



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

En kasusstudie i en fådelt distriktsskole

—

Kaisa Beddari

Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10. trinn. Mai 2017

30 studiepoeng



Sammendrag

I denne studien har jeg ønsket å belyse hvordan en fådelt distriktsskole tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever. Studien ble designet som en kausstudie ved en utvalgt skole og datamaterialet ble samlet inn gjennom et feltarbeid på en ukes tid. Både intervju, feltsamtaler og observasjon ble benyttet som metoder. Resultatene fra studien viser at skolen først og fremst satser på å gi elevene særskilt norskopplæring. Skolen vurderer å ansette morsmålsassistent, men det er først og fremst for å støtte nyankomne elever med lite norskkunnskaper. Organiseringen av den særskilte norskopplæringen er en utfordring, fordi den må plasseres samtidig med undervisningen i andre fag. Videre viser studien at rektor og lærere ved skolen ser flere muligheter for å tilpasse den ordinære opplæringen, men praksisen hos lærerne ser ut til å variere. Det kan virke som om skolen har mindre fokus på hvordan de tilpasser den ordinære opplæringen og at det blir litt opp til den enkelte lærer.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært både lærerikt og spennende. Men kanskje mest av alt har det vært utfordrende. Heldigvis har jeg fått jobbe med et tema som jeg synes er veldig spennende. Kanskje er det så spennende nettopp fordi det også er utfordrende. Masteroppgaven vært et (krasj)møte mellom teori og praksis, og jeg innser at man i blant er nødt til å møtes på midten.

Skolen som lot meg komme på besøk som forskende student, fortjener en stor takk for sin åpenhet og imøtekommenhet. En spesiell takk rettes til læreren jeg fikk følge i undervisningen og som ga utrolig mye av sin tid i en ellers travel skolehverdag.

Jeg er glad for at jeg valgte norsk som masterfag i utdanninga. Det har vært både interessant og lærerikt, og til og med morsom av og til. Foreleserne er sannsynligvis de beste på huset, takk til dere! Og så må jeg takke veileder Hilde Sollid for interessante og lærerike samtaler og nyttig underveisvurdering. Den største takken går til familie og venner som har hjulpet, støttet, oppmuntret og heiet. Takk!

Tromsø, mai 2017

Kaisa Beddari

Innhold

Sammendrag.....	II
Forord.....	III
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Grunnleggende språkteori og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.....	2
1.2.1 Norske erfaringer.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Avhandlingens disposisjon	5
2 Teoretiske perspektiver	7
2.1 Tilpasset opplæring.....	7
2.2 Særskilt språkopplæring	8
2.3 Måter å tilpasse på	10
2.3.1 Differensiering og strategier for tilpasset opplæring.....	10
2.3.2 Bakers typologi for tospråklig opplæring.....	12
2.4 Oppsummering	15
3 Metode.....	17
3.1 Kvalitativ forskning	17
3.2 Kasusstudie	17
3.3 Valg av informanter	18
3.4 Datainnsamling	19
3.4.1 Kvalitative forskningsintervju	19
3.4.2 Deltakende observasjon.....	20
3.4.3 Feltnotater, feltsamtaler og andre datakilder	22
3.5 Transkribering og analyse	22
3.6 Ethiske vurderinger i studien	23
4 Analyse.....	25
4.1 En beskrivelse av skolen.....	25
4.2 Skolens særskilte opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever	25
4.3 Begrunnelse for tilbudet – hvilke faktorer spiller inn?.....	26
4.4 Organisering av særnorsk	27
4.4.1 Hvordan brukes timerressursen til særnorsk?.....	27
4.4.2 Plasseringen av særnorsktimene på timeplanen	28
4.4.3 Sammenhengen mellom særnorsk og andre fag.....	30
4.4.4 Lærere, kompetanse og samarbeid	31

4.5	Hvordan vurderes bruk av morsmål som en ressurs i opplæringen?	33
4.6	Tilpasset opplæring.....	36
4.6.1	Hvilke strategier for tilpasset opplæring benyttes?	36
4.6.2	Organisatorisk differensiering og inkludering	38
4.7	Oppsummering	39
5	Drøfting	41
5.1	Drøfting i lys av Baker	41
5.2	Skolens strategier.....	43
5.3	Avslutning	44
	Litteraturliste	46
	Vedlegg 1	49
	Vedlegg 2	52
	Vedlegg 3	55

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

De senere tiår har andelen av befolkningen som har innvandrerbakgrunn økt. I dag har 16,8 % av Norges befolkning har innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2. mars 2017). En følge av dette er et samfunn med et mangfold av etnisiteter, kulturer og språk. Skolen speiler samfunnets mangfold. Her vil læreren møte barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn. I norskdidaktikken er flerspråklighet stadig et aktuelt tema. Hvordan møter skolen elever som har andre morsmål enn norsk? Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at disse elevene også får mulighet til læring og deltakelse i norsk skole?

Det har lenge vært en tydelig tendens til at minoritetsspråklige elever presterer svakere enn majoritetsspråklige elever i norsk skole (Danbolt m.fl., 2010, s. 10). Å være minoritetsspråklig vil si å ha et annet morsmål enn det majoriteten i samfunnet har.

Minoritetsspråklige elever i norsk skole viser her til elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk, jf. opplæringsloven § 2-8 (Opplæringslova, 1998). Minoritetsspråklige elever er en heterogen gruppe. Disse elevene er ofte flerspråklige, eller blir det i møte med det norske skolesystemet. Elevene har varierende språkferdigheter i majoritetsspråket norsk. En kan si at det er «en avstand mellom den språkbeherskelsen skolen er vant til å forutsette og den kompetansen de minoritetsspråklige elevene har» (Engen, 2007, s. 76). Dette blir en utfordring for elevene dersom skolen for det meste benytter norsk i opplæringen, og de vil ha store behov for tilpasset opplæring, ifølge Engen.

Tilpasset opplæring er et grunnprinsipp i skolen, men hva innebærer tilpasset opplæring når det kommer til minoritetsspråklige elever? Får elevene mulighet til å lære på det språket de kan best? En strategi i norsk skole har vært å gi minoritetsspråklige elever særskilte opplæringstilbud. Minoritetsspråklige elever har etter opplæringsloven rett til særskilt språkopplæring dersom de ikke har god nok kompetanse i norsk til å følge ordinær opplæring. Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Denne opplæringen kan organiseres og gjennomføres på flere måter, for eksempel ved å ha innføringsklasser, tospråklig fagopplæring ved tolærersystem, å samle elever på tvers av trinn i en undervisningsgruppe eller ha

språkhomogene klasser. Kommunene står relativt fritt når det gjelder valg av organisering (Engen & Kulbrandstad, 2012, ss. 218-220).

Om lag 40 000 elever (7 prosent) i grunnskolen fikk skoleåret 2015-2016 særskilt språkopplæring, og det er sannsynlig at antallene vil øke de neste årene. Elevene tilbys hovedsakelig særskilt norskopplæring. Det er betydelig færre som i tillegg får morsmålsopplæring og/ eller tospråklig fagopplæring (Rambøll, 2016, s. 88).

1.2 Grunnleggende språkteori og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Forskningen har i mange år interessert seg for flerspråklighet i skolen. En del av forskninga søker å forstå hvordan språk læres, og hvordan to eller flere språk virker sammen hos flerspråklige personer. En utbredt kognitiv teori er at språkene virker ut fra en felles base eller språkkompetanse kalt «the common underlying proficiency» (Börestam Uhlmann & Huss, 2001, s. 60; Cummins, 1981; Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 186). Denne basen utgjør en felles kognitiv mekaniske eller kilde til tenkning for språkene. Eksempelvis betyr det at når lesekode er knekt på ett språk, må den ikke knekkes på nytt på andre språk. Utvikling av denne samlede språkkompetansen kan skje på flere språk, forutsatt at barnet behersker språket godt nok. For å kunne bruke språket som et velfungerende tankeverktøy for læring, må en beherske språket på et høyere kognitivt og akademisk nivå. Det eller de språk som beherskes godt, er derfor en ressurs for kognitiv utvikling og læring. Å lære seg et hverdagspråk tar mye kortere tid enn å utvikle akademiske språkferdigheter.

I dag er det blant forskere bred enighet om at det er nødvendig å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever med svake språkferdigheter på majoritetsspråket (Bakken, 2007). Likevel er det stadig en debatt om *hvordan* opplæringen bør tilpasses. Å gi opplæring uten å tilpasse den til elevenes forutsetninger og uten noen form for støtte på morsmålet, har vist seg å gi dårlig utslag for elevenes prestasjoner (Bakken, 2007, s. 71, 79). Debatten i internasjonal forskning har i stor grad dreid seg om hvilken plass morsmålet bør ha i opplæringen og hvor lenge opplæring i og/eller på morsmålet bør gis.

1.2.1 Norske erfaringer

Av norsk forskning velger jeg å vise til nyere forskning som beskriver hvordan tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever blir realisert i skolen i dag. Rambøll har gjort flere viktige kartlegginger for utdanningsdirektoratet. I denne omgang viser jeg til den ferske rapporten *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* fra 2016. I tillegg har

klasseromsforskningsprosjektet «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring» (KIO-prosjektet) noen interessante funn.

Rambølls rapport peker blant annet på at lovverket knyttet til særskilt språkopplæring ikke legger tydelige føringer når det kommer til organisering og innhold og åpner for ulike forståelser av lovt teksten. Funnene viste at det utydelige lovverket gjør det nødvendig med tydelige føringer fra skoleeier når det kommer til organisering og innhold i den særskilte språkopplæringen. Der hvor skoleeier er passiv, blir det i stor grad opp til den enkelte skole å utvikle tilbudet, noe som gjør at tilbudene og praksisen varierer fra skole til skole. Samtidig opplevde noen manglende føringer som positivt fordi det åpner for tilpasninger etter lokale forutsetninger og ressurser (Rambøll, 2016, s. 2-3). Elevens bosted kan derfor ha avgjørende betydning for hvilket opplæringstilbud eleven får.

For å avgjøre om eleven har rett på særskilt språkopplæring, brukes ulikt kartleggingsmateriell. Mest brukt er Utdanningsdirektoratets *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Dette kartleggingsmateriellet oppleves som svært grundig og godt materiell, men det får kritikk for å være for tidkrevende, samt at ferdighetsmålene ikke er konkrete nok slik at læreren må vurdere etter skjønn (Rambøll, 2016, s. 39-40).

KIO-prosjektet fant at den særskilte språkopplæringen er mye mer tilpasset de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger enn den ordinære opplæringen. Det tas hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, det legges opp til mindre individuelt arbeid og elevene får mer lærerstøtte enn i den ordinære undervisningen. Elevene opplevde mer faglig inkludering og mestring i den særskilte opplæringen. Det satses først og fremst på norskopplæring, og i mindre grad på fagopplæring. Når elever mister flere timer i fag på grunn av sammenfall med norskopplæringen, i tillegg til mye individualiserte læringsaktiviteter i fagene, føres ansvaret for faglæringen over på elevene (Grimstad, 2012, s. 41-45). Funnene etterspør en bedre tilpasset opplæring i ordinær undervisning og følgelig mer kompetanse innen andrespråksdidaktikk og flerkulturell pedagogikk for lærere generelt.

Bruk av morsmål i opplæringen varierer og er mindre prioritert enn andre fag. Elevene får lite hjelp til å ta i bruk morsmålet som ressurs i læring av fag. Elevene er i stor grad avhengig av å beherske norsk for å ha utbytte av undervisningen. Særskilt språkopplæring knyttes sjeldent opp mot andre fag (Grimstad, 2012; Rambøll, 2016). Skoleeier og skoleleder velger selv hvilke(n) læreplan(er) som skal brukes i særskilt språkopplæring. Rambølls rapport viser at

store kommuner oftere har fastlagte føringer når det kommer til valg av læreplaner. Den viser også at mindre skoler organiserer opplæringen på andre måter enn større skoler.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan organiserer man opplæringen når mangfoldet er stort og skolen er liten? Mye av litteraturen jeg har lest som beskriver hvordan skoler realiserer et tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever, er situert i større skoler. Må det et visst elevtall til for at skolen skal kunne gi elever et innføringstilbud? Og kan skolen ansette lærere som dekker alle de ulike morsmål i skolen? Finnes det nok utdannede lærere med flerspråklig og flerkulturell kompetanse i distriktet? Hvordan organiserer skolen særskilte tilbud når det er få elever? I møte med en dels normativ og dels beskrivende litteratur, er dette spørsmål jeg har lurt på.

Temaet for denne avhandlingen er særskilt språkopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Jeg har undersøkt dette ved en enkelt skole. Mitt inntrykk er at det finnes mindre dokumenterte erfaringer fra distriktsskolen knyttet til dette. Det er interessant hvis vi tenker oss at distriktsskolen har andre rammebetingelser enn byskolen. De har både færre elever og har kanskje ikke samme mulighet til å organisere lærere med morsmålskompetanse på tvers av skoler. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg derfor å studere erfaringer fra distriktet. Jeg lurer på hvordan distriktsskolen opplever situasjonen, hvilke utfordringer og muligheter de ser innen sitt handlingsrom. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan realiseres et tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i en fådelt distriktsskole?

Målet for dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan skolen organiserer og tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever, og hvilke erfaringer de har knyttet til dette. På et overordnet nivå handler det om hvordan skolen organiserer opplæringen, og på et underordnet nivå handler det blant annet om hvordan den enkelte lærer erfarer å tilpasse opplæringen og hvilke strategier de tar i bruk. Den særskilte språkopplæringen er et sentralt tiltak for å tilpasse opplæringen, og den kan organiseres på flere måter. Imidlertid er går mange elever i vanlig opplæringstilbud samtidig som de får særskilt språkopplæring. Derfor vil jeg se særskilt språkopplæring i lys av et helhetlig opplæringstilbud. Følgende to forskningsspørsmål bidrar til å svare på problemstillinga:

- *Hvordan organiseres og gjennomføres den særskilte språkoppleringen?*
- *Hvilke erfaringer har skolen med å gi minoritetsspråklige elever en tilpasset opplæring?*

Første spørsmål omhandler hvordan skolen forstår og iverksetter opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring, hvilket innhold den særskilte opplæringen har. Andre spørsmål fokuserer på skolens erfaringer og har et helhetlig perspektiv på opplæringen.

Jeg har valgt å se temaet fra skolens perspektiv og fokusere på hvilke forskjellige synspunkter lærere og ledelse har. Dette perspektivet belyser bare en side av saken. Det kunne også vært interessant å trekke inn elevers og foreldres perspektiv, men på grunn av masteroppgavens omfang har jeg valgt å gjøre denne avgrensningen. På tross av dette er problemstillingen fortsatt omfattende, det kan berøre både morsmåls- og norskopplæring, organisering, planlegging, kartlegging, vurdering, metoder og skole-hjem-samarbeid. Jeg har likevel valgt å holde forskningsspørsmålet litt åpent, slik at jeg kan fokusere på det jeg finner interessant ved skolen, samtidig som jeg lar skolen fortelle om de erfaringene som har vært viktige for dem.

Ifølge Håstein & Werner (2014b, s. 22) kan faren ved å rette fokus mot skolens måter å differensiere på, være at man glemmer elevperspektivet i tilpasset opplæring. Et slikt perspektiv er ikke nødvendigvis med på å utvikle forskningsbasert kunnskap om hvordan man kan få til tilpasset opplæring. De mener at tilpasset opplæring ikke bare handler om hva læreren og skolen gjør, men hva elevene erfarer. Tilpasset opplæring er ikke tilpasset før elevene erfarer det. Denne masteroppgaven har heller ikke til hensikt å utvikle nye teorier om tilpasset opplæring. Formålet er å belyse hvordan en distriktsskole tilpasser opplæringen til minoritetsspråklige elever innenfor skolens rammebetingelser, og hvordan de møter utfordringene som prinsippet om tilpasset opplæring byr på.

