

Særskilt språkopplæring

*Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om
dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever?*

Elisabeth Fjermedal



Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk
ved NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2016

Elisabeth Fjermedal

Buøy Ring 10

4077 Hundvåg

Tlf.: 905 90 586

Sammendrag av masteravhandlingen

Bakgrunn og problemstilling: Økende innvandring gjør at opplæring av minoritetsspråklige elever er et svært aktuelt tema, men det er også et tema som er kontroversielt i den offentlige debatten. Opplæringsloven (1998) stadfester at minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring, skal ha rett til grunnleggende norskopplæring, og om nødvendig morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (§ 2-8). Det drøftes i hvilken grad den ivaretar minoritetsspråklige elevers opplæring (Bøyesen, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Rambøll Management, 2016; Spernes, 2012; Øzerk, 2005, 2007, 2008b, 2010a). I denne sammenheng er det viktig å fokusere på lærere i grunnleggende norsk, og mitt hovedforskningsspørsmål er: *Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om dagens særskilte språkopplæring?* Jeg har nærmere fokus på lover og forskrifter, samt kritiske momenter knyttet opp mot disse, for å videre kunne belyse hva lærerne mener om den særskilte språkopplæringen.

Metodevalg: Datainnsamlingen er foretatt på bakgrunn av kvantitativ metode, herunder spørreundersøkelse. 59,5 % av grunnskolene i Stavanger er representert i undersøkelsen, derav 42 lærere, noe som utgjør ca 35 % av alle lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune.

Resultater: Dataene kan forstås som en viktig indikator på hva lærerne mener om dagens særskilte opplæring, og spesielt om den grunnleggende norskopplæringen som de selv praktiserer. Undersøkelsen avdekker at et fåtall på 21,4 % av informantene har kompetanse innen andrespråkspedagogikk eller interkulturell pedagogikk. De fleste informantene uttrykker at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper om regelverket, og heller ikke tilstrekkelig kompetanse til å undervise i grunnleggende norsk. Dessuten er informantene verken særlig fornøyde med kartleggingsverktøyet eller organiseringen av opplæringen. Det ser ut til å være et stort, uttrykt behov for mer kompetanse innen feltet. Svært mange av informantene kjenner heller ikke til den tilgjengelige ressursen i kommunen: *Veilederkorpset for flerspråklig opplæring*, som blant annet veileder lærere og avholder kurs på skolene. De som allerede har deltatt på kurs og møter, er imidlertid fornøyde med disse, og kunne tenke seg å delta på flere. De fleste lærerne ser ikke verdien av å bruke elevenes morsmål i den grunnleggende norskopplæringen, og er heller ikke enige i at minoritetsspråklige elever bør bli tilbudt morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette er med på å understreke at å heve kompetansen blant lærerne er en viktig faktor for å kvalitetssikre den særskilte språkopplæringen.

Forord

Særskilt språkopplæring er et praksisfelt som engasjerer meg både profesjonelt og personlig. Gjennom mitt arbeid som lærer, er det også et svært aktuelt tema. Arbeidet med avhandlingen har gjort meg enda mer engasjert og bevisst innen feltet, noe jeg vil få mye glede av i tiden fremover.

Jeg vil takke alle lærerne i grunnleggende norsk i Stavanger som tok seg tid til å svare på mitt spørreskjema. Uten dere ville forskningsprosjektet ikke vært mulig å gjennomføre. Videre vil jeg takke min hovedveileder, førsteamanuensis Frédérique Brossard Børhaug ved NLA Høgskolen i Bergen, som har gitt meg konkrete og gode råd gjennom hele prosessen, og ikke minst masse god motivasjon i arbeidet! Jeg vil også rette en stor takk til professor Gunhild Hagesæther ved NLA Høgskolen i Bergen, som har vært min biveileder, spesielt i forhold til kvantitativ metode. Dere har gjort arbeidet med avhandlingen til en fryd med deres konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, samt store fleksibilitet i forhold til veiledning.

Jeg vil takke min samboer Stian og mine barn Alma og Oline for tålmodigheten og forståelsen for at jeg har ”jobbet på dataen” i tide og utide. Jeg vil også takke Stian, Linda, Marianne og Marita for gode og nyttige tilbakemeldinger ved gjennomlesing av oppgaven!

Sist, men overhodet ikke minst, vil jeg takke min svigermor, min søster Marianne og min mor for barnepass! Jeg vil også takke all familie og venner som har støttet og motivert meg i arbeidet!

Stavanger, april 2016

Elisabeth Fjermedal

Innhold

Sammendrag av masteravhandlingen.....	3
Forord.....	5
Innhold.....	7
1. Innledning	11
1.1 Tema og aktualitet for avhandlingen.....	11
1.2 Avhandlingens begrepsbruk og faglige forankring	13
1.3 Prosjektet forskningsspørsmål og underspørsmål	14
1.4 Avhandlingens struktur	15
2. Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i Norge -	
Hovedkjennetegn og kritiske momenter	17
2.1 Funksjonell tospråklighet, et ønskelig mål å strebe etter	17
2.2 Fra Norsk som fremmedspråk til Norsk som andrespråk - En kort beskrivelse	19
2.3 En kritisk redegjørelse av de nasjonale føringene for opplæring av	
minoritetsspråklige elever i dagens skole.....	22
2.3.1 Ulike tolkninger av opplæringsloven – et gode?	23
2.3.2 Å kartlegge minoritetslevers språkkompetanse – en vanskelig oppgave	26
2.3.3 Læreplaner i norsk for språklige minoriteter – Hva skal brukes?	28
2.3.4 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter – Hva innebærer ”om nødvendig”?	30
2.3.5 Kontraster mellom forskningsdiskursen og politiske vedtak.....	32
2.3.5.1 Morsmålsopplæring er underordnet særskilt norskopplæring.....	33
2.3.5.2 Morsmålsundervisning er et kontroversielt tema i minoritetslevenes språkopplæring ...	35
2.4 Et økt kompetansebehov for lærere i særskilt språkopplæring	37
2.4.1 Målet om å øke kompetansen: To eksempler på statlige satsinger	39
2.4.1.1 Likeverdig opplæring i praksis 2004-2009	39
2.4.1.2 Kompetanse for mangfold 2013-2017	40
2.5 En oppsummering av dagens særskilte språkopplæring og kritiske hovedmomenter	
fra forskningsfeltet.....	40
3. Særskilt språkopplæring i Stavangerskolen	42
3.1 En kort presentasjon av innføringsskolen, Johannes læringscenter	42
3.2 Opplæring av minoritetsspråklige – Rapport og kvalitetsforbedrende tiltak.....	44
3.2.1 En kort presentasjon av rapporten <i>Opplæring av minoritetsspråklige (2012)</i>	44

3.2.2 Kvalitetsforbedrende tiltak	45
3.3 Veilederkorpset for flerspråklig opplæring.....	46
3.4 Kompetanse for mangfold – satsingen i Stavanger kommune	47
4. Metodiske valg og vurderinger	48
4.1 Begrunnelse for valg av kvantitativ metode i avhandlingen	48
4.1.1 Spørreskjema til innsamling av informasjon.....	49
4.2 Planlegging av den kvantitative undersøkelsen	49
4.2.1 Valg av informanter	50
4.2.2 Utvikling og oppbygging av spørreskjema	50
4.2.3 Tillatelser	52
4.3 Gjennomføring av datainnsamlingen	53
4.4 Svarprosent i undersøkelsen.....	54
4.5 Bearbeiding av resultatene	56
4.6 Vurdering av spørreundersøkelsen	57
4.6.1 Reliabilitet.....	57
4.6.2 Validitet.....	58
4.6.3 Refleksjoner over forskningsetikk i avhandlingen	60
5. Praksis overfor minoritetsspråklige elever – Presentasjon og drøfting av data	63
5.1 En beskrivelse av bakgrunnen til informantene.....	64
5.2 Grunnleggende norskopplæring i praksis	66
5.2.1 Hvordan organiseres undervisningen?	67
5.2.2 Kartlegging – Hvilke verktøy blir brukt og hvordan synes disse å fungere?	72
5.2.3 Hvilke læreplaner benyttes?	76
5.3 Hvordan lærerne uttrykker et behov for mer kompetanse	77
5.3.1 Veilederkorpset som en kilde til mer kunnskap – I hvilken grad brukes det?.....	82
5.4 Morsmålet i opplæringen – hvilken verdi tillegges det?	84
5.5 Oppsummerende kommentarer.....	87
5.5.1 Hva sier lærerne om deres praksis av grunnleggende norskopplæring?	88
5.5.2 Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?.....	90
5.5.3 Hvilken verdi tillegger lærerne elevenes morsmål i opplæringen i skolen?	91
6. Avslutning.....	93
Litteratur	97
Oversikt tabeller	103
Vedlegg nr. 1: Samtykke fra NSD	105

Vedlegg nr. 2: Oversendelsesbrev.....	108
Vedlegg nr. 3: Spørreundersøkelsen.....	109
Vedlegg nr. 4: Purrebrev på e-post	113

1. Innledning

1.1 Tema og aktualitet for avhandlingen

I mitt arbeid som lærer har jeg til en hver tid hatt ansvar for opplæring av minoritetsspråklige elever, både i form av grunnleggende norskopplæring, i spesialundervisning og i den ordinære undervisningen. Dette ansvaret har jeg hatt uten formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk eller interkulturell pedagogikk, noe som heller ikke er et krav i det norske skolesystemet. Høsten 2012 tok jeg faget Interkulturell pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Med bakgrunn i egen erfaring, vekket dette min interesse både med tanke på hvordan hver enkelt lærer og skolen kan ivareta minoritetsspråklige elevers behov, og i forhold til hvor viktig det er å være kritisk til den politiske behandlingen av dette feltet. Som lærer er jeg opptatt av å strebe etter å gi tilpasset opplæring ut i fra den enkeltes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Selv med store anstrengelser og høy motivasjon, har jeg imidlertid følt at knapphet i tid og ressurser, samt manglende kunnskaper, kan være avgjørende i møte med den minoritetsspråklige gruppen som øker i norsk skole.

I dag er 16,3 % av befolkningen innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, og disse stammer fra 223 ulike land (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2016b). Dette betyr at det også er en stor andel minoritetsspråklige elever i skolene, og mange har utfordringer i norsk, noe som fører til behovet for særskilt språkopplæring. Omtrent 7 % av elevene i dagens grunnskolen får særskilt språkopplæring i form av grunnleggende norskopplæring (SSB, 2015). Dette tallet har vært stabilt de siste årene. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring har derimot hatt en kraftig nedgang siden 2010 (SSB, 2015).

Det er et omstridt tema i hvor stor grad elever skal bli tilbudt særskilt språkopplæring utover grunnleggende norskopplæring, og det er et vanlig utsagn at minoritetsspråklige elever må få undervisning i og på norsk for å lære seg norsk raskest mulig (Pihl, 2010, s. 101; Selj, 2008, s. 14). Dette kan imidlertid ses på som en unyansert forståelse angående morsmålet (Valvatne & Ôzalp, 2008, s. 231). Morsmålsopplæring bør tilbys *også* når minoritetsspråklige elever har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 176; Øzerk, 2005, 2008b). Dette begrunnes både med at morsmålet er viktig for identitetsutvikling (Egeberg, 2012, s. 63; Øzerk, 2008b, s. 139), og med at det er nødvendig med mer enn ”tilstrekkelige ferdigheter” i norsk for innlæring av skolefag generelt (Aasen, 2012, s. 138). Mange minoritetsspråklige elever vil klare seg bra i skolen fordi norskferdighe-

tene er gode. Standardiserte tester og karakterer viser imidlertid at minoritetsspråklige elever ikke klarer seg like bra som majoritetsspråklige i skolen (Bakken, 2014b; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 50; Rambøll Management, 2016, s. 90; SSB, 2016a; Utdanningsdirektoratet, 2014c, s. 2). Forskjellene synes å øke etter alder, og er størst på ungdomstrinnet (Hauge, 2014, s. 44; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 132), i tillegg til at frafallet i videregående opplæring er høyere blant minoritetsspråklige elever (Rambøll Management, 2016, s. 90; Utdanningsdirektoratet, 2014c, s. 2). Minoritetsspråklige elever er også i deler av landet overrepresentert innen spesialundervisning (Egeberg, 2016, s. 12; Pihl, 2010, s. 19). For dem som har en normal tospråklig utvikling, vil kunnskap hos lærere om blant annet språkutvikling, være viktig for å unngå spesialpedagogiske tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 15). Phil hevder at ”skolenes henvisninger kan tyde på at skolene definerer det som et problem og et avvik i utgangspunktet å ha et annet førstespråk enn norsk” (2010, s. 121). Hun problematiserer også at minoritetsspråklige elever ofte blir henvist til PP-tjenesten når de norskspråklige ferdighetene ikke strekker til, og at PP-tjenesten ofte vedtar at eleven trenger spesialundervisning der behovet egentlig ligger i tospråklig opplæring (2010, s. 102). Her får hun støtte fra andre forskere som mener at minoritetsspråklige elever kan utvikle spesialpedagogiske behov på grunn av manglende tilpasset opplæring (Egeberg, 2016, s. 13; Schultz, Hauge & Støre, 2002, s. 56). Dersom undervisningen ikke blir tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, kan det gå utover både språklige og faglige ferdigheter (Øzerk, 2005).

Hensikten med denne studien er å sette fokus på en gruppe elever som stadig blir større, og som det alltid vil være spesielle språklige og kulturelle utfordringer knyttet til. I tråd med opplæringsloven (1998) og læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), har alle elever rett på en tilpasset og likeverdig opplæring, ut i fra deres forutsetninger. Tilpasset opplæring ble et juridisk begrep i 2008 (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; Øzerk, 2011, s. 19). Likevel viser forskning at minoritetsspråklige elever i tiden fremover må sikres det opplæringstilbudet de har krav på, for at flest mulig skal kunne fullføre videregående opplæring, ta en utdanning og kunne delta i arbeidslivet (Rambøll Management, 2016, s. 90).

Ved min avhandling ønsker jeg å finne ut hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever, og hvilke utfordringer de opplever å stå overfor. Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever?

Før jeg går nærmere inn på mitt forskningsspørsmål, ønsker jeg å avklare noen av begrepene som blir brukt i oppgaven, samt å gjennomgå litteraturen som blir brukt som bakgrunn for å besvare forskningsspørsmålet.

1.2 Avhandlingens begrepsbruk og faglige forankring

I denne underdelen vil jeg gjennomgå noen av begrepene som blir brukt i avhandlingen. De sentrale begrepene som ikke blir utdypet her, vil imidlertid bli forklart etter hvert som de blir introdusert i avhandlingen. Deretter vil det bli gitt en generell presentasjon av de føringer, forskning og annen litteratur som blir brukt i oppgaven.

Elever fra språklige minoriteter eller *minoritetsspråklige elever*, blir ofte definert som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (jmf. opplæringsloven § 2-8). *Morsmålet* er som regel ”hjemmespråket” til eleven, men det bør også fokuseres på hva eleven selv definerer som sitt morsmål (Spernes, 2012, s. 103). Det kan blant annet være det språket eleven lærer først, kan best, bruker mest eller identifiserer seg med (s. 103). Ut i fra et pedagogisk perspektiv er morsmålet ”det språket man har lært først av de språkene man ikke har glemt, men bruker i sitt daglige liv” (Øzerk, 2016, s. 23). I dette ligger det at det er fullt mulig å glemme det språket en lærer først (s. 23). Samtidig er det også mulig å ha mer enn ett morsmål (s. 24). *Andrespråket* er et språk som læres senere eller som ikke blir like mye brukt, og som kommer i tillegg til morsmålet. Andrespråket er majoritetsspråket i miljøet, og det er helt nødvendig å lære dette for å mestre utfordringer i dagliglivet (Spernes, 2012, s. 102; Øzerk, 2016, s. 25). *Andrespråkspedagogikk* handler om hvordan minoritetsspråklige elever utvikler et andrespråk. Gjennom eksempelvis studiet ”Norsk som andrespråk” ved Universitetet i Stavanger, betyr dette blant annet å kunne anvende andrespråksteorier, å vite hva som kan være utfordrende ved å lære det norske språket og å vite hvilke metodiske grep en kan benytte i undervisningen (Universitetet i Stavanger, 2016). Det skilles ofte ikke mellom begrepene *interkulturell pedagogikk* og *flerkulturell pedagogikk* i pedagogisk utdanning eller i skolen. *Interkulturell pedagogikk* er imidlertid en forståelse som vektlegger dynamikk, og en samhandling, mellom individer, mens *flerkulturell pedagogikk* blir av flere problematisert som en mer statisk forståelse av (andre) kulturer (Østberg, 2013, s. 19). Denne debatten vil jeg ikke ta

utgangspunkt i, da det ikke er et sentralt spørsmål i min avhandling, men jeg vil imidlertid i hovedsak bruke betegnelsen interkulturell pedagogikk.

For å beskrive dagens særskilte språkopplæring for minoritetsspråklige elever i Norge, henvises det til opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), som styrer dokumenter for skolene. I kritikken vises det i flere sammenhenger til en melding til Stortinget, *En helhetlig integreringspolitikk* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) og Østbergutvalgets utredning til Kunnskapsdepartementet, *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010b). I avhandlingen benyttes også flere rapporter for å beskrive dagens opplæring for minoritetsspråklige elever. Rambøll Management har foretatt flere evalueringer (2006, 2008, 2009 og 2016), hvor spesielt den siste blir brukt gjennom hele avhandlingen. I tillegg har Anders Bakken tidligere sammenfattet internasjonal og nasjonal forskning rundt virkninger av særskilt språkopplæring (2007). Berit Lødding har avgitt en delrapport *Mobilisering for mangfold* (2015) som både tar for seg hvordan strategiplanen *Kompetanse for mangfold* (2013-2017) har til hensikt å fungere og hvordan den har fungert til nå.

Av forskere og fagfolk innen feltet som det vil bli henvist til gjennom avhandlingen, kan det spesielt nevnes Vigdis Alver (2009), Liv Bøyesen (2006, 2014), Espen Egeberg (2012, 2016), Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2004), Joron Pihl (2010), Else Ryen (2008), Idunn Seland (2014), Elisabeth Selj (2008), Kari Spernes (2012), Kamil Øzerk (2005, 2006, 2007, 2008a, b, c, d, 2010a), Finn Aarsæther (2013) og Joar Aasen (2012). Disse vil det bli referert til flere ganger gjennom avhandlingen, og nevnes derfor spesielt. Alle disse er opptatt av mangfold, den flerkulturelle skolen og særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Denne teorien vil ligge til grunn i arbeidet med å besvare prosjektets forskningsspørsmål og underspørsmål.

1.3 Prosjektet forskningsspørsmål og underspørsmål

Mitt hovedforskningsspørsmål er som tidligere sagt:

Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever?

Undersøkelsen begrenses til å gjelde lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune. Dette skyldes både at det ville blitt omfattende å administrere dersom flere kommuner var deltakende, men også fordi ulike kommuner har ulike føringer og organiseringer av den særskilte språkopplæringen. For å belyse mitt forskningsspørsmål, har jeg laget to underspørsmål som omhandler dagens særskilte språkopplæring generelt. I tillegg har jeg utarbeidet tre underspørsmål som har til hensikt å få frem lærerne i grunnleggende norsk i Stavanger kommune sine meninger spesielt.

Underspørsmål knyttet til kapittel 2 og 3 (teorigrunnlaget):

1. Hvordan er dagens særskilte språkopplæring utformet på nasjonalt nivå og i Stavanger kommune?
2. Hvilke kritiske momenter blir fremmet av forskere rundt dagens særskilte språkopplæring?

Underspørsmål til kapittel 5 (presentasjon og drøfting av data):

1. Hva sier lærerne om deres praksis av grunnleggende norskopplæring?
2. Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?
3. Hvilken verdi tillegger lærerne elevens morsmål i opplæringen i skolen?

Videre vil jeg si noe om hvordan avhandlingen er bygget opp.

1.4 Avhandlingens struktur

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for den særskilte språkopplæringen for minoritetsspråklige elever i Norge, og jeg vil argumentere for at funksjonell tospråklighet er et mål å strebe etter for alle minoritetsspråklige elever. Jeg vil vise tilbake til tidligere læreplaner, dvs. ha en kort gjennomgang av historisk utvikling fra 1970-tallet, for å vise at det skjedde et vesentlig skifte angående målet med språkopplæring for minoritetselever. I beskrivelsen av dagens opplæring vil jeg ta med føringer fra nasjonalt hold i form av opplæringsloven (1998) § 2-8 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), samt inkludere faglig kritikk (Bøyese, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Rambøll Management, 2016; Spernes, 2012; Øzerk, 2005, 2007, 2008b, 2010a). I tillegg vil det i avhandlingen legges vekt på kompetansebehovet innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, og i denne sammenheng vil det også vises til to statlige satsinger på området.

Videre vil det i kapittel 3 bli beskrevet hvordan Stavanger kommune arbeider spesielt med minoritetsspråklige elever ut i fra de føringene som er lagt i dag. I denne sammenheng er det spesielt interessant at kommunen har et eget veilederkorps for flerspråklig opplæring, som skal bistå skoler og lærere i arbeidet med den særskilte språkopplæringen.

I kapittel 4 vil jeg begrunne mitt valg av kvantitativ metode, herunder survey design og spørreundersøkelse. I tillegg vil kapitlet beskrive planleggingen og gjennomførelsen av undersøkelsen, svarprosent på spørreskjemaet og resultatenes bearbeiding. Det vil også bli drøftet hvor valid og reliabel undersøkelsen kan sies å være, før det reflekteres over etiske vurderinger i tilknytning til forskningsprosessen.

I kapittel 5 vil data fra spørreskjemaet (vedlegg 3) bli presentert samtidig som de vil bli drøftet opp mot teori fra kapittel 2 og 3. Kapitlet tar for seg den grunnleggende norskopplæringen i praksis, hvordan lærerne uttrykker et behov for mer kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, samt hvilken verdi lærerne ser ut til å tillegge morsmålet til elevene i opplæringen. Avslutningsvis vil funnene bli sammenlignet med funn fra *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll Management, 2016).

I kapittel 6, vil jeg knytte mine data opp mot hovedforskningsspørsmålet, og prøver å avdekke mer helhetlig hva lærerne mener om dagens særskilte språkopplæring i Stavanger kommune. Samtidig vil jeg prøve å finne ut om de mener at denne er god nok, eller om det bør vurderes andre løsninger overfor minoritetsspråklige elever. Generelt har det vært vanskelig å måle virkninger av særskilt språkopplæring og kvaliteten på praksis ser ut til å være svært varierende fra kommune til kommune og skole til skole, spesielt der skoleeier er lite involvert (Rambøll Management, 2016, s. 93). I tillegg fremstår mangelfull kompetanse blant lærerne som underviser i særskilt språkopplæring som bekymringsverdig (Rambøll Management, 2016, s. 92).

Avhandlingen er i overkant lang, noe som i stor grad skyldes at jeg bruker tabeller i presentasjonen av resultatene.

2. Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i Norge - Hovedkjennetegn og kritiske momenter

Jeg vil først ta for meg begrepet tospråklighet, og samtidig argumentere for at funksjonell tospråklighet bør være et ønskelig mål å strebe etter. Deretter vil jeg gi en kort historisk oversikt over utviklingen av fagplaner spesielt rettet mot minoritetsspråklige elever fra 1970-tallet og frem til Læreplanverket L97. Videre vil avhandlingen gi et innblikk i gjeldende nasjonale føringene som skoleeier og skolene må forholde seg til i den særskilte språkopplæringen for minoritetsspråklige elever; Opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Disse vil bli gjennomgått og samtidig bli knyttet opp mot kritiske momenter fra forskning og litteratur som omhandler minoritetsspråklige elever og særskilt språkopplæring. Nærmere sagt vil jeg problematisere morsmålsopplæringens rolle som underordnes den grunnleggende norskopplæringen, og jeg vil argumentere for at opplæringsvilkårene for minoritetsspråklige elever er nært knyttet opp mot generell innvandringspolitikk. Til slutt i dette kapittelet vil jeg fremme behovet for mer kompetanse innenfor området andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, og i den sammenheng se på to nasjonale satsinger som har blitt verksatt i forbindelse med *Kunnskapsløftet*.

2.1 Funksjonell tospråklighet, et ønskelig mål å strebe etter

Å være funksjonelt tospråklig har mange dimensjoner og begrepet blir definert på ulike måter. Moenutvalget definerte funksjonell tospråklighet som “ferdigheter i å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og leve i to kulturer” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 3). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 48) mener at funksjonelt tospråklighet innebærer at språkene til sammen har samme funksjon som ett språk har for de som er enspråklige. Språkene trenger ikke å være balansert, men til sammen må de ”(...) dekke personens behov for kommunikasjon, tenking og læring og identitetsforankring på en tilfredsstillende måte” (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 50). Dette gjelder både de behov en selv er klar over, og velger, men også behov som kommer fra omgivelsene (s. 50). I følge Øzerk, er essensen i et funksjonelt tospråklighetsperspektiv en anerkjennelse av at minoritetsspråklige, uavhengig av et mål om funksjonell tospråklighet, alltid vil ha to ulike språk og to ulike kulturer å forholde seg til (Øzerk, 2008d, s. 262).

Det er flere årsaker til at tospråklig opplæring har blitt mer aktuelt både nasjonalt og internasjonalt. I hovedsak ser det ut til å skyldes økende innvandring og en forståelse for hvor stor betydning morsmålet har for den enkelte (Øzerk, 2006, s. 20). Funksjonell tospråklighet er imidlertid noe som både angår majoritets elever og minoritets elever i dagens samfunn. ”Enspråklighet begynner å stride mot menneskets natur i vår tid” (Øzerk, 2006, s. 47). Det er et mål, om ikke uttalt i politiske dokumenter, at elever skal bli både to- og trespråklige (Øzerk, 2006, s. 53). Elever skal for eksempel helst lære seg fremmedspråket engelsk så godt at de kan betraktes som tospråklige (Aasen, 2012, s. 135). Likevel ser en ikke den samme positive tendensen i forhold til minoritets elever og deres minoritetsspråk, som til innlæring av fremmedspråk som engelsk, tysk, fransk og spansk (Øzerk, 2006, s. 20). Tvert i mot kan tospråklighet bli sett på som et problem eller en svakhet (Øzerk, 2006, s. 47). Det er verdt å merke seg at tospråklig opplæring også gis sjeldnere enn tidligere (SSB, 2015; Øzerk, 2008a, s. 103), til tross for et økende behov for kompetanse i flere språk.

Allerede på 1960-tallet ble det utgitt studier som viste at flerspråklighet er positivt for faglig og kognitiv utvikling fordi flerspråklige personer har flere kognitive ressurser å spille på og en større evne til å tenke abstrakt (Aarsæther, 2013, s. 44). Dette er også gjeldende for personer med generelle eller spesifikke lærevansker (Egeberg, 2016, s. 20). Vårt tanke- og begrepsystem er det samme, selv om en forholder seg til flere språk (Egeberg, 2016, s. 23). Når en må forholde seg til flere språk, utvikles en språklig bevissthet som kan gi forrang på flere områder, og som kan komme til nytte i innlæring av ytterligere nye språk (Vangsnes, referert i Hauge, 2014, s. 53-54). Språk kan spille en viktig rolle på flere områder. Aasen peker på at morsmålet både har en egenverdi og en nytteverdi (Aasen, 2012, s. 137). Morsmålet er viktig med tanke på å kjenne egen kultur og for identitetsutviklingen. I tillegg er det viktig når det gjelder primærsosialisering i familien (Selj, 2008, s. 15). At en identifiserer seg med språket eller språkene sine, kan både påvirke selve innlæringen, men også motivasjonen for å lære seg (flere) språk (Egeberg, 2012, s. 63). Identitetsutvikling er viktig i et psykologisk perspektiv. Dersom et barn ikke blir møtt på sitt morsmål, kan det blant annet føre til en følelse av mindreverd (Aasen, 2012, s. 147).

Manglende hensyn til språklige og kulturelle forutsetninger kan føre til at prinsippet om tilpasset opplæring ikke blir ivaretatt, og at de minoritetsspråklige elevene i stedet må tilpasse seg opplæringen (Skrefsrud, 2015, s. 28). Tilpasset opplæring vil for mange minoritets elever dermed innebære tospråklig opplæring (Hauge, 2014, s. 90; Øzerk, 2006, s. 12). Det er en

utbredt oppfatning i forskningsmiljøet at grundig opplæring i og på morsmålet også vil gjøre det lettere å tilegne seg andrespråket (Egeberg, 2016, s. 25; Aasen, 2012, s. 146).

Dermed er funksjonell tospråklighet et viktig mål å strebe etter: minoritetsspråklige elever bør bli funksjonelt tospråklige, men dette målet forutsetter at det blir tilrettelagt gode opplæringsvilkår for minoritets elever fra starten. Dermed er det nødvendig med politiske vedtak der tospråklig opplæring er en mulighet i realiteten (Øzerk, 2006, s. 12). I dag er det ikke lenger et uttalt mål i læreplanen at elever skal bli funksjonelt tospråklige. Øzerk (2010a) stadfester at ”Dagens ordning har gjort ’funksjonell tospråklighet’ til et tabubelagt ord innenfor feltet opplæringen av språklige minoriteter” (s. 3), og tospråklighet blir ikke sett på som en ressurs.

I denne sammenheng er det viktig å merke seg at opplæringsvilkår gjennom innføringen av ulike nasjonale føringer har vært svært skiftende siden 1970-tallet. Neste del i dette kapittelet vil gi et kort innblikk i hvordan de nasjonale føringene nedlagt i læreplaner, har vært utformet fra 1970-tallet og frem til Læreplanverket L97, før det fokuseres på LK06.

2.2 Fra Norsk som fremmedspråk til Norsk som andrespråk - En kort beskrivelse

Tidlig på 1970-tallet ble det med Mønsterplanen av 1974 opprettet en egen fagplan, *Norsk som fremmedspråk*, for elever som ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Fagplanen var i hovedsak tilpasset samisktalende elever, men minoritetsspråklige elever kunne også dra nytte av det nye faget (Bøyesen, 2006, s. 39). ”(...) det vil også være aktuelt i norsk skole å gi opplæring til barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere” (M74, s. 72). Fagplanen la vekt på at det var viktig for læreren å ha kjennskap til elevens morsmål. Den advarte imidlertid mot å bruke begreper som var kjent på morsmålet i innlæringen av norsk, da dette kunne føre til at elevene først tenkte på sitt morsmål, og deretter oversatte til norsk. Det ble også understreket at en ikke burde oversette til morsmålet (M74, s. 128-130). I dag vet en at det er viktig å binde begreper på morsmålet sammen med forståelse av ord på norsk (Aarsæther, 2013, s. 53). Denne kunnskapen ble bedre ivaretatt da Mønsterplanen ble innført i 1987 (M87).

