

**«Man må jobbe veldig systematisk.
Det er hardt arbeid å lære et nytt språk!»**

Avdelingslederens forståelser for organisering av flerspråklige elevers
opplæringstilbud

av

Cathrine Lønnheim

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

ved NLA Høgskolen, Bergen

Februar 2022

Veileder: Gunn Vedøy

Kontaktinformasjon:

Cathrine Lønnheim

Floridavegen 26

5307 Ask

tlf.99 567 225 eller e-post: cathrineln@live.no

Errata

Side	Linje	Type korreksjon	Korrigert
5	21	2020	2022
7	14	Ryan, 2005	Referansen ført inn i litteraturlisten
12	29	Tronsmo, 2020	Referansen ført inn i litteraturlisten
24	4	Halvorsen et al., 2009	Referansen ført inn i litteraturlisten
26	13	NESH, 2022	Referansen ført inn i litteraturlisten
57	12	Berggreen, 1999	Referansen ført inn i litteraturlisten
62	26	Kjelaas & Fagerheim	Referansen ført inn i litteraturlisten
65	15	Ramsvik, 2022	Referansen ført inn i litteraturlisten
65	22	Erstatt kompetanse heving med kompetanseheving	
65	33	Erstatt sammen heng med sammenheng	
66	3 og 4	Fjernet kursiv	
66	16	Erstatt som med så	
66	23	Erstatt samarbeids kultur med samarbeidskultur	

Tillegg til masteroppgaven etter forsvar. Ask 18.03.2022, Cathrine Lønnheim

Sammendrag

Tittel: «Man må jobbe veldig systematisk. Det er hardt arbeid å lære et nytt språk!» - Avdelingslederens forståelser for organisering av flerspråklige elevers opplæringstilbud.

Utgangspunkt:

Masteroppgaven omhandler tema som handlingsrom, profesjonelt skjønn og avdelingslederrollen. Forskning viser til ulik praksis når det gjelder organisering av opplæringstilbudet for flerspråklige elever (Rambøll, 2016), og at regelverket oppleves lite konkret. Stort handlingsrom fører til at skoleledere selv må utvikle opplæringstilbud for flerspråklige elever.

Formål:

Målet med mitt forskningsarbeid er å bidra til økt kompetanse om flerspråklige elevers opplæringstilbud og hvordan avdelingsledere kan være nøkkelpersoner i dette viktige arbeidet.

Metode:

Forskningsarbeidet er basert på kvalitative intervjuer av seks avdelingsledere, på henholdsvis innførings- og ordinær skoler, i en kommune på Vestlandet. Intervjuene har en semi-strukturert form med fokus på avdelingsledernes refleksjoner rundt flerspråklige elevers opplæringstilbud i tillegg til tolkning av egne oppgaver.

Hovedkonklusjoner:

Stort handlingsrom når det gjelder organisering, innhold og omfang av flerspråklige elevers opplæringstilbud fører til store variasjoner. Kritisk diskusjon om skolens verdigrunnlag vil skape bevisstgjøring. Formell, supplerende og deltakende forståelser vil gravis kunne øke handlingsrommet og åpne for læreres autonomi. Avdelingsleder er en uutnyttet ressurs som både har stort handlingsrom og beslutningsmyndighet til å danne faglig sterke profesjonsfelleskap. Profesjonsfaglig kunnskap og teori vil kunne styrke de skjønnsmessige vurderingene og være en motvekt til både politiske, økonomiske og juridiske rammefaktorer.

Forord

«Du har aldri vært så nærme ferdig med oppgaven din som du er nå, Cathrine!» har min far sagt til meg under hele dette forskningsprosjektet. Så dette har blitt mitt mantra. Særlig når jeg kjente på motløshet. For prosessen har vært lang. Ja, faktisk en pandemi lang! Men tenk - nå er jeg der!

Gjennom arbeid med denne masteroppgaven har jeg utfordret meg selv, reflekter over mitt syn på kunnskap, og på hvordan jeg selv har tilegnet meg kunnskap. Dessuten har jeg erkjent hvor mye jeg egentlig har lært av både nåværende og tidligere kollegaer, gjennom praksisfeltet og videreutdanning. Jeg har også fått fordypet meg i tema om flerspråklige elever som er en elevgruppe jeg er særdeles engasjert i.

Jeg har mange å takke for at denne oppgaven nå er ferdigstilt. Først og fremst vil jeg takke min tålmodige veileder Gunn Vedøy som gjennom spørsmål og tilbakemeldinger har hjulpet meg med å finne retning. I hele prosessen har hun gitt uttrykk for at hun har tro på meg og mitt forskningsprosjekt.

Videre vil jeg takke mine informanter som satte av tid til å dele tanker og erfaringer for å bidra i dette forskingsarbeidet.

Takk til gode kollegaer som har vist interesse, lest utkast av oppgaven og kommet med konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Takk også til min fine familie, som har latt meg få lov til å forsvinne i bøker og bak datamaskinen på fritiden. Nå skal jeg bruke tiden sammen med dere!

Ask, februar 2022

Cathrine Lønnheim

Innhold

Innhold	6
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling	1
1.2 Oppgavens oppbygging	5
1.3 Nasjonale føringer	2
2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	7
2.1 Tidligere forskning om ledelse av flerkulturelle skoler	7
2.2 Tre forståelser for organisering av opplæring.....	8
2.3 Handlingsrom	9
2.4 Avdelingslederrollen.....	10
2.5 Profesjonsfellesskap	12
2.6 Profesjonelt skjønn.....	12
3 Vitenskapsteoretiske og metodologiske valg	16
3.1 Fra fokusgruppe til semi-strukturerte kvalitative forskningsintervju	17
3.2 Valg av informanter og informert samtykke	18
3.3 Utvalgets størrelse.....	19
3.4 Prøveintervju	21
3.5 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av feltarbeid	21
3.6 Å forske blant sine egne	22
3.7 Min tilnærming til intervjudata i den kvalitative analysen	24
3.8 Forskerrollen og etikk.....	25
3.9 Reliabilitet og validitet.....	26
4 Presentasjon av funn og analyse	28
4.1 Opplevd handlingsrom og organisering av opplæringstilbud	28
4.1.1 Formell forståelse for organisering av opplæringstilbud	28
4.1.2 Supplerende forståelse for organisering av opplæringstilbud	31
4.1.3 Deltakende forståelse for organisering av opplæringstilbud	32
4.2 Skjønnsutøvelse.....	34
4.2.1 Kartlegging av elevenes ferdigheter.....	34
4.2.2 Den rettslige standarden	36
4.3 Avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver.	38
4.3.1 Samarbeid i team.....	38
4.3.2 Samarbeid med morsmåslærer	39
4.3.3 Samarbeid med foreldre	40
4.3.4 Samarbeid med andre instanser	41

4.4 Oppsummering av funn knyttet til flerspråklige elevers opplæringstilbud:	43
5 Diskusjon og avsluttende refleksjoner	46
5.1 Avdelingsledernes handlingsrom	46
5.2 Avdelingslederne sitt profesjonelle skjønn	49
5.3 Avdelingslederne sine oppgaver	52
5.4 Friromsmodellen og tre forståelser.....	54
5.4.1 Formell forståelse.....	54
5.4.2 Supplerende forståelse	56
5.4.3 Deltakende forståelse	58
5.4.4 Oppsummering.....	60
5.4.5 Avdelingsleder som endringsagent	60
5.6 Anvendelse av profesjonelt skjønn	63
5.7 Forskningsprosjektets hovedfunn	67
6 Oppsummering og konklusjon.....	69
Noen avsluttende betraktninger	71
7 Litteraturliste	72
8 Vedlegg.....	74
8.1 Intervjuguide	74
8.2 Tankekart, intervjuguide	76
8.3 Informasjonsskriv til NSD	77
8.5 Meldeskjema NSD	79

1 Innledning

Dette forskningsprosjektet vil være knyttet til den europeisk pedagogiske tradisjonen hvor man forstår pedagogisk praksis, ikke bare som faglig opplæring eller undervisning, men som oppdragelse og dannelse av hele barnet. Pedagogikken knyttes først og fremst til medmenneskelighet, verdier og moral, og det er dette jeg legger til grunn for mitt prosjekt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling

Formålet med denne oppgaven har vært å få et innblikk i ledelsesarbeidet i flerkulturelle skoler. Jeg har vært nysgjerrig på hvilke tiltak og gode grep som blir gjort med tanke på flerspråklige elevers opplæringstilbud og hvilke eventuelle utfordringer som kan være knyttet til denne elevgruppen. Videre har det vært interessant å søke å forstå hvilken betydning flerkulturelle skolemiljø har.

Tidligere forskning innen skoleledelse har hovedsakelig vært rettet mot rektorrollen, og i liten grad mot mellomleder- eller avdelingslederrollen. Dette må sees i forhold til at avdelingslederrollen er relativt ny i skolesammenheng. Samtidig er forventningene til denne lederrollen nå i endring. Mens avdelingslederrollen tidligere mest var knyttet til det administrative, er rollen nå mer orientert mot læring og prosesser. I tillegg har avdelingsledere fått et særlig ansvar for profesjonsutvikling. Denne endringen i avdelingsleders arbeidssituasjon blir av Kunnskapssenteret for utdanning beskrevet som en uutnyttet ressurs i skolen (Abrahamsen, 2019, s. 22).

Mitt utgangspunkt og min motivasjon for å skrive denne masteroppgaven har sammenheng med mine erfaringer som lærer og som rådgiver i migrasjonspedagogikk ved Etat for skole i Bergen. I årenes løp har jeg både hatt rollen som kontaktlærer, grunnleggende norsklærer og særskilt norsklærer i innføringsklasse og for nyankomne elever på 1. og 2. trinn. I forbindelse med overføring av elever fra innføringsskole til nærskoler, har jeg opplevd ulik praksis og kunnskap om denne elevgruppen. Videre har mitt møte med lærere og skoleledere i Bergen kommunes Nettverk for særskilt språkopplæring, gitt meg et innblikk i arbeid og utfordringer knyttet til flerspråklige elevers opplæringstilbud.

Dette bildet samsvarer med Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* hvor det vises til at organiseringen av den flerspråklige elevgruppen praktiseres svært ulikt, både mellom landsdeler og kommuner, mellom skoler i samme kommuner, og mellom klasser på samme skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse store variasjonene vises det også til i Rambølls rapport «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» hvor

både organisering, innhold og omfang av den særskilte språkopplæringen praktiseres svært ulikt. Ifølge evalueringen oppleves regelverket som lite konkret og utydelig (Rambøll, 2016, s. 3). På den ene siden gir dette lærere, skoleledere og skoleeier et stort handlingsrom og stor frihet til å tilpasse tilbudet utfra lokale forutsetninger og til den enkelt elev. Samtidig blir skoleledere på mange måter overlatt til seg selv når det gjelder å utvikle et tilbud for flerspråklige elever, og handlingsrommet kan dermed oppleves for stort (Rambøll, 2016, s. 32).

Det er dermed nærliggende å undersøke hvilke faktorer som påvirker avdelingsledernes beslutninger når det gjelder både omfang, innhold og organisering av flerspråklige elevers opplæringstilbud. I mitt forskningsprosjekt søker jeg å rette problemstillingene til mellomledernivå. Jeg ønsker å undersøke hvordan avdelingsledere tolker sine oppgaver i forbindelse med opplæringen for flerspråklige elever. Jeg ønsker også å utforske hvordan avdelingsledere benytter sitt profesjonelle skjønn med tanke på tilrettelegging og samarbeid mellom dem som er involverte i opplæringen av flerspråklige elever. Deretter vil jeg se på hvilket handlingsrom avdelingslederne opplever å ha og på hvilke måter de utnytter dette handlingsrommet. I tillegg søker jeg å bidra til økt forståelse for hvilke utfordringer som kan være knyttet til dette temaet.

Denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan tolker avdelingsledere sine oppgaver i opplæringen for flerspråklige elever?

- **På hvilken måte bruker avdelingsledere sitt profesjonelle skjønn i arbeid med flerspråklige elevers opplæringstilbud?**
- **Hvordan benytter avdelingsledere sitt handlingsrom i arbeid med opplæringen for flerspråklige elever?**

For å kunne undersøke både avdelingsleders oppgaver, bruk av profesjonelt skjønn og benyttelse av eget handlingsrom, vil det være relevant å se nærmere på hvilke rammebetingelser man finner i lov- og regelverk og nasjonale føringer for denne typen opplæring.

1.3 Nasjonale føringer

Læreplanverket (LK20) er et av statens viktigste styringsmiddel ovenfor skolene og består av overordnet del, læreplaner i fag, i tillegg til fag- og timefordeling (Opplæringsloven, 1998). Dette skal styre innholdet i opplæringen og er forskrift til Opplæringsloven. For hvert fag er

det altså utarbeidet en timefordeling som gjelder både trinn og fag. Dette er midlertidig ikke tilfelle for «*Læreplan i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her står det nemlig oppført særskilte bestemmelser uten at disse er forklart nærmere. For «*Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) er det heller ikke oppført timefordeling. Dette kan dermed forstås som at det er elevenes behov som skal legges til grunn for antall timer til undervisning etter de nevnte læreplanene, og at elevenes individuelle behov ikke kan timeplanfestes på samme måte som det er gjort i timefordelingen i de øvrige fagene.

Samtidig vil det være relevant å understreke at det er frivillig for kommuner og skoler å bruke disse læreplanene. Den enkelte kommune og skole kan derfor avgjøre om de vil følge læreplan i norsk, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller læreplan i morsmål. Dette gir dermed et stort handlingsrom.

Evalueringsrapport om særskilt språkopplæring viser til at denne undervisningen hovedsakelig blir gitt i mindre grupper og at elever med vedtak om særskilt norsk i gjennomsnitt tas ut fra norsktimer to timer i uken (Rambøll, 2016, s. 88). Dermed er det også nærliggende å sette et spørsmålstegn ved denne praksisen. For hvilke kriterier er det egentlig som ligger til grunn for at alle elever får akkurat to timer særskilt norsk i uken? Og hvordan kan man gå fram ved skolene for å vurdere elevenes behov?

Flerspråklige elevers mulighet til å få opplæring etter Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter vil videre være (Utdanningsdirektoratet, 2019b) knyttet til den juridiske rettigheten i §2-8 (Opplæringsloven, 1998). Den rettslige standarden «tilstrekkelig dugleik» er dermed et avgjørende kriterium for om en elev har rett til særskilt språkopplæring eller ikke. Videre står det at: «Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring» (Opplæringsloven, 1998). Kartlegging av elevenes språkferdigheter skal altså være et utgangspunkt for vedtak om retten til særskilt språkopplæring. Dermed vil det her være stort rom for bruk av skjønn ved skolene.

Tilpasset opplæring §1-3 er også et generelt prinsipp i skolen (Opplæringsloven, 1998). I offentlige styringsdokumenter blir tilpasset opplæring omtalt som «en opplæring som passer for den enkelte elev», men hva dette konkret innebærer står det for øvrig ingenting om (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). §2-8 «Særskild språkopplæring for elevar frå språkelege

minoriteter” skal videre være en konkretisering av prinsippet om tilpasset opplæring for elever som har norsk som sitt andrespråk. Hva vil dette egentlig si?

I 1991 ratifiserte Norge barnekonvensjonen og den ble inkorporert i norsk lov. Dette betyr at Barnekonvensjonen går foran annen norsk lov dersom denne kommer i strid med barnekonvensjonen. Her står det blant annet at hensynet til barnets beste er en rettighet for det enkelte barn, og at dette skal vurderes i all saksbehandling som gjelder barn. Videre er barnets beste et prinsipp som ble nedfelt i Grunnlovens §104 i 2014. Dermed er det nærliggende å undersøke hvem og hvordan prinsippet om barnets beste blir ivaretatt når det gjelder flerspråklige elevers opplæringstilbud?

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) uttaler også at mange skoleledere, kommuner og fylkeskommuner som de er i kontakt med, savner tydelige føringer både når det gjelder kompetansekrav, kartlegging og rettigheter i forbindelse med særskilt språklæring (NAFO, 2019). Videre kan dette være et tegn på at skoleledere ikke ser hvilket handlingsrom de egentlig har i den lokale konteksten. Med utgangspunkt i dette kan avdelingsledernes tolkning av rettslige standarder og hvilke vurderinger som legges til grunn være interessante. Det blir derfor vesentlig å også undersøke de etiske og profesjonsfaglige rammebetingelsene. Mange avdelingsledere har ervervet seg praktisk kunnskap gjennom flere års erfaring i skolen, og i kraft av sin utdanning besitter de ledelsesteori og profesjonsfaglig kunnskap. Med utgangspunkt i både erfaring og kunnskap dannes en etisk bevissthet og et verdisyn hos avdelingslederne som gjerne kommer til uttrykk i både holdninger og handlinger. Videre foregår disse etiske vurderingene mellom mennesker og i en kontekst. Hva regnes som viktige verdier i arbeid med flerspråklige elever og hvordan fremmes disse verdiene?

Samfunnsmandatet til både lærere og skoleledere er å fremme elevers utvikling, læring og danning, og arbeidet i skolen vil kunne kjennetegnes ved at lærere og skoleledere ofte står ovenfor motsetningsfulle valg. Dermed kommer det profesjonsetiske ofte i konflikt med både politiske, økonomiske og juridiske rammebetingelser. Hvordan håndterer avdelingslederne disse dilemmaene? Styring i skolen handler både om det juridiske, etikk og verdier og om det profesjonsfaglige, og det er i dette spenningsfeltet at avdelingslederne utøver sine beslutninger.

1.2 Oppgavens oppbygging

I dette forskningsprosjektet er oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål formulert på denne måten:

Hvordan tolker avdelingsledere sine oppgaver i opplæringen for flerspråklige elever?

- **På hvilken måte bruker avdelingsledere sitt profesjonelle skjønn i arbeid med flerspråklige elevers opplæringstilbud?**
- **Hvordan benytter avdelingsledere sitt handlingsrom i arbeid med opplæringen for flerspråklige elever?**

I første del av denne oppgaven redegjør jeg kort for ulike begrep, læreplaner, styringsdokumenter og lover som er relevante for videre lesing.

I kapittel 2 gjør jeg greie for masteroppgavens teorigrunnlag. Jeg ser nærmere på temaet ledelse av flerkulturelle skoler og avdelingslederrollen. Videre tar jeg for meg temaene profesjonelt skjønn og å bygge gode profesjonsfelleskap, og ser dette opp mot arbeid med flerspråklige elever. Deretter undersøker jeg Vedøys tre forståelser for organisering og ledelse av flerspråklige elevers opplæring (Vedøy, 2017), og beskriver Bergs Friromsmodell (Berg, 1999). Jeg ser også nærmere på mellomlederrollen (Abrahamsen, 2019).

Kapittel 3 omhandler de metodologiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg tar for meg det semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuet som metode og valg av problemstilling med tanke på informantgruppen. Videre redegjør jeg for utforming av intervjuguide og gjennomføring av selve feltarbeidet. I tillegg gjør jeg greie for det å forske blant sine egne og hvordan jeg søker å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet.

Kapittel 4 og 5 utgjør masteroppgavens empiri- og drøftingsdeler. I Kapittel 4 presenteres datamaterialets hovedfunn og jeg tar for meg tema som omhandler informantenes forståelser. De tre temaene er: (1) avdelingsledernes opplevde handlingsrom og organisering av opplæringstilbud, (2) avdelingsledernes forståelse av skjønnsutøvelse og (3) avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver.

I kapittel 5 drøfter jeg formell, supplerende og deltakende forståelse for ledelse av flerspråklige elevers opplæring opp mot avdelingsledernes opplevde handlingsrom, forståelse av profesjonelt skjønn og hvordan de tolker oppgavene sine. Med utgangspunkt i mine funn har jeg utformet en kombinasjon av Bergs friromsmodell og Vedøys tre forståelser for ledelse

av flerspråklige elevers opplæringstilbud. På denne måten søker jeg å synliggjøre hvordan de tre ulike forståelsene kan påvirke handlingsrommet til avdelingslederne.

Kapittel 6 består av oppsummering og konklusjon på bakgrunn av min forståelse gjennom dette forskningsprosjektet. Deretter har jeg noen refleksjoner med tanke på videre forskning innen dette fagfeltet. Til slutt har jeg noen avsluttende betraktninger.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

For å kunne plassere prosjektet i en forskningsmessig sammenheng er det nødvendig å danne seg en oversikt over litteratur som allerede finnes om det temaet som skal utforskes.

Innledningsvis skriver jeg om tidligere forskning innen ledelse av flerkulturelle skoler, og vil skrive mer utdypende på de viktigste perspektivene for dette forskningsprosjektet. Dette forskningsprosjektets problemstilling løfter frem tema som mellomlederrollen og deres handlingsrom i tillegg til utøvelse av profesjonelt skjønn. Min forskning bygger særlig på Gunn Vedøys formelle, supplerende og deltakende forståelse (Vedøy, 2017), Gunnar Bergs Friromsmodell (Berg, 1999) og Hedvig Neerland Abrahamsen og Marit Aas sin forskning på mellomleder i skolen (Abrahamsen, 2019).

2.1 Tidligere forskning om ledelse av flerkulturelle skoler

Innen internasjonal forskning på ledelse og opplæring for språklige og kulturelle minoriteter vil det være relevant å nevne skoleforskeren James Ryan. I boken «*Leading diverse schools*» (Ryan, 2005) retter han søkelyset mot etisk mangfold og skoleadministratorer. Ryan kaller teoriutviklingen sin for inkluderende ledelse, og gjennom en empirisk studie viser han til hvordan rektorer kan fremme, eller hemme inkluderende praksiser ved sine skoler. Teorien hans viser til at samfunnsmessige strukturer kan virke undertrykkende for enkeltindivider og ulike grupper mennesker, men at dette kan endres gjennom opplysning, myndiggjøring og frigjøring. Videre viser han til at denne endringen krever at hele skolen er involvert. Han understreker at inkluderende ledelse bør sees på som en rettferdig kollektiv prosess og ikke som et hierarkisk system, og at elever, lærere og foresatte bør inkluderes i skolens prosesser. Innen inkluderende ledelse er lærere og skoleledere talsmenn for både inkludering og for ekskluderte individer og grupper. Samtidig vil de bidra til utviklingen av kritisk bevissthet i skolens felleskap, fremme dialog og inkorporere denne tilnærmingen til inkludering i hele skolen.

Når det gjelder temaet flerkulturelle skoler og ledelse i Norge, blir det relevant å vise til *Ledelse i multikulturell skole* (Tolo & Lillejord, 2006). De viser til at det foregår en ansvarsforskyvning i utdanningssektoren og at dette får konsekvenser for den multikulturelle skolen. Dette fører til at rektor selv må konkretisere målene for en likeverdig skole, fordi det finnes få fagpolitiske diskusjoner eller politiske føringer å støtte seg til (Tolo & Lillejord, 2006, s. 124).

I doktoravhandlingen «*Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*» skriver Jortveit (Jortveit, 2014) at ansvaret for kvaliteten på opplæringen av flerspråklige elever i stor grad blir lagt på skoleeier, skoleledere og særlig på lærerne i skolen. Videre skriver hun at regjering, Stortinget og Staten i mindre grad er ansvarliggjorte. Jortveit understreker at fordi styringsdokumentene er diffuse, så gir dette lærerne et stort handlingsrom. Hun påpeker også at styringsdokumentene åpner for lærernes autonomi og frihet, men at samtidig så vet ikke lærerne helt hvordan dette skal benyttes (Jortveit, 2014).

I artikkelen «*Vilje, men manglende handlekraft – skolelederes forståelse av tospråklige læreres plass i skolens læringsfellesskap*» viser Spernes og Fjeld til at læringsutbytte til de flerspråklige elevene avhenger av faglærernes engasjement, ferdigheter og kunnskap, og at dette forutsetter at lærerne selv utvikler seg som lærer i fellesskap med andre lærere. Videre viser de til at tospråklige lærere ikke får muligheten til å delta i læringsfellesskap med andre lærere og dermed ikke får brukt sitt potensial. Dette kan igjen føre til at de flerspråklige elevene ikke får ønsket utbytte av undervisningen (Spernes & Fjeld, 2017, s. 16)

2.2 Tre forståelser for organisering av opplæring

Dette forskningsprosjektets problemstilling ønsker å undersøke hvordan avdelingslederne tolker sine oppgaver i opplæringen av flerspråklige elever. Dette kommer gjerne til uttrykk gjennom måter ledere snakker om og forstår opplæringen på. I boken *Ledelse i og av flerkulturelle skoler* viser Gunn Vedøy til tre ulike tilnærminger for å forstå hva som bevisst eller ubevisst blir vektlagt i organiseringen av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Disse tre tilnærmingene kalles formell-, supplerende- og deltakende forståelse og kan fungere som redskaper for å beskrive hva foregår i skolen som organisasjon.

