1979). Når en nyankommen elev med rett til SNO begynner på skolen, kan dette derfor betegnes som en økologisk overgang. Andre eksempler på slike økologiske overganger er for eksempel det å flytte fra et land til et annet, eller å overføres fra mottaksgruppe til ordinær klasse. Eksosystemet utgjør det tredje systemet i modellen. «Eksosystemet referer til en eller flere settinger hvor individet ikke selv er en aktiv deltaker» (Egen oversettelse, Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Dette er likevel systemer som har innvirkning på elevens utvikling, og kan for eksempel inkludere forholdet mellom kommune og skole eller skole/hjem-samarbeid. Det fjerde systemet er makrosystemet. Utfra Kvello (2013) sin forståelse av dette systemet, rommer makrosystemet nasjonal og regional kultur og politikk, og alle beslutninger som tas på dette nivået preger elevens liv og utvikling i alle andre systemer. Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) kan slik brukes til å forstå hvordan elevenes utvikling påvirkes av forhold i systemer rundt elevene.

#### 2.5 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere noe av det som finnes av både internasjonal og nasjonal forskning på andrespråksopplæring.

DeNicolò (2016) fremstiller i en studie hvordan noen ansatte ved en spansk-engelsk skole opplevde realiseringen av skolens tospråklige opplæringsmodell. Betegnelsen "School within a school" refererer til hvordan lærerne opplevde et skille mellom den ordinære opplæringen og det tospråklige tilbudet ved skolen (DeNicolò, 2016). Et sentralt funn er hvordan det var uenighet mellom lærerne i den ordinære opplæringen og den tospråklige opplæringen for hvordan samarbeidet mellom lærerne på tvers av disse opplæringstilbudene burde være. Flere av lærerne understreket viktigheten av å integrere elevene i begge opplæringstilbud. Det var likevel ingen klare mål for hvordan dette samarbeidet skulle være og det ble derfor ikke realisert, noe som skapte ekstra spenning i kollegiet. Denne spenningen blir videre beskrevet gjennom hvordan rektoren ved skolen opplevde en ansvarsfraskrivelse hos lærerne i det ordinære opplæringstilbudet ved skolen, der de tospråklige elevene ble sett på som de tospråklige lærernes ansvar. Flere av lærerne i det tospråklige opplæringstilbudet opplevde også en slags motstand hos lærerne i det ordinære opplæringstilbudet mot å utvikle kompetanse på det tospråklige opplæringsområdet (DeNicolò, 2016).

I likhet med DeNicolo (2016), fant Durán-Martínez og Beltrán-Llavador (2017) hvordan lærerne i en annen studie fremhevet viktigheten av samarbeid mellom lærerne for å lykkes med den tospråklige opplæringen. De fant også at lærerne hadde et behov for et faglig miljø for å dele ideer og erfaringer med hverandre. Lærerne fremhevet også at de følte det var nødvendig å organisere elevene i mindre grupper for å kunne gi elevene en tettest mulig oppfølging (Durán-Martínez & Beltrán-Llavador, 2017).

Danmarks Evalueringsinstitut (2019) presenterer i sin rapport en undersøkelse av direkte innskrivning av nyankomne elever i alderen 5-18 år i allmennklasser i den danske folkeskolen. Ved denne opplæringsmodellen begynner nyankomne elevene altså rett i en ordinær klasse. Deltakerne i studien inkluderer blant annet skoleledere, allmennlærere og lærere i dansk som andrespråk. Sentrale funn omhandler blant annet tildeling av økonomiske ressurser, der det ble fremhevet et behov for flere ressurser til denne typen opplæring og et behov for fleksible mottakelsesforløp av elevene, da noen deltakere i studien belyste hvordan det er store forskjeller på hvor fort nyankomne elever tilegner seg dansk som andrespråk. Et annet sentralt funn er hvordan noen av deltakerne opplevde at nyankomne elever med flyktningbakgrunn generelt kan være mer utfordrende enn andre nyankomne elever. Disse elevene kan være primært eller sekundært traumatiserte, ha mistet en del skolegang samt en rekke andre forhold som kan utfordre elevenes læring og utvikling både faglig og sosialt. Andre sentrale funn i undersøkelsen går på samarbeid om elevgruppen. Blant annet ble det fremhevet hvordan samarbeid mellom allmennlærerne og lærerne i dansk som andrespråk, kan gi bedre betingelser for opplæringen og støtte allmennlærerne i arbeidet med å integrere de nyankomne elevene i ordinære klasser. Allmennlærerne opplevde det å integrere elevene som utfordrende, og etterspurte derfor flere samarbeidsmuligheter med de andre lærerne om undervisningen. Angående skole/hjem-samarbeid, viser studien av Danmarks Evalueringsinstitut (2019) at det i samarbeid med foreldrene til de nyankomne elevene er nødvendig med et høyere informasjonsnivå, spesielt dersom det er nye situasjoner for familiene som de ikke har kjennskap til fra før av. Noen av skolene i studien etterspurte også mer kunnskap om de nyankomne familienes kultur for å skape et bedre utgangspunkt for samarbeidet.

I norsk sammenheng, er det videre spesielt to rapporter som har hatt innvirkning på min studie. Den første er «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» (Rambøll Management Consulting, 2016). Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet hadde denne evalueringen som hensikt «... å styrke kunnskapsgrunnlaget om særskilt språkopplæring og innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring» (s. 1), samt å evaluere i hvilken grad det opplæringstilbudet elevene får, bidrar til at elevene får utviklet tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge ordinær opplæring. Flere av funnene fra denne rapporten har inspirert utformingen av intervjuguiden for min studie. Rapporten viser at den friheten som paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) gir, ble vurdert som positiv, samtidig som regelverket også ble vurdert som utydelig og lite konkret. Funn viser at enkelte skoleeiere har delegert arbeidet med særskilt språkopplæring til den enkelte skoleleder, da de mente at særskilt språkopplæring og innføringstilbud må tilpasses den enkelte elevs individuelle behov og at det følgelig er mest hensiktsmessig å delegere dette ansvaret til skolenivået. Rapporten viser også at tilgang på kvalifiserte personell påvirker hva slags tilbud skolene kan gi elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Skoleledere etterspurte også flere ressurser fra skoleeier til opplæringen. Andre funn er at det var store forskjeller mellom elevene når det gjelder språklige ferdigheter og skolefaglig kompetanse. Evalueringen fant derfor at

det for mange elever er det tilstrekkelig med ett år med innføringstilbud i mottaksgruppe, men det er likevel også mange eksempler på at det ene året ikke er nok, spesielt for eldre elever med lite skolegang. Den andre rapporten som har hatt betydning for min studie er «Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering» (Lødding et al., 2020). Denne rapporten konkluderer med at det ikke er anbefalt å effektevaluere de ulike opplæringsmodellene slik situasjonen var per 2020 og 2021. I rapporten (Lødding et al., 2020) konkluderes det med at det er hensiktsmessig å starte med grunnleggende deskriptive og etter hvert komparative studier av feltet, for å kunne danne et bedre kunnskapsgrunnlag. Det fremmes altså i evalueringen et behov for mer informasjon, blant annet om de ulike opplæringstilbudene på individnivå, og det er her min studie av Lillenes og Storhammer kommune forhåpentligvis kan bidra.



### 3. Metode

I dette metodekapittelet presenterer jeg de metodiske valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. Jeg forsøker å reflektere over disse valgene og begrunne dem ut fra studiens problemstilling, som omhandler hvordan lærere og skoleledere i Lillenes og Storhammer kommune beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktorerers innvirkning på organisering og gjennomføring av særskilt norskopplæring. Først reflekterer jeg rundt forskerrollen, min vitenskapsteoretiske forforståelse og hvordan jeg påvirker prosjektets utfall, samt forholdet mellom teori og empiri. Jeg gjør deretter rede for studiens kvalitative tilnærming, med valg av intervju som primær metode og observasjon som supplement til dette. Videre retter jeg oppmerksomheten mot selve forskningsprosessen, ved å presentere, begrunne og reflektere over utvalgsprosessen, utforming av intervjuguide, selve gjennomføringen av datainnsamlingen, samt behandling og analyse av data. Til slutt kommer jeg inn på refleksjoner over kvaliteten i forskningen og etiske betraktninger.

#### 3.1 Forskerrollen og vitenskapsteoretisk forforståelse

Som forsker har jeg en sentral rolle i den kunnskapsproduksjonen som finner sted. Som Kleven og Hjordemaal (2018) forklarer er ikke forskningsprosessen rent objektiv. Den er også subjektiv, da min forforståelse og mitt vitenskapsteoretiske perspektiv spiller inn på valg jeg tar og slik inn på hvilke funn som presenteres. Det er min egen interesse for særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever som har vært drivkraften for gjennomføring av studien, og denne interessen er igjen formet av min bakgrunn som lærerstudent, forforståelse av og kunnskap om emnet. Som forsker, bærer jeg altså med meg verdier, holdninger og forforståelse av virkeligheten inn i forskningsprosjektet, som er uadskillelig fra det arbeidet jeg gjør underveis i denne forskningsprosessen. Jeg inntar med andre ord det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som et «reisende»-perspektiv på forskerrollen, som innebærer at jeg ikke anser forskeren som en «gruvearbeider» som henter frem kunnskap som ligger latent hos deltakerne, men at jeg også har en medvirkende rolle i konstruksjonen av kunnskap. Jeg bærer altså med meg et epistemologisk syn, altså syn på hva kunnskap er og hvilke muligheter jeg har til å få kunnskap om virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201), på at kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom forsker og deltaker.

Da jeg i denne studien er opptatt av de tanker, erfaringer og opplevelser som *deltakerne* formidler, reises spørsmålet rundt troverdigheten til funnene av dette i det jeg erkjenner min påvirkning som forsker. Jeg vil ikke kunne fjerne min egen påvirkning, men jeg kan imidlertid gjennom å vise refleksivitet forsøke å sikre kvalitet og troverdighet i forskningen. Berger (2015) forklarer at refleksivitet innebærer å redegjøre for egen forforståelse, fordommer og personlige erfaringer. Dette er derfor noe jeg vil ta med meg og forsøke å vise underveis i presentasjonen av denne studien.

#### 3.2 Forholdet mellom teori og empiri

Utgangspunktet for studien har vært et ønske om innsyn i ulike organiseringer av SNO og hvordan de som er ansvarlige for opplæringen beskriver sine erfaringer med rammefaktorerers innvirkning på opplæringen. Studien har hatt et nokså induktivt design, og mesteparten av selve teorikapittelet av denne studien tok form i etterkant av analysen og drøftingen av empirien. De fleste teoretiske perspektiv ble først tydelig for meg gjennom empirien. Samtidig har jeg hatt med meg noen allerede eksisterende teoretiske perspektiver inn i analysen og drøftingen. Før datainnsamlingen i det hele tatt startet, vurderte jeg som sannsynlig at jeg skulle inkludere paragraf 2-8.

(Opplæringsloven, 1998), da denne har dannet utgangspunktet for studien. Teorier som den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) og Bronfenbrenners (1979) bioøkologisk modell, er teorier jeg hadde kjennskap til i forkant av denne studien, og som kan ha bidratt til sammenhengene jeg oppdaget mellom disse teoriene og studiens empiri. Min for forståelse har derfor hatt en innvirkning på hvilke teoretiske perspektiver jeg har valgt å knytte empirien til senere i forskningsprosessen. Teorier som Myhres (2001) rammefaktormodell og mye av tidligere forskning er imidlertid funnet parallelt med analysen og drøftingen. Jeg har da hatt et blikk etter relevante teorier og studier for det min tolkning av empirien viser. Jeg kan på grunnlag av dette hevdes å ha hatt en abduktiv tilnærming til denne studien. Dette innebærer at jeg som ved en induktiv tilnærming har tatt utgangspunkt i studiens empiri, men at jeg «... aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 285). For å finne litteratur har jeg brukt ORIA og Google Scholar, men jeg har også brukt litteraturen jeg fant herfra sine henvisninger til annen relevant litteratur.

### 3.3 Kvalitativ metode

Denne studien har hatt en kvalitativ tilnærming. Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140), og studiens metode har slik blitt styrt av *hva* jeg ønsker å undersøke og *hvorfor* jeg ønsker å undersøke dette. Ser man til problemstillingen til denne studien, er jeg interessert i hvordan noen de som er ansvarlige for SNO i de to kommunene beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktorerers innvirkning på opplæringen, og det å tilrettelegge opplæringen innenfor tilbudene. Thagaard (2013) forklarer at det å oppnå forståelse om sosiale fenomener er en viktig målsetting for kvalitative studier. Det samme forklarer Tjora (2021), da man ved kvalitative studier heller vektlegger forståelse av fenomenet enn en forklaring av det. En kvalitativ tilnærming tillater at man kommer tett på det man studerer og slik også en dypere forståelse av studieobjektet (Tjora, 2021). Da formålet med dette studien var å få en forståelse av gjennomføringen og organiseringen av den særskilte norskopplæringen i kommunene på grunnlag av de erfaringene deltakerne formidler, vurderte jeg det derfor som mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming for å kunne besvare studiens problemstilling.

Jeg har videre valgt å definere studien som en flercasestudie. I en casestudie tar undersøkelsen utgangspunkt i en situasjon, enhet eller et sted som allerede har en naturlig avgrensning og som eksisterer uavhengig av studien (Tjora, 2021). Da denne studien tar utgangspunkt i to kommuner med ulike opplæringsmodeller for særskilt norskopplæring, fokuserer jeg altså på naturlige avgrensede steder som eksisterer uavhengig av denne studien. Ettersom studien dreier seg om to kommuner, kan denne studien videre kategoriseres som en flercasestudie, altså «en undersøkelse av flere caser for å avdekke forskjeller mellom dem» (Tjora, 2021, s. 288).

#### 3.3.1 Det kvalitative dybdeintervju

Som primær datainnsamlingsmetode valgte jeg kvalitative dybdeintervju av deltakerne. Et intervju bygger på en samtale mellom to eller flere personer der det utveksles synspunkt som opptar alle parter, med formål om å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet kan gi mulighet til å se verden fra den man intervjuer sitt perspektiv, da det kan åpne opp for innsikt i vedkommende sine tanker, erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er akkurat dette problemstillingen til studien etterspør, og gjennom intervjuet har deltakerne fått mulighet

til å dele det de ønsker av sine opplevelser av, erfaringer med og tanker om slik SNO organiseres og gjennomføres i kommunene. Samtidig beskriver Kvale og Brinkmann (2015) hvordan det deltakerne har valgt å dele heller ikke er helt subjektivt. Omgivelsene til deltakerne kan også ha hatt innvirkning på hva de har delt med meg som intervjuer og hvordan de snakker om det de har delt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er også en grunn til at jeg har valgt å legge vekt på at denne studien undersøker hvordan deltakerne *beskriver* sine erfaringer, da jeg ikke kan vite at det de formidler gjenspeiler det de virkelig erfarer. Intervjuene var videre semistrukturerte, på bakgrunn av at jeg hadde noen forhåndsbestemte temaer som jeg ønsket å ta opp i løpet av intervjuene, samtidig som jeg ønsket å la intervjuets kurs i stor grad styres av det deltakerne formidlet. En semistrukturert tilnærming til intervju, kan åpne opp for utdyping av tema som jeg som forsker ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuene (Thagaard, 2013). Tjora (2021) betegner denne typen intervju som et dybdeintervju. Jeg vurderte en slik tilnærming som hensiktsmessig for denne studien, da jeg hadde begrenset forkunnskap om organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i de to kommunene.

### 3.3.2 Observasjon

I denne studien har jeg videre brukt observasjon som et supplement til informasjon. Observasjonsdataene har i aller størst grad dannet grunnlag for min egen bakgrunnsinformasjon i forkant av intervjuene, men noe av disse dataene presenteres innledningsvis i empirikapittelet. Observasjonen var av lærernes undervisningspraksis og ga slik et innblikk i hvordan organiseringen av SNO foregår ved de skolene deltakerne arbeider og hvordan deltakerne selv velger å gjennomføre undervisningen. Det å observere i forkant av intervjuene har derfor gitt meg mulighet til å eventuelt justere intervjuguiden, i tillegg til at deltakerne og jeg kunne støtte oss til en mer felles forståelse i intervjusituasjonene. Som Kvale og Brinkmann (2015) forklarer, må man ha kjennskap til det som undersøkes for å kunne stille relevante spørsmål. Observasjonene gjorde derfor at mitt forståelsesgrunnlag i forkant av intervjuene ble styrket, og at jeg kunne dra nytte av dette.

## 3.4 Forskningsprosessen

### 3.4.1 Utvalgsprosessen

Utvalgsprosessen av deltakere har foregått i to omganger. I første omgang har det vært å finne ut av hvilke kommuner som kunne være aktuelle å kontakte skoler fra, og deretter sende ut invitasjon om deltakelse til aktuelle skoler fra disse kommunene. Jeg opplevde denne utvalgsprosessen som krevende. Det å delta er frivillig, men samtidig så må man være ganske pågående for å få tak i deltakere. Dette opplevde jeg som en vanskelig balansegang, da det var viktig for meg at de som stilte opp ikke skulle føle seg tvunget til å delta. Det å skulle rekruttere deltakere under en pandemi våren 2021 gjorde ikke denne prosessen noe enklere. En stor bekymring var lenge at min tilgang til felten skulle begrenses av smittevern. Da jeg tok kontakt med viste derimot stor forståelse for at jeg måtte få studien min gjennomført, og de skolene jeg endte opp å rekruttere deltakere fra, var fleksible og fant gode løsninger slik at både intervju og observasjon kunne gjennomføres på en forsvarlig måte.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at jeg bør intervju de personene og så mange av dem som er nødvendig for å kunne besvare studiens problemstilling. Da denne studien er en flercasestudie, har jeg benyttet «... en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer» (Tjora, 2021, s. 48). I valg av kommuner var

kriteriet at disse skal ha en ulik organisering av SNO, i form av at den ene har innføringstilbud for nyankomne elever i egen mottaksgruppe og den andre har direkte integrering av elever i ordinære klasser. De to kommunene som det til slutt ble, ble imidlertid påvirket av praktiske forhold. Tidsaspektet av studien medførte at jeg valgte de to første kommune der det var aktuelle deltakere som meldte interesse for å delta. Det har med andre ord blitt foretatt et tilgjengelighetsutvalg, altså et utvalg basert på hvilke deltakere som takker ja til deltakelse i studien (Tjora, 2021).

I den største kommunen, omtalt som Storhammer kommune, ble alle barneskolene som har egne innføringsklasser for nyankomne elever kontaktet. I Lillenes kommune ble derimot alle barneskoler innenfor kommunens grenser kontaktet, da kommunens opplæringsmodell medfører at alle skolene potensielt kan ha både nyankomne elever og andre minoritetsspråklige elever som får SNO. I løpet av utvalgsprosessen fant jeg ut at det er én skole i Lillenes kommune som har de aller fleste av elevene som får SNO i kommunen, og at de andre skolene har ingen eller veldig få elever som får denne typen opplæring. Dette begrenset utvalgsmulighetene mine til denne ene skolen. Deltakerne fra Storhammer kommune er derimot ansatte på en skole jeg har kjennskap til fra før av, noe jeg er klar over at kan ha påvirket deltakernes villighet til å stille opp. Som Berger (2015) bemerker, kan forskerens bakgrunn ha betydning for tilgangen til felten. Samtidig hadde jeg i Storhammer kommune kontaktet alle andre aktuelle skoler, men det var på denne skolen hvor det ble meldt interesse for prosjektet.

