



Rektorer i grunnskolen og minoritetsspråklig opplæring

«- for at elevene skal ha gode liv som voksne»

Rita Vea Voldsund

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt arbeid – MIKA 316

Antall ord: 26 304

Dato: 09. mai 2019

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Denne oppgaven er en erfaringsbasert master i interkulturelt arbeid ved VID vitenskapelig høyskole i Stavanger. Tema for oppgaven er rektorer i grunnskolen og minoritetsspråklig opplæring.

I innledningen beskrives bakgrunnen for oppgaven og motivasjon for å forske på dette temaet. Videre presenteres bakgrunnen som syv rektorer beskriver når de forteller om minoritetsspråklig opplæring på sine skoler. Dette handler blant annet om regelverk, kompetanse for kvalitet og fagfornyelsen.

To teoretiske perspektiver er valgt for oppgaven, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, samt ledelse av endring.

Kapittel 4 er metodekapittelet og presenterer empirien som er utgangspunktet for analysen.

Analysekapittelet viser funn som handler om mål som rektorene har for opplæringen, regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Kapitlet avsluttes med funn som er knyttet til organisering av opplæringen, kompetanse og ledelse av minoritetsspråklig opplæring.

I diskusjonskapitlet er det diskutert forhold som handler om ledelse og hvordan ulike forståelser kan ha betydning for hvordan minoritetsspråklig opplæring sees som en del av det ordinære opplæringstilbudet eller om det blir betraktet å være noe som er ved siden av. Overordnet del (2017), prinsipper for praksis som inkluderende læringsmiljø, samt undervisning og tilpasset opplæring har et særlig fokus. I avslutning av kapitlet vil det bli foreslått tiltak som kan bidra til at minoritetsspråklige elever skal være sikret godt læringsutbytte.

I avslutningskapitlet vil hele teksten bli oppsummert opp mot problemstillingen.

I

Forord

Når forord skrives i et masterarbeid begynner arbeidet å nærme seg en avslutning. Det har vært krevende arbeid, men først og fremst lærerikt og inspirerende. Jeg kjenner meg privilegert.

Rektorene som jeg fikk intervju høsten 2018 kjente jeg ikke fra før. For dem er jeg trolig en av masterstudentene som kom innom en god time, for så å gå ut igjen, men på meg har disse syv rektorene gjort et stort inntrykk. Til tross for at jeg gleder meg til å sette punktum i oppgaven, er det vemodig å skulle si takk for hjelpen og takk følget.

Takk til Bjørn Hallstein Holte (høsten 2018) og Øystein Lund Johannesen (våren 2019) som jeg har hatt som veiledere. Jeg ba om ærlige tilbakemeldinger. Det har jeg fått. Takk for inspirerende metodiske og faglige innspill.

Jeg er heldig som har en leder som Marit og en kollega som Kristi. Takk for faglige innspill, skrivehjelp og heiarop. Takk til alle kollegaer som har gitt meg støttende tilbakemeldinger. Takk til Sandnes kommune som lot meg slippe gjennom nåløyet slik at jeg fikk stipend. Og takk til Linda som alltid er klar for en oppmuntrende forskende prat, og som har gitt nyttige tilbakemeldinger på tanker jeg har tenkt og det jeg har skrevet.

Og takk, Otto, Oskar og Vebjørn som har gitt meg mange snille og oppmuntrende ord.