Til tross for at det er tilført ressurser som skal kunne likestille alle elever, vil det likevel være lite fokus på hvordan sosiale faktorer har innvirkning på flerspråklige elevers muligheter innen opplæringen. En formell forståelse verdsetter elevens rett til å være en del av det sosiale fellesskapet, men det vektlegges i liten grad om dette er verdifullt med tanke på elevens faglige læring. Videre er det ingen som blir ansvarliggjort når det gjelder elevens faglige progresjon, og det reflekteres i liten grad over hvordan skolen kan bidra til å gi flerspråklige elever bedre framtidsmuligheter (Vedøy, 2017, s. 30).

Skoler med en supplerende forståelse vil både anerkjenne mangfold som verdi, men også fremheve viktigheten av å ha kompetanse om flerspråklig opplæring. Ansvaret for

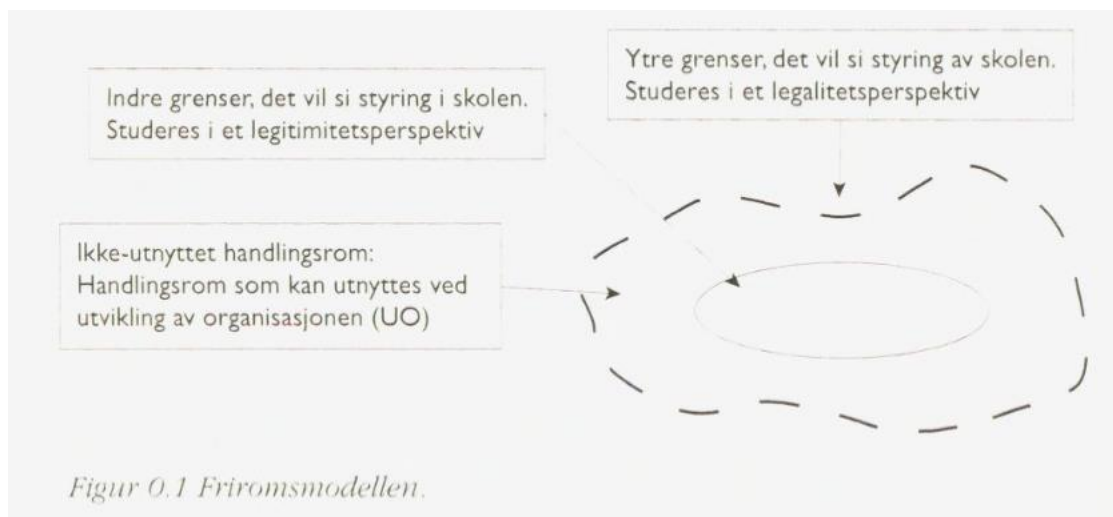
opplæringen vil være hos spesialister som for eksempel lærer i særskilt norsk, morsmål, norsk som andre språk eller tospråklig faglærer, og hovedfokuset er gjerne rettet mot innholdet i språkopplæringen. Dermed vil undervisningen i mindre grad være koblet til den ordinære opplæringen, eller helheten i opplæringsløpet. På denne måten vil en supplerende forståelse kunne føre til en segregering av flerspråklige elever (Vedøy, 2017, s. 31). Videre vil denne praksisen kunne frata medelevene muligheten til å forstå utfordringer som flerspråklige elever står i og kunnskap om det å være elev i en flerkulturell skole (Vedøy, 2017, s. 33).

En deltakende forståelse vil inkludere viktige komponenter fra både en formell og supplerende forståelse. I tillegg vil flerspråklige elevers opplæring være en del av skolens helhetlige arbeid, og for å fremme en integrerende praksis vil spesialister dele sin kompetanse med hele kollegiet (Vedøy, 2017, s. 35). Dermed legges det opp til supplerende løsninger for elevene, men innholdet i opplæringen vurderes ut fra hva som kan gi eleven bedre muligheter seinere i livet. Å skape en god opplæring for elevene fordrer et samarbeid mellom elever, foreldre, lærere og skoleledere, og gjennom demokratiske prosesser og forhandlinger gjøres skolens praksis og innhold tilgjengelig og eksplisitt (Vedøy, 2017, s. 35).

2.3 Handlingsrom

Det kan være store variasjoner i hvilke muligheter og begrensninger som finnes for å lede arbeid med flerspråklige elevers opplæringstilbud. Dette kan også beskrives som ulike kulturer. I boken *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* beskriver Gunnar Berg (Berg, 1999) skolekultur i et skoleutviklingsperspektiv, og han bruker benevnelse aktørberedskap om hvor mottakelige personalet er for endring. Videre viser han til at en skolekultur kan avspeiles i både det fysiske arbeidsmiljøet, undervisningsformer, yrkeskoder, ulike sosialpsykologiske strømninger, skolens historie, nærmiljø og arbeidsorganisasjon (Berg, 1999, s. 62). I tillegg bruker Berg begrepet utvidet profesjonalitet om et lærerkollegium som har fokus på skolen som organisasjon og på denne måten har en kollektiv autonomi. Han viser til at samarbeid, fleksibilitet og framtidorientering deretter blir sett i sammenheng med fag, vurderings-, utviklings- og læreplanarbeid (Berg, 1999, s. 30).

For å forstå skolens daglige virksomhet retter Berg fokus mot forholdet mellom den indre formelle og den ytre formelle styringen, og illustrerer dette ved å utforme Friromsmodellen (Berg, 1999, s. 28).



Denne modellen beskriver hvordan læreplaner og styringsdokumenter søker å styre skolen, og på denne måten danner en ytre grense. Videre vil skolens rådende skolekultur og verdigrunnlag danne en indre grense for hva som aksepteres eller er gjennomførbart. Kunnskap og kritisk diskusjon om disse grensene vil kunne skape forutsigbarhet og retning, som igjen kan gi grunnlag for å oppdage et uutnyttet handlingsrom. Ifølge Berg er det i dette ikke-utnyttede handlingsrommet at et utviklingsarbeid og endring kan starte (Berg, 1999, s. 28).

Som tidligere nevnt påpeker NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) at mange skoleledere, kommuner og fylkeskommuner savner tydelige føringer både når det gjelder kompetansekrav, kartlegging og rettigheter i forbindelse med særskilt språklæring. Videre viser de til at dagens lovverk om særskilt språkopplæring er åpent for tolkning og at dette handlingsrommet, slik de ser det, ikke kommer de flerspråklige elevene til gode (NAFO, 2019). Dette argumentet kan dermed sees i sammenheng med Bergs Friromsmodell, om at dersom den ytre grensen er for åpen, så kan dette føre til for store variasjoner i flerspråklige elevenes opplæringstilbud. Videre vil fravær av kritisk diskusjon om de indre grensene dermed også kunne bidra til at handlingsrommet oppleves for stort.

2.4 Avdelingslederrollen

Trenden innen internasjonal og nasjonal skoleledelse er at skoleledere skal levere resultater og være tydelige ledere. Videre skal de skape ledelsesaktiviteter og ledelsesansvar mellom mennesker som utfører oppgaver i skolen (Abrahamsen, 2019, s. 13). Kelchtermans og Piot fanger opp de mange aspektene ved skoleledelse i denne definisjonen (her oversatt av Abrahamsen og Aas):

Skoleledelse er en prosess av sosial påvirkning utøvd av en eller flere organisasjonsmedlemmer, bestående av å bygge en visjon, engasjert i bestrebelser på å forene organisasjonens medlemmer rundt visjonen, og å administrere eksisterende organisasjonsstrukturer og initiere endringer for å oppnå ønskede mål. (Abrahamsen, 2019, s. 12)

I forbindelse med økt krav om kvalitetsutvikling i skolen har kommuner omorganisert ledelsen ved skolene. Rektor er fremdeles skolens øverste leder med et overordnet strategisk ansvar som skal lede skolens lederteam, mens den tradisjonelle rollen som undervisningsinspektør med ansvar for administrative oppgaver har blitt endret til avdelingslederrolle. Denne relativt nye lederrollen er en del av skoleledelsen og avdelingsledere har formelt personalansvar for deler av lærerpersonalet. Dette innebærer ansvar for medarbeidersamtaler i tillegg til pedagogisk ledelse og administrative oppgaver. En avdelingsleder skal både ha undervisning og gjerne også gjennomføre observasjon som for eksempel skolevandring. På denne måten skal skolen som organisasjon kunne utvikle felles forståelse for læring og skoleledelsen blir knyttet tett på undervisningspraksisen i klasserommene. Samtidig viser Abrahamsen og Aas til at skoleledelsen er et teamsamarbeid som tar beslutninger sammen. (Elstad & Helstad, 2014, s. 302-303) De beskriver videre hvordan endringer i struktur og arbeidsfordeling har gjort det lettere for lærere å vite hvem de skal henvende seg til. I og med at avdelingslederne er nærmere praksisfeltet enn rektor, fanger de opp mer av hverdagslivet enn det rektor gjør. I tillegg viser Abrahamsen og Aas til at avdelingslederne da også kan få utfordringer med å vurdere hvilken informasjon som skal tas med videre i lederteamet. Dermed påpeker de at avdelingslederne både har beslutningsmyndighet og på mange måter et stort handlingsrom som ledere. Avdelingslederne forstod sin rolle både som leder for lærerne, men de forstod også ledelse som et teamsamarbeid. På denne måten ville beslutninger som blir tatt i lederteamet kunne gi avdelingslederne en trygghet overfor lærerne. Videre uttrykker avdelingslederne at vurdering av lærerne gjennom skolevandring og observasjon i varierende grad har kommet i gang, selv om det er tydelige forventninger om dette fra skoleeiernivå Abrahamsen og Aas viser også til at «avdelingslederne kan tone ned praksisen med å vurdere, men de kan ikke velge bort forventninger fra myndighetene og rektor om å følge opp lærere og deres undervisning» (Elstad & Helstad, 2014, s. 311).

Den nye avdelingslederrollen innebærer altså å vurdere og lede lærernes læringsarbeid i klasserommene, og forskjellene i rollene mellom avdelingsleder og lærer vil både ha et

symmetrisk og et asymmetrisk aspekt. Gjennom avdelingsledernes tett - på - ledelse og utvikling av et profesjonsspråk om læring vil deres skoleledelse være rettet mot arbeid i profesjonsfelleskap. For å utvikle pedagogisk ledelse viser Abrahamsen og Aas til at avdelingslederne benytter en dialogbasert kunnskapsbase som verktøy og på denne måten kan rollen som avdelingsleder sees på som en ny profesjon innen skoleledelse (Elstad & Helstad, 2014, s. 312)

2.5 Profesjonsfelleskap

Avdelingsledere har videre en nøkkelrolle som endringsagenter. Dette har sammenheng med at de befinner seg midt mellom skolens lederteam (strategisk nivå) og lærerne (operative nivå). Undersøkelsen *Utvikling av mellomledere i grunnskole og videregående skole* viser til at grunnskolens mellomledere både er faglig sparringspartnere og bidrar praktisk overfor sine medarbeidere. Videre utpeker det seg et behov for kunnskap om avtaleverk og lover, personalledelse, kunnskap om endringsarbeid og innovasjon, samt ferdigheter i prosessledelse og å bygge gode team (Abrahamsen, 2019, s. 21).

Mens distribuert ledelse gjerne har hatt søkelyset på samhandling og prosessen mellom medarbeidere og ledere, så er avdelingslederne i den nye distribuerte lederstrukturen også formelle ledere med et særlig ansvar for å drive pedagogisk ledelse. Ifølge Abrahamsen (Abrahamsen, 2019, s. 56) påpeker Woods at ved å bygge organisasjonen nedenfra og samtidig spre ledelsen så vil dette representerer et syn på den distribuerte praksisen som samsvarer med demokratiske prinsipper.

I forbindelse med lokal læreplanutvikling har Eli Tronsmo (2020) gjort en dybdestudie om hvordan team av ungdomsskolelærere håndterer ulike forventninger og kunnskaper. Hun fant at lærerne var aktive bidragsytere i skolens ulike nettverk, og ikke overlatt til seg selv i viktige faglige spørsmål. Dette skapte igjen et stort rom for faglig utfordring og utvikling. På denne måten tok lærerne et stort ansvar for kunnskapsarbeidet, var aktive og bidro inn i profesjonsfelleskapet. I sin studie fant Tronsmo videre at en skole med gode profesjonsfelleskap både hadde kultur for samarbeid, sterk team-struktur og en tydelig ledelse. Videre var det avgjørende at forholdet mellom lærerne og skoleledelsen var preget av gjensidig tillit (Tronsmo, 2020).

2.6 Profesjonelt skjønn

Dette forskningsprosjektet ønsker å undersøke hvordan avdelingsledere benytter sitt profesjonelle skjønn. Dermed vil det være relevant å se nærmere på samspillet mellom rettslige reguleringer og profesjonelt skjønn. Tidligere forskning på dette feltet har i hovedsak

sett på spenningsfeltet mellom lokal praksis og juridisk regelverk knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt profesjonell skjønnsutøvelse. Jeg viser til artiklene *Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring* av Møller og Karseth (2016) og *Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring* av Eli Ottesen, Stine Jeppesen og Kersti Kelder (2016). Disse artiklene har begge interessante perspektiver for min masteroppgave.

I den nevnte forskingen om tilpasset opplæring og spesialundervisning, utført av Bogsti (2012), vises det til at bakgrunnen for rektorenes praktiske handlinger tyder på skjønsmessige vurderinger med forankring i etablert praksis, og at det skjønsmessige i liten grad bli basert på systematisk vurdering av elevenes forutsetninger eller på tolkning av loven (Andenæs & Møller, 2016, s. 266). Videre viser Bjørnsrud og Nilsen (2008) og senere Damsgaard og Eftedal (2014) til at rektorenes forståelse av tilpasset opplæring synes å være knyttet til et gjennomgående og overordnet prinsipp for opplæringen, og «i mindre grad som et virkemiddel for å organisere, gjennomføre og vurdere undervisning» (Andenæs & Møller, 2016, s. 266).

Tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen, og er både et rettslig begrep og et pedagogisk prinsipp. I skolen må skoleledere ofte håndtere ulike dilemmaer hvor det gjerne er en spenning mellom et pedagogisk språk, som omfatter elevgruppen og enkelteleven, og et juridisk språk i opplæringsloven. Derfor er det viktig at både det pedagogiske og det rettslige skjønnet hos lærere og skoleledere styrkes. Særlig med tanke på at tilpasset opplæring blir beskrevet som det viktigste virkemiddelet for å nå målet om likeverdig opplæring for alle elever.

Skolens samfunnsmandat er å sikre alle barn retten til utdanning. Møller og Karseth viser til at fra myndighetens side så forventes det derfor at lærere og skoleledere som profesjonelle yrkesutøvere tar ansvar for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt og at det arbeides mot de overordnede målene som er satt for skolen, også kalt intern ansvarliggjøring. Møller og Karseth viser videre til at det forventes en ekstern ansvarliggjøring ved at skoler kan vise resultater på en transparent måte og offentlig gjøre rede for sine handlinger overfor ulike målgrupper (Andenæs & Møller, 2016, s. 202).

Andenæs viser til at lovgivningen inneholder mange begrep og skjønsmessige formuleringer. Et eksempel på dette er rettslige standarder hvor en rettsregels avgjørende kriterium viser til en vurderingsnorm som ligger utenfor selv reglen (Andenæs & Møller, 2016, s. 130). I §2-8

brukes den rettslige standarden «tilstrekkeleg dugleik» som kan føre til store forskjeller om hva dette egentlig innebærer. Selve rettsregelen sier ikke hva som må til for å sikre gjennomføringen eller konkret hva rettigheten betyr. Aune viser derfor til at det må arbeides systematisk og samtidig på flere arenaer og nivå med rettslige standarder for å kunne sikre barns rettigheter etter loven (Andenæs & Møller, 2016, s. 130).

Når allmenne handlingsregler ikke gir entydige svar for hva som må gjøres i enkelttilfeller vil skjønnsbasert beslutninger og resonnering forekomme. Dermed står lærer og skoleledere overfor utfordringen med å kombinere både et profesjonelt og et rettslig skjønn. Å utføre profesjonelt skjønn kan defineres som lærers og skoleleders evne til å anvende den erfaringsbaserte og faglige kunnskapen de har. Jakhelln og Møller argumenterer for styrking av den rettslige kompetansen og det pedagogiske skjønn i skolen (Andenæs & Møller, 2016, s. 40).

Møller og Karseth viser til Molander (2013) når det gjelder ulike måter å ansvarliggjøre skjønnsutøvelse på. Han skiller mellom «strukturelle» og «epistemiske mekanismer». Eksempler på strukturelle mekanismer er lover, forskrifter, tilsyn og kommunale reguleringer og angår handlingsrommet for skjønnsutvikling. Mens mekanismer som omhandler resonnering og den skjønnsmessige begrunnelsen kalles epistemiske. Eksempler på dette kan være den formelle utdanningen som ligger til grunn for profesjonsutøvernes kunnskap og som overføres gjennom bestemte verdier og normer, og den erfaringsbaserte kunnskapen som profesjonsutøverne tilegner seg over tid. Videre kan skolens økonomiske rammer være eksempel på mekanismer som avgrensner skjønnsutøvelsen (Andenæs & Møller, 2016, s. 203).

Ved bruk av sitt profesjonelle skjønn skal lærer og skoleledere sikre at rettsregelen oppfylles. I henhold til Aune er det derfor viktig at de både forstår hva retten til utdanning betyr i rettslig forstand og at de kan omsette rettighetene som en integrert del i det pedagogiske opplegget. (Andenæs & Møller, 2016, s. 56). I artikkelen «Rettslige standarder i opplæringsloven og barnehageloven. Om retten til likt pedagogisk utbytte uavhengig av kjønn» beskriver Aune en 5-trinnsliste for å sikre gjennomføringen av en rettighet. Som tittelen sier så ser hun både på retten til like muligheter uavhengig kjønn og retten til lik utdanning. I dette forskningsprosjektet er det særlig den sistnevnte, retten til lik utdanning, som er aktuell. Derfor vil 5-trinnslisten også være relevant for denne oppgaven.

Ifølge Aune er det særlig fem kritiske forhold som er avgjørende for at elever skal kunne få oppfylt rettighetene sine i praksis. Dette kan beskrives i fem trinn:

- 1) For å forstå hva rettsregelen går ut på må det pedagogiske personalet få opplæring. Videre må det gis eksempler i ulike fag og klassetrinn for hvordan regelen kan gjennomføres i det pedagogiske opplegget.
- 2) Skole-hjem- samarbeid er sentralt
- 3) Ansvar for å sikre at rettsregelen blir gjennomført ligger hos skoleeier.
- 4) For å kunne undersøke om undervisningen blir foretatt i tråd med rettsregelen må myndighetene foreta tilsyn i form av utviklingsbesøk med tilbud om veiledning
- 5) Det er viktig at lokale og nasjonale politikere presiserer viktigheten av at rettsregelen praktiseres likt for alle elever uavhengig av etnisk eller religiøs bakgrunn, om de er jente eller gutt eller hvor i landet eleven bor. (Andenæs & Møller, 2016, s. 57).

I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for metodologiske valg og vitenskapsteoretisk forankring. Jeg søker å få innsikt hvordan avdelingsledere tolker sine oppgaver når det gjelder flerspråklige elevers opplæringstilbud. Målet mitt er å gjøre forskningen transparent. Derfor vil jeg gjøre rede for og begrunne forskningsmetode, innsamling og analyse av data, forskerrollen, i tillegg til kvalitet og etikk i forskningsprosjektet.

3 Vitenskapsteoretiske og metodologiske valg

Mens det innen naturvitenskapene har vært fokus på å forklare årsakssammenhenger, har begrepet forståelse gjerne blitt knyttet til human- og samfunnsvitenskapene. Denne fortolkende vitenskapen kalles hermeneutikk og har som mål å fortolke og forstå mening i et gitt datamateriale og samtidig se nye forståelser av virkeligheten som studeres (Brottveit, 2018). Den kvalitative forskningsmetoden har altså sin forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn.

Videre søker kvalitative metoder å fange individets synspunkt og forståelse gjennom å tilstrebe rike og detaljerte beskrivelser. Denzin og Lincoln forstår det på følgende måte: «*Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense, or to interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them*» (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3)

Tolkning er altså i sentrum for forskningsarbeidet i kvalitative studier. Forskeren søker å få innsikt i et fenomen og ha dette som utgangspunkt for tolkning, beskrivelser og skriving. Ved å legge fortolkningen som et premiss og føye sammen erfaringer fra meningsfulle helheter, søker forskeren å oversette fra en livsverden til en annen. Gadamer viser til den hermeneutiske sirkel om det «å forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten» (Gadamer, 2010, s. 329).

I min forskning har det derfor være relevant at jeg reflekterer over mitt syn på menneske, kunnskap og verden, og erkjenne at jeg har dette som et bakteppe for min forskning. Det er nemlig ikke slik at jeg kan «legge fra meg» min oppfatning av virkeligheten, men gjennom å utforske ulike perspektiver søker jeg både å forstå min egen og andres virkelighetsoppfatning på en bedre måte. Geertz påpeker viktigheten av å legge til grunn at «All forståelse bygger på en forforståelse» (gjengitt i Thagaard, 2018, s. 37)

Forskningsprosjektets problemstilling viser til at jeg søker å forstå avdelingslederne. Ved å vurdere hvilke metoder som var mest aktuell for å kunne besvare forskningsspørsmålet, vurderte jeg at det ble mest relevant å gjennomføre kvalitative forskningsintervju (Kvale, 2015, s. 135). Formålet med prosjektet var å innhente empirisk kunnskap om opplevelser ved problemstillingens tema.

Videre finnes det studier som utforsker den meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen, og disse studiene kalles fenomenologiske. Innen fenomenologien er det sentralt å

forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til informantene, og å beskrive omverdenene slik den erfares av dem (Kvale, 2015, s. 45).

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan avdelingsledere tolker sin rolle i forbindelse med opplæringstilbudet for flerspråklige elever. Ved å sette søkelyset på avdelingslederens tolkning og forståelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud, handlingsrom og utøvelse av profesjonelt skjønn ønsker jeg å få innblikk i deres handlinger, meninger og erfaringer. Videre søker jeg å beskrive fellestrekk ved de tolkningene og meningene som avdelingslederne gir uttrykk for. Dette vil igjen kunne gi et grunnlag for å utvikle en mer generell forståelse av opplæringen for flerspråklige elever og avdelingslederrollen. Dermed viser forskningsspørsmålet mitt retning og danner grunnlag for kvalitativ metode med hermeneutisk-fenomenologisk metodologi som tilnærming (Thagaard, 2018, s. 36-37).

3.1 Fra fokusgruppe til semi-strukturerte kvalitative forskningsintervju

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at de er fleksible. Med dette menes at forskeren kan forandre utformingen av prosjektet, og innarbeide nye utfordringer og erfaringer i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Den kvalitative metodens fleksibilitet har jeg dratt nytte av flere ganger i denne prosessen.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å bruke metoden fokusgruppe i min forskning. I kraft av min deltidsstilling som rådgiver i Etat for skole, har jeg kjennskap til skoleledere med erfaring innen andrespråkspedagogikk i både egen kommune, omegnskommuner og andre kommuner i Vestland fylke. Dette gav muligheter med tanke på å kunne gjennomføre en fokusgruppe. For både å være ryddig og transparent i min forskning, innhentet jeg tillatelse til å kontakte skoleledere fra etatsdirektøren i den aktuelle kommunen.

Det var særdeles viktig for meg at aktuelle informanter ville delta av fri vilje og ikke opplevde seg presset til å delta. Derfor ble skolelederne spurt om de kunne delta i forkant eller etterkant av et allerede avtalt møte i deres kommune. Dessverre var det ingen av dem som hadde anledning til å delta i fokusgruppen på akkurat den gitte datoen. Flere skoleledere syntes likevel prosjektet mitt virket interessant og sa seg villige til at jeg kunne sende dem en e-post med informasjon om temaet.

Dermed ble min metode endret fra fokusgruppe til kvalitative forskningsintervju. Det å skulle gjennomføre individuelle forskningsintervju gjorde at jeg måtte lese meg opp på denne metoden, samt gjøre noen justeringer på spørsmålene som jeg hadde forberedt til

fokusgruppen. Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. Ved en strukturert tilnærming vil rekkefølgen og spørsmålene være fastlagte og bestemt på forhånd, mens en uformell tilnærming vil preges av lite struktur hvor spørsmålene tilpasses de ulike temaene som informanten formidler.