Med M87 ble det foretatt flere viktige endringer. Fagplanen gikk fra å hete *Norsk som fremmedspråk* til *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, og Mønsterplanen fikk en egen fagplan kalt *Morsmål for språklige minoriteter*. Dette ble begrunnet med at både morsmål og

norsk er viktige fag for å sikre en god utvikling på andrespråket (Aarsæther, 2013, s. 53). Med andre ord ble morsmålet med M87 sett på som en viktig ressurs, og alle minoritetsspråklige elever, selv de med gode norskferdigheter, fikk i prinsippet rett til opplæring i morsmålet (Aarsæther, 2013 s. 58). Det var et uttalt mål at minoritetsspråklige elever skulle bli funksjonelt tospråklige (Spernes, 2012, s. 40). I tillegg til det språklige, la M87 også vekt på utvikling av minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn. Elevene skulle ta del i norsk kultur, men det ble også sett på som viktig at elevene fikk mulighet til å ”oppretholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet” (M87, s. 38). Den intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utviklingen til elevene ble sett på som viktig (Seland, 2014, s. 199). Retten til morsmålsopplæring var imidlertid ikke lovfestet, men det het at planen ga ”forpliktende rammer for arbeidet i grunnskolen” (Ryen, Wold & Pastoor, 2009, s. 141). Det ble også vektlagt at elevene fikk fagopplæring på det språket de behersket best (M87, s. 38). Departementet forutsatte morsmålsopplæring i de kommuner hvor dette var mulig, for at kommunene skulle få tilskudd (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 3). Det var likevel et svært varierende omfang av, og varierende kvalitet på undervisningen, uten at departementet reagerte (Bøyese, 2006, s. 39; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 3).

Ikke alle var enige i hvordan M87 ivaretok minoritetsspråklige, deres morsmål og vekten på kulturtilhørighet. I 1991 kom den tids byrådsleder i Oslo, Rune Gerhardsen, ut med boken ”Snillisme på norsk”. Boken førte til økt debatt rundt integrering, og Gerhardsen gikk også til angrep på morsmålsundervisning og læreplanen for morsmålsundervisning etter M87 (Aarsæther, 2013, s. 55). Den økte debatten førte til at Oslo bystyre i 1993 vedtok å gå bort fra ordningen med morsmålsundervisning i grunnskolen slik den var lagt opp etter M87 (Aarsæther, 2013, s. 55). Begrunnelsene ble lagt i at undervisning i morsmålet er et privat anliggende, og at det heller ikke gis norskopplæring for norske elever i utlandet. Holdningen i Oslo bystyre kan bekreftes ved at representanten fra Oslo kommune i Moen-utvalget var alene om å være tilhenger av en overgangsmodell med norskkunnskaper som fokus i den særskilte språkopplæringen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 50). Også Bergen kommune gjorde særlige vedtak når det gjaldt opplæring av minoritetsspråklige, hvor det ble bestemt at det kun var de elevene som fikk undervisning i norsk som andrespråk som kunne få tilbud om morsmålsopplæring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 90). Generelt i landet ble morsmålsundervisning benyttet i liten grad i forhold til daværende retningslinjer (s. 90). Moenutvalget gikk ut med en sterk anbefaling om lovfestet rett til morsmålsundervisning, både for å sikre en innlæring av andrespråket, men også for å ivareta

minoritetsspråkliges rettigheter som grupper i samfunnet (Seland, 2014, s. 199). Til tross for den sterke argumentasjonen, ble ikke utredningen tatt til følge på dette området; morsmålsundervisning var for kontroversielt i den offentlige debatten.

Frem mot L97 ble tilbudet om morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring også andre steder i landet gradvis redusert, og med L97 ble målet om funksjonell tospråklighet for minoritets elever tatt bort fra læreplanen (Ryen et al., 2009, s. 141). Morsmålet ble kun et verktøy som skulle bli brukt i opplæringen inntil elevene fikk tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Spernes, 2012, s. 40). I følge en melding til Stortinget fikk morsmålsundervisning i den offentlige debatten en verdi som for det meste handlet om at minoritets elever skulle få bevare sitt språk og sin kultur i Norge, noe som ikke ble sett på som et offentlig anliggende (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1997, s. 70). ”Hovedansvaret må ligge i hjemmet og hos de ulike minoritetsspråklige gruppene” (s. 71). Særskilt språkopplæring ble ansett som et tilbud først og fremst gitt i en overgangsfase. Fagplanene *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* og *Morsmål for språklige minoriteter* var først klare i 1998, og under arbeidet med disse planene ble det rettet sterk kritikk fra fagfolk mot at målet om funksjonell tospråklighet ble fjernet (Bøyesen, 2006, s. 39; Spernes, 2012, s. 40). Kamil Øzerk viste til egen forskning (2003) og annen forskning fra Engen (2004), Phil (2005) og Aasen (2003) for å begrunne at den nye politikken var ekskluderende mot minoritetsspråklige elever (Øzerk, 2008a, s. 105). Kari Spernes (2012, s. 40) stilte seg i tillegg kritisk til hvilken verdi disse planene kunne ha, siden de ikke var ferdige da L97 ble utgitt.

I etterkant av en studie over læringsutbytte for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever etter L97 (Øzerk, 2003), ble det konkludert med at morsmålsdominante minoritetsspråklige elever stadig møtte nederlag fordi det ble lagt liten eller ingen vekt på morsmålet i innlæringsfasen. Det ble forventet at elevene skulle beherske norsk, og dersom undervisningsforholdene for denne gruppen ikke ble endret, ville dette føre til et negativt utfall for svært mange av disse elevene (2003, s. 181). L97 var mindre gunstig for minoritetsspråklige elever enn for norskspråklige elever, og prinsippet om tilpasset opplæring ble derfor ikke ivaretatt (2003, s. 310). Mange minoritetsspråklige elever skilte seg negativt ut når det gjaldt skoleresultater, og dermed ga ikke grunnskolen en likeverdig opplæring for alle (Haug, 2003). Siden det ikke ble tatt hensyn til elevenes tospråklighet, mente Øzerk (2003, s. 341) at utdanningspolitikken kun fokuserte på den norskspråklige utviklingen og ikke den tospråklige utviklingen til disse barna.

Opplæringsvilkårene for minoritetsspråklige elever beveget seg dermed fra et mål om funksjonell tospråklighet, til at morsmålet i hovedsak ble en privatsak med L97, noe som kan sies å ha vært en ekskluderende politikk overfor minoritetsspråklige elever. Evalueringen av *Kunnskapsløftet* (LK06) som forelå i 2012, viste få endringer for minoritetsspråklige elever (Bakken & Elstad, 2012). Dette kan tyde på at opplæringen fremdeles ikke er tilfredsstillende for denne gruppen. Fokuset på dagens situasjon for minoritetselever vil være et hovedanliggende i den neste underdelen og jeg vil ha en kritisk redegjørelse av de nasjonale føringer som bestemmer rettigheter for minoritetsspråklige elever og vilkår for å sette i gang særskilt språkopplæring.

2.3 En kritisk redegjørelse av de nasjonale føringene for opplæring av minoritetsspråklige elever i dagens skole

Skoleeier og skolen må forholde seg til opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i opplæringen av elever. Minoritetsspråklige elever har de samme rettighetene som alle elever til blant annet tilpasset opplæring, spesialundervisning og rett til å gå på nærskolen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Særlig vil § 2-8 i opplæringsloven (1998) være sentral for defineringen av språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. LK06 har en egen *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som ikke er obligatorisk å benytte seg av, og en *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, som skolene er pliktige til å bruke ved den eventuelle opplæringen i morsmål. I tillegg er det fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet kartleggingsmaterieell (2007), flere veiledninger (2009a, 2009b, 2011a, 2015) og strategiplaner (*Kompetanse for mangfold 2013-2017; Likeverdig opplæring i praksis 2004-2007*) som skal hjelpe skolene i arbeidet med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. Grunnleggende norskopplæring skal være det fremste virkemiddelet som benyttes ved behov for særskilt språkopplæring. I skoleåret 2015/2016 er det 43 394 elever på landsbasis som har enkeltvedtak om grunnleggende norskopplæring (Grunnskolen informasjonssystem [GSI], 2015). 8578 av disse får tospråklig fagopplæring, 1640 får morsmålsopplæring og 2126 får både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i tillegg til grunnleggende norskopplæring (GSI, 2015). Det vil si at 71,6 % av elevene med kartlagte utilstrekkelige ferdigheter i norsk verken får tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklige fagopplæring. Dette kan henge sammen med ulike faktorer. Jeg vil her se på bestemmelsene i opplæringsloven (1998) § 2-8 om opplæring av minoritetsspråklige elever, og jeg vil stille noen spørsmål ved tolkningsmulighetene av denne paragrafen.

2.3.1 Ulike tolkninger av opplæringsloven – et gode?

Opplæringsloven, *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*, er fra 1998, og trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000. § 2-8 *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar* ble innlemmet i opplæringsloven som § 2-8 i 2003, og siste gang endret i 2012. Paragrafen var tidligere en del av forskriften til opplæringsloven, som § 24-1 (Øzerk, 2007, s. 9). Opplæringsloven § 2-8, med de deler som er relevant for oppgaven, har pr i dag følgende ordlyd:

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.

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

Det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for at regelverket blir overholdt angående opplæring av minoritetselever. Det vil si at skoleeier har ansvaret både for kartlegging og for å fatte enkeltvedtak når det gjelder særskilt språkopplæring. Dette ansvaret kan imidlertid bli overlatt til skolens ledelse, men da må det sørges for at ledelsen har den nødvendige kunnskapen som skal til for å foreta dette (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Mye tyder på at enkelte skoleeiere selv ikke har tilstrekkelig kunnskap om regelverket, og overlater ansvaret til skoleledere (Rambøll Management, 2016, s. 90). Dette kan føre til at kommunene mangler en felles praksis, og at tilbudet ved skolene dermed blir ulikt, og at opplæringsløpet blir mindre helhetlig for elever som får særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 91). Flere skoleeiere og skoleledere etterlyser tydeligere retningslinjer når det gjelder til innhold og organisering av særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 25).

Særskilt språkopplæring kan bety at eleven får ekstra støtte i sin norskopplæring; grunnleggende norskopplæring. Da får eleven undervisning i norsk, enten i gruppe eller i ordinær klasse. Undervisningen legges i hovedsak til norsktimene, og elevene blir gjennomsnittlig tatt ut av klassen for grunnleggende norskopplæring 2 timer i uken (Rambøll Management, 2016, s. 88). Særskilt språkopplæring kan også bety at eleven får morsmålsopplæring, dvs. undervisning i og på sitt morsmål. Dessuten kan særskilt språkopplæring bety at eleven får tospråklig

fagopplæring, noe som vil si at eleven får undervisning i ett eller flere fag både på sitt morsmål og på norsk for å støtte og sikre innlæring i fag. Dersom kommunen ikke har mulighet for å tilby kvalifisert lærer til morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring, skal eleven få tilrettelagt tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det er ingen begrensning i hvor lenge en elev kan få særskilt språkopplæring dersom denne organiseres ved skolen. For nyankomne minoritetsspråklige elever, organiserer flere kommuner opplæringen i innførings-skoler eller innføringsklasser. Dette ble lovlig bestemt ved endringen av opplæringsloven i 2012, men i praksis har dette blitt gjennomført også tidligere (Rambøll Management, 2016, s. 23). Ved slike innføringstilbud, må elevene overføres til ordinær klasse etter maks to år, og eventuelt fortsette sin særskilte språkopplæring der (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Rambøll Management (2016, s. 89) uttrykker at det er uheldig at flere kommuner velger å korte ned denne tiden ytterligere.

Opplæringslovens § 2-8 har vært gjenstand for mye debatt, både fordi mange er uenige i hvordan den ivaretar minoritetsspråklige elever, men også med tanke på den åpne utformingen på loven (Bøyese, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Rambøll Management, 2016; Spernes, 2012; Øzerk, 2005, 2007, 2008b, 2010a). Hva som er tilstrekkelige kunnskaper i norsk, og når det er nødvendig med særskilt språkopplæring utover grunnleggende norskopplæring, sier opplæringsloven ingenting om. Dette gir kommunene automatisk en mulighet til å selv bestemme opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever, noe som også betyr at økonomiske og praktiske hensyn kan gå foran pedagogiske hensyn (Bøyese, 2006, s. 40). Tolkingsmulighetene av paragrafen fører til at minoritets elever ved en skole kan bli tilbudt både grunnleggende norskopplæring, opplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring, mens det ved en annen skole kun gis tilrettelagt undervisning etter ordinær læreplan i norsk. Uklarheter i regelverket ses på som en av årsakene til de store kvalitetsforskjellene i opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 175; Rambøll Management, 2016, s. 89; Spernes, 2012, s. 109). Mange skoleeiere og skoleleder synes at det er vanskelig å forholde seg til uttrykket ”tilstrekkelig ferdigheter i norsk”, og finner det dermed utfordrende å bestemme hvem som har rett på særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 25). Østbergutvalget trakk frem at svakt læringsutbytte for minoritetsspråklige elever kan skyldes praktiseringen av lovverket, fremfor lovverket i seg selv, noe skoleeier og skoleledelse må ta ansvar for (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 176). Det er dermed viktig å understreke at det også innenfor dagens regelverk kan gis betydelig mer særskilt språkopplæring.

læring (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 180).

Kamil Øzerk har gitt uttrykk for sin frustrasjon overfor § 2-8 i Opplæringsloven (2005, 2007, 2010a), og mener at de nasjonale føringene for opplæring av minoritetsspråklige elever begrenser rettighetene til minoritetsspråklige elever (2007, s. 15). Han stiller spørsmål ved om utformingene er ment å være diffuse og dermed uforståelige (Øzerk, 2007, s. 27). I tillegg argumenterer han for at også funksjonelt tospråklige elever bør ha rett til morsmålsundervisning, og at det ikke skal straffe seg å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Øzerk, 2005). Dette synet ble støttet av Østbergutvalget som påpekte ulempene ved begrensningen av dagens særskilte språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 178). Erfaring og forskning viser at det kan være behov for tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning selv om ferdighetene i norsk er tilstrekkelige til å følge ordinær norskopplæring (s. 178). I følge § 2-8 skal morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring benyttes for å bedre norskkferdighetene. Dette er et problematisk syn fordi å lære seg morsmålet har en verdi i seg selv, og det bør eksplisitt vurderes om eleven trenger tospråklig støtte og/eller morsmålsundervisning når retten til grunnleggende norskopplæring opphører (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 178). Det er naturlig å ha fokus på norskkunnskaper og norskopplæring, men samtidig er det viktig å ha fokus på den totale språkkompetansen til eleven (Aarsæther, 2013, s. 39).

Det kan dermed være god grunn til å være kritisk til opplæringsloven § 2-8 i seg selv, men en kan også stille spørsmål ved om skoler og skoleeiere utnytter dens potensial, eller har fokus på begrensningene. I denne sammenheng vil jeg igjen trekke frem Østbergutvalgets utredning (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 180) og en melding til Stortinget (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55) som begge hevder at det innenfor dagens regelverk kan gis betydelig mer særskilt språkopplæring. Tolkningmulighetene av opplæringsloven § 2-8 kan derfor antas å snarere være et problem for minoritetsspråklige elever enn et gode. Som tidligere nevnt kan det se ut til at kommuner også kan velge økonomisk gevinst fremfor pedagogisk gevinst (Bøyesen, 2006, s. 40).

Et annet stort problem vedrører kartlegging av minoritetsspråklige elever. Som tidligere vist er skolene i dag pålagt å kartlegge en elevs ferdigheter før det fattes enkeltvedtak i henhold til opplæringsloven § 2-8. Eleven skal også kartlegges underveis i opplæringen, for å vurdere om eleven kan følge ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014a), men hvor ofte en elev

skal kartlegges, er opp til hver enkel skole og den enkelte elevens utvikling, noe som åpner for uklar og kostbar praksis. Øzerk (2010a) anslår at det totalt i Norge brukes rundt 20 millioner på en slik kartlegging årlig, og konkluderer med at det generelt blir gitt mye offentlig støtte til opplæring av minoritetsspråklige elever, uten at det foreligger gode, uttalte pedagogiske tiltak til grunn. Pedagogiske hensyn blir satt til side til fordel for juridiske hensyn, og midler til kartlegging spiser opp timene som skal brukes til særskilt språkopplæring (Øzerk, 2010a). Å kartlegge språkkompetanse kan også være svært utfordrende, spesielt med tanke på dagens juridiske krav på dokumentasjon, noe som vil beskrives videre i neste underdel.

2.3.2 Å kartlegge minoritetselevens språkkompetanse – en vanskelig oppgave

Å kartlegge språkkompetanse før det iverksettes særskilt språkopplæring, er viktig både for å sikre en særskilt språkopplæring for elever som har behov for dette, men også for å sikre en tilpasset særskilt språkopplæring. Det er nødvendig å kjenne til elevens språklige bakgrunn og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Opplæringsloven legger opp til at minoritetselevene etter § 2-8 kan kartlegges med et tilfeldig kartleggingsverktøy og/eller ved skjønnsmessig vurdering. Dette er i motsetning til enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5-1, hvor det kreves en sakkyndig vurdering. En kan dermed stå i fare for å overse ferdigheter på morsmålet og andre variabler som spiller inn for læring, og feilvurdere språkkompetansen til eleven. Dette kan til og med ende opp med at særskilt språkopplæring blir erstattet med spesialpedagogiske tiltak (Egeberg, 2016, s. 52; Phil, 2010). For å unngå dette, er det viktig å vite noe om barnets erfaring med språk og generell utvikling også i barneårene (Egeberg, 2016, s. 67). På denne måten kan en finne ut om årsaken til eventuelle skolevansker er relatert til lærervansker eller manglende erfaringer (Egeberg, 2016, s. 76). En fersk undersøkelse viser at kun 19 % av skolene kartlegger morsmålet til elevene rutinemessig (Rambøll Management, 2016, s. 35). Dermed kan det se ut til at bare deler av den totale språkkompetansen til eleven blir kartlagt.

I følge Berggren, Sørland og Alver (2012, s. 8) er det omfattende og vanskelig å kartlegge en elevs språkkompetanse, fordi denne er svært sammensatt. Kartleggingen krever lærere med trening og kunnskap, spesielt med tanke på dagens krav til dokumentasjon (s. 8). Dermed er det en viktig faktor *hvem* som foretar kartleggingen, og hvilken kompetanse som besittes av vedkommende (Rambøll Management, 2016, s. 49). Kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk er viktig både når det gjelder kartlegging, vurdering av kart-

leggingen og selve undervisningstilbudet (Rambøll Management, 2016, s. 49). Selve kartleggingsprosessen kan bidra til at læreren og eleven selv blir bevisste de språklige ressursene som eleven har (Spernes, 2012, s. 206), men kartleggingen kan bare være en del av et fullstendig bilde (Berggren et al., 2012, s. 8). Øzerk mener imidlertid at kartlegging av elever har blitt et juridisk anliggende fremfor et pedagogisk anliggende (2008b, s. 135; 2007, s. 68). Praksisen i forbindelse med kartlegging og enkeltvedtak er byråkratisk og ressurskrevende, og det er problematisk at ressursene tas fra midlene som er ment å bruke til selve opplæringen (Øzerk, 2007, s. 64). Et flertall av skoleeiere og skoleledere er delvis enig i eller enig i at enkeltvedtak er en juridisk formalitet fremfor et pedagogisk verktøy (Rambøll Management, 2016, s. 49). Regelverket sier også at elevene skal kartlegges underveis i opplæringen, noe som ved de fleste skoler ikke blir gjennomført på grunn av manglende ressurser (Rambøll Management, 2016, s. 42).

Det foreligger heller ingen nasjonale føringer på hvordan elevene skal kartlegges, eller hvilket materiale som skal brukes. I tillegg delegeres ofte ansvaret videre fra skoleeiere til skoleledere (Rambøll Management, 2016, s. 33). Det finnes flere ulike kartleggingsmaterialer som skolene kan benytte seg av. Skolene kan også utarbeide materiale selv. Utdanningsdirektoratet (2009a, s. 8) legger imidlertid opp til at skolene bør benytte seg av kartleggingsmateriellet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007). Dette kartleggingsmateriellet er utarbeidet av NAFO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og kan være spesielt gunstig å bruke dersom en benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk, fordi det brukes samme nivåer, hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 57). Kartleggingsmateriellet bygger på *Europeisk språkperm for voksne innvandrere* og *Europeisk språkperm 13-18 år*. Det er ment å være en hjelp til læreren for å se om et nivå er nådd, og om eleven er klar for ordinær norskundervisning. Det blir en dokumentasjon på den språklige utviklingen og de språklige ferdighetene. I tillegg kan det fungere som et verktøy i undervisningen når det gjelder å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3-5). Kartleggingsmateriellet er delt i tre deler. Den første delen er en språkbiografi, og skal kartlegge den samlede språkkompetansen til eleven. At den samlede språkkompetansen blir kartlagt, viser at morsmålet, samt muntlige ferdigheter i språk, har verdi i den helhetlige språkkompetansen (Hvistendahl, 2008, s. 306). Den andre delen kjennetegnes med "Eleven kan"- utsagn, og tar for seg de ulike nivåene fra læreplanen i grunnleggende norsk. Skjemaene blir en dokumentasjon på ferdighetene. Den siste delen er en språkmappe hvor en kan samle elevens selvutvalgte muntlige og skriftlige arbeider, som også blir en dokumentasjon på ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2009a,

s. 58). Det er laget en veiledning til læreplanen og kartleggingsmateriellet (Utdanningsdirektoratet, 2009a), som kan være til hjelp med tanke på kunnskap, organisering, læremidler og andre pedagogiske ressurser (Rambøll Management, 2008, s. 7). Mange lærere uttrykker imidlertid at kartleggingsmateriellet er for omfattende (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 164; Rambøll Management, 2016, s. 40). Samtidig er det flere som mener at å kartlegge språkkompetanse må være omfattende, og at kompetanse, tid og ressurser spiller en større rolle enn selve kartleggingsverktøyet (Rambøll Management, 2016, s. 40). Nye funn viser at *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* i dag benyttes av 71 % av lærerne i grunnskolen, men at de fleste av disse bruker et annet verktøy i tillegg (Rambøll Management, 2016, s. 37). 40 % av lærere generelt (grunnskole og videregående skole) er fornøyd eller svært fornøyd med det kartleggingsverktøyet de bruker, men færre er imidlertid fornøyd med *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* enn med lokalt utarbeidete verktøy (Rambøll Management, 2016, s. 39). Dersom det etter kartlegging av språkkompetanse kommer frem at eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær norskopplæring, skal eleven i alle fall få tilbud om grunnleggende norskopplæring. Det er da opp til hver enkelt kommune, skole og/eller lærer om en vil følge ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger, eller om en vil bruke læreplanen i grunnleggende norsk. I neste underdel vil det bli beskrevet hva som kan ligge til grunn for et slikt valg.

2.3.3 Læreplaner i norsk for språklige minoriteter – Hva skal brukes?

Målet med den grunnleggende norskopplæringen er at elevene skal utvikle tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 3). Det ligger ingen føringer fra nasjonalt hold rundt hvilken læreplan som skal benyttes ved grunnleggende norskopplæring. Skoleeier/skoleleder/lærer kan enten benytte den ordinære læreplanen i norsk, med tilpasninger, og/eller *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, 2007a, s. 2).

Læreplanen i grunnleggende norsk er aldersuavhengig og nivåbasert. Kartleggingen av eleven vil avgjøre hvilket nivå opplæringen skal ta utgangspunkt i. Læreplanen har tre nivåer innenfor hvert av de fire hovedområdene; *Språk og kultur*, *Lese og skrive*, *Lytte og tale* og *Språklæring*. Nivåene er utarbeidet etter det europeiske rammeverket for språklæring, kalt på engelsk ”Common European Framework of Reference for Languages” (Kunnskapsdepartementet, 2007a, s. 2). Rammeverket var tenkt til innlæring av fremmedspråk, men blir i stor grad be-

nyttet til andrespråksinnlæring i flere europeiske land (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 10). Noen elever vil bruke kort tid på de ulike nivåene i læreplanen, mens andre vil trenge lengre tid, alt etter forutsetninger. Eleven kan også befinne seg på forskjellige nivåer innenfor de ulike hovedområdene og ferdighetene det er snakk om. I utgangspunktet skal eleven vurderes etter ordinær læreplan når nivå tre er oppnådd (Kunnskapsdepartementet, 2007a).

Læreplanen i grunnleggende norsk blir av mange lærere beskrevet som god, og lett å orientere seg i, samtidig som vurderingskriteriene oppleves utfordrende fordi en må foreta skjønnsmessige vurderinger av elevenes utvikling (Rambøll Management, 2016, s. 28). Læreplanen har et eksplisitt fokus på at norsk er andrespråket til eleven, og utvikling av ord, uttrykk og mønster i språk står sentralt (Selj, 2008, s. 33). Øzerk (2008d, s. 268) oppsummerer læreplanen i grunnleggende norsk med at den fremhever minoritetsspråklige elevers erfaringer og interkulturalitet i formålsformuleringene. Fra offisiell side hevdes det at det er et mål at elevene skal utvikle språklig selvtillit og trygghet, å reflektere over egen språklig kompetanse, samt å utvikle interkulturell forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 3 og 8). Læreplanen i grunnleggende norsk krever imidlertid omfattende og spesiell kunnskap hos læreren (Selj, 2008, s. 35; Øzerk, 2008d, s. 270). For at elevene skal få en god opplæring etter denne planen, er det viktig at den blir oppfattet og praktisert på en god måte (Øzerk, 2008d, s. 258).

Ved de skolene som benytter den ordinære læreplanen i norsk, med tilpasninger, kommer det frem at dette oppleves som en god løsning fordi det er enkelt å knytte undervisningen opp til ordinær undervisning, og på denne måten blir det også en mindre komplisert overgang til ordinær undervisning når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll Management, 2016, s. 28). Selj (2008, s. 37) hevder imidlertid at ettersom den ordinære læreplanen i norsk i liten grad synliggjør minoritetsspråklige elever og deres utfordringer, blir det vanskelig å tilpasse andrespråksinnlæringen etter denne planen, spesielt for elever som har svake norskferdigheter.

Minoritetsspråklige elever har svært ulike forutsetninger når de begynner i norsk skole. Noen er født i Norge, andre kommer til Norge i ulike aldrer, for eksempel når de nærmer seg slutten på ungdomsskolen. Spernes (2012, s. 110) viser til flere faktorer som har innvirkning på innlæring av et andrespråk: dette kan være elevens (og foreldrenes) bakgrunn og sosiale erfaringer fra hjemlandet, elevens kognitive utvikling, hvilke kunnskaper eleven har fra tidligere, hvor godt eleven behersker sitt morsmål og i hvor stor grad morsmålet samsvarer med norsk.

Gruppen minoritetsspråklige elever har også endret seg fra tidligere, ved at de representerer flere land, har kortere botid, og flere har opplevd traumatiske situasjoner i hjemlandet (Rambøll, 2016, s. 88). Dette innebærer at elevene vil ha ulike behov når det kommer til den grunnleggende norskopplæringen. Minoritetsspråklige elever med svært dårlige norskferdigheter, vil kreve spesielt store tilpasninger dersom eleven skal følge ordinær læreplan i norsk. Det vil derfor være gunstig for disse elevene å følge læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 3).

Tall fra GSI (2015) viser at kun 32,5 % av elevene som får grunnleggende norskopplæring skoleåret 2015/2016, følger læreplanen i grunnleggende norsk. Oslo kommune, som er den kommunen med flest minoritetsspråklige elever, har vedtatt at minoritetsspråklige elever skal følge ordinær læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 159). Bergen kommune har derimot vedtatt at alle elever som får grunnleggende norskopplæring skal benytte seg av læreplanen i grunnleggende norsk (Bergen kommune, 2015). Dessuten fant Rambøll Management (2016, s. 26) at mange skoleeiere ikke legger føringer for hvilken læreplan som skal benyttes i den særskilte norskopplæringen, og at dette i størst grad gjelder små kommuner. Et flertall i Østbergutvalget mente imidlertid at det burde være en hovedregel at læreplanen i grunnleggende norsk blir benyttet i særskilt norskopplæring, men at dette likevel ikke skulle være lovfestet (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 14).

Som tidligere vist åpner opplæringsloven (1998) opp for at en kan få tilbud om morsmålsopplæring dersom eleven får grunnleggende norskopplæring. Når en elev får undervisning i morsmålet sitt, skal skolene følge *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Denne planen vil videre bli beskrevet, samtidig som jeg vil reise noen kritiske momenter til at morsmålsopplæring kun blir tilbudt som et supplement til grunnleggende norskopplæring.

2.3.4 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter – Hva innebærer ”om nødvendig”?

Hovedformålet med den særskilte språkopplæringen generelt, samt morsmålsopplæringen spesielt, er at elevene skal bli kompetente i det norske språket (Spernes, 2012, s. 105). Som læreplanen i grunnleggende norsk, er læreplanen i morsmål laget slik at den kan brukes både i grunnskolen og i videregående skole. Det er dermed en aldersuavhengig overgangsplan, som er nivåbasert (Kunnskapsdepartementet, 2007b, s. 2). Planen er, i likhet med læreplanen i grunnleggende norsk, i stor grad utarbeidet ut i fra det europeiske rammeverket for språklæ-

ring (Common European Framework og Reference for Languages) (Kunnskapsdepartementet, 2007b, s. 2). Avhengig av språkutvikling i morsmålet, vil elevene starte på ulike nivåer, samt bruke ulik tid på nivåene innenfor hovedområdene *Språk og kultur*, *Lytte og tale*, *Lese og skrive* og *Språklæring* (Kunnskapsdepartementet, 2007b, s. 2).