Studiens problemstilling tar utgangspunkt i hvordan skoleledere og lærere i SNO, beskriver sine erfaringer med organiseringen og gjennomføringen av opplæringen innenfor de to kommunene. Det er skoleledere som har det overordnede ansvaret for at opplæringen, mens lærerne har det praktiske ansvaret for planlegging og gjennomføringen av opplæringen. Derfor ble det naturlig å rekruttere både skoleledere og lærere til dette prosjektet som er ansatte ved samme skole i hver kommune. Antallet deltakere ble videre også bestemt på bakgrunn av tilgjengelighet. For det første var det ønskelig at det skulle være like mange deltakere fra hver kommune og med samme arbeidsstilling. Når det da viste seg at det var én lærer som var aktuell å intervju fra Lillenes kommune, da vedkommende hadde mest erfaring og sto i all hovedsak for alt av særskilt norskopplæring ved skolen, ble det naturlig å også intervju én lærer fra Storhammer kommune og slik én skoleleder fra hver kommune, som samlet sett ble fire deltakere. Alle deltakerne i studien arbeidet på barnetrinnet. Læreren jeg har intervjuet fra Storhammer kommune arbeidet direkte med mottaksgruppen ved skolen han er ansatt ved.

Jeg har vurdert det som mest oversiktlig å gi deltakerne navn som viser sammenhengen mellom arbeidsstillingen deres og hvilken kommune de arbeider i. Jeg har derfor valgt «læreren i Storhammer kommune» og «skolelederen i Storhammer kommune» for læreren og skolelederen fra Storhammer kommune, samt «læreren i Lillenes kommune» og «skolelederen i Lillenes kommune» for deltakerne fra Lillenes kommune. Da «lærer» og «skoleleder» er hankjønnord, vil jeg også benytte «han» om deltakerne, uavhengig av deltakernes kjønn.

#### 3.4.2 Utforming av intervjuguide

Da jeg begynte på utforming av intervjuguide, var jeg klar over at det ville være hensiktsmessig ha ulike intervjuguider for de ulike deltakerne. Jeg ønsket blant annet å stille lærerne spørsmål om deres undervisningspraksis, noe som ikke hadde vært naturlig

å stille skolelederne om. I tillegg ble flere av spørsmålene tilpasset etter den informasjonen jeg hadde om organiseringen av opplæringen i kommunene i forkant. Eksempelvis ble spørsmålet «Hvordan ser en typisk dag for en elev med særskilt norskopplæring ut?» som jeg stilte læreren fra Lillenes kommune, omformulert til «Hvordan ser en typisk dag for en elev i mottaksgruppen ut?» for læreren i Storhammer kommune. Jeg ønsket imidlertid at alle intervjuguidene skulle være mest mulig like, da jeg vurderte at dette kunne skape et best mulig sammenligningsgrunnlag. Dette resulterte i fire ulike intervjuguider som stort sett inneholder de samme spørsmålene, men med noen tilpasninger og justeringer. For ordensskyld er disse intervjuguidene samlet sammen i én intervjuguide i vedlegg 3.

Intervjuguidene er inndelt tematisk, basert på en tidligere problemstilling og forskningsspørsmål som ble utviklet innledende i prosjektets startfase. Disse temaene har videre en struktur med Tjoras (2021) tre ulike faser til grunn – oppvarming, refleksjon og avrundning. Innledningsvis bes deltakerne fortelle litt om sin bakgrunn i skolen, før hoveddelen med de overordnede temaene som skal tas opp, med tilhørende forslag til spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål i noen tilfeller. Avslutningsvis spør jeg om deltakerne har noe de ønsker å tilføye eller om de har noen spørsmål.

Da jeg utformet intervjuguidene forsøkte jeg å hele tiden ha med meg at jeg ønsket å undersøke hvordan deltakerne beskrev sine egne tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg var derfor opptatt av åpne spørsmål slik at deltakerne ble invitert til å fortelle meg det de selv ønsket. Det ble derfor viktig for meg å unngå ledende spørsmål, selv om jeg i noen tilfeller hadde antakelser på forhånd om hva de kanskje kunne svare. Da intervjuet videre hadde en semistruktur, var intervjuguidene likedan. Dette innebærer at intervjuguidene gir en oversikt over tema som skal dekkes under intervjuene og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). De åpne spørsmålene og de lite omfattende intervjuguidene har gitt meg som intervjuer og deltakerne rom til å tilpasse intervjuet og ta opp nye tema underveis og bygge på dette videre, i tillegg til de planlagte spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg synes dette var spesielt viktig, da studien har hatt en abduktiv tilnærming og jeg i liten grad baserte intervjuguiden på avgrensede hypoteser eller teorier. I tillegg ga dette meg mulighet til å ta opp og stille spørsmål rundt det jeg hadde observert av deltakernes praksis.

### 3.4.3 Gjennomføring

#### 3.4.3.1 Intervjusituasjonen

Det var jeg som gjennomførte alle intervjuene, og jeg opplevde de ulike situasjonene som både lærerrike, spennende og til tider krevende. Deltakerne fremsto som avslappede, trygge og reflekterte. De fikk tilsendt intervjuguidene i forkant av intervjuene. Tanken bak dette var at det ga de mulighet til å reflektere litt rundt spørsmålene i forkant av intervjuet og at dette kanskje kunne gi mer utfyllende svar, rikere beskrivelser og skape trygghet hos deltakerne. En utfordring ved intervjuer kan være at deltakerne forsøker å svare «riktig» på spørsmålene som stilles (Tjora, 2021). Selv om deltakerne fikk mulighet til å «planlegge» svarene sine i større grad ved at jeg sendte dem intervjuguidene i forkant, opplevde jeg alle som svært reflekterte og som villige til å dele både positive og negative sider ved den særskilte norskopplæringen i kommunene.

Hvert intervju ble innledet på samme måte, hvor jeg først informerte deltakerne om deres rettigheter og minnet dem på taushetsplikt i forhold til enkeltelever. Jeg spurte deretter om de hadde noen spørsmål før vi begynte, og skrudde så på båndopptakeren.

Det ble tatt noen korte notater underveis, men ikke i svært stor grad, da jeg merket at jeg ble mindre til stede i intervjusituasjonen. Bruk av båndopptaker ga meg mulighet til å fokusere mer på det deltakerne sa og bedre muligheter til å følge opp dette. Lydfilene ble i etterkant av intervjuene slettet fra båndopptakeren og lagret på NICE-1 som er en kryptert lagringsplass for skjerming av data som jeg har fått gjennom NTNU. Disse lydfilene ble slettet umiddelbart etter endt transkribering. Underveis i intervjuene var jeg opptatt av å gjøre rede for gangen i intervjuet, som å opplyse om hvilket tema jeg ønsket å ta opp og når vi begynte å nærme oss slutten av de spørsmålene jeg hadde. I etterkant av intervjuene skrev jeg logg for å få ned de tankene jeg hadde umiddelbart etter gjennomføring.

Alle intervjuene foregikk på skolens møterom uten forstyrrelser, men det var litt variasjon i lengden på intervjuene som tok alt fra 27 minutter til 55 minutter. Noen av deltakerne snakket veldig fritt og andre ikke, og jeg erfarte da viktigheten av å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Som en uerfaren forsker opplevde jeg det til tider som krevende å stille gode oppfølgingsspørsmål, og ikke minst *når* jeg burde følge opp det deltakerne fortalte. I etterkant tror jeg derfor at det kunne ha vært hensiktsmessig om jeg hadde gjennomført et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Jeg opplevde likevel at jeg i alle intervjuer med deltakerne fikk svar på de spørsmålene jeg hadde, at deltakerne stort sett svarte utfyllende og at min evne til å stille oppfølgingsspørsmål utviklet seg for hvert intervju. Som tidligere gjort rede for, opplevde jeg det som verdifullt å ha observert lærernes undervisningspraksis i forkant av gjennomføringen av intervjuene. På grunn av praktiske forhold som det å finne et tidspunkt for gjennomføring som passet for begge parter, ble imidlertid kun tre av fire intervju gjennomført i etterkant av observasjon. Ideelt sett, hadde observasjoner blitt gjennomført i forkant av alle fire intervju.

#### 3.4.3.2 Transkribering av intervju

Jeg utførte transkribering av intervjuene selv, kort tid etter gjennomføringen av intervjuene da de ennå var friskt i minne. Jeg opplevde transkriberingen som en god måte å bli kjent med datagrunnlaget på. Å transkribere er å oversette intervjusamtalen fra talespråk til skriftspråk og gjør at intervjuet blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i transkriberingen gjorde jeg meg flere tanker som jeg skrev ned og som jeg tok med meg videre til analysen.

Det finnes ikke noen universell form for transkribering, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det én grunnleggende regel, og det er at jeg må være tydelig på hvordan transkriberingen har blitt utført. Transkribering medfører «... en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg har derfor måttet foreta noen valg for transkriberingen av intervjuene, og jeg må være tydelig på hva disse valgene innebærer. Hvordan intervjuene transkriberes avhenger mye av hva som er formålet i studien og den formen for analyse som jeg videre har brukt (Kvale & Brinkmann, 2015). I min analyse av empirien har jeg fokusert på *meningen* bak det deltakerne sier og transkriberingen har derfor blitt forsøkt gjort på en så presis og etterrettelig måte som mulig, etter det som er formålet med analysen. Alle intervjuuttalelser ble transkribert tilnærmet ordrett. Jeg valgte derimot å utelate pauselyder som «eh» og «ehm» da jeg vurderte at disse ikke var av betydning for meningsinnholdet i intervjuene. For å forsikre meg om at jeg fikk uttalelsene ordrett mens jeg transkriberte, spolte jeg flere ganger tilbake i lydopptakene for å høre det samme utsagnet på nytt. Dette gjorde

transkriberingene til en tidkrevende prosess, men var viktig for å forsikre meg om at det var samsvar mellom lyd og transkribert tekst. Samtidig som jeg forsøkte å transkribere så nøyaktig som mulig for å gjøre transkripsjonene så nærliggende intervju situasjonene som mulig, forsøkte jeg å bevare anonymiteten til de involverte. Dette medførte at jeg valgte å transkribere på bokmål, eller å *normalisere* transkripsjonene (Tjora, 2021). Lyddopptakene ble som nevnt slettet umiddelbart etter endt transkribering.

Transkriberingsprosessen har altså vært en balansegang med hensyn til etikk overfor deltakerne, kvalitet i forskningen og å klargjøre for videre analyse. Jeg har hatt med meg i bakhodet at det må tas hensyn til hvordan deltakernes utsagn fremstilles i studien, samtidig som at fremstillingen skal være så nærliggende deltakernes utsagn som mulig og meningen bak disse.

#### 3.4.3.3 Observasjon

Under observasjonene av den SNO deltok jeg ikke i undervisningen og satt bakerst i klasserommet slik at jeg hadde oversikt over det som foregikk. Lærerne hadde fått beskjed om i forkant hva jeg kom til å observere og begge lærerne forklarte elevene ved oppstart av timen hvorfor jeg var til stede. Bakgrunnen for at jeg var ikke-deltakende er todelt. For det første var dette til hensyn av smittevern, slik at jeg kunne sitte med noen meters avstand og følge med. For det andre ønsket jeg å observere lærerens undervisningspraksis slik den er til «vanlig», med så liten innvirkning fra meg som mulig. For å kunne redusere observatørens innvirkning på situasjonen som observeres, må forskeren forsøke å gjøre seg så lite bemerket som mulig (Thagaard, 2013). Tjora (2021) forteller samtidig at man alltid kastes inn i situasjonen man observerer slik den konstant utspiller seg, og at man derfor aldri kan ha helt kontroll over sin egen rolle som observatør. I denne sammenheng foreslås begrepet interaktiv observasjon, det vil si at den eneste oppgaven til observatøren er å observere, men at man kan inngå i ulike former for interaksjon som samtale, assistanse og lignende (Tjora, 2021). Selv om jeg befant meg utenfor de aktivitetene i undervisningen, ble jeg samtidig involvert ved at elever eller lærer kom bort til meg.

For å vite hva man skal se etter i en observasjon, må man i forkant ha en tanke om hva man ønsker kunnskap om (Tjora, 2021). I dette tilfellet tok jeg kun utgangspunkt i undervisningspraksisen til lærerne, altså hvordan undervisningen foregikk og arbeidsmåter som ble benyttet. Jeg hadde ikke utformet noe konkret observasjonsskjema i forkant av observasjonene, utenom at jeg hadde bestemt meg for å studere arbeidsmetodene til lærerne og selve organiseringen av opplæringen. Underveis da jeg observerte de to lærerne tok jeg notater fortløpende. Det ble også skrevet logg i etterkant, og feltnotatene ble digitalisert.

#### 3.4.4 Analyseprosessen

Å analysere betyr å dele opp noe i elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219), og å tolke funnene av en studie innebærer å reflektere over empiriens meningsinnhold (Thagaard, 2013). Den kvalitative analysen har som målsetting å muliggjøre at leseren av forskningen kan få økt kunnskap om temaet jeg har forsket på (Tjora, 2021). Jeg har forsøkt å legge fra meg mine subjektive erfaringer i møtet med empirien, selv om mine tolkninger bærer preg av min eksisterende teoretiske forankring. Analysen og tolkningen av intervju utsagnene begynte allerede i intervju fasen, der jeg basert på mine umiddelbare tolkninger fulgte opp det som ble sagt. Analysearbeidet har vært en intens og krevende, men ikke minst en spennende og kreativ prosess. Det har til tider vært

overveldende å velge hva jeg skulle trekke ut av de fire intervjuene med en sammenlagt varighet på 173 minutter.

For analysen, har jeg valgt å hente inspirasjon fra Stegvis-deduktiv-induktiv-metode [SDI-metoden] slik den er beskrevet av Tjora (2021). Jeg opplevde denne metoden som en god måte å bli kjent med datamaterialet på. Et sentralt moment i SDI-metoden er at den tar for seg analyseprosessen steg for steg, og kan slik bidra til å unngå at det trekkes premature konklusjoner om empirien (Tjora, 2021). De første to stegene i metoden er datagenerering, her innsamling av empiri gjennom intervju og observasjon, og databearbeiding i form av transkribering av intervju (Tjora, 2021). Jeg satt da igjen med empiri i form av transkribert tekst som ble objektet for koding. Koding er analysens første steg, og en kode kan være «... et ord eller frase, en setning, del av en setning, et utsagn, en dialog, eller kanskje et avsnitt i dokumentet» (Tjora, 2021, s. 219). Før jeg imidlertid tok fatt på kodingen, valgte jeg å lese gjennom de transkriberte intervjuene for å forsøke å få et inntrykk av den helhetlige meningen i deltakernes utsagn.

SDI-metoden har en induktiv empirinær tilnærming til koding, som kan redusere påvirkningen av forventninger og teorier som jeg som forsker tar med meg inn i analysearbeidet (Tjora, 2021). Det må derimot påpekes at mine forestillinger og forforståelse alltid vil prege hele forskningsprosessen, inkludert analyse- og tolkningsarbeidet. Jeg vurderte likevel at metoden kunne hjelpe meg med å forholde meg så objektiv som mulig i dette arbeidet, nettopp fordi empirinær koding innebærer at kodene skal ligge tett opp til empirien og ivareta det sentrale i materialet (Tjora, 2021). Fremfor å opprette koder som beskriver det tematiske innholdet i utsagnene eller å sortere empirien inn i forhåndsbestemte koder, opprettet jeg koder som beskriver *hva deltakerne sier*. For eksempel har jeg fremfor å kode et utsagn til kun «lærerressurser», heller opprettet koden «Har ikke mer enn én lærerressurs på grunn av antallet elever». Denne empirinære koden ivaretar det deltakerne sier, samtidig som utsagnet har blitt betraktelig forkortet. En slik forkortelse av utsagnene kan derfor minne om det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som meningsfortetting. SDI-metoden har egnet seg for det meningsfokuset som har stått sentralt i min analyse. Mange av de empirinære kodene har alene pekt seg ut som interessante aspekter som jeg har videre brukt i analysen min, uten at jeg har måttet gå tilbake til transkripsjonene å se hvilken mening koden egentlig beskriver (Tjora, 2021). Kodene har umiddelbart gitt uttrykk for hva deltakerne har sagt og forenklet prosessen i å få tak på meningen i det deltakerne forteller.

I selve kodingsarbeidet brukte jeg det digitale programmet NVIVO. Jeg opplevde dette som et verktøy som forenklet prosessen betraktelig, da det var forholdsvis enkelt å holde systematikk i arbeidet til tross for et nokså stort empiriomfang. Jeg gjorde meg først ferdig med kodingen av et intervju, før jeg tok fatt på neste. Da jeg var ferdig med å kode empirinært i NVIVO, valgte jeg å skrive ut kodesettene fra de fire intervjuene på papir for å ha det mer visuelt foran meg. Jeg opplevde at dette hjalp meg i å se eventuelle sammenhenger og/eller forskjeller i det deltakerne hadde delt med meg.

Jeg endte opp med til sammen 379 empirinære koder, som videre ble gruppert i større kodegrupper etter tematiske sammenhenger. I dette arbeidet anvendte jeg en konstant grupperingstest for hver kode, hvor jeg knyttet hver kode til en eksisterende kodegruppe eller opprettet en ny. Som Tjora (2021) forklarer er formålet med denne grupperingstesten at hver kodegruppe skal ha en indre konsistens, samtidig som de skiller seg tematisk fra andre grupper. Dette har på ingen måte vært en lineær prosess,



da jeg flere ganger har omgruppert kodene og omstrukturert kodegruppene etter å ha gjort nye oppdagelser av tematiske sammenhenger i empirien. De kodene som jeg opplevde at dekket andre forhold enn de som var relevante for min problemstilling, ble lagt i en restgruppe. I etterkant har jeg imidlertid flere ganger gått tilbake til og hentet frem denne restgruppen for å forsøke å se nye sammenhenger. I de tilfellene jeg har sett nye sammenhenger har jeg opprettet nye kodegrupper med aktuelle koder fra denne restgruppen. Det har altså ikke vært en entydig arbeidsprosess, og prosessen med å gruppere og forstå gjentakende mønster i empiri har pågått aktivt helt frem til sluttfasen av å ferdigstille studien. Dette har vært en prosess der teori og empiri virker sammen, og der analysefasen har gitt ny forståelse i flere runder.

Det som for meg pekte seg ut som interessante aspekter i analysen, var hvordan deltakerne beskrev ulike forhold som de ga uttrykk for å erfare at har innvirkning på både organiseringen og gjennomføringen av den særskilte norskopplæringen i de to kommunene. Disse forholdene har jeg i denne studien valgt å betegne som rammefaktorer. I mange tilfeller opplevde jeg nærmest en konsensus blant deltakerne om innvirkningen disse forholdene har. I presentasjon av empirien og drøftingen av denne, retter jeg derfor oppmerksomheten mot likhetene i det deltakerne på tvers av kommuner og arbeidsstillinger har fortalt under intervjuene. Jeg fikk videre det meste av informasjon om hvordan de to kommunene organiserer SNO gjennom observasjonen av og intervjuene med deltakerne. Jeg har derfor valgt å presentere denne informasjonen innledningsvis i empirikapittelet. Denne delen av empirikapittelet er ikke et objekt for analyse og drøfting på lik linje med de andre kodegruppene. Formålet med å presentere denne informasjonen om kommunene er å gi leseren et utgangspunkt for forståelse av hvordan de to kommunene organiserer den særskilte norskopplæringen. Denne informasjonen er verdifull å ha med seg videre inn i lesingen av empirien og drøftingen.