I dette forskningsprosjektet var det en delvis eller semi-strukturert tilnærming som var mest hensiktsmessig. Med utgangspunkt i temaene laget jeg en delvis strukturert intervjuguide. Dette ble bakgrunnen for intervjuene, samtidig som jeg for min egen del laget et tankekart som inkluderte de ulike temaene. På denne måten ble det enklere for meg å følge informanten og tilpasse rekkefølgen på spørsmålene underveis i intervjuet. Dermed ble innholdet i intervjuene både styrt av de temaene som informanten tok opp, og av de temaene som jeg ønsket å få mer kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 91). Det semi-strukturerte intervjuet, særlig med støtte i tankekartet, gav meg muligheten til å både stille oppfølgingsspørsmål som kunne belyse min problemstilling samtidig som jeg kunne anerkjenne og lytte til informantens fortelling. Fontana og Frei (2000) beskriver det semi-strukturerte intervjuet som «...one of the most powerful ways in which we try to understand our fellow human beings» (Creswell, 2014, s. 60) Jeg ønsket å få innblikk i avdelingsledernes refleksjoner rundt opplæringstilbudet til flerspråklige elever, og hvilke tilrettelegginger og organisering av undervisning som ble gjennomført. Ved å bruke semistrukturert intervju, hvor samtalen hverken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale, fikk jeg muligheten til å gå mer i dybden på svar som jeg fant relevante og interessante, samtidig som de samme spørsmålene og temaene ble belyst i alle intervjuene jeg gjennomførte. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem betydningen av informantenes erfaringer, avdekke deres opplevelser og søke å forstå verden sett fra deres perspektiv (Kvale, 2015, s. 20)

3.2 Valg av informanter og informert samtykke

I og med at metoden endret seg fra fokusgruppe med skoleledere fra innføringsskoler til individuelle kvalitative forskningsintervju, så ønsket jeg nå også informanter fra ordinære skoler. På denne måten håpet jeg på å kunne utforske forskjeller og likheter mellom avdelingsledere på innførings- og ordinære skoler. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å ha et likt antall informanter fra henholdsvis innførings- og ordinære skoler. Videre har det vært et bevisst valg å kontakte informanter både fra barneskoler, ungdomsskoler og barne- og ungdomsskoler. Årsaken til dette var at jeg søkte å få innblikk i flere varianter av særskilt norskopplæring.

Gjennom nettsider for skoler i den aktuelle kommunen søkte jeg opp avdelingsledere, ringte dem i arbeidstiden og fortalte dem om prosjektet mitt. Flere avdelingsledere lyttet høflig, men takket nei til deltakelse. Avdelingsledere har det generelt svært travelt, så av respekt for tiden deres var det viktig for meg å vise fleksibilitet med tanke på hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Jeg lot derfor informantene selv komme med forslag på dag, dato og sted for gjennomføring. Heldigvis var det tre avdelingsledere som ville delta i prosjektet mitt. I etterkant av telefonsamtalen fikk de aktuelle informantene en e-post med vedlegget «Informasjonsskriv til NSD». Alle avdelingslederne tok hyggelig imot meg på sine arbeidsplasser.

Målet mitt var å være ryddig i prosessen og informere om min triple rolle; at jeg både var lærer, rådgiver ved etat for skole og masterstudent. Da vi møttes ansikt til ansikt var det likevel en informant som kommenterte at jeg også arbeidet som rådgiver. Det kan tenkes at vedkommende dermed opplevde det som enda mer forpliktende å delta. Jeg beklaget dersom jeg hadde vært uklar pr. telefon og understreket at forskningen ble gjort som masterstudent, og ikke i regi av etaten. Videre presiserte jeg at det var helt frivillig å delta og at informanten når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Informanten var fremdeles villig og positiv til å delta.

3.3 Utvalgets størrelse

Denne kvalitative forskningsstudien er representert med et utvalg på seks personer. Når det gjelder utvalget så var det viktig for meg å rekruttere informanter som hadde god innsikt i temaet for forskningsprosjektet. Derfor har alle avdelingslederne erfaring fra skoler med flerspråklige elever. Jeg foretok dermed et strategisk utvalg hvor informantene hadde kvalifikasjoner eller egenskaper som var strategiske i forhold til problemstillingen i dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 54).

Alle mine informanter arbeider som avdelingsledere, tre av dem arbeider ved en innføringsskole og tre av dem arbeider ved ordinære skoler. Videre er det slik at en informant arbeider på ungdomsskole, en informant er på en 1.-10.-skole, mens fire informanter arbeider på barneskoler. Blant mine seks informanter har fire av avdelingslederne ansvar for 1.-4.trinn, en har ansvar for 5.-7.trinn, mens en har ansvar for 8.-10.trinn.

De tre avdelingslederne som arbeider på innføringsskoler har enten kompetanse innen andrespråkpedagogikk, spesialpedagogikk eller kulturformidling. To av avdelingslederne ved

de ordinære skolene har erfaring fra skoler med en stor andel flerspråklige elever, og en av dem har tidligere vært avdelingsleder på en innføringsskole.

Informantene er presentert med fiktive navn. Personopplysningene i teksten er anonymisert slik at ikke enkeltpersoner skal kunne kjennes igjen. Dette fremgår i informasjonsskrivet til informantene og er i samsvar med meldingen til NSD.

Med tanke på at det er få innføringsskoler i den aktuelle kommunen, har det vært særdeles viktig for meg å bevare deres anonymitet. Jeg har videre valgt å omtale alle informantene med fiktive navn og avdelingslederne blir i dette forskningsprosjektet presentert som tre kvinner og tre menn. I tillegg har jeg beskyttet anonymiteten til informantene ved at jeg bevisst har tilbakeholdt beskrivelser som kan føre til indirekte identifisering av informantene eller deres arbeidssted (Creswell, 2014, s. 233). For at jeg senere i oppgaven lettere skal kunne referere til informantene, vil jeg nå kort presentere dem.

Anna er utdannet lærer og spesialpedagog, med arbeidserfaring både fra ordinær skole og skole med spesialavdeling. Anna har vært avdelingsleder i fem år på innføringsskole for ungdomstrinnet. Hun beskriver skolen som en skole med mange tilpasninger i ulike former, og med et fokus på at den skal være relevant for alle elevene.

Birger har bakgrunn som lærer og deretter som avdelingsleder. Videre har Birger erfaring fra barnetrinnet ved et opplæringscenter, og som avdelingsleder på en grunnskole for voksne. Han er avdelingsleder for 1.-4.trinn på en innføringsskole. Han beskriver at skolen har en høy andel flerspråklige elever.

Cecilia er utdannet allmennlærer, har arbeidserfaring fra både barnehage og skole, og ti års erfaring som avdelingsleder. Hun jobber på en innføringsskole og er avdelingsleder for 5.-7.trinn. Cecilia beskriver stor variasjon både når det gjelder språk og etnisitet i skolens elevgruppe.

Didrik er utdannet lærer, har arbeidserfaring som lærer både fra små-, mellom- og ungdomstrinn og har vært avdelingsleder i syv år. Han er avdelingsleder for 1.-4.trinn på en ordinær skole. Didrik beskriver at skolen har mange elever med vedtak etter §2-8 og rett på morsmåslærer.

Ella er utdannet førskolelærer med arbeidserfaring både fra barnehage, 1.trinn og deretter fra småtrinnet. Etter videre studier har hun også arbeidet to år på barnehagelærerutdanningen ved

en Høgskole. Hun er avdelingsleder for 1.-4.trinn på ordinær skole. Ella beskriver at skolen har en del elever med ulik språk- og kulturbakgrunn.

Filip har fire måneders erfaring som avdelingsleder på en skole med en stor andel flerspråklige elever. Han er avdelingsleder for 1.-4.trinn på ordinær skole. Filip beskriver at skolen har gode rutiner for arbeid med flerspråklige elever.

3.4 Prøveintervju

I forkant av intervjuene med mine informanter, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju.

Min nabo, som er lærer og spesialpedagog, stilte opp for meg. Ved å intervjuer henne fikk jeg både øvd meg på selve intervjusituasjonen, prøvd ut spørsmålene jeg hadde forberedt og ikke minst undersøkt om jeg hadde beregnet god nok tid. Med tanke på travle dager for avdelingsledere var det viktig for meg at jeg kunne overholde tidsrammen for gjennomføring av intervjuene. Videre opplevde jeg selve prøveintervjuet som relevant og nyttig, fordi prøveinformanten min også har kjennskap til skolen og temaet mitt. Dette ga meg en opplevelse av trygghet i intervjusituasjonen som var god å ha med seg.

3.5 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av feltarbeid

Den mest hensiktsmessige tilnærmingen i dette forskningsprosjektet er det semi-strukturerte intervjuet. Som tidligere nevnt tok jeg utgangspunkt i fire tema og laget en delvis strukturert intervjuguide i tillegg til at jeg utformet et tankekart som inkluderte de ulike temaene. På denne måten fant jeg støtte og hjelp til å holde oversikt over tema og spørsmål som var aktuelle til hvert av temaene. Videre hadde jeg en reflektert tilnærming både til kunnskapen jeg søkte og når det gjelder utformingen av intervjuguiden. I utførelsen av intervjuene var jeg også bevisst og tok hensyn til de mellommenneskelige relasjonene (Kvale, 2015, s. 136). Det var viktig for meg at spørsmålene fremmet et positivt samspill og at jeg møtte informantene med åpenhet og nysgjerrighet. Spørsmålene var også åpne med muligheten til å snakke fritt, og utformet slik at jeg kunne få innsikt i avdelingslederne opplevelser og forståelser av flerspråklige elevers opplæringstilbud.

Målet mitt var å få tak i informantenes beskrivelser slik at jeg kunne få et pålitelig og relevant materiale å tolke ut fra. Videre opplevde jeg informantene i dette forskningsprosjektet som motiverte og samarbeidsvillige. For å virkelig kunne konsentrere meg om det informantene sa og stille relevante oppfølgingsspørsmål, valgte jeg å bruke båndopptaker. Dette hjalp meg til å være mer til stede i intervjusituasjonen, og gav meg samtidig muligheten til å lytte på alle intervjuene flere ganger i etterkant. Varigheten på intervjuene er mellom 40-45 minutter, og alle informanten fikk omtrent de samme åpne spørsmålene.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at intervjuene i dette forskningsprosjektet ble gjort før pandemien. Stengte skoler og fritidstilbud har synliggjort utfordringer som flerspråklige elever og foresatte står i. Det er sannsynlig at informantene i dette forskningsprosjektet ville oppdaget behov hos denne elevgruppen som tidligere var mer usynlig, og dermed svart annerledes dersom intervjuene hadde blitt gjennomført nå.

3.6 Å forske blant sine egne

Min forforståelse og kjennskap til arbeid ved innføringsskoler preget tolkningen jeg gjorde av datamaterialet. Ved å bli bevisst på dette og samtidig fortolke utsagnene til informantene, dannet denne fortolkningen igjen en ny forforståelse. Deretter undersøkte jeg meningsinnholdet i hvert av informantenes utsagn knyttet til det samme temaet. Jeg så altså på enkeltdelene, for deretter å sette dem sammen til en helhet. Denne prosessen kalles også «den hermeneutiske sirkel» og åpnet for en stadig dypere forståelse av meningen i utsagnene (Kvale, 2015, s. 237). Fortolkningsarbeidet ble på denne måten et møte mellom meg og det jeg oppfattet av informantenes utsagn. På denne måten vil meningen jeg søkte bare kunne forstås i lys av den sammenhengen som det jeg studerte er en del av.

Jeg søkte altså å forstå hva informantene kan ha ment med sine beskrivelser og samtidig forstå hvilke fortolkninger informantene gav, i tillegg til min egen fortolkning. Dette benevnes av Geertz som tykke beskrivelser. Han mente videre at ideene i tolkningsarbeidet alltid vil være påvirket av tidligere litteratur, og ikke bare fra dataene i seg selv. Samtidig vil det være relevant å nevne at mine fortolkninger av virkeligheten informantene beskriver bygger på informantenes fortolkning av den virkeligheten de selv er en del av. Dette kalles også dobbelt hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 38).

Gjennom mine erfaringer som lærer i andrespråkspedagogikk og som rådgiver i Etat for skole, hadde jeg opparbeidet meg en forforståelse på dette feltet før forskningsprosjektet.

Utarbeidelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene bygger dermed både på mine tidligere erfaringer og på mine teoretiske kunnskaper om opplæring på et andrespråk. I møte med nye erfaringer ble min forforståelse suksessivt korrigert. På denne måten har det vært en kontinuerlig utvikling både av min egen og informantenes forståelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Den hermeneutiske tankegangen og mine tolkninger er dermed både styrken og svakheten i metodevalget mitt.

I kraft av min rolle som rådgiver ved Etat for skole og erfaring som kontaktlærer i innføringsklasse i Bergen kommune opplever jeg å ha en nærhet til forskningsfeltet. Dette gav meg både noen fordeler og noen ulemper i mitt prosjektarbeid.

En av fordelene var at det gav meg muligheten til å finne aktuelle informanter via «snowball sampling». Creswell beskriver dette som en prosess hvor forsker spør deltakere eller personer med kjennskap til fenomenet som skal undersøkes, om de kan anbefale andre aktuelle informanter. Dermed gjennomføres det et målrettet utvalg, hvor en bevisst velger informanter for å lære og forstå et fenomen (Creswell, 2014, s. 164).

Ved å få informere om prosjektet mitt til skoleledere og at mange av dem var positive til prosjektet, mener jeg gjorde det lettere å verve informanter. Både etatsdirektør og spesialrådgiver ved Etat for skole fungerte som positive «gate keepers» og fremsnakket mitt prosjekt. Dette resulterte i at tre skoleledere sa seg villige til å delta (Creswell, 2014, s. 233).

Et trekk ved det kvalitative forskningsintervjuet er at studiet vil være preget av fortrolighet, sensitivitet og nærhet i relasjon til informantene (Thagaard, 2018, s. 92). I møte med informantene opplevde jeg det som en fordel at vi hadde kjennskap til miljøet og et felles engasjement for akkurat denne elevgruppen. Det var trolig også en trygghet for dem å vite at jeg ikke var en fremmed som skulle forske og gjøre feltarbeid i et ukjent miljø. Vår felles interesse for fagfeltet ga meg et fortrinn både i måten å møte informantene på, samt hvordan jeg stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Dette ga meg tilgang til informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet til mitt forskningsspørsmål. Jeg opplevde videre at min kjennskap til feltet gav meg adgang til viktig informasjon og at informantene var åpne og viste meg tillit ved også å fortelle om utfordringer de stod i. I oppsummeringen av intervjuene var det dessuten flere av informantene som uttrykte viktigheten av at det forskes mer innen dette fagfeltet.

Det vil likevel være viktig å understreke at det, til tross for en hyggelig stemning i intervjuene, fantes et asymmetrisk maktforhold mellom meg og mine informanter (Kvale, 2015, s. 51-52). Dette må sees i sammenheng med at jeg som intervjuer har regien og kontrollen på samtalen, men også at min rolle som rådgiver i etaten kan påvirke informantene. Videre har jeg reflektert over at denne rollen kan ha preget svarene til informantene. Noen av informantenes svar viser for eksempel til innholdet i kurs og samlinger som jeg har holdt i regi av etaten. På den annen side kan dette også være et eksempel på våre felles referanser innen dette fagfeltet.

Samtidig kan min nærhet og kjennskap til fagfeltet ha gjort meg mer forutinntatt. Jeg måtte løsrive meg fra egne forestillinger og virkelig søke å tolke og forstå informantenes utsagn. Videre ble jeg enda mer bevisst på at det å forske i mitt eget miljø krevde at jeg måtte skape distanse og komme ut av det som Gullestad kaller egen hjemmeblindhet (Halvorsen et al., 2009, s.251). Ved å utforske, vurdere og undersøke teoretiske modeller som Friromsmodellen og de tre forståelsene begynte jeg å reflektere og se sammenhenger både i teori og blant informantenes utsagn. Jeg mener derfor at bevisstgjøring og refleksjon rundt teoretiske modeller og utforsking av informantenes svar har vært med på å skape en nødvendig distanse og gjort meg mindre hjemmeblind.

3.7 Min tilnærming til intervjudata i den kvalitative analysen

I arbeidet med å analysere og tolke datamaterialet tok jeg utgangspunkt i Creswells seks trinn for koding av data. Disse trinnene er som følger: organisering og forberedning av dataene for analyse (1), utforsking og koding av dataene (2), utarbeidelse av sentrale tema med utgangspunkt i kodingen (3), rapportering og fremstilling av hovedfunn (4), tolking av funnene (5) og validering av funnene (6) (Creswell, 2014, s. 285).

For å kunne ivareta informantenes anonymitet, valgte jeg å gjennomføre transkriberingen på bokmål. I starten av transkriberingsarbeidet skrev ned jeg absolutt alt - både det informanten og jeg uttrykte av ord og bekreftende svar som for eksempel «ja, akkurat, nettopp og mmm». Thagaard omtaler disse småordene som prober og beskriver at de benyttes både for å skape flyt i samtalen, for å signalisere interesse, gi oppmuntrende respons, men også for å avslutte et tema (Thagaard, 2018, s. 96). Jeg oppdaget fort at dette både var tidkrevende og at det gjorde det utfordrende å lese transkripsjonen i etterkant. Derfor unnlot jeg mine egne prober som gjerne kom midt i informantens resonnement, for på denne måten å få en bedre sammenheng i informantens svar. Dette gjorde jeg med stor respekt og bare der dette ikke hadde relevans for innholdet i det informanten formidlet.

For å kunne skape et overordnet bilde av datamaterialet, brukte jeg tid på å lese gjennom de seks transkriberte intervjuene. Samtidig fikk jeg grundig undersøkt hva informantene hadde svart på mine spørsmål. Et trekk ved det semi-strukturerte intervjuet er at det er en dynamisk prosess, og det kan være utfordrende å stille aktuelle oppfølgingsspørsmål. Likeledes kan intervjuer i situasjonen glemme å spørre de samme spørsmålene til alle informantene.

Deretter skrev jeg ut hvert intervju med ekstra store marger både på høyre og venstre side. For å få en følelse av helheten leste jeg først gjennom intervjuet. Deretter brukte jeg

informantenes utsagn til å forme naturlige meningsenheter, altså stikkord om innholdet, og uttrykte dette så kort og klart om mulig. Ved neste gjennomlesing skrev jeg to til tre ord hentet fra informantens svar og brukte dem som merkelapper i den høyre margen. Denne prosessen kalles å gjennomføre en meningsfortetning (Kvale, 2015, s. 232). I den venstre margen noterte jeg tema, eventuelle sitat og andre ideer. Ved å bryte ned teksten i mindre enheter laget jeg koder for relevante avsnitt som senere ville kunne identifisere en uttalelse (Kvale, 2015, s. 226).

I arbeid med intervjuene ønsket jeg å finne det som ikke umiddelbart kom frem i informantenes utsagn. Ved å gå utover det direkte utsagnet søkte jeg å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner, og jeg gjennomførte en meningsfortolkning (Kvale, 2015, s. 234). Videre undersøkte jeg meningsenheten opp mot formålet med dette forskningsprosjektet, for deretter å ta for meg de viktigste emnene for videre utforskning.

Etter å ha kodet alle intervjuene, gikk jeg gjennom alle kodene, og grupperte dem etter tema. Deretter undersøkte jeg hvilke temaer i datamaterialet som kunne belyses fra flere perspektiver. Ved å synliggjøre flere fortolkninger av samme utsagn, vil subjektiviteten, eller informantenes meninger, kunne bli en berikelse og styrke forskingsarbeidet (Kvale, 2015, s. 240). Jeg stilte derfor ulike spørsmål og valgte ulike perspektiver til det samme utsagnet, og søkte på denne måten å oppnå perspektivisk subjektivitet (Kvale, 2015, s. 239). Til slutt gjorde jeg et valg og reduserte dem til tre tema: avdelingsledernes opplevde handlingsrom (1), avdelingsledernes forståelse av skjønnsutøvelse (2) og avdelingsledernes forståelse av egen rolle som mellomleder (3).

Bakgrunnen for denne inndelingen må sees i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Gjennom avdelingsledernes beskrivelser av de nevnte tema søkte jeg å få innblikk i deres forståelse av opplæringen for flerspråklige elever og hvilket handlingsrom de opplevde å ha.

3.8 Forskerrollen og etikk

I kvalitativ forskning er kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske valg som gjøres sterkt knyttet til og avhengig av forskerens integritet. Betydningen av forskerens integritet i forbindelse med et intervju vil øke fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet når det gjelder innhenting av kunnskap. Integritet kan forklares som forskerens erfaring, ærlighet, kunnskap og rettferdighet. (Kvale, 2015, s. 108).

Midtveis i forskingsarbeidet mitt opplevde jeg at fordi jeg kjenner så godt til arbeid som utføres ved innføringsskoler, så preget dette perspektivet min måte å tolke datamaterialet mitt på. I så måte opplevde jeg den kvalitative forskningen som en interaktiv forskning, hvor jeg som forsker sterkt identifiserte meg med noen av deltakerne (Kvale, 2015, s. 108). Jeg måtte derfor løsrive meg fra egne forestillinger og søke å forstå det hver av informantene i dette forskningsprosjektet uttrykte. Deretter valgte jeg å gjennomgå datamaterialet på nytt. Ved å søke å virkelig forstå alle utsagnene, søkte jeg videre å skape en profesjonell distanse til datamaterialet.

Intervju er å betrakte som en undersøkelse som også innebærer å ta hensyn til moralske og etiske spørsmål. Det har derfor vært viktig for meg å reflektere over mulige konsekvenser både for informantene, men også for lærere og andre aktører som nevnes i dette forskningsprosjektet. Jeg har vært bevisst mitt ansvar og søkt å ivareta de etiske retningslinjer utformet av «De nasjonale forskningsetiske komitéer» (NESH, 2022).

Ved å bruke fiktive navn har jeg bevart informantenes anonymitet. Videre har jeg ikke latt andre se de originale utskriftene, eller høre de originale lydfile. Alle informantene har dessuten blitt tydelig informert om hva prosjektet går ut på ved at jeg innledningsvis i intervjuet leste høyt fra informasjonsskrivet, som er godkjent av NSD, eller at informanten kommenterte å ha lest det på forhånd.

Ved å gi informantene tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, og eventuelle konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet har jeg fulgt prinsippet om informert samtykke. Videre har jeg vært opptatt av at samtykket er fritt som innebærer at det ikke har forekommet noe form for ytre press, og at informantene når som helst i prosessen kan trekke seg fra prosjektet.

Alle personopplysninger er også blitt anonymisert slik at informantenes identiteter forblir skjulte, og kravet om konfidensialitet blir ivaretatt. På denne måten har jeg opptrådt med moralsk ansvarlighet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har vært bevisst på at jeg i min rolle som forsker ikke bare representere seg selv, men også det akademiske forskningsfeltet generelt.

3.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet og konsistens å gjøre. Jeg møtte informantene i dette prosjektet med respekt og en undrende tilnærming. Jeg strebet etter å stille åpne spørsmål og var bevisst på at spørsmålsstillingen min ikke skulle oppleves ledende

eller kritisk. Samtidig fulgte jeg informantenes beskrivelser innen de ulike temaene, og søkte å følge opp fornemmelser jeg fikk underveis uten å stille ledende spørsmål. Informantene reagerte ved å være engasjerte og aktivt deltakende i intervjuet.

Når det gjelder validitetsbegrepet innen den kvalitative forskningen må dette sees i sammenheng med i hvilken grad metoden undersøker det som forskeren mente å undersøke. Forskningen må derfor være både fornuftig, gjennomtenkt, berettiget og overbevisende for å kunne beskrives som gyldig (Kvale, 2015, s. 276). I så måte fungerer valideringsarbeidet som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen.

I forbindelse med evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen vil forskerens moralske integritet og praktiske klokskap også være avgjørende for forskningens validitet.

Valideringsarbeidet mitt har foregått både da jeg utformet problemstillingen, når jeg planla og gjennomførte intervjuene og da jeg bearbeidet og analyserte datamaterialet mitt. På denne måten har validering gjennomsyret hele forskningsprosessen min (Kvale, 2015, s. 277).

4 Presentasjon av funn og analyse

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet retter søkelyset mot avdelingsledernes tolkninger og hvordan de forstår sine oppgaver med tanke på flerspråklig elevs opplæringstilbud. Ved bruk av kvalitative forskningsintervju har jeg søkt å fange avdelingsledernes synspunkter, og gjennom avdelingsledernes detaljerte og rike beskrivelser har jeg tilstrebet forståelse for deres handlinger, meninger og erfaringer. Med utgangspunkt i avdelingsledernes uttrykk har jeg søkt å beskrive fellestrekk ved tolkningene og meningene deres, slik at dette igjen vil kunne utvikle en mer generell forståelse.