1.4 Avhandlingens disposisjon

I kapittel to presenteres relevante teoretiske perspektiver på tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Kapitlet viser at tilpasset opplæring kan forstås og realiseres på ulike måter. I kapittel tre presenteres og begrunnes metoder brukt til å samle inn og analysere datamaterialet. Videre presenteres analysen av datamaterialet i kapittel fire. Her beskrives det særskilte tilbudet ved skolen og organisering av dette, skolens bruk av morsmål i

opplæringen, samt hvilke strategier for tilpasset opplæring skolen benytter. Funnene fra analysen drøftes i kapittel fem, som avsluttes med en oppsummering av studien.

2 Teoretiske perspektiver

Kapitlet tar for seg prinsippet om tilpasset opplæring i lys av minoritetsspråklighet. Først introduseres og drøftes tilpasset opplæring og deretter særskilt språkopplæring. Drøftingen leder fram til et spørsmål om mulige måter å tilpasse på. Her presenteres ulike former for differensiering, ulike strategier for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige og til slutt noen opplæringsmodeller som skisserer tilpassede opplæringstilbud.

2.1 Tilpasset opplæring

Som «nevnt» i innledningen, har minoritetsspråklige elever et sterkt behov for tilpasset opplæring i møte med majoritetsspråklig skole. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen som bygger på en ide om at alle elever skal ha mulighet til læring og utvikling i skolen, uavhengig av deres bakgrunn. Det er skolen som skal tilpasse seg elevmangfoldet, og ikke motsatt. Ideer om tilpasning finner vi langt tilbake i norsk skole, og begrepet *tilpasset opplæring* ble allerede i 1967 brukt i innstillingen til Normalplan for grunnskolen (Bunting, 2014, s. 13; Håstein & Werner, 2014b, s. 19-23). I 1975 ble prinsippet om tilpasset opplæring lovfestet (Bunting, 2014, s. 13), og i dag lyder opplæringsloven § 1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998).

Man kan skille mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen har et individperspektiv på tilpasset opplæring og setter tiltak for enkeltelever eller små grupper av elever i sentrum. Den vide forståelsen har et mer overordnet perspektiv på tilpasset opplæring og omfatter generelle kvaliteter og verdier en søker i opplæringen, og fungerer som en ideologisk og pedagogisk plattform. Eksempel på en slik forståelse finner en hos Håstein og Werner (2014b), som retter oppmerksomheten mot et sett verdier som de mener uttrykker en tilpasset opplæring. Begge perspektivene er viktige i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7; Grimstad, 2012, s. 24).

Håstein og Werner trekker fram inkludering som et viktig element i tilpasset opplæring. De mener at inkludering innebærer at «Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis» (Håstein & Werner, 2014b, s. 29). Læreplanverket for kunnskapsløftet vektlegger også læring i fellesskapet. I *Prinsipper for opplæringen* heter det at:

«Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.

Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.» (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder hele opplæringstilbudet til elevene (Håstein & Werner, 2014b, s. 21), både ordinær opplæring og særskilt språkopplæring. Med ordinær opplæring menes «all undervisning og opplæring som gis innenfor skolens vanlige organisering og timeplan, i henhold til lov og læreplaner» (Håstein & Werner, 2014a, s. 139). Danbolt m.fl. (2010, s. 22-23) bruker begrepet *mainstreaming* om ordinær opplæring. De setter begrepet i sammenheng med den norske enhetsskoletenkningen, hvor elevene tilbys det samme opplæringsinnholdet innenfor en felles sosial ramme. Særskilt språkopplæring inngår ikke i den ordinære opplæringen, men er et tilpasset opplæringstilbud som bare gjelder for en gruppe elever. Når en snakker om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, kan det derfor omfatte både særskilt språkopplæring og ordinær opplæring.

Særskilt språkopplæring kan oppfattes som en sikring av at minoritetsspråklige elever får tilpasset opplæring. Formuleringen i opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring er nokså generell, mens opplæringslovens § 2-8 i større grad sikrer minoritetsspråklige elevers rett til tilpasset opplæring basert på språklige forutsetninger. På den andre siden kan også § 2-8 virke avgrensende, ved at rettigheten opphører når et visst språklig nivå i norsk nås, og ved at retten til opplæring i og/eller på morsmål avhenger av språkferdigheter i norsk. Dette gjøres rede for i det følgende.

2.2 Særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring er et samlebegrep for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette innebærer henholdsvis forsterket norskopplæring, opplæring i elevens morsmål, og opplæring i et eller flere fag på morsmål og norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016, 20.05). Kun minoritetsspråklige elever som har utilstrekkelige norskferdigheter har rett på slik opplæring. Opplæringsloven § 2-8, første ledd sier:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998).

Hovedformålet med særskilt språkopplæring, slik det er formulert i paragrafen, er å støtte opp om norsklæringa slik at eleven blir god nok i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Eleven får i første omgang særskilt norskopplæring. Denne opplæringen kan gis med utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (GNO), eller med særskilte tilpasninger i den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Lærerne som bruker læreplanen i norsk med tilpasninger, har valgt denne planen i stedet for læreplan i GNO fordi de mener det blir lettere for eleven å følge den ordinære undervisninga i norskfaget (Rambøll, 2016, s. 28-29). Dersom skolen mener det er nødvendig med morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, kan de tilby dette i tillegg.

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kan forstås som hjelpemidler for elevens norsklæring (Hvistendal, 2009, s. 74; Palm, 2014, s. 185). Av lovteksten kan man lese at det hovedsakelig er særskilt norskopplæring eleven har rett på, og at retten til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring avhenger av retten til særskilt norskopplæring.

Hovedformålet med å gi morsmålsopplæring er ifølge *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, under punktet formål, at eleven skal utvikle «grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet» slik at dette skal hjelpe på norsklæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Tospråklig fagopplæring skal bedre elevenes mulighet til å lære fag når de ikke fullt ut behersker norsk.

Det er kommunens ansvar å kartlegge elevene for å avgjøre om de har rett på særskilt språkopplæring, jf. § 2-8, fjerde ledd. Paragrafen sier ikke noe om hvordan man skal kartlegge, men Utdanningsdirektoratet har utviklet et materiell som *kan* brukes. Dersom kommunen ikke kan tilby eleven morsmålsopplæring ved elevens primærskole, kan morsmålsopplæringen legges til en annen skole, jf. § 2-8, andre ledd. Kommunen er heller ikke pålagt å tilby morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring. Dersom der ikke er «eigna undervisningspersonale» til å gi slik opplæring, «skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane» (Opplæringslova, 1998, § 2-8, tredje ledd).

Kommuner kan tilby nyankomne elever et særskilt opplæringstilbud jf. opplæringsloven § 2-8, femte ledd, også kalt innføringstilbud. Opplæringen kan organiseres i egne grupper, klasser eller skoler, og den kan vare i maksimalt to år. For elever i innføringstilbud, kan det gjøres avvik fra gjeldende læreplanverk. Det betyr at for eksempel timetall, innhold og mål i fagene kan tilpasses eleven eller elevgruppa.

Formuleringene «tilstrekkeleg dugleik til å følge den vanlige opplæringa» og «om nødvendig» åpner for ulike tolkninger. Det tydeliggjøres ikke i hvilken grad eleven skal følge ordinær opplæring, og heller ikke *når* det anses som nødvendig å gi morsmåls- og tospråklig fagopplæring. Skoler kan derfor praktisere ulike tolkninger av dette (Palm, 2014, s. 185) Danbolt m.fl. (2010, s. 20-27) mener at § 2-8 bør tolkes i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. En tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever må ta utgangspunkt i deres samlede språklige sosiokulturelle kompetanse, når en skal vurdere «evnene og forutsetningene» til elevene. Følgelig må elevene få ta i bruk sin fulle språkkompetanse på både morsmål og norsk i opplæringen. Samtidig peker de på at å gi omfattende og grundig morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er utfordrende å få til i de fleste norske skoler. Den enkelte skoles tolkning og av prinsippet om tilpasset opplæring og opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring, har betydning for hvordan den enkelte skole realiserer et tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever.

2.3 Måter å tilpasse på

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever kan ta mange former. I teorien beskrives ulike måter å differensiere på, ulike strategier for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever og ulike modeller for tospråklig opplæring. Jeg vil under gjøre greie for noen av disse. Først vil jeg se på noen måter å differensiere på som man kan identifisere i opplæringen, og noen ulike strategier som kan tas i bruk. Deretter gjøres det rede for mer identifiserbare modeller, altså implementerte strategier med utgangspunkt i Colin Bakers typologi for tospråklig opplæring.

2.3.1 Differensiering og strategier for tilpasset opplæring

Danbolt m.fl. (2010) undersøkte blant annet hvilke prinsipper for differensiering som lå til grunn for institusjoners realisering av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige i barnehage og grunnskole. Forfatterne skiller mellom kvalitativ differensiering, kvantitativ differensiering, organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering.

Kvalitativ differensiering innebærer at innhold og eventuelt læringsaktiviteter tilpasses elevens forutsetninger, både sosiale, kulturelle og kognitive, slik at eleven kan utnytte sitt fulle læringspotensial. En slik differensiering bygger på et sosiokulturelt lærings syn. Sett i lys av minoritetsspråklige elevers forutsetninger, vil tilpasninger som inkluderer morsmåls- og/eller tospråklig opplæring sikte mer på en kvalitativ differensiering fordi den tar

utgangspunkt i elevens språklige kompetanse på morsmålet som en forutsetning for at eleven skal kunne utnytte sitt fulle potensial. Grunnleggende norskopplæring med egen, tilpasset læreplan kan også innebære kvalitativ differensiering (Danbolt m.fl., 2010, s. 16).

Kvantitativ differensiering innebærer justering av nivå, tempo eller vanskelighetsgrad. Det kan også innebære å tilføre ekstra lærerressurser i klasserommet. Kvantitativ differensiering er en dominerende anbefaling i norsk skole (Danbolt m.fl., 2010, s. 13-23).

Videre skilles det mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Slik jeg forstår Danbolt m.fl. innebærer pedagogisk differensiering at tilpasningene skjer innenfor rammene av klasserommet, som for eksempel at en ekstra lærer kommer inn for å støtte enkeltelever, eller at læreren tilpasser opplæringen på andre måter inne i klassen som å gi ulike oppgaver. Pedagogisk differensiering skjer innenfor mainstream-konteksten. Organisatorisk differensiering er når elever skilles ut og plasseres i grupper eller klasser for å få til ønskede tilpasninger. Et eksempel vil være elever som tas ut av klassen for å ha særskilt norskopplæring (Danbolt m.fl., 2010, s. 16, 23, 33).

I lys av sosiokulturell teori viser Engen (2007) til tre strategier for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, og drøfter hvordan disse strategiene kan bidra til å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. En kompensatorisk strategi benytter kvantitativ differensiering ved å senke nivået for å kompensere for elevenes «manglende» språkferdigheter på majoritetsspråket. Strategien er rent norskspråklig, hvor de minoritetsspråklige elevene jobber med det samme lærestoffet som resten av klassen, men får enklere eller færre oppgaver. Konsekvensen blir ofte at elevene ikke får utfordringer tilsvarende deres kognitive nivå, og dermed får en langsommere progresjon enn majoritets elevene (Engen, 2007, s. 77-79; Palm, 2014, s. 189). I følge Engen er det sannsynlig at en slik måte å tilpasse på er vanlig i norsk skole.

Den andre strategien er en Norsk som andrespråksstrategi (NOA). NOA-strategien er også enspråklig norsk, men tar hensyn til at minoritetsspråklige elever har andre språklige og sosiokulturelle forutsetninger og at norsk er deres andrespråk. Det tas hensyn til at disse elevene ikke har den samme bakgrunnsforståelsen som en tar for gitt hos majoritetsspråklige elever. Strategien krever at lærerne har kompetanse innenfor NOA slik at de kan gjøre elevenes flerspråklige forforståelse relevant i forhold til lærestoffet (Engen, 2007, s. 79-80; Palm, 2014, s. 189). Strategien kan innebære både kvalitativ og kvantitativ differensiering.

Den tredje strategien er tospråklig og går i retning av en mer kvalitativ differensiering. Med denne strategien tilpasses opplæringen slik at elevene kan ta i bruk sin fulle språkkompetanse og sosiokulturelle erfaringsbakgrunn. Det kan for eksempel skje i tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og ved å relatere lærestoffet til elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Ved hjelp av en tospråklig lærer kan elever bruke både morsmålet og norsk i faglæringen, og eleven «vil til enhver tid kunne utnytte det språket som er sterkest i relasjon til den aktuelle utfordringen» (Engen, 2007, s. 81). Engen mener at en tospråklig lærer i større grad enn en enspråklig norsk lærer kan bygge bro mellom elevens og skolens begrepsverdener.

Den tospråklige strategien krever et visst antall elever med samme morsmål, og utdannede tospråklige lærere. Strategien kan være utfordrende å gjennomføre dersom mange forskjellige morsmål er representert i skolen, og det er få elever i hver språkgruppe. I tillegg blir ansettelse av tospråklige lærere nedprioritert i mange kommuner (Engen, 2007, s. 82; Palm, 2014, s. 189-190). Skoler som ikke har tilgang på tospråklige lærere, kan likevel benytte seg av en kombinasjon av NOA-strategien og den tospråklige strategien, ifølge Palm (2014, s. 192-197).

2.3.2 Bakers typologi for tospråklig opplæring

Begrepet *tospråklig opplæring* viser i norsk sammenheng gjerne til opplæring i og/eller på to eller flere språk. Baker bruker begrepet i en videre forstand, hvor det i tillegg kan vise til en relativt enspråklig opplæring i et andrespråk, slik som opplæring av minoritetsspråklige elever (Baker, 2011, s. 207; Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 201). Med dette poengterer Baker at tospråklig opplæring også kan omfatte enspråklig opplæring av tospråklige elever. Eksempler på en slik opplæring vil bli gjort rede for senere.

Det er utviklet mange ulike modeller for tospråklig opplæring (i vid forstand), og disse skisserer ulike måter å organisere og gjennomføre tospråklig opplæring på. Bakers (2011) typologi for tospråklig opplæring gir en bred innføring i ulike modeller. Typologien «forsøker» også å si noe om hvilken ideologisk tenkning som gjerne ligger bak en måte å organisere på, samt hva som blir det språklige resultatet hos elever som får slik opplæring. Baker skiller i sin typologi mellom tre hovedformer for tospråklig opplæring: *enspråklige former for opplæring av tospråklige* (monolingual forms of education for bilinguals), *svake former for tospråklig opplæring* (weak forms of bilingual education for bilinguals) og *sterke former for tospråklig opplæring* («strong forms of bilingual education for bilingualism and biliteracy») (Baker, 2011, s. 209-210). De enspråklige formene kjennetegnes ved at enspråklighet, enten på minoritetsspråk eller majoritetsspråk, er det språklige målet for

opplæringen. I svake former for tospråklig opplæring er det hovedsakelig opplæring i og på ett språk, men i noen programmer gis det opplæring i/på to språk i en periode (jf. overgangsmodeller) eller i betydelig mindre omfang enn hovedspråket (jf. fremmedspråksundervisning). Elevene i slike opplæringsprogrammer blir enspråklige på minoritets- eller majoritetsspråket, eller oppnår begrenset eller ubalansert tospråklighet. Felles for de sterke formene for tospråklig opplæring er at opplæringen foregår på to språk, og den skal gjøre elevene tospråklige og lese- og skrivekyndig på begge språkene.

Varianter av mainstreaming

Som tidligere nevnt, kan mainstreaming referere til den ordinære opplæringen. Baker (2011, ss. 211-215) bruker begrepet om en form for undervisning der minoritetsspråklige elever går i vanlige opplæringsprogram sammen med majoritets elever hvor undervisningen gis på majoritetsspråket. Elevene blir kun undervist på andrespråket sitt, og det forventes gjerne at de skal lære seg dette uten noe spesiell form for støtte. En følge av å gå i slik opplæring kan for minoritetsspråklige elever være *språkdrukning*. Betegnelsen spiller på at «barnets morsmål drukner i flodbølger av majoritetsspråklig påvirkning» (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 202).