Sandnes 08.05.19

Rita Vea Voldsund

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	3
1.2	Avgrensning av oppgaven	3
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Oppgavens oppbygging	4
2	Bakgrunn	5
2.1	Læreplaner og lovverk.....	5
2.1.1	Et kort historisk tilbakeblikk	5
2.1.2	Opplæringsloven (1998), § 2-8	6
2.1.3	Særskilte opplæringstilbud	7
2.2	Kompetanse for kvalitet.....	7
2.2.1	Skoleledelse forankret i kunnskap og forskning	8
2.2.2	Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)	8
2.3	Fagfornyelsen, kompetanse og dybdelæring	9
2.3.1	Tilpasset opplæring og inkludering.....	10
2.4	To- og tre-nivå-kommuner	11
2.5	Oppsummering	11
3	Teoretiske perspektiver	12
3.1	Tilpasset opplæring for minoritetspråklige elever	12
3.1.1	Språk og fag	12
3.1.2	Når kulturer møtes.....	13
3.1.3	Identitet - alene og sammen med andre.....	14
3.2	Å lede endring	15
3.2.1	Ulike faser ved en planlagt endring.....	15
3.2.2	Ulike lederstrategier og endring	16
3.2.3	Forhold som spiller inn når rektor velger endringsområder.....	17
3.3	Oppsummering	18
4	Metode.....	19
4.1	Vitenskapsteoretiske perspektiv	19
4.1.1	En fenomenologisk hermeneutisk studie.....	19
4.1.2	Induktiv og abduktiv tilnærming.....	19

4.2	Kvalitativ forskningsmetode.....	20
4.2.1	Forberedelser før feltarbeidet	20
4.2.2	Fleksibelt forskningsintervju.....	21
4.2.3	Forskerens mulighet til å påvirke studien	21
4.2.4	Utvalg og kriterier	22
4.2.5	Utvalget	23
4.2.6	Forholdet mellom forsker og informanter	24
4.3	Intervjuguiden.....	24
4.4	Vurderinger knyttet til teorikapittel	25
4.5	Analyseprosessen og analysen.....	25
4.5.1	Bruk av sitater	26
4.6	Forskningsetikk	26
4.7	Oppsummering	27
5	Analyse med presentasjon av funn.....	28
5.1	Innledning.....	28
5.2	Målet for opplæringen	28
5.2.1	Bruk av begreper	31
5.3	Regelverk.....	32
5.3.1	Særskilt norskopplæring.....	33
5.3.2	Kartlegging i to kommuner	35
5.4	Andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk	37
5.4.2	PPT som samarbeidspartner	39
5.5	Organisering og kompetanse	40
5.5.1	Rektorene forteller om forskningsbasert kunnskap.....	43
5.6	Ledelse av minoritetsspråklig opplæring.....	44
5.6.1	Rektorer med tydelig ledelse på dette området	44
5.6.2	Rektorer uten tydelig ledelse på dette området	45
5.6.3	Oppsummering	47
5.7	Oppsummering analyse	48
6	Diskusjon.....	50
6.1	Tilpasset opplæring og inkludering	50
6.1.1	Inkludering og identitet	52
6.1.2	Elevens utgangspunkt for læring.....	53

6.1.3	Tilpasset opplæring er en individuell rett.....	55
6.1.4	Tilpasset opplæring og behov for kompetanse.....	56
6.1.5	Oppsummering	58
6.2	Inkluderende fellesskap	58
6.3	Ledelse av endring.....	59
6.4	Ledelse og prinsipper i fagfornyelsen	62
6.5	Oppsummering av diskusjon	66
7	Oppsummerende konklusjon.....	69
	Litteraturliste	71
	Vedlegg	74

1 Innledning

Regjeringen har analysert konsekvenser av økt innvandring og undersøkt hva som må gjøres for å opprettholde demokratiet, rettstaten og velferden for borgerne. En finner at mangfold og innvandring byr på både muligheter og utfordringer. Noe av det Regjeringen ønsker er at skolene skal få økt kompetanse i å undervise minoritetsspråklige elever og at det er viktig at elevene får tilpasset opplæring (opplæringsloven, 1998, § 1-3) for å gjennomføre grunnskole og videregående opplæring. Flerspråklighet og kulturell kompetanse blir av Regjeringen løftet fram som en verdi (NOU 2010:17; NOU 2017:2; NOU 2018:15).

I følge tall fra Statistisk sentralbyrå (2018), er det 6,7 %¹ av elevene i Norge som får særskilt norskopplæring, og en må anta at andelen varierer mellom kommuner og skoler, da fylkesoversikten viser en variasjon mellom 4,1 % og 19,5 %. Elevene kan også ha rett til tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring til de får tilstrekkelig ferdighet i norsk til å følge den vanlige opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 2-8).