For å gjøre materialet mer oversiktlig for leseren har jeg i de neste delkapitlene valgt å oppsummere analysearbeidet som jeg har gjennomført. Gjennom å tolke og kode datamaterialet, søkte jeg perspektivisk subjektivitet (Kvale, 2015, s. 239) og gjorde valg som resulterte i følgende tre tema: (1) avdelingsledernes opplevde handlingsrom og organisering av opplæringstilbud, (2) avdelingsledernes forståelse av skjønnsutøvelse og (3) avdelingsledernes tolkning av oppgavene sine (3). Jeg vil understreke at noen funn presentert under et tema vil være overlappende med et annet tema.

4.1 Opplevd handlingsrom og organisering av opplæringstilbud

Når det gjelder avdelingsledernes opplevde handlingsrom så velger jeg å se dette i sammenheng med hvordan de har organisert undervisningen og hvem de har ansvarliggjort med tanke på innholdet i opplæringstilbudet for flerspråklige elever. Videre har jeg plassert utsagn fra avdelingslederne inn under henholdsvis formell, supplerende eller deltakende forståelse.

4.1.1 Formell forståelse for organisering av opplæringstilbud

Innen en formell forståelse verdsettes både mangfold og flerspråklige elevs rett til å være en del av det sosiale fellesskapet. De formelle strukturene ved skolen anerkjenner flerspråklige elevs rett til lik tilgang til utdanning, men det finnes få supplerende tiltak som kan ivareta elevenes særbehov. Et eksempel på dette er Didriks utsagn:

Noen har gjerne definert noen som har ansvar for grunnleggende norsk. Noen har mer fleksibel løsning, ikke det at det pulveriserer ansvaret, men det er litt sånn man planlegger for perioder. Så ser man: Hvordan skal man løse det i forhold til at de får den treningen som de har krav på? Så det er løst litt forskjellig fra team

til team. Og så tenker vi jo at mye ut av den grunnleggende norsken, den støtten gis inne sammen med de andre.

Avdelingslederen beskriver her både store variasjoner i organiseringen av opplæringstilbudet, og om hvem som har ansvar for grunnleggende norsk på de forskjellige trinnene. Videre forstår jeg formuleringen «at de får den treningen som de har krav på» som et uttrykk for et minstemål, og som om timer i grunnleggende norsk kun er ekstra øving.

Birger forklarer at flesteparten av skolens elever med rettigheter etter §2-8 er elever tilknyttet småtrinnet, og at behovet derfor er størst der. Videre sa han: «så har vi det trinnvis, sånn at de får den grunnleggende norsken, den får de på trinnet». Når det gjelder organiseringen av opplæringstilbudet for nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2.trinn så uttrykte han følgende: «de må på en måte inn i en klasse og klare seg litt selv». Uttalelsene kan på mange måter vise til en manglende forståelse for flerspråklige elevers mellomspråkutvikling, og hvilke supplerende tiltak som kan bidra til å gjøre undervisningen verdifull sett fra et andrespråksperspektiv.

Når det gjelder hvem avdelingslederne har ansvarliggjort for flerspråklige elevers opplæring forklarer både Didrik og Ella at skolene deres har en lærer med hovedansvar for særskilt norskopplæring på småtrinnet, men at denne læreren ikke har fordypning i norsk som andrespråk. De understrekte likevel at lærerne som underviste i særskilt norsk hadde mye erfaring og god kompetanse. Filip beskriver en lignende situasjon ved sin skole, men at en av deres to særskilte norsklærere har fordypning i norsk som andrespråk.

Didrik beskriver videre at han arbeider ved en fleksibel skole, og at den ikke har et tradisjonelt klasseromsoppsett. Videre har han følgende utsagn:

Vi prøver å være fleksibel også når det gjelder ressursbruk. Hvem får mest eller minst avhenger av at vi kartlegger behovene til barnet. Jeg tenker at §2-8 og §5-1, begge deler er spesialundervisning, og vi må inkludere elevene sammen med de andre. Noen trenger intensiv trening utenfor. Nyankomne trenger mer egentrening, men også i gruppen.

Ved første øyekast kan dette utsagnet tolkes som et eksempel på en deltakende forståelse hvor grunnholdningen er at flerspråklige elevers opplæring er en del av helheten, og formuleringen «vi må inkludere elevene sammen med de andre» kan også være et uttrykk for dette. Videre kan beskrivelsen av fleksibel ressursbruk, kartlegging av elevenes behov og bruk av intensiv

trening utenfor klassen også tolkes som en deltakende forståelse. Det samme gjelder beskrivelsen av nyankomnes behov for mer egentrening, altså at skolen søker å utjevne forskjeller slik at flerspråklige elever kan få samme muligheter som norsktalende barn.

På den annen side kan skolens oppfatning om at elevene skal være mest mulig i klassen med jevnaldrende være et eksempel på formell forståelse hvor det viktigste er at elevene blir sosialisert inn i det allerede etablerte klassemiljøet. Dermed blir elevenes deltagelse i klassen i liten grad vurdert ut fra det faglige og om det er hensiktsmessig for elevene. Ved å undersøke uttalelsen nærmere vil kommentaren «Jeg tenker at §2-8 og §5-1, begge deler er spesialundervisning, og vi må inkludere elevene sammen med de andre» kunne skape undring om hva avdelingslederen egentlig mener. Det er mulig at avdelingslederen vil vise at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og at skolen på denne måten søker å utvide normalitetsbegrepet og vise elevmangfoldet som finnes i skolen ved å inkludere alle elevene i fellesskapet. Samtidig kan dette skape en utfordring ved at elevers individuelle behov og rettigheter ikke blir godt nok ivaretatt. Videre er det nødvendig å understreke at det er vesentlige forskjeller mellom spesialundervisning og særskilt norskundervisning. Dette er faktisk to forskjellige fagfelt.

Opplæringslovens §5-1 starter med følgende formulering: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har rett til spesialundervisning». Videre står det: «I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven». Dette viser dermed til at en elev med rettigheter etter §5-1 gjerne har faglige og sosiale utfordringer knyttet til elevens utviklingsforutsetninger. Dette står på mange måter i kontrast til elever med rettigheter etter §2-8, hvor utfordringene til den flerspråklige eleven først og fremst er knyttet til at han eller hun har et annet morsmål. Dermed medfører dette språklige utfordringer for eleven fordi eleven får all sin undervisning på sitt andrespråk. Eleven har derfor ikke begrensede utviklingsforutsetninger, men det norske språket er en midlertidig hindring for å kunne delta på lik linje som de norsktalende medelevene.

Når avdelingslederen likestiller elever med rettigheter etter §§5-1 og 2-8 kan det også tolkes i samsvar med en deltakende forståelse dersom fagpersoner har delt sin kunnskap i kollegiet, slik at alle ansatte er med på å ivareta elevenes behov. Likevel viser andre utsagn fra denne avdelingslederen at dette trolig ikke forekommer. Blant annet har ikke skolen lærere med fordypning i norsk som andrespråk. Denne manglende kompetansen kan på mange måter kompenseres ved at lærere som underviser flerspråklige elever søker faglig oppdatering innen

fagfeltet, men denne praksisen blir ikke beskrevet av Didrik. Dermed mangler skolen de fagpersonene som kan videreformidle viktig kunnskap om hensiktsmessig opplæring for flerspråklige elever.

Et annet interessant perspektiv er Didriks utsagn om at handlingsrommet dreide seg om å prøve å lage et helhetlig og inkluderende tilbud til elevene: «Jeg tenker at vi prøver å bruke den fleksibiliteten vi har. Læreplanen er der og skal følges, elevene blir målt etter dette, i forhold til skole og hvordan læring skal skje ... Inkludering, vi prøver å lage helhetlig tilbud til elevene». Dette utsagnet er interessant fordi det på mange måter uttrykker en intensjon om at alle elever skal få likeverdige opplæringsvilkår. Videre forstår jeg utsagnet som et ønske om å inkludere alle elever i fellesskapet hvor den helhetlige opplæringen står i fokus. På denne måten anerkjennes elevenes rett til likhet, og kan representere en formell forståelse.

4.1.2 Supplerende forståelse for organisering av opplæringstilbud

Innen en supplerende forståelse anerkjennes mangfold som verdi og kompetanse om flerspråklig opplæring blir fremhevet som viktig. Det er spesialister som har ansvaret for opplæringen, og den foregår gjerne i mindre segregerte grupper.

Når det gjelder organiseringen av flerspråklige elevers opplæringstilbud så uttrykte Ella at læreren i særskilt norsk var tilknyttet 1.trinn fordi det var dette trinnet som hadde flest flerspråklige elever. Videre beskrev hun skolens praksis som at «eleven i størst mulig grad skal være i klassen. Dersom eleven har behov, blir eleven trukket ut. En eller to, tre i gruppe ... Elevene vurderes individuelt, noen trenger liten gruppe». Samtidig beskrev Filip organiseringen for flerspråklige elever på følgende måte:

På et trinn er det ti elever, så da er det naturlig å dele i to grupper. I første trinn er det to elever, og lærerne vil ikke at de skal bli tatt ut. Det er ofte lurt å ha den tilpassede opplæringen i klassen, det handler både om inkludering og andre ting, særlig med disse små.

Utsagnene fra Ella og Filip kan vise til en supplerende forståelse hvor opplæringen for flerspråklige elever i perioder blir gitt som et segregert tilbud. Samtidig er det en forskjell i begrunnelsene deres for å tilby denne opplæringen. Mens Ella beskriver at det er vurderinger av hver enkelt elevs behov som er avgjørende for om opplæringen gis i liten gruppe, så kan Filips uttalelse tolkes som at det er antall flerspråklige elever på trinnet som ligger til grunn for avgjørelsen. Videre uttrykker Filip at lærerne ikke ønsker at eleven skal tas ut av det ordinære

opplæringstilbudet. Dermed er det nærliggende å tolke at det er praktiske hensyn og ressursbruk som legger føringer for hvordan opplæringstilbudet for flerspråklige elever blir gitt, heller enn behovene til hvert enkelt barn. Det kan videre være nærliggende å tolke de nevnte utsagnene som uttrykk for en formell forståelse hvor det viktigste blir at elevene deltar på sitt trinn uten faglig vurdering om dette er hensiktsmessig for elevenes andrespråksutvikling.

4.1.3 Deltakende forståelse for organisering av opplæringstilbud

Innen en deltakende forståelse vil viktige komponenter fra både formell og supplerende forståelse være inkludert. Videre vil spesialister dele sin kompetanse med det øvrige kollegiet og flerspråklige elevers opplæringstilbud vil være en del av skolens helhetlige arbeid.

Birger, Anna og Cecilia arbeider ved innføringsskoler og forteller at det er lærere med fordypning i norsk som andrespråk som har ansvar for undervisningen i grunnleggende norsk. I tillegg forklarer Cecilia at skolen også har en morsmållærer som har tatt videreutdanningen Norsk som andrespråk, og at det nå er en lærer på ordinært trinn som også tar dette studiet.

Han som tar det studiet nå, er kontaktlærer på 6.trinn. Han har særskilt norsk på 6. og 7.trinn, så det kommer jo han til å ha videre, for ja ... Vi må jo og tenke at de som har det, de skal styrke sin kompetanse og hvordan kan den kompetansen igjen deles med andre.

Dette utsagnet kan vise til en deltakende forståelse hvor skolen prioriterer å ansette og videreutdanne lærere med spesialisert kunnskap og at denne kunnskapen videreformidles til det øvrige kollegiet slik at opplæringstilbudet for flerspråklige elever blir en del av skolens helhetlige tilbud.

Når det gjelder organiseringen av flerspråklige elevers opplæringstilbud beskriver Anna at skolen har et eget rom til undervisning i grunnleggende norsk og at undervisningen ledes av to lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Videre forklarer hun at: «eleven har de to timene, alltid i samme rom. Elevene kan be om hjelp og får for eksempel tilbud om grunnleggende engelsk». Dette utsagnet kan tyde på at elevene kan oppsøke hjelp etter behov, i tillegg til at flerspråklige elever som ikke har hatt muligheten til å lære engelsk kan få tilpasset undervisning og mulighet til å få vurdering i faget. Videre beskriver hun at innholdet i timene med grunnleggende norsklærer «er knyttet til fagene og at elevene får språkopplæring i norsk som fag, og lærer språket gjennom fagopplæringen». En deltakende forståelse forutsetter at en formell og en supplerende forståelse ligger til grunn, altså at både elevenes rettigheter blir

ivaretatt, at skolen har ansatt lærere med spesialisert kunnskap og at skolen har som prinsipp å oppnå likeverdige opplæringsvilkår for elevene. Denne beskrivelsen samsvarer på mange måter med den praksisen Anna beskriver ved hennes skole hvor alle lærere i stor grad er ansvarliggjorte med tanke på hva som er god opplæring for flerspråklige elever. Hun utdyper også skolens praksis og viser til mestringsopplevelser på tvers av kultur og språk: «vi skaper noen felles mestringsarenaer med elever som kan være ganske like, men som vanligvis ikke ville kommunisert fordi at de er på helt ulike faglige nivå. Ikke fordi at de er på ulikt kognitivt nivå, men gå grunn av språket». Dette utsagnet bygger også opp om en deltakende forståelse, hvor mangfold blir betraktet som en verdi og hvor mangel på felles språk ikke skal hindre elever i å samarbeide i ulike læringsaktiviteter.

Med tanke på organiseringen av opplæringstilbudet for flerspråklige elever forekommer det en distinksjon mellom beskrivelsene fra avdelingsledere for småtrinn og avdelingsledere for mellomtrinn og ungdomstrinn. Mens avdelingslederne på småtrinnet hovedsakelig beskriver et opplæringstilbud på elevens trinn og en formell forståelse, så uttrykker avdelingsledere på ungdoms- og mellomtrinn at elevene får undervisning i segregerte grupper på eget klasserom, altså en mer supplerende forståelse.

Denne forskjellen kan trolig sees i sammenheng med kommunens praksis for nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2.trinn som får sitt innføringstilbud på trinnet. Dette kan muligens føre til en oppfattelse både blant lærere og avdelingsledere om at flerspråklige elever bør være mest mulig på sitt trinn sammen med jevnaldrende slik at de blir sosialisert inn i sin klasse. Samtidig vil det faglige innholdet på mellom- og ungdomstrinn være kognitivt mer krevende for elevene, og dermed vil gjerne undervisning i segregert gruppe oppleves som mer hensiktsmessig.

Flere avdelingsledere uttrykker at de opplever et stort handlingsrom og knytter dette til fleksibilitet med tanke på omfordeling av ressurser ved behov. Følgende uttalelse fra Ella er et eksempel på dette: «Vi har de ressursene vi har, og så dukker det opp en del problematikk. Ikke bare med de flerspråklige, men generelt - mest på adferd. Det utløser ikke ressurser, vi får ikke noe ekstra i løpet av året, for det er ganske stramt i utgangspunktet». På den ene siden kan dette utsagnet tolkes som et positivt og løsningsorientert fokus, og kan sees i sammenheng med tidligere uttalelser om at det er vurderinger av hver enkelt elevs behov som er avgjørende for opplæringstilbudet. Samtidig kan beskrivelsen vitne om en kamp om ressursene, hvor «den som trenger det mest», her også uttalt som elever med adferdsvansker, får mest. På denne måten kan ressurstildelingen slå uheldig ut for flerspråklige elever. Slik jeg forstår utsagnet kan dette bety

at en flerspråklig elev vil kunne få et forringet opplæringstilbud, og miste både timer og lærer i grunnleggende norsk, dersom en annen elev ved skolen har utagerende adferd som fører til omfordeling av lærerressursene.

Birger kommenterer også at manglende ressurser påvirker handlingsrommet. Han viser til skolens erfaringer fra Two-teachers-prosjektet hvor «høyere lærertetthet hjelper med tanke på å få elevene videre i læringen sin». Videre understreker han at ressurser er begrenset, men ytrer et ønske om fleksibilitet ved å ha spesialiserte grunnleggende norsklærere: «Det blir kanskje lettere å tilpasse fordi at da kan lærerne konsentrere seg bare om det». Slik jeg tolker denne uttalelsen må den ses i sammenheng med hans tidligere kommentar om at det er flere lærere ved hans skole som er faglærere, men som også underviser i enkelttimer i grunnleggende norsk. Samtidig kan hans ønske om spesialiserte lærere være et eksempel på en supplerende forståelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud.

4.2 Skjønnsutøvelse

Som nevnt i teorikapittelet viser forskning til at skolelederens skjønsmessige vurderinger gjerne er forankret i skolens allerede etablerte praksis. Videre vises det til at det skjønsmessige i liten grad baserer seg på systematisk vurdering av elevenes behov, eller tolkning av loven. Dermed blir det relevant å undersøke både hva avdelingslederne sier om vurdering av elevenes behov, her forstått som kartlegging av språkferdigheter, og hvordan de tolker den rettslige standarden tilstrekkeleg dugleik.

4.2.1 Kartlegging av elevenes ferdigheter

Kartlegging av elevenes språkferdigheter i norsk danner grunnlaget for å kunne søke om ressurser for elever med rettigheter etter §2-8 kommende skoleår i denne kommunen. Derfor svarer samtlige avdelingslederne at det er avgjørende å gjennomføre dette og å føre resultatene i det digitale verktøyet Conexus. Dette er Utdanningsdirektoratets digitale program for kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk. Denne kartleggingen er laget som en støtte til lærere både for å finne ut om elever med norsk som andrespråk trenger særskilt språkopplæring, og for å finne ut når eleven er klar for å delta i ordinær norskundervisning i tillegg til å kartlegge hvilken norskopplæring eleven trenger.

Avdelingslederne forteller at kartleggingen blir gjort enten av spesialister, eller av lærer med relevant erfaring. Dermed kan alle avdelingsledernes utsagn knyttes til en supplerende

forståelse. Samtidig er det tydelige forskjeller i måten avdelingslederne beskriver ulike praksiser med tanke på kartlegging ved deres skoler.

Når det gjelder gjennomføringen av kartlegging av språkkompetanse henviser Ella til at «lærer i grunnleggende norsk opplever at det fra Udir er mye å registrere. Det føres systematisk, men tar nesten fokus bort fra undervisningen». Denne uttalelsen kan være et eksempel på formell forståelse hvor det i all hovedsak handler om å ivareta den formelle rettigheten til eleven. Argumentet om at det «er mye å registrere og at det nesten tar fokus fra undervisningen» kan videre tolkes som at læreren ikke benytter kartleggingen dynamisk for å bedre kunne tilrettelegge undervisningen for flerspråklige elever. Dette kan også trolig sees i sammenheng med lærerens manglende formelle kompetanse innen norsk som andrespråk.

Birger har også flere interessante perspektiver om kartlegging og beskriver at det ved hans skole finnes rutiner for samarbeid om kartlegging av elevenes språkkompetanse. Han presiserer at «det er kontaktlærer og grunnleggende norsklærer som samarbeider om dette, og så skrives det en rapport på høsten og en rapport på våren. Så har vi til neste lærer, eller til neste skoleår». Han forklarer videre at dette blir gjort for å samordne og tolke kartleggingen.

Kartlegging av elevenes språkkompetanse er også et samarbeid mellom kontaktlærer og særskilt norsklærer ved Cecilia sin skole. På mange måter kan disse utsagnene tolkes som en supplerende forståelse hvor det er spesialister som har hovedansvaret for kartlegging av flerspråklige elevers språkkompetanse. Samtidig vil det at kontaktlærer inkluderes i dette arbeidet være med på å fordele ansvar og kunnskap om flerspråklige elever. Det vil likevel være relevant å undre seg over hvorfor ikke morsmålslærer inkluderes i dette arbeidet. Birger beskriver videre at det skrives rapporter hvert semester. Presiseringen «så har vi til neste lærer, eller til neste skoleår» gjør at det er nærliggende å tenke at kunnskap om flerspråklige elevers språkkompetanse dermed blir videreformidlet til andre aktuelle lærere knyttet til elevens opplæring. I så måte beskriver han rutiner ved skolen som vil kunne bidra til en deltakende forståelse.

Anna forteller om rutiner for at kartlegging av elevens språkferdigheter gjøres to ganger i året og at det er kontaktlærer og lærer i særskilt norsk som samarbeider om dette. Hun understreker videre at «det er like viktig med en samtale med eleven med tanke på å planlegge undervisningen og ha fagsamtaler som er nyttige i forhold til kartlegging». Hennes beskrivelser av fagsamtaler og planlegging av undervisning som nyttige sett i sammenheng med kartlegging av eleven, forstår jeg utfra et mål om å kunne vurdere elevens språklige og faglige ståsted. Når

dette utsagnet kommer i tillegg til tidligere utsagn om å tilby engelsk for elever som ikke har hatt dette før, så tolker jeg det slik at skolen søker å være en utjevnerende aktør. Gjennom supplerende tiltak som for eksempel engelsk for nyankomne elever vil undervisningen for eleven kunne oppleves meningsfull og verdifull. Samtidig vil elever som ikke har hatt muligheten til å lære engelsk kunne få opplæring og sluttvurdering i faget. Dette samsvarer med den deltagende forståelsen av opplæringstilbudet for flerspråklige elever.

Det er interessant at det igjen er en forskjell mellom barneskoler og ungdomsskoler når det gjelder rutiner for skriftliggjøring i form av rapporter om flerspråklige elevers språkkompetanse. Dette vil jeg diskutere videre i neste delkapittel.

4.2.2 Den rettslige standarden

Når det gjelder hva som menes med «tilstrekkeleg dugleik» og hvordan skolen avgjør om elevens rettighet skal opphøre forklarte Didrik at skolen forholder seg til det som kommunen har sagt, i forhold til nivå 2 i Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy. Han utdyper dette på følgende måte:

Det skjedde en litt sånn innstramming, eller påpeking for noen år tilbake i forhold til dette her. Sånn at det er max. tre år, og at hvis det skal være noe mer så skal det være noe spesielt ... Kulturen her og jeg hører også fra andre skoler, at man gjerne ... når du vurderer de (elevene), så vurderer du de ned, svakere enn de egentlig er. Så det har vi jobbet ganske mye med, i forhold til hvordan skal vi vurdere?

Didrik beskriver deretter hvordan han har diskutert dette med lærerne i sitt team og at det for noen elever fremdeles vil være aktuelt å bli vurdert til å være på nivå 2 som gir rettigheter til ressurser og timer i særskilt norsk. Han viste også til at kartlegging i Conexus er lagt til rette for å se utvikling, og utdypet videre:

Hvis eleven ikke viser noen progresjon i løpet av de tre årene. Så kan det være lærevansker hos eleven, eller så kan det være vår vurderingsevne eller det kan være at vår undervisning er altfor dårlig. Må se det i sammenheng med andre målepunkter. Vi har jo kartleggingsprøvene, eller de nasjonale prøvene. Vi har sett noen ganger at elever som har gjort det veldig godt på nasjonale prøver eller kartleggingsprøver er blitt veldig lavt vurdert i vokal.

Formuleringen «Så kan det være lærevansker hos eleven, eller så kan det være vår vurderingsevne eller det kan være at vår undervisning er altfor dårlig» kan vise til at ved å

undersøke elevens helhetlige tilbud, så har denne skolen avdekket en praksis som de ikke lenger kunne stå inne for. Didrik bruker dessuten benevnelsen «vi» som igjen kan vise til at dette er en kollektiv forståelse i lærerkollegiet. Utsagnet kan dermed tolkes som en deltakende forståelse hvor skolen legger elevens beste til grunn for å finne løsninger og tilpasse opplæringen.

På den andre siden fordrer en helhetlig vurdering av elevenes faglige utvikling at spesialiserte lærere som for eksempel morsmåslærer også inkluderes i dette arbeid. I uttalelser om samarbeid om flerspråklige elevers opplæring har Didrik uttalt: «ofte så er det de samme som har ordinær undervisning som også har grunnleggende norskundervisningen, så der klarer vi å skape sammenheng. Men så er det morsmåslærerne som er litt på siden, som ikke jobber med det som er klasseromsnært». Videre påpeker Didrik at samarbeid med morsmåslærer er preget av «kommunikasjon i forbifarten» og at han har lite kjennskap til innholdet i morsmåslærers undervisning. Han presiserte videre at han mente morsmåslærere burde få økt kartleggingskompetanse og tilgang til å gjennomføre kartlegging i Conexus. Her peker Didrik først og fremst på en utfordring knyttet til at morsmåslærere kun kan gjennomføre digital kartlegging i Conexus av elever som tilhører skolen morsmåslærer er tilsatt ved, og at dette da vil gjelde få elever. Den største andelen av kommunens flerspråklige elever får morsmålsopplæring av morsmåslærer som ikke er tilknyttet elevens nærscole, og dermed har ikke morsmåslærer tilgang til å registrere og kartlegge elevene digitalt i Conexus.