Noen opplæringsmodeller kan karakteriseres som hovedsakelig mainstreaming, men med noen former for tilpasninger for de minoritetsspråklige elevene i eller utenfor klasserommet. Omfanget av tilpasningene kan variere. Noen tilpasninger kan innebære delvis eller fullstendig organisatorisk differensiering, altså at elevene tas ut av klassen eller organiseres i egne klasser eller grupper. Jeg ved en tidligere anledning drøftet opplæringslovens § 2-8 i lys av Bakers typologi (Beddari, høst, 2016). Da trakk jeg fram «pull-out»-metoden og *sheltered english* som eksempler på former for mainstreaming med støttende tilpasninger:

En form for støtte som kan gis i mainstream-opplæring, er å ta ut de minoritetsspråklige elevene i egne grupper/klasser for tilpasset språkopplæring i majoritetsspråket, i Bakers typologi kalt «pull-out classes» (Baker, 2011, s. 214). Et eksempel på dette er ESL-programmer (English as a second language) brukt i USA og Storbritannia. En utfordring kan være at elever i slike programmer kan bli hengende etter faglig fordi de går glipp av undervisning. I tillegg kan det å bli tatt ut av vanlig klasse for «spesialundervisning» oppleves stigmatiserende (ibid.). Denne type støtteundervisning i egne grupper/klasser har klare paralleller til særskilt norskopplæring og faget *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Beddari, høst, 2016, s. 5).

Sheltered English er en mer omfattende form for tilpasset opplæring via «pull-out»-metoden. Denne skiller seg fra for eksempel ESL-programmer ved at elevene ikke bare får

språkopplæring, men også undervisning i fagene i læreplanen. Programmet har «faglige kunnskaper, forståelse og ferdigheter som mål» (Baker, 2011, s. 214). Opplæringen benytter metoder, læringsaktiviteter og konkreter som er tilpasset elevenes språklige og faglige nivå (Beddari, høst, 2016, s. 5).

Sheltered English organiseres i noen tilfeller slik at de minoritetsspråklige elevene midlertidig er atskilt fra majoritetselevne (Baker, 2011, ss. 214-215). Det kan være både fordeler og ulemper med det. Fordeler kan være at det blir enklere for læreren å tilpasse undervisninga til elevgruppa når elevene har like læreforutsetninger, at elevenes mulighet til deltakelse i undervisningen øker, og elever i lik situasjon kan utvikle en kollektiv identitet sammen (ibid.). Organiseringen er en form for segregering av de minoritetsspråklige elevene, og en følge vil være at de er mindre i kontakt med majoritetsspråklige elever, og dermed også tilgangen til gode språklige rollemodeller. Segregering kan også føre til sosial isolasjon, stigmatisering og at elever i slike programmer stemples som språklig og faglig svake (Beddari, høst, 2016, s. 5-6).

I en opplæring hvor mainstreaming er rådende, er ikke utvikling av minoritetsspråklige elevers morsmål et mål i opplæringen. Opplæringen tar heller ikke i bruk morsmålet som en resurs eller støtte i opplæringen. Opplæringen gir bare opplæring i og på majoritetsspråket og kan dermed sies å være enspråklig rettet.

Overgangsmodeller

Overgangsmodeller hører til kategorien *svake* former for tospråklig opplæring. Den skiller seg fra de foregående ved at elevene får opplæring i og/eller på morsmål over en periode, helt til eleven ansees å ha utviklet gode nok ferdigheter i majoritetsspråket til å kunne følge et vanlig opplæringsprogram. Opplæringen fører en gradvis overgang fra morsmål til majoritetsspråk (Baker, 2011, s. 215).

Overgangsmodeller varierer i omfang og varighet. Baker skiller mellom *early-exit*-programmer og *late-exit*-programmer (Baker, 2011, s. 216). Ved *early-exit*, varer morsmålsopplæringen i inntil to år, mens den ved *late-exit* kan vare fram til sjetten årstrinn. Andelen av opplæringen som blir gitt på morsmål varierer også, det kan være halvt om halvt, men den trappes vanligvis ned før elevene overføres til fullstendig ordinær opplæring.

Bruk av overgangsmodeller tar ikke sikte på en fullstendig og balansert tospråklighet som mål for elevene. Etter endt opplæring er gjerne resultatet en relativ enspråklighet på majoritetsspråket (Baker, 2011, s. 216) eller en ubalansert tospråklighet, hvor

majoritetsspråket vil være det sterkeste språket (Engen & Kulbrandstad, 2012, ss. 203, 205). Det språklige resultatet er avhengig av omfanget og varigheten av opplæring i og på morsmål. Kritikere mener modellen bidrar til å reprodusere forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Opplæringen i andrespråket er tidkrevende og kan gå på bekostning av elevenes kognitive utvikling i andre fag. Overgangsmodeller kan virke segregerende, fordi den er designet spesielt for denne gruppen elever (Baker, 2011, s. 216). Dersom elevene får opplæring i en *diakron* overgangsmodell, innebærer det en fullstendig organisatorisk differensiering, slik innføringstilbud åpner muligheten for. Alternativt kan overgangsmodellen være *synkron* og pågå samtidig med ordinær opplæring, eksempelvis for elever som får tospråklig opplæring over en periode (Danbolt m.fl., 2010, s. 25)

Danbolt m. fl. mener en bred tolkning av § 2-8 vil kunne innebære en late-exit overgangsmodell. En slik tolkning innebærer at elevenes evner og forutsetninger forstås som deres samlede språklige og sosiokulturelle kompetanse og at elevene «får anledning til å fungere i samsvar med sine evner og forutsetninger – på aldersnivået – både før og etter overføring til mainstreaming-konteksten» (Danbolt m.fl., 2010, s. 27). Utfordringen med overgangsmodeller i norsk kontekst er at den bryter med den «dominerende mainstreamideologien» (jf. Danbolt m.fl.) i norsk skole. Den kvalitative og organisatoriske differensieringen i overgangsmodeller har mindre gjennomslag i den norske enhetsskolen. Særlig den organisatoriske differensieringen utfordrer formuleringen i *Prinsipper for opplæringen om* «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet». Men, som Danbolt m. fl. påpeker, tar den hensyn til at tilpasset opplæring også omfatter inkludering i «inkludering i gode læringsprosesser relatert til elevenes evner og forutsetninger, og at bærebjelken i en inkluderende skole er at undervisningen tar utgangspunkt i elevens språklige og kulturelle ståsted og forutsetninger» (Danbolt m.fl., 2010, s. 27).

2.4 Oppsummering

Hvordan opplæringslovens § 2-8 og prinsippet om tilpasset opplæring tolkes og realiseres, vil ha mye å si for hvilket opplæringstilbud den enkelte kommune eller skole tilbyr minoritetsspråklige elever. Sammenlikner vi med Bakers typologi vil en bred tolkning av lovteksten kunne innebære late-exit overgangsmodell, mens en smal tolkning vil likne mer på en early-exit. Dersom skolen tilbyr særskilt norskopplæring, men ikke tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, kan tilbudet likne mer på en variant av

mainstreaming med pull-out-classes. En smal eller bred tolkning av paragraf 2-8 kan gjøre stor forskjell.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres metoder for datainnsamling og analyse brukt i forskningsprosjektet. Det gjøres først greie for kvalitativ forskning og hvordan kasusstudie er benyttet som forskningsdesign. Videre diskuteres utvalg og tilgang, metoder for datainnsamling og analyse. Kapitlet avsluttes med en drøfting av forskningens kvalitet og etiske noen betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskning

I forskningen ønsket jeg muligheten til fleksibilitet, da jeg på forhånd ikke visste helt hva jeg kom til å møte ute i feltet. Kvalitative metoder «tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det var viktig for meg å la deltakerne selv få beskrive praksisen sin om hvordan de tilpasset opplæringen til minoritetsspråklige elever, og et viktig prinsipp i kvalitativ forskning er å la deltakernes stemmer slippe til og å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2005). I denne studien var det viktig å forstå ikke bare hvordan skolen tilpasser opplæringen, men også hvorfor de tilpasser slik de gjør.

3.2 Kasusstudie

Denne studien er designet som en kasusstudie. Postholm (2005, s. 50) forstår kasusstudier som en forskningstilnærming på samme måte som fenomenologiske og etnografiske studier. Når man studerer et kasus, studerer man et system som er bundet i tid og sted (Postholm, 2005, s. 50). Det vil si at kasuset må forstås i lys av den konteksten det studeres i. Følgelig vil grundige beskrivelser av konteksten gi en bedre forståelse av kasuset.

Kasusstudien vil finne fram til interaksjon mellom faktorer ved kasuset i den bestemte settingen (Postholm, 2005). I denne studien forstår jeg kasuset som tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Videre har jeg vært interessert i å studere kasuset i en bestemt setting, nemlig distriktsskolen. Skolens kultur, ressurser, organisering, geografiske plassering og størrelse er deler av settingen, og beskrivelser av disse vil belyse det situerte kasuset.

Kasusstudier er beskrivende forskning, men de kan også være fortolkende og vurderende (Postholm, 2005, ss. 50-51). Denne studien tar sikte på å beskrive praksis og erfaringer, men vil også være fortolkende fordi jeg vil forsøke å forstå kasuset i lys av teori og tidligere

forskning. Når jeg har valgt å studere språkopplæring av minoritetsspråklige elever ved en skole i distriktet, har hensikten vært å belyse hvordan denne praksisen kan utspille seg i distriktsskolen. En slik kasusstudie kan forstås som en instrumentell kasusstudie, hvor «settinger blir beskrevet for å illustrere en sak» (Postholm, 2005, s. 52). Denne studien har til hensikt å illustrere hvordan språkopplæring av minoritetsspråklige organiseres og gjennomføres i skolen og hvilke erfaringer skolen har med dette.

3.3 Valg av informanter

Kontakt med skolen og informantene ble opprettet via rektor ved skolen. Det var rektor som ga meg den formelle tilgangen til praksisfeltet. Jeg hadde sagt at jeg var interessert i å komme i kontakt med lærere som underviste i særskilt norsk og i norsk, helst på mellomtrinn og/eller ungdomstrinn. Rektor videreformidlet forespørselen og to lærere sa seg villig til å være med. På grunn av noen organisatoriske endringer ved skolen, var det til slutt kun en av lærerne som var aktuell for intervju og observasjon.

Når det gjaldt intervju med skoleledelsen, var det ønskelig å intervjuer både rektor og undervisningsinspektør, fordi rektor var relativt nylig tilsatt ved skolen og ikke hadde like god kjennskap til skolens tidligere erfaringer. Et gruppeintervju med disse to ble foreslått, og rektor var enig i at det var en god løsning. Dessverre hadde ikke undervisningsinspektør anledning til å stille på intervjuet. Dermed fikk jeg ikke så gode svar på bakgrunnen for dagens organisering og hvilke begrunnelser som lå til grunn, men rektor kunne fortelle hvordan de opplevde at det fungerte nå og hva de ønsket å endre på.

Flere ulike strategier ble benyttet for å rekruttere informanter til studien. Utvalget er både et tilgjengelighetsutvalg og kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Jeg hadde kjennskap til skolen og noen som jobbet der, og dermed var det lettere å forhøre meg om studien kunne være aktuell å gjennomføre hos dem. Valg av skole fyller to viktige kriterier; den ligger i distriktet og den har minoritetsspråklige elever. Videre så jeg etter ansatte ved skolen som arbeidet aktivt med minoritetsspråklige elever, både lærere og ledelse. Rektor kunne bidra med organisatoriske perspektiver og ledelsesperspektiver. Læreren som meldte seg først, Lærer 1, underviste i særskilt norsk og ble en viktig informant for å få fram lærer- og praksisperspektivet. Hen ble også min kontaktperson og døråpner (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53-54) inn i praksisfeltet. Utvalget kan også sies å være *homogent* i den forstand at alle informantene er ansatte ved samme skole (Christoffersen & Johannessen,

2012, s. 50). Sammen kunne de fortelle noe om kasuset ved akkurat denne skolen, men samtidig ble bildet nyansert ved at de hadde ulike oppfatninger, erfaringer og forståelser.

Etter å ha gjort meg kjent med skolen og snakket om prosjektet med flere av de ansatte, ble det tydelig at flere lærere hadde erfaringer og perspektiver som kunne være interessante for prosjektet mitt. Med god hjelp av min kontaktperson kom jeg i kontakt med nye lærere som sa seg villige til å delta i feltsamtaler. Når informanter setter forskeren i kontakt med nye aktuelle informanter, kalles det snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

Til sammen har studien åtte informanter: Rektor, Lærer 1 (L1), Lærer 2 (L2), Lærer 3 (L3) og Lærer 4 (L4) som underviser på mellomtrinn og ungdomstrinn, og tre lærere som underviser på barnetrinn. L1 underviser i særskilt norsk på ungdomstrinn og er kontaktlærer på mellomtrinn.

3.4 Datainnsamling

I kausstudier kan man benytte seg et bredt register av metoder for å samle data. I denne studien har jeg valgt intervju, deltakende observasjon og feltsamtaler som metoder. I tillegg har jeg fått tilgang til læremidler, timeplaner, ukeplaner, kartleggingsmateriell, samt noen plandokumenter for mottak og oppfølging av minoritetsspråklige elever. Videre beskrives og begrunnes bruken av metodene og hvilke data jeg samlet inn.

3.4.1 Kvalitative forskningsintervju

Forskningsintervjuet kan beskrives som en samtale mellom personer om et gitt tema, hvor kunnskap oppstår i en interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Sollid, 2013, s. 126). Det er altså ikke slik at intervjueren henter ut kunnskap fra den som blir intervjuet. Temaene jeg bringer på banen og spørsmålene jeg stiller er med på å bestemme hva som kommer fram i samtalen.

Intervju som metode gir informanten mulighet til å bestemme hvilken informasjon som bør komme fram (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Siden jeg er opptatt av hvordan lærere og ledelse opplever situasjonen i sin skole, mener jeg at intervju er en god metode for å la dem fortelle om dette. Intervjuet gir mulighet til å gå i dybden med den enkelte informant og tilpasse spørsmålene til intervjusituasjonen. Dette kom spesielt fram i intervjuet med læreren, hvor jeg kunne ta utgangspunkt i det jeg hadde observert i lærerens undervisning.

Jeg gjennomførte to intervjuer i studiet, ett med rektor og ett med læreren som jeg også observerte. Begge intervjuene ble tatt opp med diktafon for å sikre at det som ble sagt i intervjuene ble mest mulig nøyaktig bevart i datamaterialet, i tillegg til at jeg da kunne konsentrere meg om samtalen og komme med gode oppfølgingsspørsmål.

To intervjuguider ble utarbeidet i forkant av feltarbeidet, en for intervju med lærer og en for intervju med rektor. Spørsmål knyttet til skolens opplæringstilbud og organisering kunne rektor gi svar på, mens læreren kunne fortelle mer om hvordan for eksempel organiseringen utspilte seg og opplevdes i klasserommet og skolehverdagen.

Intervjuguidene ble testet ut på et familiemedlem som jobber som lærer, men som ikke har noen erfaring med minoritetsspråklige elever. Det fungerte derfor ikke som et pilotintervju, men mer for å teste om spørsmålsformuleringene var gode og forståelige. Hadde jeg hatt noen tilgjengelig for å utføre pilotintervju, hadde det vært en fordel. Da ville jeg i større grad fått relevante svar og kunne prøvd ut mulige oppfølgingsspørsmål. Det er heller ikke til å komme unna at jeg har lite erfaring med å intervju. Selv om det finnes gode, systematiske beskrivelser av gangen i et forskningsintervju, er det også et håndverk som må læres i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 332).