De empirinære kodegruppene som jeg til slutt har valgt å ta utgangspunkt i for denne studien er *Store forskjeller mellom elevene, Organisering av opplæringen følger innvandring, Det krever en spesiell kompetanse, Lærerne må samarbeide med andre og Det er noen føringer, men ikke kontroll på hva som gjøres i praksis*.

I noen tilfeller har intervjuutsagnene som presenteres under kodegruppene i empirikapittelet blitt forkortet fra de originale utsagnene som er i transkripsjonene. Alle endringene jeg har gjort fra de originale transkripsjonene til fremstillingen i empirikapittelet har blitt markert med «(...)». Jeg har også utelatt svært muntlige formuleringer og tilfeller der deltakerne gjentar seg selv. Disse muntlige formuleringene og gjentakelsene er derimot inkludert i selve transkripsjonene, men altså ikke i den endelige presentasjonen av utsagnene i denne oppgaven. Alle endringer er videre gjort med mål om å etter beste evne bevare meningsinnholdet i deltakernes uttalelser. Hensikten bak disse endringene har vært å gjøre meningsinnholdet mer tilgjengelig for leseren da det kan gjøre lette selve lesingen av studien. Det er også gjort med etiske hensyn til deltakerne, da publisering av usammenhengende, repetitive og ordrette intervjuutsagn kan medføre en uetisk fremstilling av deltakerne som de selv ikke ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.5 Studiens kvalitet

Det brukes ofte tre kriterier som indikatorer på kvalitet i forskningen. Disse er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021). Jeg vil her vurdere denne studiens kvalitet, altså hva forskningen kan bidra med, opp mot disse tre kriteriene.

Validitet eller gyldighet handler om i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015), altså i hvilken grad den kunnskapen som produseres gjenspeiler virkeligheten slik den er. Berger (2015) påpeker at man spesielt i kvalitativ forskning burde vise refleksivitet overfor egen forforståelse som forsker, med mål om å øke validiteten i forskningen. Refleksivitet handler altså om å gjøre en tolkning av egen tolkning (Tjora, 2021), eller å reflektere over og presentere hvilke forhold som kan ha påvirket min tolkning av empirien i studien. Jeg har derfor forsøkt å være refleksiv overfor min forforståelse som jeg tar med meg inn i hele forskningsprosessen og som influerer måten jeg tolker studiens empiri på. Som nevnt, hadde jeg i forkant av studien i større grad kjennskap til Storhammer kommune enn det jeg hadde til Lillenes kommune. Denne kjennskapen vil imidlertid ikke nødvendigvis gi et bedre grunnlag for validitet (Thagaard, 2013). Både det å ha kjennskap og ikke ha kjennskap kan være en styrke og en begrensning for funnet av forskningsprosessen. Det essensielle er at jeg må gjøre rede for mitt ståsted, slik at leseren av studien kan vurdere mine tolkninger på bakgrunn av dette. De muligheter som leseren har for å kunne vurdere hvordan mitt ståsted som forsker kan ha påvirket tolkningen av funnene til studien, er avgjørende i spørsmålet om studiens validitet (Thagaard, 2013).

Reliabilitet eller pålitelighet handler i korte trekk om en sammenheng gjennom studien (Tjora, 2021). Reliabilitet har altså med forskningens troverdighet å gjøre. Et sentralt spørsmål for studiens reliabilitet er derfor om hvorvidt studiens funn kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere som benytter seg av samme fremgangsmåte som det jeg har gjort (Kvale & Brinkmann, 2015). For å forsøke å styrke studiens reliabilitet, har jeg derfor forsøkt å gi innsyn i forskningsprosessen til denne studien og gjøre rede for de valgene jeg har tatt underveis. Dette betegnes gjerne som transparens eller gjennomsiktighet i forskningen, og stor grad av dette betraktes som å ha en positiv innvirkning på den forskningsmessige kvaliteten i studien (Tjora, 2021).

Dersom funnene fra studien vurderes som reliable og valide, oppstår spørsmålet om hvorvidt de kan generaliseres. Generalisering eller overførbarhet dreier seg om hvorvidt studiens funn kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Kan det være at andre skoleledere og lærere har lignende opplevelser som det deltakerne i denne studien har? Da denne studien er en flercasestudie, har jeg tatt utgangspunkt i to empirisk avgrensede enheter, altså særskilt norskopplæring i Storhammer og Lillenes kommune. Det reises derfor et spørsmål om muligheter for at forskningen kan overføres til en annen sammenheng. Flyvbjerg (2006) presenterer og avviser fem misforståelser knyttet til case-studier. En av disse misforståelsene er at det ikke er mulig å generalisere på grunnlag av en enkelt case-studie, og at en enkelt case-studie derfor ikke kan bidra til vitenskapelig utvikling. Han betegner dette altså som en misforståelse, da det finnes mange eksempler på hvordan enkelttilfeller har vist seg å være gyldig i en større sammenheng. Det er dessuten flere måter å generalisere på, og blant disse er analytisk generalisering. Denne formen for generalisering kan foretas uansett utvelgelses- og analysemetode, og involverer at jeg gir rike kontekstuelle beskrivelser, samt argumentasjon for at intervjufunnene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Eventuelle generaliseringer utført selv av leseren av denne studien, vil også kunne betraktes som analytisk generalisering. Det er altså en mulighet for overførbarhet av funnene gjennom at lesere av denne studien med erfaring fra det som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som jeg formidler i denne oppgaven (Thagaard, 2013). Som gjort rede for under punkt 3.4.4 om analyseprosessen, oppfattet jeg ved flere momenter en slags samstemthet i deltakernes uttrykte tanker og

opplevelser, til tross for organisatoriske forskjeller i de to kommunene. Ut fra min tolkning, er det altså en viss overførbarhet mellom de to kommunene.

Jeg velger likevel som Kvale og Brinkmann (2015) å stille spørsmålet; hvorfor generalisere? Kriteriet om å produsere kunnskap som kan generaliseres, kan knyttes til en forståelse av at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig for alle til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten i forskningen, hva forskningen kan bidra med, er altså knyttet til hvilket epistemologisk syn man har. Epistemologi handler om hva man anser som kunnskap og hvilke muligheter man har for å få kunnskap om virkeligheten (Kleven & Hjørdemaal, 2018). En fenomenologisk tilnærming til forskning vil ikke være motivert av å forklare hvordan virkeligheten «egentlig» er, men er heller opptatt av å få frem den opplevde erfaringen (Nyeng, 2012). På bakgrunn av at jeg ønsker å få frem hvordan deltakerne beskriver sine erfaringer, er det nettopp beskrivelser av den opplevde erfaringen jeg ønsker å ta utgangspunkt i. I rapporten «Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering» (Lødding et al., 2020) uttrykkes det et behov for å ta utgangspunkt i grunnleggende deskriptive studier av feltet, da kunnskap om dette vurderes som mangelfullt. Denne studien av Lillenes og Storhammer kommune kan være verdifull i lys av dette behovet, uavhengig om studiens funn kan overføres til andre sammenhenger eller ikke. Studien kan bidra med deskriptive data for to modeller for særskilt norskopplæring og opplevelser innenfor disse, med hensyn til rammefaktorerens innvirkning på gjennomføring og organisering av denne opplæringen. Studiens funn kan uansett gjelde for den konteksten de har blitt skapt i, altså i skjæringspunktet mellom meg som forsker og deltakerne i studien. Det er likevel ikke utenkelig at funnene kan ha en overføringsverdi ved at andre kan kjenne seg igjen i deltakernes opplevelser.

### 3.6 Etiske betraktninger

Både gjennom intervju og observasjon som metoder har jeg vært nær på mine deltakere og det jeg har studert, noe som medfører etiske betraktninger (Tjora, 2021). Som jeg har gjort rede for, påvirker jeg som forsker hele forskningsprosessen. Det har derfor vært viktig for meg å redegjøre for alle aspekter som kan ha påvirket forskningsprosessen og slik utfallet av studien. Ifølge Tjora (2021) må refleksivitet også knyttes til forskningsetikk og ikke kun til kvaliteten i forskningen. Dette innebærer at jeg også må være åpen for min forståelse i henhold til etikk, da dette er aspekter som påvirker fremstillingen av deltakerne. Spesielt da jeg fra før av har kjennskap til Storhammer kommune og den skolen jeg har samlet inn data fra herfra, har det vært viktig å forholde meg objektiv og vise refleksivitet overfor dette.

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en studie med en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg i denne studien har behandlet opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, var det nødvendig å melde forskningsprosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata [NSD] i forkant av datainnsamlingen (Kleven & Hjørdemaal, 2018). 22.12.20 fikk jeg godkjent prosjektet av NSD (vedlegg 1). Jeg har forsøkt å gjennomføre forskningsarbeidet i henhold til denne vurderingen, samt etter gjeldende forskningsetiske retningslinjer beskrevet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016). Som et viktig etisk prinsipp i rekrutteringen av deltakere, har jeg innhentet informert samtykke fra deltakerne om deltakelse i forskningen. Informert samtykke innebærer å informere de aktuelle intervjupersonene om prosjektets formål og om hovedtrekkene i

studien, i tillegg til mulige fordeler og risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema i forbindelse med invitasjon til studien (vedlegg 2). Deltakerne skrev under på denne samtykkeerklæringen før datainnsamlingen fant sted.

Gjennom samtykke fra deltakerne har jeg også mottatt tillit, en tillit som er gitt på premisset om deres konfidensialitet blir sikret. Dette betyr at jeg ikke har latt andre få tilgang på private data som identifiserer deltakerne og innebærer å anonymisere personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har måttet forholde meg til de konsekvensene deltakelse i studien kan ha for deltakerne og det er viktig at det ikke skal medføre negative konsekvenser for deltakerne å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har tatt hensyn til at det kan være en fare for negative uttalelser under intervjuene som kan skape en spenning mellom ulike parter som er involverte, som mellom kommune og deltakere. Dette kommer av at det er vanskelig å forutse i forkant av intervjuene hva som vil bli sagt. Derfor understrekes behovet for bevaring av konfidensialitet ytterligere, slik at deltakelse i studien ikke medfører negative konsekvenser for deltakerne. På grunnlag av at det har vært jeg som forsker som har planlagt, analysert og tolket intervjuene, hevder Vähäsantanen og Saarinen (2012) at intervjueren er den som tradisjonelt ansees å sitte på makten i det asymmetriske maktforholdet som preger intervjuet. Jeg har derfor vurdert og forsøkt å unngå mulige konsekvenser for deltakerne, som å unngå at intervjusituasjonene oppleves som krenkende for dem. Jeg har også måttet ta hensyn til hvordan jeg har tolket deltakernes uttalelser, da jeg som forsker påvirker hvordan deltakerne fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4. Empiri og tolkning

I dette kapitlet presenterer jeg studiens funn og min tolkning av disse, som jeg mener kan belyse studiens problemstilling. Som nevnt, opplevde jeg i flere tilfeller at deltakerne delte mange av de samme opplevelsene, erfaringene og tankene om ulike forhold som virker inn på både gjennomføringen og organiseringen av opplæringen. I dette kapitlet forsøker jeg å få frem de erfaringene og opplevelsene som deltakerne beskriver, samt hvordan jeg tolker utsagnene deres. Som gjort rede for under punkt 3.4.4 om analyseprosessen, kom jeg frem til kodegruppene etter inspirasjon fra SDI-metoden slik den er beskrevet av Tjora (2021). Først presenterer jeg hvordan SNO er organisert i de to kommunene under punkt 4.1 Om kommunenes organisering av SNO. Jeg går deretter videre til å presentere de fem resterende kodegruppene

4.2 Store forskjeller mellom elevene

4.3 Organisering av opplæringen følger innvandring

4.4 Det krever en spesiell kompetanse

4.5 Lærerne må samarbeide med andre

4.6 Det er noen føringer, men ikke kontroll på hva som gjøres i praksis

#### 4.1 Om kommunenes organisering av SNO

For å bedre kunne forstå de rammene som deltakerne jobber innenfor, presenterer jeg her empiri om hvordan særskilt norskopplæring er organisert i de to kommunene. Beskrivelsene tar utgangspunkt i funn fra intervjuene med deltakerne og observasjon av undervisningen til de to lærerne. Jeg vil ikke drøfte denne empirien videre, men jeg har valgt å presentere det her da det er et viktig grunnlag å ha med videre i forståelsen av analysen og drøftingen. Som nevnt innledningsvis, ligger den store forskjellen mellom opplæringsmodellene i hvilket tilbud de har for nyankomne elever.

##### 4.1.1 Storhammer kommune

Storhammer kommune tilbyr nyankomne elever med rett til SNO ett år i innføringstilbud i en mottaksgruppe. Når jeg bruker begrepet «mottakstilbud» er det altså snakk om dette tilbudet. Kommunen har flere «mottaksskoler», hvor det i tillegg til ordinære trinn er en egen gruppe for nyankomne elever som får særskilt norskundervisning. Skolelederen i Storhammer kommune og læreren i Storhammer kommune er ansatte ved er en slik skole, som her betegnes som skolen i Storhammer kommune. Denne skolen er en barneskole i kommunen.

Ved skolen i Storhammer kommune var det under datainnsamling én mottaksgruppe. Antallet elever som tilhører denne gruppen endrer seg flere ganger i løpet av skoleåret, etter hvert som det kommer nye elever og andre blir overført til sine nærskoler. På det tidspunktet datainnsamlingen fant sted, observerte jeg at det var ni elever som deltok i undervisning i denne gruppen. Jeg observerte videre at gruppen har et eget klasserom inne i hovedbygget til skolen og deler etasje med et annet trinn. På grunn av antallet elever i mottaksgruppen under datainnsamlingen, hadde skolen på det tidspunktet én lærerressurs for denne gruppen. Da jeg observerte undervisningen til læreren i mottaksgruppen, var det kun han som var alene med gruppen. Læreren snakket norsk til elevene og oversatte til engelsk dersom han var usikker på om de fikk de viktigste beskjedene med seg. Det varierte om elevene svarte på norsk eller engelsk, men de fleste elevene brukte engelsk til lengre kommentarer eller avklaringer. Mottaksgruppen var aldersblandet, så det var et stort aldersspenn mellom noen av elevene. Jeg observerte at det var fokus på begrepslæring og bruk av visuell støtte, med både felles

klassemøter og individuelt arbeid. Elevene brukte Chromebooks da de jobbet individuelt og kunne bruke Google translate som støtte i dette arbeidet. Ellers gikk læreren rundt og hjalp elevene.

Vurderingen av om nyankomne elever har rett til dette mottakstilbudet blir først gjort ved elevenes nærskoler. Elevene blir deretter, med samtykke fra elevene og deres foresatte, overført til en skole med mottaksgruppe i kommunen. Dersom elevene går i førsteklasse, begynner eleven direkte i ordinær klasse. Elevene i mottaksgruppen kan få opplæring i gruppen inntil ett år, men noen overføres tidligere dersom de har fullført nivå 1 i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a), eller på ønske fra foreldre eller eleven selv. I noen tilfeller der det anses som hensiktsmessig kan elevene få utvidet tiden sin i mottaksgruppen til to år før de overføres til ordinære klasser ved nærskolene sine. For noen av elevene er skolen i Storhammer kommune nærskolen de senere skal overføres til, mens andre elever tilhører andre skoler i kommunen.

Elevene i mottaksgruppen får to faddere som hører til den ordinære klassen de hører til, som har et ekstra ansvar for å få dem med på ting. (...) Og jeg opplever at kontaktlærerne på ordinært trinn er veldig flinke til å inkludere elevene. Alle skal ha en pult og en hylle som er sin i klasserommet, sånn at de ikke føler at de er på besøk eller i veien når de er inne i ordinær klasse (...) (Skolelederen i Storhammer kommune).

Så lenge elevene er i mottaksgruppen, har de også en klasse og en kontaktlærer innenfor den ordinære opplæringen ved samme skole som mottaksgruppen tilhører. Det betyr at elevene i mottaksgruppen tilhører to klasser ved skolen hvor mottaksgruppen er, både mottaksgruppen og en klasse på det trinnet som de tilhører aldersmessig. Dette gjelder uavhengig om skolen som mottaksgruppen tilhører er elevenes nærskole eller ikke. Elevene har også en kontaktlærer i mottaksgruppen, i tillegg til kontaktlæreren på det ordinære trinnet. Hver elev i mottaksgruppen har to elever fra den ordinære klassen som er faddere som har et ekstra ansvar for å få med elevene på det som skjer, slik skolelederen i Storhammer kommune forteller. Elevene deltar på ordinært trinn så mye som de har utbytte av, slik som praktisk-estetiske fag eller engelsk dersom de kan det. Alle elevene i mottaksgruppen har derfor en egen timeplan de følger, der de både deltar i undervisning i mottaksgruppen og på ordinært trinn. Når elevene er overført fra mottaksgruppen til sin nærskole og ordinær klasse etter endt innføringstilbud, vil de fortsatt kunne få SNO innenfor rammene av den ordinære opplæringen til de har fullført nivå 3 i læreplanen. I likhet med tilbudet om innføringstilbud i mottaksklasse, krever dette samtykke fra elevene og deres foresatte.

#### 4.1.2 Lillenes kommune

Deltakerne fra Lillenes kommune arbeider også ved en barneskole i kommunen. Lillenes kommune er en mindre kommune enn Storhammer kommune, med færre elever som får særskilt norskopplæring. Om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk vurderes ut fra hvorvidt elevene befinner seg på ett av de tre nivåene i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a) eller ikke. Lillenes kommune tilbyr elever med rett til SNO, direkte integrering i ordinær klasse ved deres nærskole. Dette betyr at nyankomne elever begynner i en ordinær klasse med andre norskspråklige elever fra starten av, og får særskilt norskopplæring innenfor de ordinære rammene.

Kommunen er forholdsvis liten. Så tilbudet som kommunen har nå, er at elevene er priggitt den nærskolen de hører til, og at lærerkollegiet og skoleledelsen lager et tilbud for dem utfra planene som er (...) Skolen her har nok det store flertallet elever som trenger særskilt norsk i kommunen (Skolelederen i Lillenes kommune).

Etter vurdering av elevenes behov kan de få, med samtykke fra elevene og foresatte, SNO innenfor den ordinære opplæringen. Dette innebærer en kombinasjon av gruppeundervisning og undervisning av enkeltelever, der de blir tatt ut fra ordinær klasse noen timer i uken. Jeg observerte en time der læreren i Lillenes kommune hadde gruppeundervisning med tre elever. Timen varte rundt 45 minutter og foregikk på et eget grupperom. Elevene var på ulike nivå etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a). Fokuset var på begrepslæring med mye muntlig aktivitet og visuell støtte ved hjelp av bilder på Ipad. Alle elevene som deltok i gruppeundervisningen, tilhører samme trinn. Utenom denne særskilte undervisningen befinner de seg i den ordinære klassen de tilhører og deltar i all annen undervisning der. Læreren i Lillenes kommune står for det meste av opplæringen ved skolen, og han er også inne i den ordinære undervisningen som en støtte for elevene som får særskilt norskundervisning. Vanligvis har læreren i Lillenes kommune undervisning på flere trinn ved skolen og må fordele undervisningstiden på disse ulike trinnene, men unntakstilstanden med korona våren 2021 gjør at han bare kan undervise på ett av trinnene på grunn av smittevern.

Etter første året hvor jeg arbeidet med mottaksenheten som kommunen hadde, ble enheten avsluttet. Alle elever ble da flyttet ut til nærskolene og klassene sine (Skolelederen i Lillenes kommune).