Det er som sagt viktig at elevens totale språkkompetanse blir kartlagt. Utdanningsdirektoratet mener at kartleggingen bør gjøres i samarbeid mellom eleven, tospråklig lærer og kontaktlærer/norsklærer gjennom å bruke kartleggingsmaterialet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 7). Det hevdes at ”(...) flerspråklighet dreier seg om en helhetlig kompetanse, karakterisert av samspill og gjensidig påvirkning mellom alle typer kunnskap om og erfaringer med språk” (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 58). Grunnleggende ferdigheter i morsmålet vil styrke forutsetningene for å lære seg det norske språket (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg skal opplæring etter læreplanen i morsmål kunne øke språklig bevissthet og tospråklig identitet (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 3). Øzerk (2008b, s. 139) påpeker at siden LK06 er en forskrift, vil dette si at læreplanen i morsmål implisitt anerkjenner minoritetselevens tospråklige identitet, og at skolene dermed har et handlingsrom innenfor opplæringsloven (1998), selv om morsmålsopplæring kun skal tilbys ”om nødvendig”.

Til tross for at det i veiledningen til læreplanen i morsmål blir sagt at opplæringen bør pågå til kompetansemålene i læreplanen er nådd (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 10), faller morsmålsundervisningen bort når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Videre blir det foresatt eller eleven selv som har ansvar for morsmålsopplæring dersom de vurderer dette som ønskelig. Dette åpner for flere utfordringer, som jeg nå vil beskrive.

Vi starter med kritikken rettet mot morsmålsundervisning. Selv om det i dag ikke er en vanlig oppfatning at morsmålsopplæring virker negativt i innlæringen av andrespråket, råder det for noen forskere og mange politikere tvil om at morsmålsundervisning har en positiv effekt. Dette kan eksemplifiseres i forskningslitteraturen med Arne Lervågs og Monica Melby-Lervågs (2011, s. 341) argumentasjon. De konkluderer i sin metaanalyse av tospråklighetsforskning, med at morsmålet ikke er et viktig redskap i innlæring av begreper og leseforståelse på andrespråket. Det er heller ikke viktig å kartlegge ferdighetene i morsmål. Siden det er andrespråket som skal læres, er det viktig å kartlegge språk- og begrepsforståelse på andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341). Liv Bøyese (2014) kommer med kraftig motkritikk til Melby-Lervåg og Lervåg. Hun mener at metaanalysen og oppsummeringen av den, ikke

henger sammen, og at de kommer med motstridende argumenter og konklusjoner. På den ene siden finner de at morsmålsundervisning fører til bedre læringsutbytte, mens de på den andre siden mener at morsmålsundervisning ikke er nyttig i andrespråksinnlæringen (Bøyese, 2014, s. 286). Generelt mener Bøyese at flere av påstandene fra forskere som undergraver morsmålets betydning, bygger på misforståelser (s. 287). Som tidligere vist har politikere og Oslo kommune vist motstand mot innføring av regelmessig morsmålsundervisning.

Dessuten er det få elever som får lese- og skriveopplæring på morsmål (Egeberg, 2016, s. 173; Spernes, 2012, s. 105). Dersom elevene får undervisning på morsmål, er det som oftest i fagopplæringen (Spernes, 2012, s. 105). Tall fra GSI (2015) viser at under 10 % av elevene som får grunnleggende norskopplæring, får morsmålsopplæring. Elever med annet morsmål enn norsk, må være *svake* i norsk for at de skal få opplæring i morsmålet. Øzerk (2008b, s. 139) er sterkt kritisk til å ikke gi morsmålsundervisning: det er et farlig sjansespill å ikke tilby denne undervisningen, da dette kan gå utover identitetsdannelsen, føre til emosjonelle blokkeringer og hemme læring og utvikling. Derfor er det viktig å fortsatt sikre retten til morsmål, slik at opplæringen til minoritetsspråklige elever blir ivaretatt (Bøyese, 2014, s. 296). Morsmålet har en egenverdi, og det bør rettes mer fokus på innholdet i morsmålsopplæringen (Øzerk, 2008b, s. 131).

Videre i neste underdel vil jeg sette forskning opp mot skolepolitikk, og drøfte i hvilken grad de politiske vedtakene henger sammen med hva forskning rekommanderer.

2.3.5 Kontraster mellom forskningsdiskursen og politiske vedtak

I 2007 sammenfattet Anders Bakken, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, nasjonal og internasjonal forskning som angikk særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Bakken (2007) uttrykte innledningsvis i rapporten at det ikke finnes tilstrekkelig forskning på feltet og at mye av forskningsmiljøet bærer preg av forutinntatte oppfatninger og overbevisninger. Bakken konkluderte med at det finnes kunnskap rundt resultatforskjeller, men ikke rundt effekten av ulike former for språkopplæring. Det eksisterer også lite kunnskap om innhold og kvalitet på særskilt språkopplæring, og hvordan den henger sammen med den helhetlige opplæringen (Bakken, 2007, s. 13). En nyere rapport (Rambøll Management, 2016) bekrefter at det ikke er kunnskap rundt effektene av dagens språkopplæring i norsk skole (s. 90). I tillegg er den diffuse formuleringen i opplæringsloven (1998, § 2-8) ”tilstrekkelige ferdighe-

ter i norsk” med på å gjøre dette vanskelig å måle (Rambøll Management, 2016, s. 89). En av hovedkonklusjonene var imidlertid at særskilt språkopplæring i seg selv ikke nødvendigvis er nok for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. I dette ligger det blant annet at tilbudet ofte ikke blir godt nok tilpasset den enkelte eleven, og at overgang-er fra innføringsskole til nærskole, og videre til ordinær undervisning ikke fungerer godt nok, samt at det er vanskelig å få tak i lærere med nødvendig kompetanse (Rambøll Management, 2016, s. 89). Det er også mye som kan spille inn når et nytt språk og kunnskap skal læres, da minoritetsspråklige elever har ulike behov og ulike forutsetninger. Studier av kun *en* effekt, for eksempel grunnleggende norskopplæring eller morsmålsundervisning, er i tillegg vanskelig å gjennomføre fordi kvaliteten på undervisningen vil være forskjellig (Bakken, 2007, s. 7). Årsaken til dette kan være varierende kompetanse, motivasjon og holdninger hos lærere. At planer og tilbud stadig har vært skiftende, kan også være en årsak til at det har vært vanskelig å undersøke effekten av de ulike tiltakene og vedtakene i det norske skolesystemet (Ryen et al., 2009, s. 140). Videre i avhandlingen vil det imidlertid, ut i fra den forskningen som fore- ligger, problematiseres at morsmålsopplæring er underordnet grunnleggende norskopplæring. Deretter vil det komme frem hva som kan ligge til grunn for dagens særskilte språkopplæring, som viser seg å ikke være god nok.

2.3.5.1 Morsmålsopplæring er underordnet særskilt norskopplæring

Morsmålsopplæring og grunnleggende norskopplæring er ikke sidestilt i skolen. Som tidligere vist har man i Norge bestemt at det er en overgangstenkning som er gjeldende for minoritets- elevens særskilte språkopplæring. Målet i overgangsmodeller er at eleven skal bevege seg fra morsmålet til majoritetsspråket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 201; Martincic, 2009, s. 97). Minoritetsspråklige elevers morsmål kan sies å ha en svak posisjon i den norske skolen, spe- sielt om en sammenligner med det internasjonale forskning anbefaler (Ryen et al., 2009, s. 162).

Norsk og internasjonal forskning viser at undervisning på morsmålet over lang tid kan ha en positiv effekt både på generell faglig utvikling og språklig utvikling (Bakken, 2003, 2007; Martincic, 2009, s. 97; Ryen et al., 2009, s. 159; Selj, 2008, s. 15). Det er for det første en forutsetning for forståelse, meningsdanning og læring at elevene behersker det språket det undervises på (Øzerk, 2003, s. 175). Selv om et barn kan bruke andrespråket i sosiale setting-er, skal det mer til før andrespråket blir et effektivt redskap i innlæringen av fagstoff. Det er

bred enighet om at det tar 5-7 år å utvikle akademiske ferdigheter i et språk (Alver, 2009, s. 96; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 54). Minoritetsspråklige elever klarer seg ofte bra de første årene i skolen, men så blir resultatene dårligere når fagstoffet blir mer krevende (Engen, 2005 referert i Alver, 2009, s. 89; Martincic, 2009, s. 97), noe som kan bekreftes av PISA-undersøkelsene og de nasjonale prøvene (Alver, 2009, s. 89; SSB, 2016). I tillegg vil det være lettere å tilegne seg et andrespråk dersom kunnskapene og ferdighetene på morsmålet er gode (Egeberg, 2016, s. 25). Det er likevel en vanlig oppfatning at minoritetsspråklige elever vil lære seg norsk mest effektivt dersom undervisningen foregår i og på norsk fordi det kan være forvirrende å forholde seg til mer enn et språk (Egeberg, 2016, s. 30; Pihl, 2010, s. 101; Selj, 2008, s. 14). Et slikt standpunkt kan være en av årsakene til den svake verdien morsmålet blir tillagt gjennom nasjonale føringer, og at morsmålsopplæring først og fremst skal tilbys for å bedre norskferdighetene.

Kamil Øzerk (2007, s. 58) viser til egen forskning (1992, 2003) og forskningsresultater fra Cummins (1984) og Thomas & Collier (2003) når han hevder at det er et problem at elever med grunnleggende norskopplæring ikke automatisk får tospråklig opplæring. Forskningen som Øzerk viser til har avdekket at det oppstår et læringsgap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever dersom minoritetsspråklige elever ikke får tospråklig fagopplæring. I tillegg er det nødvendig med generell faglig og begrepsmessig utvikling for god språklig utvikling. Et ensidig fokus på grunnleggende norskopplæring vil ikke være tilstrekkelig for å oppnå ønskede skolerresultater (Øzerk, 2007, s. 58). Både Moenutvalget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 51) og Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 14) argumenterte for at morsmålsopplæring burde bli en lovfestet rett for minoritetsspråklige elever. Østbergutvalget mente at morsmålet burde tillegges en egenverdi ved at minoritets elever blir tilbudt dette som fag gjennom hele opplæringen, uavhengig av særskilt norskopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 14). Dette ser ikke ut til å få rotfeste i skolepolitikken i overskuelig fremtid. Partipolitiske standpunkt vil ha betydning for de nasjonale føringene for språkopplæring, og fra 1970-tallet til 1990-tallet har det skjedd en negativ holdningsendring hos norske myndigheter (Seland, 2014, s. 202). Flere stortingsmeldinger før midten av 1980-tallet, legger en viss vekt på betydningen morsmålsundervisning også har for identitetsdannelse og kulturtilhørighet, men et økende fokus på skolerresultater har bidratt til at morsmålsopplæring og grunnleggende norskopplæring ikke lenger er sidestilt (Seland, 2014, s. 201).

2.3.5.2 Morsmålsundervisning er et kontroversielt tema i minoritetselevens språkopplæring

Fra 1898 til 1959 ble det ført en streng assimilasjonspolitikk overfor samene i Norge. I denne perioden var lærere pålagt å følge den offentlige instruks som understreket at all undervisning skulle foregå på norsk (Aarsæther, 2013, s. 43). Undervisning på samisk var forbudt, og dette førte ofte til at de samiske elevene stagnerte i sin faglige utvikling (Engen, 2004, s. 294). På 1960-tallet skjedde det store endringer i de samiske læreplanene. Heretter ble det et mål at de samiske elevene skulle få opplæring både på samisk og i norsk, og dermed bli funksjonelt tospråklige (Aarsæther, 2013, s. 51). Målet om funksjonell tospråklighet har imidlertid ikke blitt overført til minoritetsspråklige elever.

Debatten innen særskilt språkopplæring for minoritetselevne handler ofte om retten til morsmålsopplæring, og denne debatten blir ofte kontroversiell fordi den ofte er nært knyttet opp mot generell innvandringspolitikk. De som ønsker et flerkulturelt samfunn velkommen, vil også ofte fremme morsmålsopplæring i skolen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 181). Et mindretall i Moenutvalget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995), bestående av en representant fra Oslo kommune, mente nettopp at "Rett til morsmålsundervisning er et nasjonalt innvandringspolitisk spørsmål mer enn et pedagogisk spørsmål" (s. 51). Mange på gata mener at innvandrere må tilpasse seg majoriteten, og da blir også det å utvikle morsmålet et personlig anliggende. Dette kan være noe av årsaken til at det er liten politisk vilje til å åpne opp for lovfestet rett til morsmålsopplæring, noe som står i kontrast til at samfunnet vil styrkes med kunnskap i mange språk og om mange nasjoner, da det vil gi muligheter for bedre internasjonalt samarbeid, samt være en berikelse for kulturen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 48). Østbergutvalget var samlet enig om at en holdningsendring både innenfor utdanningspolitikken og generelt i samfunnet vil være nødvendig for å kunne se denne verdien ved flerspråklighet (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 12). Siden det er et stort fokus på det å lære fremmedspråk i skolen, mener Spernes (2012, s. 105) at den svake posisjonen kun kan forklares ved at disse språkene ikke blir verdsatt i samfunnet, eller av økonomiske hensyn.

Både forskere og politikere ser ut til å ha en forestilling om at opplæringstilbudet ikke er godt nok for minoritetsspråklige elever (Bakken, 2007, s. 14; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 50; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 132). Likevel kan en se store kontraster mellom forskningsresultater og det politikere vedtar i forhold til særskilt språkopplæring. Mye bunner i motstridende argumentasjon av morsmåletets betydning og an-

liggende. Vi vet at fra internasjonalt hold blir morsmålets viktige rolle fremhevet i språkopplæring: OECD, UNESCO og EU taler for å bruke morsmålet gjennom store deler av opplæringsløpet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 181). Som en motsetning kan en se at partipolitiske standpunkt i Norge har endret seg i en mer negativ retning i forhold til morsmålsopplæring fra midten av 1990-tallet (Kjernli, 2013). Maren Eika Kjernli (2013) viser i sin masteroppgave hvordan Arbeiderpartiet og Høyre i sine partiprogram går fra å se på morsmålet som en egenverdi, til å se på det som et redskap i norskinnlæringen, samtidig som L97 fjernet målet om funksjonell tospråklighet (s. 54). Fremskrittspartiet på sin side har alltid ment at dette er et privat anliggende og ikke bør finansieres av staten (s. 34). Sosialistisk Venstreparti og Venstre ser ut til å være de partiene som gjennomgående mener mest om, og er mest positive til morsmålsopplæring (s. 38). Idunn Seland viser også til et skifte i politikken ved at det i en melding til Stortinget i 1980 argumenteres for at det er positivt at morsmålsundervisning kan bidra til en sterkere tilhørighet til hjemlandet, eventuelt foreldrenes hjemland, mens det i en senere melding til Stortinget, i 1997, blir fremhevet at dette ikke er et offentlig ansvar (Seland, 2014, s. 200). Seland mener at debatten har endret seg fra å gjelde minoritetsgruppers rett til kulturtilhørighet til å gjelde en individuell opplæring (s. 200). Mye av dette kan imidlertid forklares ved at en på 1970-80-tallet ikke var klar over at innvandrerne var kommet for å bli (s. 207).

Samiske elever har i dag rett på tospråklig opplæring ved LK06S. Det gjenstår imidlertid at formelle rettigheter blir reelle rettigheter for samiske elever, og at det er en reel likeverdig opplæring for denne gruppen. Likevel kan vi hevde at denne formelle rettigheten til morsmålsopplæring ikke er gjeldende for minoritets elever, og dette kan ikke begrunnes pedagogisk (Aasen, 2012, s. 134). De fleste politikere og forskere på feltet mener i dag at flerspråklighet er positivt, og at minoritetsspråklige må bli inkludert og ha de samme rettigheter og plikter som majoriteten (Jortveit, 2014, s. 27). Debatten handler imidlertid om ansvaret for språkopplæring, om dette er et privat eller offentlig anliggende, og om hvor stor betydning morsmålsopplæring har for andrespråksinnlæringen. Valgprogrammene til de ulike partiene nevner i liten grad opplæring av minoritetsspråklige elever spesielt (Jortveit, 2014, s. 30). Det handler i større grad om generell innvandringspolitikk, og det blir ofte argumentert med at minoritetsspråklige må komme i andre rekke, da vi først må hjelpe "våre egne" (Kjernli, 2013, s. 62). Jim Cummins (2001, s. 26) mener at den regjerende holdningen innenfor utdanningspolitikken, å utelukke minoritetsspråklige elevers morsmål, påvirker den reelle retten til likeverdig og tilpasset opplæring. Han sier at det er uintelligent å ikke utvikle alle barns morsmål, da

dette ville vært et stort gode for landet (Cummins, 2001, s. 26). Samfunnet har et voksende behov for kompetanse i ulike språk og kulturer (Bakken, 2007, s. 16-17), og jeg vil argumentere for at det er et økende behov for kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk blant lærere.

2.4 Et økt kompetansebehov for lærere i særskilt språkopplæring

I en melding til Stortinget (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55) begrunnes et behov for økt kompetanse i dagens situasjon, hvor minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn majoritetsspråklige elever. Forskning viser at læreren er av stor betydning for elevers opplæringsvilkår i skolen (Øzerk, 2010b, s. 29), og for å være en god lærer, må en blant annet kunne sitt fagområde (Øzerk, 2010b, s. 55). Nasjonal og internasjonal forskning viser at spesiell kompetanse er viktig i opplæringen av elever med annen språk- og kulturbakgrunn (Rambøll Management, 2016, s. 92).

Kunnskapsløftet LK06 vektlegger at de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, skal inngå i alle fag. Dette innebærer at alle lærere har et ansvar for elevenes språkutvikling (Alver, 2009, s. 101; Palm, 2008, s. 208; Ryen, 2008, s. 241; Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 24), noe som forutsetter en høy kompetanse innen språk og språklæring (Danbolt & Hugo, 2012, s. 99; Aarsæther, 2013, s. 61). Bedre kompetanse, blant alle lærere, kan bidra til at flere minoritetsspråklige elever får den språkopplæringen de har krav på (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55). Rammeplanen for allmennlærerutdanningen i dag sier at ”Læreren må ha kunnskap om situasjonen for to- og flerspråklige elever, om møtet mellom kulturer mer allment, og han eller hun må selv kunne samarbeide med foreldre/foresatte fra ulike kulturer” (Kunnskapsdepartementet, 2010a, s. 7-8). Studentene skal etter endt utdanning ha ”kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster” (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

Kompetanse blant lærere er en avgjørende faktor både når det gjelder det faglige og det sosiale i skolen (Ryen, 2008, s. 231), og ”[d]en neste generasjonen av lærere må forberedes på arbeidet i en barne- og elevgruppe preget av språklig og kulturelt mangfold” (Skrefsrud & Østberg, 2015, s. 209). I dagens flerkulturelle samfunn er det ikke tilstrekkelig for en lærer å ha generell pedagogisk kompetanse (Østberg, 2013, s. 19). Pedagoger i skolen har behov for

både andrespråkspedagogikk og interkulturell kompetanse for å kunne skille mellom ulike utfordringer som skyldes språk, og utfordringer som skyldes sosiale eller kulturelle forskjeller (Østberg, 2013). Det vil i denne sammenheng være viktig å også rekruttere tospråklige studenter til lærerutdanningene, noe som har vært vanskelig (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 62). Lærere med minoritetsbakgrunn besitter en kultur- og språkkompetanse som kan være en stor ressurs i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 31). Øzerk (2003, s. 346) sier at det bør honoreres at en lærer er tospråklig, både dersom den har et annet morsmål enn norsk, eller dersom noen velger å fordype seg i et minoritetsspråk, på samme måte som latin. Å ha ansatte på skolen som kjenner elevenes førstespråk, eller som i det minste er tospråklige, kan bidra til å ivareta morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, og føre til bedre læringsbetingelser for minoritetsspråklige elever, samt bidra til bedre kommunikasjon mellom skole og hjem (Engen, 2004, s. 300; Ryen, 2008, s. 238). I tillegg kan et samarbeid med tospråklig lærer, øke kompetansen for alle lærere (Fjeld & Spernes, 2015, s. 234). Det ser imidlertid ut til at samarbeidet mellom kontaktlærere og tospråklige lærere i praksis ofte ikke er jevnbyrdig, noe som kan skyldes at tospråklig lærere ofte har lav status og dårlige tilrettelagte arbeidsforhold (Fjeld & Spernes, 2015, s. 234). Et annet poeng er at klasselærere ofte ikke forstår hvorfor det kan være viktig med et samarbeid med tospråklig lærer (Vedøy, 2008, s. 269). Selv når ønsket om å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom klasselærer og tospråklig lærer var til stede, og motivasjonen høy, var ikke samarbeidet jevnbyrdig i Fjelds og Spernes undersøkelse (2015, s. 241). Det kreves dermed høyere kompetanse og bevisstgjøring, noe om i mange tilfeller ikke er til stede.

I 2015 ble det avdekket at 49,8 % av grunnskolene ikke hadde noen ansatte med formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk eller flerkulturell pedagogikk (Lødding, 2015, s. 46). Det bekreftes også av Rambøll Management (2016, s. 92) at få lærere har denne kompetansen. Rambøll Management (2016) uttrykker at det er bekymringsverdig at kun 24 % av lærere som underviser i særskilt språkopplæring har utdanning innen andrespråkspedagogikk (s. 92). Det er ved mange skoler, vanskelig å få tak i lærere med kompetanse innen andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk (Rambøll, 2016, s. 89). For å sikre en god språkopplæring for minoritetsspråklige elever i årene fremover, er det dermed nødvendig med et kompetanseløft (Rambøll Management, 2016, s. 92). Økt kompetanse hos lærere innen feltet opplæring av minoritetsspråklige elever, har imidlertid vært i fokus i to nyere statlige satsinger. Disse vil videre bli beskrevet.

2.4.1 Målet om å øke kompetansen: To eksempler på statlige satsinger

Regjeringen har de siste ti årene hatt to satsinger knyttet til opplæring av minoritetsspråklige. Begge dreier seg i hovedsak om kompetanse på det flerkulturelle området, samt kompetanse innenfor andrespråkspedagogikk. Strategiplanen *Likeverdig opplæring for alle* ble avsluttet i 2009, mens *Kompetanse for mangfold* er en pågående satsing.

2.4.1.1 Likeverdig opplæring i praksis 2004-2009

I 2004 presenterte Kunnskapsdepartementet strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis*. Planen ble senere kalt *Likeverdig opplæring i praksis*, og hadde blant annet som mål å bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige og øke deltakelse i senere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 6). Den reviderte planen gikk fra 2007-2009, og det ble fra samme tidspunkt innført nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål, samt kartleggingsmaterieell. Daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal lovet innledningsvis i strategiplanen at lærere ville få tilbud om etterutdanningskurs og veiledningsmaterieell (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Et viktig nøkkelord i strategiplanen var nettopp kompetanse. Dette gjaldt fra førskole og gjennom hele utdanningsløpet. Et av tiltakene var opprettelsen av *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO). NAFO sitt mandat er ”å spre kompetanse og sikre et flerkulturelt perspektiv i utdanningen” (Bøyesen, 2006, s. 29). NAFO har utviklet flere veiledninger, kartleggingsverktøy og idéhefte. Strategiplanens hovedmål i skolen var å bedre prestasjonen til minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24). Et tiltak for å nå dette var å øke kompetansen innen tospråklig utvikling og flerkulturell pedagogikk hos lærere (s. 24).

Rambøll (2009, s. 40) påpekte i sin evaluering at det ikke hadde blitt foretatt en systematisk kompetanseheving i kommunene, til tross for et stort behov, spesielt med tanke på de nye læreplanene. Det ble også påpekt at kompetanseheving innen flerspråklighet er nødvendig for alle som jobber med barn, unge og voksne innen utdanningssystemet, og at skoler må sikre seg kunnskap om språklæring fra universitetssektoren og forskningsmiljøer i utviklingen av språkmodeller (2009, s. 40). *Kompetanse for mangfold* (2013-2017) tar sikte på nettopp dette.

2.4.1.2 Kompetanse for mangfold 2013-2017

Den nyeste satsingen fra regjeringens side når det gjelder minoritetsspråklige elever, er kompetanseløftet *Kompetanse for mangfold*, som har vært i gang siden 2013, og skal vare frem til 2017. Satsingen har sitt grunnlag i blant annet en melding til Stortinget: *En helhetlig integreringspolitikk* (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). *Kompetanse for mangfold* er en nasjonal satsing både for skoler, barnehager og voksenopplæring, og satsingen har fokus på at alle ved skolen eller barnehagen får samme kompetanseløft (Lødding, 2015). For at en kompetanseheving innen andrespråksutvikling og flerspråklig pedagogikk skal lykkes, er det viktig at hele skolen deltar. Målsettingen med satsingen er mer kompetanse og bedre praksis innen flerkulturell pedagogikk og andrespråksutvikling, samt om lovverket (Lødding, 2015, s. 17). Det ligger flere ulike prinsipper til grunn for satsingen, som at det flerkulturelle mangfoldet er en ressurs som skal ivaretas og verdsettes gjennom hele utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I tillegg blir det lagt vekt på betydningen av tidlig innsats, og at det tar lang tid å utvikle et andrespråk. Kunnskap om andrespråksutvikling kreves implementert i lærerutdanningen, samtidig som skoleeiere og skoleledere må gjøre det mulig for lærere å heve sin kompetanse (Lødding, 2015, s. 10). Skolene (og barnhagene) skal arbeide tett sammen med universiteter og høyskoler i kompetanseløftet (Lødding, 2015, s. 11).

I første delrapport *Mobilisering for mangfold*, kom det frem at kompetansebehovet hos lærere er stort når det kommer til flerkulturell pedagogikk og andrespråksutvikling (Lødding, 2015, s. 14). Det problematiseres imidlertid at det ikke er definert hva som vil være kvalitativt god kompetanse (Lødding, 2015, s. 18). Evalueringen fant også at dess flere lærere ved skolen som har denne kompetanse, dess større er sjansen for at skolen deltar i satsingen til regjeringen (Lødding, 2015, s. 52). Det antydes at det kan skyldes likegyldighet, eller begrenset kjennskap til lovverket, at en tidel av skolene ikke er interessert i å delta i satsingen (Lødding, 2015, s. 62).

Jeg vil nå kort oppsummere kapittel 2.

2.5 En oppsummering av dagens særskilte språkopplæring og kritiske hovedmomenter fra forskningsfeltet

I læreplanene har det skjedd en radikal endring fra M87 til L97, og videreført i LK06, ved at målet om funksjonell tospråklighet for minoritetsspråklige elever ble tatt bort fra læreplandis-

kursen. Denne endringen har vi sett at kan ha opphav i generell innvandringspolitikk, fremfor tospråklighetsforskning. Mens tospråklighetsforskning fremmer morsmålets betydning både som egenverdi og som nyttig, utelukker nasjonale føringer verdiaspektet som et offentlig anliggende, og utnytter ikke fullt ut morsmålets betydning for innlæring av andrespråket og i faginnlæringen. Opplæringsloven § 2-8 stadfester at grunnleggende norskopplæring skal være det fremste virkemiddelet dersom den minoritetsspråklige eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Opplæring i og på morsmål blir dermed underordnet grunnleggende norskopplæring, til tross for at det kan være behov for opplæring i og på morsmålet også når elevene følger ordinær norskundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 178; Øzerk, 2005). Innenfor regelverket kan det imidlertid i praksis bli gitt betydelig mer særskilt språkopplæring, da spesielt i form av morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 176). Den diffuse formuleringen ”tilstrekkelige ferdigheter i norsk” (Opplæringsloven, 1998, § 2-8), kan være en årsak til varierende tilbud i kommuner og ved skolene.

Forskning og rapporter viser at kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk kan være av betydning både når det gjelder kartlegging av elever, for å få et mer fullstendig bilde av språkkompetansen til elevene, og når det gjelder selve undervisningen og organiseringen av denne. Med strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis* (2004-2009) og med det nye løftet *Kompetanse for mangfold* (2013-2017) er det lovet bedre kompetanse innen opplæring av minoritetsspråklige elever. Det ser likevel ut til at kompetansen ofte blir samlet på ett sted, og at behovet fremdeles er stort (Lødding, 2015; Rambøll Management, 2016). *Kompetanse for mangfold* (2013-2017) tar spesielt sikte på å utvikle kompetansen til hele kollegiet (Lødding, 2015). Dette er viktig for at den særskilte språkopplæringen ikke skal være avhengig av kompetansen til den enkelte læreren (Palm, 2015, s. 34), og fordi alle lærere har ansvar for elevenes språkutvikling (Alver, 2009; Palm, 2008; Ryen, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Det er så langt gjort rede for tidligere og nåværende nasjonale føringer, samt et behov for kompetanseløft innenfor andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk. Jeg vil i det neste kapitlet fokusere på retningslinjer overfor minoritetsspråklige elever som er spesielt gjeldende for Stavangerskolen. Mitt delspørsmål er følgende: Hvordan er dagens særskilte språkopplæring utformet i Stavanger kommune?

3. Særskilt språkopplæring i Stavangerskolen

Stavanger har i likhet med resten av landet hatt en stadig økende innvandrerbefolkning. I 2014 viste tall fra SSB (2014, s. 436) at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 21,1 % av den totale befolkningen i Stavanger. I kommunen er det 40 skoler med til sammen ca 14 500 elever. 18 % av disse var i 2014 minoritetsspråklige, og i skoleåret 2014/2015 ble det fattet enkeltvedtak om grunnleggende norskopplæring for 8,1 % av elevene (Stavanger kommune, 2014a). Jeg vil i dette kapittelet først gi en kort beskrivelse av innføringskolen, Johannes læringscenter. Deretter vil fokuset legges på en rapport om opplæringen av minoritetsspråklige i Stavanger kommune, som tar for seg både utfordringer kommunen stod overfor i 2012, og kvalitetsforbedrende tiltak (Stavanger kommune, 2012a). Disse tiltakene ble enstemmig vedtatt av kommunalstyret samme år (Stavanger kommune, 2012b). *Veilederkorpsset for flerspråklig opplæring* er et tiltak som jeg vil gå nærmere inn på. Til slutt i kapittelet vil jeg komme inn på Stavanger kommunes deltakelse i regjeringens satsing *Kompetanse for mangfold*.

3.1 En kort presentasjon av innføringskolen, Johannes læringscenter

Alle elevene i kommunen skrives i utgangspunktet inn ved sin nærskole. Dette gjelder også nyankomne elever, uavhengig av om elevene i første omgang skal tas inn ved innføringskolen, Johannes læringscenter. Dersom eleven først undervises ved innføringskolen, skal dette fattes i enkeltvedtaket. Denne ordningen ble innført i 2012 og er i tråd med opplæringsloven (Stavanger kommune, 2012b).