3.4.2 Deltakende observasjon

Ved observasjon som forskningsmetode tar forskeren i bruk sansene for å systematisk og målrettet samle informasjon i en situasjon. I en deltakende observasjon er den som observerer til stede sammen med de som blir observert, men graden av deltakelse kan variere (Germeten & Bakke, 2013, s. 109; Postholm, 2005, s. 64). I min studie har jeg ønsket å være lite deltakende i klasseromsobservasjonene. Jeg har vært opptatt av å få et innblikk i lærernes tanker om og erfaringer med egen praksis, og det kan sammenlignes med det Postholm kaller emisk perspektiv. Når forskeren søker et emisk perspektiv må hun «nærme seg handlingsprosessene uten å gripe inn i eller forstyrre de pågående handlingene» (Postholm, 2005, s. 65), som å være flue på veggen.

I dette studiet ønsket jeg å observere hvordan læreren jobbet med tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring i klasserommet. Jeg hadde på forhånd lest meg litt opp på hva tilpasset opplæring kan være, og gjort meg opp noen tanker om hva jeg kunne se etter. I ettertid ser jeg at det å skulle observere tilpasset opplæring ble vanskelig. For det første er tilpasset opplæring et svært vidt begrep og kan omfatte alle forskjellige aktiviteter i klasserommet. Dataene som samles inn ved observasjon vil alltid være filtrert gjennom den

som observerer. Vi utsettes kontinuerlig for masser av sanseinntrykk og må hele tiden skille ut det vi anser for viktig. I følge Germeten & Bakke observerer vi alltid i lys av noe vi kjenner fra før (Germeten & Bakke, 2013). Mine observasjoner av tilpasset opplæring er derfor betinget av min forståelse av hva tilpasset opplæring er. Dersom noen andre hadde gjort den samme observasjonen, er det mulig at de hadde lagt merke til andre ting enn jeg gjorde. For å styrke observasjonene mine, diskuterte jeg mye av det jeg hadde observert og knyttet til tilpasset opplæring med læreren i intervjuet.

På forhånd hadde jeg bestemt at observasjonene skulle fokuseres rundt tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Videre har problemstillingen min et lærerperspektiv, jeg er opptatt av hva lærerne gjør og hva de tenker om egen praksis. Derfor var det lærerens handlinger og hvilke aktiviteter hen satte i gang i klasserommet som var i fokus. Jeg måtte stadig minne meg selv om at jeg ikke skulle observere elevene, selv om de ofte tok oppmerksomheten min. Samtidig var det interessant og aktuelt å observere lærerens interaksjon med elevene, så det var alltid en hårfin grense mellom å observere lærer og elev.

I observasjonsnotatene bestemte jeg meg for å notere ned hvilke læringsaktiviteter læreren satte i gang og hvordan hen gjorde det, samt hvilket læringsmaterieell som ble benyttet. I observasjonsnotatene mine hadde jeg to kolonner for notater, inspirert av Postholm (2005, s. 62-63). I den ene forsøkte jeg å beskrive så nøytralt som mulig hva læreren gjorde, hvordan det ble gjort, og i hvilken setting. I den andre kolonnen noterte jeg refleksjoner som dukket opp knyttet til det jeg observert. Mange av disse refleksjonene handlet om *hvorfor* læreren gjorde slik og sånn, og som nevnt ble noen av disse senere diskutert i intervjuet.

Observasjonene førte dermed til flere nye spørsmål i intervjuet, samtidig som vi hadde noen felles erfaringer å snakke om i intervjusituasjonen.

I tillegg fungerte observasjonene som en viktig kilde til å forstå mer av skolens praksis. Det å være tilstede på skolen og gå til undervisning sammen med elevene ga meg mulighet til å knytte innholdet i intervjuene til det konkrete kasuset. Jeg fikk erfare hvordan læreren hentet inn elevene til særnorsktime og hva hen gjorde når uforutsette ting oppstod. De felles erfaringene jeg etter hvert delte med læreren åpnet for gode feltsamtaler oss imellom, men også med andre lærere.

På grunn av begrenset tid til feltarbeid, hadde jeg ikke noen tilvenningsprosess hvor lærer og elever ble vant til min tilstedeværelse, slik Postholm (2005, s. 65) beskriver i sin studie. Dette kan ha ført til at deltakerne og handlingsprosessene kan ha blitt påvirket av min deltakelse.

Læreren uttrykte at hen syntes det var uvant å bli observert, og før første time med observasjon sa hen litt spøkefullt at hen ville prøve å imponere litt, nå som jeg var kommet for å observere undervisninga. Læreren visste at jeg var opptatt av tilpasset opplæring, så det er mulig at hen har hatt dette i bakhodet når hen har planlagt undervisningen. På den andre siden sa jeg på første møte at læreren skulle fortsette undervisningen som normalt, og på ingen måte trenge å lage noe spesielt opplegg for uka.

3.4.3 Feltnotater, feltsamtaler og andre datakilder

Feltnotatene ble til ved at jeg skrev ut notatene jeg hadde tatt i notatboka mi, eller ved at jeg noterte rett inn i dokumentet for feltnotater på PC. De samlede feltnotatene inneholder observasjonsnotater, feltsamtaler med Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 fra mellomtrinn og ungdomstrinn, feltsamtale med tre lærere på barnetrinn, egne refleksjoner og generelle inntrykk jeg satt igjen med. Jeg opplevde at lærerne var svært villige til å snakke med meg, men de fleste ønsket at jeg ikke skulle ta lydopptak. Det var viktig for meg at lærerne følte seg bekvemme og trygge i samtalen og jeg godtok derfor å ikke bruke diktafonen. Dette var også en etisk vurdering.

Det ble en utfordring å sikre at dataene fra feltsamtalene var reliable når jeg ikke kunne ta lydopptak. Det er vanskeligere å holde en god samtale samtidig som man tar notater, derfor valgte jeg på den første feltsamtalen å ikke notere mens vi snakket. Jeg fikk ikke tid til å skrive ned samtalen rett i etterkant, først etter flere observasjonstimer og et langt intervju hadde jeg tid til å skrive ned hva vi hadde snakket om. Da var mye av samtalen glemt, og jeg måtte spørre om en ny feltsamtale. Heretter tok jeg korte notater som jeg i etterkant fylte ut og ved ett tilfelle lydopptak ved feltsamtaler.

I tillegg fikk jeg tilgang til timeplan for hele skolen, ukeplan, diverse aktuelle læremidler og en ressursperm som omhandlet mottak, oppfølging og kartlegging av minoritetsspråklige elever. Disse dokumentene har jeg ikke analysert direkte, men sett i sammenheng med datamaterialet har de har gitt meg et bedre bilde av skolens og lærernes praksis og erfaringer.

3.5 Transkribering og analyse

De to intervjuene ble til sammen omtrent to timer og ett kvarter med lydopptak. Jeg har selv transkribert intervjuene. En tidkrevende jobb, men det gjorde meg bedre kjent med materialet. Jeg fikk bedre oversikt over hva materialet inneholdt og det førte til nye refleksjoner ideer til det kommende analysearbeidet.

Det stor forskjell mellom den muntlige samtalen i et intervju og skriftliggjøringen av den. Når intervjuet transkriberes, struktureres teksten slik at den blir enklere å analysere. På den andre siden forsvinner mye av konteksten rundt intervjusituasjonen. Når man transkriberer, foregår det samtidig en analyse av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Jeg har derfor vurdert hvilken informasjon fra intervjuene jeg mente burde bevares best mulig i transkripsjonene. Intervjuene ble transkribert med hensikt å få fram innholdet og meningen samtalen, samtidig jeg også har ønsket å få fram følelser og holdninger. Det har vært en vekting mellom å gjøre transkripsjonene mest mulig forståelig og lettlest, og å skrive mest mulig ordrett og med pauser og nøling for å øke reliabiliteten. Jeg har måttet prøve meg litt fram.

Intervjuene ble transkribert nesten ordrett, med korte og lengre pauser, avbrytelser og nøling, for at minst mulig informasjon skulle gå tapt i prosessen. Transkripsjonene viser hvordan resonnementene ble til, av og til var vi sammen om dem, om det var usikkerhet eller om intervjuobjektet måtte tenke seg om. Latter er også tatt med for å tydeliggjøre en stemning eller holdning. I intervjuet med læreren har jeg noen plasser utelatt mine egne responser som «ja» og «mm» der hvor læreren har fortsatt på det foregående etterpå. Dialekt er oversatt til bokmål på ordnivå for å gjøre det lettere å bruke i analysen/skrivingen, og fordi dialektbruken i seg selv ikke er relevant i studiet. Samtidig er ofte dialektal syntaks bevart, samt noen ord der hvor jeg mente det var viktig for å bevare det korrekte meningsinnholdet. Avbrytelser av intervjuet og irrelevant snakk i begynnelse og slutt er ikke transkribert.

Datamaterialet er ganske omfattende i mengde, og det var derfor nyttig å bruke dataprogrammet Nvivo i analyseprosessen. På forhånd hadde jeg noen kategorier jeg ville se etter i analysen, slik som distriktsskole, organisering, tilpasset opplæring, morsmål, sammenheng mellom fag og særskilt språkopplæring. Underveis dukket det opp nye kategorier jeg fant interessant i datamaterialet, for eksempel framtidsplaner, samarbeid, skolehjem og inkludering. Jeg oppdaget at flere av informantene var opptatt av inkludering. Da jeg så nærmere på hva de fortalte om dette, fant jeg ut at det kunne knyttes til deres forståelse av tilpasset opplæring.

3.6 Ethiske vurderinger i studien

I møtet med skolen, elevene og de ansatte, har etiske vurderinger vært viktig. Som forskende student forholder jeg meg til de forskningsetiske retningslinjene og prinsippene fastsatt av

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse kan oppsummeres i tre hovedområder: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

For å ivareta informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, fikk alle skriftlig informasjon om studien i følge med samtykkeskjema (se vedlegg). Jeg fortalte også muntlig om prosjektet og hva det innebar for dem å delta i studien. Det var ikke bare informantene som ble berørt av at jeg var til stede på skolen. Jeg syntes det var spesielt viktig at elevene i klassene hvor jeg observerte var klar over hvorfor jeg var der. Første dag introduserte jeg meg og fortalte at jeg var der for å se hvordan læreren jobbet, og at jeg var spesielt interessert i å lære mer om hvordan hen jobbet med elever som snakker flere språk. Det var viktig å poengtere at jeg ikke var der for å observere elevene.

Det var viktig for både skolen og meg at datamaterialet ble behandlet konfidensielt og at skolen og informantene er anonymisert og ikke kan identifiseres i masteroppgaven. Ved å gi grundig informasjon om hvordan datamaterialet skulle behandles, anonymiseres og rapporteres, fikk jeg tillit til å kunne gjøre datainnsamlingen (se beskrivelse i vedlegg). For å minske sjansen for at informanter skal kunne gjenkjennes da det er en liten skole, har jeg valgt holde kjønn skjult og bare skille dem med nummerering (L1, L2...).

Med en forankring i normative, teoretiske beskriver av tilpasset opplæring, har jeg forsøkt å forstå praksisfeltet. Der er lett å begynne å sammenligne teori og forskning på flerspråklighet opp mot skolens praksis, og dermed se etter feil og mangler. Selv om jeg skal kunne stille meg kritisk til skolens praksis, har det også vært viktig å vise ydmykhet og respekt overfor skolen og de ansatte som tross alt gjør så godt de kan etter forutsetningene. Det har vært viktig å spørre *hvorfor* de tenker og handler slik de gjør. Det var ikke ønskelig å gjøre en vurderende studie, da jeg tenker at det vil kunne oppleves negativt for skolen. Jeg har forsøkt å forstå skolens praksis i lys av forutsetningene og fokusert på hvilke muligheter skolen har for å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever.

4 Analyse

Kapitlet tar for seg analysen av datamaterialet. Noen sentrale sitater fra intervjuer og feltsamtaler er tatt med for å poengtere funnene. Bruk av skarpe klammer [] markerer tekst jeg har lagt til for leserens forståelse. Sitatene er noe redigert med hensyn til å skriftliggjøre muntlig språk samt noe nedkorting for å unngå lange sitater, uten at meningsinnholdet er endret nevneverdig. Bruk av anførselstegn i øvrig tekst viser til at dette var informantens formulering eller ordvalg i en uttalelse.

4.1 En beskrivelse av skolen

Skolen ligger i en liten distriktskommune med om lag to tusen innbyggere. Tall fra SSB viser at kommunens befolkning de siste 8-10 årene har hatt en markant økning av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2017). Kommunen har de senere årene bosatt flyktninger som har fått oppholdstillatelse.

Skolen hvor feltarbeidet ble gjennomført er kombinert barne- og ungdomsskole. Lærerne er organisert tre trinnteam: småtrinn (1.-4. trinn), mellomtrinn (5.-7. trinn) og ungdomstrinn (8.-10. trinn). Skolen er fådelt, men fortsatt kommunens største i elevtall. Rektor ved skolen anslår at om lag 20 % av elevene har innvandrerbakgrunn. Omlag 10 % av skolens elever har vedtak om særskilt språkopplæring. I gruppen av elever som får særskilt språkopplæring, er det seks forskjellige morsmål.

Skolen har i det siste hatt noe utskiftning av personale og har flere ansatte i utdanning. Den uka datainnsamlingen fant sted, var timeplanen i endring. Det virker som om skolen er i en endringsprosess, noe som preger skolehverdagen.

4.2 Skolens særskilte opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever

Per i dag tilbyr skolen kun særskilt norskopplæring (særnorsk) til elevene som har vedtak om særskilt språkopplæring. Skolen tilbyr ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Rektor er ikke kjent med hvorvidt skolen tidligere har tilbudt elever morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring. Ingen informanter kunne fortelle at et slikt tilbud hadde eksistert de senere år. Ved ett tilfelle hadde skolen en morsmålsassistent inne i forbindelse med noen få nyankomne elever, men i dag har de ingen morsmålsassistenter ansatt.

Skolen har ikke noe innføringstilbud fordi antallet elever som har behov for det er for lavt. Det er heller ingen andre skoler i kommunen med innføringstilbud. Nyankomne elever eller elever med kort botid i Norge må derfor begynne i ordinær opplæring og får tilbud om noen timer særskilt norskopplæring i uka. Dette er gjerne elever som har få eller ingen norskkunnskaper og som derfor vil ha store utfordringer i en skolehverdag hvor alt foregår på norsk. Med hjemmel i § 2-8 i leddet om innføringstilbud, plasseres noen av disse elevene i et klassetrinn lavere enn alderen skulle tilsi slik at de får et ekstra år i grunnskolen.

4.3 Begrunnelse for tilbudet – hvilke faktorer spiller inn?

Skolen forholder seg aktivt til de gjeldende bestemmelsene i opplæringsloven § 2-8 og tilbyr særskilt norskopplæring på bakgrunn av enkeltvedtak. Lærerne på småtrinnet kunne fortelle at det tidligere hadde vært usikkerhet rundt hvem som hadde rett på særskilt norskopplæring. Usikkerheten var knyttet til hvilken type immigrant (f.eks. flykning/arbeidsinnvandrere) elevens foreldre var, og hvor de kom fra. En mulig årsak kan være en sammenblanding med voksne immigranternes rettigheter til norskopplæring. Dette synes nå å være oppklart og i dag brukes kartlegging av elevenes norskferdigheter for å avgjøre om elever som har rett på særskilt norskopplæring.

Det er flere grunner til at skolen per i dag ikke har morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Mye henger sammen med skolestørrelse og antall elever med enkeltvedtak. Rektor peker på at siden det er så få elever så blir det en veldig liten stilling for morsmåls læreren. Ulempen med en så liten stilling er at læreren da har begrenset tilstedeværelse på skolen. Rektor ønsker en lærer som har god oversikt over hva som skjer på skolen og i undervisninga, og som lett kan samarbeide med de andre lærerne. Dette fordi hen mener en eventuell morsmåls læring må knyttes opp mot resten av opplæringen.