Når det gjelder kommentaren om morsmåslæreres manglende kartleggingskompetanse, så velger jeg å se denne i sammenheng med Didriks uttalelse om forståelse for lovverket: «forstår morsmåslærer dette med tilstrekkelig norsk og når den rettigheten forsvinner. For jeg tenker, de har jo egentlig en egeninteresse i det. For det handler om deres jobb ... hvis de ikke har flere kunder, så mister de på en måte jobben sin». Videre kommer han med et innspill til skoleeier om at «ved slutten av et semester, eller et halvt år, så skulle det vært en slags tilbakemelding til kontaktlærer i forhold til plan for morsmålsopplæring». Didriks innspill tolker jeg både som et argument for å skape en felles kartleggingspraksis, men også om å få en felles forståelse av lovverkets rettslige standard «tilstrekkeleg» norsk blant alle lærere som er involvert i flerspråklige elevers opplæring. Videre forstår jeg kommentaren om morsmåslæreres egeninteresse som et ønske om at elever ikke blir holdt tilbake, men får muligheten til likeverdige opplæringsvilkår. Uttalelsene kan i så måte også tolkes som deltakende forståelse.

Med tanke på at §2-8 gir rom for tolkning beskrev Cecilia følgende: «Elevene de har jo sine rettigheter, dette med tre år og så kan man jo utvide og søke og de tingene der. Men sånn som

skolen her er organisert, så er det jo ... det er ett trinn og det er to, minst to lærere på hvert trinn og de har, dekker inn alle fagene». Videre beskriver hun hvordan det alltid er noen elever ved skolen som har styrkingstimer, og at de for eksempel tilbys spesialundervisning og lesekurs: «Og de elevene som trenger det, de får være med der. Altså om det går langt utover de to timene de har på særskilt norsk. Ja, så da trenger de det da. Da får de være med». På mange måter vitner disse uttalelsene om en praksis hvor begrunnelsen for opplæringen blir sett i sammenheng med det som blir oppfattet som barnets beste dersom eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Dette vil dermed være i tråd med en deltakende forståelse.

4.3 Avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver.

I dette delkapitlet vil temaet være avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver. Dette må sees i sammenheng med deres mellomlederrolle som pedagogiske ledere og at de både har personalansvar og ansvar for utviklingsarbeid ved skolen. Dette kan gjerne komme til uttrykk i avdelingsledernes beskrivelser av ulike samarbeid mellom lærere, foresatte og andre instanser. Gjennom dialogbaserte profesjonsfelleskap har avdelingslederne et særlig ansvar for å utvikle læring og dette foregår i ulike team ved skolene.

4.3.1 Samarbeid i team

Flere avdelingsledere beskriver egen oppfølging av lærerne som en «tett – på»- praksis hvor ukentlige møter gir dem innblikk i både læringsmiljøet og det sosiale miljøet for de ulike klassetrinnene. Når det gjelder samarbeid mellom lærere forklarer Didrik, Ella og Filip at det er kontaktlærer og grunnleggende norsklærer som samarbeider om opplæringen for de flerspråklige elevene på ukentlige teammøter. Dette kan sammenfaller derfor med den formelle forståelsen.

Anna, Birger og Cecilia beskriver i tillegg ulike teamsamarbeid både mellom kontaktlærer i innføringsklasse, grunnleggende norsklærer, kontaktlærer på ordinært trinn og faglærere. De presiserer at det her foreligger viktig informasjonsutveksling, og at møtene er timeplanfestet. Anna forteller også at skolen har et eget migrasjonspedagogisk team for lærere som arbeider med særskilt språkopplæring. Dette vil på mange måter kunne forstås som en supplerende forståelse, hvor spesialiserte lærere er ansvarlige for sine fagområder og at det forekommer informasjonsutveksling dem imellom med tanke på flerspråklige elevers opplæringstilbud.

4.3.2 Samarbeid med morsmåslærere

Når det gjelder samarbeid med morsmåslærere så beskriver avdelingslederne dette på ulike måter. Ella uttaler at «vi har avtalt når han skal komme, og han har snakket videre med kontaktlærer». Frida uttrykker at «lærerne finner gode ordninger på trinnet, men jeg tror ikke det er timeplanfestet samarbeid med morsmåslærere». Hun forteller videre at skolen nylig har tilsatt en tidligere morsmåslærer som kontaktlærer og at de vil benytte seg av hennes bekjentskap til andre morsmåslærere: «hun må hjelpe oss litt. Jeg har snakket med henne om å ta ansvar og inkludere dem (andre morsmåslærere) mer». På den ene siden kan denne uttalelsen vitne om at Filip anerkjenner denne kontaktlærerens spesialkompetanse og gjerne bekjentskap til andre morsmåslærere for å bedre kunne inkludere dem i skolens profesjonsfellesskap. Samtidig kan man undres over at både Filip og Ella ikke er sitt ansvar bevisst både med tanke på å tilrettelegge for og forvente et samarbeid mellom alle lærere som er involvert i flerspråklige elevers opplæringstilbud. Deres uttalelser kan dermed gjerne tolkes som en supplerende forståelse, hvor morsmålundervisningen gjennomføres som et segregert tilbud.

Cecilia forklarer at skolen hennes har gode erfaringer med morsmåslærere og at de samarbeider godt. Videre uttrykker hun:

jeg opplever at vi har flere dyktige morsmåslærere og vi har jo flere av dem i ganske mange timer her på huset. Og de er her på planleggingsdager og utviklingstid, så vi har ulike treffpunkt. Så det samarbeidet vil jeg si er godt. Ja. Og høyst nødvendig

Dette utsagnet vitner om en deltakende forståelse, hvor praksis er at både spesialister og faglærere samhandler, forhandler og diskuterer hva som er god opplæring for flerspråklige elever. Cecilias utsagn om at «de (morsmåslærerne) er her på planleggingsdager og utviklingstid» kan forstås som at det ved skolen hennes finnes etablerte dialogbaserte profesjonsfellesskap med ansvar for å reflektere over felles verdier, utvikle læring og videreutvikling av praksis. Dette samsvarer godt med beskrivelsene av profesjonsfellesskap i LK20.

Som nevnt tidligere påpekte Didrik at «samarbeidet med morsmåslærere bærer preg av kommunikasjon i forbifarten, ved oppstart av skoleåret. Da kommer de gjerne uanmeldt». Han uttrykte også at samarbeidet mellom morsmåslærer og lærer gjerne er personavhengig. Videre beskrev han at skolen og morsmåslærer ofte hadde motstridende ønsker. Med dette mente han

at morsmåslærer gjerne ville ta eleven ut fra klassen, mens skolen ønsket at alle elevene fikk mest mulig av sin undervisning i klassen. Han kommenterte også at morsmåslærer ofte jobbet litt på siden, og ikke nødvendigvis med det som er klasseromsnært. Han stilte også spørsmål med hva som gjøres når eleven er utenfor timen, og etterlyste helheten i opplæring for eleven. Didriks beskrivelser kan forstås som at det er morsmåslærer som opprettholder det segregerte tilbudet og dermed har en supplerende forståelse. Videre forstår jeg Didrik sin uttalelse som et ønske om å inkludere det flerspråklige opplæringstilbudet i helheten av opplæringen som igjen kan være et uttrykk for en deltakende forståelse. Samtidig står beskrivelsene hans om samarbeid med morsmåslærer som «kommunikasjon i forbifarten» og kun ved «oppstart av skoleåret» i kontrast til en deltakende forståelse. Videre skaper det undring om hvorfor ikke han som avdelingsleder legger bedre til rette for og forventer mer samarbeid mellom lærere og morsmåslærere om flerspråklige elevers opplæringstilbud. Trolig kan dette sees i sammenheng med hans innspill om at skoleeier bør bidra til økt kartleggingskompetanse hos morsmåslærere og samtidig innarbeide rutiner for at morsmåslærere skal skrive halvårsrapporter.

4.3.3 Samarbeid med foreldre

Når det gjelder foreldresamarbeid uttrykker alle avdelingslederne at dette er viktig. Cecilia, Birger og Anna forteller om systemer og rutiner for dette og beskriver det som en videreføring av samarbeidet fra da eleven gikk i innføringsklasse. Alle tre understreker viktigheten av å ha med tolk i både utviklingssamtaler og på foreldremøter. Videre beskriver alle avdelingsledere ulike tilrettelegginger for flerspråklig elevers foresatte. Birger forteller at skolen hans har leksegruppe for elever og foreldre, som er et lavterskeltilbud om ettermiddager hvor foreldre blir med barna sine til skolen og får veiledning fra lærere om hvordan hjelpe til med lekser. Cecilia kommenterer også at skolen hennes tilbyr to timer leksehjelp pr. uke med kontaktlærer og/eller avdelingsleder. Videre forklarer Birger at skolen har en egen rådgiver som jobber opp mot de nyankomne og uttrykker at «da kan vi ta direkte kontakt når vi ser at det er noe, og det gjelder ikke bare de med grunnleggende norsk selvfølgelig». Cecilia beskriver også at vi «må trygge foreldrene på hva de kan bidra med». Hun utdyper dette ved å forklare at foresatte som selv ikke er så stødig i norsk skal forstå at «det er mer viktig at du bader ungene dine i det språket du er stødig i og bruker masse samtale og litteratur». Anna presiserer at det er viktig å være tett på de foresatte, og at skolen innkaller både til utviklingssamtaler, foreldremøter, foreldrekvelder og gjennomfører prosjekter for å styrke samarbeidet med foreldre generelt på skolen.

Cecilia og Birger bekrefter også viktigheten av å trygge foreldrene, og Birger kommenterer følgende: «Det er viktig å ta vare på foreldrene. De er kanskje mer nervøse enn barna». Videre beskriver han at foreldre tar kontakt med ham ved behov. Filip og Didrik uttrykker at skolen kanskje ikke gjorde så mye ekstra for foresatte til flerspråklige elever. Ella derimot uttaler at det er viktig å kjenne familien, for sosialt å kunne ivareta eleven. Videre viste hun til at skolen gjennom skoleåret har temakafé for foresatte til flerspråklige elever. Opplegget kalles «Broen» og blir ledet av sosiallærer og grunnleggende norsklærer. Etter hvert skal også helsesøster delta her. Foreldregruppen blir først invitert for å bli kjent med skolen, deretter blir andre tema som for eksempel ulike kulturer og kulturperspektiv tatt opp. Ella kommenterer også følgende: «Noen ganger tror jeg nok at foreldrene kan føle mer på manglende tilhørighet enn det elevene gjør». Alle de nevnte ytringene viser til en supplerende forståelse, hvor avdelingslederne tar hensyn til flerspråklige elevers hjemmebakgrunn og søker å fremme flerspråklige elevers utdanningsmuligheter. Videre opplever jeg Ellas uttalelse om foreldrenes manglende tilhørighetsfølelse som et tydelig innspill til viktigheten av å trygge foresatte og utvikle gode foreldresamarbeid. Dette synet samsvarer med Annas beskrivelser av samarbeid med foresatte ved hennes skole:

Vi har hatt ulike prosjekter for å styrke samarbeid mellom skole og foreldre. Det er viktigst å være tett på, være ærlige, sende tekstmelding, ringe, spørre rett ut egentlig, men med omsorg. Ikke være redd for å være for tett på. Det er noe som er viktig overfor alle foreldre, men selvsagt sikre at de forstår og være støttende. Det er barnets beste, at vi ønsker at dine barn skal klare seg - og det ønsker foreldrene også, og ta utgangspunkt i det.

Her er det særlig uttalelsen om «barnets beste, at vi ønsker at dine barn skal klare seg» som skiller seg ut. Den viser på mange måter til en deltakende forståelse hvor elevens framtidsmuligheter er en del av argumentasjonen for at elevens rett til forskjellighet blir ivaretatt.

4.3.4 Samarbeid med andre instanser

De fleste avdelingslederne beskriver også et tett samarbeid med helsesykepleier, men at dette samarbeidet ikke foregår hyppigere eller på en annen måte enn det gjør for de øvrige elevene ved skolene. Når det gjelder samarbeid med PPT forteller avdelingslederne om regelmessige møter på skolene og rutiner for oppmelding av elever. Samtidig er det mange avdelingsledere som påpeker utfordringer knyttet til at mange kartleggingsverktøy er språkbaserte og at dette gjør det vanskelig å teste flerspråklige elever med tanke på for eksempel oppmelding til PPT.

Birger påpeker blant annet dette med kommentaren: «PPT vet ikke hvor de skal gripe tak i den type utredninger». Uttalelsen viser på mange måter til en oppgitthet og kan trolig vitne om en opplevelse av at det er lite hjelp å få ved henvendelse til PPT angående flerspråklige elever. Beskrivelsen faller hverken inn under formell, supplerende eller deltakende forståelse, men vitner heller om et fravær av kompetanse hos PPT.

På den andre siden beskriver Anna skjæringspunktet mellom tilpasning og spesialundervisning på følgende måte: «at vi sikrer at eleven får det den har rett på av hjelp og støtte, og at vi ikke går og tilpasser og tilpasser ... det er viktig å få meldt opp til PPT selv om eleven ikke er ferdig opplært i språket». I andre uttalelser uttaler Anna «vi har et sånt meldeskjema. Med en gang vi tenker vi må melde noe videre, så tenker vi: Hvem kobler vi på?» Disse uttalelsene kan vitne om et godt samarbeid med PPT og andre instanser, i tillegg til at skolen har gode rutiner for dette. I så måte beskriver Anna en deltakende forståelse hvor også flerspråklige elevers eventuelle rettigheter til spesialpedagogisk hjelp blir ivaretatt.

På spørsmål om samarbeid i forbindelse med flerspråklige elevers overføring fra innføringsklasse til ordinær klasse ser vi en distinksjon mellom ordinære skoler og innføringsskoler. Avdelingsledere som arbeider ved innføringsskoler forteller at innføringselevene hospiterte i fag før de starter i ordinær klasse, samt at de har fadderordning hvor elever i ordinær klasse får et særlig ansvar for å hjelpe flerspråklige elever. Videre har skolene rutiner for overføringsmøte mellom lærere i Innføringsklassen og kontaktlærer for ordinær klasse. En avdelingsleder beskriver innholdet i overføringsmøtene slik: «det er fokus på elevens styrker og utfordringer». Disse beskrivelsene viser på mange måter til en supplerende forståelse hvor skolen søker å kompensere for elevenes utfordringer for på den måten å skape et vellykket opplæringsløp og ivareta eleven.

Videre er det interessant at avdelingslederne som arbeider ved ordinære skoler knytter begrepene *tidlig innsats* og *tilpasset opplæring* til tilrettelegginger som gjøres i forbindelse med at innførings elever starter i ordinær klasse. I utgangspunktet kan dette forstås som en forsikring om at det iverksettes spesielle tiltak for flerspråklige elever. De forklarte for eksempel at nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2. trinn får mer støtte, og at grunnleggende norsklærer er knyttet til trinnet. En avdelingsleder presiserte også at nyankomne flerspråklige elever får litt spesifikk trening hver dag, uten å gå nærmere inn på innholdet i denne treningen. Samtidig vil det være relevant å se disse utsagnene opp mot tidligere utsagn fra disse avdelingslederne om lærers kompetanse i norsk som andrespråk og fravær av samarbeid med morsmåls lærere. Det er dermed nærliggende å sette spørsmålstegn ved hvordan avdelingslederne kan være sikre på

at lærerne iverksetter de riktige målrettede tiltakene for nyankomne flerspråklig elever på 1. og 2.trinn som får sitt innføringstilbud i ordinær klasse?

4.4 Oppsummering av funn knyttet til flerspråklige elevers opplæringstilbud:

Mine funn er knyttet til avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver i opplæringen for flerspråklig elever, deres forståelse av eget handlingsrom, bruk av profesjonelt skjønn og egen rolle som leder. Funnen kan sees i sammenheng med formell, supplerende og deltakende forståelse for skoleledelse av flerspråklig elevers opplæring, her oppsummert i følgende tabell:

	Formell forståelse	Supplerende forståelse	Deltakende forståelse
Hvordan organiseres opplæringen?	Birger og Didrik beskriver opplæringstilbud i ordinær klasse	Filip og Ella beskriver segregert tilbud i gruppe	Anna og Cecilia beskriver en kombinasjon segregert gruppe og ordinær klasse
Hvem er ansvarliggjort?		Birgit, Cecilia, Didrik, Ella og Filip beskriver en praksis hvor eksperter er ansvarliggjorte	Anna beskriver en praksis hvor alle er ansvarliggjorte
Hvilket kartleggingsverktøy benyttes?		Anna, Birger, Cecilia, Didrik, Ella og Filip beskriver at kartlegging føres i Conexus Engage	
Hvem gjennomfører kartleggingen?	Didrik, Ella og Filip beskriver at kartlegging utføres av lærer	Anna, Birger og Cecilia beskriver at kartlegging utføres av spesialister	
Annen form for vurdering?			Anna beskriver bruk av fagsamtaler som kartlegging
Annen dokumentasjon?			Anna og Birger forteller om skriftlige rapporter
Hvem samarbeider om opplæringen?	Didrik, Ella og Filip beskriver samarbeid mellom kontaktlærer og grunnleggende norsklærer	Birger og Cecilia beskriver samarbeid mellom kontaktlærer, grunnleggende norsklærer og morsmåslærer	Anna beskriver samarbeid mellom kontaktlærer, grunnleggende norsklærer, morsmåslærer og faglærere
Andre samarbeidsformer på skolen?	Anna, Birger, Cecilia, Didrik, Ella, Filip beskriver samarbeid på team knyttet til elevens trinn	Anna beskriver samarbeid i migrasjonspedagogiske team	
Samarbeid med foresatte?	Didrik og Filip beskriver ordinært foreldresamarbeid	Anna, Birger, Cecilia og Ella beskriver foreldresamarbeid med ekstra tilrettelegginger	

Samarbeid med andre instanser?		Anna, Birger, Cecilia, Didrik, Ella, Filip beskriver samarbeid med andre instanser	
--------------------------------	--	--	--

De tre ulike forståelsene er her knyttet til kategorier som organisering, ansvarliggjøring, kartlegging og samarbeid om opplæringstilbudet. Med de nevnte kategoriene som utgangspunkt, så viser fordelingen at det er en hovedvekt på supplerende forståelser blant avdelingslederne. Videre er det tre avdelingsledere som gir uttrykk for deltakende forståelse i flere av kategoriene.

Som en avrunding i mine intervjuer spurte jeg informantene om de hadde noen tips til skoleleder som skal ta imot flerspråklige elever for første gang. Alle avdelingslederne viste til praktiske hensyn som å bestille tolk, og at det er viktig å innhente bakgrunnsinformasjon om eleven. Likevel var det Anna sin uttalelse i tråd med den deltakende forståelsen som skilte seg ut: «Ja, jeg tenker at de må se på det som en ressurs. Og søke kunnskap og støtte og at en må ha faste trygge personer, en kan ikke sette en lærer inn i en time og en annen lærer i en annen time. Det må faktisk være kontinuitet og det må jobbes med det». Vider påpeker hun at «man må jobbe veldig systematisk. Det er hardt arbeid å lære et nytt språk!» Hun sier videre at: «Selvfølgelig skal en ha det fint sammen og ha det trygt, men læringstrykket må være stort og forventningene skal være tydelige. Og forventningene til foreldrene må være tydelige, forventningene til elevene må være tydelige og så må en ha den der, omsorgen i bunn, sant». Avslutningsvis sier hun: «en kan ikke tenke at en skal spare på de flerspråklige elevene». Annas uttalelser vil jeg kommentere ytterligere i oppgavens oppsummering og konklusjon.

5 Diskusjon og avsluttende refleksjoner

Dette forskningsprosjektets problemstilling er:

Hvordan tolker avdelingsledere sine oppgaver i opplæringen av flerspråklige elever?

Jeg søker å besvare denne problemstillingen ved å ta for meg temaene som ble presentert i forrige kapittel og se dem i lys av forskning beskrevet i kapittel 2. Videre vil jeg undersøke beskrivelser av opplæringstilbudet for flerspråklige elever sett i lys av avdelingsledernes handlingsrom, bruk av profesjonelt skjønn og oppgaver. Deretter ønsker jeg å utforske Friromsmodellen (Berg, 1999) og se denne i sammenheng med de tre forståelsene for ledelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud (Vedøy, 2017). Ved å utforme en kombinasjon av de to nevnte tilnærmingene, søker jeg også å synliggjøre hvordan de tre ulike forståelsene kan påvirke handlingsrommet til avdelingslederne. Videre vil jeg vise til muligheter og utfordringer knyttet til avdelingslederrollen.

5.1 Avdelingsledernes handlingsrom

Når det gjelder styring av skolen så danner lover, regelverk og læreplaner en ytre grense for styring (Berg, 1999). Molander beskriver dette som strukturelle mekanismer og viser til at både til lover, forskrifter, tilsyn og kommunale retningslinjer på denne måten både påvirker og legger føringer for ledelse av skoler (Andenæs & Møller, 2016, s. 203).

Når det gjelder nasjonale føringer viser de fleste avdelingslederne til at flerspråklige elever får sin særskilte språkopplæring etter «*Læreplan i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er likevel få av dem som beskriver i hvilken grad og på hvilken måte denne læreplanen benyttes i opplæringen. Ifølge Abrahamsen skal avdelingsledere både skape ledelsesaktiviteter og ledelsesansvar (Abrahamsen, 2019).

Didrik knyttet det opplevde handlingsrommet til skolens prioritering av å gi alle elever et helhetlig og inkluderende tilbud og beskrev en praksis der flerspråklige elever i all hovedsak fikk sin undervisning i ordinær klasse. Bakgrunnen for dette må sees i sammenheng med kommunens praksis om å gi nyankomne, flerspråklige 1. og 2. trinns elever et innføringstilbud i ordinær klasse. Kommunens føringer styrer på denne måten avdelingslederne i retning av en formell forståelse. Videre kan fokus på et helhetlig tilbud på trinnet også sees i sammenheng med et ønske om å sosialisere flerspråklige elever inn på trinnet. Ved en formell forståelse vil likhet og viktigheten av å ha alle elever i klasserommet være en gjeldende praksis. De samme argumentene var å finne i Birger sine uttalelser når det gjelder nyankomne flerspråklige elever

på 1. og 2.trinn. Didrik og Birger representerer dermed en formell forståelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Slik jeg oppfatter praksisen ved skolene for småtrinnet, så organiseres opplæringen på denne måten utfra et rasjonale om å gi et likt opplæringstilbud til alle elever.

Videre gir begge uttrykk for at mangfold vektlegges som en verdi, men ingen av lærerne er spesielt ansvarliggjorte hverken med tanke på flerspråklige elevers språkopplæring eller det helhetlige opplæringstilbudet. Dette kommer for eksempel til uttrykk i Didriks uttalelse om fleksible løsninger for organiseringen av opplæringstilbudet hvor han påpeker at ansvaret ikke pulveriseres. Denne påstanden kan sees i sammenheng med at ingen lærer er spesielt ansvarliggjort, og dermed vil det heller ikke være et ansvar å pulverisere. Utfordringen med den formelle forståelsen kan derfor være at denne strategien, som tilsynelatende søker å inkludere flerspråklige elever i helheten av opplæringen og anser dem som lik den øvrige elevgruppen, på mange måter bidrar til assimilering (Vedøy, 2017). Når ingen blir ansvarliggjort med tanke på flerspråklige elevers faglige og språklige progresjon, vil enkeltelevers særbehov kunne stå i fare for å ikke bli ivaretatt.

Videre beskrev flere avdelingsledere at samarbeid med morsmåslærere var fraværende, og innen en formell forståelse vil trolig ikke dette samarbeidet anses som særlig verdifullt. Uttalelser blant avdelingslederne om at morsmåslærer ikke arbeider klasseromsnært, eller at samarbeidet er begrenset til å lage avtaler om tid og sted for morsmålsopplæringen kan være eksempler på dette. Oppfattelsen av at morsmålsundervisning ikke nødvendigvis blir betraktet som så verdifull støttes også av Spernes og Fjeld som viser til at morsmåslærere ikke får brukt sitt potensiale og sin ekspertise, eller blir inkludert i læringsfellesskapet ved skoler (Spernes & Fjeld, 2017). De viser videre til at flerspråklige elevers læringsutbytte avhenger både av lærers engasjement, kunnskap og ferdigheter. Det vil dermed være nærliggende å anta at en formell forståelse ikke ivaretar flerspråklig elevers læringsutbytte på en god nok måte.