Fra høsten 2015, ble to innføringskoler, en for ungdomstrinnet og en fra barneskolen, til kun én innføringskole; Johannes læringscenter. Denne skal ta imot nyankomne flyktninger og innvandrere fra hele utdanningsløpet. Tilbudet er både for barn og voksne som har behov for (forny)et grunnskoleopplæring eller opplæring etter sykdom eller skader (Johannes læringscenter, 2016a). Hvert år får ca 2000 barn og voksne opplæring ved senteret, og skolen er dermed Stavangers største (Johannes læringscenter, 2016a). Ved innføringskolen 1.-10. trinn var det i september 2014 registrert 135 elever med 34 forskjellige språk (Johannes læringscenter, 2016b). De fleste elevene blir ved innføringskolen i 1,5 til 2 år.

Læringscenteret hadde i september 2014 tilsatt 55 tospråklige lærere. I tillegg til å undervise på senteret, blir disse lærerne også leid ut til de enkelte skolene. I september 2014 underviste lærerne til sammen 726 elever i 33 ulike språk på 38 skoler (Johannes læringscenter, 2016b). Mye av kompetansen innen flerspråklig pedagogikk og andrespråksutvikling er samlet på Johannes læringscenter (Stavanger kommune, 2012a, s. 12). Samtidig skal de ordinære skolene selv ha kompetanse for å gi grunnleggende norskopplæring, samt interkulturell kompetanse (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). Læringscenteret tilbyr imidlertid kurs og veiledning til skolene og lærerne (Johannes læringscenter, 2016c).

Når elevene kommer til Johannes læringscenter, bli det først foretatt et intervju, hvor også foresatte deltar. Det blir gjennom intervjuet gitt informasjon om elevens tidligere skolegang, interesser, helse osv. På læringscenteret er klassene delt inn etter norskspråklige ferdigheter. Disse klassene er dynamiske, slik at det er enkelt å bytte klasse etter behov, både når det gjelder utvikling i norskspråket og øvrige fag. Dette foregår imidlertid innenfor klassetrinnet. (Stavanger kommune, 2012a, s. 94). Senteret gir opplæring i henhold til lover og forskrifter som omhandler minoritetsspråklige (Johannes læringscenter, 2016a). Elevene kartlegges ved hjelp av kartleggingsmaterialet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet; *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007). Resultatene fra kartleggingen, legges inn i www.vokal.no som er et nettbasert system for vurdering og kartlegging. Ved å legge inn resultatene på denne siden, vil også kontaktlærer ved elevens nærscole effektivt få tilgang til kartleggingen (www.vokal.no). All undervisning ved innføringsskolen gis etter enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, og undervisningen følger læreplan i grunnleggende norsk, læreplan i morsmål og resterende aktuelle læreplaner i LK06 (Johannes læringscenter, 2016b). På Johannes læringscenter sin hjemmeside påpekes det at nærskolen skal fortsette å gi grunnleggende norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk til eleven kan følge læreplanen i norsk, og da ”som morsmål” (Johannes læringscenter, 2016b). Det vil dermed være interessant å se i hvilken grad denne og kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* blir brukt i de ordinære skolene, spesielt siden elevens utvikling og språklige nivå er lett tilgjengelig på www.vokal.no.

Videre vil rapporten *Opplæring av minoritetsspråklige* bli gjennomgått. Rapporten har vurdert opplæringen av minoritetsspråklige i Stavanger kommune med bakgrunn i opplæringsloven (1998) og LK06, samt anbefalinger fra Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

3.2 Opplæring av minoritetsspråklige – Rapport og kvalitetsforbedrende tiltak

I etterkant av Østbergutvalgets utredning (Kunnskapsdepartementet, 2010b) ble det i Stavanger kommune nedsatt en arbeidsgruppe som skulle kartlegge situasjonen i Stavanger. Arbeidsgruppen skulle vurdere kvaliteten og effektiviteten i tilbudet til minoritetsspråklige barn og ungdom, samt komme med forslag om justeringer rundt innhold og organisering av opplæringen (Stavanger kommune, 2012a, s. 10). Det vil først bli gitt en kort presentasjon av rapporten, deretter vil fokuset ligge på de kvalitetsforbedrende tiltakene, som ble vedtatt i 2012 (Stavanger kommune, 2012b).

3.2.1 En kort presentasjon av rapporten *Opplæring av minoritetsspråklige* (2012)

Rapporten *Opplæring av minoritetsspråklige* (Stavanger kommune, 2012a) gjennomgår først retningslinjer fra statlig hold, med egne fordypninger, og deretter det faktiske tilbudet minoritetsspråklige elever får i Stavanger i 2011 (s. 11-17). Videre baserer rapporten seg på uttalelser fra ulike virksomheter i kommunen, når den beskriver utfordringer Stavangerskolen står overfor når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever (s. 18-20).

Rapporten gjennomgår opplæringsloven (1998) § 2-8, og da utdypes det at elever har rett på morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring dersom dette er nødvendig ”for å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse i norsk” (Stavanger kommune, 2012a, s. 89). En slik presisering finner en ikke i opplæringsloven, da morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring kan være nødvendig av andre hensyn enn for å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse i norsk, selv om kompetanse i norsk klart er det overordnede målet. Stavanger kommune brukte flere timer på morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring enn resten av landet både skoleåret 2008/2009 og 2010/2011, mens færre timer til grunnleggende norskopplæring (GSI; Stavanger kommune, 2012a, s. 95). I 2010/2011 var imidlertid tallet på elever som fikk morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring betraktelig lavere enn i 2008/2009. 51,2 % av elevene med enkeltvedtak etter § 2-8 fikk i 2010/2011 tilbudt morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring, mot 71,5 % i 2008/2009 (Stavanger kommune, 2012a, s. 95).

I forhold til hvilket tilbud elevene fikk i 2011, kommer det frem at skolene oppfordres til å benytte seg av læreplanen i grunnleggende norsk, samt kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Stavanger kommune, 2012a, s. 93). Videre står det om innførings-

skolene; at de fleste elever blir værende der i 1,5-2 år og at læreplanen i grunnleggende norsk og tilhørende kartleggingsverktøy blir benyttet.

Av virksomheter som har uttalt seg om opplæring av minoritetsspråklige og utfordringer kommunen står overfor, finner en Johannes læringscenter, St. Svithun skole (tidligere innføringsskole for ungdomstrinnet), Gautesete skole (fokus skole for NAFO i 2003), Pedagogisk psykologisk tjeneste og en referansegruppe bestående av 25 rektorer, avdelingsledere og lærere fra 15 forskjellige grunnskoler. Virksomhetene viste til både positive og negative sider ved opplæringen, og ut i fra disse kom rapportens undertegnede frem til noen utfordringer som kunne ses på som felles, og som de ønsket kvalitetsforbedrende tiltak rundt. Disse kommer frem punktvis nedenfor:

- å heve kompetansen blant morsmåslærere
 - å få til gode rutiner for samarbeid mellom innføringsskole og nærskole
 - å få til en likeverdig opplæring ved skolene, på grunn av ulik bruk av ressurser
 - å gi god kvalitet på språkopplæringen
 - å få til et godt system for kvalitetsoppfølging
- (Stavanger kommune, 2012a, s. 95-99)

Disse utfordringene førte til noen kvalitetsforbedrende tiltak i Stavangerskolen. Disse vil videre bli gjennomgått.

3.2.2 Kvalitetsforbedrende tiltak

Rapporten understreket at det var nødvendig å følge opp § 2-8 i opplæringsloven for at minoritetsspråklige elever skulle ha like muligheter og rettigheter som majoritetsspråklige elever. Videre kom den med forslag til flere kvalitetsforbedrende tiltak av særskilt språkopplæring (s. 101-113). Disse tiltakene ble vedtatt av kommunalstyret for oppvekst i mars 2012 (Stavanger kommune, 2012b). Det første tiltaket innebar at kommunen fortsatte med innføringsskole for nyankomne minoritetsspråklige elever (s. 105). Det andre tiltaket gikk ut på at alle elever skulle tilhøre sin nærskole, og at det skulle fattes vedtak ved denne skolen dersom eleven har sin første tid ved innføringsskolen (s. 107). Det ble påpekt at dette ville kreve et godt samarbeid mellom skolene, og mellom de ulike lærerne ved skolene (s. 107). Ett tredje tiltak rettet fokus på kvaliteten på opplæringen, samt nødvendigheten av en helhetlig opplæring som elevens lærere samarbeider om (s. 108). Rapporten understreket at det er viktig med god kompe-

tanse for å nå et slikt mål, og etterutdanning i norsk som andrespråk skulle dermed prioriteres, samt å ansatte minoritetsspråklige lærere (s. 108). Et annet av tiltakene var en omorganisering av morsmålsundervisning, som Johannes læringscenter skulle være ansvarlig for (s. 111). Det ble også vedtatt at den særskilte språkopplæringen skulle kvalitetssikres ved å bruke et eksisterende system i kommunen for kvalitetsoppfølging (s. 113). I tillegg skulle kommunen tilsette fire pedagogiske veiledere til opplæring av minoritetsspråklige elever, som en prøveordning i 2 år (s. 113). Dette siste punktet vil utdypes videre ved å presentere veilederkorpset.

3.3 Veilederkorpset for flerspråklig opplæring

I Stavanger kommune ble det i 2012 opprettet to Veiledningskorps for flerspråklig opplæring. Det ene er rettet mot barnehage og det andre mot skole. Midlene kompenseres for gjennom den økonomiske rammen for språkopplæring for minoritetsspråklige elever (Stavanger kommune, 2012b). Tiltaket var i utgangspunktet en prøveordning som skulle gå over 2 år, men i 2015 ble dette til en mer permanent ordning med faste ansettelse.

I veilederkorpset som er rettet mot skole, er det fem ansatte. Disse har hovedfokus mot å støtte og veilede skoler i spørsmål som omhandler minoritetsspråklige elever (Johannes læringscenter, 2016c). Veilederkorpset sine oppgaver er å drive pedagogisk veiledning, kompetanseutvikling og systemutvikling på skolene (Johannes læringscenter, 2016c). Skolene og den enkelte læreren kan kontakte veilederkorpset om spørsmål vedrørende kartlegging, undervisning, samarbeid, organisering osv. Veilederkorpset tilbyr gratis kurs når det gjelder alt fra kartlegging og enkeltvedtak, til innhold i særskilt norskopplæring og hvordan en kan drive tilrettelagt opplæring i klasserommet (Johannes læringscenter, 2016c). Imidlertid opplever veilederkorpset i varierende grad at skolene bruker deres ressurser. Det bør i følge veilederkorpset jobbes videre med at elevene får flere timer i grunnleggende språkopplæring, at lærerne som underviser får mer kompetanse i opplæring av minoritetsspråklige, samt at det blir bedre tilrettelagt for minoritetsspråklige elever i klasserommet. Det er viktig at det hele forankres i ledelsen og at ledelsen sørger for at hele kollegiet får økt kompetanse slik at opplæringen lettere kan tilpasses i klasserommet (Veiledningskorpset, 2015).

I tiden fremover vil Veilederkorpset for flerspråklig opplæring utarbeide nye metoder for å nå skolene og lærerne. I tillegg vil de bli med på regjeringens satsing *Kompetanse for mangfold*, som Stavanger kommune ble en del av fra 2015 (2014a).

3.4 Kompetanse for mangfold – satsingen i Stavanger kommune

I 2014 søkte Stavanger kommune Fylkesmannen om å delta i regjeringens satsing *Kompetanse for mangfold* (2011-2017), og fikk senere innvilget denne søknaden. I 2015 får to barnehager, to skoler og de to veiledningskorpene fra Johannes læringscenter bli med på satsingen (Stavanger kommune, 2014a). Kommunens ansvarlige for opplæring av minoritetsspråklige, Gurid Lomeland, uttrykte i samtale med meg at hun håper deltakelsen høster gode erfaringer, økt kompetanse og ny inspirasjon til å fortsette arbeidet, også etter at prosjektet tar slutt. Lomeland ser på deltakelsen i den nasjonale satsingen som en mulighet også for veilederkorpset til å opparbeide seg mer kompetanse, samt formidle denne videre (samtale utført den 17. april 2015). *Kompetanse for mangfold*, og den videre veiledningen fra veilederkorpset kan spille en stor rolle for hvordan den særskilte språkopplæringen for minoritetsspråklige elever i Stavanger kommune vil utvikle seg fremover. Satsingen har blant annet ført til at Universitetet i Stavanger har storsamlinger for dem som deltar i *Kompetanse for mangfold* (Universitetet i Stavanger, 2015). Det er også satt opp et studie *Norsk som andrespråk* på 15 studiepoeng (Universitetet i Stavanger, 2016).

I den første delen av avhandlingen har jeg fokusert på dagens tospråklige opplæring for minoritetsspråklige elever, både i forhold til hvordan retningslinjer er utformet på nasjonalt nivå og i Stavanger kommune. Jeg har også reist en rekke kritiske momenter knyttet opp mot de nasjonale retningslinjene og dagens språkopplæring for minoritets elever (Berggren et al., 2012; Bøyesen, 2006; Egeberg, 2016; Hvistendahl, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Phil, 2010; Selj, 2008; Spernes, 2012; Øzerk, 2003; 2005; 2006; 2007; 2008a b c d; 2010a). Denne forskningslitteraturen har påvirket hvordan min undersøkelse har vært utformet, og mine data kommer til å bli presentert og drøftet opp mot teoridelen i kapittel 5. Litteraturen begrunner med andre ord behovet for forskningsprosjektet og valg av problemstilling (Creswell, 2012, s. 13), og på grunn av teorien har jeg mulighet for å si noe om virkeligheten som gir mening (Holand, 2006a, s. 43). Jeg vil nå presentere de metodiske valg som ligger til grunn i forskningsprosjektet, nærmere sagt den kvantitative metode for å bearbeide data som jeg har fått fra lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune.

4. Metodiske valg og vurderinger

I dette kapitlet vil det først bli redegjort for valg av forskningsmetode, herunder det bestemte design som jeg valgte for å få svar på hovedforskningsspørsmålet (kap. 4.1). Deretter vil selve prosessen med innsamling av data bli beskrevet; valg av informanter, utviklingen av spørreskjemaet og tillatelser jeg trengte for å gjennomføre undersøkelsen (kap. 4.2). Videre vil gjennomføringen av datainnsamlingen bli beskrevet (kap. 4.3), svarprosent (kap. 4.4) og hvordan dataene vil bli bearbeidet (kap. 4.5). Til slutt vil det bli gjort en vurdering av undersøkelsen, både med tanke på reliabilitet, validitet og etikk (kap. 4.6).

4.1 Begrunnelse for valg av kvantitativ metode i avhandlingen

For å få best mulig svar på mitt spørsmål, har jeg valgt å benytte meg av kvantitativ forskningsmetode. Ønsket var å få et svar på mitt forskningsspørsmål; hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever (kap. 1.3, s. 13). Forskning er viktig for å øke kunnskap, og for å forbedre praksis, sier Creswell (2012, s. 4). Mitt håp er at undersøkelsen vil kunne bidra til en større diskusjon rundt hvordan den særskilte språkopplæringen blir organisert og praktisert nasjonalt og spesielt i Stavanger kommune. Ved valg av en kvalitativ metode kunne jeg ha fått noen dyptgående forklaringer bak, og begrunnelser for, meningene til lærerne i grunnleggende norsk (Creswell, 2012, s. 206). Intensjoner, meninger og holdninger står i fokus ved kvalitativ metode (Befring, 2007, s. 29), og informanter blir valgt etter hvem som best kan belyse problemet (Creswell, 2012, s. 206). I mitt prosjekt ønsket jeg å få et overblikk over hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever, og valgte derfor å benytte meg av kvantitativ metode. Det hadde selvsagt vært svært interessant å i tillegg vite noe om forklaringene bak disse meningene, men det ville ha blitt for omfattende å triangulere med tanke på oppgavens omfang. Jeg ønsket heller å få svar fra flest mulig av de aktuelle lærerne, slik at funnene kan gi et mest mulig korrekt bilde av det populasjonen står for. Fordi en innenfor kvantitativ metode ofte har forhåndsgitte svarkategorier, er det lettere å sette svarene i et system og finne frem til trender (Creswell, 2012, s. 19). Ved kvantitativ metode er funnene også enklere å etterprøve, i og med at en følger regler og bruker statistiske metoder i analysen av data (Befring, 2009, s. 29). Nærmere sagt spør jeg i min undersøkelse både etter hva som brukes av ulikt materiell til kartlegging og undervisning, samt i hvilken grad lærerne er fornøyde med disse (vedlegg 3, spørsmål 12-19). Jeg etterspør også kompetanse innen interkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk, både med tanke på den kompetansen

kulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk, både med tanke på den kompetansen lærerne besitter og når det gjelder behov for mer kompetanse på området, i form av utdanning eller kurs (vedlegg 3, spørsmål 7-9 og 20-21).

Hvordan en samler inn data og hvordan en analyserer disse, avhenger av hvilken metode en benytter seg av (Skogen, 2006, s. 18). Videre vil jeg fokusere på survey, og herunder spørreskjema til selvutfylling.

4.1.1 Spørreskjema til innsamling av informasjon

Survey betyr oversikt eller overblikk, og denne type forskning brukes for å undersøke og, ved hjelp av statistisk analyse, beskrive en trend, meninger, holdninger, adferd eller utvikling i en stor gruppe (populasjon) (Creswell, 2012, s. 376). Mitt forskningsprosjekt tar sikte på å beskrive trender i valg av materialer og organiseringsmåter i den grunnleggende norskopplæringen i Stavanger. I tillegg vil den beskrive noen meninger og holdninger hos de lærerne som utfører denne, samt hvilken formell kompetanse disse lærerne har.

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et strukturert spørreskjema for selvutfylling. Innen survey design kan en enten bruke et strukturert intervju eller strukturert spørreskjema for selvutfylling i datainnsamlingen (Creswell, 2012, s. 376; Holand, 2006a, s. 41). Jeg valgte å benytte meg av strukturert spørreskjema for å kunne samle inn og analysere informasjon fra flere informanter enn ved et intervju. Det vil ikke være mulig for meg som forsker å vite hvem som har avgitt de enkelte svarene, med mindre informanten selv har gitt meg opplysninger om det. Informantene sikres fullstendig anonymitet, noe som kan ha bidratt til høyere svarprosent og mindre skjevhet i utvalget som svarte. I tillegg hadde informantene samme utgangspunkt i svarene fordi spørsmålene ble stilt på samme måte til alle, uten at jeg fikk påvirket dem gjennom min væremåte eller ved mine holdninger. Spørsmålene kunne imidlertid oppfattes forskjellig, noe jeg ikke hadde kontroll over siden jeg ikke har var til stedet da spørreskjemaet ble fylt ut (Holand, 2006a, s. 50).

4.2 Planlegging av den kvantitative undersøkelsen

Denne delen vil ta for seg prosessen med å planlegge undersøkelsen; valg av informanter, utforming av spørreskjema og tillatelser jeg trengte for å gjennomføre undersøkelsen.

4.2.1 Valg av informanter

Valg av populasjon kommer tydelig frem i forskningsspørsmålet, hvor jeg eksplisitt spør etter lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune sine meninger. Det var tidlig i forskningsprosessen klart at jeg ønsket å henvende meg til lærere i grunnleggende norsk, da mye av den rådende praksisen handler om hvordan lærere velger å legge opp undervisningen ut i fra gitte rammer, og hvilke muligheter og begrensninger lærere ser. Derfor var det for meg interessant å henvende meg til lærere og undersøke deres praksis og meninger rundt særskilt språkopplæring. Jeg valgte å kun bruke lærere som underviser i grunnleggende norsk som informanter, både på grunn av omfang, men også fordi jeg antar at det er disse som eventuelt har kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, og et ekstra engasjement. Samtidig er det disse lærerne som er tilstede i den grunnleggende norskundervisningen. Ved å snevre inn undersøkelsen min til å gjelde lærere i Stavanger kommune, opplevde jeg også at gjennomføringen av undersøkelsen ble mer overkommelig, samtidig som den for meg fremdeles var relevant. Siden jeg selv jobber og bor i Stavanger, var jeg også spesielt interessert i Stavangerskolen.

En kan enten undersøke et utvalg av en populasjon eller hele populasjonen, avhengig av størrelsen på populasjonen (Creswell, 2012, s 376). I Stavanger er det 40 grunnskoler, men det er et fåtall av lærerne ved disse, cirka 120, som underviser i grunnleggende norsk. Av denne grunn valgte jeg å inkludere alle disse som mulige informanter i mitt prosjekt. Ved å undersøke hele populasjonen, vil en i rapporten kunne trekke slutninger og gi en beskrivende statistikk, uten å måtte forholde seg til tilfeldig utvalg, hypotesetesting og slutningsstatistikk (Creswell, 2012, s. 382). Da valg av informanter var foretatt, startet arbeidet med å utvikle spørreskjemaet.

4.2.2 Utvikling og oppbygging av spørreskjema

Arbeidet med å utforme undersøkelsen startet ganske tidlig i prosessen, og dette skapte noen utfordringer ved valg av spørsmål. Jeg tenkte særlig på spørsmålenes relevans, på hva jeg skulle velge som spørsmål og hvor mange spørsmål jeg skulle stille. Jeg innser at undersøkelsen inneholder i overkant mange spørsmål. Målet var i utgangspunktet å holde undersøkelsen til to sider, for å få flest mulig til å svare. Den endte imidlertid opp på fire sider, og da etter mange runder med vurderinger om hva som kunne sløyfes.

Etter at jeg hadde fått god oversikt over faglitteraturen og gjeldende regelverk angående opplæring av minoritetsspråklige elever, kontaktet jeg Stavanger kommunes ansvarlige for opplæring av minoritetsspråklig, Gurid Lomeland. Under møte med henne, fikk jeg informasjon om hvilke føringer kommunen la for skolene i den særskilte norskopplæringen. Utover de nasjonale føringene, har Stavanger kommune valgt å ikke legge noen føringer for skolene, men har dels anbefalt dem om å bruke Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve (Utdanningsdirektoratet, 2007) og læreplanen i grunnleggende norsk (Kunnskapsdepartementet, 2007a). Siden det ikke lå noen bestemte føringer, ble det interessant for meg å spørre lærerne i grunnleggende norsk både om hvilke(t) kartleggingsmateriell som blir brukt (vedlegg 3, spørsmål 13) og hvilke(n) læreplan som blir benyttet (vedlegg 3, spørsmål 17), samt hvor fornøye lærerne er med kartleggingsmaterialet og organiseringen av undervisningen (vedlegg 3, spørsmål 14-16 og 19). I tillegg til føringer, ble jeg også oppmerksom på hvilke begreper som benyttes i Stavanger når det gjelder den særskilte opplæringen. Det ble avklart at Stavanger kommune, og dermed skolene i Stavanger, bruker *Særskilt norskopplæring* (SNO) fremfor *Grunnleggende norskopplæring* (GNO), og *tospråklig lærer* fremfor *morsmåls lærer*. Ved å bruke de samme begrepene i spørreskjemaet, er det mindre sannsynlig at spørsmål blir misoppfattet. Siden det i Stavanger kommune i 2012 ble opprettet et *Veilederkorps for opplæring av minoritetsspråklige*, var det også interessant å spørre etter hvordan, og i hvilken grad, dette blir brukt, og hvor fornøyd lærerne er med dette (vedlegg 3, spørsmål 22-28).

Undersøkelsen (vedlegg 3) er delt inn i seks emner; *Bakgrunnsopplysninger* (spørsmål 1-11), *Kartlegging* (spørsmål 12-16), *Undervisning* (spørsmål 17-19), *Kompetanse* (spørsmål 20-21), *Veiledningskorpsset for opplæring av minoritetsspråklige* (spørsmål 22-28) og *Mine meninger* (spørsmål 29-30). De fleste spørsmålene i undersøkelsen som handler om lærernes meninger har fire faste svaralternativer. Jeg har valgt å ikke ha noen nøytral kategori, for eksempel *vet ikke*, for å tvinge lærerne til å gjøre seg opp en mening. Dette kan imidlertid ha gjort det vanskelig for mange å svare på noen av spørsmålene, og kan videre ha ført til at noen spørsmål ikke er besvart, satt et spørsmålstegn ved, eller at det er krysset av for mer enn ett svaralternativ. Jeg valgte også å ikke ta med ”ekstreme kategorier”, som *svært enig* eller *svært uenig*, da de fleste unnlater å sette kryss ved slike, fordi en ofte ikke har ”ekstreme” meninger. Det ble også påpekt fra en av mine veiledere at *enig* og *svært enig* ofte blir slått sammen i analysen og drøftingsdelen. Ulempen med denne beslutningen kan være at ytterpunktene likevel ikke er valgt fordi disse automatisk representerer ”ekstreme” meninger. Noen ville kan-

skje ha krysset av for *enig* eller *uenig* dersom de mer ekstreme alternativene også var en del av undersøkelsen.

De fleste spørsmålene i undersøkelsen har lukkede svaralternativer, men på noen spørsmål er det mulighet for å begrunne svaret ved at det i tillegg står *Hvorfor/hvorfor ikke*. Det er ofte interessant å vite bakgrunnen for en mening, samtidig vil slike utdypelser være vanskelig å sette inn i en statistisk sammenheng. Det vil likevel være relevant i drøftingsdelen. Undersøkelsen avslutter med at lærerne, etter behov, åpent kan uttrykke seg dersom de har ønsker om å formidle noe de ikke har fått gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene.

For å sikre at spørsmålene ble forstått mest mulig likt av informantene, var det nødvendig med forhåndstesting (Creswell, 2012, s. 390; Holand, 2006b, s. 135). Etter at jeg anså spørreskjemaet som ferdig utarbeidet, brukte jeg veilederkorpset for minoritetspråklig i Stavanger kommune til å gjennomgå skjemaet og komme med kommentarer og forslag til endringer. Noe ordlyd ble da forandret, og noen spørsmål fikk en annen utforming, slik at det samsvarte mer med hvordan det jobbes med særskilt språkopplæring i Stavangerskolen. Det ble også lagt til noen spørsmål som veilederkorpset mente kunne være relevante. I tillegg prøvde jeg ut undersøkelsen ved at to kollegaer av meg, som til en viss grad kjenner til den særskilte språkopplæringen, og da spesielt den særskilte norskopplæringen som gis til minoritetspråklige elever. Siden antallet for aktuelle informanter for mitt prosjekt var såpass lavt, ville jeg ikke bruke disse til en forhåndstesting. Jeg ville heller ikke bruke lærere i grunnleggende norsk fra andre kommuner, da opplegget der er noe annerledes enn i Stavanger, for eksempel med tanke på veilederkorpset og muligens i form av retningslinjer fra kommunen. Ved å bruke mine kollegaer fant jeg likevel ut hvor lang tid det ville ta å svare på undersøkelsen, samt om spørsmålene var tydelige og forståelige. Omfang, innhold, struktur og utformingen av skjemaet er sentralt for å få god svarprosent (Holand, 2006b, s. 134). Spørreskjemaet mitt inneholdt mange spørsmål, men de fleste krevde lite av informanten med tanke på svartid, og svartid var lagt til ca 15 minutter. Det kan likevel være at flere så på undersøkelsen, og antok at den ville være tidkrevende, og dermed unnlot å svare.

4.2.3 Tillatelser

Da spørreskjemaet (vedlegg 3) var ferdig utformet, og oversendelsesbrevet (vedlegg 2) var formulert, meldte jeg undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

NSD er eid av Kunnskapsdepartementet, og har blant annet til oppgave å behandle prosjektsøknader og gi råd i forhold til personvern, i tillegg til at NSD har et av verdens største dataarkiv (NSD, 2015).

Meldeplikten handler om hvordan en behandler eventuelle personopplysninger (NSD, 2015). I mitt prosjekt spør jeg etter navn på arbeidssted (vedlegg 3, spørsmål 1). Siden en del av skolene har svært få lærere som underviser i grunnleggende norsk, kan dette bli gjennomsliktig. Opplysningene om arbeidssted vil imidlertid ikke på noen måte bli brukt i rapporten, og siden jeg tydelig informerte om dette i oversendelsesbrevet og i tillegg opplyste om hvordan jeg manuelt ville lagre opplysningene på et sikkert sted, fikk jeg snarlig godkjennelse fra NSD (vedlegg 1).

4.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

En stor utfordring ved kvantitativ metode, som jeg ble gjort oppmerksom på tidlig i prosessen, er å få et tilstrekkelig antall informanter. Det er en vanlig praksis at svarprosenten må ligge på rundt 50 %, og at en svarprosent på 60-70 % er tilfredsstillende (Holand, 2006b, s. 133). Siden andel lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune er relativt lav, valgte jeg, som tidligere nevnt, å bruke hele populasjonen som mitt utvalg. Når en studerer hele populasjonen, kan en også beskrive populasjonen i rapporten (Creswell, 2012, s. 382). Dette forutsetter imidlertid tilfredsstillende svarprosent.

I tillegg til at svarprosenten vil være påvirket av kvaliteter ved spørreskjemaet, vil også selve innsamlingen være av betydning (Holand, 2006b, s. 134). I planleggingen av hvordan jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen, hadde jeg et håp om at Stavanger kommune ville finne undersøkelsen så pass interessant, at de ville være til hjelp med utsending og forespørsler til skoler, samt anbefale skoler å delta. Gurid Lomeland, ansvarlig for opplæring av minoritetspråklige i Stavangerskolen, var positiv, men mente imidlertid at lærerne fikk så mange forespørsler om undersøkelser fra kommunen, at hun ikke kunne bidra. Dermed kontaktet jeg Veilederkorpsset for flerspråklig opplæring, som stilte seg disponible i større grad. Fra dem ble det foreslått at jeg kunne delta på et kurs som de skulle ha for alle lærere i grunnleggende norsk, og at jeg kunne informere om, og dele ut undersøkelsen der, samt at lærerne kunne få tid til å svare under kurset. Dette kurset ble dessverre kuttet til å kun gjelde noen lærere, i tillegg til at det ikke ble tid til mer enn en kort informasjon under kurset, noe som kan ha bidratt til en lavere svarprosent. Jeg fikk imidlertid mulighet til å appellere til informantene, og i ap-

lavere svarprosent. Jeg fikk imidlertid mulighet til å appellere til informantene, og i appellen understreket jeg at undersøkelsen kunne ha nytteverdi for dem som informanter. Jeg fikk også anledning til å sende puring pr e-post (vedlegg 4) til de som deltok på kurset. Etter at svarfristen var gått ut, ble jeg med på et nytt kurs med mange av de samme lærerne. Denne gangen møtte jeg opp en stund før kurset begynte, og spurte dem som kom tidlig om de ville svare på undersøkelsen mens de ventet. Her fikk jeg seks nye svar. Det var imidlertid bedre svarprosent blant dem som ikke deltok på kurset.