Rektorer som er øverste leder på skoler må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper, siden rektorer skal lede opplæringen og skal holde seg fortrolige med den daglige virksomheten og arbeide for å videreutvikle den. Rektorene skal også sørge for at skolene har en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse (opplæringsloven, 1998, § 9-1).

Regjeringen har beskrevet for rektorene hva som skal ligge til grunn for et godt utdanningsløp for elevene. Når det gjelder minoritetsspråklige elever nevnes særlig at mangfold og flerspråklighet er en ressurs, at alle elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt, samt at tilpasning også handler om langvarig andrespråksopplæring (Meld. St. 6 (2012 – 2013); Meld. St. 30 (2015-2016)).

¹ Prosenttallene i avsnittet er utregnet på basis av tall som er oppgitt i tabell hos Statistisk sentralbyrå (2018). Se vedlegg 1.

I januar 2019 la Regjeringen fram ny integreringsstrategi for 2019 – 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Strategien beskriver målet for utdanningsløpet for barn og unge slik, s.15:

Gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse, gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring.

Strategien handler både om barn som ikke kan godt nok norsk når de starter på skolen og om barn som innvandrer sent i skoleløpet. I hovedgrepene i strategien (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16 – 23) finner en at en forutsetning for å nå målet er at det er god kompetanse blant ansatte om regelverk, andrespråksopplæring og flerkulturell pedagogikk.

Som rådgiver i Sandnes kommune, på Senter for flerspråklige barn og unge (FBU)², har jeg anledning til å samarbeide med rektorer, blant annet om minoritetsspråklig opplæring. En av mine hovedoppgaver som rådgiver er å hjelpe og støtte rektorene til å utvikle minoritetsspråklig opplæring, slik at denne opplæringen blir sett i sammenheng med tilpasset opplæring. Det jeg legger merke til er at rektorene har gode systemer slik at forvaltningen er god. Men deretter ser det ut som rektorene har ulik prioritering når det handler om å utvikle det faglige og pedagogiske arbeidet knyttet til minoritetsspråklig opplæring. Gjennom studien ønsker jeg å få en større forståelse for hva som påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring.

² www.minskole.no/fbu

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og hvilke faktorer som blir vektlagt når rektorer gjør bestemmelser om opplæringen for minoritetsspråklige elever. Problemstillingen jeg har valgt er:

Hva påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring?

For å utdype problemstillingen har jeg valgt disse forskningsspørsmålene:

- Hva forteller rektorene om minoritetsspråklig opplæring?
- Hvordan argumenterer rektorene for minoritetsspråklig opplæring?
- Hvilke faktorer vektlegger rektorer når de forteller om minoritetsspråklig opplæring?

Hensikten med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til at minoritetsspråklig elever skal være sikret godt læringsutbytte. På grunnlag av problemstillingen valgte jeg intervjustudie som en ramme der dybdeintervju, som er en kvalitativ metode, gir mulighet til å forstå valg som rektorer foretar.

1.2 Avgrensning av oppgaven

Når en vurderer ulike tilnærminger i forhold til minoritetsspråklig opplæring og rektorer har en flere interessante muligheter, for eksempel læringsmiljø, traumer, foreldresamarbeid og interkulturell forståelse hos lærere og rektorer. Jeg har valgt å ha fokus på rektorenes forståelse av regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, samt hvordan rektorene ser dette i sammenheng med tilpasset opplæring. Da rektor både skal ha pedagogisk kompetanse og ha nødvendige lederegenskaper er ledelse av endring også et perspektiv oppgaven.

1.3 Tidligere forskning

Siden denne studien må forstås ut fra en norsk samfunnsmessig og politisk kontekst har jeg først og fremst søkt etter norsk forskning og informasjon som spesifikt handler om skoleledere og minoritetsspråklig opplæring i grunnskolen, men det viser seg at det ikke er gjort så mye forskning på dette feltet. Men Gunn Vedøy mfl. (2017) har hatt fokus på ledelse av flerkulturelle skoler i grunnskolen, og her fant jeg flere interessant perspektiv som blir beskrevet i kap. 3.2.