Deltakerne fra Lillenes kommune har imidlertid også erfaring med innføringstilbud for nyankomne elever i mottaksgruppe, da kommunen har hatt et slikt tilbud tidligere. Både læreren og skolelederen i Lillenes kommune jobbet da direkte med elevene i dette innføringstilbudet og har dermed erfaring fra to ulike måter å organisere opplæringen for nyankomne elever på. Elevene fikk den gang opplæring i mottaksgruppe til de hadde bestått nivå 1 av læreplanen og ble så overført til sine nærskoler. De første årene av dette tilbudet holdt mottaksgruppen til i et eget lokale, men gruppen flyttet etter hvert inn i lokalene til skolen i Lillenes kommune. Det ble etter hvert besluttet å oppheve tilbudet og heller organisere opplæringen slik den var på tidspunktet av datainnsamlingen. Bakgrunnen for dette var at aktuell elevgruppe var så få i antall at det ikke ble vurdert som hensiktsmessig å opprettholde denne typen innføringstilbud.

Jeg presenterer videre de resterende kodegruppene og min tolkning av empirien.

#### 4.2 Store forskjeller mellom elevene

Et sentralt moment i empirien er hvordan deltakerne forteller at den aktuelle elevgruppen er mangfoldig og med stor variasjon i utvikling innenfor opplæringstilbudene i de to kommunene. Deltakerne gir uttrykk for at disse forskjellene mellom elevene skyldes at de har ulike forutsetninger som preger opplæringssituasjonen. Deltakerne deler også hvilke muligheter de opplever å ha for å kunne tilrettelegge opplæringen etter elevenes forutsetninger.

Jeg ser at hovedregelen er at elevene har et vedvarende behov for den særskilte norskplanen ut barneskolen. Noen gjør seg ferdig med nivå 3, men det er langt ifra det som er vanlig (Skolelederen i Lillenes kommune).

Det vil ofte være et vedvarende behov for SNO, men det varierer litt. (Læreren i Lillenes kommune).

Jeg føler det er nesten sånn 50/50 om ett år i mottaksgruppen er tilstrekkelig eller ikke (Læreren i Storhammer kommune).

Det vanligste er nok ett år i mottaksgruppen (Skolelederen i Storhammer kommune).

Deltakerne formidler her hvordan de opplever elevenes utvikling innenfor tilbudene som veldig individuell. Læreren i Storhammer kommune forteller at det for nesten halvparten av elevene er tilstrekkelig med ett år i mottaksgruppen, mens at det for den andre halvparten ikke er tilstrekkelig med ett år. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at det vanligste er at elevene overføres til ordinære klasser etter ett år i mottaksgruppen, men gir slik også uttrykk for at dette ikke gjelder alle elevene og at noen derfor har behov for forlenget tid i mottaksgruppen. Når man videre ser til deltakerne fra Lillenes kommune sine uttalelser, er imidlertid viktig å understreke at de snakker om progresjonen over alle tre nivåene i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a). Deltakerne fra Storhammer kommune forholder seg her derimot kun til nivå 1, da det er det nivå 1 som mottaksgruppen følger. Til tross til denne forskjellen, beskriver deltakerne fra begge kommuner nokså like erfaringer med stor variasjon innenfor elevgruppen. De to deltakerne fra Lillenes kommune gir uttrykk for å oppleve en tendens til at behovet for særskilt norskopplæring følger elevene ut barneskolen, selv om dette også kan variere.

Flere av deltakerne beskriver videre hvordan elevenes ulike forutsetninger forårsaker variasjonen i utvikling. Blant annet belyser deltakerne fra Storhammer kommune hvordan elevenes tidligere skolegang kan være en medvirkende årsak til denne variasjonen.

Det er ekstreme forskjeller mellom elevene (...). Det handler om elevenes tidligere skolegang. Noen elever har jo solid skolegang og mangler egentlig bare det norske språket og er langt over andre på sitt alderstrinn i for eksempel matematikk. Men så har vi også noen som ikke har skolegang i det hele tatt (Læreren i Storhammer kommune).

Det handler litt om hvor de har gått på skole tidligere. Vi ser at de som har vestlig skolebakgrunn har kortere tid i mottak fordi det er mer bare språklæringen. Mens de som har en skolebakgrunn fra en veldig ulik skolekultur eller lite skolebakgrunn, de bruker ofte mer tid på å tilpasse seg det å gå på skole (Skolelederen i Storhammer kommune).

Begge deltakerne beskriver her hvordan de opplever at elevenes tidligere skolegang også er en avgjørende forutsetning for elevenes progresjon innenfor opplæringen. Læreren i Storhammer kommune forteller at de store forskjellene i hvordan elevene utvikler seg handler om elevenes tidligere skolegang. Han forteller at noen av elevene mangler det norske språket, men er langt over sitt alderstrinn i noen fag ettersom de allerede har en solid skolegang. Andre elever har derimot ingen tidligere skolegang, og han gir uttrykk for at disse elevene derfor har mer å ta igjen enn de elevene som har skolegang fra før av. Skolelederen i Storhammer kommune forteller videre at de elevene som har bakgrunn i en skolekultur som er veldig ulik den norske, bruker mer tid på å tilpasse seg det å gå på norsk skole. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at opplæringen handler om mer enn språklæring, men også det å være elev i norsk skole.

Lærerne i begge kommuner formidler videre hvordan eventuelle traumer som elevene kan ha opplevd preger opplæringssituasjonen.



Det er jo noen som bruker lang tid på å komme seg gjennom nivåene og det kan jo være forskjellige grunner til det (...). Det er ofte traumer inni bildet og ting som gjør det vanskelig for de å lære språk eller å lære i det hele tatt. Så det er en sårbar elevgruppe sånn sett (Læreren i Lillenes kommune).

Jeg har litt forskjellig erfaring når det gjelder kontakt mellom elevene i mottaksgruppen og andre elever (...). Elevene har kanskje opplevd fæle ting og reagerer ikke helt «rett» etter de normene som de andre elevene har (...). Da kan det være vanskelig å få innpass hos de andre elevene. Elevene stiller liksom et skritt bak i utgangspunktet. Så det må det jobbes mye med (Læreren i Storhammer kommune).

De to lærerne beskriver her hvordan dette dreier seg om en elevgruppe hvor noen kan ha opplevd hendelser som fortsatt preger dem, og slik også opplærings situasjonen. Læreren i Lillenes kommune forklarer at det kan være forskjellige årsaker til at noen av elevene bruker lenger tid på å komme seg igjennom de tre nivåene i læreplanen enn andre. Han forklarer at dette dreier seg om en sårbar elevgruppe, da noen av disse elevene kan ha opplevd traumatiske hendelser. Han uttrykker videre at slike hendelser vil ha innvirkning på utviklingen til elevene. Læreren i Storhammer kommune forteller at slike hendelser også kan prege noen av elevene i sosiale sammenhenger. Han forklarer at for noen av elevene kan det være vanskelig å få innpass hos andre elever, dersom elevene reagerer annerledes enn etter det som er forventet. Denne reaksjonen kan ifølge læreren ha sammenheng med «fæle ting» elevene kan ha opplevd. Slike «fæle ting» tolker jeg som traumatiske hendelser. Han forklarer videre at elevene stiller et skritt bak i utgangspunktet som følge av disse forutsetningene. Han konkluderer med at dette derfor er noe som krever oppmerksomhet, for å legge til rette for at elevene kan få god kontakt med andre elever. Begge deltakere uttrykker derfor at det er viktig å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge i opplærings situasjonen, for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosial utvikling.

Videre beskriver også skolelederne fra begge kommuner hvordan elevenes alder kan prege utviklingen deres innenfor opplæringen.

De yngste elevene klarer seg ofte med ett år i mottaksgruppen. De elevene vi forlenger tid i mottaksgruppen til er ofte de eldste barneskoleelevene som kanskje har lite skolegang fra før av. De trenger litt mer tid fordi gapet mellom dem og jevnaldrende blir for stort rett og slett (Skolelederen i Storhammer kommune).

Mye lenger opp i skoleløpet så må man kunne mye mer før man blir utsatt for den ordinære undervisningen. Hvis det er annethvert ord i teksten som du ikke har forutsetninger for å forstå i en fagtekst på mellomtrinn eller ungdomsskolen, så blir det krevende å være med i den ordinære undervisningen etter norskplanen (Skolelederen i Lillenes kommune).

De to utsagnene uttrykker at elevenes alder kan påvirke elevenes utvikling innenfor de to opplæringsmodellene, da elevene har mer å ta igjen lenger opp i skoleløpet. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at han erfarer at de yngste elevene klarer seg ofte med et år i mottaksgruppen, mens det er de eldste elevene med lite skolegang som de som oftest forlenger tiden i mottaksgruppen for. Han forklarer at dette handler om at gapet mellom elevene og jevnaldrende elever blir for stort. Jeg tolker dette som at elevene ikke har forutsetninger til å mestre det nivået som forventes i en ordinær setting og at det derfor vurderes som hensiktsmessig å forlenge elevenes tid i mottaksgruppen. Skolelederen i Lillenes forteller om en lignende erfaring med at det er et annet nivå som kreves av elevene lenger opp i skoleløpet i den ordinære undervisningen og at møtet med dette nivået kan være krevende for elevene.

Skolelederen i Storhammer kommune beskriver også hvordan elevene i mottaksgruppen sin alder påvirker hvordan selve opplæringen organiseres.

Det er viktig at alle elevene i mottaksgruppen hører til en ordinær klasse på skolen her, spesielt fordi gruppen er aldersblandet. Det er noe med å bli vant til å være i en ordinær klasse og det skjer mye språklæring også gjennom samvær med jevnaldrende (Skolelederen i Storhammer kommune).

Skolelederen i Storhammer kommune gir uttrykk for å mene at det er et viktig tiltak at elevene får mulighet til å også være på ordinært trinn med andre norskspråklige jevnaldrende elever, da mottaksgruppen er aldersblandet. Skolelederen forteller videre elevene slik gis mulighet til å tilvenne seg det å være elever ved norsk skole, og at elevenes deltakelse på ordinært trinn bidrar til ytterligere språklæring for elevene i mottaksgruppen.

Noen av deltakerne beskriver videre sine erfaringer med å skulle følge opp elevene og møte elevenes forutsetninger slik opplæringen er organisert i de to kommunene i dag.

Det er bare én lærerressurs på den gruppen vi har nå (...) Selv om det er en liten gruppe så jeg føler ikke at jeg får hjulpet alle, fordi de trenger så utrolig mye hjelp (Læreren i Storhammer kommune).

Vanligvis så er jeg jo fordelt mellom fire trinn og da er det vanskelig å følge opp alle sammen så godt som jeg ønsker (Læreren i Lillenes kommune).

Når vi plutselig som i fjor har to sterkt traumatiserte elever som krever én-til-én, og ressursen vi har er én lærer. Det er jo en ulempe med hvordan tilbudet er organisert (Skolelederen i Storhammer kommune).

De tre deltakerne deler lignende opplevelser av utfordringen med å følge opp elevene når de kun har én lærer som står alene i undervisningen. Læreren i Storhammer kommune forteller at det er utfordrende å være én lærer med elevgruppen. Han forteller at til tross for at elevgruppen er liten, så har elevene fortsatt så store behov at det er vanskelig å hjelpe alle når han er alene med gruppen. Læreren i Lillenes kommune opplever det også som utfordrende å skulle følge opp alle elevene i den graden han ønsker, når han har ansvaret for den særskilte opplæringen på fire ulike trinn og skal undervise disse elevene i ulike grupper. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at det er en ulempe med organiseringen at de kun har én lærerressurs tilgjengelig når de har elever i mottaksgruppen som er sterkt traumatiserte og som trenger individuell oppfølging til enhver tid. De tre deltakerne gir i mine øyne slik uttrykk for at det er vanskelig å møte elevenes forutsetninger med de ressursene de har tilgjengelig. Deltakerne uttrykker derfor også et behov for flere ressurser inn i opplæringen for å i større grad kunne imøtekomme elevenes behov.

#### 4.3 Organisering av opplæringen følger innvandring

Et annet moment er hvordan deltakerne formidler en sammenheng mellom antallet elever som har rett til opplæringen og hvordan opplæringen organiseres i kommunene. Det som er slående her er at alle deltakerne gir uttrykk for å dele en forståelse av at antallet elever er et viktig forhold som virker inn på hvordan opplæringen organiseres i kommunene.

Ut fra sånn som kommunen er med brøken mellom unger som trenger SNO og elever som ikke trenger det, så er det såpass få elever (...) at det ville vært feil av oss å ha dem i ett eget klasserom. Utgangspunktet her er at det er såpass få elever at man ikke så det hensiktsmessig å opprettholde mottakstilbud (Skolelederen i Lillenes kommune).

Tidligere så hadde vi en egen mottaksenhet, men det ble avsluttet. Det er nesten ikke flyktninger som kommer lenger, så da forsvant behovet for enheten. (...) Når situasjonen er sånn som den er nå med få elever som kommer, så tenker jeg at den opplæringsmodellen vi har i dag er veldig fin (Læreren i Lillenes kommune).

Vi har ikke mer enn én lærerressurs på grunn av antallet elever. (...) Du er nødt til å ha mer enn 12 elever for at de kan sette inn to lærerressurser. Så vi får kun penger til én lærerressurs fra kommunen (Læreren i Storhammer kommune).

En ulempe med organiseringen er at det er vanskelig å dimensjonere i forhold til antall, fordi det er så uforutsigbart hvor mange som kommer. Det ville vært enklere hvis det var én sentralisert enhet eller hvis de bare var i sine ordinære klasser. Da ville man kunne tatt mer høyde for de svingningene i hvor mange som kommer (Skolelederen i Storhammer kommune).

Alle deltakerne gir her uttrykk for at antallet elever med rett til opplæringen påvirker hvordan den organiseres. Lillenes kommune hadde tidligere et lignende innføringstilbud i mottaksgruppe slik som i Storhammer kommune, og skolelederen i Lillenes kommune forteller at reorganiseringen til det tilbudet de har på tidspunktet datainnsamling handler om at de har såpass få nyankomne elever som har rett til SNO at det ikke var hensiktsmessig å opprettholde mottaksenheten. Han gir slik uttrykk for at dette først og fremst er grunnen til at kommunen har det tilbudet de har. Med det antallet elever de har ved skolen mener han at det ville vært feil å skulle ha dem i en egen gruppe. Læreren i Lillenes kommune gir uttrykk for at behovet for å samle nyankomne elever i egne mottaksgrupper oppstår når de opplever innvandring i større grad enn det de opplever i dag. Han setter også et slags likhetstegn mellom nedgangen i innvandring og at mottaksenheten ble avsluttet. Han gir derfor uttrykk for å oppleve at den opplæringsmodellen kommunen har er passende, med tanke på hvordan innvandringsbildet ser ut for Lillenes kommune på tidspunktet av datainnsamlingen. Læreren i Storhammer kommune forklarer at de ikke har mer enn én lærerressurs da mottaksgruppen må ha flere enn 12 elever for å kunne få finansiering til to lærerressurser. Han gir slik også uttrykk for at antallet elever påvirker organiseringen av opplæringen. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at det er en ulempe at det er vanskelig å ta høyde for svingningene i innvandringen med det tilbudet kommunen har i dag. Han mener at dette ville vært enklere ved andre opplæringsmodeller, slik som for eksempel den Lillenes kommune benytter. Skolelederen i Storhammer kommune uttrykker derfor at antallet elever har innvirkning på organiseringen av opplæringen, da det virker som at bakgrunnen for den modellen som kommunen har, nettopp er at kommunen har et relativt stort antall nyankomne elever. Han mener at det er en ulempe at modellen ikke tar høyde for svingninger i innvandring, som hvis antallet nyankomne elever hadde sunket betraktelig. I mine øyne virker det derfor som at modellen i Storhammer kommune forutsettes av et stort antall nyankomne elever.

Videre utdyper skolelederen i Lillenes kommune den uttrykte sammenhengen mellom graden av innvandring og hvordan opplæringen er organisert, i det han reflekterer rundt hvordan opplæringstilbudet kan se ut i fremtiden;

Det interessante er om det kommer en ny flyktningstrøm for eksempel. Jeg er litt spent på om man da tenker å la organiseringen være som den er eller endre på den. Organisering av opplæringen følger litt innvandring (Skolelederen i Lillenes kommune).

Han gir her uttrykk for at kommunen må ta stilling til organiseringen av opplæringen dersom det skulle komme en ny flyktningstrøm, da organisering av opplæringen henger

sammen med antallet nyankomne elever. Alle deltakerne gir slik uttrykk for at innvandring er et forhold som har innvirkning på de lokale organiseringene av opplæringen.

#### 4.4 Det krever en spesiell kompetanse

Et annet moment som blir belyst av noen av deltakerne er behovet for kompetanse hos de som arbeider med elevgruppen. Flere av deltakerne tar opp hvordan det er et krav om en spesiell kompetanse for å arbeide med den aktuelle elevgruppen, spesielt nyankomne elever.

Man kan jo ansette folk som har norsk 2 eller særskilt norsk på vitnemålet sitt, men det er en realkompetanse som bygges opp, (...) det handler ikke bare om språklæring. Det handler om kultur, det handler om hvordan vi tar dem imot, enten familien kommer på et forskerstipend eller om de kommer fra en flyktningleir (Skolelederen i Storhammer kommune).

I en drømmeverden hadde det kanskje gått å få den kompetansen ut over alt, men det tror jeg ikke at går dersom elevene skulle begynt på sin nærscole med en gang. For noen skoler hadde det kanskje gått fem år mellom hver gang det kommer en elev med et annet morsmål. Og da bygger man ikke så veldig mye kompetanse, verken formelt eller uformelt (Skolelederen i Storhammer i kommune).

Hvis det hadde vært sånn som det var for noen år siden med så mange så kom da, så hadde dagens organisering vært et problem tenker jeg. De fleste lærere har jo ikke kompetanse på det å skulle lære bort norsk som et andrespråk helt fra grunnen av. Man må ha kompetanse til det (Læreren i Lillenes kommune)

Da vi hadde mottaksgruppe så opplevde nok de som jobbet der et større faglig miljø. Læreren som står for den særskilte norskundervisningen, eier jo det faget (Skolelederen i Lillenes kommune).

Ut fra disse utsagnene, oppfatter jeg at det er en konsensus mellom de tre deltakerne om at det kreves en viss kompetanse i arbeidet med denne typen opplæring. Skolelederen i Storhammer kommune henvender seg spesielt til nyankomne elever med rett til SNO, og fremhever at opplæringen innebærer mer enn kun språklæring. Det kreves en kompetanse som må bygges opp gjennom erfaring, og som kommer i tillegg til den formelle utdanningen man kan ha på feltet. Dette innebærer en kompetanse på å møte folk på tvers av kulturer, da dette er en svært mangfoldig elevgruppe. Skolelederen beskriver det videre som urealistisk å kunne fordele denne kompetansen ut på alle skoler, dersom de hadde reorganisert opplæringen til en modell som ligner den i Lillenes kommune. Skolelederen i Storhammer kommune forteller videre at det da ville være utfordrende å bygge eller opprettholde kompetanse på området, dersom det går lang tid mellom når man har elever som får særskilt norskopplæring. Han gir derfor også uttrykk for å mene at den opplæringsmodellen kommunen har, er en god løsning med hensyn til denne kompetansen. Læreren i Lillenes kommune mener at det hadde vært problematisk å skulle opprettholde det tilbudet kommunen har i dag dersom det kommer flere elever, nettopp fordi at det krever en viss kompetanse og de fleste lærere besitter ikke denne kompetansen. Skolelederen i Lillenes kommune forteller hvordan han tror de lærerne i den tidligere mottaksgruppen opplevde et større faglig miljø da de hadde et mottakstilbud. Han indikerer slik at de som arbeider direkte med denne typen opplæring besitter en spesiell kompetanse, og det kan tolkes som at han oppfatter det som viktig for lærerne å være en del av et faglig miljø. Han gir også uttrykk for at det er læreren i Lillenes kommune som alene besitter kompetanse om opplæringen. Alle tre deltakere erkjenner slik at de som arbeider med elevgruppen har en spesiell kompetanse. Læreren i Lillenes kommune og skolelederen i Storhammer kommune gir uttrykk for at tilgangen

på kompetanse er et aspekt som må tas hensyn til i organiseringen av SNO, da alle lærere ikke har den kompetansen som kreves i arbeidet med elevgruppen.