Blant avdelingslederne var det hovedsakelig Filip og Ella som beskrev flerspråklige elevers opplæringstilbud i segregerte grupper, og dette er å betrakte som en supplerende forståelse. Begge viste til en praksis hvor eksperter ble ansvarliggjorte og hvor fokuset gjerne var rettet mot elevens språkopplæring og ikke på helheten i opplæringstilbudet. Ved at flerspråklige elever blir betraktet som forskjellige og med helt andre behov enn de øvrige elevene, kan den supplerende forståelsen på mange måter bidra til segregering. Når ansvaret for opplæringen blir tildelt eksperter, som for eksempel grunnleggende norsklærer og morsmåslærer, viser undersøkelser til at flerspråklig elever i liten grad får hjelp til å ta i bruk sin

morsmålskompetanse i klasseromsaktiviteter (Grimstad, 2012, s. 23). Dette kan dermed føre til at flerspråklige elever arbeider mer individuelt enn sine medelever, som igjen trolig forsterker den flerspråklige elevens opplevelse av å være forskjellig og i et segregert tilbud. Paradokset kan dermed bli at det bakenforliggende motivet om å tilby spesialtilpasset undervisning, og ha eksperter som støtter elevene, faktisk kan frata elevene mulighetene til å kunne delta i klasseromsundervisningen på lik linje med sine medelever.

Den segregerte organiseringen ble også nevnt av Anna og Cecilia. Forskjellen er at de beskrev skolens praksis som både en form for integrering, hvor søkelyset rettes mot flerspråklige elevers forskjellige behov, og inkludering, at elevers rett til like muligheter verdsettes. Ved å både tilby segregerte grupper og ordinær klasseromsundervisning viser de til en strategi for å inkludere flerspråklige elever i helheten av skolens opplæringstilbud. Dette perspektivet samsvarer med en deltakende forståelse og kommer også tydelig til uttrykk i Annas beskrivelse av at skolen praktiserer integrert språk- og fagopplæring i gruppe ledet av spesialister. Videre beskrev hun at spesialistene deler sin kunnskap i kollegiet, og at alle lærerne ved skolen både blir ansvarliggjorte, samtidig som det foregår en kontinuerlig diskusjon om hva som er god læring for skolens elever. Cecilia hadde en lignende beskrivelse av samarbeidet med morsmålslærere, at de inkluderes i både utviklingstid og på planleggingsdager. Hun presiserte at dette samarbeidet er «høyst nødvendig». Dette utsagnet kan også støtte argumentet om at samhandling mellom spesialister og faglærere vil kunne bidra til diskusjoner om hva som er god opplæring. Samtidig viser rapporter til at dersom bruk av morsmål i opplæringen integreres som en del av skolens virksomhet og blir drevet av kvalifiserte morsmålslærere, så vil dette kunne være prestasjonsfremmende for flerspråklige elever (Bakken, 2007). Beskrivelsene til Anna og Cecilia viser dermed til en deltakende forståelse hvor flerspråklige elevers opplæring forstås som en del av skolens helhetlige arbeid (Vedøy, 2017, s. 33). Dermed anerkjenner Cecilia og Anna de særlige utfordringene som er knyttet til flerspråklige elevers læringssituasjon. Videre vil deres holdning til og forventning om å tilpasse undervisningen være eksplisitt formulert, noe som igjen vil kunne bidra til likeverdige opplæringsvilkår.

I dette forskningsprosjektet var det flere avdelingsledere som også knyttet det opplevde handlingsrommet til fleksibilitet når det gjelder ressursbruk. Dette gjaldt i stor grad Ella og Birger, som begge påpekte at de tildelte ressursene ikke nødvendigvis var så romslige. Ella beskrev at uventede utfordringer i skolens elevgruppe gjerne førte til omfordeling av ressurser, som igjen kunne føre til at flerspråklige elever kunne få et forringet

opplæringstilbud. Birger kommenterte at skolen hadde opplevd å ha et større fokus på læring da den deltok i Two-teachers-prosjektet hvor skolen fikk økte ressurser i form av økt lærertetthet.

Møller og Karseth viser til at økonomiske betingelser kan påvirke og føre til begrensninger for eksempel i skjønnsutøvelsen som legges til grunn for muligheten for å tilrettelegge for tilpasset opplæring (Andenæs & Møller, 2016, s. 215). De stiller også spørsmål ved om den rettslige standarden tilpasset opplæring har en for svak regulering av handlingsrommet til skoleledere. Det vil være nærliggende å tenke at den samme svake reguleringen også kan være relevant for §2-8. Jeg vil komme nærmere inn på skjønnsutøvelse i neste delkapittel.

5.2 Avdelingslederne sitt profesjonelle skjønn

Når det gjelder avdelingsledernes forståelse av profesjonelt skjønn har jeg sett dette i sammenheng med kartlegging av flerspråklige elevers språkferdigheter og tolkning av den rettslige standarden «tilstrekkeleg dugleik» i Opplæringslovens §2-8.

Alle avdelingslederne bekreftet at skolen gjennomfører kartlegging av språkferdigheter og registrer dette i det digitale verktøyet Conexus. Dermed kan det tilsynelatende virke som om skolene gjennomfører en lik praksis på dette området. Men som utypet i forrige delkapittel så beskriver avdelingslederne ulike praksis når det gjelder samarbeid og gjennomføringen av dette kartleggingsarbeidet.

Avdelingsleder viser ulik forståelse når det gjelder relevansen av å ha lærer med formell kompetanse i norsk som andrespråk. Didrik, Ella og Fredrik forklarte at kartleggingen ble utført av lærer i grunnleggende norsk. De presiserte at dette var lærere med erfaring, men uten fordypning i norsk som andrespråk, som sammen med kontaktlærer samarbeidet om opplæringstilbudet for flerspråklige elever. Dette samsvarer med den formelle forståelsen av flerspråklige elevers opplæring. Videre vil de skjønnsmessige vurderingene som avdelingslederne legger til grunn trolig være forankret i en allerede etablert praksis, og i liten grad på systematiske vurderinger av elevens behov. Bogsti viser til lignende resultater når det gjelder tilpasset opplæring og spesial undervisning (Andenæs & Møller, 2016, s. 226).

Birger og Cecilia viste til at det var spesialister som utførte kartleggingen, og at det var etablert samarbeid mellom kontaktlærer, grunnleggende norsklærer og morsmålslærer. Dette er i tråd med den supplerende forståelsen for flerspråklige elevers opplæringstilbud. Blant avdelingslederne er Anna den som skiller seg ut fordi hun viste til systemer og avsatt

samarbeidstid til spesialister som utfører kartleggingen og kontaktlærer, grunnleggende norsklærer, morsmåslærer og faglærere. Videre presiserte hun at fagsamtaler også ble benyttet som en del av kartleggingen. I tillegg forklarte hun at skolen hadde rutiner for å lage skriftlige rapporter om elevenes faglige og språklige utvikling, en praksis for øvrig også Birger beskrev ved sin skole. Beskrivelsen av praksisen ved Annas skole samsvarer med en deltakende forståelse.

I forrige delkapittel påpekte jeg at det var en distinksjon mellom barneskoler og ungdomsskoler når det gjelder rutiner for skriftliggjøring i form av rapporter for flerspråklige elevers språkkompetanse. Avdelingslederne ved barneskolene beskrev hovedsakelig språkkartlegging knyttet til registrering i Conexus, mens avdelingslederne ved ungdomsskoler fortalte også om rutiner hvor lærerne skrev rapporter og hadde samarbeidsmøter om flerspråklige elevers opplæringstilbud, og at disse møtene blir gjennomført hvert semester. Dette har trolig sammenheng med ungdomsskoleelevenes rett til å få vurdering i fag og karakterer. I så måte vil det være nærliggende å anta at avdelingsledernes skjønnsmessige vurderinger er forankret i de systematiske vurderingene av elevenes forutsetninger, og at tilpasset opplæring dermed blir forstått både som et virkemiddel for å organisere, og gjennomføre undervisningen, men ikke minst for å kunne vurdere den.

Videre vil det trolig være av betydning at skoler som har lærer med spesialisert faglig kunnskap bidrar til en profesjonsutøvelse i samsvar med gitte verdier. Gjennom den spesialisert lærers formelle utdanning vil denne lærerens faglige kunnskap kunne påvirke og fremme et verdisyn knyttet til hvordan skolen bør arbeide for å sikre flerspråklige elevers rettigheter. I forlengelsen av dette vil det også være relevant å vise til forskjellene mellom innføringsskoler og ordinære skoler med tanke på lærers kartleggingskompetanse. Som tidligere nevnt har innføringsskolene spesialiserte lærere med fordypning i norsk som andrespråk. Denne spesialiserte kunnskapen representerer en faglig forankring hvor verdigrunnlaget, eller de epistemiske mekanismene, kan bidra til å sikre flerspråklige elevers rettigheter. NAFO har videre uttalt at skoleledere, kommuner og fylkeskommuner savner tydelige føringer både når det gjelder krav til lærers kompetanse, kartlegging og elevenes rettigheter (NAFO, 2019).

Avdelingslederne viser ulik forståelse av elevenes forutsetninger og kartlegging av språkferdigheter. Det vil derfor være nærliggende å anta at lærers kompetanse har relevans i forbindelse med de skjønnsmessige vurderingene av den rettslige standarden «tilstrekkeleg dugleik» i Opplæringslovens §2-8. Videre vil det være interessant å se nærmere på

avdelingsledernes forståelse av kommunens innstramming om at flerspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring opphører etter tre år.

Didrik beskrev dette som en bevisstgjøring som bidro til en praksisendring ved skolen, hvor flerspråklige elevers kartleggingsresultater på nasjonale prøver ble vurdert sammen med kartlegging av elevenes språkkompetanse. Ved å anvende den erfaringsbaserte og faglige kunnskapen i kollegiet utøvet de profesjonelt skjønn. Videre beskrev han hvordan dette gjerne ga større muligheter til å avdekke lærevansker, fordi lærerne diskuterte seg frem til en kollektiv forståelse for å finne løsninger og tilpasse opplæringen. Dette perspektivet er på mange måter i samsvar med Friromsmodellen, hvor styring i skolen må sees i sammenheng med skolens indre grense som rommer skolens kultur og tradisjoner, og hvordan kollektiv resonnering kan bidra til utvidet profesjonalitet (Berg, 1999, s. 112). Anna viste også til at epistemiske mekanismer, hvor kollektiv resonnering og begrunnelser av det skjønnsmessige, bidro til å ivareta flerspråklige elevers eventuelle rettigheter til spesialpedagogisk hjelp.

Det vil videre være svært relevant å kommentere Didriks uttalelser om morsmåslærers manglende kartleggingskompetanse, og fravær av samarbeid med morsmåslærer med tanke på at deres perspektiv dermed mangler i skolens utøvelse av skjønn. Det vil her være aktuelt å vise til Aune som understreker at det må arbeides systematisk, og samtidig på flere arenaer og nivå med rettslige standarder for å kunne sikre barns rettigheter etter loven (Andenæs & Møller, 2016, s.74).

Å øke og skape en felles kartleggingskompetanse vil kunne bidra til å sikre elevenes rettigheter. Samtidig som kommunens føringer om maksimalt tre år med særskilt språkopplæring kan føre til en bevisstgjøring som beskrevet av Didrik, vil denne grensen trolig også kunne frata flerspråklige elever sine rettigheter. Dette vil særlig være gjeldende dersom det ikke blir arbeidet utfra systematiske vurderinger av elevenes forutsetninger hvor også morsmåslæreres perspektiv inkluderes. Lærere og skoleledere skal altså ved bruk av sitt profesjonelle skjønn sikre at rettsregelen «tilstrekkeleg dugleik» oppfylles. I henhold til Aunes 5-trinnsliste vil det derfor være av betydning at lærere, avdelingsledere, skoleledere og skoleeiere får opplæring slik at de skal kunne forstå hva rettsregelen går ut på (Andenæs & Møller, 2016, s. 56-57).

Videre blir formuleringen «barnets beste» benyttet av Anna i forbindelse med samarbeid med foresatte. I andre uttalelser beskriver hun også en praksis hvor skolen fungerer som en utjevneende aktør og hvor elevens framtidsmuligheter er tungtveiende argument for

beslutninger knyttet til flerspråklig elevers opplæringstilbud. Det er derfor nærliggende å anta at det ved hennes skole er stor bevissthet om Barnekonvensjonen og §104 i Grunnloven hvor det står følgende: «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.»

5.3 Avdelingslederne sine oppgaver

Avdelingslederrollen innebærer blant annet å ha personalansvar, lede læringsprosesser og være endringsagenter i kollegiet. Videre vises det til at avdelingsledere trenger ferdigheter i å bygge gode team (Abrahamsen, 2019, s. 21).

Avdelingslederne i dette forskningsprosjektet beskrev samarbeid i team knyttet til elevens trinn. Videre var det Didrik og Anna som beskrev at skolene deres har migrasjonspedagogiske team. Det er dermed rimelig å anta at det foreligger gode og tydelige strukturer ved skolene for forventet deltagelse i skolens trinnteam. Likevel er det få avdelingsledere som hadde tatt ledelsesansvar for å inkludere morsmåslærere i læringsfellesskapet ved skolen. Det er i hovedsak avdelingslederne ved innføringsskolene som beskriver inkludering av morsmåslærere i skolens utviklingstid og planleggingsdager. Dette må selvsagt sees i sammenheng med at mange morsmåslærere er tilsatt og har sin base ved innføringsskoler. Likevel bekrefter dette Spernes og Fjeld sin beskrivelse om at morsmåslærere ikke får muligheten til å bruke sitt potensiale og delta i læringsfellesskap med andre lærere (Spernes & Fjeld, 2017)

Dersom målet i et lærerkollegium skal være utvidet profesjonalitet, hvor skolen har en kollektiv autonomi, vil fravær av morsmålspektivet trolig kunne forringe opplæringstilbudet for flerspråklige elever. For å kunne bedre sikre at flerspråklige elever får tilpasset opplæring, viser Hauge til at skoleledelsen må bidra til å implementere det flerkulturelle perspektivet og tilsette lærere med kompetanse til å ivareta elevenes rettigheter (Hauge, 2014, s. 289). På spørsmål om tilpasset opplæring beskrev avdelingslederne dette som et overordnet prinsipp. Bjørnsrud og Nilsen viser også til at tilpasset opplæring i mindre grad blir forstått av skoleledere som «et virkemiddel for å organisere, gjennomføre og vurdere undervisning» (Abrahamsen, 2019, s. 226).

For å kunne gjøre de riktige tilretteleggingene, vil det være avgjørende at alle involverte lærere bidrar med sin kunnskap i opplæringstilbudet for flerspråklig elever. Ved å etablere profesjonsfellesskap, legge til rette for og forvente deltagelse vil alle lærere få muligheten til å

resonnere og reflekter over felles verdier. På denne måten kan lærerkollegiet oppnå kollektiv autonomi ved at fleksibilitet, samarbeid og framtidsorientering blir sett i sammenheng med vurdering, fag, utviklingsarbeid og læreplanarbeid. Det er dette Berg beskriver som utvidet profesjonalitet (Berg, 1999, s. 112). Videre beskriver Tronsmo at velfungerende og gode profesjonsfelleskap har tydelig ledelse, sterk team-struktur og kultur for samarbeid. Det er også avgjørende at forholdet mellom skoleledelsen og lærerne er preget av gjensidig tillit (Tronsmo, 2020). En stor utfordring knyttet til samarbeid med morsmålslærere er at de reiser mye mellom ulike skoler i kommunen, og skal de innom flere skoler i løpet av en skoledag. Dette kan på mange måter både skape tidspress og begrense samarbeidsmulighetene. Flere avdelingsledere uttrykker også forståelse for denne situasjonen. Likevel vil jeg vise til at det er avdelingsleder som ledelsesansvar for lærere ved sin skole, og som gjerne skal lede læringsarbeidet knyttet til flerspråklige elever. Dermed kan de ha et særlig ansvar for å legge til rette for samarbeid. Det kan også være aktuelt å gjøre en avklaring fra skoleeiers side både overfor avdelingslederne, men også overfor morsmålslærerne om hva som er forventet. Kanskje kan Didriks innspill om skriftlige halvårsrapporter fra morsmålslærerne være et bidrag inn i dette samarbeidet?

Avdelingslederrollen fordrer også samarbeid med foresatte og andre instanser utenfor skolen. Foreldresamarbeid verdsettes høyt blant avdelingslederne, og ved å anerkjenne sårbarheten de foresatte kan kjenne på søker avdelingslederne å trygge dem. Ella og Birger beskrev dette ved å vise til at foresatte gjerne er mer nervøse enn barna og ofte kan føle på manglende tilhørighet. Didrik og Filip uttrykte en formell forståelse hvor skolen ikke gjorde noe mer for foresatte til flerspråklige elever enn det de gjør for de øvrige elevene. Anna, Birgit, Cecilia og Ella viste både til leksegrupper, foreldrekvelder og temakafé som eksempler på supplerende tiltak for flerspråklige elevers foresatte. Denne supplerende forståelsen kan tolkes som et ønske om å fremme elevenes utdanningsmuligheter. Anna beskrev samarbeidet med foresatte og brukte formuleringen «barnets beste» som kan vise til en deltakende forståelse hvor elevens framtidsmuligheter er tungtveiende argument.

En interessant tanke er at det bare er i opplæringslovens §§2-8 og 3-12 at formuleringen «elevens beste» blir brukt, og at i utkast til ny opplæringslov blir denne formuleringen foreslått som et grunnleggende prinsipp. På mange måter kan dette signalisere viktigheten av at avdelingsledere ivaretar elevenes rettigheter og ikke vurderer dem som et minimumskrav på to timer særskilt norsk pr. uke. Det vil derfor være avgjørende å sikre flerspråklige elever god undervisning, både i segregerte grupper, men også ved å inkludere dem i den ordinære

undervisningen. På denne måten kan flerspråklige elever få større muligheter til å delta på lik linje som elever med norsk som førstespråk, noe som igjen vil kunne skape bedre muligheter for dem senere i livet.

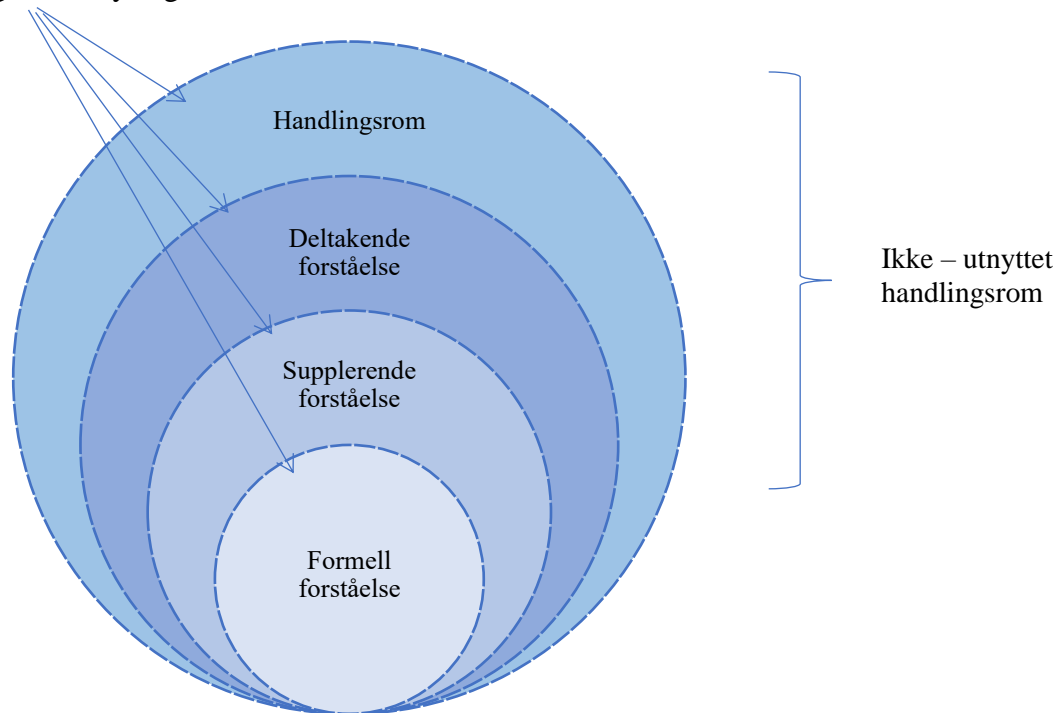
5.4 Friromsmodellen og tre forståelser

Når det gjelder avdelingsledernes beskrivelser av opplevd handlingsrom, forståelse av profesjonelt skjønn og tolkning av egne oppgaver, så skal dette nå sees i sammenheng med de tre ulike forståelsene av flerspråklige elevers opplæring. Samtidig vil det være relevant å vise til Friromsmodellen som beskriver at den rådende skolekulturen og verdigrunnlaget danner en indre grense for styring i skolen (Berg, 1999, s. 28). Dette verdigrunnlaget kan også forstås som epistemiske mekanismer hvor lærerne innehar kunnskap, i tillegg til et sett normer og verdier som de har tilegnet seg gjennom sin utdanning (Andenæs & Møller, 2016, s. 203).

5.4.1 Formell forståelse

I Friromsmodellens indre grense befinner skolekulturen seg, og her vil også den formelle forståelsen kunne plasseres. Gjennom å anerkjenne elevers rett til lik tilgang til utdanning vil formelle strukturer ved skolen ivareta søknadsprosesser og tildeling av ressurser knyttet til flerspråklige elevers opplæringstilbud. Flere avdelingsledere beskriver en praksis hvor elever på småtrinnet hovedsakelig får sin undervisning på sitt trinn, og at det gjerne er praktiske hensyn og ressursbruk som legger føringer for hvordan opplæringstilbudet blir gitt. Videre bekrefter de fleste avdelingsledere praksisen med å tildele to timer pr. uke for elever som skal ha særskiltnorsk opplæring (Rambøll, 2016). Flere påpeker også at skolen har tilmålte ressurser og at til tross for at flerspråklige elever får tildelt to timer til undervisning, så kan akutte situasjoner på skolen føre til omdisponeringer. Dette kan igjen føre til at flerspråklige elever får opplæringstilbudet sitt redusert for kortere eller lengre perioder. En avdelingsledere for småtrinnet uttrykker også en bekymring over at nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2. trinn får hele sitt opplæringstilbud på trinnet, og viser til at elevene får for få timer til særskilt norskopplæring.

Ytre grense, styring av skolen



Modellen er inspirert av Berg sin Friromsmodell og Vedøy sine tre forståelser for å forstå organiseringen av flerspråklige elevers opplæring.

Som nevnt i kapittel 2 viser forskning til at avdelingsledernes skjønnsmessige vurderinger ofte er forankret i den allerede etablerte praksisen ved skolen, og i liten grad på elevenes forutsetninger eller tolkning av loven. Dermed vil en bevisstgjøring rundt viktige tiltak som verdsetter elevens behov og forutsetninger kunne bidra til at opplæringen blir mer verdifull.

Dette er også relevant med tanke på en mer felles forståelse av den rettslige standarden «tilstrekkeleg dugleik» og hvilke kartlegginger som gjennomføres med tanke på flerspråklige elevers språkutvikling på norsk. Dermed vil lærers kartleggingskompetanse også være relevant. Rambølls rapport «*Evaluering av særskiltspråkopplæring og innføringstilbud*» (Rambøll, 2016) viser til at de fleste skoleledere legger føringer for at elevenes språkferdigheter blir kartlagt, og at utfallet av kartleggingen skal fremgå i et enkeltvedtak.

Dette samsvarer i stor grad også med funn i dette forskningsprosjektet. Alle avdelingslederne beskriver at elevene blir kartlagt og at dette føres i Conexus Engage. På

Utdanningsdirektoratets sider står det også følgende «Den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne presiseringen viser til at norsk som andrespråk er et eget fag, og til viktigheten av at kartlegging og vurderinger gjøres utfra profesjonsfaglig kunnskap. I dette forskningsprosjektet beskriver halvparten av avdelingslederne at kartlegging av elevenes språkkompetanse i grunnleggende norsk blir

utført av lærer uten formell utdanning i norsk som andrespråk. Videre kan uttalelser om kartlegging i Conexus Engage som at «det er mye å registrere» og videre at «det nesten tar fokus fra undervisningen» vitne om lærers manglende kompetanse i norsk som andrespråk, og at avdelingsleder ikke anerkjenner viktigheten av denne kompetansen. På en annen side kan det være et uttrykk for at språkkartleggingen fokuserer for mye på innholdet i språkopplæringen, og i mindre grad på det som foregår i klasserommet.