Begrepet minoritetsspråklig

I denne studien har jeg konsekvent valgt å bruke begrepene *minoritetsspråklig opplæring* eller *minoritetsspråklige elever*, også under feltarbeidet, fordi det står i samsvar med ordbruken i opplæringsloven (1998, § 2-8).

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av syv kapitler. I tillegg kommer sammendrag, forord, innholdsfortegnelse før kapittel 1, samt litteraturliste og vedlegg i etterkant av kapittel 7. Kapittel 1 presenterer hva oppgaven handler om, formål, problemstilling og motivasjon for forskingen. Kapittel 2 er et bakgrunnskapittel som beskriver hvilket handlingsrom rektorene har og hvilke rammer som er knyttet til regelverk og andre bestemmelser som er relevante i forhold til denne oppgaven. Kapittel 3 er et teorikapittel der teori knyttet til andrespråklæring, flerkulturell pedagogikk og ledelse av endring i skolen blir presentert. Kapittel 4 er metodekapittelet og presenterer empirien. Her beskrives den kvalitative forskningsprosessen og analyseprosessen som er valgt i forhold til datamaterialet for å belyse problemstillingen. Kapittel 5 er et rent analysekapittel basert på analyseprosessen som er beskrevet i kapittel 4. Funn blir oppsummert underveis i kapittelet. Kapittel 6 er drøftingskapittelet der funnene blir diskutert ut fra bakgrunn og teoretiske perspektiver og der vil jeg vise forhold som jeg mener er relevante for at opplæringen til minoritetsspråklig elever skal være sikret godt læringsutbytte. Kapittel 7 er avslutningskapittelet og der vil jeg oppsummere hele teksten opp mot problemstillingen.

2 Bakgrunn

For å forstå feltet og forskningen må en beskrive ståstedet en har på en slik måte at andre forstår hva en bygger kunnskapen på. Dette bakgrunnskapittelet er et resultat av min forforståelse, i relasjon med informantene i feltet. Altså den konteksten som rektorene og jeg har til sammen (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 48).

Da jeg forsker i et felt som jeg jobber i til vanlig, har det vært interessant å legge merke til at det rektorene forteller om, er svært sammenfallende med det jeg selv er opptatt av. Og det er egentlig ikke så merkelig da en forholder seg til det samme lovverket og de samme grunnlagsdokumentene.

At rektorer har et stort og sammensatt oppdrag kommer tydelig fram i opplæringsloven (1998) § 9-1, der det blir slått fast at rektorer må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Videre skal rektorene lede opplæringen og de skal holde seg fortrolige med den daglige virksomheten og arbeide for å videreutvikle virksomheten. Ledelsen på skolene skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. En kan vanskelig se for seg at rektorer skal klare dette på egenhånd, dog er det likevel rektor som er den ansvarlige.

For å forstå rektorene bedre vil jeg i dette bakgrunnskapittelet beskrive noen forhold som direkte eller indirekte kom fram i intervjuene og som er knyttet til minoritetsspråklig opplæring.

2.1 Læreplaner og lovverk

2.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk

Opplæringsloven (1998), § 2-8 som sikrer rettigheter for språklige minoriteter kom i 2003, selv om opplæring for minoritetsspråklige elever har vært beskrevet i læreplaner siden Mønsterplan for grunnskolen 1987 (Kyrkje- og utdanningsdepartementet, 1987) med fagene *morsmål for språklige minoriteter* som eget fag og *norsk som andrespråk*. I læreplanverket fra 1997 (Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet, 1996), ble ikke egen plan prioritert, samtidig finner en at: «Samarbeid med foreldre er også viktig for individuell tilpasning av opplæringen til elever av språklige og kulturelle minoriteter» (Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet, 1996, s. 58).

Ved Kunnskapsløftet 2006³ er læreplan igjen på plass og heter *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Her finner en også *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, men den funksjonelle tospråkligheten som var beskrevet i Mønsterplan for grunnskolen 1987 (Kyrkje- og utdanningsdepartementet, 1987) er ikke beskrevet. Dette blir videreført når læreplanverket nå blir revidert gjennom fagfornyelsen og nye læreplaner er ferdig i 2020.