Det fremheves videre hvordan behovet for denne kompetansen ikke kun handler om møtet med elevene, men også elevenes hjem, for å kunne sikre gode betingelser for læring hos elevene.

Det er viktig med den erfaringsbaserte kunnskapen, fordi det er noe annet å drive hjem/skole-samarbeid med foreldre fra kulturer der de ikke er vant til hjem/skole-samarbeid. Man må jobbe med å få de til å ta del, møte på foreldremøter, møte på sosiale ting med klassen. Alle er ikke vant til det, og noen foreldre har jo ingen skoleerfaring selv. Så det er liksom det å lære dem opp til hvordan være foreldre i norsk skole (Skolelederen i Storhammer kommune).

Da vi hadde mottaksklasse så visste de som jobbet der at i samarbeidet med hjemmet så må vi bare dundre på og mase. Ringe, sende melding og sende mailer. Mens i en ordinær klasse, så har kontaktlærerne kanskje ikke tradisjoner for å mase så mye. Så det er en sånn opplæring man må ta internt med kontaktlærere da (Skolelederen i Lillenes kommune).

Begge skolelederne fremhever her hvordan det også kreves en spesiell kompetanse i for å lykkes i skole/hjem-samarbeid for denne elevgruppen. Skolelederen i Storhammer kommune forteller at det er annerledes å drive skole/hjem-samarbeid med hjem som ikke er vant til et slikt samarbeid. Han gir uttrykk for at det i disse tilfellene krever mer av skolen i den forstand av å være en pådriver for dette samarbeidet. Det fremheves at det derfor ikke kun er elevene som må lære seg det å være elever ved norsk skole, men at foreldrene også må lære seg det å være foreldre i skolen. Et slikt skole/hjem-samarbeid på tvers av kulturer krever derfor ifølge skolelederen en spesiell kompetanse hos dem som arbeider i skolen, og at denne kompetansen er erfaringsbasert. Skolelederen i Lillenes kommune gir uttrykk for at lærerne i den tidligere mottaksgruppen var mer bevisste på hva som krevde at dem i et skole/hjem-samarbeid for denne elevgruppen. Det kan derfor tolkes som at han har lignende erfaringer som skolelederen i Storhammer kommune, om at det krever en annen, mer erfaringsbasert kunnskap i denne typen skole/hjem-samarbeid. Skolelederen i Lillenes kommune forteller videre at kontaktlærerne i de ordinære klassene i kommunen, må få kunnskap om hva som kreves av dem i samarbeid med disse hjemmene for å kunne lykkes med samarbeidet.

#### 4.5 Lærerne må samarbeide med andre

Et annet moment er hvordan deltakerne gir uttrykk for å oppleve at samarbeidet mellom lærere som har SNO og andre i skolen påvirker opplæringssituasjonen for elevgruppen. Dette gjelder både samarbeid med nærskolene til elevene ved overføring fra mottaksgruppen til den ordinære klassen, men også hvordan de opplever samarbeidet i kollegiet ved nærskolen til elevene.

De elevene som skal overføres til oss etter endt mottakstilbud får vi til veldig gode overganger, fordi da kan det skje mer gradvis og de kan være mer og mer på trinnet. Lærerne jobber da tett sammen allerede (Skolelederen i Storhammer kommune).

Det er selvfølgelig best når elevene skal overføres til skolen vår, for da får vi til en mykere overgang. Men det er jo forskjellig. Noen skoler er veldig forberedt når for overføringene, mens andre steder er ikke det. Min erfaring er i hvert fall at det er best at man får informert godt om eleven. Man er jo litt engstelig når de skal videre, for man vet jo hva de strever med (Læreren i Storhammer kommune).

Både skolelederen og læreren i Storhammer kommune forteller her at de får til gode overføringer fra mottaksgruppen inn i ordinær klasse dersom elevene skal overføres til samme skole som mottaksgruppen er på, altså til skolen i Storhammer kommune som læreren og skolelederen arbeider ved. Disse gode overgangene forklarer begge at skyldes at de kan ha en mer gradvis og mykere overgang. Skolelederen i Storhammer kommune forteller videre at han opplever at dette skyldes at lærerne i mottaksgruppen og lærerne på trinnet til elevene arbeider tett sammen allerede. Læreren i Storhammer kommune forteller at dersom elevene skal overføres til andre skoler enn den skolen som mottaksgruppen hører til, så kan rutinene på dette variere. Han forteller at noen skoler er godt forberedt på overføringene, mens andre ikke. For å likevel kunne få til gode overføringer i disse situasjonene, forklarer han at det er viktig å få informert godt om eleven. Han forteller at han er litt engstelig når elevene skal videre, fordi han vet hva de strever med. Det kan tolkes som at han derfor mener at det er viktig å få til en god informasjonsoverføring til disse skolene slik at de er bedre rustet til å kunne møte elevenes forutsetninger.

Skolelederne fra begge kommuner deler videre sine erfaringer med samarbeid mellom mottakstilbudet og det ordinære opplæringstilbudet;

Da vi hadde mottaksgruppen så erfarte jeg at det kunne være en motstand eller en bekymring fra nærskolen til eleven, at eleven ikke kunne godt nok norsk (Skolelederen i Lillenes kommune).

Nå får man på en måte ansvarliggjort kontaktlærer med en gang. Det blir ikke sånn «de tar seg av eleven i mottaksgruppen, også får vi eleven når han er ferdig utlært» (Skolelederen i Lillenes kommune).

Jeg tror at noen skoler synes det er ganske skummelt å ha elever som ikke snakker norsk (...) Og det er jo litt rart for oss som har mange elever som ikke kan språket (Skolelederen i Storhammer kommune).

Skolelederen i Lillenes kommune har tidligere arbeidet innenfor et innføringstilbud med mottaksgruppe da kommunen hadde denne opplæringsmodellen. Han forteller at han da opplevde en slags motstand hos nærskolen til elevene og en bekymring for at elevene ikke kunne godt nok norsk ved overføringer fra mottaksgruppen. Han forteller videre at de derimot med det tilbudet de har i dag får ansvarliggjort kontaktlærerne til elevene med en gang. Det blir derfor ikke en tanke om at disse elevene kun er de lærerne som har særskilt norskundervisning sitt ansvar, men at kontaktlæreren ved nærskolen må ta ansvar for disse elevene fra starten av. Han gir derfor uttrykk for at det ikke lenger er den samme ansvarsfraskrivelsen som han opplevde da de hadde mottaksgruppen. Skolelederen i Storhammer kommune beskriver noe av den samme bekymringen for elevenes norskferdigheter blant lærere innenfor den ordinære opplæringen som skolelederen i Lillenes kommune. Det kan virke som at han tror denne bekymringen bunner i mangel på kompetanse og erfaring med den aktuelle elevgruppen, da han forklarer at de ved skolen han selv arbeider på ikke kan kjenne seg igjen i denne bekymringen ettersom de er vant til å arbeide med disse elevene.

Skolelederen i Lillenes kommune forteller videre om sin opplevelse av dagens samarbeid;

Lærere som har SNO må jo samarbeide med de andre lærerne, og de lærerne holder på med veldig mye annet og ser det komplekse på trinnet, sånn at SNO blir bare en liten del av det. Mens læreren i SNO kanskje har et helt annet behov for å snakke om elevene og hva de trenger (Skolelederen i Lillenes kommune).

Skolelederen gir her uttrykk for en tendens til at den særskilte norskopplæringen fortsatt kan nedprioriteres av andre lærere på trinnet, da lærerne på trinnet har mye annet som også krever deres oppmerksomhet. Han tror derfor at lærere som har SNO kanskje opplever at elevgruppen ikke helt får den oppmerksomhet som de mener at elevene trenger.

#### 4.6 Det er noen føringer, men ikke kontroll på hva som gjøres i praksis

Jeg presenterer her hvordan deltakerne gir uttrykk for å oppleve føringer for opplæringen, og hvordan disse føringene ser ut til å ha innvirkning på både gjennomføring og organisering av opplæringen. Dette innebærer hvordan deltakerne beskriver det å skulle legge til rette for læring innenfor organiseringen kommunen har.

Jeg føler føringene fra kommunen er veldig preget av økonomi. Det er om å gjøre å telle opp hvor mange elever vi har (...) Tilbudet er langt ifra bra nok. Hvis det skulle vært organisert annerledes så måtte det vært mer ressurser i hver klasse (Læreren i Storhammer kommune).

Vi skulle selvfølgelig gjerne hatt mer penger til å ansette flere folk. Men det er jo det evige dilemmaet. Det er jo det samme hva vi hadde snakket om. Men utfra de midlene vi har, så synes jeg at organiseringen fungerer godt (Skolelederen i Lillenes kommune).

De to deltakerne gir her uttrykk for at deres forhold til skoleeierne er preget av økonomiske føringer. Læreren i Storhammer kommune forklarer at han opplever forholdet til skoleeier som preget av økonomi i forbindelse med opplæringen, da det handler om å telle opp og rapportere inn antallet elever som har rett til SNO inn til kommunen. Han forteller videre at han mener at dagens tilbud ikke er tilfredsstillende, men at dersom det skulle vært organisert annerledes så kreves det mer ressurser i hver klasse. I likhet med læreren i Storhammer kommune, tar skolelederen i Lillenes kommune opp hvordan økonomi er et sentralt forhold i organiseringen av opplæringen. Han forteller at de gjerne skulle hatt mer økonomiske ressurser til å ansette flere og det kan tolkes som at han mener at dette ville forbedret opplæringssituasjonen. Han forklarer imidlertid at dette er et evig dilemma, da behovet for flere økonomiske ressurser gjelder alt i skolen. Utfra de økonomiske ressursene skolen har, så er han fornøyd hvordan opplæringen er organisert i kommunen.

Jeg forholder meg jo veldig til hva kommunen her sier. Det er mye som ikke er opp til meg på en måte og som er bestemt i nivået over (Skolelederen i Storhammer kommune).

Det er en avstand da, mellom enheten her og kommunen. De har noen føringer, men det er jo ikke noen kontroll på hva vi gjør i praksis (Læreren i Storhammer kommune).

Det er lite retningslinjer for opplæringen fra kommunen. Jeg synes jo det er greit egentlig (Læreren i Lillenes kommune).

Jeg opplever jo egentlig at det ikke er noen føringer. Og det kan jeg jo si at jeg synes er for dårlig og at kommunen burde si noe mer om det, men oppvekstsjefen hadde vel sagt at det er på skolen elevene er, så det er skolen som må finne ut av det. Det er kanskje sånn det må være (Skolelederen i Lillenes kommune).

Skolelederen i Storhammer kommune forteller at han i stor grad forholder seg til retningslinjene fra skoleeier da organiseringen av opplæringen. Jeg tolker likevel at skolelederen her snakker om de organisatoriske føringene og ikke føringer for den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Videre er min tolkning av uttalelsene at de andre deltakerne opplever et nokså likt forhold til skoleeierne når det gjelder deres frihet til å organisere den praktiske gjennomføringen av opplæringen innenfor de ulike

rammene kommunene har gitt dem. Læreren i Storhammer kommunen forklarer i likhet med skolelederen i kommunen at de har føringer å forholde seg til, men beskriver også en avstand mellom enheten og skoleeier. Skoleeier gir føringer for opplæringen, men kontrollerer ikke den praktiske gjennomføringen innenfor de rammene skoleeier har gitt skolen. Når det gjelder organiseringen av opplæringen, kan uttalelsene fra deltakerne i Lillenes kommune tolkes som at skoleeier også gir få føringer for dette og at ansvaret for selve organiseringen også i stor grad delegeres til skolelederen. Læreren i Lillenes kommune forteller at han opplever at det er få føringer fra skoleeier, men synes at dette er greit. Skolelederen i Lillenes kommune gir uttrykk for å dele denne opplevelsen med læreren i Lillenes kommune. Skolelederen utdyper videre også hvordan han erfarer føringer fra et nasjonalt plan;

Noen føringer er det jo, men vi står jo veldig fritt og det gir oss rom til å organisere som vi vil (...) Jeg tror ikke at det er noen som klarer å lage en oppskrift som passer alle i kommuner i Norge, så det må sikkert være sånn (Skolelederen i Lillenes kommune).

Det kan altså virke som at skolelederen ikke tror at det er mulig å lage en felles oppskrift på særskilt norskopplæring som kan passe alle kommuner og skoler i Norge, og at det derfor er nødvendig med fleksibilitet i organiseringen. Jeg tolker at dette handler om at det i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen må tas hensyn til et komplekst samspill av ulike forhold som har innvirkning på opplæringen. Ut fra det skolelederen i Lillenes kommune forteller, kan det virke som at dette samspillet varierer fra kommune til kommune og at det derfor er forskjellig hva som er hensiktsmessig i organiseringen og gjennomføringen av denne opplæringen.



## 5. Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet oppsummerer jeg først det jeg mener er studiens hovedfunn og ser disse i lys av Myhres (2001) sammenfattende rammefaktormodell. Jeg drøfter deretter disse funnene utfra relevant teori og tidligere forskning i forsøket av å besvare studiens problemstilling. Til slutt presenterer jeg avsluttende kommentarer og refleksjoner for studien.

### 5.1 Oppsummering av de viktigste funnene

#### 5.1.1 Elevenes forutsetninger som rammefaktorer

Et hovedfunn er hvordan deltakerne gir uttrykk for å erfare at elevenes forutsetninger har innvirkning på gjennomføringen av opplæringen i begge kommuner, men også på organiseringen i Storhammer kommune. Elevenes læreforutsetninger er en del av skolens indre sfære i Myhres (2001) rammefaktormodell og kan utfra denne modellen betegnes som rammefaktorer for opplæringen. Empirien viser at utviklingen til elevene innenfor nivåene til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2007b/2020a) varierer og de opplever at dette henger sammen med elevenes individuelle forutsetninger. Det forklares at denne elevgruppen kan omfatte elever som har vært utsatt for traumatiske hendelser, noe som preger opplærings situasjonen. Deltakerne gir derfor uttrykk for at det er viktig å legge til rette for trygghet hos disse elevene. Tidligere skolegang blir også trukket frem av deltakerne fra Storhammer kommune som et forhold som preger opplærings situasjonen. Skolelederen herfra forteller at spesielt elever som har bakgrunn i en annen skolekultur som er veldig ulik den norske bruker lenger tid da de må tilvenne seg det å være elev i norsk skole, i tillegg til å lære seg det nye språket. Elevenes alder er også et forhold som belyses av begge skolelederne. De forklarer at det krever mer av elevene høyere opp i skoleløpet i den ordinære undervisningen, og at dette nivået kan for noen elever oppleves som utfordrende å imøtekomme. Videre uttrykker deltakere fra begge kommuner at det er utfordrende imøtekomme alle elevenes ulike forutsetninger med de ressursene de har tilgjengelig. Dette indikerer et behov for flere ressurser i arbeidet med elevgruppen.

#### 5.1.2 Innvandring som rammefaktor

Et hovedfunn er hvordan det gis uttrykk for at antallet nyankomne elever er et forhold som må tas hensyn til i, og som påvirker organiseringen av opplæringen i de to kommunene. Utfra Myhres (2001) rammefaktormodell kan innvandring betegnes som en indirekte rammefaktor i storsamfunnet. Skolelederen i Lillenes kommune forteller hvordan bakgrunnen for reorganiseringen fra mottaksgruppe og til den opplæringsmodellen kommunen har i dag, handler om at det ikke kom mange nok nye elever med rett til SNO til å opprettholde det tidligere tilbudet. Læreren i Storhammer kommune forteller hvordan antallet elever styrer antallet ressurser de får innenfor mottakstilbudet. Skolelederen i Storhammer kommune forklarer at det er en utfordring at kommunens opplæringsmodell ikke tar høyde for svingninger i innvandring på lik linje med andre opplæringsmodeller, for eksempel lignende den opplæringsmodellen som Lillenes kommune har. Det kan derfor virke som at skolelederen erfarer at en del av bakgrunnen for at kommunen har organisert opplæringen for nyankomne elever i egne mottaksgrupper, handler om at kommunen har mange nyankomne elever som har rett til denne opplæringen. Skolelederen i Lillenes kommune uttrykker videre en mulighet for at den opplæringsmodellen de har på tidspunktet av datainnsamling kan endre seg, dersom innvandring til kommunen øker. Det kan altså virke som det er en uforutsigbarhet knyttet til endringer i innvandringsbildet i de to kommunene.

### 5.1.3 Kompetanse i møtet med elevgruppen som rammefaktor

Et hovedfunn er hvordan kompetanse fremstår viktig i møtet med elevgruppen, samt at dette arbeidet krever en spesiell type kompetanse. Ut fra Myhres (2001) rammefaktormodell, kan kompetanse tilhøre det pedagogiske klimaet i skolens indre sfære, da det handler om lærerens forhold til undervisningen. Kompetanse kan derfor betegnes som en rammefaktor som har innvirkning på organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. Det uttrykkes i empirien at denne kompetansen ofte er begrenset til noen lærere, og at dette er et aspekt som må tas hensyn til i organiseringen av opplæringen. Skolelederen i Storhammer kommune mener at det er urealistisk å få fordelt denne kompetansen utover på alle skoler, da denne kompetansen er erfaringsbasert og omfatter mer enn kun språklæring. Han gir slik uttrykk for at den beste løsningen er å fordele denne kompetansen slik som ved dagens ordning med mottaksgrupper ved noen av kommunens skoler. Det kan virke som at læreren i Lillenes deler denne oppfatningen om at det er utfordrende å få fordelt en slik kompetanse utover alt. Han forteller at dagens organisering ikke hadde passet med det innvandringsbildet som var for noen år siden, da nærskolene til elevene da måtte ha tatt seg av gjennomføringen av særskilt norskundervisning og da ikke alle lærere har kompetansen som kreves for dette arbeidet. Skolelederen i Lillenes kommune forteller at han tror at lærerne opplevde et større faglig miljø da de tidligere hadde mottaksgruppe, og gir derfor uttrykk for at dette er viktig for lærerne å oppleve. Han gir også uttrykk for at kompetansen i å undervise i grunnleggende norsk er begrenset til læreren i Lillenes kommune.