Begrensede ressurser gjør at skolen må gjøre noen prioriteringer. Rektor sier at de har en samlet pott med ressurser som er avsatt til oppfølging av minoritetsspråklige elever. Slik jeg forstår det, brukes disse i dag til særskilt norskundervisning på alle trinn, samt noe til klassedeling på småtrinnet. Dersom skolen skal gi morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring, må disse ressursene omfordes og det vil bli mindre ressurser til særskilt norskopplæring. Skolen må også gjøre en vurdering av hvilke(t) morsmål skolen skal dekke når det er seks forskjellige språk. Rektor tror at grunnen til at de ikke har morsmål i opplæringen, handler om at det har blitt gjort en vurdering av at «det er bedre å gå på norsk

enn på morsmål», sier hen. Jeg oppfatter at skolen mener særskilt norskopplæring er et mer effektivt tiltak for de minoritetsspråklige elevenes læring og evne til å mestre skolehverdagen.

4.4 Organisering av særnorsk

Skolen har valgt å organisere særskilt norskopplæring på litt ulike måter på de ulike hovedtrinnene. Småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn har en ressurs på fem lærertimer hver til rådighet. På mellomtrinn og ungdomstrinn tas elevene ut i egne grupper for undervisning, mens de på småtrinnet har undervisning en til en/to og undervisning inne i klassen.

4.4.1 Hvordan brukes timeressursen til særnorsk?

På grunn av det lave elevtallet organiseres undervisningen i særnorsk på tvers av klassetrinnene. Det vil si at elever fra 5.-7. trinn er en gruppe og elever fra 8.-10. trinn er en gruppe. L1 sier at gruppesammensetningen de har på ungdomstrinn fungerer bra, til tross for at elevene ligger på ulike nivå i norsk. Hen tror det virker motiverende for dem å se at noen får det til bedre enn dem, da har de noe å strekke seg etter. Etter å ha fått litt erfaring og kjennskap til elevene, opplever ikke L1 at det er en veldig stor utfordring å tilpasse særnorsken til nivåene elevene ligger på. Det er ganske få elever på gruppa, og L1 sier at hen får god kontakt med alle elevene og mye tid til den enkelte. Dette mener L1 er en fordel.

På småtrinnet har de en litt annen organisering. Der forsøkte de først å undervise særnorsk i samlet gruppe utenfor klassen, etter ønske fra ledelsen. Erfaringen med dette var at nivåforskjellene ble for store og det var vanskelig for elevene å delta på lik linje. Lærerne på småtrinnet prøver hele tiden å tilpasse slik at elevene skal ha utbytte av undervisninga. Derfor mener de det er bedre å ta elevene ut en og en eller to og to. De vurderer hele tiden hva eleven trenger å øve på eller lære, og så blir dette satt av tid til i særnorsktimen. Innholdet i særnorsken ligger derfor tett opp mot det som foregår i klassen og det eleven ellers skal lære. Mitt inntrykk er at lærerne opplever at det er lettere å tilpasse særnorsken til den enkelte elevs forutsetninger med denne organiseringa.

Lærerne har dermed valgt å bruke ressursen på fem timer i uka litt annerledes enn på mellomtrinn og ungdomstrinn. Som en konsekvens av at lærerne velger å gi særnorskundervisning en til en/to, blir det færre timer på hver enkelt elev. Ressursen brukes også i noen tilfeller til å splitte elevgruppa i to når to klasser egentlig har sammenslåtte timer. Da blir det færre elever i gruppa og mindre sprik i nivået. Rektor tror denne organiseringa er

valgt fordi lærerne ønsker å være tett på sin klasse, de får mer tid til å hjelpe elevene og fordi det gjør det lettere å følge opp de minoritetsspråklige elevene i klassen.

4.4.2 Plasseringen av særnorsktimene på timeplanen

Særnorsktimene for mellomtrinn og ungdomstrinn plasseres litt her og der på timeplanen. Det må passe med timeplanen til lærerne i særnorsk og elevenes timeplaner. De ordinære norsktimene er ikke parallellagt, noe som gjør at timene må legges samtidig med forskjellige fag. Plasseringen av særnorsktimene er noe både lærere og rektor opplever som en utfordring. Rektor sier at de prøver å unngå fag hvor elevene skal ha standpunktarakter, og at det ikke bør gå mye ut over enkeltfag. L1 sier blant annet at det blir som å spørre seg «hvilken finger skal man skjære seg i, for det er ikke timer nok til at man kan få med seg alt». L1 forteller:

L1: Hvis jeg tar de ut av naturfag en time i uka og de skal ha en time til dagen etterpå, så vil de ha gått glipp av noen ting den timen de var ute. Det er en utfordring og det er vanskelig å løse. Spesielt på ungdomstrinnet, for der er det så veldig mange forskjellige timelærere. Jeg har veldig mange timer i min egen klasse [på mellomtrinnet], og der kan jeg sjonglere på at det ikke alltid er naturfag det går ut over, eller samfunnsfag eller norsk. Mens på ungdomstrinnet må du rullere på en hel timeplan for et helt kollegium for å få det til å gå opp.

L1: Jeg tenker jo også at det er viktigere å tilrettelegge for det på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet, for her er det veldig mye gjentakelser. Vi jobber lenge med det samme temaet, mens på ungdomstrinnet opplever i hvert fall jeg at det er større tempo i det de gjennomgår. Hvis de går glipp av en time, er det vanskeligere å få tatt det igjen på ungdomstrinnet enn det er her på mellomtrinnet.

Slik organiseringen er nå, er de nødt til å plassere særnorsken på forskjellige fag.

Konsekvensen blir at de minoritetsspråklige elevene går glipp av undervisning i andre fag når de har særnorsk og at det kan bli vanskeligere for dem å henge med videre i undervisninga. I følge L1 er dette en større utfordring på ungdomstrinnet av to grunner. For det første fordi organiseringen med mange ulike timelærere der gjør det vanskeligere å sjonglere med timer og fag, noe L1 selv gjør i sin klasse på mellomtrinnet. For det andre peker L1 på at de på mellomtrinnet har mer repetisjon og jobber lengre med hvert tema, noe som gjør det lettere for elever som har gått glipp av undervisning å hente seg inn.

I intervjuene med L1 og rektor snakker vi om muligheten for å parallellegge norsktimene slik at særnorsktimene kan legges samtidig med norskundervisninga. Det kommer fram at det ikke er fullstendig samstemthet i kollegiet angående plassering av særnorsktimene. Rektor mener at alle særnorsktimene bør plasseres samtidig med norsktimene, men sier at noen mener man

bør styre unna norsktimene. Kanskje fordi de mener at elevene trenger å få mest mulig norskopplæring. Rektor mener at «det som ligger i vedtaket er jo at de ikke karer å følge planen i norsk, derfor har de en egen norskplan. Hvis de har særnorsk utenfor norsktimene så går de jo glipp av de andre fagene».

L1 mener at særlig praktiske fag som kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving byr på viktig for språklæring for de minoritetsspråklige elevene, og at elevene ikke bør tas ut av disse fagene. I disse timene er det mye samtaler, noe hen mener er viktig for å øke elevenes ordforråd. L1 mener at særnorsken i all hovedsak bør legges samtidig med undervisning i norsk, men tenker litt videre rundt elevenes norskopplæring:

L1: Jeg tenker at hovedsakelig bør det ligge på norsk, for det er jo norskopplæring vi driver med i særnorsken også, men det kommer litt an på hva de holder på med [i fagene].

I: På hvilken måte?

L1: Jeg tenker at norsk er jo mye og mangt. Norsk kan også være norsk språkhistorie. Klarer vi å gjøre slik at vi kan samkjøre det slik at når jeg jobber med verb i min særnorskgruppe så jobber den ordinære klassen også med verb så hadde det vært en veldig stor fordel. Jobber de med et tema i norsken som kanskje er et prosjekt som går igjen i andre fag så er det en fordel at de får lov til å være i klassen. Men hovedsakelig så mener jeg at det burde være i norsktimene. For vi tenker jo at norsk er norsk, at det foregår norsklæring kun i norsktimene, men det er det jo ikke. Norsk skal gå igjennom i alle fagene, det skal gå igjennom i både skriftlig og i lesing, det skal gå igjennom i alle fag. Leseopplæring skal ikke bare være i norsken, det skal også være i naturfag, samfunnsfag og matte.

Det virker som om L1 tenker helhetlig om norskopplæringen til disse elevene, og at man må ta mer hensyn til hva elevene jobber med i fagene. Det kommer også fram at L1 mener at det hadde vært en fordel å knytte innholdet i særnorskundervisninga til det som undervises i ordinær undervisning. I tillegg peker L1 på et viktig poeng: norsklæring skjer ikke bare i norskfaget, men også i de andre fagene. Med dette viser L1 at hen oppfatter at alle lærerne har et ansvar for språklæringen til de minoritetsspråklige elevene, ikke bare lærerne i norsk og særnorsk.

Både rektor og L1 ser fordeler med å parallellegge norsktimene for hvert trinn, men mangel på kvalifiserte norsklærere gjør dette vanskelig. Da må skolen ha tre norsklærere på ungdomstrinnet og tre norsklærere på mellomtrinnet, i tillegg til en lærer som kan undervise i

særnorsk. I dag har ikke skolen nok lærere som innfrir kompetansekravene i norsk, til å kunne organisere timeplanen slik. Det er forståelig at dette er en utfordring for en liten skole.

4.4.3 Sammenhengen mellom særnorsk og andre fag

Både rektor og L1 ser sammenhenger mellom særnorsk og andre fag. Rektor har klare forventninger til at særnorsklærerne trekker inn andre fag i særnorskundervisninga. Hen forventer at *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (GNO)* brukes i særnorsken, men at lærerne også knytter målene i GNO opp mot det som jobbes med i den ordinære undervisninga i andre fag. Rektor nevner samfunnsfag, naturfag og KRLE, og mener at man kan jobbe med begreper fra blant annet disse fagene i særnorsken. Selv om rektor har tydelige forventninger til at lærerne knytter særnorsken opp mot mål i andre fag, er hen ikke sikker på hvordan dette skjer i praksis. Hen ser muligheter for å jobbe med aktuelle fagbegreper i særnorsken, men mener at dette fordrer et samarbeid mellom særnorsklærerne og kontaktlærerne.

L1 er enig i at det kan være nyttig å trekke inn andre fag i særnorsken og har gjort dette litt. Samarbeid om dette med kontaktlærere har også vært forsøkt, men dette opplevde ikke L1 at fungerte hensiktsmessig. Samarbeidet førte til at lærere ønsket at hen skulle «drive ekstraundervisning» i særnorsktimene. Det ble vanskelig både på grunn av trinnblanding og at hen ønsket å forholde seg til målene i læreplanen i grunnleggende norsk:

L1: Jeg gjorde det litt i starten, men så kom jeg fram til at jeg må følge læringsmålene som gjelder for denne gruppa. Jeg kan ikke drive ekstraundervisning i særnorsken. Det ble litt til at lærerne ønsket at jeg skulle- «kan du ta denne prøven» eller «kan du gjøre dette».. og det ble vanskelig. Litt også fordi jeg har en gruppe elever som er fra tre forskjellige klassetrinn. Jeg må finne noe som kan gjelde for alle, jeg kan ikke bare jobbe med faktastoff fra et trinn.

Hvis de hadde jobbet med det samme samtidig så hadde det vært lettere å kunne for eksempel ta litt grunnleggende om elektrisitet. Men når det ene trinnet jobber med elektrisitet og det andre har prøve i KRLE, er det vanskelig å finne en balanse. Da er det bedre at jeg finner noe som jeg mener er allright for alle.

Det har hendt at elever har bedt L1 om hjelp til prøver de skal ha, og da har de prøvd å gå igjennom tekstene sammen og sett om de har funnet omtrent tilsvarende tekster på elevenes morsmål eller forsøkt å oversette deler av fagteksten. Som L1 peker på i sitatene over, ønsker hen at tekstene de jobber med i særnorsken skal være aktuelle og passe for alle. Derfor synes hen det har vært vanskelig å knytte særnorsken direkte til det elevene skal lære i andre fag. L1

tenker at de i særnorsken trekker inn andre fag når de leser varierte fagtekster og øver opp leseferdighetene. Samtidig ser hen at det er en fordel for elevene om de jobber med fagtekster som kan gi elevene forkunnskaper som de får nytte av i den ordinære undervisninga på trinnet:

L1: En del av leseforståelsesbøkene inneholder jo også andre fag, blant annet det å lese tabell og fakta om dyr for eksempel. Det er både det å lære fakta samtidig som det er å lære å lese og å få en forståelse. Så det å lære å bruke læringsstrategier har vi brukt en del.

I: Tenker du at det er nyttig å trekke inn andre fag i særnorskundervisninga?

L1: Ja, hvis vi skal lese så kan vi like gjerne lese fag som skjønnlitteratur. Jeg ser jo at hvis de har en forforståelse av for eksempel en faktatekst om reven, hvis de har noen knagger å henge ting på, så er det lettere å komme inn i klassen å forstå det de snakker om.

L1 tenker at det er bedre å finne fagtekster som passer alle i gruppa, selv om det kanskje ikke kan knyttes direkte til det de skal lære i andre fag der og da. L1 kunne tenkt seg mer samarbeid med faglærerne dersom det ble mer samarbeid om tema, at de kan jobbe med de samme temaene samtidig. For eksempel ønsker hen at de kan jobbe med verb i særnorsken samtidig som de jobber med verb i klassen.

Bruk av læreplanen i GNO oppfattes ikke som frivillig ved skolen. Rektor mener det ligger i vedtaket at elever som har særskilt språkopplæring skal følge GNO, og ikke ordinær læreplan i norsk. L1 er opptatt av at innholdet i særnorsken kan begrunnes i målene i GNO. Det er en misforståelse at elever med enkeltvedtak om særskilt norskopplæring *skal* følge læreplanen i GNO.

4.4.4 Lærere, kompetanse og samarbeid

Det er mange forskjellige lærere som underviser i særnorsk. I perioden jeg var ved skolen var timeplanen delvis i endring. På ungdomstrinnet er de fem timene med særnorsk i uka fordelt med fire timer på L1 og en time på en annen lærer. På mellomtrinnet er også timene fordelt på to lærere. På småtrinnet har de fordelt ansvaret for særnorsk mellom kontaktlærerne. Rektor har videreført organiseringen som var da hen begynte som rektor, men ser at det er ulemper med organiseringen. Hen skal vurdere en annen organisering av den særskilte språkopplæringen til neste år. Rektor mener at det er for mange lærere som er satt til å undervise i særnorsk ved skolen. Det kommer fram at rektor er litt usikker på kompetansen lærerne som underviser i særnorsk har, og viser for eksempel til ulike tilbakemeldinger på hvordan det kartlegges. Rektor ønsker at kompetansen og arbeidet skal ligge på en eller to

personer og ikke spredd på så mange som det er nå, slik at det er noen som har «tråden» i arbeidet.

R: For meg er det veldig mange å forholde meg til når jeg skal skrive vedtaket, og så er det veldig mange forskjellige tilbakemeldinger jeg får i forhold til hvordan de kartlegges. Jeg er litt usikker på den kompetansen lærerne har. Det hadde vært bedre å ha det på noen få hender og at vi satser på litt etterutdanning til neste år for de som skal ha det.

Rektor ønsker at særskilt norskopplæring bør ligge på færre lærere, og at disse får utviklet kompetanse gjennom for eksempel etterutdanning og hospitering ved andre skoler. Skolen har noen lærere som er spesielt interessert i andrespråksdidaktikk og som er viktige ressurser. Det er disse rektor vil ta utgangspunkt i ved en eventuell ny organisering og etterutdanning, og som kan ha spesielt ansvar for særskilt språkopplæring.

I: Hvordan bruker dere de personene nå?

R: De er jo kontaktlærere og så har de timer litt sånn.. Det er kanskje derfor det [organiseringa] er sånn, for hvis vi legger mesteparten av timene i særnorsk på en eller to lærere så vil det ikke være forenelig med å være kontaktlærer.