Her ser en et eksempel på at i møte med innvandring ønsker politikerne å regulere den samfunnsmessige endringen som skjer, og velger ulike strategier gjennom læreplanverket. Disse skiftene har gjort at rektorer i Norge har forholdt seg til ulike ordninger og brukt ulike begreper i løpet av de siste tretti årene. Den siste endringen i opplæringsloven (1998), § 2-8 kom i 2012 som beskriver at kommuner har anledning til å etablere særskilte tilbud for nyankomne (5. ledd).

2.1.2 Opplæringsloven (1998), § 2-8

Paragrafen beskriver hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har fram til de har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Videre beskriver paragrafen at kommunen skal kartlegge ferdighetene før det blir gjort vedtak og at kartlegging også skal gjøres underveis i opplæringen. Særskilt språkopplæring blir gitt som særskilt norskopplæring, men om nødvendig har eleven også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et eget kartleggingsmaterieill *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Som beskrevet i forrige avsnitt har planverket en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Når en sammenligner innholdet i kartleggingsmateriellet og *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007b) finner en stort samsvar. I formålet til læreplanen står det at det er opp til skoleeier å avgjøre om elevene skal følge denne planen eller om elevene skal følge ordinær plan i norsk med tilpasninger. Ved at skolen gjør seg kjent med denne læreplanen og tar den i bruk, så sikrer skolen at elevene utvikler seg i forhold til de kompetansemålene som er satt innen de ulike hovedområdene. Kartleggingsverktøyet har vurderingskriterier og en finner at disse står i stort samsvar med Læreplanen i grunnleggende

³ Kunnskapsløftet (K-06) er gjeldende skolereform og læreplanverket ligger i sin helhet på www.udir.no.

norsk for språklige minoriteter. Blant annet ved at språklige ferdigheter som *lytte, tale, lese og skrive* er beskrevet i begge dokumenter og med inndeling i tre nivå. Kartleggingsverktøyet vil kunne gi skolene kunnskap om hva som er neste utviklingsområde innen de ulike ferdighetene.

2.1.3 Særskilte opplæringstilbud

I 2012 ble opplæringsloven (1998), § 2 -8 utvidet og det ble fastsatt at kommunen kan velge om de vil organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Bakgrunnen for dette finner en i NOU 2010:7, s. 236 - 240. Utvalget framhever at det er viktig å legge til rette for at elevene skal kunne gå i ordinære klasser, men ser at umiddelbar integrering i klasse kan føre til manglende utbytte av undervisning og at det blir vanskelig å bli inkludert i fellesskapet. En periode med separat tilbud kan gi et bedre grunnlag for inkludering på sikt. Utvalget påpeker at behovet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er stort for nyankomne. Noe annet som blir framhevet i NOU 2010:7 er at flerspråklighet er viktig for samfunnet og en ressurs for fremtiden.

I 2016 kunne en lese i sluttrapporten fra Rambøll (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 88 - 89) at minoritetsspråklige elever får ulik kvalitet i opplæringen og at den ofte er mangelfull. Skoler på sin side vurderer seg selv til å ha god nok og tilstrekkelige kompetanse.

NOU 2017:2, s. 196 - 197 anbefaler noen endringer som går i retning av at språkundervisning skal komme i tillegg til den vanlige undervisningen og ikke istedenfor. Utvalget skriver også at det er dårlige erfaringer med egne klasser for innvandrere i fagundervisningen og at en anbefaler å unngå sterk konsentrasjon av innvandrere på få skoler. Videre anbefaler utvalget at en må sørge for at alle lærere har kompetanse i å undervise innvandrerelever. En del av dette står i relasjon til forskning gjort i Sverige av Nihad Bunar (2015, s. 14 - 15).