Formell forståelse kan dermed også sees i sammenheng med skolens rådende skolekultur. Det gjeldende verdigrunnlaget danner på denne måten en indre grense for hva som kan gjennomføres ved den enkelte skole. Eksempler på denne indre grensen innen formell forståelse kan være et kollegiums tolkning av hva et helhetlig og inkluderende tilbud til flerspråklige elever egentlig innebærer. Uttalelser som at elevene «får den treningen som de har krav på» kan dermed undersøkes og utfordres. Å inkludere morsmåslærere og utnytte deres ekspertise i læringsfellesskapet, vil også kunne føre til at elevenes læringsutbytte bedre blir ivaretatt (Spernes & Fjeld, 2017). Videre kan ofte morsmåslærer bidra med kulturforståelse og være en brobygger i møte med foresatte. I dette forskingsprosjektet beskriver to avdelingsledere at skolen ikke gjør noe ekstra i møte med foresatte til flerspråklige elever. Videre er samarbeid med morsmåslærer fraværende.

Diskusjon om mangel på ansvarliggjort lærer i særskilt norskundervisning kan samtidig føre til at den indre grensen avklares. I tillegg vil det også være relevant at særskilt norsk anerkjennes som et eget fagfelt, og at skolen ser nødvendigheten av å videreutdanne lærere eller tilsette lærer med kompetanse i norsk som andrespråk. Kritisk diskusjon i kollegiet om verdigrunnlaget, læringsarbeidet i klasserommene og forståelse av hva som er god opplæring for flerspråklige elever vil dermed kunne bidra til en bevisstgjøring om hvor disse grensene går. På denne måten vil også den indre grensen kunne avklares og skape et større handlingsrom. Berg understreker at det er her i det ikke-utnyttede handlingsrommet at endring kan starte (Berg, 1999, s. 30).

5.4.2 Supplerende forståelse

Som vi ser av figuren så vil avdelingsledernes handlingsrom videre kunne øke dersom de innehar en supplerende forståelse. Medvirkende faktorer for å oppnå dette kan være å anerkjenne flerspråklige elevers behov for tilrettelagt undervisning. Det være seg å tilsette lærere med fordypning i norsk som andrespråk, i tillegg til morsmåslærere, og at disse spesialiserte lærerne får et særlig ansvar for opplæringen av flerspråklige elever. Som nevnt under punkt 4.1 så uttrykker avdelingsledere på småtrinnet hovedsakelig en formell forståelse

og et opplæringstilbud på elevens trinn, mens avdelingsledere på mellom- og ungdomstrinn beskriver undervisning i segregerte grupper og altså en mer supplerende forståelse. Forskjellen kan trolig videre forklares på bakgrunn av at det faglige innholdet på mellom- og ungdomstrinnet krever et mer akademisk språk og er kognitivt mer utfordrende enn det hverdagsspråket som gjerne i hovedsak benyttes på de yngre klassetrinnene. I tillegg kan dette sees i sammenheng med at flerspråklige elevers leseferdigheter er for dårlige, og derfor ikke strekker til når elevene skal lese for å lære. Dermed vil undervisning i segregerte grupper kunne være hensiktsmessig med tanke på faglige og språklige tilrettelegginger.

For å beherske et språk på akademisk nivå anslår språkforsker Cummins at flerspråklige elever trenger 5-7 år. I denne innlæringsfasen befinner eleven seg mellom to språk (morsmål og norsk), og har et mellomspråk som er et eget, systematisk språk med en forutsigbar læringsgang som utvikler seg fra et enkelt til et mer komplekst språk (Berggreen, 1999, s. 31-32). Eleven møter utfordringer både språklig, sosialt og kulturelt, og er særdeles sårbar i denne mellomspråksfasen. Derfor fordrer det å undervise flerspråklige elever en lærer med kompetanse på fagområdet. På denne måten vil for eksempel de skjønnsmessige vurderingene, som spesialiserte lærere legger til grunn for kartlegging og vurdering, kunne ivareta flerspråkligelevers særbehov på en bedre måte.

Likevel vil det ikke nødvendigvis være hensiktsmessig at spesialiserte lærere har hovedansvaret for opplæringstilbudet. Undersøkelser viser til at flerspråklige elever arbeider mer individuelt enn de andre elevene, og at det innenfor det kollektive sjeldent blir tatt hensyn til språklig og kulturelt mangfold. Dersom det i tillegg bare er eksperter som har ansvaret for flerspråklige elevers opplæringstilbud, så får elevene i liten grad hjelp til å ta i bruk sin morsmålskompetanse i klasseromsaktiviteter (Grimstad, 2012, s. 23). Dermed får ikke flerspråklige elever et helhetlig opplæringstilbud på lik linje som sine medelever. Fokuset til de spesialiserte lærerne representerer gjerne en lik måte å arbeide på, og de innehar en lik forståelse av sitt fagfelt, men denne kompetansen deles i liten grad med det øvrige kollegiet. I henhold til Berg vil dette også kunne betegnes som avgrenset profesjonalitet (Berg, 1999, s. 72). Utfordringen ved den supplerende forståelsen kan dermed bli at et stort fokus på språkopplæring og undervisning i grupper også kan føre til segregering (Vedøy, 2017, s. 31). På denne måten vil undervisningen kunne bære preg av å være frakoblet det som skjer i klasserommet og på skolen ellers. Denne situasjonen fratår dermed flerspråklige elever muligheten til å vise sin kompetanse for sine medelever i det ordinære klasserommet. Samtidig vil elever i ordinær klasse miste muligheten til både å få innsikt i andre måter å

tenke på, kjennskap til andre lærestrategier, kulturforskjeller og ikke minst til den flerspråklige medelevenes morsmål.

Ved å tilrettelegge for at kunnskapen som spesialistene besitter blir delt med kollegiet, samt inkludere morsmållærerne i læringsfellesskapet ved skolen, vil avdelingslederne kunne fungere som endringsagenter og bidra til refleksjon rundt felles verdier og videreutvikling av skolens praksis. På denne måten vil kollegiet kunne oppnå en kollektiv autonomi og utvidet profesjonalitet (Berg, 1999, s. 30). Det vil likevel være relevant å være oppmerksom på at å dele kunnskap også har sine begrensninger og at fordypning i et fag ikke nødvendigvis vil være direkte overførbart fra en kollega til en annen. Trolig kan strategier, enkle grep og tilrettelegginger videreformidles og deles, men man må også ta høyde for både fagets egenart og personlige egenskaper.

Innen en supplerende forståelse er det også viktig å inkludere foresatte i elevens opplæring. Alle avdelingslederne i dette prosjektet beskriver samarbeid med foresatte som viktig, og fire avdelingsledere uttrykker at skolen gjør ekstra tilrettelegginger som for eksempel leksegruppe for elever og foresatte, eller at skolen har tilsatt en egen rådgiver. Formuleringer som «å ta vare på foreldrene» og at «foreldrene kan føle mer på manglende tilhørighet» vitner videre både om stor omsorg og et ønske om å skape trygghet og være gode støttespillere for foresatte. På denne måten viser avdelingslederne at de tar hensyn til elevenes hjemmebakgrunn. Innen supplerende forståelse kan det likevel være en fare ved at språk og kultur blir forstått som ytre identitetsmarkører, og at dette verken gir foresatte eller eleven muligheten til å medvirke (Vedøy, 2017, s. 32).

5.4.3 Deltakende forståelse

Figuren viser videre hvordan deltakende forståelse er å tilstrebe i og med at denne forståelsen utvider handlingsrommet ytterligere, samtidig som den inneholder både den formelle og den supplerende forståelsen. Når profesjoner med ulike perspektiver, her forstått som kontaktlærer, grunnleggende norsklærer, morsmållærer og faglærer, diskuterer og resonnerer vil man kunne oppnå en kollektiv forståelse. I arbeid med flerspråklige elever vil det derfor være særdeles relevant å diskutere kollegiets forståelse av både den rettslige standarden «tilstrekkelig dugleik» i §2-8 og begrepet tilpasset opplæring i §1-3. Funn i «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» viser også til at lærere og skoleledere etterlyser en tydeligere profesjonalisering av begrepet, og at de opplever det som utfordrende å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2016, s. 79).

NOVA-rapporten «Virkning av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever» påpeker at bruk av morsmål i opplæringen vil være prestasjonsfremmende dersom tospråklig tilbud drives av kvalifiserte lærere og er en integrert del av skolens virksomhet. Videre viser rapporten til at rektors holdninger til og fokus på de særlige utfordringene som er knyttet til flerspråklige elevenes læringssituasjon, er sentrale komponenter for at undervisningen blir tilpasset de flerspråklige elevene (Bakken, 2007). Gjennom bevisstgjøring av konkurrerende verdier og jevnlig diskusjoner om opplæringstilbudet, vil skolens kollegium kunne skape et felles verdigrunnlag for å vurdere elevenes helhetlige faglige og språklige kompetanse. Videre vil disse diskusjonene kunne bidra til en felles kartleggingsforståelse og vurderingspraksis.

I dette forskningsprosjektet beskriver halvparten av avdelingslederne et samarbeid mellom kontaktlærer, grunnleggende norsklærer og morsmållærer. I tillegg beskriver en avdelingsleder at også faglærer inngår i samarbeidet om flerspråklige elevers opplæringstilbud. Videre viser en avdelingsleder til at kommunens innstramning om å gi flerspråklige elever maksimalt tre år med særskilt opplæring, bidro til en praksisendring ved skolen. Diskusjoner om elevens språkferdigheter og resultater på andre kartleggingsprøver førte til at eleven ble vurdert mer helhetlig, og ga et bedre grunnlag for å søke om særskilt norskopplæring for påfølgende skoleår. Dessuten viste denne avdelingslederen til at dersom eleven ikke hadde hatt forventet progresjon, så var det viktig å drøfte og avdekke om det er undervisningen som burde endres, eller lærevansker hos eleven.

I tillegg kan andre uttalelser i dette prosjektet som «dyktige morsmållærere» og beskrivelser av at «samarbeidet er høyst nødvendig» være eksempler på kollektiv forståelse og at den rettslige standarden «tilstrekkelig dugleik» er profesjonalisert. Samtaler om hvilke kriterier som benyttes i vurderingen av opplæringstilbudet og kollegiets skjønnsmessige vurderinger av flerspråklige elevers forutsetninger vil dermed kunne bli satt i system slik at undervisningen bedre kan tilpasses den enkelte. Dette kommer til uttrykk blant annet i avdelingslederens beskrivelser som at «det er alltid noen elever ved skolen som har styrkingstimer», og «skolen tilbyr grunnleggende engelsk for elever som ikke har hatt muligheten til å lære seg dette før». Dette kan vitne om en praksis hvor skolen fungerer som en utjevnende aktør. Her er det også rimelig å anta at flerspråklige elevers enkeltvedtak benyttes som et pedagogisk verktøy ved at profesjonsfaglig kunnskap brukes aktivt, og er veiledende eller styrende for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen.

Innen en deltakende forståelse er det også viktig å inkludere foresatte både i elevens opplæring, men også i skolemiljøet. For å skape en god opplæring for alle elever og at

opplæringen blir forstått i en helhetlig sammenheng, kreves det at elever, foreldre, lærere og formelle ledere deltar aktivt sammen (Vedøy, 2017, s. 35). Den norske skole har blitt stadig mer mangfoldig og flerkulturell, og i LK20 står det blant annet følgende:

«I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden».
(Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Dette språk- og menneskesynet setter på mange måter pedagogikken i et mangfoldsperspektiv, hvor flerkulturell utdanning verdsettes og ansees som viktig ikke bare for flerspråklige elever. På denne måten er dette perspektivet også sammenfallende med deltakende forståelse for organiseringen av flerspråklige elevers opplæring. Det er også denne forståelsen som gir best resultat med tanke på likeverdig opplæring for alle elever (Vedøy, 2017, s. 27).

5.4.4 Oppsummering

Gjennom modellen for handlingsrom og tre forståelsene har jeg søkt å vise at skolens indre grense består av skolekultur og verdigrunnlag, og at kritisk diskusjon kan bidra til en bevisstgjøring om hvor grensene går og skape grunnlag for endring. Gjennom de tre forståelsene vil dette handlingsrommet dermed gradvis også kunne øke. Videre har jeg beskrevet hvordan den deltakende forståelsen er å tilstrebe for å gi alle elever muligheten til å kunne delta.

5.4.5 Avdelingsleder som endringsagent

Forskning viser altså at det foregår en ansvarsforskyvning i utdanningssektoren som fører til at skoleledere selv i stor grad må konkretisere mål for en likeverdig skole (Tolo & Lillejord, 2006). Videre vises det til at ansvaret for kvaliteten på flerspråklige elevers opplæring blir lagt på lærer, skoleleder og skoleeier, og at diffuse styringsdokumenter gir stort handlingsrom (Jortveit, 2014). Dette fører igjen til store variasjoner når det gjelder organisering, innhold og omfang av særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016). Det kan dermed virke som et paradoks at jeg i dette forskningsprosjektet viser til hvordan avdelingslederens handlingsrom kan utvides ytterligere. Samtidig viser Jortveit til at styringsdokumenter åpner for læreres autonomi, men at lærere ikke helt vet hvordan dette skal benyttes. Og det er her avdelingsledere kan bli nøkkelpersoner. I *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en*

systematisk kunnskapsoversikt (2018) av Lillejord og Børte beskrives avdelingsledere som en uutnyttet ressurs og at de videre kan fungere som endringsagenter i skolen (Abrahamsen, 2019, s. 21-22).

Avdelingsledere har også beslutningsmyndighet (Elstad & Helstad, 2014, s. 312), og gjennom sin *tett-på* -ledelse kan de både vurdere og lede lærernes læringsarbeid i klasserommene. Videre kan avdelingsledere skape en bevisstgjøring om samfunnsmessige strukturer som virker undertrykkende for flerspråklige elever og skape en visjon om inkluderende praksiser.

For å kunne skape denne endringen er det avgjørende at både elever, lærere og foresatte inkluderes i rettferdige kollektive prosesser ved skolen (Ryan, 2005). Dette kan derfor sees i sammenheng med den gjeldende skolekulturen som dermed danner skolens indre grense. Gjennom kritisk diskusjon, mellom elever, foresatte og lærere, kan det uutnyttede handlingsrommet oppdages og et utviklingsarbeid kan starte. På denne måten vil de kollektive prosessene kunne føre til et nytt verdigrunnlag, samtidig som lærernes fokus på skolen som organisasjon og kollektiv autonomi vil kunne føre til utvidet profesjonalitet (Berg, 1999). Videre vil kritisk diskusjon også kunne bidra til å utvikle et felles profesjonsspråk, sikre kompetente lærere og fagsterke profesjonsfellesskap. Dette kunnskapsarbeidet vil kunne skape rom for faglig utfordring og utvikling (Tronsmo, 2020). Dermed vil diskusjon og tolkning av lover og avtaleverk kunne bidra til at den skjønnsmessige forståelsen i kollegiet blir mer lik. Samtidig vil diskusjon rundt strukturer som kan virke undertrykkende for flerspråklige elever, videre kunne føre til opplysning, som igjen kan bidra til myndiggjøring, altså at lærer og avdelingsledere blir ansvarliggjort. Dette vil videre kunne føre til frigjøring og at målet om en likeverdig skole blir oppnådd (Ryan, 2005).

Manglende fagpolitiske diskusjoner og politiske føringer har fått konsekvenser for den multikulturelle skolen (Tolo & Lillejord, 2006). Samtidig viser dette forskningsprosjektet til at den deltakende forståelsen kan skape større handlingsrom når det gjelder styring av skolen, og at avdelingsledere er i posisjon til å kunne påta seg dette ansvaret. Fra skoleeiernivå er det videre en forventning om at avdelingsleder følger opp lærere og undervisningen deres (Elstad & Helstad, 2014, s. 311). I tillegg forventes det at avdelingsleder leder det pedagogiske arbeidet, fremmer en samarbeid- og delingskultur, og legger til rette for lærernes deltagelse i skolens profesjonsfellesskap. Videre blir gode profesjonsfellesskap betegnet for skoler som har en kultur for samarbeid, sterk teamstruktur og tydelig ledelse (Tronsmo, 2020). Aune viser til at gjennom systematisk arbeid, hvor flere faglige perspektiver inkluderes, vil arbeid med

rettslige standarder og utøvelse av profesjonelt skjønn også kunne bidra til å sikre barns rettigheter etter loven (Andenæs & Møller, 2016, s. 74).

Samtidig kreves en bevisstgjøring med tanke på hvilke rammefaktorer som egentlig styrer beslutningene som gjøres i skolen. Blant avdelingslederne i dette forskningsprosjektet ble det nevnt påvirkning fra flere ulike rammefaktorer. Et eksempel på dette er politiske føringer om at elever med rettigheter etter §2-8 ikke skal få mer enn tre år med særskilt språkopplæring. Det er vanskelig å se at vurderingene som ligger til grunn for denne beslutningen er faglig forankret, særlig med tanke på at rettigheten er individuell og skal vurderes utfra hver enkelt elevs behov.

Innen en supplerende forståelse har vi sett at spesialiserte lærere støtter elevens mellomspråkutvikling, og at undervisningen i liten grad er påkoblet det som skjer i klasserommet. Dersom flerspråklige elever skal få maksimalt tre år med særskilt språkopplæring, vil det være særdeles viktig at det segregerte tilbudet endres. Ved å integrere språk- og fagopplæring vil flerspråklige elever kunne få faglig og kognitiv utfordrende oppgaver, og samtidig følge progresjonen på sitt trinn. Dette skriver Irmelin Kjelaas og Kristin Fagerheim om i boken *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. I utgangspunktet er denne boken skrevet for nyankomne andrespråkselever på ungdomstrinnet, men forfatterne påpeker også at tilnærmingene som boken beskriver vil være svært relevante blant annet for yngre flerspråklige elever. Videre beskriver de den overordnede pedagogiske begrunnelsen for integrert språk- og fagopplæring med at:

en ikke kan sette fagopplæringa på vent av hensyn til elevenes generelle læringsutbytte. En kan ikke vente med å jobbe med tema kjønn og likestilling til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å jobbe med fagstoffet uten mye støtte. En må i stedet legge til rette for at eleven holder tritt faglig, parallelt med at de lærer norsk. Hvis ikke risikerer de å bli hengende etter og få utfordringer i ordinær opplæring og videre i skoleløpet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 29)

Sett i lys av integrert språk- og fagopplæring kan beslutningen om maksimalt tre år med særskilt språkopplæring være en bevisst strategi for å fremme målrettede tiltak knyttet til flerspråklige elevers språk- og fagopplæring. Dermed kan en deltakende forståelse ligge til grunn for beslutningen. Her vil videre avdelingsledere kunne være nyttige endringsagenter.

Gjennom sin beslutningsmyndighet kan avdelingsledere strebe etter å tilsette lærer med formell kompetanse innen norsk som andrespråk. Samtidig kan avdelingsleder benytte det profesjonsfaglige fellesskapet for å heve kollegiets kartleggingskompetanse. I tillegg kan avdelingsleder timeplanfeste og legge til rette for et tett samarbeid med lærere i øvrige fag, morsmåslærer og foresatte om den flerspråklige elevens opplæringstilbud.

Det er likevel mest nærliggende å anta at det bakenforliggende motivet for maksimalt tre år med særskilt språkopplæring har mer økonomiske karakter og at det er et ønske om å spare penger som har påvirket beslutningen. Dermed står flerspråklige elever i fare for å miste rettighetene sine.

5.6 Anvendelse av profesjonelt skjønn

Når det gjelder de juridiske rammebetingelsene så vil jeg videre vise til at den rettslige standarden «tilstrekkeleg norsk» har en svak regulering. Rettsregelen i seg selv sier ikke noe om hva dette innebærer, og videre står det i §2-8 at elevenes ferdigheter skal kartlegges før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring (Opplæringsloven, 1998). Dette forskningsprosjektet viste at bare halvparten av dem med ansvar for kartlegging hadde kartleggingskompetanse. Dermed kan det føre til store variasjoner i vurdering om hva som er tilstrekkelige ferdigheter og vedtak kan bli besluttet på feilaktig grunnlag. Dette kan slå uheldig ut begge veier, både ved at elever kan bli kartlagt «for lavt» og dermed møtt med lave forventninger. Eller også ved at elever blir kartlagt «for høyt» og vurdert til å ha tilstrekkelige ferdigheter og dermed mister retten til særskilt norskopplæring.

Videre kan avdelingslederen være nøkkelpersoner i arbeidet med å utøve profesjonelt skjønn. Ved å benytte lærernes dialogbasert kunnskapsbase som verktøy kan avdelingsledere for eksempel diskutere hva den rettslige standarden «tilstrekkeleg norsk» egentlig innebærer. Vurderingsnormen, som ligger utenfor selve reglen, kan dermed bli knyttet til kollegiets erfaringsbaserte og faglige kunnskap. På denne måten kan både den rettslige kompetansen og det pedagogiske skjønnnet i skolen styrkes. Dessuten kan dette bidra til et felles språk og forståelse om både forsvarlighet og kvalitet.

I dette forskningsprosjektet har vi sett at ulike lover og læreplaner gir rom for tolkning og dermed også ulik praksis. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at det er «særskilte bestemmelser» for timefordeling i Læreplan i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) (Utdanningsdirektoratet, 2019a), at den rettslige standarden «tilstrekkeleg

norsk» i §2-8 er uklar og at det er kartlegging av elevens språkkompetanse som legges til grunn for vedtak om særskilt språkopplæring.

Alle avdelingslederne i dette prosjektet beskriver at de ivaretar søknadsprosesser knyttet til elever med rettigheter etter §2-8. Videre er det kartlegging av elevens språkkompetanse i norsk som fører til vedtak, og som igjen fører til ressurstildeling. Funn fra både Rambølls evaluering og dette forskningsprosjektet viser at ved de fleste skolene så tildeles det 2 timer pr. uke til særskilt språkopplæring for flerspråklige elever. Samtidig avdekker dette forskningsprosjektet store forskjeller mellom ressurstildelingen for nyankomne flerspråklige elever. For mens nyankomne flerspråklige elever på 3.-7.trinn får et forsterket tilbud i norsk i en Innføringsklasse i inntil 2 år, så får ikke nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2.trinn den samme muligheten.

Ressurstildelingen for den sistnevnte gruppen er utformet slik at for den første nyankomne eleven så får skolen 3,75 timer pr. uke til særskilt språkopplæring. Videre får skolen 0,75 timer pr. uke for hver nyankommen elev som kommer i tillegg. Dersom skolen har elever både på 1. og 2.trinn vil den motta en ekstra tildeling på 1,5 timer pr. uke. Likevel er det slik at en skole maksimalt kan få 7,5 timer pr. uke til særskilt språkopplæring for nyankomne flerspråklige elever på 1. og 2. trinn. I praksis vil dette si at dersom det bare er en nyankommen elev på skolens 1.trinn, så får denne eleven 3,75 timer pr. uke med særskilt norskopplæring og som oftest to timer morsmålsopplæring. Til sammen blir dette 5,75 timer pr. uke med særskilt språkopplæring. Den øvrige opplæringen vil dermed den flerspråklige eleven være nødt til å få på norsk, som er elevens andrespråk.

Avdelingslederne i dette forskningsprosjektet uttalte at de nyankomne flerspråklige elevene på 1. og 2. trinn gjerne fikk mer støtte ved at grunnleggende norsklærer var knyttet til trinnet. Videre ble det presisert at de nyankomne fikk litt spesifikk trening hver dag uten at innholdet i denne treningen ble nærmere forklart. I tillegg kan uttalelsen om at «de må på en måte inn i en klasse og klare seg litt selv» vitne om en praksis som i liten grad ivaretar behovene til de nyankomne flerspråklige elevene på 1. og 2. trinn. Til sammenligning har flerspråklig elever på 3.-7.trinn muligheten til å få hele sitt opplæringstilbud i en Innføringsklasse med spesialiserte lærer samt språklige og faglige tilrettelegginger. Dette tilbudet kan også innvilges i to år. Her vil det være relevant å vise til at Innføringsklasse for 3.-7.trinn er et frivillig tilbud, og foresatte selvsagt står fritt til å velge at barnet deres starter direkte i ordinær klasse.

Bakgrunnen for at opplæringstilbudet for nyankomne flerspråklige elever er så ulikt, kan ha ulike forklaringer. Det kan være formell forståelse som ligger til grunn, altså at eleven bør være i klasserommet for å lære språk gjennom undervisning og lek sammen med jevnaldrende. Eller at eleven bør få opplæringstilbudet ved nærskolen, og slippe daglig reise til og fra en Innføringsskole. Videre er det nærliggende å tenke at tildelingsmodellen trolig er utformet utfra økonomiske hensyn og ikke med utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov. Kommunens føringer for dette opplæringstilbudet begrenser på denne måten avdelingsledernes handlingsrom.