Det var 18 forskjellige skoler representert på kurset. De 22 resterende skolene måtte jeg kontakte direkte. Jeg ringte da rektor ved hver skole og fortalte om prosjektet. De fleste var positive, og jeg fikk sende undersøkelsen til alle skolene som hadde elever som fikk særskilt språkopplæring, med unntak av én. Årsaken til at jeg ikke fikk sende til denne skolen, var at lederen jeg pratet med mente at det ikke var vilje hos lærerne til å svare på undersøkelsen. Jeg er usikker på om lærerne fikk et reelt tilbud om å delta. Noen av rektorene ville sette av tid til dette for lærerne, mens andre holdt seg til at det var opp til den enkelte lærer om de ville bruke tid på å svare. Alle lærerne, med unntak av en som leverte på stedet, har sendt undersøkelsen tilbake til meg i en ferdig frankert konvolutt.

4.4 Svarprosent i undersøkelsen

Alle lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune skal ha fått mulighet til å svare på undersøkelsen. Informasjonen skal enten ha blitt gitt av ledelsen ved skolen, eller direkte fra meg under kurs, men da til hver enkelt skole, og ikke nødvendigvis hver enkelt lærer i grunnleggende norsk. Det kan tenkes at noen ikke har fått undersøkelsen fordi den skulle bli overlevert av kollega som var på kurs, noe som kom ut av min kontroll. Det er også viktig å være oppmerksom på at siden jeg ikke pratet med alle informantene direkte, kan det være at noen ikke har fått et reelt tilbud om å delta. Det er et flertall som har latt være å svare. Det er viktig at en karakteriserer de som har svart, og de som ikke har svart for å kunne vurdere hvor representative informantene er for populasjonen. Frafall er som regel ikke helt tilfeldig, og dermed kan dette gå ut over representativiteten (Ringdal, 2007, s. 198). I mitt tilfelle er det naturlig å tenke seg at det er de mest engasjerte lærerne som har valgt å svare på undersøkelsen, eller at mange av de som svarte, har fått nedsatt tid til dette av ledelsen på skolen. Ved de 22 skolene som jeg har ringt til, var det noen av skolelederne som nettopp sa at dette var noe de ville prioritere. Jeg regner med at et slikt utsagn innebærer at det vil settes av tid til dette i arbeidsti-

den. Hvor mange skoler dette gjaldt, er ikke mulig å svare på, da skoleleder kan ha endret mening i både den ene og andre retningen, etter å ha sett gjennom oversendelsesbrev og undersøkelse. De resterende 18 skolene var representert på kurs, og det er nærliggende å tro at disse valgte å svare av eget engasjement, muligens med unntak av de siste seks informantene, som kan ha følt seg noe mer presset ved å bli spurt så direkte om å delta. Jeg må uansett være klar over at svarene kan være mindre representative for populasjonen på grunn av engasjement i saken. Engasjement er naturlig å tenke seg at er positivt, men jeg vil likevel ikke konkludere med at dette automatisk kan ha ført til for positive svar, da engasjement også kan bety at en ikke er fornøyd med dagens opplæring, og ønsker at denne skal bli bedre.

Av 40 skoler i Stavanger, er det 38 skoler som har minoritetsspråklige elever med enkeltvedtak etter § 2-8. Av disse 38 skolene, er 22 skoler representert i min undersøkelse. En skole har oppgitt at lærer i grunnleggende norsk er sykemeldt, og derfor ikke kan svare på undersøkelsen. Siden en slik årsak sannsynligvis ikke vil gå ut over representativiteten eller skjevhet i utvalget, har jeg valgt å ta utgangspunkt i at jeg har 37 skoler å forholde meg til totalt sett. Det vil si at over halvparten av de aktuelle skolene i Stavanger er representert, nærmere bestemt 59,5 %. At så mange skoler er representert, er positivt for hvor representative informantene er. I tillegg er skoler fra alle de syv bydelene i Stavanger representert, og skolene er både små og store. De aller minste skolene har ikke elever med enkeltvedtak etter § 2-8, og er dermed ikke representert. Ellers strekker antall elever ved skolene seg fra 200 til over 500. Prosentvis er det omtrent like mange barnetrinn som ungdomstrinn og kombinerte skoler representert. Andelen elever som får særskilt språkopplæring er varierende, og dette kan også styrke tilliten til representativiteten til lærerne. 8 av skolene har mellom 0,5 og 5 % elever med enkeltvedtak, 6 av skolene har mellom 5 og 10 % elever med enkeltvedtak, 5 av skolene har mellom 10 og 20 % elever med enkeltvedtak og 3 av skolene har over 20 % elever med enkeltvedtak etter denne paragrafen. Gjennomsnittlig har skolene 8,7 % elever med enkeltvedtak, mens det totalt sett er 8,1 % elever som får særskilt språkopplæring i Stavanger kommune (Stavanger kommune, 2014a).

Totalt har jeg fått 42 svar fra 22 ulike skoler. Ved de 37 skolene jeg forholder meg til, er det til sammen ca 120 lærere i grunnleggende norsk. Det vil si at jeg har fått svar fra 35 % av lærerne i grunnleggende norsk i Stavanger kommune. Det er fem skoler som ikke har svart meg på hvor mange som underviser i grunnleggende norsk, i tillegg til at det er noen som er usikre på hvor mange som underviser i grunnleggende norsk. Av denne grunn står 120 lærere

som et omtrentlig tall. De fleste skolene har 2-4 lærere i grunnleggende norsk, men tallet strekker seg fra en til ni.

4.5 Bearbeiding av resultatene

Statistikk er et verktøy for å beskrive eller forklare i bearbeidingen og fremstillingen av data-materialet (Sørensen, 2006, s. 185). Det skilles mellom deskriptiv (beskrivende) statistikk og analytisk statistikk. Analytisk statistikk er ikke aktuell å bruke i denne oppgaven, siden hele populasjonen har vært en del av mitt utvalg (med frafall). Statistisk signifikanstesting, som ligger under analytisk statistikk, handler om å generalisere til populasjonen og å trekke slutninger. Ved deskriptiv statistikk kan jeg gi en oversikt over hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger bruker av ulikt materiale og hvilken utdanning de har, samt en oversikt over meninger rundt praksis overfor minoritetsspråklige elever (Sørensen, 2006, s. 188). ”Den deskriptive statistikken omfattar prinsipp og metodar for å bearbeide, presentere og tolke kvantitative data” (Befring, 2007, s. 137).

Spørreundersøkelsen benytter både kontinuerlige og diskontinuerlige variabler i svaralternativene. I noen sammenhenger er det logisk at variabelverdiene er begrenset i seg selv, for eksempel når jeg etterspør om læreren underviser på barnetrinnet eller ungdomstrinnet (Lund og Christoffersen, 1999, s.16). De fleste svaralternativene er imidlertid kontinuerlige fordi det handler om meninger, og det dermed er uendelig mange verdier mellom to variabelverdier (Lund & Christoffersen, 1999, s. 16). Når undersøkelsen spør etter hvordan læreren opplever at kartleggingsverktøyet fungerer (vedlegg 3, spørsmål 14), er det uendelig mange verdier mellom variabelverdiene ”I liten grad” og ”Til en viss grad”.

For å avgjøre variablenes målenivå, har jeg sett på relasjoner mellom verdiene til variablene (Ringdal, 2007, s. 79). Nominal- og ordinalnivå er aktuelle målenivå for denne undersøkelsen (Lund & Christoffersen, 1999, s. 17; Ringdal, 2007, s. 79). Dersom verdiene utelukker hverandre, for eksempel når det i undersøkelsen blir spurt etter formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk (vedlegg 3, spørsmål 7), benyttes nominalnivået for å vise hvor mange som har denne formelle utdannelsen (Ringdal, 2007, s. 79). På dette nivået illustreres resultatene videre ved hjelp av modus, det vil si hvilken verdi som forekommer oftest (Sørensen, 2006, s. 187). Ordinalnivået blir brukt når undersøkelsen i tillegg bruker tallenes egenskap til å rangere (Lund & Christophersen, 1999, s. 17). Eksempelvis blir det i undersøkelsen spurt etter

hvilket kartleggingsverktøy læreren bruker, og i hvilken grad læreren er fornøyd med dette (vedlegg 3, spørsmål 13-14). Ved bruk av ordinalnivået kan jeg både vise hvilke kartleggingsverktøy lærerne bruker og, ved hjelp av tall, si noe om i hvilken grad de synes å fungere. I tillegg til å finne sentraltendensen (modus), benytter jeg meg da også av aritmetisk gjennomsnitt (mean) (Sørensen, 2006, s. 187). I følge Sørensen (2006, s. 189) vil median gi en mer korrekt beskrivelse av tendensen dersom mean og median ligger langt fra hverandre, noe som ikke var tilfelle i mine beregninger. Resultatene er satt opp i frekvenstabeller og oversiktstabeller.

En utfordring i presentasjon og analyse av resultatene, er at det ofte er noen som lar være å sette kryss, at noen setter flere kryss enn det som er tiltenkt eller at krysset blir satt mellom to bokser fordi vedkommende eksempelvis ikke vet om en er litt enig eller enig i en påstand. Jeg har løst denne utfordringen ved at svarene ikke blir tatt med i analysen når et av disse problemene forekommer. Stort sett er det snakk om en til tre informanter som jeg da mangler svar fra. Dersom det blir vist en prosentfordeling av resultatene, tar jeg også utgangspunkt i tilsvarende færre svar.

4.6 Vurdering av spørreundersøkelsen

Forskningskvalitet handler om målingenes reliabilitet, validitet og etiske forankring (Holand, 2006a, s. 42). Denne underdelen vil videre ta for seg disse spørsmålene i samme rekkefølge.

4.6.1 Reliabilitet

Med reliabilitet menes hvor nøyaktig eller pålitelig måleinstrumentet er utformet (Holand, 2006a, s. 47, Ringdal, 2007, s. 86). Spørsmålene må være formulert slik at alle forstår dem på samme måte, og en bør bruke begreper som alle forstår innholdet av, slik at en unngår målefeil. Dersom spørsmålene er uklare eller tvetydige, kan dette føre til at resultatene ikke blir reliable (Creswell, 2012, s. 159).

For at en test skal være reliabel, må også resultatene være konstante og stabile, dvs. at testen må kunne få samme resultat uavhengig av hvem som foretar den og når den blir foretatt (Creswell, 2012, s. 159). Siden undersøkelsen er et spørreskjema til selvutfylling, og gjennomførelsen ikke har krevd mer enn en kort muntlig informasjon ved siden av oversendelsesbrevet, konkluderer jeg med at hvilken som helst forsker kunne ha foretatt undersøkelsen, og

fått samme svar. Ettersom regelverket og retningslinjer for skolene i forhold til særskilt norskopplæring kan endre seg, samt at lærerne kan bli tilbudt ytterligere kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, er det vanskelig å si om undersøkelsen hadde fått samme resultat ved et senere tidspunkt. At resultatene er stabile over tid er av denne grunn lite relevant for min undersøkelse. Det ville imidlertid vært interessant å se om det har skjedd en endring om noen år, spesielt siden Stavanger kommune nå er en del av regjeringens satsing *Kompetanse for mangfold* (kapittel 2.4.1.2, s. 39).

Dagsformen til informantene kan også være med å påvirke påliteligheten av en undersøkelse. Det kan påvirke resultatene dersom informanten ikke er opplagt, har andre bekymringer eller dersom informantene feiltolker spørsmålene eller gjetter seg til svar (Creswell, 2012, s. 159). Dette er noe jeg som forsker ikke har kontroll over. Dersom informantene hadde fått svare på undersøkelsen under et kurs, noe som egentlig skulle bli gjort, kan det tenkes at flere hadde svart, og kanskje flere hadde brukt mer tid på å svare.

Validitet og reliabilitet kan overlape hverandre. Dersom resultater av en undersøkelse ikke er reliable, vil de heller ikke være valide, da resultater må være konstante og stabile før de kan gi mening (Creswell, 2012, s. 159).

4.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om at en måler det som var tenkt å måle, om målingene gir svar på forskningsspørsmålet (Creswell, 2012, s. 159). Validitet forteller hvor gyldige resultatene er (Befring, 2007, s. 114). Det finnes ulike måter å måle validitet på. Innenfor slutningsstatistikk har Cook and Cambell (referert i Lund & Christoffersen, 1999, s. 18) utviklet et system, som inneholder fire kvalitetskrav; statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Innenfor hver validitetstype er det formulert trusler mot valide slutninger (1999, s. 18). Validitetssystemet kan imidlertid brukes innen annen type forskning enn der en ser etter kausale sammenhenger. Dette blir spesielt poengtert av Lund (2005, s. 115), som viser hvordan systemet også kan brukes innen kvalitativ forskning. Siden mitt prosjekt ikke ser etter kausale sammenhenger og heller ikke bruker slutningsstatistikk, men tar sikte på å beskrive en generell tendens, vil det kun være to av disse kravene som er aktuelle for meg; *begrepsvaliditet* og *ytre validitet*. Disse kan også betegnes som *teoretisk validitet* og *ekstern validitet* (Holand, 2006a, s. 47).

Begrepsvaliditet eller teoretisk validitet handler om at en måler de relevante begrepene, og at begrepene er valide (Befring, 2007, s. 114; Ringdal, 2007, s. 90). Det skal være et logisk samsvær mellom begrepene definert i teorien og operasjonalisert i undersøkelsen, slik at en måler det som er hensikten å måle (Holand, 2006a, s. 47). I denne sammenheng er det viktig å tenke gjennom om begrepene som blir brukt i undersøkelsen er forståelige for alle, samt om de forstås på samme måte for alle, eller om de åpner opp for ulike tolkninger. I min kontekst var det viktig å undersøke hvilke spesifikke begreper som blir brukt i Stavanger kommune når det gjelder særskilt språkopplæring. Som jeg har nevnt tidligere tok jeg kontakt med kommunen, og fikk avdekket noen av disse. Spørreundersøkelsen bruker derfor begrepene særskilt norskopplæring (SNO) og tospråklig lærer, fremfor grunnleggende norsk og morsmålslærer. Undersøkelsen inneholder flere ord og begreper som kan være vanskelige å forstå dersom læreren har liten kunnskap innenfor opplæring av minoritetsspråklige, noe som sannsynligvis kun vil føre til at en svarer ”nei” i stedet for ”ja” (for eksempel på om en har formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk). Når en måler variabler som kunnskap og meninger, noe jeg gjør betraktelig mye av i min undersøkelse, foregår en indirekte prosess, og variablene kan bare observeres indirekte (Befring, 2007, s. 110). Spesielt holdninger kan bare måles indirekte (Ringdal, 2007, s. 181). Det kan være vanskelig å få et klart bilde over i hvilken grad lærerne for eksempel er fornøyde med kartleggingsverktøyet, da svaralternativene vil tillegges ulik tyngde og mening. Noen har også reflektert mer enn andre med tanke på hva de mener om ulike deler av språkopplæringen. Dette er dermed viktig å ta i betraktning når resultatene skal analyseres og drøftes. De spørsmålene som ikke handler om meninger, men om hva skolen bruker av ulikt materiale, vil være mindre diskutabile, og på en annen måte kunne brukes som en dokumentasjon i etterkant. Gjennom hele undersøkelsen er det forsøkt å bruke et forståelig språk uten vanskelige akademiske begreper.

Det er spesielt ett spørsmål i min undersøkelse som kan være uklart. Det gjelder spørsmålet om en bruker andre språk i tillegg til norsk i grunnleggende norskopplæring (vedlegg 3, spørsmål 3). Her er det ment å få frem om det for eksempel er en tospråklig lærer som har undervisningen i grunnleggende norsk, noe som kan virke forvirrende på dem som ikke er tospråklige, særlig når det ikke er vanlig med tospråklige lærere ansatt ved de ordinære skole-ene i Stavanger. De fleste er ansatt ved Johannes Læringscenter og har kun morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring ved andre skoler. Det var også dette spørsmålet mine testpersoner stusset litt ved, men som de riktignok syntes var interessant, da undersøkelsen ble

gjennomgått. Det er også mulig at noen synes spørsmålene om veilederkorpset er uklare (vedlegg 3, spørsmål 22-28), eller at de blir usikre på hva de skal svare, men det avklarer imidlertid at de ikke har erfaring med veilederkorpset. Ellers kan det tenkes at lærerne synes at det er litt rart at jeg spør om bruk av elevens morsmål; ”Barnets morsmål bør av og til brukes i SNO”, ”Dagens regelverk må revideres slik at morsmålet får egen verdi i skolegangen” (vedlegg 3, spørsmål 29). Dersom en ikke har tenkt over hvilken betydning morsmålet har for den enkelte elev, kan det muligens skape noe forvirring. Jeg finner det imidlertid viktig at spørsmålene blir stilt fordi morsmålet er viktig i innlæringen av andrespråket, i tillegg til at det er positivt for sosial og kognitiv utvikling at minoritetsspråklige elever får opplæring i morsmålet (se kap. 2.3.5.1).

Ytre eller ekstern validitet handler om generalisering, og i hvilken grad resultatene fra utvalget kan generaliseres til å gjelde hele populasjonen. Siden jeg har brukt hele populasjonen som mitt utvalg, vil målet være å kunne beskrive hele populasjonen. Da vil svarprosenten og hvor representative informantene er, være avgjørende for hvorvidt dette lar seg gjøre. Under kapittel 4.4 om svarprosent har jeg vurdert disse forholdene, og konkludert med at engasjement hos lærere som svarer, kan ha gitt et for positivt (eller for negativt) bilde av virkeligheten. Utover dette er det ingenting som tilsier at informantene ikke er representative, og det er positivt at ca 60 % av skolene er med i undersøkelsen. Med forbehold vil jeg si at det er mulig å tenke seg at det som blir beskrevet i presentasjonen av resultatene, er gjeldende for lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune, og ikke bare de aktuelle informantene.

4.6.3 Refleksjoner over forskningsetikk i avhandlingen

I en forskningsprosess er det nødvendig å reflektere før en foretar velbegrunnede valg. Dette er særlig viktig når det gjelder etiske valg, og den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har derfor utformet etiske retningslinjer for forskere og forskersamfunn for at ulike hensyn best mulig skal bli ivaretatt (NESH, 2006, s. 5). Forskere kan imidlertid ikke bli straffet for å bryte etiske retningslinjer, med mindre disse også strider mot loven (NESH, 2006, s. 7). Likevel vil det innenfor enhver forskningsprosess være nødvendig å forholde seg til, og tenke gjennom ulike etiske hensyn og dilemmaer. “Etisk refleksjon tar sikte på å gjøre oss i stand til å foreta slike vurderinger på en mer systematisk og forsvarlig måte” (Føllesdal, 1995, s. 7).

Forskning utført av institusjoner, bør være et gode for samfunn (NESH, 2006, s. 8). Ved å undersøke hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever, er det et mål at resultatene skal kunne brukes på en slik måte at de kommer opplæringen av disse elevene til gode. Som tidligere hevdet er avhandlingens tematikk er viktig for meg. Kanskje ikke alle vil være enig i at dette er et viktig tema, eller at det vil kunne komme samfunnet til gode at dette forskes på. Mine holdninger og mitt interessefelt som lærer har vært umulig å se bort fra i valg av prosjekt og forskningsspørsmål, noe som også har motivert meg i forskningsprosessen. Egne holdninger kan i tillegg til å virke inn på valg av tema, også ha noe å si for andre valg, som datakilder og i drøfting av resultater (NESH, 2006, s. 8). Disse må i denne sammenheng antas å være viktigere å distansere fra egne holdninger enn valg av tema. Jeg har derfor etter beste evne søkt å velge kilder av ulike karakter. Samtidig er forskning innen feltet opplæring av minoritets elever lite motstridende, til tross for at den ofte står i konflikt med politiske føringer.

Informantene hadde krav på å få tilstrekkelig informasjon om prosjektet, samt rett til å vite hensikten med prosjektet (NESH, 2006, s. 12). Det ble også informert om at det var frivillig å delta, og informasjonen ble forsøkt gitt på en slik måte at informantene ikke skulle føle seg presset til å delta (NESH, 2006, s. 12). Kravet til informasjon er imidlertid mindre ved spørreundersøkelser enn ved for eksempel forsøk som kan føre til ulike former for skader (Ringdal, 2007, s. 428). Lærerne i grunnleggende norsk fikk tildelt et oversendelsesbrev (vedlegg 2) med all nødvendig informasjon sammen med selve spørreundersøkelsen (vedlegg 3). I brevet ble det også spesielt fremhevet at rapporten kun vil inneholde anonymisert informasjon, at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersoner eller skoler, og at de innsamlede opplysningene vil anonymiseres ved prosjektets slutt. Dette er i henhold til krav om konfidensialitet (NESH, 2006, s. 18). Personene i undersøkelsen kunne indirekte være mulige å identifisere i datamaterialet på grunn av spørsmålet om arbeidssted, og på grunn av at antall lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune er lavt. Prosjektet var derfor meldepliktig av hensyn til personopplysningsloven (NESH, 2006, s. 15; Ringdal, 2007, s. 429). Det har også vært nødvendig å oppbevare opplysningene på et sikkert sted (NESH, 2006, s. 19). Spørreundersøkelsen inneholder imidlertid ikke sensitive personopplysninger, og måtte derfor ikke behandles av Datatilsynet (Ringdal, 2007, s. 429).

Etter beste skjønn henvises det i avhandlingen til annen forskning dersom forskernes meninger, resultater eller undersøkelser er referert til enten direkte eller indirekte i teksten. Jeg henvi-

ser til annen forskning med årstall, og mest mulig til konkrete sidetall. Krav til redelighet innebærer også at en som forsker, søker sannhet fremfor det som en antar, eller det en ønsker at er sannheten (NESH, 2006, s. 25). Dette innebærer at resultatene i min presentasjon og drøftingen av disse, vil fremvise hva lærere i grunnleggende norsk mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever, og at svarene ikke fremstilles eller tolkes annerledes enn det som sant er. Egne holdninger kan imidlertid alltid påvirke ulike avveininger og tolkninger. Derfor er en fylldig redegjørelse en nødvendig del av tolkningen (NESH, 2006, s. 8).

Dette kapitlet har tatt for seg kvantitative metodologiske valg som er gjort for å få svar på hva lærere i grunnleggende norsk mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever. Informantene er lærere i Stavanger kommune, og undersøkelsen ble også spesielt tilpasset denne gruppen, for eksempel ved å stille spørsmål rundt bruk av Veilederkorpset for minoritetsspråklige. 35 % av lærerne, fra 60 % av skolene i Stavanger, valgte å svare på undersøkelsen, og disse kan antas å være representative for hele den aktuelle gruppen. Jeg har likevel valgt å presentere og drøfte resultatene uten å generalisere, da dette krever mer enn en beskrivende statistikk. Neste kapittel vil både beskrive og drøfte hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever.

5. Praksis overfor minoritetsspråklige elever – Presentasjon og drøfting av data

Som sagt vil jeg i dette kapitlet beskrive hva lærerne mener om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever, ut i fra de svar som er gitt i spørreskjemaet. Drøftingen vil baseres på teorigrunnlaget som er presentert i kapittel 2 og 3. Først vil det fokuseres på formell kompetanse og hva lærerne ser på som utfordrende i den grunnleggende norskopplæringen (punkt 5.1). Deretter vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert kategorisk etter forskningsspørsmålene; *Hva sier lærerne om deres praksis av grunnleggende norskopplæring?*, *Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?* og *Hvilken verdi tillegger lærerne elevens morsmål i opplæringen i skolen?* I det kapitlet tar for seg hva lærerne sier om den grunnleggende norskopplæringen i praksis, legges det vekt på hvordan undervisningen organiseres og hva som brukes av ulike materialer, samt hvor fornøyd lærerne er med organiseringen og med kartleggingsmaterialer som blir brukt (punkt 5.2). Funnene vil bli drøftet opp mot føringer fra Staten og Stavanger kommune (Opplæringsloven, 1998; Stavanger kommune, 2009, 2012a, b). I tillegg vil en fersk evaluering av dagens særskilte språkopplæring (Rambøll Management, 2016) ligge til grunn i drøftingen, samt kritikken i faglitteraturen (Alver, 2009; Berggren et al., 2012; Bøyesen, 2006; Egeberg, 2016; Fjeld & Spernes, 2015; Hvistendahl, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Palm, 2008; Phil, 2010; Ryen, 2008; Selj, 2008; Spernes, 2012; Øzerk, 2008d). Når det i avhandlingen videre drøftes om lærerne uttrykker et behov for mer kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk (punkt 5.3), vil dette bli sett i lys av rapportenes egen diskusjon om kompetanse og kompetansebehov (Lødding, 2015; Rambøll Management, 2016), samt forskernes uttalelser rundt betydning av kompetanse på feltet (Alver, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Palm, 2008; Ryen, 2008; Østberg, 2013; Øzerk, 2010b). I forhold til hvilken verdi lærerne i grunnleggende norsk ser ut til å tillegge morsmålet i opplæringen i skolen (punkt 5.4), vil dette drøftes opp mot morsmålets plass i opplæringsloven (1998) og LK06, samt avhandlingens argumentasjon om morsmålets betydning, både i et nytteaspekt og et verdiaspekt (Egeberg, 2016; Danbolt & Hugo, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2010b; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Nergård, 2013; Ryen et al., 2009; Spernes, 2012; Øzerk, 2006, 2007, 2008c, d; Aarsæther, 2013; Aasen, 2012). Resultatene vil bli lagt frem i oversiktlige tabeller. Det vil til slutt i kapitlet bli gitt en oppsummering av funnene, samtidig som disse blir sammenlignet med *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll Management,

2016). Denne evalueringen gjelder særskilt språkopplæring i hele landet, og det er dermed interessant å se om Stavanger kommune skiller seg ut eller om funnene henger sammen med det som er typisk ellers i landet.

5.1 En beskrivelse av bakgrunnen til informantene

Først er det viktig å minne om at alle de 42 lærerne som har svart på undersøkelsen underviser i grunnleggende norsk. 69 % av lærerne som har besvart undersøkelsen, underviser på barne-trinnet og 31 % av lærerne har grunnleggende norskundervisning på ungdomstrinnet. Lærerne har i snitt undervist i grunnleggende norsk i 3-4 år.

Det er kun tre lærere som bruker annet språk enn norsk i den grunnleggende norskopplæringen, noe som kan bekrefte at det er få tospråklige lærere ansatt ved andre skoler enn ved innfø-ringskolen, Johannes læringscenter. Manglende kompetanse hos tospråklige lærere kan være en årsak til at disse ofte ikke blir ansatt ved ordinære skoler (Barne-, likestillings- og inklude-ringsdepartementet, 2012, s. 62; Rambøll, 2008, s. 5). I en rapport fra 2008 kom det frem at 2 % av lærere i morsmål, også var lærere i grunnleggende norsk (Rambøll, 2008, s. 4). Tabellen nedenfor viser at alle de aktuelle lærerne i grunnleggende norsk har den nødvendige utdannel-sen for å undervise i skolen.

Tabell 5.1.1 Oversikt over utdanning (N=42)

Utdannelse	Antall
Adjunkt	24
Adjunkt m/tillegg	8
Lektor	1
Annet ¹	9
Sum	42

Når det gjelder kunnskap i form av erfaring med grunnleggende norskopplæring og formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, er denne relativt lav. 11 lærere har mer enn fem års erfaring, 23 lærere har noe erfaring (1-4 år), mens syv lærere aldri har undervist i grunnleggende norsk tidligere. Ni lærere oppga at de har relevant kompe-tanse innen interkulturell pedagogikk og/eller andrespråkspedagogikk. Tre av dem som har

¹ Annet er: førskolelærerutdanning, fag på universitetet m/PPU, Spesialpedagogikk

kompetanse innen andrespråkspedagogikk, utdypet imidlertid at dette var en del av et annet studium, noe som vises i tabellen under.

Tabell 5.1.2 Oversikt over videreutdanning innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk (N=42)

Videreutdanning	Antall lærere	%
Andrespråkspedagogikk	4	9,5
Andrespråkspedagogikk som et emne i annet studie	3	7,1
Interkulturell pedagogikk	1	2,4
Både andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk	1	2,4
Ingen relevant tilleggsutdanning	33	78,6
Sum	42	100

78,6 % av de aktuelle lærerne som underviser i grunnleggende norsk i Stavanger kommune, er uten formell kompetanse innen både andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk. Dette kan bekrefte at mye av kompetansen er samlet på Johannes læringscenter (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). I tillegg har Universitetet i Stavanger hatt et manglende tilbud om denne type etterutdanning/videreutdanning (samtale med Gurid Lomeland). Det presiseres imidlertid fra kommunen sin side at skolene skal ha kompetanse for å gi grunnleggende norskopplæring (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). Det kan tenkes at deltakelse i *Kompetanse for mangfold* vil kunne gi et kompetanseløft i Stavanger kommune. Samtidig er det få skoler som deltar i dette, og rapporten *Mobilisering for mangfold* (Lødding, 2015) poengterer at de skolene som deltar, ofte er skoler som allerede besitter en del kompetanse når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige elever. Likevel kan nye studier ved Universitetet i Stavanger føre til at flere ser behov og mulighet for økt kompetanse (kap. 3.4, s. 47). Mange av lærerne i undersøkelsen finner det utfordrende å kartlegge norskkunnskap og å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå, noe som kan bety at behovet er til stede. Dette funnet kommer frem i tabell 5.1.3 nedenfor. Lærerne fikk mot slutten av spørreundersøkelsen mulighet til å sette kryss (ett eller flere) ved det de eventuelt finner utfordrende ved å være lærer i grunnleggende norsk (vedlegg 3, spørsmål 30).

Tabell 5.1.3 Oversikt over hva lærerne synes er utfordrende ved den grunnleggende norskopplæringen

Utfordringer	Antall	%
Å kartlegge elevens norskkunnskap	24	57,1
Å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå	29	69,0
Å ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen	9	21,4
Organiseringen av undervisningen	25	59,5
Å finne materiell til å bruke i undervisningen	22	52,4
Samarbeid med kontaktlærer/faglærere til eleven	10	23,8
Samarbeid med tospråklig lærer	18	42,9
Samarbeid med ledelsen	5	11,9
Samarbeid med foresatte	10	23,8

Å kartlegge norskkunnskap og å tilpasse undervisningen til det språklige nivået hos eleven, er noe henholdsvis 57,1 % og 69 % av lærerne finner utfordrende. Et annet tema er organisering av undervisningen (59,5 %), og det å finne egnet materiell til undervisningen (52,4 %). De overnevnte utfordringene gjelder for over halvparten av informantene, og vil derfor bli sett spesielt på videre, og da i sammenheng med resterende funn. Nå vil den grunnleggende norskopplæringen beskrives slik den kommer til uttrykk i lærernes besvarelser.