2.2 Kompetanse for kvalitet

I 2015 vedtok Regjeringen strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Strategien har som hovedmål å styrke elevens læring slik at eleven har økt læringsutbytte og på sikt skal være rustet til aktiv deltakelse i samfunnet. *Kompetanse for kvalitet* omhandler videreutdanning for lærere og skoleledere fram mot 2025. Områder som er prioritert for lærere er engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk. Dette står i sammenheng med forskrift til opplæringsloven (2006), kap. 14: *Krav til kompetanse ved tilsetjing og*

undervisning. Noe annet som kommer fram i strategien er at det er lokale behov som skal være utgangspunktet for hvilken kompetanse som er relevant. Det betyr at det er mulig å søke studietilbud som handler om tilpasning for minoritetsspråklige elever. Strategien handler også om at «skoleledere skal ha mulighet for å styrke sin kompetanse og utvikle gode faglige nettverk med andre skoleledere» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3), og dette blir ytterligere presisert i en artikkel på Utdanningsdirektoratet sine sider om ledelse i skolen, datert 17.12.15 (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.2.1 Skoleledelse forankret i kunnskap og forskning

Utdanningsdirektoratet har ingen kildehenvisninger når det skrives om ledelse i skolen, men i ingressen til artikkelen som er nevnt over (Utdanningsdirektoratet, 2015), står det at rektor har stor innvirkning på læringsmiljøet og elevene sitt læringsutbytte. Skoleforskere som J. Hattie (2013), A. Hargreaves (2003) og V. Robinson (2014) bekrefter dette gjennom sin forskning. Det disse skoleforskerne har felles er at de framholder hvor viktig det er at rektor har kjennskap til elevene og læringen, samt at rektors fokus bidrar til økt læringsutbytte for elevene. Videre har Utdanningsdirektoratet en artikkel datert 20.11.17 (Roald, Lillejord & Arntsen, 2017), som beskriver ledelse av kvalitetsarbeid. Der trekkes det fram at kvalitet i opplæringen blant annet handler om å forankre utvikling i kunnskap og forskning. Videre finner en at godt lederskap innebærer at rektor sørger for skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2.2.2 Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring⁴ (NAFO)

I Norge finnes det ulike forskingsmiljø som har ulike fokus innen skole og utdanning, f.eks. Lesesenteret, Matematikksenteret og Læringsmiljøsenderet. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ble etablert i 2006 og er det fagmiljøet i Norge som støtter Utdanningsdirektoratet i sine satsinger som handler om minoritetsspråklig opplæring og fagområdene er særlig knyttet til migrasjonspedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi, norsk som andrespråk, norsk og nordisk og flerkulturell pedagogikk.

⁴ <http://nafo.oslomet.no/>

2.3 Fagfornyelsen, kompetanse og dybdelæring

Fagfornyelsen bygger på NOU 2014:7 - *Elevens læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8 - *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse*. Når grunnskolen og videregående opplæring fikk vedtatt ny overordnet del i september 2017, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017), så bygger den på disse NOU-ene. Overordnet del (2017) beskriver opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, samt prinsipper for skolens praksis. Dette er grunnlaget for fagfornyelsen. Rent formelt er ikke overordnet del (2017) trådd i kraft ennå. Det vil skje når resten av læreplanverket er ferdig i 2020. Begreper som kompetanse og dybdelæring er beskrevet i disse dokumentene.

I NOU 2014:7, s. 31 – 41, finner en blant annet at læring for elevene skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle forhold. Og i NOU 2015:8, s. 8 - 14 finner en at dybdelæring hos elevene skal sees i sammenheng med kompetansebegrepet.

Kompetansebegrepet slik det er brukt i fagfornyelsen handler om å utvikle fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, å kunne utforske og skape. Dybdelæring handler om å gradvis utvikle forståelse av begreper i sammenhenger innenfor et fagområde, for å videre bruke sin forståelse til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. Elevene er aktive i egen læringsprosess, bruker læringsstrategier og reflekterer over egen læring. Sosiokulturell læringsteori beskriver læring der en ser kognisjon, emosjonell utvikling og sosial samhandling i sammenheng. Kompetanse og dybdelæringsbegrepet sees derfor også i sammenheng med læringsmiljøet. I et utvidet perspektiv ser en dybdelæring der elevene lærer sammen med andre og gir elevene kompetanse som gjør dem rustet til å bli en aktiv og reflektert deltaker i samfunn og arbeidsliv (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018 s. 27). I forbindelse med dybdelæringsbegrepet blir også andre pedagogiske prinsipper lagt til grunn. Med fokus på det kognitive så handler det om å ta utgangspunkt i ståstedet til elevene og deretter legge til rette for å støtte elevens kognitive utvikling. Det elevene skal lære må både kobles til kjerneelementer i fag, samtidig som utgangspunktet er elevenes tidligere kunnskap og erfaringer. Det er fra dette perspektivet læreren finner hva som skal vektlegges i opplæringen slik at den blir tilpasset evner og forutsetninger til den enkelte elev (opplæringsloven, 1998, § 1-3).