I: Ja, så de er ressurspersoner på andre måter også.

R: Ja, det er klart, vi er en liten skole med få folk. Jeg vil tippe at det er derfor det er så mange lærere som har særnorsk fordi hvis vi hadde lagt det på flere timer på en av dem, så hadde det gjort at de ikke kunne ha gjort de andre delene av jobbene sine.

Rektor belyser her en ny problemstilling: Hvordan skal skolen bruke lærerressursene de har? Rektor ser at særnorsklærerne er viktige ressurspersoner på andre måter i skolen, for eksempel som kontaktlærere og norsklærere. Hvis skolen skal gi en eller to lærere ansvaret for særnorsken, må disse gi fra seg noen av sine nåværende oppgaver.

Som vist ovenfor, var rektor usikker på lærernes kompetanse. Både L1 og L4 forteller at de ikke hadde noe erfaring eller spesiell kompetanse før de begynte å undervise i særnorsk. L1 sier at hen skulle ønske at det var en person som var ansvarlig for særnorsken, slik at hen hadde noen å spørre eller få hjelp og råd av. L4 forteller at hen til å begynne med følte seg utenfor komfortsonen i jobben som særnorsklærer.

L1 forteller også at hen har søkt råd og hjelp hos andre lærere og at de på teamene ofte diskuterer problemstillinger knyttet til minoritetsspråklighet. Både L1 og L4 skulle ønske at det var et tettere samarbeid mellom særnorsklærerne. De ønsker å utveksle ideer, erfaringer og

arbeidsmetoder, og samarbeide mer om planlegging. L4 mener et slikt samarbeid vil gjøre den enkelte lærer bedre. L1 tror de kommer til å få til et bedre og mer strukturert samarbeid i nær framtid. På tross av utfordringer, oppfatter jeg at begge lærerne har flest positive erfaringer som lærere i særnorsk. L1 poengterer at det gir hen mye tilbake å jobbe med de minoritetsspråklige elevene i særnorskgruppa, og at hen synes det er veldig morsomt. L4 forteller at hen fikk god kontakt med elevene på tross av at de i begynnelsen hadde få felles ord.

Lærerne på barnetrinnet forteller om erfaringene med minoritetsspråklige elever som en lang læringsprosess. Lærerne sier at "veien har blitt til mens vi går, vi har prøvd oss fram". De opplever at de stadig er i utvikling og de prøver og feiler. De gjør seg stadig nye erfaringer og lærer hvordan de kan møte utfordringer. Min oppfatning er at de har lært mye gjennom prøving i praksis de seneste årene. Og selv om enkelte ting har vært utfordrende, er lærerne positive og ønsker å utvikle praksisen sin videre. De føler at de har et utviklingspotensial. Lærerne bruker hverandre til støtte og hjelp.

Rektor forteller at hen har hatt litt samarbeid med en nabokommune knyttet til regler og retningslinjer for særskilt språkopplæring. Hen sier at det er lite diskusjoner rundt temaet i kommunen, i og med at de andre skolene ikke har så mange minoritetsspråklige elever. Rektor synes det er synd at de ikke får til noe nettverkssamarbeid med andre skoler i egen kommune.

I: savner dere noen å snakke med?

R: Ja, det hadde jo vært lettere hvis det var flere skoler som var samme situasjon. Da kunne lærerne ha vært i nettverk og så kunne jeg ha ringt en annen rektor og spurt «hvilken kartlegging har du, hvordan skriver du vedtakene» og... men nå er jeg alene om det.

Oppsummert kan man se at både rektor og lærere ønsker et samarbeid for å utvikle skolens praksis og kompetanse. Rektor er mest opptatt av samarbeid med andre skoler, og føler kanskje at de står litt alene i kommunen. Lærerne i særnorsk ønsker hovedsakelig et mer strukturert samarbeid internt ved skolen.

4.5 Hvordan vurderes bruk av morsmål som en ressurs i opplæringen?

Skoleeier og rektor jobber for tiden med å kartlegge behovet for særskilt språkopplæring, blant annet fordi skoleeier har stilt spørsmål til organiseringa og fordi de vurderer å tilsette en

morsmålsassistent. I intervjuet spør jeg rektor om hen skulle ønske at skolen kunne tilby morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring:

R: Ja, i hvert fall for de som ikke kan noe som helst norsk, som en overgang.

I: Hva tror du må til for at dere kan tilby det?

R: Vi må jo ha personer tilgjengelig og så må vi prioritere det. Jeg ikke så sikker på om vi har folk tilgjengelig og da må man eventuelt vurdere nettundervisning. Elever får jo samisk på nettundervisning, men da faller jo litt av poenget bort tenker jeg. Et av poengene med det må jo være nærhet til skolen, til ukeplan og til lærer. Skal man ha morsmålsopplæring så må det henge sammen med det klassen gjør.

I: På hvilken måte, tenker du?

R: Hvis de har et tema om viktigtida i samfunnsfag, er det greit at det blir gjennomgått på morsmålet slik at elevene har knaggene når de hører det på norsk fordi de har hørt det på sitt morsmål. Hvis ikke morsmållæreren har et tett samarbeid med kontaktlærerne, så tenker jeg at mye av vitsen med morsmållærer blir borte.

I: Så du tenker at morsmål burde knyttes opp til de andre fagene?

R: Ja, selvfølgelig. Jeg tenker jo det er foreldrene sitt ansvar å lære dem opp i sitt morsmål, men grunnen til at vi eventuelt vil prioritere morsmål her er jo for at vi skal styrke dem i skolen her[...] Slik at de lærer seg norsk.

Senere snakker vi mer om morsmål i skolen, og rektor sier følgende:

R: Jeg tenker jo at vår jobb er å gjøre dem rustet til å få til norsk i norsk skole. Hvis vi må bruke morsmålet for å få det til, så gjør vi det, men i utgangspunktet tenker jeg at det er foreldrenes hovedansvar å gi opplæring i deres morsmål.

Utdragene viser at rektor mener morsmål bør prioriteres for elevene som ikke kan noe norsk. Poenget med å ha morsmålsundervisning skal være å styrke eleven i skolen, gjennom tett samarbeid mellom morsmållærer, kontaktlærer og øvrige faglærere. Rektor har en klar ide om at morsmålsundervisning skal kunne øke elevens mulighet til deltakelse i andre fag. Videre mener rektor at det er foreldrenes hovedansvar å gi elevene opplæring i morsmål og skolens jobb å lære dem norsk. Men hvis skolen må bruke elevenes morsmål for å lære dem norsk, så kan de gjøre det. Morsmålsopplæring forstås her som et hjelpemiddel for å bedre læringsutbyttet i både norsk og andre fag.

L1 trekker også fram bedre læringsutbytte i fag ved bruk av morsmål i opplæringen: «Hvis du har en forkunnskap på ditt morsmål så er det kanskje lettere å få med deg innholdet i det vi skal lære hvis det har blitt forklart på et språk du kan godt først», sier hen. L1 trekker i tillegg fram at morsmål også handler om identitet og at det har en personlig verdi for den enkelte. Hen er usikker på om retten til opplæring i og på morsmål burde styrkes.

Rektor og lærerne på barnetrinnet snakker om foreldre som viktige ressurser for elevenes læring. Rektor mener det er viktig at foreldrene snakker med barna om det de skal lære på morsmålet, slik at de har noen forkunnskaper når de kommer på skolen. Dette er noe hen oppfordrer foreldrene til å gjøre. Lærerne på småtrinnet synes det er bra at foreldrene lærer barna morsmål, men er opptatt av at foreldrene også engasjerer seg i det barna lærer på skolen og følger opp lekser. Dette forteller en av lærerne at hen snakker med foreldrene om.

Som nevnt vurderer skolen å tilsette morsmålsassistent. Dette har vært et sårt ønske fra lærerne på barnetrinn. Ved ett tidligere tilfelle hadde de en morsmålsassistent inne noen timer i uka i forbindelse med at de fikk to nye elever som kunne lite norsk. Dette mener lærerne var til stor hjelp. De ser hvor vanskelig det kan være for elever som ikke greier å gjøre seg forstått eller forstå de andre rundt seg, og de opplever selv hvor utfordrende det er å ikke kunne kommunisere med elevene. «Hva gjør vi når en elev er kjempelei seg for noe, men vi ikke forstår hvorfor?», spør de. Den ene læreren har ytret ovenfor ledelsen at hen ikke ønsker å få nye elever i klassen som ikke kan noe norsk uten å ha tilgang på morsmålsassistent.

Rektor ser de store utfordringene knyttet til nyankomne elever, og mener det er den største utfordringen for skolen. Det kan være barn og unge som ikke kan noe norsk og som kommer rett fra et liv i flyktningeleir. Per i dag får ikke disse noe annet tilbud enn å begynne i ordinær undervisning samt fem timer særskilt norskopplæring i uka. Rektor tenker at tilsettinga av morsmålsassistent i første omgang er tiltenkt denne elevgruppa, for å hjelpe dem og foreldrene inn i norsk skolesystem.

R: Lærerne er ofte veldig frustrerte. Jeg opplever stor frustrasjon når det kommer elever som ikke kan noe norsk og kommer ut i ordinær klasse, og hvordan skal de ivareta dem og følge dem opp?

[...]

R: Og så tenker jeg at det vil være lettere for lærerne hvis vi får en morsmålsassistent i forhold til de nyankomne som kan hjelpe dem inn og som kan støtte opp. Hvis vi ikke har noen nyankomne som er så svak så kan de jo støtte i forhold til å lære dem begreper på morsmålet knyttet til det man jobber med ellers.

Både feltsamtalen med lærerne på småtrinnet og intervjuet med rektor gir inntrykk av de vanskeligste utfordringene er knyttet til nyankomne elever. Derfor er det denne utfordringen som prioriteres når skolen vurderer å ansette en morsmålsassistent. Som rektor sier, kan morsmålsassistenten også brukes på elever som kan en del norsk i perioder hvor skolen ikke har nyankomne som trenger ekstra oppfølging.

4.6 Tilpasset opplæring

Skolen tar i bruk både kompensatoriske strategier, NOA-strategier og tospråklige strategier. Den mest «synlige» tilpasningen skolen gjør for minoritetsspråklige elever, er å tilby særskilt språkopplæring til elever som har behov for det, jf. § 2-8 i opplæringsloven. Dette tiltaket er relativt systematisk implementert, men innholdet og organiseringsmåten er avhengig av skolens ressurser, antall elever som har behov og elevenes språkbakgrunn. På nåværende tidspunkt består den særskilte språkopplæringen kun av særskilt norskopplæring, selv om flere informanter ved skolen mener at noen elever har sterkt behov for støtte på morsmålet.

Når det gjelder tilpasninger ut over den særskilte språkopplæringen, viser datamaterialet at skolen og lærerne har ulike ideer og strategier for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. Rektor sier at de i skolen ikke har diskutert hvordan de tilpasser opplæringen til disse elevene, men forventer at alle lærere tenker tilpasset opplæring i sin undervisning:

R: Det har vi faktisk ikke diskutert noe spesielt i kollegiet, men jeg har jo en forventning om at alle lærere tenker tilpasset opplæring i alle fag. Og da tenker jo jeg ut i fra den forståelsen ikke at man skal kjenne hver enkelt unge og ha en egen læreplan for hver enkelt, men at man varierer sånn at man i løpet av en uke når fram til alle, at man ikke kjører en stil og så ramler de elevene som ikke lærer godt på den stilen ut. Du må variere.

4.6.1 Hvilke strategier for tilpasset opplæring benyttes?

Særnskundervisningen er et godt eksempel på hvordan skolen tar i bruk NOA-strategien for å tilpasse opplæringen. Skolen benytter den tilpassede læreplanen for grunnleggende norsk, læreverk med NOA-tilnærming, og lærerne er opptatt av ordforråd og begrepslære og benytter læringsaktiviteter som de mener stimulerer språklæringa. Denne strategien åpner for både kvalitativ og kvantitativ differensiering. Differensieringen er kvantitativ i den forstand at nivået er senket i forhold til den ordinære norskundervisninga. Likevel kan det sies å være kvalitativ tilpasning når læringsaktivitetene og innholdet er tilpasset en andrespråkskontekst.

L1 er bevisst at språklæringen er andrespråklæring, og er derfor opptatt av blant annet begrepslære og å finne læringsaktiviteter som passer for andrespråklæring, og på den måten kan differensieringen gjøres mer kvalitativ. L4 brukte for eksempel mye bilder, konkrete, sang og skole- og nærmiljøet i begynneropplæringen. Hen mener det er bra å aktivere flere sanser gjennom å variere læringsmateriell og læringsaktiviteter.

L1 har også mulighet til å tilpasse for eksempel tekster og klassesamtaler til elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Et eksempel på dette observerte jeg da en tekst om fritidsaktiviteter førte til en engasjerende samtale om skole og fritid. Det er ikke opplagt at alle elevene har samme erfaringene med og forståelse av hva fritid og organiserte fritidsaktiviteter er, noe L1 tok hensyn til. Gjennom samtale om elevenes tidligere skoleerfaringer og skolehverdagen deres nå, ble begrepet fritid forklart. Videre snakket de om hvilke fritidsaktiviteter elevene kjente til i nærmiljøet, hvilke de deltok på og hvilke de kunne tenke seg å prøve. L1 spilte aktivt på elevenes erfaringer og knyttet det til innholdet og begrepene i teksten de leste.

L1 har også tatt utgangspunkt i elevenes varierte sosiokulturelle bakgrunn når de har lest eventyr fra forskjellige land, og opplevde at noen elever satte veldig pris på dette og følte at noe som var litt deres fikk oppmerksomhet i klassen. Videre observerte jeg at L1 ikke tar det for gitt at alle elevene har samme bakgrunnskunnskap om emner. På mellomtrinnet leste elevene en tekst om grilling på tur, og i klassesamtalen etterpå spurte hen en elev om det var vanlig å grille i elevens hjemland, og lot eleven fortelle om hva de pleide å grille.

Lærerne forsøker også i noen tilfeller å tilpasse kvalitativt ved hjelp av den tospråklige strategien, for eksempel når L1 og L2 har funnet fagtekster på morsmål eller forsøkt å oversette tekst til morsmål. L2 har erfart at det ofte er vanskelig for elevene å gripe innholdet i fagtekster og utvikle en god forståelse av emnet. Hen har i samarbeid med elever brukt internett og google translate for å oversette eller finne tilsvarende fagtekster på elevens morsmål slik at eleven fikk mulighet til å lære noe av det samme fagstoffet som de andre elevene. Det var vanskelig for L2 å vurdere om tekstene på morsmål var gode, hen forstod jo ikke språket og måtte orientere seg ut fra bildene i teksten. L2 mener det blir lettere når elevene får noen knagger å henge det ukjente på, at det blir lettere å lære fagstoffet da og at tekstene på morsmål fungerer som en overgang til norsk. I tilfeller hvor dette er gjort, har det vist seg at elevene allerede har bakgrunnskunnskaper og begrepsforståelse som de først kunne nyttiggjøre seg av når de fikk ta i bruk morsmålet sitt.

L2 forteller at hen har jobbet med tilpasset vurdering for å gi elevene bedre mulighet til å vise hva de kan. Når elevene har språklige utfordringer, har de dårligere forutsetninger for å lære fag og å uttrykke seg når de vurderes. L2 har derfor for eksempel hatt muntlige prøver med elever og tydeliggjort hva det forventes at de skal kunne til prøven. Hen har også latt elever gjøre prøver som hjemmeoppgaver, slik at de skal få bedre tid til å jobbe med stoffet.

L2 er den eneste som forteller eksplisitt om å ha forsøkt tilpassede vurderingsformer. L3 mente at man ikke kunne tilpasse vurderinga i noe særlig grad, fordi alle elever må vurderes etter de samme kriteriene. Når vi snakket om vurdering, tror jeg L3 egentlig kun tenkte på sluttvurdering, og ikke underveisvurdering.