Videre er det viktig at avdelingsledere verner om de knappe ressursene som allerede er tildelt flerspråklige elever. Flere avdelingsledere i dette prosjektet uttalte at det forekom en omfordeling av ressursbruken, i både kortere og lengre perioder, dersom det oppstod akutte situasjoner ved skolen. Dermed mistet flerspråklige elever ofte sine timer til særskilt språkopplæring. Dette har det for øvrig vært fokus på i media. I Bergens Tidens stod det følgende 27.januar: «Bergen kommune vet ikke hvor mye spesialundervisning elever har mistet. Det ser ut som om Bergen bryter opplæringsloven» (Ramsvik, 2022). Videre vises det til at det våren 2020 ble ferdigstilt en rapport om: «System for å sikre kvalitet i opplæringen i grunnskolene i forbindelse med sykefravær og vikarbruk». Her ble det også avdekket at «Det er vanskelig å finne vikarer med kompetanse innen norsk som andrespråk, noe som har vært en medvirkende årsak til at minoritetsspråklige elever har mistet opplæring i særskilt norsk både over kortere og lengre tid». På mange måter kan et slikt mediafokus benyttes aktivt av avdelingsledere som et argument for både å sikre flerspråklige elevers rett til opplæring, men også for å påvirke både økt ressurstildeling og kompetanseheving i personalet sitt.

Det vil videre være relevant å presisere at §2-8 er en individuell rettighet, og at det er kartlegging av elevens språkferdigheter på norsk som skal være utgangspunktet for vedtaket, og dermed også antall timer til særskilt språkopplæring. Som beskrevet i både evaluering og rapporter så føyer også funn i dette forskningsprosjektet seg inn i rekken og påpeker at flerspråklige elevers opplæringstilbud er sårbart og knyttet til vedtaksgrunnlaget. Med tanke på at *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2019a) har oppført «særskilte bestemmelser» under overskriften timefordeling, og at dette ikke er nærmere beskrevet, bekrefter på mange måter også at det kan gis flere enn to timer i særskilt språkopplæring. Det er også nærliggende å anta at det er økonomiske faktorer som påvirker beslutningen om to timer som et minste felles multiplum, samtidig som dette kan oppfattes som en standard. I tillegg kan dette sees i sammenheng med å være forankret i en

allerede etablert praksis og i liten grad være basert på systematisk vurdering av loven eller elevenes forutsetninger.

Ordlyden i §2-8 er videre slik: «... kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna» (Opplæringsloven, 1998). Dermed legges det føringer for dynamisk og jevnlig kartlegging i forbindelse med planlegging av undervisningen. Ved å se dette i sammenheng med Utdanningsdirektoratets formulering om at «den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk», så legger dette faktisk noen premisser for arbeidet med flerspråklige elever. Dermed kan avdelingsledere benytte sitt ledelsesansvar og legge til rette for at lærere får kartleggingskompetanse. Ved å kartlegge dynamisk, og jevnlig evaluere de flerspråklige elevenes språk og fagutvikling, kan vedtaket også på mange måter ivareta elevens rett til tilpasset opplæring. Et mål å tilstrebe blir dermed at språkkartlegging gjennomføres av lærer med kartleggingskompetanse, som sammen med faglærere vurderer den flerspråklige elevens faglige og språklige utvikling, og tilrettelegger for videre opplæring. På denne måten vil både omfang, innhold og organisering av opplæringstilbudet være formulert i vedtaket, og bidra til tilpasset opplæring. Videre har avdelingsledere beslutningsmyndighet så kanskje kan timefordelingen av særskilt språkopplæring struktureres på en annen måte, slik at eleven får flest timer det første året, for deretter å redusere timeantallet når eleven viser progresjon i språkutviklingen. Dersom elevenes faglige og språklige utvikling jevnlig evalueres, og skolens supplerende tiltak benyttes og tilpasses fleksibelt ved at spesialisert lærere er tilgjengelige for elevene utover to timer pr. uke, vil også handlingsrommet kunne være stort. Ved å organisere opplæringen på denne måten vil ressursene kunne brukes mer dynamisk. Samtidig vil det også kunne fremme en sterkere samarbeidskultur mellom kontaktlærere, faglærere og morsmåls lærere. På denne måten vil også mangfoldet i klasserommene bli både mer tydelig og verdsatt. En deltakende forståelse fremmer et mangfoldig klasserom hvor alle elevenes språk- og kulturbakgrunn benyttes aktivt i skolehverdagen. Den multikulturelle skolen er derfor viktig for alle elever, ikke bare de flerspråklige.

Avdelingslederrollen er en utnyttet ressurs som altså står i posisjon til å endre og forbedre praksis. Med tanke på at avdelingsledere både har beslutningsmyndighet og et stort handlingsrom vil det videre være avgjørende at de tilrettelegger for kompetanseheving og videreutdanning i norsk som andrespråk for kollegiet. På denne måten vil det kunne dannes et sterkt fagmiljø som sammen kan diskutere og vurdere flerspråklige elevers opplæringstilbud. Samtidig vil et slikt fagsterkt profesjonsfelleskap i skolen kunne være nyttige

samarbeidspartnere med andre instanser som for eksempel PPT og utredninger av flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov.

For å kunne sikre elevenes rettigheter er ikke rettsregler i seg selv tilstrekkelige, de må fortolkes og oversettes til handling. Profesjonsfaglig kunnskap og teori vil dermed kunne styrke de skjønnsmessige vurderingene og være en motvekt til både politiske, økonomiske og juridiske rammefaktorer. Med forankring både i Barnekonvensjonen og Grunnlovens §104 som benytter formuleringen «barnets beste» vil trolig kravet om lovmessighet kunne være et tungtveiende argument inn mot for eksempel kommunens begrensede ressurstildelinger.

5.7 Forskningsprosjektets hovedfunn

I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt hvordan avdelingsledere tolker sine oppgaver i opplæringen av flerspråklige elever. Gjennom å se på omfang, innhold og organisering av flerspråklige elevers opplæringstilbud er et av prosjektets hovedfunn at avdelingsledere ved innføringsskoler generelt har bedre systemer og rutiner for arbeidet med organisering, omfang og innhold enn det avdelingslederne ved ordinære skoler har. Dette gjelder for eksempel overføring av elever fra innføringsklasse til ordinær klasse, hvor innføringsskolene har egne overføringsmøter og elevenes faglige og sosiale behov blir videreformidlet. Dette gjøres i liten grad ved ordinære skoler.

Videre er det signifikante forskjeller med tanke på andrespråkskompetanse og kartleggingskompetanse i lærerkollegiene på henholdsvis innførings- og ordinære skoler. Dette får i neste omgang også konsekvenser når det gjelder skjønnsutøvelse som ligger til grunn for den rettslige standarten «tilstrekkeleg dugleik». Det er også forskjeller når det gjelder tydelige forventninger fra avdelingsledere om deltagelse i timeplanfestede, profesjonsfaglige samarbeidsmøter mellom kontaktlærer og morsmålslærer, samt faglærere ved noen skoler.

Andre relevante funn er at det er en diskrepans mellom barneskoler og ungdomsskoler når det gjelder struktur og systemer for skriftliggjøring og rapporter av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Det kan trolig sees i sammenheng med at ungdomsskoler generelt har tydeligere vurderingspraksis med tanke på at det skal settes karakterer i fag.

Samtidig beskriver avdelingsledere på småtrinnet en mer formell forståelse om opplæringstilbudet på trinnet, mens avdelingsledere på mellom- og ungdomstrinn beskriver undervisning i segregerte grupper og en mer supplerende forståelse. Denne forskjellen må

også sees i sammenheng med at det kreves et mer akademisk språk og at oppgavene er mer kognitivt utfordrende på mellom- og ungdomstrinnet.

I tillegg avdekker denne forskningen at akutte situasjoner på skolene kan føre til omfordeling av ressurser, som igjen kan føre til at flerspråklige elever mister tilbudet sitt for kortere eller lengre perioder. Dette medfører et forringet opplæringstilbud for flerspråklige elever.

Dermed vil det være avgjørende at avdelingsledere er bevisst sitt ledelsesansvar, utøver profesjonelt skjønn og viser til krav om lovmessighet.

6 Oppsummering og konklusjon

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har vært utgangspunktet for dette forskningsprosjektet:

Hvordan tolker avdelingsledere sine oppgaver i opplæringen av flerspråklige elever?

På hvilken måte benytter avdelingsledere sitt profesjonelle skjønn i møte med flerspråklige elevers opplæringstilbud?

Hvordan benytter avdelingsledere sitt handlingsrom i opplæringen for flerspråklige elever?

Jeg har altså undersøkt hvordan avdelingsledere tolker sine oppgaver i forbindelse med opplæringstilbudet for flerspråklige elever. Jeg har fått et innblikk i deres meninger, erfaringer og handlinger gjennom å rette søkelyset mot avdelingsledernes tolkning og forståelse av flerspråklige elevers opplæringstilbud, eget handlingsrom og utøvelse av profesjonelt skjønn.

Ved å vise til forskningslitteratur, lover, læreplaner og evalueringer har jeg forsøkt å sette forskningsspørsmålet inn i en teoretisk ramme. Jeg har blant annet vist til undersøkelser som beskriver skolelederes handlingsrom, timestfordeling og føringer fra læreplaner.

I mitt forskningsprosjekt intervjuet jeg seks avdelingsledere om hvordan opplæringen for flerspråklige elever ble organisert ved deres skoler. Videre undersøkte jeg hvem som var ansvarliggjort med tanke på gjennomføring av opplæring og kartlegging i tillegg til samarbeid om flerspråklige elevers opplæringstilbud. Jeg valgte bevisst å kontakte tre innføringsskoler og tre ordinære skoler til gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. Bakgrunnen til dette er at jeg søkte å få et breiere perspektiv på både innhold og organisering av særskilt språkopplæring.

Videre har jeg vært opptatt av å gjøre både datamaterialet og forskningsprosessen så tilgjengelig og transparent som mulig. For å sikre høyest mulig validitet av mine data og de slutningene som jeg har trukket, har jeg beskrevet forskningsprosessen utførlig i kapittel 3.

I intervjuene med avdelingslederne var det tre tema som utpekte seg, og i kapittel 4 er disse beskrevet under følgende overskrifter: 4.1) Opplevd handlingsrom og organisering av opplæringstilbud, 4.2) Skjønnsutøvelse og 4.3) Avdelingsledernes tolkning av sine oppgaver. Videre har jeg sett de tre nevnte temaene opp mot tre forståelser for organisering av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Innen en formell forståelse vises det til at mangfold er ansett som en viktig verdi, men at flerspråklige elever lærer best i klasserommet med

jevnaaldrende. Innen en supplerende forståelse, vil i tillegg kunnskap om og organisering av flerspråklig opplæring være rettet mot å fremme elevens læring, mens innen en deltakende forståelse så vil både den formelle og den supplerende forståelsen være inkludert, og samtidig vil skolen erkjenner sin rolle som en utjevnerende aktør med tanke på flerspråklige elevers muligheter senere i livet.

Deretter har jeg utformet en kombinasjon av Bergs Friromsmodell og Vedøys tre forståelser. Herved søkte jeg å synliggjøre på hvilken måte de tre ulike forståelsene påvirket avdelingsledernes handlingsrom. Jeg har videre undersøkt hvordan avdelingsleder kan være endringsagenter og vist til benyttelse av profesjonelt skjønn.

I kapittel 5.7 har jeg presentert forskningsprosjektets hovedfunn som viser at innføringsskoler generelt har bedre systemer og rutiner for arbeidet med organisering, omfang og innhold av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Videre er det signifikante forskjeller med tanke på andrespråks- og kartleggingskompetanse og når det gjelder tydelige forventninger fra avdelingsledere om deltagelse i timeplanfestede, profesjonsfaglige felleskap. I tillegg er det en diskrepans mellom barneskoler og ungdomsskoler når det gjelder struktur og systemer for skriftliggjøring og rapporter. Når det gjelder den supplerende forståelsen hvor undervisning i segregerte grupper oftest foregår på mellom- og ungdomstrinnet, så kan den også sees i sammenheng med at undervisningen der har et mer akademisk språk og kognitivt utfordrende oppgaver.

Samtidig avdekker denne forskningen at akutte situasjoner på skolene kan føre til at ressurser omfordels, slik at flerspråklige elever får et forringet opplæringstilbud i kortere eller lengre perioder.

Når det gjelder tittelen på denne masteroppgaven «Man må jobbe veldig systematisk. Det er hardt arbeid å lære et nytt språk!» så er den et direkte sitat fra informanten Anna. Hennes refleksjoner, erfaringer og elevsyn gjorde et sterkt inntrykk på meg. Samtidig opplevde jeg at skolen hennes virkelig tilstrebet en deltakende forståelse for organisering av flerspråklige elevers opplæringstilbud. Videre viser formuleringen til realiteten i skolehverdagen om at det kreves systematisk arbeid fra alle involverte lærere, samt samarbeid med foresatte og andre instanser. Og ja, det er hardt arbeid. Videre uttrykker hun også at dette arbeidet krever tydelige forventninger og at skolen ikke kan tenke at en skal spare på de flerspråklige elevene.

I lys av dette forskningsprosjektet kan trolig også andre aktuelle tema være relevante for videre forskning. Blant annet viser avdelingslederne i mitt prosjekt til spenningsfeltet mellom

migrasjonspedagogikk og spesialpedagogikk når det gjelder oppmelding til PPT. Flere avdelingsledere beskriver å ha opplevd at PPT både mangler kompetanse på flerspråklige elever generelt, at de ikke har nonverbale tester og at dette noen ganger fører til at utredninger av flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov ofte blir utsatt til språket er på plass.

Noen avsluttende betraktninger

Norsk som andrespråk er et relativt nytt fagfelt i Norge. Likevel er de fleste klasserom etter hvert blitt ganske mangfoldig både når det gjelder språk og kulturbakgrunn. Derfor vil en satsing på videreutdanning med Norsk som andrespråk for lærere være relevant. Videre bør Høgskoler og Universitet prioritere andrespråksperspektivet som en del av allmennpedagogikken slik at nyutdannede lærere er bedre rustet til å ivareta flerspråklige elevers opplæringsbehov i klasserommet. Samtidig vil denne kompetansehevingen kunne danne et felles verdigrunnlag og profesjonsfaglig kunnskap.

Gjennom dette forskingsarbeidet har jeg fått innsyn i avdelingslederens opplevelser og tanker om flerspråklige elevers opplæringstilbud. Jeg har møtt avdelingsledere med et stort hjerte for og vilje til å arbeide for flerspråklige elever. Likevel opplever jeg at de i liten grad stiller spørsmål til nåværende praksis, eller benytter profesjonsfaglige argumenter og tilbake står da det juridiske. Dermed får de flerspråklige elevene bare et minstemål, jevnt fordelt og ikke tilrettelegginger tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger. Som profesjonelle yrkesutøvere har vi alle et særlig ansvar for å synliggjøre og argumentere for flerspråklige elevers særskilte behov og rettigheter.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, H. N. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Andenæs, K. & Møller, J. (2016). *Retten i skolen : mellom pedagogikk, jus og politikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (62). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Hentet fra http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Berg, G. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berggreen, H. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., New international ed. utg.). Harlow: Pearson.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA : norsk som andrespråk*, 28(2), 23-86.
- Halvorsen, A., Johnsen, H. C. G., Repstad, P., Aasland, T. & Balsnes, A. H. (2009). *Å forske blant sine egne : universitet og region - nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- 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, Kristiansand. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St. nr.21(2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/fagfornyelsen/lareplanutkast/nor7-02---lareplan-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/fagfornyelsen/lareplanutkast/nor8-02---lareplan-i-morsmal-for-spraklige-minoriteter.pdf>
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- NAFO. (2019). Innspill til endringer i opplæringsloven. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/innspill-til-endringer-i-opplaeringsloven/>
- NESH. (2022, 16.12.21). Forskningsetiske retningslinjer for Samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2019-06-21-60). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ramsvik, M. (2022, 27. januar). Fikk kritikk for manglende oversikt over spesialundervisning. Nå har de snudd. *Bergens Tidene*. Hentet fra <https://www.bt.no/nyheter/innenriks/i/y4ydbA/fikk-kritikk-for-manglende-oversikt-over-spesialundervisning-naa-har-d>
- Ryan, J. (2005). *Inclusive Leadership* Jossey-Bass Inc., U.S.
- Spernes, K. & Fjeld, H. S. (2017). Vilje, men manglende handlekraft - skoleleders forståelse av tospråklig faglærers plass i skolens læringsfellesskap, *11*(2), 20. Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2560229/SpernesVilje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tolo, A. & Lillejord, S. (2006). Ledelse i multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *90*(02), 120-132. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2006/02/ledelse_i_en_multikulturellskole
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, *32*(2), 26-31. Hentet fra https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web_tronsmo.pdf
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforl.

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Tema: *Ledelse og tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever*

Kort presentasjon av prosjektet

- Min bakgrunn og interesse for temaet
- Utgangspunktet for oppgaven: de fleste klasser og skoler har flerspråklige elever.
- Hensikt: Jeg ønsker å belyse hvilket handlingsrom skoleledere har for å bidra til god tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever.

Rammevilkår:

- Bruk av lydopptaker
- Behandling av informasjon: alle opplysningene blir anonymisert, og personopplysninger behandles konfidensielt. Lydopptakene slettes når prosjektet avsluttes
- Informantenes rettigheter: deltakelsen er frivillig, og det er når som helst i prosessen mulighet for å trekke seg jfr. Samtykkeerklæring

Bakgrunnsinformasjon om informanten:

- Fartstid som avdelingsleder eller rektor
- Utdanning
- Arbeidserfaring

Struktur og organisering av opplæringen for flerspråklige elever.

Du er invitert hit for å dele de gode erfaringer og vellykkede grep med tanke på tilpasning for flerspråklige elever. Fortell hva du gjør når en innføringselev skal starte i ordinær klasse.

- Har dere faste rutiner og oppfølging av flerspråklige elever som starter i ordinær klasse?
- Hvilke ressurser settes inn for denne elevgruppen?
- I hvilken grad opplever du at flerspråklige elevers rettigheter for tilpasset opplæring blir fulgt opp?

- Hvem og hvordan kartlegges elevene?
- Hvordan samarbeider dere med kontaktlærer?
- Hvordan samarbeider dere med tospråklig lærer?
- Hvordan samarbeider dere med grunnleggende norsk lærer?
- Hvordan samarbeider dere med faglærere?
- Hvordan samarbeider dere med foresatte?

Samarbeidspartnere

- Hvem samarbeider dere med i arbeidet med tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever?
- Hvilke lærere er involvert i dette arbeidet?
- Hvordan forgår dette samarbeidet? (Timeplanfestede møter, e-post, uformelle møter)
- Hvordan samarbeider skoleledelsen med andre instanser om de flerspråklige elevene? (Helsesykepleier, Ressursteam, Spesialpedagog, PPT, BUP)
- Hvordan ivaretas eleven sosialt og på fritiden? (Miljøarbeider, Feltarbeider)

Arbeid i klasserommet

- Hvordan arbeider dere med tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever?

Gjøres det for eksempel noen spesielle tilpasninger i fagene for flerspråklige elever? Fortell om disse tilpasningene. (Arbeidsmetoder, læreverk, digitale ressurser)

- Hvem har ansvar for tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever?
- På hvilken måte sikres kontinuitet i tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever? (for eksempel dersom lærer blir sykemeldt, eller klassen får ny lærer).

Skoleeier

- Opplever du at skoleeier gir dere oppfølging i arbeidet med flerspråklige elever? I så tilfelle på hvilken måte?
- Har du noen innspill til skoleeier om den nåværende praksisen på dette feltet?

8.2 Tankekart, intervjuguide

Kan du beskrive skolen, elevene, de ansatte og arbeidet dere gjør?

Hvordan organiseres opplæringen?

STRUKTUR/ORGANISERING

Spesielle ressurser? Rettigheter fulgt opp?

Læreplaner?

Skolens kompetanse på flerkulturelle feltet?

Diskuteres tilpasset opplæring i personalet?

Hvilket handlingsrom? Muligheter/utfordringer?

Hvem samarbeider om opplæringen?

Hvordan? (timeplanfestede/uformelle møter, e-post)

Hvem har ansvaret for tilp. oppl. i fag? (nat.fag/mat&helse)

På hvilken måte sikre kontinuitet? (sykdom)

I klasserommet

Spesielle tilpasninger i fag? (arb.met., læreverk, dig.res.)

Kartlegging (hvem, hvordan, hvilket kartleggingsverktøy, pedagogisk verktøy for tilpasset opplæring?)

Hvordan samarbeider dere med foresatte?

Hvordan samarbeider dere med andre instanser? (helsesykepleier, ressursteam, spes.ped. PPT, BUP)

Samarbeidspartnere

Hvordan ivaretas flerspråklige elever sosialt og på fritiden? (Miljøarbeider, Feltarbeider)

Forskning viser at det foregår en ansvarsfraskyving i utdanningssektoren (få politiske føringer, skoleleder må konkretisere målene; Tolo/Lillejord. §2-8; rom for tolkning). Hva tenker du om dette?

Opplever dere oppfølging? I så fall på hvilken måte?

Skoleeier

Innspill til skoleeier om nåværende praksis på dette feltet?

Nye læreplaner: hva tenker du om det? Ser du muligheter med tanke på tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever?

1. Dersom du hadde ubegrenset med ressurser, hvordan ville du da ha lagt opp den tilpassede opplæringen i alle fag for flerspråklige elever på din skole?
2. Hvilke råd ville du gitt til en skoleleder som skulle ta imot flerspråklige elever for første gang?

Informasjonsskriv til forskningsprosjektet

Ledelse og tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvilket handlingsrom skoleledere har for å bidra til god tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever. Dette skrevet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg heter Cathrine Lønnheim og er masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen. I tillegg har jeg en 20% stilling som rådgiver i migrasjonspedagogikk ved Etat for skole i Bergen.

Masterprosjektet ledes av meg og temaene er ledelse og tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Prosjektet har følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledere bidra til god tilpasset opplæring i arbeid med fag for flerspråklige elever?

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Prosjektet gjennomføres av masterstudent, Cathrine Lønnheim, tlf.99 567 225, cathrineln@live.no. Veileder og faglig ansvarlig for prosjektet er Gunn Vedøy ved NLA Høgskolen, tlf. 55 54 07 87.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få innsikt i hvilket handlingsrom skoleledere har for å utvikle god tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever. Jeg er særlig interessert i de gode eksemplene og ledere som har erfaringer med målgruppen. Du blir kontaktet fordi du arbeider på en skole med høy andel flerspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det deltakelse i et fokusgruppeintervju. Intervjuet varer i ca. 1 time og vil bestå av 2-4 skoleledere som samtaler om det nevnte temaet. Det vil bli brukt lydopptaker og tatt notater under intervjuet. Dersom det blir vanskelig å gjennomføre et fokusgruppeintervju, vil det bli gjennomført individuelle intervjuer i stedet. Vi gjør nærmere avtaler om tid og sted.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Du står også fritt til å avslutte intervjuet, eller trekke tilbake informasjon som er blitt gitt under intervjuet, uten at dette vil få negative konsekvenser for deg. Lydopptakene, notater som blir gjort under

intervjuet og transkribering av lydopptakene vil bli anonymisert, behandlet konfidensielt og slettet etter endt forskningsprosjekt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet, og de behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studenten og veileder som vil ha tilgang til intervjuene. Dataene vil bli behandlet i henhold til NLA Høgskolens retningslinjer for lagring av forskningsdata og personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2020. Ved prosjektslutt slettes lydopptakene, og de transkriberte intervjuene anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Cathrine Lønnheim, tlf.99 567 225, cathrineln@live.no. Gunn Vedøy, tlf. 55 54 07 87, epost: gunved@nla.no

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

Marit Offerdal, NLAs Personvernombud, marit.offerdal@nla.no, tlf. 92 40 33 76

Med vennlig hilsen

Cathrine Lønnheim

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i et fokusgruppeintervju, alternativt et individuelt intervju. Jeg er informert om at undersøkelsen er frivillig og at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg fra prosjektet. Jeg er også informert om at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, samt at student og veileder har taushetsplikt.

Sted og dato

Signatur

Vurdering

Referansenummer

778629

Prosjektittel

Ledelse og tilpasset opplæring i fag for flerspråklige elever

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunn Vedøy, Gunn.Vedoy@NLA.no, tlf: 55540787

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Lønnheim, cathrine@live.no, tlf: 99567225

Prosjektperiode

15.11.2019 - 31.12.2021

Vurdering (3)

10.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 31.05.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

12.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.10.2020.

Vi har nå registrert 31.05.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

12.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.11.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