### 5.1.4 Samarbeid i kollegiet som rammefaktor

Et hovedfunn er hvordan noen av deltakerne gir uttrykk for å erfare at samarbeidet i kollegiet har innvirkning på gjennomføringen av opplæringen, og at et samarbeid er viktig i arbeidet med den aktuelle elevgruppen. Samarbeid mellom lærere er forhold innenfor det pedagogiske klimaet på skolene i Myhres (2001) rammefaktormodell. Det pedagogiske klimaet er igjen en del av skolens indre sfære. Samarbeid i kollegiet kan derfor betegnes som en rammefaktor i opplæringen. Skolelederen og læreren i Storhammer kommune forteller at overføringene fra mottaksgruppen og inn i ordinær klasse fungerer best dersom elevene skal overføres til den samme skolen som mottaksgruppen hører til, og at dette skyldes at det allerede er et tett samarbeid mellom elevenes kontaktlærere på ordinært trinn og kontaktlærer i mottaksgruppen. Læreren i Storhammer kommune fremhever videre at det i de tilfellene hvor elevene skal overføres til andre skoler er viktig med god informasjonsoverføring mellom skolene. Han forteller også at noen skoler prioriterer mer tid til å forberede seg på å ta imot elever fra mottaksgruppen enn det andre skoler gjør. Skolelederne i begge kommuner forteller videre om en slags bekymring fra lærere i den ordinære opplæringen for elevenes norskferdigheter ved overføringer fra mottaksgruppen. Det kan virke som at denne bekymringen handler om at mangel kompetanse og erfaring med arbeid med denne elevgruppen. Skolelederen i Lillenes kommune gir uttrykk for at samarbeidet kan bære preg av en slags ansvarsfraskrivelse hos noen av de andre lærerne da kommunen tidligere hadde et innføringstilbud i mottaksgruppe. Han forteller at den organiseringen kommunen har i dag medfører en ansvarliggjøring av kontaktlæreren med en gang.

### 5.1.5 Føringer for opplæringen og økonomi som rammefaktorer

Et hovedfunn er hvordan nasjonale og lokale føringer ser ut til å ha innvirkning på både gjennomføringen og organiseringen av opplæringen i kommunene. Ut fra Myhres (2001) rammefaktorteorimodell utgjør politiske føringer fra et nasjonalt nivå direkte

rammefaktorer i storsamfunnet, mens de lokale føringene utgjør direkte rammefaktorer i lokalsamfunnet. Både nasjonale og lokale føringer kan derfor betegnes som rammefaktorer for opplæringen. Læreren i Storhammer kommune og skolelederen i Lillenes kommune beskriver et forhold til skoleeier som er preget av økonomi. Begge deltakere fremhever et behov for mer ressurser. Læreren forklarer at de må rapportere inn til skoleeier hvor mange elever de med vedtak om særskilt norsk, og at dagens tilbud er langt fra bra nok. Han forteller imidlertid at han tror at det krever mer ressurser for å kunne reorganisere opplæringen. Skolelederen forklarer at etterspørselen for økonomiske ressurser er et evig dilemma som inngår i flere deler av skolens virksomhet. Han forteller likevel at dagens organisering fungerer godt utfra de økonomiske ressursene de har. I Myhres (2001) rammefaktormodell faller de økonomiske ressursene gitt av skoleeier innunder materielle rammer, som videre er en del av skolens indre sfære. Skoleeierne gir disse økonomiske ressursene ut fra de økonomiske bevilgningene som staten stiller til disposisjon, og økonomi kan derfor også betegnes som en direkte rammefaktor i storsamfunnet etter Myhres (2001) modell. Videre gir flere av studiens deltakere uttrykk for å oppleve en frihet til å organisere det den praktiske gjennomføringen av opplæringen. Deltakerne fra Lillenes kommune gir imidlertid også uttrykk for en frihet til selve organiseringen av opplæringen, utenom at opplæringen skal foregå ved elevenes nærskole. I sammenheng med nasjonale føringer, gir skolelederen i Lillenes kommune også uttrykk for at frihet til gjennomføring og organisering er nødvendig, da han ikke tror at det er mulig å ha en universell modell for særskilt norskopplæring som kan passe alle kommuner i Norge. I forbindelse med dette, kan dette tolkes som at han erfarer at det er mange rammefaktorer som påvirker opplæringen og at disse rammefaktorene vil variere på tvers av kommuner. I likhet med den aktuelle elevgruppen, kan det med andre ord tolkes som at også kommunene har sine forutsetninger som påvirker hva som er hensiktsmessig i organisering og gjennomføring av opplæringen.

## 5.2 Drøfting av hovedfunn

### 5.2.1 Forholdet mellom elevenes forutsetninger og økonomi

Empirien viser at elevenes forutsetninger er en sentral rammefaktor som har implikasjoner for gjennomføringen av opplæringen i begge kommuner. Opplæringslovens (1998) paragraf 1-3. fastslår at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til elevene. For å kunne tilrettelegge for læringen hos den aktuelle elevgruppen, er det derfor viktig at læreren blant annet har kjennskap elevenes erfaringsbakgrunn og forkunnskaper (Øzerk, 2008). Men hva utgjør disse forutsetningene? Og hvordan erfarer skolelederne og lærerne at andre rammefaktorer påvirker deres muligheter for å kunne imøtekomme disse forutsetningene innenfor de to opplæringsmodellene?

Studiens empiri viser at den aktuelle elevgruppen er svært mangfoldig og kan derfor ha ulike forutsetninger som preger opplærings situasjonen. Elevenes utvikling innenfor de to opplæringsmodellene er derfor svært individuell og varierende. I likhet med denne studien, viser også annen forskning at det er store forskjeller på hvor fort nyankomne elever tilegner seg majoritetsspråket (Se for eksempel Rambøll Management Consulting, 2016; Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Elevenes forutsetninger konstitueres av flere forhold. Det trekkes blant annet frem av flere av studiens deltakere hvordan eventuelle traumer som noen av elevene har opplevd er forhold som må tas hensyn til i opplæringen. Funn av Danmarks Evalueringsinstitut (2019) viser at elever med flyktningbakgrunn kan være mer utfordrende enn andre nyankomne elever, da de blant annet kan være primært eller sekundært traumatiserte. De fysiologiske og psykologiske reaksjonene som traumatiske hendelser har medført kan bli gjenværende hos elevene

(Schultz et al., 2011), og kan derfor påvirke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Som læreren i Lillenes kommune forteller, vil det i møte med sterkt traumatiserte flyktningbarn ikke være rom for læring. Dersom det grunnleggende behovet for trygghet ikke er dekket, er det dette som opptar eleven i opplærings situasjonen (Maslow, 1943). Utrygghet gir heller ikke gode betingelser for læring (Brandtzæg et al., 2016). Læreren i Storhammer kommune gir uttrykk for at traumatiske hendelser også kan prege sosial samhandling med andre elever og at dette er noe som krever skolens oppmerksomhet. Det kan derfor tolkes som at de forutsetningene traumatiserte elever har for faglig og sosial læring og utvikling, må tas hensyn til i opplæringen. Læreren må forsøke å legge til rette for trygghet i skolehverdagen, og for at elevene skal kunne føle seg trygge, må de føle seg forstått og anerkjent av voksne (Brandtzæg et al., 2016).

Samtidig vitner empirien om at også elevenes tidligere skolebakgrunn medfører forskjeller i elevenes utvikling innenfor innføringstilbudet, etter erfaring fra Storhammer kommune. Skolelederen herfra forteller at elever med skolebakgrunn i lignende skolesystemer som i Norge har kortere tid i mottaksgruppen da de i hovedsak kun mangler språket. Elever som derimot har en skolebakgrunn som er mer ulik den norske har behov for lenger tid i gruppen, da de også må lære seg å være elev i norsk skole. Denne overgangen fra et skolesystem til et annet kan betegnes som en økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979), da det innebærer en endring i alle systemer rundt elevene. Bronfenbrenners (1979) modell kan slik illustrere hvordan elevene i en slik overgang også blir tvunget til å forholde seg til de nye systemene med nye verdier, normer og kultur, i tillegg til å skulle lære seg språket. Dersom elevene opplever at disse systemene er svært annerledes enn de systemene de tidligere har befunnet seg i, tyder empirien på at det for disse elevene kan lenger tid for å tilvenne seg disse enn for andre elever. Elevene skal altså ikke kun lære det norske språket, de skal også tilegne seg en hel kultur (Wagner & Walgermo, 2014).

Empirien vitner videre om at alderen på de nyankomne elevene er også en forutsetning som påvirker opplæringen. Skolelederen fra Storhammer kommune forteller at det som oftest er de eldste elevene med lite tidligere skolegang de forlenger tiden i mottaksgruppen for. Tidligere forskning viser også lignende funn om et behov for forlengelse av innføringstilbud for elever med lite eller ingen tidligere skolegang (Se for eksempel Rambøll Management Consulting, 2016). Videre forklarer skolelederne fra begge kommuner hvordan det krever mer av elevene høyere opp i skoleløpet i den ordinære undervisningen, og at det nivået som forventes kan oppleves som utfordrende for elevene å imøtekomme. Det blir derfor et gap mellom elevene som får særskilt norskopplæring og de andre jevnaldrende elevene. Cummins (2017) sitt skille mellom Basic Interpersonal Conversational Skills, «BICS» og Cognitive Academic Language Proficiency «CALP», kan illustrere hvordan et slikt gap kan oppstå. BICS representerer mer grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og kan ta inntil 2 år å lære. CALP er derimot et mer akademisk språk som læres i skolesammenheng og som må brukes aktivt. Dette kan derimot ta opp mot 5-7 år å lære, om ikke lenger (Cummins, 2017). I likhet med alle elever, må også nyankomne elever lære seg både BICS og CALP. Skolelederen i Lillenes kommune gir uttrykk for at det krever mer av elevene lenger opp i skoleløpet i form av bruk av et mer akademisk og abstrakt språk. Dersom en elev begynner i norsk skole senere i skoleløpet, krever dette etter det deltakerne forteller mer av elevene, fordi det stilles høyere krav til CALP, parallelt med at elevene er i prosessen av å lære BICS. Dette kan medføre det gapet mellom elevene og andre jevnaldrende

elever som deltakerne omtaler. Dette gapet kan referere til hvordan de minoritetsspråklige elevene kan ha en annen nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) enn det de andre jevnaldrende elevene har. Empirien viser at opplæringen derfor må tilpasses for elevene, i form av å forlenge tid i mottaksgruppen eller fortsette med særskilt norskundervisning til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Empirien viser altså at elevenes forutsetninger har implikasjoner for gjennomføringen av den særskilte norskopplæringen i de to kommunene. Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) kan vise til den gjensidige påvirkningsprosessen mellom individ og miljø - elevene påvirker opplæringssituasjonen med sine forutsetninger og skolen påvirker elevenes læring og utvikling gjennom hvordan de imøtekommer disse forutsetningene. Ser man videre til hvilke forutsetninger *skolen* selv har for å kunne imøtekomme elevenes forutsetninger, kan dette gjensidige påvirkningsforholdet bli problematisk. Det kan medføre en fare for at elevenes økologiske overganger til norsk skole kan bli til økologiske feller, altså at «barnet presses til deltakelse i systemer det ikke har forutsetninger for å mestre og der systemene heller ikke tilpasser seg barnets forutsetninger» (Bronfenbrenner, referert til i Kvello, 2013, s. 152). Empirien vitner om at det eksisterer et behov for flere ressurser i opplæringen. Begge lærere forteller at de ikke lykkes med å imøtekomme elevenes forutsetninger i så stor grad som de ønsker når de kun har én lærressurs tilgjengelig. Som empirien viser, får skolen i Storhammer kommune økonomisk bevilgning ut fra hvor mange elever de har i mottaksgruppen og på tidspunktet av datainnsamlingen hadde de derfor én lærerressurs. Skolelederen i Storhammer kommune problematiserer dette i tilknytning til traumatiserte elever som krever tett oppfølging, da de i slike tilfeller ikke får noen ekstra ressurser for å kunne imøtekomme disse elevenes behov. Danmarks Evalueringsinstitut (2019) fant i sin studie et lignende behov for flere ressurser for å kunne imøtekomme elevenes behov. Økonomiske ressurser kan altså være en rammefaktor som er av betydning for skolens muligheter for å imøtekomme elevenes behov og tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger. Økonomiske ressurser kan slik ha innvirkning på elevenes læring og utvikling.

### 5.2.2 Forholdet mellom elevenes forutsetninger, samarbeid og kompetanse

Empirien viser at samarbeid er en viktig rammefaktor for gjennomføringen av opplæringen, og at dette samarbeidet er spesielt viktig da ikke alle lærere besitter kompetanse som kreves i arbeidet med den aktuelle elevgruppen. Skolelederen i Storhammer kommune forklarer at det kreves en mer erfaringsbasert kompetanse i møtet med elevene, og at det å kun ha en formell utdanning på feltet derfor ikke er tilstrekkelig. Sett i lys av Aristoteles sine tre kunnskapsformer (Hovdenak & Wiese, 2017), kan episteme og techne knyttes til den formelle utdanningen på feltet. Dette er imidlertid ikke nok etter hva studiens empiri viser, da arbeidet i stor grad krever erfaring med å møte mennesker på tvers av kulturer. Empirien gir uttrykk for at det i arbeidet med den aktuelle elevgruppen også kreves en mer erfaringsbasert kunnskap, fronesis, og utøvelse av skjønn. Hovdenak og Wiese (2017) presiserer likevel at både episteme, techne og fronesis er viktige komponenter i læreres og skolelederes kompetanse i møtet med elevene. På en annen side påpeker læreren i Lillenes kommune at ikke alle lærere som er involvert i opplæringen med minoritetsspråklige elever har denne kompetansen. Skolelederen i kommunen opplever også at læreren i Lillenes kommune «eier» faget sitt. Dette indikerer at kompetansen på området er nokså begrenset til de lærerne som underviser i særskilt norsk. Dette kan imidlertid bli problematisk, da det er flere lærere som er involverte i opplæringen til elevene. Nygård (2017) mener at en faglig kompetent

lærer er avgjørende uavhengig av alle rammefaktorer, fordi opplæringen skal tilpasses elevene. Hvordan kan opplæringen da tilpasses elevenes forutsetninger, hvis ikke alle lærerne som er involverte i opplæringen har kompetansen til dette?

Deltakerne fra Storhammer kommune fremhever viktigheten av samarbeid med andre lærere i overføringene fra mottaksgruppen og tilbake til ordinær klasse. Når elevene skal overføres til samme skole som mottaksgruppen tilhører forteller de at de får til gode overføringer, da det allerede eksisterer et samarbeid mellom læreren i mottaksgruppen og andre lærere på ordinært trinn. I likhet med deltakerne herfra, hevder Hauge (2008) at dette skyldes at lærerne i mottaksgruppen da får god anledning til å følge overføringsprosessen, og det er enklere å få til en gradvis overgang til ordinær klasse. Empirien viser videre at det viktig er med informasjonsgivning om både elevene som skal overføres og om hvordan opplæringen har foregått, da ikke alle lærere som skal ta imot disse elevene har kompetanse på dette. Sett i lys av teori om den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) er denne informasjonen er forutsetning for å vite hva elevens aktuelle utviklingszone er, og slik hvordan eleven kan støttes i sin nærmeste utviklingszone for å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Tidligere forskning viser også viktigheten av god informasjonsdeling og samarbeid om elevene. Danmarks Evalueringsinstitut (2019) fant at et samarbeid på tvers i kollegiet kan gi bedre betingelser for opplæringen og støtte allmennlærerne i arbeidet med å integrere de nyankomne elevene i ordinære klasser. Rambøll Management Consulting (2016) og Durán-Martínez og Beltrán-Llavador (2017) belyser også viktigheten av samarbeid på tvers av kollegiet for å lykkes med opplæringen. I likheten med studien av Storhammer kommune, kan dette tyde på at et samarbeid kan muliggjøre tilpasset opplæring for elevene på tross av manglende kompetanse, gjennom kunnskapsutveksling og -formidling.

Samtidig viser empirien en slags tendens til motstand og bekymring fra lærere som underviser i ordinær opplæring ved overføringer fra mottaksgruppe til ordinært trinn. Dette kan være problematisk når empirien og tidligere forskning viser at samarbeid om opplæringen har innvirkning på elevenes læring og utvikling. Skolelederen i Storhammer kommune forteller om en slags bekymring fra noen skoler for elevenes norskerferdigheter ved overføringene fra mottaksgruppen og til elevenes nærskoler. Skolelederen i Lillenes kommune uttrykker noe av den samme opplevelsen da kommunen tidligere hadde en mottaksenhet. Han beskriver da også en slags ansvarsfraskrivelse fra lærere på ordinært trinn og det kan virke som at denne bunnet i en bekymring om at elevene ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter til å delta i den ordinære undervisningen. Dette kan være problematisk, da elevene ofte ble overført på bakgrunn av at de hadde fullført nivå 1 i den tidligere læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Når begge kommuner tar utgangspunkt i at behovet for og retten til særskilt norskopplæringen først opphører når elevene har bestått nivå 3 i læreplanen, kan dette bety at elevene fortsatt kan ha rett til særskilt norskopplæring etter overføringen til ordinært trinn ved elevenes nærskoler. Dersom lærere på ordinært trinn har en slags forventning om at elevene skal være ferdig utlært slik som skolelederen i Lillenes kommune beskriver, kan dette være problematisk for elevenes videre læring og utvikling. Selv om empirien indikerer at skolelederen i Lillenes kommune opplever at dagens opplæringsmodell holder alle lærere ansvarlig for opplæringen med en gang, forteller han at den særskilte norskopplæringen fortsatt kan bortprioriteres, på grunnlag av at lærerne innenfor den ordinære opplæringen har mye annet som også må tas hensyn til. DeNicolo (2016) fant i sin studie en spenning mellom lærerne det ordinære

tilbudet og det tospråklige tilbudet ved skolen som studien undersøkte. Flere fremhevet viktigheten av et samarbeid på tvers av opplæringstilbudene. Dette samarbeidet ble imidlertid ikke realisert på grunn av manglende retningslinjer for hvordan samarbeidet skulle foregå. I likhet med studien av Lillenes kommune, opplevde rektoren ved skolen i DeNicolo (2016) sin studie en ansvarsfraskrivelse hos lærerne i det ordinære opplæringstilbudet ved skolen, der de tospråklige elevene ble sett på som de tospråklige lærernes ansvar. Betegnelsen «School within a school» ble videre brukt til å beskrive skillet mellom den ordinære opplæringen og det tospråklige tilbudet ved skolen som flere av deltakerne opplevde. Til tross for organisatoriske forskjeller mellom opplæringstilbudet ved skolen i DeNicolo (2016) sin studie og skolene i studien av Storhammer og Lillenes kommune, viser altså begge studier noe av den samme utfordringen med samarbeid mellom lærere innenfor ordinær opplæring og lærere i særskilt språkopplæring.