5.2 Grunnleggende norskopplæring i praksis

Opplæringsloven (1998) legger føringer for at elevene skal kartlegges før det fattes enkeltvedtak om særskilt språkopplæring, samt at elevene kun har rett på denne opplæringen dersom ferdighetene i norsk ikke er tilstrekkelige til å følge ordinær opplæring. Dessuten fører tolkningsmuligheter av opplæringsloven (1998) § 2-8 til at kommuner og skoler har ulik praksis overfor minoritetsspråklige elever, noe som også kan bety forskjeller i kvaliteten på praksis (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 175; Rambøll Management, 2016, s. 32; Spernes, 2012, s. 109). I tillegg kan skoleeier/skoleleder/lærer velge hvilken læreplan som skal benyttes i den grunnleggende norskopplæringen; ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger, eller læreplanen i grunnleggende norsk. Ved innføringsskolen Johannes læringscenter i Stavanger, benyttes kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007) og *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (2007) (Johannes læringscenter, 2016b).

Kommunen legger i imidlertid ingen føringer for hvordan opplæringen skal organiseres eller hvilket materiell som skal brukes ved de ordinære skolene, og det er dermed opp til hver enkelt skole. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan lærerne som har besvart undersøkelsen, gir uttrykk for at de praktiserer grunnleggende norsk, herunder organisering av undervisningen, kartlegging av elever og bruk av materialer. Det vil også komme frem hvor fornøyde de ser ut til å være med disse, og funnene vil bli knyttet opp mot føringer og anbefalinger fra staten, samt forskning og uttalelser fra fagfolk. Mitt spørsmål er følgende: *Hva sier lærerne om praksis av den grunnleggende norskopplæringen?*

5.2.1 Hvordan organiseres undervisningen?

De fleste lærerne har få timer i uken med grunnleggende norskopplæring. Jeg ser kun en svak lineær sammenheng mellom antall elever og antall timer med undervisning. I dette ligger det at de fleste lærere underviser i grunnleggende norsk relativt få timer i uken, uavhengig av hvor mange elever lærerne har. Gjennomsnittlig underviser lærerne ca fem timer i uken i grunnleggende norsk og har ca ni elever hver. Det vil si at hver elev får et tilbud på gjennomsnittlig ca 0,5 timer i uken. Det ser ut til at noen skoler satser sterkt på den grunnleggende norskopplæringen i motsetning til andre. Et eksempel er en lærer som oppgir et antall elever på 15, og undervisningstimer på 25, mens en annen lærer oppgir å ha 25 elever, og bare fem timer i uken med grunnleggende norsk. De fleste lærerne tilbyr imidlertid undervisningen i grupper, og dermed får hver elev i realiteten mer enn 0,5 timer i uken. Det kan også tenkes at elevene har andre lærere i grunnleggende norsk i tillegg til den som har svart på undersøkelsen.

I følge *Håndboka for tospråklige opplæring* som gjelder Stavanger kommune (2009, s. 4), blir det i praksis delt ut ressurser etter hvor mange elever som får grunnleggende norskopplæring, uavhengig av om elevene får annen type særskilt språkopplæring. Dette kan også være en årsak til at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring blir tilbudt i mindre grad. At kommunene, og ofte skolene, innenfor regelverket selv kan bestemme opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever, kan bety at økonomiske og praktiske hensyn går foran pedagogiske hensyn (Bøyese, 2006, s. 40). Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 176) og en melding til Stortinget (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55) understreket begge at det etter opplæringsloven (1998) kan og bør bli gitt betydelig mer særskilt språkopplæring.

Den grunnleggende norskopplæringen kan bli organisert på ulike måter ved skolene. Samtidig viser tabellen nedenfor at de fleste organiserer undervisningen etter alder på elevene.

Tabell 5.2.1 Oversikt over organiseringen av den grunnleggende norskopplæringen (N=42)

Organisering	Antall	%
I grupper etter alder	25	59,5
I grupper etter nivå	5	11,9
I klasserommet	2	4,8
En kombinasjon	10	23,8

59,5 % av lærerne oppgir at norskopplæringen blir organisert i grupper etter alder. 11,9 % organiserer grupper etter nivå, 4,8 % har den grunnleggende norskopplæringen i klasserommet og de resterende 23,8 % av lærerne kombinerer ulike organiseringsmåter. At 59,5 % av lærerne underviser i grupper etter alder, kan være problematisk dersom nivået på elevenes ferdigheter og forutsetninger er ulike. Til sammenligning har innføringsskolen Johannes læringscenter, dynamiske elevgrupper som til en hver tid skal være tilpasset elevens språklige nivå (kap. 3.1, s. 43). 71,4 % av lærerne oppgir at elevene undervises i grupper, noe som vil si at elevene blir tatt ut av klasserommet i den grunnleggende norskopplæringen. At elevene blir tatt ut av klassen kan være uheldig, spesielt dersom eleven tas ut i andre timer enn norsk (Rambøll Management, 2016, s. 55). Det kan også virke stigmatiserende for noen elever å bli tatt ut av klassen, men samtidig vil det mest sannsynlig være enklere å tilpasse opplæringen på denne måten (Rambøll Management, 2016, s. 55).

Jeg vil videre se om det er noen organiseringsmåter som synes å fungere bedre enn andre ved å krysse resultatene i tabell 5.2.2. Jeg har utelatt de besvarelser som oppgir flere alternativ, og antall svar som er tatt med i beregningen er dermed 38.

Tabell 5.2.2 Krysstabell over organiseringsmåte og grad av fungering (N=38)²

Organiseringsmåte	I liten grad	2	3	I stor grad	Gj. snitt
I grupper etter alder	2	5	15	1	2,7
I grupper etter nivå	0	0	3	1	3,3
I klasserommet	1	1	0	0	1,5
En kombinasjon	0	2	5	2	3,0
%	7,9	21,0	60,5	10,5	
Sum	3	8	23	4	2,6

Tabellen viser at 81,5 % av lærerne opplever at organiseringen av undervisningen fungerer ”til en viss grad” eller ”i ganske stor grad”, de fleste av disse ”i ganske stor grad”. Det er få som har plassert seg på ytterpunktene. Å organisere i grupper etter nivå kommer i undersøkelsen best ut, men det baseres på et svært lavt antall informanter, og det er derfor vanskelig å vite om det skyldes tilfeldigheter. Samtidig kan det være nærliggende å tro at det vil være enklere å tilpasse undervisningen dersom elevene befinner seg omtrent på samme språklige nivå, spesielt om en benytter seg av den aldersuavhengige læreplanen i grunnleggende norsk. De som er minst fornøyde med organiseringen, er de som har grunnleggende norskopplæring i klasserommet, noe som kan bekrefte at det er vanskeligere å tilpasse opplæringen i klasserommet (Rambøll Management, 2016, s. 55). Det kan også forklare hvorfor et flertall mener at elevene bør tas ut av klasserommet for å få opplæringen i grunnleggende norsk, noe som kommer frem i tabellen nedenfor.

Tabell 5.2.3 Oversikt over påstander rundt grunnleggende norskopplæring

Påstand	Uenig	2	3	Enig	Gj. Snitt	N
Eleven bør tas ut av klasserommet for å få SNO	2	1	22	12	3,2	37
Alle lærerne til eleven bør delta i den særskilte språkopplæringen	5	7	15	15	3,0	42

² ”I liten grad” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”til en viss grad”, tallet ”3” representerer ”i ganske stor grad” og ”i stor grad” representerer tallet ”4”.

At de fleste er litt enig og ikke enig i at eleven bør tas ut av klasserommet for å få grunnleggende norskopplæring, kan bety at lærerne mener at det bør kunne kombineres, noe som også var en organiseringsform lærerne var fornøyd med i ganske stor grad (se tabell 5.2.2). Det er i tillegg fem svar som har uteblitt, fordi informantene satte mer enn et kryss.

Tabellen overfor viser også hvor enig eller uenig lærerne er i at alle lærerne til eleven bør delta i den særskilte språkopplæringen. I snitt er informantene litt enige i dette. I følge Alver (2009, s. 101), Palm (2008, s. 208) og Ryen (2008, s. 241) burde dette være en selvfølge, spesielt med tanke på at *Kunnskapsløftet* har et stort fokus på at de grunnleggende ferdighetene skal inngå i alle fag. Satsingen *Kompetanse for mangfold* har også et mål om å øke kompetansen blant hele kollegiet, nettopp for å kunne tilpasse opplæringen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Videre vil jeg se på organiseringsmåte knyttet opp mot i hvilken grad undervisningen henger faglig sammen med det som skjer i klasserommet (vedlegg 3, spørsmål 19).

Tabell 5.2.4 Krysstabell over organiseringsmåte og sammenheng med undervisning i klasserommet (N=39)³

Organiseringsmåte	I liten grad	2	3	I stor grad	Gj. snitt
I grupper etter alder	0	9	10	4	2,8
I grupper etter nivå	0	2	3	0	2,6
I klasserommet	0	1	1	0	2,5
En kombinasjon	0	5	4	0	2,4
%	0,0	43,6	46,2	10,3	
Sum	0	17	18	4	2,6

Alle informantene mener at opplæringen mer eller mindre henger faglig sammen med det som skjer i klasserommet. Samtidig er det svært få som mener at opplæringen i stor grad henger faglig sammen med det som skjer i klasserommet. De fleste tar avstand fra ytterpunktene, og samler seg på midten. Å få den grunnleggende norskopplæringen og den ordinære norskopplæringen i klasserommet til å henge faglig sammen, avhenger av et samarbeid mellom de uli-

³ ”I liten grad” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”til en viss grad”, tallet ”3” representerer ”i ganske stor grad” og ”i stor grad” representerer tallet ”4”.

ke lærerne, noe som vises å være utfordrende (se tabell 5.1.3). Videre har jeg valgt å ta med i hvilken grad informantene samarbeider med kontaktlærer og tospråklig lærer (vedlegg 3, spørsmål 19).

Tabell 5.2.5 Oversikt over grad av samarbeid mellom lærerne⁴

I hvilken grad ...	I liten grad	2	3	I stor grad	Gj. Snitt	N
... samarbeider du med kontaktlærer?	2	10	15	13	3,0	40
... samarbeider du med tospråklig lærer?	25	10	2	0	1,4	37

Her vises det en betydelig forskjell på samarbeid med kontaktlærer og samarbeid med tospråklig lærer. I snitt samarbeider informantene i ganske stor grad med kontaktlærer, noe som kan bekrefte at undervisningen mer eller mindre har en sammenheng med det som skjer i klasserommet. Mer oppsiktsvekkende er det manglende samarbeidet med tospråklig lærer. 4,8 % av de 42 informantene oppgir at de til en viss grad samarbeider med tospråklig lærer, mens det er ingen som oppgir at de samarbeider med tospråklig lærer i stor grad. Dette kan skyldes at eleven i liten grad har tilbud om morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at fem informanter har latt være å svare på spørsmålet. Dersom dette imidlertid blir tilbudt, er resultatet negativt, med tanke på hvor viktig det er å samarbeide om den særskilte språkopplæringen for minoritetselever. Både læreplanen i grunnleggende norsk og læreplanen i morsmål understreker hvor viktig det er at disse fagene ses i sammenheng, og det vil dermed være avgjørende med et godt samarbeid mellom kontaktlærer, lærer i grunnleggende norsk og tospråklig lærer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Stavanger kommune (2009, s. 7) oppfordrer til at kartlegging av språkkompetanse skal gjøres i samarbeid med tospråklig lærer. Funnene overfor indikerer at elevene ikke blir kartlagt på morsmålet, da dette må gjøres i samarbeid med/av tospråklig lærer. Årsaker til et dårlig eller manglende samarbeid kan være praktiske, som at tospråklig lærer sjeldent er til stede ved skolen, eller det kan ligge i at det er vanskelig å få til et jevnbyrdig samarbeid (Fjeld og Spernes, 2015, s. 234). Fjeld og Spernes (2015) fant at selv når det ble tilrettelagt for et godt samarbeid, og motivasjonen så ut til å være til stede, kunne ikke samarbeidet betraktes som jevnbyrdig (s. 241). I tillegg kan det være at en ikke ser nytteverdien av et slikt samarbeid (Vedøy,

⁴ "I liten grad" representerer tallet "1", tallet "2" representerer "til en viss grad", tallet "3" representerer "i ganske stor grad" og "i stor grad" representerer tallet "4".

2008, s. 269). 23,8 % av informantene oppga at de finner det utfordrende å samarbeide med kontaktlærer/faglærere til eleven, mens 42,9 % synes det er utfordrende å samarbeide med tospråklig lærer (se tabell 5.1.3). For å kunne mene at et samarbeid er utfordrende, må det være aktuelt å samarbeide. Med det mener jeg at eleven(e) da får annen type særskilt språk-opplæring i tillegg til grunnleggende norskopplæring. Samtidig er det viktig at den totale språkkompetansen til minoritetsspråklige elever blir kartlagt, og morsmålet er nødvendigvis en del av denne (Hvistendahl, 2008, s. 306). Videre vil det bli redegjort for hvilke kartleggingsverktøy lærerne benytter seg av, og hvordan disse synes å fungere.

5.2.2 Kartlegging – Hvilke verktøy blir brukt og hvordan synes disse å fungere?

Å kartlegge elevers språkkompetanse kan være vanskelig fordi den er svært sammensatt (Berggren et al., 2012, s. 8). Det er utfordrende å få et klart bilde over den totale språkkompetansen til eleven, spesielt dersom morsmålet til eleven er et annet enn eget morsmål, og en ikke kartlegger i samarbeid med tospråklig lærer. Det er ikke lagt noen nasjonale føringer for hvilket kartleggingsverktøy som skal benyttes, og heller ikke lokale føringer for Stavanger-skolen. Det vil være opp til hver enkelt skole, og i noen tilfeller hver enkelt lærer, å bestemme seg for hvilket en vil benytte. Stavanger kommune legger imidlertid opp til at eleven skal kartlegges både på norsk og på morsmålet, og at det er nødvendig å benytte tospråklig lærer (Stavanger kommune, 2009, s. 7). Ved Johannes læringscenter (2016b) benyttes *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007), og resultatene fra kartleggingen legges inn i www.vokal.no, som er et nettbasert system for vurdering og kartlegging. Dette systemet har også lærerne i den ordinære skolen tilgang til når eleven etter en eventuell innføringstid blir overført til nærskolen. *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007), som også er et verktøy Utdanningsdirektoratet anbefaler skolene å bruke, blir omtalt som omfattende, men samtidig relativt dekkende for den totale språkkompetansen til eleven (Hvistendahl, 2008, s. 306). Det vil være spesielt interessant å finne ut i hvilken grad dette blir brukt og i hvilken grad lærerne er fornøyd med dette. Av 42 aktuelle informanter, er det åtte som oppgir at det ikke er dem selv som kartlegger elevenes norskkunnskaper. I tillegg er det en som ikke har krysset av for hvilket verktøy som benyttes. Av denne grunn er utgangspunktet for analysen 33 informanter. Det fremgår av tabellen under hvilke kartleggingsmaterialer som blir brukt av informantene i Stavanger kommune.

Tabell 5.2.6 Oversikt over bruk av kartleggingsverktøy (N=33)

Kartleggingsverktøy	Alene	Sammen med andre	%	Sum
Språkkompetanse i grunnleggende norsk	14	4	54,5	18
Språklig impressiv test (Nya Sit)	0	1	3,0	1
Tospråklig prøve norsk (TOSP)	0	1	3,0	1
Kartleggingsprøve for flerspråklige elever	9	3	36,4	12
Annet	5	2	21,2	7

Tabellen viser at 54,5 % av lærerne benytter seg av kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007). Noen av lærerne bruker dette i tillegg til et annet verktøy. 36,4 % av lærerne benytter seg av *Kartleggingsprøve for flerspråklige elever* (2013) som er utarbeidet av Trondheim kommune og 21,2 % bruker et verktøy som blir oppgitt som lokalt utarbeidet i Stavanger kommune.

Videre er det interessant å se hvordan de ulike verktøyene synes å fungere i praksis. Det er åtte lærere som oppgir at det ikke er dem som kartlegger, to som ikke har svart på hvilket materiale som benyttes og tre som ikke har svart på hvordan det fungerer. Disse 13 svarene er derfor utelatt i oversikten over hvordan verktøyene synes å fungere (tabell 5.2.7). Noen har krysset av for flere verktøy. Dersom ikke annet er oppgitt, har jeg da gått ut i fra at svaret på hvordan en opplever at verktøyet fungerer, er gjeldende for alle de oppgitte materialer, og det skilles derfor ikke på de som har brukt ett og flere i tabellen. Sumskåren er av denne grunn høyere enn antall informanter som har svart på spørsmålet. Det er 29 informanter som har svart tilstrekkelig på spørsmålet.

Tabell 5.2.7 Krysstabell over bruk av kartleggingsmateriell og grad av fungering (N=29)⁵

Kartleggingsverktøy	I liten grad	2	3	I stor grad	Gj. Snitt
Språkkompetanse i grunnleggende norsk	6	5	4	0	1,9
Språklig impressiv test (Nya Sit)	0	0	1	0	3,0
Tospråklig prøve norsk (TOSP)	0	1	0	0	2,0
Kartleggingsprøve for flerspråklige elever	0	5	5	0	2,5
Annet (Veilederkorpset)	0	3	3	1	2,7
%	17,6	41,2	38,2	2,9	
Sum	6	14	13	1	2,4

41,1 % av lærerne er i stor grad eller i ganske stor grad fornøyd med det kartleggingsverktøyet som benyttes. Det er kun en som mener at verktøyet som benyttes, fungerer i stor grad. Tabellen viser at lærerne er minst fornøyd med Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007). Noen av informantene har gitt uttrykk for at dette kartleggingsverktøyet er for omfattende, noe som er i tråd med det som tidligere har blitt påpekt av Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 164) og som fremdeles blir påpekt (Rambøll Management, 2016, s. 40). At *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007) er det verktøyet lærerne er minst fornøyd med, kan skyldes både at det er omfattende og tidkrevende, men også at det legger opp til skjønnessige vurderinger, noe som fører til ulik vurdering av elevers språkkompetanse (Rambøll Management, 2016, s. 40). I følge Rambøll Management (2016, s. 53) synes imidlertid lærere at det er positivt at kartleggingsverktøyet er knyttet opp til læreplanen i grunnleggende norsk (Rambøll Management, 2016, s. 53).

Det oppleves av 57,1 % av lærerne i denne undersøkelsen, utfordrende å kartlegge elever språkkompetanse i norsk (tabell 5.1.3.). Det ser likevel ut til at sjeldent oppleves at det fattes enkeltvedtak på feil grunnlag. I undersøkelsen (vedlegg 3, spørsmål 15 og 16) ble det spurt etter om elevene med rette får enkeltvedtak om grunnleggende norskopplæring.

⁵ ”I liten grad” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”til en viss grad”, tallet ”3” representerer ”i ganske stor grad” og ”i stor grad” representerer tallet ”4”.

Tabell 5.2.8 Oversikt over hvor ofte det forekommer at elever blir feilplassert

Hvor ofte forekommer det at..	Aldri	Sjeldent	Ofte	N
... eleven burde hatt SNO, men ikke får det?	7	28	3	38
... eleven får SNO, men ikke burde hatt det?	7	27	2	36

De fleste informantene mener at det sjeldent føres eller ikke føres enkeltvedtak for ”feil elever”. Dette kan bety at kartleggingen i stor grad fungerer for å finne ut hvem som har rett på grunnleggende norskopplæring. Siden 69 % av informantene finner det utfordrende å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå, kan det se ut til at kartleggingen utover dette nivået har mindre funksjon, dvs. i forhold til å tilpasse undervisningen til elevenes språklige og kognitive nivå. Kartleggingsverktøyet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007), skal både kunne fungere som en dokumentasjon på språklige ferdigheter, men også som et verktøy til å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3-5).

Årsaken til at kartleggingen er utfordrende, kan ligge i at det trengs trening og spesiell kunnskap for å kartlegge språkkompetanse (Berggren et al., 2012, s. 8; Rambøll Management, 2016, s. 49). Siden få av lærerne i undersøkelsen har formell kompetanse innen andrespråksutvikling, kan det være grunn til å tro at kunnskap om å kartlegge språknivå også er svak. I tillegg vil det være vanskelig for lærer i grunnleggende norsk å kartlegge den totale språkkompetansen til eleven, ettersom morsmålet til eleven også er en del av denne (Hvistendahl, 2008, s. 306). Å overse morsmålet, og andre variabler som spiller inn for læring, kan føre til en feilvurdering av språkkompetansen til eleven, noe som igjen kan føre til spesialpedagogiske tiltak, fremfor særskilt språkopplæring (Egeberg, 2016, s. 52; Phil, 2010). Det er viktig å finne ut om eventuelle skolevansker er relatert til lærevansker eller manglende erfaringer (Egeberg, 2016 s. 67). Det er ingen av informantene som oppgir at de samarbeider med tospråklig lærer om kartleggingen, noe som kan tyde på at morsmålet ikke blir kartlagt, og som også strider mot det kommunen mener er nødvendig (Stavanger kommune, 2009, s. 7). Det er imidlertid 65,6 % som oppgir at de kartlegger i samarbeid med kontaktlærer eller faglærer. At det er utfordrende å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå, kan imidlertid også ligge i bruk av læreplan, noe som videre vil bli drøftet.

5.2.3 Hvilke læreplaner benyttes?

I grunnleggende norskopplæring kan det ut i fra nasjonale føringer velges mellom å bruke læreplan i norsk, med tilpasninger eller læreplan i grunnleggende norsk. Stavanger kommune har ikke lagt føringer for hvilken av disse som skal benyttes, og det er derfor opp til hver enkelt skole eller lærer å vurdere hva som kan være den beste tilpasningen til elevene. Likevel kan en se på Johannes læringscenter sin hjemmeside at det forutsettes at nærskolen skal fortsette å gi grunnleggende norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk til eleven kan følge læreplanen i norsk, og da ”som morsmål” (Johannes læringscenter, 2016b).

På spørsmålet om hvilke(n) læreplan som blir benyttet i den grunnleggende norskundervisningen, hadde lærerne mulighet til å sette ett eller flere kryss, noe om kommer frem av tabellen nedenfor.

Tabell 5.2.9 Oversikt over bruk av læreplaner i grunnleggende norsk (N=40)

Læreplan	Alene	Kombinert	%	Sum
Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	3	9	30,0	12
Ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger	19	15	85,0	34
Læreplan i morsmål	0	0	0,0	0
Læreplan i naturfag/samfunnsfag	1	12	32,5	13
Annet (RLE)	0	1	2,5	1
Annet (Ordinær læreplan i norsk)	1	0	2,5	1

Til tross for at både Utdanningsdirektoratet, og dels Stavanger kommune, anbefaler lærerne å benytte seg av *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, er det et mindretall på 30 % som benytter denne. De fleste bruker den sammen med andre læreplaner, noe som kan være spesielt gunstig (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 4). 85 % av lærerne bruker den ordinære læreplanen i norsk, med tilpasninger, og da enten alene eller sammen med andre læreplaner.

Oppgaven har tidligere pekt på at valg av læreplan både kan være avhengig av elevens-, men også lærerens forutsetninger (Rambøll Management, 2016, s. 88; Selj, 2008, s. 35; Spernes, 2012, s. 110; Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 3; Øzerk, 2008d, s. 270). Dersom elevens forutsetninger for læring på andrespråket er svake, kan det kreve mindre tilpasninger å følge

læreplan i grunnleggende norsk, da denne er nivåbasert og aldersuavhengig. I tillegg vektlegger denne planen at norsk er andrespråket til eleven, noe som vil gjøre det lettere å tilpasse andrespråksinnlæringen (Selj, 2008, s. 37). Østbergutvalget tok til orde for at det burde være en hovedregel at skoler benyttet seg av læreplanen i grunnleggende norsk, men at dette ikke skulle være lovfestet (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 14). Læreplanen i grunnleggende norsk krever imidlertid omfattende og spesiell kunnskap hos læreren (Selj, 2008, s. 35; Øzerk, 2008d, s. 270). Det er viktig med spesiell kunnskap for at den skal bli praktisert på en god måte (Øzerk, 2008d, s. 258), noe som kan forklare hvorfor den i liten grad blir brukt i de ordinære skolene i Stavanger, samtidig som alle elever følger denne planen ved Johannes lærings-senter (Johannes læringssenter, 2016b).

Det vil videre i avhandlingen bli sett på hva lærerne mener om sin egen kunnskap på feltet, og i hvilken grad de mener denne er tilstrekkelig for å drive opplæring for minoritetsspråklige elever.

5.3 Hvordan lærerne uttrykker et behov for mer kompetanse

Regjeringen har satt i gang to strategiplaner på relativt kort tid (*Kompetanse for mangfold 2013-2017; Likeverdig opplæring i praksis 2004-2009*), som begge delvis eller helt omhandler kompetanse på det flerspråklige feltet. Dette viser at det er et uttrykt behov for mer kompetanse på området. Et økt behov for kompetanse kan blant annet begrunnes med at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn majoritetsspråklige elever (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55). I tillegg øker stadig tallet på minoritetsspråklige elever i skolen (SSB, 2016b), og mange av disse har behov for særskilt språkopplæring. Denne delen av oppgaven vil både omfatte hva lærerne mener om den kompetansen de har rundt opplæring av minoritetsspråklige elever nå, samt hva de uttrykker av behov for økt kompetanse, både for seg selv og for skolen som helhet. Stavanger kommune vektlegger at de ordinære skolene selv skal ha kompetanse for å gi grunnleggende norskopplæring, samt flerkulturell kompetanse (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). Kommunen tilbyr kurs til skolene gjennom veilederkorpset som er ansatt ved Johannes læringssenter (Johannes læringssenter, 2016c). Det er interessant å finne ut i hvilken grad lærere og skoler benytter seg av dette tilbudet, og om det er et behov for mer kompetanse. Mitt spørsmål er følgende: *Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?*

I beskrivelsen av bakgrunnen til informantene (kap 5.1), kom det frem at nesten 80 % av disse er uten tilleggsutdannelse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk. Videre vil det ut i fra funn, drøftes hva lærerne sier om egen og skolens kunnskap på området, hvilken kunnskap lærere generelt burde ha, og i hvilken grad det bør tilbys etterutdanning/kurs til lærere. Resultater som omhandler lærere i grunnleggende norsk spesielt, er fremhevet. Den første tabellen viser hva lærerne mener om ledelsens og egne kunnskaper rundt minoritetsspråklige elevers rettigheter.

Tabell 5.3.1 Oversikt over hva lærerne mener om ledelsens og egne kunnskaper om minoritetsspråklige elevers rettigheter⁶

Hvor enig er du i disse påstandene:	Uenig	2	3	Enig	Gj. Snitt	N
Skolens ledelse har tilstrekkelig kunnskap om minoritetsspråklige elevers rettigheter	2	3	11	24	3,4	40
Jeg har tilstrekkelig kunnskap om minoritetsspråklige elevers rettigheter	3	11	16	10	2,8	41

Ut i fra tabellen kan en se at 87,5 % av informantene som har besvart spørsmålet, er litt enig eller enig i at ledelsen har tilstrekkelige kunnskaper om minoritetsspråklige elevers rettigheter. 63,4 % er litt enig eller enig i at de selv har tilsvarende kunnskaper. Det kan se ut til at mange lærere mener at det er skoleleders anliggende å forholde seg til regelverket, og at dette i mindre grad angår dem (Rambøll Management, 2016, s. 25). Skoleledere selv mener, i følge Rambøll Management (2016), at de kjenner til regelverket i stor grad (s. 25). Det er imidlertid i min undersøkelse henholdsvis 60 % og 24,4 % som er (helt) enige i at skolens ledelse og informantene selv har tilstrekkelige kunnskaper om minoritetsspråklige elevers rettigheter. Disse funnene tyder på at informantene mener at både skolens ledelse og spesielt lærerne selv burde ha bedre kunnskaper om regelverket.

Det er få informanter som er (helt) enig i at de selv, og kollegaer, har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt språkopplæring, noe som fremkommer av tabellen under.

⁶ ”Uenig” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”litt uenig”, tallet ”3” representerer ”litt enig” og ”enig” representerer tallet ”4”.

Tabell 5.3.2 Oversikt over hva lærerne mener om skolens og egen kompetanse⁷

Hvor enig er du i disse påstandene:	Uenig	2	3	Enig	Gj. snitt	N
Skolens lærere har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norskopplæring	3	10	23	5	2,7	41
Jeg har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norskopplæring	3	13	16	9	2,8	41

21,4 % av lærerne i undersøkelsen har tilleggsutdannelse innen andrespråkspedagogikk og/eller interkulturell pedagogikk. Samtidig er 61 % av lærerne litt enig eller enig i at de har den kompetansen som skal til, mens 39 % mener at de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Det er imidlertid kun 22 % av informantene som er (helt) enig i at de har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norskopplæring, noe som kan tyde på at mange er usikre på om de har den nødvendige kompetansen. Det er ingen klar sammenheng mellom formell kompetanse og i hvilken grad informantene mener at de har tilstrekkelig kompetanse. Mye tyder på at mange av informantene ser et behov for å heve kompetansen. Det kan se ut til at informantene setter andre lærere ved skolen sin kompetanse, høyere enn egen kompetanse, i og med at det er flere, 68,3 %, som er litt enig eller enig i at disse har tilstrekkelig kompetanse. Dette funnet kan imidlertid også indikere at informantene mener at skolens lærere ikke trenger tilsvarende høy kompetanse. Det kommer frem av tabellen under at mange av informantene mener at det er nødvendig at både lærere i grunnleggende norsk, samt resten av kollegiet, må ha kunnskap innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk.

⁷ ”Uenig” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”litt uenig”, tallet ”3” representerer ”litt enig” og ”enig” representerer tallet ”4”.