L3 synes det er utfordrende å få tid til de minoritetsspråklige elevene i klassen. Hen tror ikke de minoritetsspråklige elevene har fullt læringsutbytte av den ordinære undervisninga, og skulle ønske at hen kunne hjulpet dem mer. L3 tror det hadde vært lettere med en assistent tilstede, fordi det er mange elever, ikke bare minoritetsspråklige, som trenger ekstra oppfølging. En slik tankegang tar utgangspunkt i en kvantitativ differensiering. Jeg oppfatter at L3 ser at de minoritetsspråklige elevene i klassen ikke alltid henger helt med, men har få strategier for å gripe utfordringa eller opplever at hen ikke har mulighet til å hjelpe dem.

4.6.2 Organisatorisk differensiering og inkludering

Datamaterialet viser at skolen ikke ønsker å ha organisatorisk differensiering i utstrakt grad, og dette begrunnes særlig av hensyn til inkludering. Inkludering omtales både som sosial og faglig. Både rektor og L1 sier at det er ønskelig at elevene som får særskilt norskopplæring fortest mulig skal kunne følge ordinær opplæring. De ønsker å gjøre elevene i stand til å delta faglig og sosialt sammen med resten av klassen. L2 er nokså kritisk til organisatorisk differensiering. Hen mener at mest mulig tilpasning bør skje i klasserommet og at alle må få mulighet til å lære innenfor klassefellesskapet. Det å ta ut elever fra klassen kan bidra til en «sykeliggjøring» av disse, samt at de går glipp av viktig sosial læring i klassefellesskapet, mener hen. Både L1 og L2 sier at de ikke ønsker at tilpasninger for enkeltelever skal være så synlig i klassen. Når L1 jobber med begreper i klassesamtaler, eller går igjennom og tydeliggjør oppgaven som er lekse, henvender hen seg til hele klassen, selv om hen vet at dette er viktige tiltak for de minoritetsspråklige elevene. L1 ser at disse tiltakene også er viktig og nyttig for flere av de norskspråklige elevene. Når hen velger ut begreper i klassesamtaler, velger hen også ut begreper som er vanskelig for de fleste.

L1 fortalte at det i begynnelsen var en del frustrasjon blant elevene når særnorsktimene ble plassert samtidig med for eksempel kroppsøving. Hen sier at det merkes på motivasjonen til elevene at de ikke synes noe om å gå på særnorskundervisning når de andre elevene i klassen går for å ha kroppsøving. «For de vil være sammen med de andre», sier hen. For noen elever kan kroppsøving være et viktig fag å delta i fordi det ikke stiller samme krav til språkferdigheter som de fleste andre skolefag, og de opplever kanskje i mindre grad å komme til kort på grunn av språket. På grunn av plasseringen av særnorsktimen opplevde nok flere elever å bli ekskludert, på tross av at målet med særnorsken er å inkludere dem i læringsprosessene i den ordinære undervisninga. Selv om timeplasseringa ble noe endret, tas elevene fortsatt ut fra diverse fag i løpet av uka. Som nevnt er dette en utfordring skolen forholder seg til, og de ser at det kan føre til faglig ekskludering når elevene går glipp av undervisning. Flere snakker om mulighet for å bruke særnorsken til å gjøre elevene bedre i stand til å delta faglig i ordinær undervisning, men som nevnt i kapittel 1.4.3 er en direkte sammenheng mellom særnorsk og andre fag utfordrende å få til.

4.7 Oppsummering

Skolen tilbyr særskilt norskopplæring til elever som, med grunnlag i kartlegging og enkeltvedtak, har behov for det. Ingen elever får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring selv om både lærere og rektor tror flere elever kan ha behov for det. Skolen opplever det utfordrende å skulle organisere morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, og har heller ikke prioritert dette som en del av tilbudet. Det vurderes å ansette morsmålsassistent, først og fremst som støtte for nyankomne elever.

Det meste av undervisningen i særnorsk foregår i grupper på tvers av trinn. På mellomtrinn og særlig ungdomstrinn opplever skolen det som en utfordring at elevene går glipp av undervisning i andre fag når de har særnorsk. Rektor vurderer muligheten for parallellegging av norsktimene, men foreløpig mangler skolen norsklærere for å kunne endre organiseringen av timeplanen. Skolen ser fordeler med å knytte innholdet i særnorsk opp mot andre fag, men dette er vanskelig å få til i praksis, blant annet på grunn av trinnblanding i gruppene.

Rektor mener det er for mange lærere som underviser i særnorsk og ønsker at en eller to skal ha ansvaret for dette. Det er ønsket at disse får utviklet sin kompetanse. Rektor savner samarbeid med andre skoler i nærheten. Lærerne som underviser i særnorsk ønsker et mer systematisk samarbeid seg imellom.

Man kan si at skolen bruker særskilt norskopplæring som en tydelig strategi for tilpasset opplæring for minoritetspråklige elever. Ut over dette viser ikke datamaterialet noen tydelig felles strategi, da lærerne forteller om ulike strategier og erfaringer med tilpasset opplæring. Noen av tilpasningene later til å komme av et nødvendig behov der og da, fordi de ser at opplæringen ikke er tilfredsstillende for elever. Flere lærere har forsøkt tospråklige strategier i noen tilfeller, og ser nødvendigheten av å ta i bruk elevers morsmål i noen situasjoner. Flere stiller seg noe kritisk til organisatoriske måter å differensiere på. De er opptatt av at elevene skal føle seg inkluderte både faglig og sosialt. Skolen er i en læringsprosess og er opptatt av å forbedre seg. Dette er relativt nye erfaringer for dem.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte analysen ved hjelp av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel to med det formål å svare på problemstillingen «*Hvordan realiseres et tilpasset opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i en fådelt distriktsskole?*». For å kunne svare på en så omfattende problemstilling mener jeg denne studien krevde en nokså omfattende datainnsamling og beskrivelse av funnene, noe som fremkommer i analysen. I drøftingen prioriterer jeg ikke å komme inn på alle momenter fra analysen. Særlig interessante funn vil bli drøftet og jeg vil forsøke å se skolens praksis i et helhetlig perspektiv. Jeg vil også få fram hvilke muligheter skolen har når det kommer til tilpasset opplæring.

5.1 Drøfting i lys av Baker

Hvis vi sammenligner Bakers tospråksmodeller med skolens praksis, mener jeg den kan karakteriseres som en form for mainstreaming. Elevene har bare fem timer særnorsk i uka. Resten av tiden går de i ordinær opplæring. Dermed fungerer særnorsken som et tilbud innenfor en mainstreaming-kontekst. Skolen gir kun opplæring i og på norsk, og går derfor under kategorien *enspråklige former for opplæring av tospråklige*. Unntak er tilfellene hvor noen lærere har forsøkt å ta i bruk elevens morsmål i opplæringen, men denne strategien er ikke systematisk brukt i opplæringen. Jeg forstår den derfor ikke som en implementert del av skolens praksis.

Særnorsken organiseres stort sett etter det Baker kaller «pull-out»-metoden. Bare på småtrinnet gis deler av undervisningen i særnorsk uten at eleven tas ut av klassen. Som Baker poengterer, er faren med en slik organisatorisk differensiering at elevene går glipp av fag, opplever stigmatisering og ved utstrakt bruk fører til en segregering av de minoritetsspråklige elevene. I analysen kommer utfordringer med organisatorisk differensiering tydelig fram. Skolen synes det er svært uheldig at elevene går glipp av fag på grunn av særnorsken. Særlig på ungdomstrinnet blir det vanskeligere å henge med i undervisningen. Organiseringen er paradoksal. Den er ment som et tiltak som skal gjøre elevene i stand til å kunne inkluderes faglig i den ordinære opplæringen, mens den samtidig fører til at det blir vanskeligere for elevene å henge med faglig. Dersom skolen får til en parallelllegging av norsktimene, vil de få løst denne problematikken, men som liten distriktsskole og få lærerressurser å ta av er det ikke sikkert at dette er mulig. Kanskje må de se etter andre muligheter.

L2 nevner «sykeliggjøring» av elevene som en mulig konsekvens av å ta dem ut av klassen, og dette kan forstås som stigmatisering. Det å ta ut elever forbindes kanskje særlig med spesialundervisning og elever som «mangler» noe eller som er «svakere» enn klassen.

Som nevnt i kapittel 2.2 er særskilt norskopplæring tenkt å være en forsterket norskopplæring, og det er også slik det fungerer på denne skolen. Men i tillegg til å lære norsk, mener rektor at andre fag også bør trekkes inn i særnorsken. Dette er fordi hen mener det vil ruste elevene bedre til deltakelse og læring også i fagene. Dersom skolen integrerer mer fag i særnorsken, begynner det å ligne det Baker kaller for *Sheltered English* (kap. 2.3.2). Siden de ikke tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring til elever som har behov for det, skal de «så langt mulig legges til rette for annen opplæring tilpassa føresetnadene til elevene» (Opplæringslova, 1998, § 2-8, tredje ledd). Slik kan et eventuelt valg om å integrere mer fag i særnorsken begrunnes.

Som analysen viser, syntes L1 det var utfordrende å skulle jobbe med læringsmål og innhold fra andre fag i særnorsken, hovedsakelig på grunn av trinnblandinga. Særnskgrupper på tvers av trinn gjør det vanskeligere å trekke fag inn i særnorsken. Kanskje er det særnorsken som i større grad må inn i fagene? Dette drøfter jeg i kapittel 5.2

Som det fremkommer i kapittel 4.5, vurderer skolen å ansette en morsmålsassistent. Dersom en eventuell framtidig morsmålsassistent brukes til å gi opplæring i og/eller på morsmål, nærmer skolen seg en *svak form for tospråklig opplæring* (jf. Baker). Da kan opplæringen sammenlignes med en overgangsmodell hvor elevene får opplæring i og/eller på morsmålet inntil de er gode nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring.

Skolens ressurser, organiseringsvalg og prioritering vil påvirke hvor omfattende en eventuell overgangsmodell ved skolen vil være. Da skolen hittil har prioritert norskopplæring, og er opptatt av at elevene ikke skal gå i særskilt tilbud veldig lenge, er det trolig aktuelt med early-exit. Med hensyn til inkludering i klassefellesskapet, er det heller ikke sannsynlig at skolen ønsker en omfattende organisatorisk differensiering slik late-exit-modeller gjerne krever. Jo lengre elevene får ha morsmålsopplæring, jo større er sjansen for at de utvikler en balansert tospråklig, men dette er trolig ikke et viktig hensyn for skolen, da rektor er ganske tydelig på at det hovedsakelig er foreldrenes ansvar å lære barna morsmål. Morsmålsassistenten er først og fremst tiltenkt å støtte elever som kan lite eller ingen norsk, fordi dette er noe av det skolen opplever som mest utfordrende. Når skolen ikke har prioritert morsmål i opplæringen, kan det være fordi de er redde for at dette skal gå på bekostning av andrespråklæringen.

Siden det er så mange forskjellige morsmål ved skolen, er det utfordrende å tilby en fullverdig overgangsmoell. Ved en eventuell ansettelse av morsmålsassistent, må skolen trolig velge mellom seks forskjellige morsmål. Dette betyr at en ansettelse av morsmålsassistent bare vil bety mulighet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for noen av elevene. Rektor nevner muligheten for nettundervisning eller å ansette flere morsmåls lærere i mindre stillinger, men da mener hen at det blir vanskelig å få til et godt samarbeid mellom disse og skolen på grunn av så lite tilstedeværelse. Poenget med å ha en morsmålsassistent er at hen skal ha nærhet til skolen og fagene. Dette understreker igjen at bruk av morsmål skal fungere som en støtte i den ordinære opplæringen.

Skolen organiserer særskilt språkopplæring på egne premisser. De befinner seg i en prosess med å finne løsninger som er gode for skolen og elevene. Når skolen er liten og med relativt få minoritetsspråklige elever, er det trolig vanskelig å etablere et fast tilbud. Behovet vil hele tiden endre seg avhengig av hvor mange minoritetsspråklige elever som til enhver tid går på skolen og hvilke morsmål de har.

5.2 Skolens strategier

KIO-prosjektet viste at det hovedsakelig ble satset på å gi minoritetsspråklige elever norskopplæring. Den særskilte språkopplæringen var mer tilpasset de minoritetsspråklige elever enn ordinær undervisning. Læring i fagene ble delvis elevenes individuelle ansvar, og faglæringen ble ikke knyttet opp mot den særskilte norskopplæringen. Denne studien har ingen forutsetninger for å si noe om hvorvidt elevene opplevde at opplæringen var tilpasset. Derimot mener jeg at dette kaset viser noe av de samme tendensene. Skolen satser spesielt på norskopplæring gjennom å tilby særskilt norskopplæring. Særnskolen er tilrettelagt for andrespråklæring og av og til brukes morsmål som ressurs. I den ordinære undervisninga forteller lærerne om bruk av forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen, men det ser ikke ut til at skolen har utviklet noen felles strategi for hvordan de skal lykkes med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen. Rektor sier at de ikke har drøftet dette i kollegiet, men forventer at alle lærerne tenker tilpasset opplæring i alle fag. En utfordring kan være at tilpasset opplæring er så omfattende og abstrakt, mens særskilt norskopplæring er mer konkret avgrenset med tanke på pedagogiske strategier rettet mot en spesiell gruppe elever.

Når jeg spør om det er særnorsken som må integreres mer i fagene, tenker jeg at særnorskens NOA-strategi og tospråklige strategi kan integreres mer i den ordinære opplæringen.

Analysen viser at lærerne og rektor har flere tanker om hvordan man kan tilpasse opplæringen, og lærerne bruker forskjellige strategier i klasserommet. Skolen er ikke uten kompetanse på feltet, men det er tydelige tendenser til at de ikke systematisk har jobbet sammen om å finne strategier for å tilpasse den ordinære opplæringen. Et eksempel som viser dette er hvor forskjellig L2 og L3 snakker om å jobbe med tilpasset vurdering. L2 mener minoritetsspråklige elever kan få ta prøver muntlig, slik at de får bedre mulighet til å uttrykke hva de har lært. L3 så ikke for seg at det gikk an å tilpasse vurderingen. Bruken av tospråklige strategier er også noe som ser ut til å skje bare når det blir alt for vanskelig for elevene. Strategien har trolig potensial ut over slike situasjoner.

De minoritetsspråklige elevene har bare fem timer med særnorsk i uka. Resten av uka er de i ordinær undervisning og er da prisgitt hvilke strategier læreren er fortrolig med og bruker. Hvis tilpasset opplæring er opp til hver enkelt lærer, mener jeg det gjør både elevene og skolen sårbar. Når lærerne har stor individuell frihet kan de bruke sitt fulle repertoar, men da blir også realiseringen av tilpasset opplæring i skolen veldig avhengig av den enkelte lærer. Datamaterialet viser at skolen har mye kunnskap og erfaringer med tilpasset opplæring, men disse er ikke nødvendigvis felles kunnskap og erfaringer, men ligger mye på den enkelte. Ved å samle all sin kunnskap og erfaring, tror jeg skolen kan utvikle sin kollektive praksis. Det kan se ut til at skolen først og fremst prioriterer kompetanseheving for lærerne som skal undervise i særnorsk. De bør også prioritere kompetanseutvikling for resten av lærerstaben, for å sikre tilpasset opplæring også i ordinær undervisning. Som L1 påpeker, er norskfaget og følgelig også språklæring gjennomgående i alle fag. Det er ikke bare lærerne i særnorsk som har ansvaret for at de minoritetsspråklige elevene utvikler språkferdighetene sine.

5.3 Avslutning

Denne studien har hatt som hensikt å belyse hvordan en fådelt distriktsskole tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever. Et feltarbeid over en liten uke i en utvalgt skole ga et omfattende datamateriale. Dette er en skole som befinner seg i en prosess hvor de søker etter gode og gjennomførbare løsninger for særskilt språkopplæring.