Samarbeid som rammefaktor handler imidlertid også om samarbeid med elevenes hjem. Ut fra Myhres (2001) modell, er foreldregrupper en indirekte rammefaktor i lokalsamfunnet og vil også prege gjennomføringen av opplæringen. I lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) innebærer samarbeid mellom skole og hjem om prosesser i mesosystemet. Empirien viser betydningen av samarbeid med hjemmet til elevene, og at læreres kompetanse også er viktig i dette samarbeidet. Skolelederen i Storhammer kommune fremhever kravet om en mer erfaringsbasert kunnskap, fronesis, i møtet med den aktuelle elevgruppens foreldre. Både han og skolelederen i Lillenes kommune opplever at det krever mer av skolen i disse samarbeidene, da ikke alle foreldre kommer fra skolekulturer som har tradisjoner for et slikt samarbeid. Skolelederen i Storhammer kommune forklarer at foreldrene må lære seg å være foreldre i norsk skole og at skolen må ta hensyn til dette i samarbeidet. Funn fra Danmarks Evalueringsinstitut (2019) viser at foreldrene til nyankomne elever krever et høyere informasjonsnivå og at skolen er nysgjerrig på foreldrene. Rapporten beskriver et behov for at skolen er ekstra tydelige i forventningen om at foreldre deltar og engasjerer seg aktivt i barnas skoleliv, i tillegg et behov for ekstra dialog og forklaring i situasjoner som den nyankomne familien ikke har kjennskap til fra en tidligere skolekontekst. Skolelederen i Storhammer kommune beskriver også lignende erfaringer med å få foreldre til å ta del i barnas skoleliv, da foreldrene kanskje ikke er vant til dette fra tidligere. Funn fra Danmarks Evalueringsinstitut (2019) er også i tråd med hvordan skolelederen i Lillenes kommune forklarer at skolen må være tydelige og gi god informasjon i denne typen skole/hjem-samarbeid. Skolelederen i Lillenes kommune forteller imidlertid at mange lærere i ordinære klasser ikke har erfaring med denne typen skole/hjem-samarbeid. Det derfor er viktig for alle lærere som er involvert med elevgruppen å få kunnskap om hva som kreves av dem i dette samarbeidet, da disse lærerne stilles mer ansvarlig med den opplæringsmodellen kommunen har. Det kan altså virke som at et godt samarbeid med hjemmet, forutsettes av et samarbeid og kunnskapsdeling mellom lærere i særskilt norsk og lærere i ordinær opplæring. Tidligere forskning viser at denne kunnskapen er viktig, og at flere lærere ønsker et slikt samarbeid og kunnskapsdeling (Se for eksempel Durán-Martínez & Beltrán-Llavador, 2017; Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Hauge (2008) mener at dersom innføringstilbudet skal organiseres slik at elevene starter ved sin nærskole fra starten av, må alle lærerkategoriene som arbeider med elevene få muligheter til kompetanseutvikling sammen. Dette er i tråd med det empirien fra Lillenes kommune viser. Empirien viser altså at samarbeid er viktig i arbeidet med den aktuelle elevgruppen, men forutsettes av muligheter og vilje til kunnskaps- og erfaringsutveksling

i kollegiet. Empirien tyder videre også på at kompetanse er viktig for å kunne tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger. Samtidig vitner empirien om at ikke alle lærere har den nødvendige kompetansen, og kunnskap om opplæringen og elevgruppen forutsettes slik av et samarbeid på tvers i kollegiet. Det kan med andre ord dreie seg om et gjensidig påvirkningsforhold mellom kompetanse og samarbeid.

### 5.2.3 Forholdet mellom organisering, innvandring, økonomi og kompetanse

Ut fra Myhres (2001) rammefaktormodell, er organiseringen av opplæringen i de to kommunene påvirket av blant annet direkte rammefaktorer i storsamfunnet, slik som nasjonal lovgivning. Dette inkluderer paragraf 2-8 (Opplæringsloven, 1998), som videre medfører en lokal frihet til organisering av opplæringen. Kommunene står ut fra denne paragrafen fritt til å organisere opplæringen etter hva som vurderes som hensiktsmessig for den enkelte kommunen. Det opplæringstilbudet som kommunene organiserer, er videre en direkte rammefaktor i lokalsamfunnet som har innvirkning på opplæringen ved den enkelte skole, ut fra Myhres (2001) rammefaktormodell. Funn fra Rambøll Management Consulting (2016) viser at direkte integrering er mest vanlig i små kommuner, mens store kommuner gjerne har innføringstilbud i egne klasser. Empirien vitner om at dette også er tilfellet for Storhammer og Lillenes kommune. Empirien viser imidlertid også at innvandring er en sentral rammefaktor som påvirker organiseringen av opplæringen, og at det er uforutsigbarhet knyttet til hvordan innvandringsbildet i kommunene kan endre seg. Ut fra Myhres (2001) modell kan innvandring betegnes som en indirekte rammefaktor i storsamfunnet. I skoleåret 2020-2021 hadde 1 195 færre elever i grunnskolen vedtak særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og i løpet av de siste ti årene har innvandring til Norge nesten blitt halvert (Statistisk sentralbyrå, 2021). Denne nedgangen kan tyde på et redusert antall nyankomne elever. Da paragraf 2-8 (Opplæringsloven, 1998) åpner opp for valgfrihet i organisering, er antallet nyankomne elever en rammefaktor som kan tas med i vurderingen av hvilket tilbud som er mest hensiktsmessig for den enkelte kommune. Men kan empirien tyde på at det er andre rammefaktorer som videre påvirker det forholdet mellom organisering og innvandring som kommer til uttrykk?

Ut fra Myhres (2001) rammefaktormodell, vil opplæringen også påvirkes av de økonomiske ressursene som staten gir kommunene. Videre kan skolene i kommunene ansette lærere ut fra de økonomiske ressursene som skoleeier har stilt til rådighet. Tidligere forskning viser at tilgang på kvalifiserte personell påvirker hva slags tilbud skolene kan gi elever med vedtak om særskilt språkopplæring (Se for eksempel Rambøll, 2016). Ser man til hvordan skolelederen i Lillenes kommune forklarer bakgrunnen for reorganiseringen av den tidligere mottaksenheten, forklarer han at kommunen opplevde en nedgang i antallet nyankomne elever og at det derfor ble vurdert som hensiktsmessig å tilby elevene opplæring i ordinære klasser fra starten av. Dette kan indikere at kommunen vurderte det som at elevene kunne få den opplæringen de har krav på innenfor det ordinære tilbudet, på bakgrunn av det reduserte antallet nyankomne elever. Det kan slik være grunn til å anta at dette handler om at et mindre antall elever krever færre ressurser for å kunne gi elevene en god nok oppfølging innenfor den ordinære opplæringen. Skolelederen i Lillenes kommune åpner videre opp for muligheten for en omorganisering av opplæringen dersom de opplever et større antall nyankomne elever i fremtiden. Læreren i Lillenes kommune gir uttrykk for at behovet for å samle elevene i en egen mottaksgruppe, oppstår når antallet nyankomne elever er høyt. Dette kan indikere at kommunene ikke vil ha ressursene som kreves for å kunne gi alle elevene den opplæringen de har krav på, dersom antallet nyankomne elever i kommunen øker. Det



kan derfor virke som at forholdet mellom antallet elever og organisering av opplæringen også er påvirket av hvilke ressurser i form av kvalifiserte lærere kommunen har tilgjengelig for å gi elevene en god nok oppfølging. Empirien kan altså tyde på at innvandring påvirker organiseringen av opplæringen, men organiseringen også påvirkes av hvilke ressurser og slik hvilke muligheter kommunen har til å kunne imøtekomme elevenes behov og forutsetninger. Samtidig viser empirien et behov for flere ressurser i form av kvalifiserte lærere. Læreren i Lillenes kommune forteller at han ikke klarer å følge opp elevene så godt som han ønsker. Kan dette tyde på at ressursene likevel ikke er tilstrekkelige til å gi den opplæringen elevene har rett til?

Storhammer kommune har et større antall elever som får særskilt norskopplæring enn det Lillenes kommune har. Storhammer kommune har valgt tilby nyankomne elever med rett til denne opplæringen å få undervisning i en mottaksgruppe i inntil to år. Ifølge Hauge (2008) kan det å samle disse elevene i en egen mottaksgruppe medføre en samling av høyt kvalifiserte lærere innenfor det flerkulturelle feltet, noe som vil gi gode muligheter for å utnytte disse ressursene. Da skolelederen Storhammer i kommune forteller at han opplever at det er vanskelig å dimensjonere i forhold til antallet nyankomne elever, virker det som at opplæringsmodellen forutsetter et stort antall nyankomne elever. Læreren i Storhammer kommune uttrykker også hvordan en eventuell reorganisering av kommunens tilbud forutsetter flere økonomiske ressurser. Kan dette bety at skoleeier har vurdert at de ikke har ressursene til å følge opp mange nyankomne elever i en ordinær klasseromsetting på en gang? Og at kommunen opplever et høyt nok antall nyankomne elever til at det er hensiktsmessig å samle dem i en egen gruppe? I likhet med Lillenes kommune, kan det derfor virke som at forholdet mellom antallet elever og organiseringen av opplæringen også er påvirket av hvilke lærerressurser kommunen har tilgjengelig, for å kunne gi elevene en god nok oppfølging.

Empirien vitner videre om at dagens innføringstilbud ikke er tilstrekkelig, etter hva læreren i Storhammer kommune forteller. På tidspunktet av datainnsamlingen fikk skolen økonomisk bevilgning av skoleeier til én lærerressurs på bakgrunn av antallet elever. Innvandring har altså innvirkning på de økonomiske ressursene skolen får. Læreren forteller imidlertid at han ikke har mulighet til å følge opp alle elevene så godt som han ønsker utfra disse ressursene. Samtidig mener han at dersom opplæringen skulle vært organisert annerledes måtte skolen hatt flere lærerressurser i hver klasse for å kunne imøtekomme elevenes behov. Sett i lys av skolelederen i Storhammer kommune sine uttalelser om muligheter for en slik fordeling av den erfaringsbaserte kompetansen som kreves i arbeidet med elevgruppen, kan imidlertid en slik omorganisering av opplæringen i Storhammer kommune problematiseres. Skolelederen tror ikke at det er mulig å fordele kompetansen som kreves i arbeidet med den aktuelle elevgruppen utover alt. Dette er på bakgrunn at han forklarer at det kreves mer enn en formell utdanning, eller episteme og techne ut fra Aristoteles sine kunnskapsbegreper (Hovdenak & Wiese, 2017), i møtet med elevgruppen. Etter hva skolelederen forteller, handler ikke opplæringen kun om språklæring - det handler også om kompetanse i å kunne møte mennesker fra ulike kulturer. Skolelederen gir uttrykk for at denne kompetansen også må bygges opp gjennom erfaring, altså fronesis. Han poengterer videre at det derfor ville vært problematisk å forsøke å fordele kompetansen utover alle skolene i kommunen, da det ville variert fra skole til skole hvor mange nyankomne elever de har, og at det for noen skoler kanskje ville gått flere år mellom hver gang de tar imot en elev med rett til særskilt norskopplæring. Dette kan ifølge skolelederen være problematisk for både tilegnelse og konservering av den erfaringsbaserte kunnskapen som kreves i arbeidet.

Lærernes kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk fremstår som viktig for at minoritetsspråklige elever skal lykkes i utdanningen (Lødding et al., 2020, s. 61) og både episteme, techne og fronesis vurderes som viktige kunnskapsformer som inngår i denne kompetansen (Hovdenak & Wiese, 2017). Etter hva skolelederen i Storhammer kommune mener, kan en annen opplæringsmodell enn å sentralisere kompetansen i egne mottaksgrupper for noen skoler kunne føre til at de ikke får bygget opp eller bevart den kompetansen som kreves i møtet med elevgruppen.

#### 5.2.4 Skolenes handlingsrom i det komplekse samspillet av rammefaktorer

Empirien viser at det er et komplekst samspill av ulike rammefaktorer som virker inn på både gjennomføringen og organiseringen av opplæringen. Både innvandring, føringer, økonomi, elevenes læreforutsetninger, samarbeid og kompetanse utgjør disse rammefaktorene, og i flere tilfeller kan det handle om gjensidige påvirkningsprosesser mellom disse. Som jeg har forsøkt å illustrere tidligere i dette drøftingskapittelet, kan også alle rammefaktorene som har blitt drøftet inngå i Myhres (2001) sammenfattende rammefaktormodell. Opplæringslovens (1998) paragraf 2-8. åpner opp for at kommunene kan organisere den særskilte norskopplæringen etter hva de vurderer som hensiktsmessig, tatt disse rammefaktorene i betraktning. Innebærer muligheten for ulike opplæringsmodeller at deltakerne opplever handlingsfrihet? Eller er rammene for opplæringen fremdeles så trange at dette likevel ikke innebærer noen autonomi, altså frihet til å kunne styre seg selv (Mausethagen, 2015)?

Ut fra Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) foregår det prosesser i alle systemer rundt elevene som får særskilt norskopplæring, som har innvirkning på elevenes læring og utvikling. Nasjonale og lokale retningslinjer avgjør hvilken opplæringsmodell elevene får undervisning etter. Den nasjonale lovgivningen for opplæringen som er fastslått i paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998), er påvirket av ideologier, kultur og verdier som tilhører makronivået i Bronfenbrenners modell. De nasjonale retningslinjene påvirker videre de lokale bestemmelsene som kommunene foretar for opplæringen, og disse tilhører eksosystemet i den bioøkologiske modellen. De lokale retningslinjene i de to kommunene påvirker igjen hvordan skolene utfører den praktiske gjennomføringen av opplæringen på mikronivået. Empirien fra studien av Lillenes og Storhammer kommune, vitner om at deltakerne fra de to kommunene opplever autonomi i selve den praktiske gjennomføringen, men et mer begrenset handlingsrom når det gjelder organiseringen av opplæringen. Dette er imidlertid noe ulikt i de to kommunene. Empirien tyder på at deltakerne fra Lillenes kommune opplever færre retningslinjer fra skoleeier enn deltakerne fra Storhammer kommune. Dette kan tyde på et større handlingsrom når det gjelder selve organiseringen av opplæringen, enn det deltakerne fra Storhammer kommune gir uttrykk for å oppleve. Rambøll Management Consulting (2016) fant i sin studie at enkelte skoleeiere har delegert arbeidet med særskilt språkopplæring til den enkelte skoleleder, noe som ble forklart med at særskilt språkopplæring og innføringstilbud må tilpasses den enkelte elevs individuelle behov og at det er skolene som skal gjennomføre denne tilpasningen i praksis. Det ble derfor vurdert som mest hensiktsmessig å delegere dette ansvaret videre til skolenivået. Dette funnet er i tråd med det skolelederen i Lillenes kommune gir uttrykk for å oppleve. Nygård (2017) hevder at læreres fagkunnskap blir avgjørende i de tilfellene der dette ansvaret delegeres til den enkelte skole, da færre rammer åpner opp for større utøvelse av skjønn.

Empirien kan altså tyde på at det er noen forskjeller i hvordan deltakerne fra de to kommunene opplever rammene rundt organiseringen og gjennomføringen av

opplæringen. Sett ut fra Myhres (2001) to perspektiver på handlingsrom, er handlingsrommet til deltakerne fra begge kommuner begrenset av nasjonale lover og læreplaner. Samtidig åpner paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) opp for at kommunene kan organisere opplæringen etter hva som er hensiktsmessig. Hvordan kommunene deretter velger å organisere opplæringen, utgjør rammene for hvordan skolene kan gjennomføre opplæringen i praksis. Ser man derimot til empirien, tyder den på at skoleeier i Lillenes kommune har delegert noe av organiseringen videre til skolenivå, slik som også Rambøll Management Consulting (2016) fant i sin studie. Dette kan tyde på at deltakerne i Lillenes opplever større autonomi i forhold til selve organiseringen enn det deltakerne fra Storhammer kommune gjør. På en annen side kan økonomi begrense skolens handlingsrom (Myhre, 2001). Som tidligere drøftet, kan empirien tyde på at de økonomiske ressursene som skolene blir tildelt av skoleeier, har innvirkning på skolens muligheter til å ansette kvalifiserte lærere. Empirien gir uttrykk for at lærerne i begge kommuner opplever at de ikke har mulighet til å følge opp elevene så godt som de ønsker, da de står alene med opplæringen. Det kan derfor virke som at lærerne ikke opplever frihet til å gjennomføre opplæringen etter egne ønsker. På denne måten kan også økonomi begrense lærernes handlingsfrihet. Samtidig kan empirien tyde på at deltakerne i begge kommuner opplever en nokså lik grad av autonomi i forbindelse med den praktiske gjennomføringen av opplæringen. Deltakerne har ut fra Myhres (2001) andre perspektiv handlefrihet gjennom «den yrkesorienterte viljen til å forløse de mulighetene som undervisningssituasjonen gir» (s. 171). Dette innebærer et handlingsrom i form av at det er opp til skolen hvordan opplæringen praktisk gjennomføres, altså det konkrete innholdet i undervisningen. Ser man til empirien gir deltakerne i begge kommuner uttrykk for å oppleve en frihet i denne praktiske gjennomføringen. På en annen side viser empirien at dette igjen påvirkes av nasjonale læreplaner, ressurser, samarbeid, innvandring og elevenes lærerforutsetninger, samtidig som det åpner opp for utøvelse av skjønn med hensyn til de rammene som er.

Rambøll Management Consulting (2016) fant i sin studie at friheten som paragraf 2-8. (Opplæringsloven, 1998) medfører, på en side ble vurdert som positivt da det gir skoleeier og skoleleder mulighet til å utvikle et opplæringstilbud basert på lokale forutsetninger og tilgjengelige ressurser. Empirien fra studien av Lillenes og Storhammer kommune viser også at det er et komplekst samspill av ulike rammefaktorer som har innvirkning på opplæringen, og at disse medfører at ulike kommuner har ulike forutsetninger for hvordan det er hensiktsmessig å organisere den særskilte norskopplæringen. Skolelederen i Lillenes kommune uttrykker hvordan han tror at det ikke er mulig å ha en opplæringsmodell som skal passe for alle kommuner i Norge. Dette kan tyde på at det handlingsrommet som lovverket gir, er nødvendig for at ulike kommuner skal ha mulighet til å gi elevene den opplæringen de har krav på. Ulike kommuner har ulik økonomi, tilgang på kompetanse og et varierende antall elever som har rett til og som får særskilt norskopplæring. Empirien fra studien av Lillenes og Storhammer kommune kan derfor tyde på at den enkelte kommunes frihet i organiseringen er nødvendig, slik situasjonen var under datainnsamlingen våren 2021. Empirien tyder altså på at det eksisterer et komplekst samspill av rammefaktorer som er forskjellig fra kommune til kommune.

### 5.3 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

I dette kapitlet har jeg gjennom teori og tidligere forskning forsøkt å besvare problemstillingen om hvordan lærerne og skolelederne i de to kommunene beskriver sine erfaringer med ulike rammefaktors innvirkning på organisering og gjennomføring av

særskilt norskopplæring. Funn viser at den særskilte norskopplæringen i kommunene påvirkes av rammefaktorer som blant annet innvandring, føringer, økonomi, elevenes læreforutsetninger, samarbeid og kompetanse, og at det flere tilfeller kan handle om gjensidige påvirkningsprosesser mellom disse rammefaktorene. Jeg har videre forsøkt å belyse hvordan deltakerne beskriver sine opplevelser av det å skulle tilrettelegge for læring og utvikling for den aktuelle elevgruppen innenfor de to ulike opplæringsmodellene, med hensyn til disse rammefaktorene.

Mye av utgangspunktet for denne studien har vært den friheten eller handlingsrommet til organisering av opplæringen som paragraf 2-8. åpner opp for, gjennom at «Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar» (Opplæringsloven, 1998, § 2-8.). Funn viser hvordan deltakerne i Lillenes kommune gir uttrykk for å oppleve et større handlingsrom for selve organiseringen av den særskilte norskopplæringen enn det deltakerne fra Storhammer kommune gjør, da det kan virke som at mye av dette ansvaret har blitt delegert videre fra skoleeier og til skoleledelsen ved skolen i Lillenes kommune. Når det derimot gjelder selve den praktiske gjennomføringen av opplæringen, viser funn hvordan deltakerne fra begge kommuner uttrykker å oppleve en større grad av autonomi. Samtidig gir lærerne fra de to kommunene uttrykk for at det er utfordrende å imøtekomme den mangfoldige elevgruppens ulike forutsetninger når de står alene i undervisningen. Det kan derfor virke som at økonomiske ressurser kan begrense lærernes handlingsrom i den praktiske gjennomføringen av undervisningen, og at flere økonomiske ressurser kunne ha gitt elevene en tettere oppfølging, da disse ressursene kunne blitt brukt til å ansette flere kompetente lærere.