Tabell 5.3.3 Oversikt over hva lærerne mener skolen bør ha av kunnskaper⁸

Hvor enig er du i disse påstandene:	Uenig	2	3	Enig	Gj. snitt	N
SNO-lærere må ha kunnskap om andrespråksutvikling	1	2	10	28	3,6	41
SNO-lærere må ha kunnskap innen interkulturell pedagogikk	0	5	21	16	3,3	42
Alle lærere trenger kunnskap om andrespråksutvikling	2	2	25	13	3,2	42
Alle lærere trenger kunnskap innen interkulturell pedagogikk	2	5	22	12	3,0	41

68,3 % av informantene er enig i at lærere i grunnleggende norsk må ha kunnskap om andrespråksutvikling, mens 38 % mener at disse må ha kunnskap innen interkulturell pedagogikk. Dette tyder på at lærerne synes det er viktigere med andrespråkspedagogikk enn interkulturell pedagogikk i opplæringen av minoritetsspråklige elever. Tabellen viser også at de synes at det er mindre viktig at alle lærere ved skolen har den samme kunnskapen. Likevel er det en liten prosent, henholdsvis 9,5 % og 17 %, som er litt uenige eller uenige i at alle lærere trenger kunnskap innen andrespråksutvikling og interkulturell pedagogikk.

Forskning viser at kompetanse er viktig i opplæringen av elever med annen språk- og kulturbakgrunn (Rambøll Management, 2016, s. 98). Alle lærere har et ansvar for elevenes språkutvikling (Alver, 2009, s. 101; Palm, 2008, s. 208; Ryen, 2008, s. 241; Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 24), noe som også betyr at alle lærere trenger den nødvendige kompetansen. Bedre kompetanse kan bidra til at flere minoritetsspråklige elever får den språkopplæringen de har krav på (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55). Funnene overfor sett i sammenheng med at 69 % av informantene synes at det er utfordrende å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå, og 57,1 % synes det er utfordrende å kartlegge elevens norskkunnskap, gir signaler for et behov for økt kompetanse. Lærere har stor betydning for elevers læring, og da er det viktig at en kan sitt fagområde (Øzerk, 2010b, s. 55). Generelt uttrykkes det et stort behov for økt kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og andre-

⁸ "Uenig" representerer tallet "1", tallet "2" representerer "litt uenig", tallet "3" representerer "litt enig" og "enig" representerer tallet "4".

språksutvikling (Lødding, 2015, s. 14). Tabellen under viser at lærerne i grunnleggende norsk først og fremst er litt enig i at det bør tilbys etterutdanning/kurs til alle lærere.

Tabell 5.3.4 Oversikt over hva lærerne mener bør tilbys av etterutdanning/videreutdanning⁹

Hvor enig er du i disse påstandene:	Uenig	2	3	Enig	Gj. snitt	N
Det bør tilbys etterutdanning/kurs innen andrespråksutvikling til lærere med ansvar for minoritetsspråklige elever	0	0	13	29	3,7	42
Det bør tilbys etterutdanning/kurs i interkulturell pedagogikk til lærere med ansvar for minoritetsspråklige elever	1	0	15	26	3,6	42
Det bør tilbys etterutdanning/kurs innen andrespråksutvikling til alle lærerne ved skolen	3	6	24	9	2,9	42
Det bør tilbys etterutdanning/kurs i interkulturell pedagogikk til alle lærerne ved skolen	3	8	24	7	2,8	42

Henholdsvis 69 % og 31 % er enige i at det bør tilbys etterutdanning/kurs til lærere i grunnleggende norsk i andrespråksutvikling og interkulturell pedagogikk. De fleste er imidlertid bare litt enige i at dette bør tilbys til alle lærere, noe som henger sammen med at de fleste var litt enig i at alle lærere må ha kunnskap om andrespråksutvikling og interkulturell pedagogikk. Dette er problematisk. Østberg (2013) mener det er behov for kompetanse innen interkulturell pedagogikk blant annet for å kunne skille mellom utfordringer som skyldes språk, og utfordringer som ligger mer i sosiale og kulturelle betingelser. Vi ser at det er noen færre informanter som mener at det bør tilbys etterutdanning/kurs innen interkulturell pedagogikk sammenlignet med andrespråksutvikling.

Selv om de fleste mener at det bør tilbys etterutdanning/kurs, betyr ikke dette nødvendigvis at en selv kunne tenke seg å benytte seg av tilbudet. Likevel er det naturlig å tro at dersom en får støtte til å ta en slik utdanning fra skolen og kommunen, vil det også være enklere å benytte muligheten med tanke på økonomi og tidsbruk. Det kan se ut til at lærerne, om enn noe vagt, uttrykker et behov for mer kompetanse. 40,5 % av informantene har spesifikt skrevet hva de ønsker mer kompetanse av innenfor feltet (vedlegg 3, spm. 21). Manglende svar kan være at

⁹ ”Uenig” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”litt uenig”, tallet ”3” representerer ”litt enig” og ”enig” representerer tallet ”4”.

informantene selv ikke ønsker å ta noen videreutdanning, at informantene ikke så nødvendigheten av å utdype dette nærmere eller det kan være tilfeldig.

Rambøll Management (2016) uttrykker en bekymring over at få lærere har formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk (s. 92). Siden det ofte er vanskelig for skoler å få tak i denne kompetansen, er det nødvendig med et kompetanseløft (s. 92). Skoleeier og skoleleder må i tiden fremover gjøre det mulig for lærere å heve sin kompetanse (Lødding, 2015, s. 10). Stavanger kommune vektlegger at de ordinære skolene selv skal ha kompetanse for å gi grunnleggende norskopplæring, samt flerkulturell kompetanse (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). I og med at få lærere i grunnleggende norsk har formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, kan det se ut til at kommunen satser mer på kurs, og da spesielt ved å bruke veilederkorpset for opplæring av minoritetsspråklige. Samtidig er det nylig opprettet et kurs ved Universitetet i Stavanger, på 15 studiepoeng, som heter ”Norsk som andrespråk”¹⁰. Kurset er først og fremst rettet mot lærere som underviser elever med norsk som andrespråk, og dermed kan det se ut til at den formelle kompetansen blant disse kan bli hevet i tiden fremover. Dette avhenger imidlertid av at tilbudet benyttes, og at det blir informert om til lærerne. Videre vil jeg se på i hvilken grad veilederkorpset benyttes, og i hvilken grad lærere kjenner til dette tilbudet.

5.3.1 Veilederkorpset som en kilde til mer kunnskap – I hvilken grad brukes det?

Som tidligere vist i kapittel 3, ble *Veiledningskorpset for flerspråklig opplæring* opprettet i 2012 som et kvalitetsforbedrende tiltak rundt opplæring av minoritetsspråklige elever i Stavanger kommune. Veilederkorpset sin oppgave er å bistå lærere i opplæring av minoritetselever i form av direkte kontakt eller kurs (Johannes læringscenter, 2016c). Hensikten med veilederkorpset er at det skal komme alle skolene og alle lærerne til gode, og det kompenseres for gjennom øremerkete midler til særskilt språkopplæring (Stavanger kommune, 2012b).

Ut i fra min undersøkelse kjenner 55 % av lærere i grunnleggende norsk til veilederkorpset, og deres tilbud, i ganske stor eller i stor grad. Med tanke på at veilederkorpset skal være en ressurs i opplæringen av minoritetsspråklige, kan dette tallet tenkes å være lavt.

¹⁰ <http://www.uis.no/evukurs/?art=102262&mode=evu&parentcat=8453&evucode=NORSK2>

21,4 % av lærerne oppgir at veilederkorpset har holdt kurs for alle lærerne ved deres skole, og 33,3 % av lærerne oppgir at det har blitt avholdt kurs for noen av de ansatte. 54,8 % av lærerne svarer ”nei” eller ”vet ikke” på om veilederkorpset har avholdt kurs ved deres skole. Samtidig er det også 26 lærere, 62 %, som selv aldri har deltatt på kurs med veilederkorpset. Det vil si at flere av dem som oppgir at det har vært kurs ved deres skole, ikke selv har vært deltakende. Noen av disse har imidlertid kort erfaring med grunnleggende norskopplæring. Det fremkommer av tabellen nedenfor i hvilken grad informantene selv har deltatt på kurs og nettverksmøter, samt hvor fornøyd lærerne har vært med disse.

Tabell 5.3.5 Oversikt over bruk av tilbud fra veilederkorpset, og hvor fornøyd lærerne var med disse¹¹

Tilbud	I liten grad	2	3	I stor grad	Gj. snitt	N
Kurs	0	2	5	9	3,4	16
Nettverksmøte	1	4	3	4	2,8	12

Tabellen viser at lærerne er mer fornøyd med kursene som har blitt holdt i regi av veilederkorpset enn nettverksmøtene. Dette har også veiledningskorpset oppfattet, i det de har avvirket nettverksmøter, og bruker andre måter å formidle kunnskap og ha faglige diskusjoner på. Til tross for at lærerne ikke er helt fornøyd med nettverksmøtene, er det likevel et stort flertall som uttrykker et ønske om å delta på nettverksmøter ved senere anledninger. Det er imidlertid 12 lærere som ikke har besvart spørsmålet, noe som kan tyde på at lærerne er usikre både i forhold til hva tilbudet innebærer, men også om det er noe de har lyst å delta på.

Tabell 5.3.6 Oversikt over ønsker om videre tilbud fra veilederkorpset

Tilbud	Ja	Nei	Ubesvart
Kurs	35	3	4
Nettverksmøte	26	4	12

83,3 % av informantene kunne tenke seg å delta på kurs, og 61,9 % kunne tenke seg å delta på nettverksmøter. Av de som allerede har deltatt på kurs, er det to som svarer at de ikke ønsker å delta på nye kurs, og begrunner dette med at kurs er en tidstjuv eller at en ikke får dratt nytte av det. Av de som tidligere har deltatt på nettverksmøter, kunne samtlige av de som har svart,

¹¹ ”I liten grad” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”til en viss grad”, tallet ”3” representerer ”i ganske stor grad” og ”i stor grad” representerer tallet ”4”.

tenke seg å delta på flere. Det er imidlertid to av disse som har unnlatt å svare på spørsmålet. Veiledningskorpset har i samtale med meg uttrykt at lærerne ikke har virket tilfreds med tilbudet om nettverksmøter, og har av denne grunn avviklet disse fra skoleåret 2015/2016. Ut i fra disse funnene ville lærerne vært interessert i å delta på nettverksmøter. Det kan imidlertid tenkes at det er andre årsaker enn kvaliteten på møtene som ligger til grunn for at det tidligere har blitt oppfattet liten interesse, som for eksempel avsatt tid.

Av dem som har kjennskap til veilederkorpset, ser dette ut til å bli brukt, og det ser i tillegg ut til at brukerne er fornøyd med tilbudet og den hjelpen veilederkorpset kan gi. Nesten halvparten av lærerne har vært i kontakt med veilederkorpset angående spørsmål rundt minoritetsspråklige. 45 % av lærerne kjenner imidlertid kun til en viss grad, eller i liten grad, til denne tilgjengelige ressursen i kommunen.

Av informantene i denne undersøkelsen, som muligens representerer alle lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune, er det få som har formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk og/eller interkulturell pedagogikk. Samtidig er det også relativt få som kjenner til og benytter seg av muligheten for veiledning fra veilederkorpset. Ettersom informantene i tillegg har relativt kort erfaring med å undervise i grunnleggende norsk, kan det se ut til at skolene ikke har den kompetansen som kommunen vektlegger at de skal ha, for å gi grunnleggende norskopplæring (Stavanger kommune, 2012a, s. 92). Dette kan også ha betydning for hvilken verdi lærerne tillegger morsmålet i opplæringen av minoritetsspråklige elever.

5.4 Morsmålet i opplæringen – hvilken verdi tillegges det?

Som tidligere vist er dagens morsmålsopplæring underordnet grunnleggende norskopplæring, og § 2-8 i opplæringsloven (1998) har vært til gjenstand for mye debatt for måten den ivaretar minoritetsspråklige elever på. I tillegg er det rettet kritikk mot den åpne utformingen på loven, som gir kommunene og skolene et stort spillerom når det gjelder opplæringen av minoritetsspråklige. Dermed kan holdningene til lærerne være av stor betydning for god opplæring overfor minoritetsspråklige elever (Nergård, 2013, s. 71). Mitt spørsmål i denne underdelen er følgende: *Hvilken verdi tillegger lærerne elevenes morsmål i opplæringen i skolen?*

Ut i fra denne undersøkelsen, er det ikke mulig å trekke konklusjoner i forhold til hvilken verdi lærerne tillegger elevenes morsmål. Jeg vil likevel undersøke hvilken verdi det kan se ut

til at lærerne mener morsmålet bør ha i skolen, ut i fra funn som fremkommer av spørreskjemaet (vedlegg 3, spørsmål 29). I tabell 5.4.1 kommer det frem i hvilken grad lærerne er enige i påstander rettet mot opplæring i og på morsmål.

Tabell 5.4.1 Oversikt over lærernes meninger rundt dagens særskilte språkopplæring¹²

Påstander	Uenig	2	3	Enig	Gj. snitt	N
Barnets morsmål bør av og til brukes i SNO	4	11	18	8	2,7	41
Minoritetsspråklige elever bør få morsmålsundervisning	1	11	20	10	3,1	40
Minoritetsspråklige elever bør få tospråklig fagopplæring gitt av morsmålslærer	1	9	19	12	3,0	41
Dagens regelverk må revideres slik at morsmålet får egen verdi i skolegangen	7	9	13	7	2,6	36

19,5 % av informantene er enige i at morsmålet til eleven av og til bør brukes i den grunnleggende norskopplæringen. Dermed kan det se ut til at mange av lærerne støtter seg til at morsmålet ikke er et viktig redskap i innlæring av begreper og leseforståelse på norsk, slik Melby-Lervåg & Lervåg også antyder (2011, s. 341). Minoritetsspråklige elever har to språk å forholde seg til (Øzerk, 2008d, s. 262), og begge disse er koblet til et felles tanke- og begrepssystem (Egeberg, 2016, s. 23). At så få er enige i at morsmålet til eleven av og til bør brukes i den grunnleggende norskopplæringen er oppsiktsvekkende. Det kan imidlertid også ligge i at lærerne ikke er bevisst på hvorfor, og eventuelt hvordan, en kan bruke morsmålet til eleven i denne opplæringen. Å bruke morsmålet til elevene i undervisningen kan føre til at en blir mer bevisst både morsmålet og andrespråket, og dette gjelder også de elevene som har norsk som morsmål. Derfor kan det være viktig at elevenes morsmål blir brukt i den grunnleggende norskopplæringen, både i klasserommet og i grupper (Danbolt & Hugo, 2012, s. 99). Dersom læreren kjenner til strukturer i morsmålet til eleven, vil det være enklere å finne likheter og forskjeller mellom språkene, samt å finne ut hva som kan være spesielt utfordrende for eleven (Spernes, 2012, s. 110). Dette forutsetter imidlertid at læreren er bevisst sin egen språklige kompetanse, og i følge Nergård (2013) er en slik bevissthet enda viktigere enn kunnskap om andrespråkutvikling (s. 72). Elevers morsmål har generelt hatt en svak posisjon i den norske

¹² ”Uenig” representerer tallet ”1”, tallet ”2” representerer ”litt uenig”, tallet ”3” representerer ”litt enig” og ”enig” representerer tallet ”4”.

skolen (Ryen et al., 2009, s. 162), og dette er problematisk. Det å ikke bli møtt på sitt morsmål, kan føre til en følelse av mindreverd (Aasen, 2012, s. 147).

Ut i fra tabellen kan en se at 75 % av lærerne er litt enige eller enige i at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsundervisning og tospråklige fagopplæring gitt av morsmåls lærer: de fleste av disse er ”litt enige”. Påstandene i spørreskjemaet fokuserte ikke på om norskerferdighetene er sterke eller svake. Det er likevel naturlig å tenke seg at ytterpunktene ”enig” og ”uenig”, representerer at informantene er enig eller uenig uavhengig av denne faktoren. Det er kun en som er uenig i begge disse formene for særskilt språkopplæring, mens 25 % er enig i at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsundervisning og 29 % er enig i at minoritetselever bør få tospråklig fagopplæring. På landsbasis får cirka 30 % av elevene med grunnleggende norskopplæring morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring (GSI, 2015). Siden opplæringsloven (1998) § 2-8 åpner for flere tolkninger, vil skolens kultur og koder for særskilt språkopplæring, samt tilgjengelige ressurser være med å avgjøre hvilket tilbud elevene får (Øzerk, 2008c, s. 165). Det blir ofte gitt tilbud til elever ut i fra hva skolen kan tilby, fremfor elevens behov (Rambøll Management, 2016, s. 94). At lærerne i snitt er ”litt enige” i at morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring bør være et tilbud for minoritetselever, kan vise at engasjementet er relativt lavt. Dersom lærerne hadde vært engasjert i saken, ville sannsynligvis ytterpunktene vært bedre representert.

Det resultatet som skiller seg mest ut, både i forhold til gjennomsnittlig verdi, men også i forhold til antall svar, er om regelverket bør revideres. At seks informanter har latt være å svare på spørsmålet, kan tyde på usikkerhet, både i forhold til regelverkets innhold i dag, og i forhold til hvordan en selv stiller seg til regelverkets utforming. De fleste som har svart, er imidlertid litt enig i at regelverket må revideres slik at morsmålet får egen verdi i skolegangen. 19,4 % av lærerne er enig i at regelverket bør revideres, og like mange er uenige i at dette bør revideres. Ytterpunktene er her altså i større grad representert, men de fleste samler seg på midten.

Selv om ferdighetene i norsk er tilstrekkelige for å følge ordinær norskopplæring, kan det være et ytterligere behov for språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 178). Dette er fordi det ofte er først på mellomtrinnet at elevene møter på faglige og abstrakte begreper som må beherskes for å for eksempel forstå innholdet i en tekst. Her faller ofte minoritetselever mellom stolene, og det er også ofte her en ser et større prestasjonsgap mellom majoritets-

språklige og minoritetsspråklige elever. Øzerk (2007, s. 15) mener at § 2-8 er opptatt av å begrense rettighetene til minoritetsspråklige elever. Samtidig kan det se ut til at kommuner og skoler ofte klarer dette på egenhånd ved at de ikke utnytter de mulighetene § 2-8 gir (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 55; Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 176). Stavanger kommune utdyper § 2-8, ved at morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring skal gis ”om det er nødvendig for å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse i norsk” (Stavanger kommune, 2012a, s. 11).

Oppgaven har tidligere argumentert for at funksjonell tospråklighet bør være et mål å strebe etter, da en anerkjennelse av morsmålet er viktig både for sosial og faglig utvikling. Minoritetsspråklige elever vil alltid ha ulike språk og ulike kulturer å forholde seg til (Øzerk, 2008d, s. 262). De fleste fagfolk innen feltet tospråklighet og interkulturell pedagogikk mer generelt, argumenterer for at utviklingen av morsmålet har en vesentlig betydning, også med tanke på utviklingen av et andrespråk (Egeberg, 2016; Thomas og Collier, 2002; Øzerk, 2006; Aarsæther, 2013; Aasen, 2012 m. fl.). Med bakgrunn i denne teorien vil jeg dermed påstå at lærerne i denne undersøkelsen må ha mer kompetanse om verdien av morsmålet, og dermed opplæring både i og på morsmålet.

5.5 Oppsummerende kommentarer

Før det foretas en oppsummering av funn knyttet opp mot forskningsspørsmålene, ser jeg det nødvendig å gjennomgå både hovedforskningsspørsmålet, samt underspørsmålene til dette kapitlet. Mitt hovedforskningsspørsmål for avhandlingen var: *Hva mener lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune om dagens praksis overfor minoritetsspråklige elever?* Til dette hadde jeg to underspørsmål som var knyttet til teoridelen; *Hvordan er dagens særskilte språkopplæring utformet på nasjonalt nivå og i Stavanger kommune?* og *Hvilke kritiske momenter blir fremmet av forskning om dagens særskilte språkopplæring?* Ut i fra det som er kommet frem av svar på disse, vil jeg nå drøfte de tre underspørsmålene som var spesielt knyttet opp mot informantene og deres svar i undersøkelsen; *Hva sier lærerne om deres praksis av grunnleggende norskopplæring?*, *Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?* og *Hvilken verdi tillegger lærerne elevens morsmål i opplæringen i skolen?* I det jeg drøfter svar på spørsmålene, vil funnene også bli sammenlignet med funn fra en nasjonal evaluering (Rambøll Management, 2016). Som vist i kapittel 4.6 er det grunn til å tenke seg at min svarprosent på 35 % kan være et problem. Likevel er det gjort rede for at

informantene er representative for populasjonen, og det er derfor rimelig å tenke seg at resultatene gir et bilde av hva lærerne grunnleggende norsk i Stavanger kommune står for.

5.5.1 Hva sier lærerne om deres praksis av grunnleggende norskopplæring?

Resultatene overfor antyder at lærerne er mest fornøyde med organisering av grunnleggende norsk utenfor klasserommet, spesielt i grupper etter nivå, men at en kombinasjon mellom å være i klasserommet og i grupper kan være positivt. Å undervise i grupper er generelt den mest vanlige måten å organisere undervisningen på (Rambøll Management, 2016, s. 55). I snitt fungerer organiseringen middels godt, samtidig som 59,5 % av lærerne i min undersøkelse synes at organiseringen av grunnleggende norsk er utfordrende. Undervisningen oppleves også i gjennomsnitt å kun ha middels sammenheng med undervisningen i klasserommet. Dette er til tross for at lærerne samarbeider i ganske stor grad med kontaktlærer. Å undervise i grupper etter nivå, kan være praktisk utfordrende, da det kan være nødvendig å samkjøre timeplaner for flere trinn (Rambøll Management, 2016, s. 55). Nivådeling er spesielt gunstig i innføringstilbud (Rambøll Management, 2016, s. 56), og dette blir også gjennomført ved innføringsskolen, Johannes læringssenter. Det er få ordinære skoler i Stavanger som deler inn elevene etter språklig nivå, selv om dette kan se ut til å fungere best. Dette kan være fordi det er praktisk vanskelig, spesielt dersom det er få minoritetsspråklige elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Det ser ut til at det er store forskjeller mellom skolene i forhold til hvor mange lærertimer som blir brukt til den grunnleggende norskopplæringen. På landsbasis blir det i gjennomsnitt gitt et tilbud på to timer i uken (Rambøll Management, 2016, s. 88). Innenfor både grunnleggende norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring har lærertimer pr elev generelt gått ned de siste årene, og timetallet varierer i stor grad i ulike kommuner og ved ulike skoler (Rambøll Management, 2016 s. 55). Dette kan forklares ved at undervisningen organiseres i grupper og at skoleeier har få ressurser når det gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, samt mangel på kvalifiserte lærere (Rambøll Management, 2016, s. 91). Det er usikkert hvor mange timer hver enkelt elev i realiteten får tilbud om i Stavanger, da det ikke ble spurt eksplisitt etter dette i spørreskjemaet.

Kartleggingsmaterialet som er utviklet og anbefalt av Utdanningsdirektoratet, blir brukt av 54,5 % av lærerne som var med i undersøkelsen i Stavanger. På landsbasis brukes det av 71 % av lærerne i grunnskolen (Rambøll Management, 2016, s. 37), noe som er en økning fra 50 % i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 164). Det brukes dermed sjeldnere i Stavanger,

enn i landet generelt, dersom en ser bort i fra innføringsskolen, Johannes læringscenter. Evalueringen til Rambøll Management involverte imidlertid også innføringsskoler, og det er dermed vanskelig å sammenligne dette resultatet. I evalueringen til Rambøll Management (2016) kom det også frem at lærerne er mindre fornøyd med *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007) enn lokalt utarbeidete verktøy (s. 38). Det er også dette materiellet lærerne i Stavanger er minst fornøyde med. Det er imidlertid vanskelig å sammenligne i hvilken grad lærerne er fornøyde med verktøyene i min undersøkelse og Rambøll Management (2016) sin undersøkelse, fordi utformingen og svaralternativene er ulike. Likevel vil jeg ta med at evalueringen til Rambøll Management viser at 40 % av lærerne er svært fornøyde eller fornøyde med verktøyet som benyttes (s. 38). I min undersøkelse er 41,1 % fornøyd i ganske stor eller stor grad.

Læreplanen i norsk, med tilpasninger, blir hyppigere brukt i Stavanger enn læreplanen i grunnleggende norsk, som blir brukt av 30 % av informantene. Dette står i motsetning til resten av landet, som i størst grad benytter seg av læreplanen i grunnleggende norsk (Rambøll Management, 2016, s. 88). Til tross for at det i GSI (2015) er registrert at 32,5 % av elevene følger læreplanen i grunnleggende norsk, viser undersøkelsen utført av Rambøll Management (2016) at 77,5 % av lærerne i grunnskolen benytter seg av denne planen, mens 54 % av lærerne benytter seg av læreplanen i norsk, med tilpasninger (s. 27). Dersom en legger denne undersøkelsen til grunn, brukes læreplanen i grunnleggende norsk i Stavanger kommune i svært liten grad sammenlignet med resten av landet. Igjen er det viktig å poengtere at Johannes læringscenter, der denne læreplanen brukes for alle elever, ikke er involvert i undersøkelsen. Som regel er det opp til skoleledere å ta avgjørelsen rundt hvilken læreplan som skal benyttes (Rambøll Management, 2016, s. 26), noe som også gjelder i Stavanger kommune. Johannes læringscenter forutsetter imidlertid at elevene følger denne planen etter endt tid ved innføringsskolen, og frem til norskferdighetene er tilstrekkelige til å følge ordinær opplæring (Johannes læringscenter, 2016b).

Lærerne i grunnleggende norsk i Stavanger finner det spesielt utfordrende å kartlegge elevenes norskkunnskap, å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå, å organisere undervisningen og å finne materiell til å bruke i undervisningen. Dersom en ser dette i sammenheng med resterende funn, kan det se ut til at disse lærerne etterlyser en bedre praksis, i form av organisering og tilgjengelige materialer. Det kan også tyde på at lærerne uttrykker et behov for mer kompetanse innen feltet.

5.5.2 Hvordan uttrykker lærerne et behov for mer kompetanse innen feltet?

78,6 % av informantene er uten formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk. I evalueringen foretatt av Rambøll Management (2016), oppgir 32 % av lærerne at de ikke har noen form for formell kompetanse knyttet til opplæring av minoritetsspråklige elever (s. 50). Denne kartleggingen gjelder imidlertid både lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklige fagopplæring. I tillegg er *spesialpedagogikk* inkludert som relevant utdanning, til tross for at en ikke vet om dette er tilstrekkelig i denne opplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 50). I rapport fremlagt i 2015 kom det frem at rundt 60 % av skolene med minoritetselever ikke har noen ansatte med formell kompetanse innen andrespråksutvikling eller flerkulturell pedagogikk (Lødding, 2015, s. 14). Kompetansebehovet blir betegnet som stort (Lødding, 2015, s. 12). Det kan se ut til at lærerne i Stavanger sjeldnere har formell kompetanse innen interkulturell pedagogikk og andrespråksutvikling enn lærere generelt i landet, men resultatene kan som sagt være vanskelige å sammenligne. At få lærere har kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk, kan skyldes at Universitetet i Stavanger ikke har hatt tilbud om utdanning innen disse fagene, at kommunen ikke har satset på denne type kompetanse eller at lærerne ikke selv ser et behov for, eller har et ønske om, økt kompetanse. Samtidig er det viktig å være klar over at funnene også kan være usikre på grunn av den relativt lave svarprosenten. I tillegg er mye av kompetansen samlet på ett sted, Johannes læringscenter.

I Rambøll Management (2016) sin undersøkelse ble spørsmålet om lærerne selv mener de har tilstrekkelig kompetanse formulert på en annen måte enn i min undersøkelse. Dette gjør at det er hardt å sammenligne resultatene. Likevel kan det se ut til at informantene i mitt prosjekt er mer skeptisk til egen kompetanse, enn lærere på landsbasis. Dette kan begrunnes ved at det i den landsdekkende undersøkelsen blir spurt etter om lærerne mener at lærere har ”tilstrekkelig kompetanse til å opprettholde høy kvalitet i særskilt språkopplæring innføringstilbud” (Rambøll Management, 2016, s. 51), mens det i min undersøkelse blir spurt etter om de mener at de selv har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norskopplæring. Jeg finner det viktig å understreke dette, både i forhold til undersøkelsen i seg selv, men også i forhold til sammenligningen med andre funn. 65 % av lærerne i Rambøll Management (2016) sin undersøkelse var helt eller delvis enige i at de har tilstrekkelig kompetanse, mot 39 % i min undersøkelse. Det er også kun 24,4 % av lærerne i min undersøkelse som mener at de har tilstrekkelige kunnskaper om minoritetsspråklige elevers rettigheter, noe som indikerer at informantene selv mener at de trenger mer kunnskap om regelverket. Det kan dermed se ut til at de fleste lærerne i

grunnleggende norsk i Stavanger mener at de trenger mer kompetanse, noe som strider mot funn fra undersøkelser som gjelder hele landet (Lødding, 2015; Rambøll Management, 2016, s. 51). Rambøll Management (2016) forklarer funnet med at mange av informantene har lang erfaring i å undervise minoritetsspråklige elever (s. 51). Av dem med lang erfaring (over 5 år) i denne undersøkelsen, er det 45,5 % som er enig i at de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i grunnleggende norsk. Av dem med kort eller ingen erfaring, er det 13,8 % som mener at de har tilstrekkelig kompetanse til dette. Generelt mener lærere innen særskilt språkopplæring ofte at de har tilstrekkelig kompetanse, selv uten formell kompetanse på området (Lødding, 2015, s. 51; Rambøll Management, 2016, s. 92).

Et annet moment som kan belyse at lærerne i Stavanger uttrykker et behov for mer kompetanse, er ønsket om å delta på nettverksmøter og kurs holdt av veilederkorpset. 83,3 % av informantene kunne tenke seg å delta på kurs, og 61,9 % kunne tenke seg å delta på nettverksmøter. Det er få som har svart nei på spørsmålet, men en del som har latt være å svare. Dette kan ha sammenheng med at 45 % av informantene i liten grad kjenner til veilederkorpset.

5.5.3 Hvilken verdi tillegger lærerne elevenes morsmål i opplæringen i skolen?

Til slutt er det viktig å oppsummere funn angående morsmålets plass i minoritetslevenes språkopplæring. Det ville vært tydeligere hvilken verdi informantene gir morsmålet i opplæringen, dersom ytterpunktene var sterkt representert i min undersøkelse. De fleste samlet seg imidlertid på midten, og dermed er det vanskeligere å antyde noe.