Resultatene av studien viser at skolen i hovedsak prioriterer å gi minoritetsspråklige elever særskilt norskopplæring. De vurderer det som svært viktig for at elevene skal kunne mestre

skolegangen. Foreløpig har ikke bruk av morsmål vært et systematisk integrert tiltak i språkopplæringen. De undergraver ikke morsmålet som ressurs, fordi de ser at noen elever ville hatt god bruk for det. Noen lærere har også tatt i bruk elevenes morsmål i faglæring, men dette er ikke en strategi som brukes systematisk.

Opplæringstilbudet ved skolen kan karakteriseres som mainstreaming med tilpasninger. Elever med rett til særskilt språkopplæring får fem timer særskilt norskopplæring i uka. Resten av tida går de i ordinær opplæring, og har da behov for tilpasset opplæring. Organiseringen er en utfordring fordi den skjer på tvers av klassetrinn. Dette fører til at elevene går glipp av undervisning i fag og kan få problemer med å henge med. Den særskilte norskopplæringen, som skal hjelpe elevene opp til et nivå som gjør dem i stand til å følge ordinær opplæring, gjør det samtidig vanskeligere for elevene å henge med i fagene.

Studien viser at lærerne tilpasser den ordinære opplæringen på ulike måter og bruker forskjellige strategier. Rektor vedgår at de ikke har diskutert tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever samlet i kollegiet. Det kan virke som om skolen satser på særskilt opplæring, for eksempel gjennom videreutdanning, men at de ikke er så bevisste på hva som er praksisen deres i den ordinære opplæringen. Jeg håper studien kan føre til en bevissthet om hvilke muligheter for tilpasning og hvilke strategier skolen og lærerne bruker og hvilke muligheter de har. I en feltsamtale oppnådde vi noe av dette:

Etter opptaket sier L4 at hen først tenkte at de ikke gjorde så mye, men nå ser hen at de faktisk gjør flere ting. Jeg svarer at hvis man samler alt det alle lærerne gjør eller har gjort så har man en stor kompetanse.

Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport (Høgskulen i Volda : trykt utg.) nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed. utg. Bilingual education & bilingualism 79). Bristol: Multilingual matters.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt NOVA-rapport* (online), Bd. 10/07. Hentet fra http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Beddari, K. (høst, 2016). *Eksamen i HIF-2012. Opplæringslovens §2-8: en drøfting i lys av ulike tospråklighetsmodeller*.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Börestam Uhlmann, U., & Huss, L. (2001). *Språklige möten : tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., . . . Streitlien, Å. (2010). *Opplæringsstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring* Bd. 01/2010. *Telemarksforskning-Notodden*. Hentet fra https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport_TIMI.pdf?sequence=3
- Engen, T. O. (2007). *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv* IG. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA : norsk som andrespråk*, 28(2), 23-86.
- Hvistendal, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 183-200). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rambøll. (2016), *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>)
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2. mars 2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017*. Hentet 11. mai 2017 fra <https://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbf>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 13. april 2017 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=Innvandforældre&KortNavnWeb=innvbf&PLanguage=0&checked=true>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*.

Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01>.

Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 20.05). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet 9. mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Særskilt språkopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Bakgrunn og formål

Temaet for forskningsprosjektet er norskopplæring og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Formålet er å undersøke hvordan en skole organiserer og gjennomfører norskopplæring for minoritetsspråklige elever og hvilke erfaringer ledelse og lærere har med dette.

Bakgrunnen for forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave i norskdidaktikk som avslutter studiet *Integrert master i lærerutdanning 5.-10- trinn* ved UiT - Norges arktiske universitet.

Skoleledelse (rektor og undervisningsinspektør) og lærere som underviser minoritetsspråklige elever i særskilt språkopplæring og/eller norsk, regnes som aktuelle informanter for prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studenten ønsker å gjøre et kortere feltarbeid ved skolen med en varighet på om lag en uke. Gjennom feltarbeidet ønsker studenten å bli kjent med skolen og deres praksis. Det planlegges intervju med rektor og undervisningsinspektør, samt intervju med lærere i særskilt språkopplæring og norsk. Disse intervjuene tas opp med lydopptaker.

I tillegg bes det om samtykke til at studenten får observere lærernes undervisning for å få en bredere forståelse av skolens praksis. Det er lærernes aktivitet som skal observeres, ikke elevenes. Observasjoner skal nedtegnes skriftlig, og det blir ikke gjort lyd-/bildeopptak av undervisning.

Spørsmålene til ledelsen vil omhandle hva skolen tilbyr av særskilt språkopplæring, hvordan de organiserer dette, og om skolen eller kommunen har en felles strategi for kartlegging og oppfølging av elevene. Spørsmål til lærerne vil også omhandle organiseringen av den særskilte språkopplæringen og om skolen har en felles strategi for oppfølging. Videre vil

lærerne også bli spurt om innhold og arbeidsmåter i fagene norsk og særskilt norskopplæring, samt hvordan de ser muligheter til å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Lydfilene fra intervju lagres på universitetets server, beskyttet av personlig brukernavn og passord. Anonymisert datamateriale lagres på passordbeskyttet datamaskin som oppbevares forsvarlig.

I masteroppgaven skal datamaterialet presenteres på en slik måte at skolen og deltakerne i studien ikke vil kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Etter prosjektslutt lagres lydfiler, transkripsjoner og feltnotater i UiT sitt system for eventuell videre forskning. Datamaterialet vil være lagret her i inntil 5 år. Kontaktperson og ansvarlig for lagring av datamaterialet etter prosjektslutt er Hilde Sollid.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kaisa Beddari (student) tlf. 91358824/kbe045@post.uit.no eller Hilde Sollid (veileder) tlf. 77646175/hilde.sollid@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

på intervju

i observasjon

på feltsamtale

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervju med lærer

- Informere om retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare
- Drøft hvordan vi kan bevare taushetsplikten og unngå personopplysninger om elever/andre ansatte og identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, språk, og eventuelle spesielle hendelser

Intro

1. Hvordan opplever du det å jobbe med minoritetsspråklige barn?
2. Hvordan er det å være lærer i særnorsk/norsk?

Spørsmål til observasjon

1. Hvem er minoritetsspråklig?
2. Du har hatt mye fokus på begreper. Trekker ut begreper fra leste tekster og fagbegrepene i samf. Får elevene til å forklare. Hvorfor? Alltid opptatt av dette? Fordel for de minoritetsspråklige elevene?
3. har lest eventyr fra forskjellige land – fortell mer
4. du bruker elevene aktivt i høytlesing – hvorfor? Frivillig å lese?

Tilpasset opplæring

1. TPO er å tilpasse til elevenes forutsetninger. Hvilke forutsetninger har elevene?
2. Hvordan mener du at man kan tilpasse opplæringa for minoritetsspråklige elever?
3. Hva gjør du for å tilpasse opplæringa for minoritetsspråklige elever?
 - a. I særnorsk og i andre fag
 - a. Synes du at du har mange muligheter for tilpasning?
 - b. Synes du at det er utfordrende å tilpasse?
 - c. Tilpasset målsetting og vurdering?
 - d. Noen hjelpemidler? Ordbok? Bøker på morsmål? Nettsider?
4. Hvordan mener du at du som lærer og skolen som helhet sikrer/(legger til rette for) at elevene kan tilegne seg fagkunnskaper samtidig som de lærer norsk?
5. Hva mener du er viktige forutsetninger for elevenes språklæring?
 - a. Hvordan «imøtekommer» du disse?
6. Er dere opptatt av flerspråklighet i klassen? Er det synlig på noen måte?

Forståelse av særskilt språkopplæring

1. Hva oppfatter du er formålet med den særskilte språkopplæringa?
2. I hvilken grad mener dere det er skolens ansvar/mandat å sørge for elevens tospråklige utvikling? Både norsk og morsmål?
3. Skolen tilbyr ikke morsmål og tospråklig opplæring – hva er dine tanker om det?
 - a. Tror du (noen) elever har behov for det eller at det hadde vært bra å ha det? Hvorfor (ikke)?
 - e. Er morsmål viktig å lære?
2. Hvilken plass har morsmål på skolen deres? Tas elevens morsmål i bruk (av elev eller lærer) og på hvilken måte?
 - b. Hvordan kan skolen uten morsmålslærere påvirke elevenes morsmålsføring positivt?
4. (I hvilken grad mener dere at skolen er i stand til å sørge for elevens tospråklige utvikling?)

Organisering av særnorsk

1. Generelt, fortell om hvordan dere organiserer særskilt språkopplæring
 - a. hvordan opplever du at organiseringen fungerer?
2. Hvordan fungerer gruppesammensetningen(e) i den særskilte språkopplæringa?
 - a. Ulik alder og nivå?
 - b. Antall elever?
 - c. Fordeler og ulemper?
3. I hvilke fag tas elever ut av klassen? Hvorfor i disse fagene?
 - a. Hvem bestemmer plasseringen av timene?
4. Går elevene glipp av vanlig undervisning, og evt. hvordan sørger lærerne for at elevene kan henge med i de andre fagene?
5. Hvem har ansvaret for oppfølging av de minoritetsspråklige elevene?
6. Samarbeider du med andre lærere om planlegging, undervisning, kartlegging, skole-hjem, eller annen oppfølging av minoritetsspråklige elever?
 - a. Hva samarbeides det om?
 - b. Hvorfor samarbeider dere (ikke) om dette?
 - c. Kunne du tenkt deg mer eller mindre samarbeid med andre lærere? Hvorfor?
7. Dere har et fast rom. Du sa at du ønsket å kunne henge opp materiell på veggene. Hvilket materiell kunne du tenke deg? Hvordan ville du brukt det? Hvorfor?

Innhold og aktiviteter i særnorsk

1. Hvilke(n) læreplan(er) bruker dere? Hvorfor?
2. Hvilke læringsaktiviteter benyttes? Hvorfor?
3. Hvilket læringsmateriell brukes? (bøker, ordbøker, spill, nettsider, andre hjelpemidler/konkreter)

- d. Brukes disse også i andre fag? Hvorfor/ hvorfor ikke?
4. Knyttes innhold, aktiviteter og læringsmål i særnorsk opp mot andre fag? Hvilke? Hvorfor?
5. Synes du at lærerne bør knytte den særskilte opplæringa til opplæringa i andre fag? Begrunn.
6. Dere diskuterte litt i begynnelsen av timen hva som skulle læres framover. En elev ville øve på å skrive sms. Er elevene med på å bestemme litt hva innholdet i faget blir? Eller hva de vil lære? Fordeler og ulemper med det?
7. Du retter ikke uttalen til elevene når de leser, med mindre de stopper opp og er usikre. Hvorfor?

Kartlegging og vurdering

1. Fortell litt om hvordan dere jobber med kartlegging
 - a. Hvem har ansvaret for å kartlegge?
 - b. Hvilket materiell brukes og hvorfor?
 - c. Erfaringer med kartleggingsmateriell?
 - d. Hvor ofte kartlegges elevene?
2. Hvordan jobber du ellers med vurdering av disse elevene?
 - a. Vurdering for læring (underveis)
 - b. Sluttvurdering

Felles strategi

1. Opplever du at skolen har en felles strategi for mottakelse og oppfølging av minoritetsspråklige elever?
 - d. På hvilken måte?

Aktuelt tema?

1. Hvor aktuelt er dette temaet for deg og dine kollegaer? Ofte på dagsordenen?
2. I hvilke sammenhenger drøftes temaet?
3. utfordrende? ser du muligheter?

Avslutning

- Noe du vil legge til, fortelle mer om eller avklare?
- Tusen takk for at du stilte til intervju!

Vedlegg 3

Intervju med rektor og undervisningsinspektør

Før intervju

- Samtykkeskjema underskrives, informere om retten til å trekke seg
- Drøfte hvordan vi kan bevare taushetsplikten og unngå personopplysninger om elever/andre ansatte og identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, språk, og eventuelle spesielle hendelser

Elevmassen og skolens tilbud til minoritetsspråklige elever

1. Omtrent hvor mange minoritetsspråklige elever (elev med annet morsmål enn norsk) går ved skolen?
 - a. Omtrent hvor mange av disse har vedtak om særskilt språkopplæring?
 - i. Fordeling på ungdomstrinn, mellomtrinn og barnetrinn?
 - ii. Mange ulike språkbakgrunner?
2. Fortell litt om hvordan skolen arbeider med disse elevene
3. Hvilke former for særskilt opplæring for minoritetsspråklige elever tilbyr skolen på nåværende tidspunkt? (særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig opplæring, innføringstilbud?)
 - a. Hvis skolen (ikke) gir særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring, hva er begrunnelsene for dette?
 - b. Skulle dere ønske å tilby morsmål og tospråklig, og hva må i så fall til?
 - c. Hvilke faktorer er med på å bestemme hvordan tilbudet ser ut? På hvilken måte?
 - d. Har tilbudet sett annerledes ut? Hvorfor?
 - e. Hvordan ser dere for dere framtida?
 - f. Tilbyr dere noen form for innføringstilbud? Slik at man kan gjøre unntak fra læreplanen...
4. Hva mener dere er formålet med den særskilte språkopplæringa?
5. I hvilken grad mener dere det er skolens ansvar/mandat å sørge for elevers tospråklige utvikling?
6. (I hvilken grad mener dere at skolen er i stand til å sørge for elevers tospråklige utvikling?)

Organisering

1. Hvordan organiserer skolen særskilt språkopplæring? Begrunn valgene.
 - a. I grupper utenfor vanlig klasse?
 - b. Eventuelt hvordan er gruppene satt sammen?
 - c. Timetall i uka?
 - d. Når på timeplanen?

- e. Eventuelt: I hvilke fag tas elever ut av klassen? Hvorfor i disse fag?
 - f. Hvilken kompetanse har lærere som underviser?
 - g. hvilke(n) læreplan(er) brukes og hvorfor? Opp til hver enkelt lærer?
2. Hvordan mener du organiseringa fungerer?
 3. Har dere vurdert eller prøvd ut andre former for organisering?

Felles strategi og ressurser

1. Har skoleeier(kommunen) en felles strategi for mottakelse og oppfølging av minoritetsspråklige elever?
 - a. For eksempel plan for kartlegging, oppfølging, valg av læreplan?
 - b. Skriftlig uttrykt i dokument? Handlingsplan?
 - c. Hvis ja, hvordan bruker skolen dette? På hvilken måte er det nyttig/ikke nyttig?
 - d. Hvordan er den utviklet?
2. Har skolen en felles strategi for mottakelse og oppfølging av minoritetsspråklige elever?
 - e. Skriftlig uttrykt i dokument? Handlingsplan?
 - f. Hva er strategien? Hvordan er den utviklet?
2. Mener du at skolen får nødvendig støtte fra kommunens administrasjon?
 - a. ((Hvem sitt ansvar er det å gjøre skolen i stand til å kunne gi disse elevene et likeverdig opplæringstilbud? Burde skoleeier (kommunen) vært mer på banen? Kommunen har vedtatt å ta imot flyktninger, og aner kanskje derfor hvilke utfordringer skolen etter hvert vil stå overfor? Eller har ikke kommunen tenkt noe videre på dette?))
3. samarbeid med andre skoler?
4. spesielle ressurspersoner i skolen? hvordan brukes disse?
5. kompetanseutvikling?

Tilpasset opplæring

1. særskilt språkopplæring kan forstås som en form for tilpasset opplæring. På hvilke andre måter tenker du at opplæringa kan tilpasses denne elevgruppa?
2. På hvilke andre måter tilpasser skolen opplæringa til elevgruppa?
3. Hvordan legger skolen til rette at elevene kan tilegne seg fagkunnskaper samtidig som de lærer norsk?

Aktuelt tema?

4. Hvor aktuelt er dette temaet for dere? Ofte på dagsordnen?
5. I hvilke sammenhenger drøftes temaet?
6. utfordrende? ser dere muligheter?

Avslutning

- Noe du vil legge til, fortelle mer om eller avklare?
- Tusen takk for at du stilte til intervju!