Funn viser videre at de to kommunene har ulike forutsetninger som påvirker hvordan det er hensiktsmessig å organisere opplæringen. Det virker som at organiseringen av opplæringen i stor grad påvirkes av innvandringsbildet i de to kommunene og hvilke ressurser kommunene har til rådighet for å kunne gi antallet nyankomne elever størst mulig læringsutbytte. Funn viser at det tidligere innføringstilbudet i mottaksgruppe som Lillenes kommune hadde, ble reorganisert på bakgrunn av at antallet nyankomne elever ble redusert og at det derfor ikke ble vurdert som hensiktsmessig å opprettholde dette tilbudet. På bakgrunn av dette kan man anta at det ble vurdert som at kommunen har nok ressurser i form av kompetente lærere til å kunne gi elevene den opplæringen de har krav på innenfor ordinære rammer. Samtidig viser empirien altså at ressursene ikke er tilstrekkelig til å kunne gi elevene en god nok oppfølging, utfra det læreren i Lillenes kommune uttrykker. Skolelederen i kommunen åpner videre opp muligheten for å reorganisere opplæringen dersom innvandringsbildet i kommunen endrer seg til et høyere antall nyankomne elever. Man kan videre anta at antallet nyankomne elever også påvirker organiseringen i Storhammer kommune. Læreren i Storhammer kommune forklarer at en annen opplæringsmodell i kommunen ville ha forutsatt mange flere ressurser til rådighet i opplæringen, nettopp på bakgrunn av det høye antallet nyankomne elever i kommunen. Innvandring er imidlertid ikke statisk og innebærer endring og utvikling over tid, og denne studien viser at det er stor uforutsigbarhet knyttet til endringer i innvandringsbildet i kommunene. På bakgrunn av denne uforutsigbarheten kan studien tyde på at det er et behov for det handlingsrommet som paragraf 2-8. åpner opp for i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. Samlet sett tyder altså empirien på et komplekst samspill av rammefaktorer og at samspillet kan variere mellom kommunene, noe som medfører at hver kommune har sine egne

forutsetninger for hva som hensiktsmessig i organiseringen av den særskilte norskopplæringen.

Gjennom denne studien har jeg altså forsøkt å gi innsikt i den særskilte norskopplæringen i de to kommunene på et organisatorisk nivå. Denne kunnskapen kan være verdifull i lys av funn i rapporten av Lødding et al. (2020), da denne rapporten blant annet fremhever et behov for mer deskriptive data for å kunne få kunnskap om hvilket læringsutbytte elevgruppen har av ulike opplæringsmodeller. Formålet med forprosjektet til rapporten av Lødding et al. (2020) var å vurdere mulighetene for effektevaluering av ulike innføringstilbud for nyankomne elever. En eventuell effektevaluering vil ha som formål å trekke konklusjoner om hvilket tilbud som gir elevene best læringsutbytte og slik indikere hvilket tilbud elevene burde få. Sett i lys av skolelederen i Lillenes sin uttalelse om liten tro på at det er mulig med en allmenn oppskrift for hvordan alle kommuner skal organisere den særskilte norskopplæringen, kan det settes et spørsmålstegn ved hvor hensiktsmessig en slik effektevaluering ville ha vært. Denne studien av Lillenes og Storhammer kommune uttrykker et komplekst samspill av rammefaktorer, og man kan på grunnlag av dette anta at det kan variere hvilke muligheter kommunene selv har til å realisere den opplæringsmodellen som en eventuell effektevaluering hadde kommet frem til. Dette betyr ikke at kunnskap om elevenes læringsutbytte ikke er viktig, men det kan utfra funn i studien av Lillenes og Storhammer kommune virke som at den valgfriheten som paragraf 2-8. åpner opp for, er nødvendig slik situasjonen var i de to kommunene på tidspunktet av datainnsamlingen. Samtidig, konkluderer rapporten av Lødding et al. (2020) altså med at det ikke er mulig å effektevaluere tilbudene slik forholdene er, og det beskrives også i rapporten en spenning mellom lokal handlefrihet og behovet for kunnskap om elevenes læringsutbytte. For å da kunne si noe om elevenes læringsutbytte, etterlyses det i rapporten mer deskriptiv data om ulike organiseringer. Studien av Lillenes og Storhammer kommune kan bidra med innsikt i særskilt norskopplæring i to kommuner på et organisatorisk nivå. Samtidig kan studien også bidra til en ekstra dimensjon i vurderingen om hvilket innføringstilbud som gir best læringsutbytte, da studien belyser ulike forhold som ser ut til å ha innvirkning på den særskilte norskopplæringen i to kommuner. Studien kan altså tyde på at det må tas hensyn til slike forhold i en vurdering av hvordan opplæringen burde organiseres, da «Det handler ikke bare om språklæring».

## Litteratur

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15 (2), 219-234.  
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=e5358d54-c4f6-4b77-90cd-fa1dec587566%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtGjI2ZQ%3d%3d#AN=282631&db=nlebk>
- Cummins, J. (2017). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I B. V. Street & S. May (Red.), *Literacies and language education* (s. 59-71). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_6)
- Danbolt, A. M. V & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn* (s. 163-186). Universitetsforlaget.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Direkte innskrivning af nyankomne elever i almenklasser*. <https://www.eva.dk/grunnskole/direkte-innskrivning-nyankomne-elever-almenklasser>
- DeNicolò, C. P. (2016). «School within a school»: Examining implementation barriers in a Spanish/English transitional bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 39 (2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1171811>
- Durán-Martínez, R. & Beltrán-Llavador, F. (2017). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23 (2), 170-183.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345851>
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: 1: Det konkrete videnskap*. Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gagné, A. (2016). Honouring the contributions of Jim Cummins to language and intercultural education internationally. *Intercultural education*, 26 (6), 451-454.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1123552>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjoner*. (s. 179-195). Universitetsforlaget.
- Hauge, A-M. (2008). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med minoritetsspråklige elever i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2 utg., s. 273-291). Cappelen Damm.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til en profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40 (2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.) Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring – Utvikling – Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-156). Akademika.

- Lødding, B., Salvanes, K. V., Reegård, K., Lillevik, R. og Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. (NIFU Rapport 2020:18). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2681661>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring – Utvikling - Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Akademika.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- 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. 188-208). Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rambøll Management Consulting (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Schultz, J-H., Raundalen, M., Dalset, M., Norheim, H. S. & Støen, J. A. (2011). *Trauma education. Fighting nightmares and sleeping problems to promote learning*. Norwegian Refugee Council Department of Education, University of Tromsø.
- Statistisk Sentralbyrå (2021). *Innvandring og utvandring*. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- The education act (1998). Act relating to primary and secondary education and training (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2007a). *Kartleggingsmateriell språkkompetanse i grunnleggende norsk*. [https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/Utdanningsdirektoratet\\_kartleggingsmateriell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/Utdanningsdirektoratet_kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2007b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kl06/nor7-01>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 25. mai). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Tall om grunnskolen skoleåret 2020-2021*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/fakta-om-grunnskolen/#6-prosent-av-elevene-far-sarskilt-norskopplaring>

- Utdanningsdirektoratet (2021a, 29. januar). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*.  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b, 6. mai). *Tilpasset opplæring*.  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?nobk=y&vid=1&sid=6bd6248c-4dce-4a72-aaf3-cde76bec0418@sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ==#db=nlebk&AN=575543>
- Vähäsantanen K, Saarinen J, (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13 (5), 493-510.  
<https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Wagner, Å. K. & Walgermo, B. R. (2014) Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 98-113). Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen: *Med minoritetsspråklige elever i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2 utg., s. 257-270). Cappelen Damm.



## Vedlegg

### Vedlegg 1. Godkjenning av NSD

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Læreres og skolelederes erfaringer med særskilt norskopplæring

### Referansenummer

327649

### Registrert

21.12.2020 av Ingrid Strand Garås - [ingrisg@stud.ntnu.no](mailto:ingrisg@stud.ntnu.no)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Raanes, [eli.raanes@ntnu.no](mailto:eli.raanes@ntnu.no), tlf:

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Strand Garås, [ingridsg97@hotmail.com](mailto:ingridsg97@hotmail.com), tlf:

### Prosjektperiode

21.12.2020 - 15.05.2021

### Status

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fcd10b7-728b-40a8-bc75-15384ab75115>

1/4

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.01.2021 - Vurdert

## Vurdering (2)

### 12.01.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 08.01.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD for endringer meldes inn i fremtiden: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore A. K. Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 22.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fcd10b7-728b-40a8-bc75-15384ab75115>

2/4

med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til elevene. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Tore A. K. Fjeldsbø  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***“Læreres og skolelederes erfaringer med særskilt norskopplæring”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive og kartlegge ulike organiseringstilbud for elever med behov for særskilt norskopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Forskningsprosjektet er et arbeid i forbindelse med min (Ingrid Strand Garås sin) masteroppgave i spesialpedagogikk.

Målet med min forskning er å

- Beskrive og kartlegge ulike organiseringstilbud for elever med behov for særskilt språkopplæring, med et spesielt søkelys på særskilt norskopplæring
- Beskrive og kartlegge skolenes rutiner og undervisningspraksis for særskilt norskopplæring, samt rolle- og ansvarsfordeling.
- Belyse opplevelser og erfaringer med tilbudet som kommunen har for minoritetsspråklige elever som har behov for særskilt norskopplæring.

For å få tak på denne tematikken har jeg valgt å formulere følgende problemstilling;

«Hvordan organiseres særskilt norskopplæring i to ulike kommuner, og hvordan opplever de som er ansvarlige for opplæringen sine muligheter for å tilrettelegge for god språkopplæring?».

I tillegg stilles følgende forskningsspørsmål;

- Hvilket tilbud har de to kommunene for særskilt norskopplæring, og hvordan organiseres dette? - Hvilke rutiner har den enkelte skole for opplæringen, og hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen?
- Hvilke faktorer vektlegger informantene i sin undervisningspraksis for å tilrettelegge opplæringen og for at elevene skal få kunne oppleve læring, utvikling og mestring?
- I hvilken grad vektlegges elevenes ulike språk i den særskilte norskundervisningen, og hvilken tilnærming til språkopplæring vektlegges?
- Hvilke tanker, erfaringer og opplevelser av det gjeldende tilbudet trekker informantene frem?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlige for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg kontakter deg om deltakelse i denne studien på grunnlag av at du er involvert i opplæring av elever med behov for særskilt norskundervisning. Jeg ønsker å intervju både lærere og skoleledelse fra to kommuner, der den ene kommunen har tilbud om mottaksskoler og den andre kommunen har tilbud om særskilt norskopplæring ved

elevenes nærskole helt fra starten av. I kommunen som har mottaksskoler er det kun disse skolene som mottar henvendelsen, på bakgrunn av at jeg er interessert i organisering og undervisningspraksis ved denne typen skoler. Den andre kommunen er det noen skoler som mottar henvendelsen, da jeg her er interessert i organisering og undervisningspraksis ved skoler der all særskilt norskopplæring skjer ved nærskolen til eleven. Ettersom jeg er interessert tanker, erfaringer og opplevelser fra de som er ansvarlige for denne opplæringen, kontakter jeg deg, som enten er lærer i særskilt norsk eller en del av skoleledelsen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden for forskningsprosjektet er primært dybdeintervju av lærere og skoleledelse om organisering, arbeidsmåter og tanker rundt den særskilte norskopplæringen slik den er organisert i kommunen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et dybdeintervju. Det vil ta deg rundt 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvilket tilbud kommunen har for særskilt norskopplæring og hvordan dette organiseres, rolle og ansvarsfordeling innad i skolen, kartlegging av elever, konkrete arbeidsmåter og undervisningspraksis, vektlegging av elevenes ulike språk i den særskilte norskundervisningen, samt spørsmål som går på dine tanker, erfaringer og opplevelser av hvordan den særskilte norskopplæringen er organisert. Det er dine eventuelle svar på spørsmål som vil samles inn og brukes videre som data i prosjektet. Jeg tar lydopptak og notater under intervjuet.

I tillegg til intervjuet som er primærmetoden i dette forskningsprosjektet, ønsker jeg også å observere ca. 1 skoletime med særskilt norskundervisning dersom du er lærer. Oppmerksomheten under observasjonen vil kun være rettet mot arbeidsmetoder og undervisningspraksis, og jeg vil ikke registrere noen som helst opplysninger om deg eller de elevene som eventuelt deltar. Jeg registrerer data herfra kun ved å ta notater for hånd.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller skoleledelsen.

Gjennomføringen av observasjon inngår i normal undervisning og jeg vil ikke delta i undervisningen, men kun observere. Intervjuet foregår utenom undervisningstid når du eventuelt har tid og mulighet til å gjennomføre det.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som prosjektleder som vil ha tilgang til personopplysningene om deg. For å sikre din anonymitet fra at uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Behandlingen av data vil kun foregå i samråd med mine veiledere Eli Raanes og Anna Rapp ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

All data som brukes i masteroppgaven vil være anonymisert. Det som regnes som viktig informasjon om deg og som vil bli publisert i oppgaven, er hvilken stilling du har i skolen og om du er ansatt på en mottaksskole eller ikke. Det er derfor lite sannsynlig at du som eventuell deltaker vil kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2021. Lydopptak av intervju vil slettes umiddelbart etter jeg har transkribert intervjuet, og jeg vil under selve transkripsjonen av intervjuet anonymisere eventuelle personopplysninger som måtte komme opp under intervjuet. Opplysninger anonymiseres også under selve intervjuet, ved at vi begge unngår å nevne skole, eventuelle klassetrinn og navn. Det samme gjelder under observasjon, der jeg vil notere for hånd og anonymisere notatene mine. All data vil derfor slettes ved prosjektsslutt. Data som er relevant for masteroppgaven vil publiseres i anonymisert form.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Ingrid Strand Garås, [ingrisg@stud.ntnu.no](mailto:ingrisg@stud.ntnu.no), telefon:
- NTNU, Institutt for lærerutdanning ved Eli Raanes, [eli.raanes@ntnu.no](mailto:eli.raanes@ntnu.no), telefon:
- Vårt personvernombud: Personvernombud NTNU, Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), telefon:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Veileder)  
Eli Raanes

(Prosjektleder/Student)  
Ingrid Strand Garås

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres og skolelederes erfaringer med særskilt norskopplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3. Intervjuguide

<b>Innledning</b>
«Hva er din bakgrunn i skolen?»
<b>Hoveddel</b>
<i>Hvilket tilbud har de to kommunene for særskilt norskopplæring, og hvordan organiseres dette?</i>
«Hva slags tilbud har kommunen for elever som har behov for særskilt norskopplæring?»
«Hva med tilbud for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring? Hvordan er dette organisert?»
«Hva er din erfaring med hvordan elever og foresatte svarer på tilbudet/tilbudene?» «Har du noen erfaring med at elever og foresatte takker nei til tilbudene?» «Har de fortalt hvorfor de velger å takke nei?»
<i>Hvilke rutiner har den enkelte skole for opplæringen, og hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen?</i>
<i>Hvilke faktorer vektlegger deltakerne i sin undervisningspraksis for å tilrettelegge opplæringen og for at elevene skal få kunne oppleve læring, utvikling og mestring?</i>
«Opplæringslova (1998) sier at elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Hva er tilstrekkelige ferdigheter i norsk i dine øyne?»
«Hvordan vurderes det om en elev har tilstrekkelige ferdigheter nok til å kunne følge den ordinære opplæringen i skolen?» «Hvor ofte vurderes dette?» «Er det konkret kartleggingsmateriell som brukes for å vurdere elevens ferdigheter i norsk?»
«Brukes det noen form for veiledningsverktøy for særskilt opplæring i norsk?».
«Hvordan er ansvaret for den særskilte norskopplæringen fordelt innad i skolen?».
«Hva mener du at er viktig i en opplæringssammenheng for at en elev skal kunne få utvikle tilstrekkelige ferdigheter i norsk?»
<b>Kun Storhammer kommune:</b> <i>Både skoleleder og lærer:</i> «Hva mener du er viktig for å kunne få til gode overganger fra ordinær klasse og inn i mottaksklasse for eleven, og motsatt fra mottaksklasse og tilbake inn i ordinær klasse igjen?»
«Har elevene i mottaksklassen noen undervisning med andre elever utenfor sin klasse?»

*Kun lærer:*

«Hvordan arbeides det for å skape forståelse og for at elevene skal få utvikle sine ferdigheter i norsk?»

«Har du noen konkrete arbeidsmåter eller rutiner som du bruker aktivt og som går igjen i undervisningen?»

«Hvordan ser en typisk dag for en elev i mottaksgruppen ut?»

**Kun Lillenes kommune:**

*Både skoleleder og lærer:*

«Foregår den særskilte norskopplæringen i elevens klasse eller tas eleven ut?»

*Kun lærer:*

«Har du noen konkrete arbeidsmåter eller rutiner som du bruker aktivt og som går igjen i undervisningen?»

«Hvordan arbeides det for å skape forståelse og for at elevene skal få utvikle sine ferdigheter i norsk?»

«Hvordan ser en typisk dag for en elev med særskilt norskopplæring ut?»

*I hvilken grad vektlegges elevenes ulike språk i den særskilte norskundervisningen?*

«Har dere tilgang på kompetanse om elevenes morsmål?»

«Brukes det noen andre språk enn norsk i den særskilte norskundervisningen?»

«I hvilken grad brukes elevenes morsmål i den særskilte norskundervisningen?»

*Hvilke tanker, erfaringer og opplevelser av det gjeldende tilbudet trekker deltakerne frem?*

«Ser du noen fordeler med slik tilbudet er organisert?»

«Ser du noen ulemper?»

«Hvordan opplever du føringene for hvordan opplæringen skal organiseres fra et nasjonalt plan, slik som «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?»»

«Hvordan opplever du den nye læreplanen i forhold til den tidligere læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?»

«Hvordan opplever du føringene for hvordan særskilt norskopplæring skal foregå fra skoleeier (kommunen)?»

«Hva er dine erfaringer med skole/hjem-samarbeid for denne elevgruppen?»

«Hvordan opplever du kontakten mellom elevene i mottaksklassen/elevene som får særskilt norskopplæring og andre elever på skolen?»

«Opplever du at elevene får utbytte av innføringstilbudet/den særskilte norskopplæringen?»



**Kun Storhammer kommune:**

*Både skoleleder og lærer:*

Fra «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» (Rambøll, 2016):

For mange av elevene vurderes ett år i innføringstilbud som tilstrekkelig for at de skal lære seg godt nok norsk til å følge undervisning i ordinær klasse, og mange overføres tidligere enn dette. Samtidig er det også mange eksempler på at ett år i innføringstilbud ikke er tilstrekkelig, særlig for elever med lite eller ingen skolegang. For disse elevene settes det derfor spørsmålstegn ved maksimaltid på ett år.

«Har du erfaring med dette?»

*Kun lærer:*

«Hvordan opplever du dine muligheter til å følge opp hver enkelt elev?»

**Kun Lillenes kommune:**

*Kun lærer:*

«Hvordan opplever du dine muligheter til å følge opp hver enkelt elev?»

**Oppsummering/avslutning**

«Har du noe du ønsker å tilføye?»

«Har du noen spørsmål?»