At kun 19,5 % av lærerne er enige i at elevens morsmål av og til bør brukes i den grunnleggende norskopplæringen, kan vise at lærerne ikke ser den verdien det kan ha å bruke morsmålet i opplæringen. Å bruke morsmålet i opplæringen, kan gjøre at elevene blir mer språklig bevisst, noe som vil øke kompetansen også i et andrespråk (Danbolt & Hugo, 2012, s. 99; Nergård, 2013, 2. 72; Spernes, 2012, s. 110). I tillegg kan det se ut til at elevenes kompetanse i morsmålet ofte ikke blir kartlagt. Dette gjelder også ellers i landet, hvor kun 19 % oppgir at morsmålet blir kartlagt rutinemessig (Rambøll Management, 2016, s. 19).

Informantene er i gjennomsnitt litt enige i at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Stavanger kommune (2012a) legger opp til at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kan være nødvendig for å få tilstrekkelige norskferdige

heter (s. 11). Det kan se ut til at lærerne i grunnleggende norsk slutter seg til denne begrensede verdien av morsmålet. På landsbasis tilbys det morsmålsopplæring på 20 % av skolene, og tospråklig fagopplæring på 42 % av skolene (Rambøll Management, 2016, s. 54), noe som bekrefter at dette er et tilbud i andre rekke. Det fremkommer imidlertid også at tilbudet ofte avhenger av tilgjengelig kompetanse, fremfor behov hos den enkelte eleven (Rambøll Management, 2016, s. 66).

I forhold til dagens generelle språkopplæring, virker lærerne å være usikre. Det er mange som ikke svarer på spørsmålet om regelverket bør revideres slik at morsmålet får egen verdi i skolegangen. Det er også mange som mener at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper om dagens regelverk. 19,4 % er enige i at regelverket bør revideres, og like mange er uenige i dette. Lærere forholder seg generelt i liten grad til regelverket, og mener ofte at dette er et anliggende for skoleleder, sier Rambøll Management (2016, s. 25). Skoleledere har ofte god kjennskap til regelverket, mens skoleeier har et mer varierende kjennskap til dette (Rambøll Management, 2016, s. 25). Skoleeier skal imidlertid ha god kjennskap til regelverket, i og med at ansvaret for kartlegging og fattning av enkeltvedtak ligger her. Skoleeier kan også legge føringer for skolene, innenfor opplæringsloven (1998). I det siste kapitlet av avhandlingen vil jeg komme med en avsluttende kommentar vedrørende hva lærerne i grunnleggende norsk i Stavanger kommune ser ut til å mene om dagens særskilte språkopplæring.

6. Avslutning

Økende innvandring, både i Norge generelt og i Stavanger, gjør opplæring av minoritetsspråklige elever til et svært aktuelt tema. Et tema som har blitt kontroversielt og ofte neddyttet i den politiske debatten. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring har hatt en kraftig nedgang de siste årene, noe som er bekymringsverdig med tanke på hvor viktig morsmålet er for faglig og sosial utvikling (Egeberg, 2012; Øzerk, 2008b; Aasen, 2012). Minoritetsspråklige elever klarer seg ikke like bra som majoritetsspråklige elever i skolen (Bakken, 2014b; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 50; Rambøll Management, 2016, s. 90; SSB, 2016a; Utdanningsdirektoratet, 2014c, s. 2), og er i deler av landet overrepresentert innen spesialundervisning (Egeberg, 2016, s. 12; Pihl, 2010, s. 19).

Formålet med denne studien, har vært å finne ut hva lærere i grunnleggende norsk i Stavanger kommune mener om dagens særskilte språkopplæring. I kapittel 2 og 3 ble hovedkjennetegn ved den særskilte språkopplæringen for minoritetsspråklige elever i Norge gjennomgått. Det ble lagt vekt på kritiske momenter knyttet til denne, og da spesielt i forhold til den verdien morsmålet til minoritetsspråklige elever blir tillagt. Det har gjennom avhandlingen blitt lagt til grunn at funksjonell tospråklighet bør være et mål å strebe etter, både fordi dette kan være til nytte i innlæringen av andrespråket norsk og fag generelt, samt når det gjelder generell kognitiv og sosial utvikling. Kompetanse innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk er også noe som har blitt vektlagt, blant annet fordi lærere bør kjenne sitt fag, og med tanke på at alle lærere har ansvar for elevenes språkutvikling.

Jeg presenterte mine metodologiske valg i kapittel 4. I kapittel 5 kom det frem at et fåtall av lærerne som underviser i grunnleggende norsk ved de ordinære grunnskolene i Stavanger, og som har svart på spørreskjemaet, har formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk eller interkulturell pedagogikk. Videre viser undersøkelsen at et fåtall er enige i at de har tilstrekkelig kunnskap om regelverket, ei heller tilstrekkelig kompetanse til å undervise i grunnleggende norsk. Samtidig mener informantene at de *må* ha kunnskap om andrespråkspedagogikk, og dels interkulturell pedagogikk. I tillegg uttrykker et flertall av informantene et ønske om å delta på kurs i regi av veilederkorpset for flerspråklig opplæring. Disse funnene viser at informantene er bevisst sine manglende kunnskaper rundt særskilt språkopplæring, og da spesielt grunnleggende norskopplæring. En annen faktor som kan være med å underbygge at læ-

terne i grunnleggende norsk i Stavanger kommune har et behov for økt kompetanse, er den svake verdien informantene ser ut til å tillegge morsmålet. Av de lærerne som har deltatt i undersøkelsen, er det et fåtall som er (helt) enige i at minoritetsspråklige elever bør få morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Enda mer påfallende er det at svært få mener at morsmålet til eleven av og til bør brukes i den grunnleggende norskopplæringen. Et manglende samarbeid med tospråklig lærer indikerer at elevene ikke blir kartlagt på morsmålet, noe som bekrefter den svake verdien morsmålet kan se ut til å ha ved skolene i Stavanger. Kommunen legger imidlertid opp til at den totale språkkompetansen til elevene skal kartlegges (Stavanger kommune, 2009, s. 7).

Opplæringsloven (1998) § 2-8 har en åpen utforming, og gir stort rom for tolkning, spesielt i forhold til hvem som skal få særskilt språkopplæring, og i hvilken grad. De fleste lærere og skoleledere på landsbasis mener det er positivt at regelverket legger få føringer for skoleeier fordi det da er enklere å tilpasse opplæringen ut i fra lokale behov (Rambøll Management, 2016, s. 32). Det negative ved den åpne utformingen uttrykkes imidlertid å spesielt komme til syne der skoleeier ikke har lagt videre føringer for skolene (s. 32). Dette kan føre til ulik kvalitet på opplæringen innad i kommunen (s. 93). Felles retningslinjer kan bidra til mindre skjevhet i hvilken særskilt språkopplæring som blir tilbudt, selv om kvaliteten på opplæringen ofte er avhengig av flere faktorer, som motivasjon, kunnskap og holdninger blant lærerne og forutsetninger hos eleven. Mange skoleeiere, skoleledere og lærere har utviklet gode rutiner for den særskilte språkopplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 88). I Stavanger er innføringsskolen et eksempel på en organisering som ser ut til å fungere. Likevel er det grunn til å tro at kvaliteten på den særskilte språkopplæringen i Stavanger er varierende, i og med at det ikke er blitt lagt føringer for hvordan de ordinære skolene skal organisere opplæringen (Rambøll Management, 2016, s. 88). Et flertall av informantene finner det utfordrende å organisere undervisningen, å kartlegge elevenes norskkunnskap, å tilpasse undervisningen til elevenes språklige nivå og å finne egnet materiell til undervisningen. Dette funnet er med på å understreke et behov for tydeligere føringer, for å bedre praksisen rundt den særskilte språkopplæringen, herunder spesielt den grunnleggende norskopplæringen i Stavangerskolen.

I Stavanger er mesteparten av kompetansen innen opplæring av minoritetsspråklige samlet på ett sted, Johannes læringscenter. Ved å bruke veilederkorpset som ressurs, skal kunnskap videreformidles til alle lærere i kommunen, spesielt lærerne i grunnleggende norsk. Det kommer imidlertid frem at 45 % av lærerne ikke kjenner til veilederkorpset i den grad de burde.

Ved innføringsskolen Johannes læringscenter undervises alle elever etter læreplanen i grunnleggende norsk, samt at de kartlegges ved hjelp av kartleggingsmateriellet *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (2007). Resultatene fra kartleggingen legges inn i kartleggingsbasen www.vokal.no, og dermed kan nye lærere ved ordinær skole enkelt få tilgang til disse dataene når eleven overføres, dersom samme kartleggingsverktøy benyttes. Ved skolene ellers i kommunen benyttes det imidlertid ulike verktøy og læreplaner. Spørsmålet er om dette kan begrunnes med at skoleeier ikke er overbevist om hva som er mest gunstig å bruke, eller om det er fordi det trengs spesiell kompetanse for å håndtere de som er mest gunstige. Det ser ut til at det er store forskjeller generelt mellom skolene i Stavanger når det gjelder organisering av den grunnleggende norskopplæringen.

Det er grunn til å tro at et flertall av informantene i denne undersøkelsen ikke har gjort seg opp en mening rundt dagens regelverk overfor minoritetsspråklige elever og særskilt språkopplæring. Likevel er det mye som tyder på at de mener at dagens særskilte språkopplæring ikke er god nok. Dette kan skyldes manglende kunnskaper og manglende føringer for skolene. For å sikre en god særskilt språkopplæring i Stavangerskolen kan det være viktig at skoleeier involverer seg mer i arbeidet, og at lærerne i grunnleggende norsk blir tilbudt det kompetanseløftet som de selv gir uttrykk for at de har behov for.

Litteratur

- Alver, V. (2009). Alle lærere er andrespråklærere. I: H. Traavik, O. Hallås og A. Ørving (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 83-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), (s. 3-23) Hentet fra http://www.hioa.no/asset/6576/1/6576_1.pdf
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 10/07). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2014, 3. juni). Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Ulike-perspektiver/?depth=0&read=1>
- Bakken, A. og Elstad J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Meld. St. 6 (2012–2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. [2. utg.]. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergen kommune (2015, 9. mars). *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Skoleåret 2015-2016*. Hentet fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00228/S_rskilt_spr_koppl_228890a.pdf
- Berggren, H., Sørland, K. og Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.
- Bøyesen, L. (2006). Flerkulturell pedagogikk – perspektiver og praksis. I: B. Brock-Utne og L. Bøyesen (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 29-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 286-297.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* [4. utg.]. Boston, MA: Pearson.
- Cummins, J (2001). Tosprogede børns modersmål. Hva er viktig i deres utdanning? *Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 19, 16-21. Hentet fra http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkev/SPROGFORUM_NO_19_Det_Mangesprogede_Danmark.pdf
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012) Flerspråklighet som en ressurs. I: T. O. Engen og P. Haug (red.) *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering* [2. utgave]. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn. I: K. J. Solstad og T. O. Engen (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* [2. utg.]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fjeld, H. S. og Spernes, K. (2015). Ingen jevnbyrdighet tross gode intensjoner. Vilkår for samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 233-243.
- Føllesdal, A. (1995). Forskningsetikk – moralfilosofiske perspektiver. I: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (red.), *Seks innlegg om forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora*. (s. 7-22). Oslo: NESH.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI) (2015). Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hentet den 17.02.16 fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hauge, A.-M. (2008). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I: E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i skolen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 273-294). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* [3. utgave]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, A. (2006a). Survey-forskning. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 41-51). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hvistendahl, R. (2008). Prøver og kartlegging i opplæringen av språklige minoriteter. I: E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i skolen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 295-310). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannes læringssenter (2016a). *Om Johannes læringssenter*. Hentet den 03.03.16 fra <http://www.minskole.no/johannesg/Underside/3596>
- Johannes læringssenter (2016b). *Johannes læringssenter – Grunnskole barn og ungdom*. Hentet den 03.03.16 fra <http://www.minskole.no/johannesg/Underside/9262>
- Johannes læringssenter (2016c). *Johannes Læringscenter – Veilederkorps*. Hentet den 04.03.16 fra <http://www.minskole.no/minskole/johannesk/pilot.nsf/vArt?Opennavigat&u=Om%20Veiledningskorpset%20skole>
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. NOU 1995:12. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 28. mars 1994 (Moenutvalget). Avgitt februar 1995. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/?ch=1>
- Kjernli, M. E. (2013). *Morsmålsopplæring for språklige minoriteter i Norge - Teori og praksis*. (Masteroppgave). Trondheim. Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243916>
- Kommunal- og arbeidsdepartementet (1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*.

- Meld. St. 17 (1996-1997). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0fb06b0020f14a3ba94f39ff52ca4e6d/no/pdfs/stm199619970017000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR8-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007c). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse for språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/bro/2003/0010/ddd/pdfv/195321-strategiplan.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2010:7. Utredning fra utvalg opnevnt av kongelig resolusjon 24. oktober 2008 (Østbergutvalget). Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/201003005/NOU_2010_7.pdf
- Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Lund, T. og Christophersen, K.-A. (1999). *Innføring i Statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold. Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. (NIFU Rapport 4/15). Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Evaluering-av-Kompetanse-for-mangfold/>
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I: R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 330-343.
- Mønsterplan for grunnskolen (M74). Kirke- og undervisningsdepartementet 1974. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Mønsterplan for grunnskolen (M87). Kirke- og undervisningsdepartementet 1987. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?lang=no#0>
- Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I: V. Bjarnø, M. E. Nergård og F. Aarsæther (red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 71-100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). (2015). Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/om/>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998, nr. 61, sist endret 1. oktober 2015*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2008). Språklige minoritetslever og fagundervisningen i grunnskolen. I: S. Aamodt og A.- M. Hauge (red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 196-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf
- Rambøll Management (2008). *Kompetansekartlegging - lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf?epslanguage=no>
- Rambøll Management (2009). *Evaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjekt i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/sprakloftet.pdf?epslanguage=no>
- Rambøll Management (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ramboll/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring/>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* [2. utg.]. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (2008). Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole. I: S. Aamodt og A.- M. Hauge (red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 231-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Wold, A. H. og Pastoor, L. de W. (2009). ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler” Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I: R. Hvistendahl (red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 139-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. og Støre, H. (2002). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I. (2014). Fellesskap for utjevning. Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54, s. 187-214.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I: E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* [2. utg.] (s. 13-46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2006). Forskning: Hensikt, innhold og form. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1, s. 28-32.
- Skrefsrud, T.-A. og Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert for fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, s. 208-219.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 13 kommuner*. Rapport 2014/23 Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre-i-13-kommuner>
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2015, 11. desember). *Elevar i grunnskolen. 1. oktober, 2015*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2016a, 4. februar). *Nasjonale prøver, 2015*. Hentet fra

- <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2016b, 3. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Stavanger kommune (2009). *Håndboka for Tospråklig opplæring*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/Håndbok-for-tospråklig-opplæring-Stavanger.pdf>
- Stavanger kommune (2012a, 20. mars) *Opplæring av minoritetsspråklige. Rapport og kvalitetsforbedrende tiltak*. Hentet fra <http://stavanger.kommune.no/no/Politikk-og-demokrati/Styrer-rad-og-utvalg/Kommunalstyret-for-oppvekst1/Kommunalstyret-for-oppvekst/#moter/2012/121416>
- Stavanger kommune (2012b, 20. mars). *Opplæring av minoritetsspråklige. Kommunalstyret for oppvekst sitt enstemmige vedtak*. Hentet fra <http://stavanger.kommune.no/no/Politikk-og-demokrati/Styrer-rad-og-utvalg/Kommunalstyret-for-oppvekst1/Kommunalstyret-for-oppvekst/#moter/2012/121416>
- Stavanger kommune (2014a). *Søknad om å delta i satsingen "Kompetanse for mangfold"*. Upublisert manuskript.
- Stavanger kommune (2014b, 28. april). *Skole og utdanning*. Hentet den 04.06.15 fra <http://www.stavanger.kommune.no/no/Tilbud-tjenester-og-skjema/Skole-og-utdanning/>
- Sørensen, P. M. (2006). Statistikk. I: K. Fuglseth og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 41-51). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Universitetet i Stavanger (2015, 13. august). *Kompetanse for mangfold*. Hentet den 16.02.16 fra <http://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning-for-laerere/kompetanse-for-mangfold/>
- Universitetet i Stavanger (2016). *Norsk som andrespråk*. Hentet den 16.02.16 fra http://www.uis.no/evukurs/?art=102262&mode=evu&parentcat=8453&evucode=NOR_SK2
- Universitetet i Stavanger (2016-2017). *Norsk 1 – emne 1 (1. -7. trinn)*. Hentet den 16.02.16 fra http://www.uis.no/course/?code=GLU1120_1&parentcat=8990
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Kartleggingsmaterieill. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/5/UDIR_Kartleggingsmaterieill_bm_3_01007.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Veiledning. Morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_morsmal_sprak_min.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011a, 18. juli). *Morsmål for språklige minoriteter – veiledning til læreplan*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Morsmal-for-spraklige-minoriteter/>
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2014a). *Regelverk – hva sier regelverket*. Hentet den 9. september 2015 fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/regelverk/>

- Utdanningsdirektoratet (2014b, 11. september). *Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold*. Hentet fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/Bakgrunn-for-satsingen/Prinsipper-til-grunn-for-kompetanse-for-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet (2014c). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnopplaringen-2014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 20. august). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – veileder til læreplan*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøvere, holdninger og handlinger har stor betydning. I: A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 231-251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedøy, G. (2008). *"En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" – ledelse i flerkulturelle skoler*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Veilederkorpset (2015). Powerpoint fra rektormøte den 26. mars 2015. Upublisert manuskript.
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I: V. Bjarnø, M. E. Nergård og F. Aarsæther (red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 17-35). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2005, 7. desember). Ta vare på det tospråklige potensialet. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2005/desember/ta-vare-pa-det-tospraklige-potensialet/>
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2007). *Avvik og merknad*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2008a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2008b). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 131-154). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2008c). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I: T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 155-174). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2008d). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I: E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 257-272). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2010a). Ble Stortinget ført bak lyset? *Utdanning* Hentet den 16.03.15 fra : <http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Ble-Stortinget-fort-bak-lyset/>
- Øzerk, K. (2010b). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I: V. Bjarnø, M. E. Nergård og F. Aarsæther (red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 36-70). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk*. [2. utgave]. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Oversikt tabeller

Tabell 5.1.1	Oversikt over utdanning	s. 64
Tabell 5.1.2	Oversikt over videreutdanning innen andrespråkspedagogikk og interkulturell pedagogikk	s. 65
Tabell 5.1.3	Oversikt over hva informantene synes er utfordrende ved den grunnleggende norskopplæringen	s. 66
Tabell 5.2.1	Oversikt over organiseringen av den grunnleggende norskopplæringen	s. 68
Tabell 5.2.2	Krysstabell over organiseringsmåte og grad av fungering	s. 69
Tabell 5.2.3	Oversikt over påstander rundt grunnleggende norskopplæring	s. 69
Tabell 5.2.4	Krysstabell over organiseringsmåte og sammenheng med undervisning i klasserommet	s. 70
Tabell 5.2.5	Oversikt over grad av samarbeid mellom lærerne	s. 71
Tabell 5.2.6	Oversikt over bruk av kartleggingsverktøy	s. 73
Tabell 5.2.7	Krysstabell over bruk av kartleggingsverktøy og grad av fungering	s. 74
Tabell 5.2.8	Oversikt over hvor ofte det forekommer at elever blir feilplassert	s. 75
Tabell 5.2.9	Oversikt over bruk av læreplaner i grunnleggende norsk	s. 76
Tabell 5.3.1	Oversikt over hva lærerne mener om ledelsens og egne kunnskaper om minoritetsspråklige elevers rettigheter	s. 78
Tabell 5.3.2	Oversikt over hva lærerne mener om skolens og egen kompetanse	s. 79
Tabell 5.3.3	Oversikt over hva lærerne mener skolen bør ha av kunnskaper	s. 80
Tabell 5.3.4	Oversikt over hva lærerne mener bør tilbys av etterutdanning/ videreutdanning	s. 81
Tabell 5.3.5	Oversikt over bruk av tilbud fra veilederkorpset og hvor fornøyd lærerne var med disse	s. 83
Tabell 5.3.6	Oversikt over ønsker om videre tilbud fra veilederkorpset	s. 83
Tabell 5.4.1	Oversikt over lærernes meninger rundt dagens særskilte språkopplæring	s. 85

Vedlegg nr. 1: Samtykke fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Frédérique Brossard Børhaug
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 03.06.2015

Vår ref: 43591 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43591	<i>Lærerens erfaring med særskilt norskopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Frédérique Brossard Børhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Fjermedal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Kopi: Elisabeth Fjermedal efjermedal@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43591

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet informasjonsskrivet tilfredsstillende, men forutsetter at følgende endres/tilføyes;

- setningen "Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Verken enkeltpersoner eller skoler vil i ettertid være mulig å identifisere." endres til "Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Verken enkeltpersoner eller skoler vil i ettertid være mulig å identifisere. Ved prosjektslutt, 01.06.2016, vil innsamlede opplysninger anonymiseres."

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg nr. 2: Oversendelsesbrev

Lærerens erfaringer med særskilt norskopplæring

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvilke erfaringer lærere har med særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever (SNO). Undersøkelsen vektlegger både kartlegging og undervisning av minoritetsspråklige elever, samt kompetanse hos lærere.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i en mastergradsavhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Rapporten, som kun vil inneholde anonymisert informasjon, vil formidles videre til Stavanger kommune og Veiledningskorpset for minoritetsspråklige.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Verken enkeltpersoner eller skoler vil i ettertid være mulig å identifisere. Ved prosjektslutt, den 01.06.2016, vil innsamlede opplysninger anonymiseres. Det vil ta ca 15 minutter å fylle ut skjemaet.

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta gjerne kontakt på telefonnr: 905 90 586 eller epost: efjernermedal@hotmail.com. Fristen for å svare er 15. oktober 2015. Når du har fylt ut skjemaet, legger du det i vedlagt, ferdig frankert, konvolutt.

Mine veiledere er førsteamanuensis Frédérique Brossard Børhaug og professor Gunhild Hagesæther ved NLA Høgskolen i Bergen.

Takk for at du er villig til å delta!

Vennlig hilsen
Elisabeth Fjermedal
Student ved NLA Høgskolen, avdeling Sandviken

Vedlegg nr. 3: Spørreundersøkelsen

Bakgrunnsopplysninger

1. Skolens navn (vil senere blir anonymisert): _____
2. Hvor underviser du i SNO? _____
Barne- Ungdoms-
trinn trinn
3. Bruker du andre språk i tillegg til norsk i din undervisning i SNO? _____
Ja Nei
4. Hvilken utdanning har du? _____
5. Hvor mange år har du jobbet som lærer? _____
6. Hvor mange år har du undervist i SNO? _____
7. Har du formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk? _____
Ja Nei
Hvilken? _____
8. Har du formell kompetanse innen interkulturell pedagogikk? _____
Ja Nei
Hvilken? _____
9. Når tok du denne utdannelsen? _____
10. Hvor mange timer i uken underviser du i SNO? _____
11. Hvor mange elever underviser du i SNO? _____

Kartlegging

12. Er det du som kartlegger elevene? _____
Ja Nei
Kartlegger du: Alene I samarbeid med kontaktlærer I samarbeid med tospråklig lærer I samarbeid med annen faglærer
13. Hvilke(t) kartleggingsmateriale brukes ved din skole (sett ett eller flere kryss)?
 - Språkkompetanse i grunnleggende norsk (Udir)
 - Nya Sit
 - TOSP (Tospråklig prøve)
 - Kartleggingsprøve for flerspråklige elever (Trondheim kommune)
 - MIGRANORSK
 - Annet: _____
14. Opplever du at kartleggingsverktøyet fungerer? _____
Hvis ikke, hvorfor? _____
I liten Til en I ganske I stor
grad viss grad stor grad grad
15. Hender det at elever som burde hatt SNO ikke får det? _____
Aldri Sjeldent Ofte

16. Hender det at elever får SNO, men ikke burde hatt det _____ Aldri Sjeldent Ofte

Undervisning

17. Hvilke(n) læreplan(er) benyttes i undervisningen på skolen (sett ett eller flere kryss)?

- Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter
- Ordinær læreplan i norsk, med tilpasninger
- Læreplan i morsmål
- Læreplan i naturfag/samfunnsfag
- Annet: _____

18. Hvordan organiseres SNO? _____ I grupper etter alder I grupper etter nivå I klasserommet

19. I hvilken grad...

- | | I liten grad | Til en viss grad | I ganske stor grad | I stor grad |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ ... opplever du at organiseringen av SNO fungerer? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ ... opplever du at SNO henger faglig sammen med det som skjer i klasserommet? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ ... opplever du at SNO utgår fordi du som lærer må brukes til vikar eller til annet arbeid? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ ... samarbeider du med kontaktlærer? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ ... samarbeider du med tospråklig lærer? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Kompetanse

20. Hvor enig er du i disse påstandene:

- | | Uenig | Litt uenig | Litt enig | Enig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Skolens ledelse har tilstrekkelig kunnskap om minoritets-
språklige elevers rettigheter _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Jeg har tilstrekkelig kunnskap om minoritetsspråklige
elevers rettigheter _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Skolens lærere har tilstrekkelig kompetanse for å gi sær-
skilt norskopplæring _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Jeg har tilstrekkelig kompetanse for å gi særskilt norsk-
opplæring _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ SNO-lærere må ha kunnskap om andrespråkutvikling _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Uenig | Litt uenig | Litt enig | Enig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ SNO-lærere må ha kunnskap innen interkulturell pedagogikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Alle lærere trenger kunnskap om andrespråksutvikling | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Alle lærere trenger kunnskap innen interkulturell pedagogikk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Det bør tilbys etterutdanning/kurs innen andrespråks-
utvikling til lærere med ansvar for minoritetsspråklige elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Det bør tilbys etterutdanning/kurs i interkulturell pedagogikk
til lærere med ansvar for minoritetsspråklige elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Det bør tilbys etterutdanning/kurs innen andrespråks-
utvikling til alle lærerne ved skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Det bør tilbys etterutdanning/kurs i interkulturell pedagogikk
til alle lærerne ved skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Jeg trenger mer kompetanse i: _____

Veiledningskorpset for minoritetsspråklige

- | | I liten grad | Til en viss grad | I ganske stor grad | I stor grad |
|--|---------------------------------------|---|---|--------------------------------------|
| 22. I hvilken grad kjenner du til Veiledningskorpset og deres ulike tilbud? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Har Veiledningskorpset hatt kurs ved din skole? | Ja, for alle <input type="checkbox"/> | Ja, for noen <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> | Vet ikke <input type="checkbox"/> |
| 24. Har du tidligere deltatt på kurs i regi av Veiledningskorpset? | | | Ja <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> |
| I hvilken grad var du fornøyd med kurset? | I liten grad <input type="checkbox"/> | Til en viss grad <input type="checkbox"/> | I ganske stor grad <input type="checkbox"/> | I stor grad <input type="checkbox"/> |
| 25. Ønsker du å delta på (flere) kurs i regi av Veiledningskorpset?
Hvorfor/hvorfor ikke: _____ | | | Ja <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> |
| 26. Har du vært i kontakt med Veiledningskorpset angående spørsmål rundt minoritetsspråklige? | | | Ja <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> |
| 27. Har du deltatt på nettverksmøte i regi av Veiledningskorpset? | | | Ja <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> |
| I hvilken grad var du fornøyd med møte(ne)? | I liten grad <input type="checkbox"/> | Til en viss grad <input type="checkbox"/> | I ganske stor grad <input type="checkbox"/> | I stor grad <input type="checkbox"/> |
| 28. Kunne du tenke deg å delta på (flere) nettverksmøter?
Hvorfor/hvorfor ikke: _____ | | | Ja <input type="checkbox"/> | Nei <input type="checkbox"/> |

Mine meninger

29. Hvor enig er du i disse påstandene:

- | | Uenig | Litt uenig | Litt enig | Enig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Eleven bør tas ut av klasserommet for å få SNO _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Alle lærerne til eleven bør delta i den særskilte språk-
opplæringen _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Barnets morsmål bør av og til brukes i SNO _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Minoritetsspråklige elever bør få morsmålsundervisning _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Minoritetsspråklige elever bør få tospråklig fagopplæring
gitt av morsmålslærer _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Dagens regelverk må revideres slik at morsmålet får egen
verdi i skolegangen _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30. Hva opplever du som utfordrende ved å være SNO-lærer (sett ett eller flere kryss):

- Å kartlegge elevens norskkunnskap
- Å tilpasse undervisningen til elevens språklige nivå
- Å ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen
- Organiseringen av undervisningen
- Å finne materiell til å bruke i undervisningen
- Samarbeid med kontaktlærer/faglærere til eleven
- Samarbeid med tospråklig lærer
- Samarbeid med ledelsen
- Samarbeid med foresatte
- Annet: _____

Er det noe du ønsker å formidle i tillegg til det du har gitt uttrykk for gjennom svar på spørsmålene overfor?

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg nr. 4: Purrebrev på e-post

Hei!

Under kurset med Veilederkorpset den 1. september, informerte jeg, og delte ut, en undersøkelse rundt særskilt språkopplæring.

Jeg vil gjerne takke for de svar som har blitt sendt meg – det er veldig interessant, og dere kommer med svært nyttig informasjon!

Håper samtidig at enda flere av dere vil svare på undersøkelse. Lister her opp i korte trekk det jeg la frem under kurset:

- er interessert i SNO-lærere i Stavanger sine erfaringer rundt særskilt norskopplæring, og meninger rundt særskilt språkopplæring
- vil vite hvilken kompetanse SNO-lærere har, og hvilken kompetanse som er ønsket
- kan bli en dokumentasjon til kommunen og Veilederkorpset om hva SNO-lærere mener og ønsker
- tar ca 15 minutter å fylle ut

Jeg vil også understreke at undersøkelsen er helt anonym! Det er kun jeg som ser svarene, og rapporten vil kun inneholde generell info. Det vil ikke være mulig å identifisere den enkeltes meninger.

Send meg en mail dersom du har mistet/ikke fått undersøkelsen, og gjerne vil svare, så sender jeg deg en ny! Send meg også gjerne en mail eller kontakt meg på tlf 905 90 586 dersom du lurer på noe.

Fristen for innsending er satt til 15. oktober! Håper at flere ser nytten av å svare 😊

Vennlig hilsen

Elisabeth Fjermedal