2.3.1 Tilpasset opplæring og inkludering

Fagfornyelsen legger til grunn en sosiokulturell læringsteori der en ser kognisjon, emosjonell utvikling og sosial samhandling i sammenheng. En kan se at dette henger sammen med det som beskrives hos Utdanningsdirektoratet om tilpasset opplæring og inkludering. Terje Overland har utarbeidet artikkelen (Overland, 2015) som har fått overskriften *inkludering og fellesskap*. Her trekkes det fram to perspektiv i møte med elever som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, men som likevel skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet på skolen. Individperspektivet vektlegger individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Dette er ikke et anbefalt perspektiv da en ser dette står i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Dette er noe som blir ivaretatt gjennom et systemperspektiv som vektlegger det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen.

Når elever ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har de rett til spesialundervisning (opplæringsloven, 1998, kap. 5). Det er pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som utarbeider sakkyndig vurdering som ligger til grunn for vedtak om særskilt tilrettelegging. Nordahl mfl., (2018) la fram i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at det var flere forhold rundt spesialundervisning som burde endres. Blant annet at inkludering i fellesskap ikke var en så stor del av den tilpassede opplæringen som en hadde ønsket. I rapporten kommer det også fram at det er store forskjeller i kvalitet på opplæringstilbudet både mellom kommuner og mellom skoler i kommuner, og at barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og barn med minoritetsspråklig bakgrunn er klart overrepresentert i spesialundervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 128-129). I rapporten er det først og fremst fokus på spesialundervisning, men Nordahl mfl., (2018) antyder at dette også kan gjelde for minoritetsspråklig opplæring og at mangel på inkludering handler om skolens fokus. Han trekker fram at skolen som organisasjon har mulighet til å skape endring ved å se på strukturene både individuelt og kollektivt (Nordahl mfl., 2018, s. 263).

Minoritetsspråklige elever har rett til tilpasset opplæring, og rettigheten som elevene har knyttet til minoritetsspråklig opplæring må sees i sammenheng med dette. Når en setter dette inn i en sosiokulturell kontekst, vil en se at kognisjon, emosjonell utvikling og sosial utvikling også handler om inkludering og fellesskap som en del av tilpasset opplæring.

2.4 To- og tre-nivå-kommuner

Om kommuner har to eller tre ledelsesnivå vil påvirke hvordan rektorer leder. I to-nivå-kommuner har rektor delegert myndighet til å gjøre egne vurderinger og bestemmelser av enheten/skolen, til sammenligning med rektorer i tre-nivå-kommuner, der skoleeier ofte har tydeligere forventinger. Det som skiller to-nivå-kommuner og tre-nivå-kommuner går særlig på ansettelsesprosesser og budsjett, men kan også handle om faglige og pedagogiske prioriteringer. I et temanotat hos Utdanningsdirektoratet (2011) om rolle- og ansvarsdelingen i skolesektoren, så finner en at over halvparten av to-nivå-kommuner oppfatter denne som uklar. Mens kommuner med tre nivå syntes over halvparten at rolle- og ansvarsdelingen var klar. Denne undersøkelsen ble gjort for over ti år siden og relativt kort tid etter at mange kommuner valgte en to-nivå-modell. Svarene kan derfor ha endret seg siden da.

2.5 Oppsummering

Rektorer har et omfattende lovverk å forholde seg til. Og det er en jevn strøm av strategidokument og NOU-er som blir utarbeidet for at blant annet skolene skal handle i tråd med lovverket og møte endringer i samfunnet slik politikere har bestemt. Det er en forventning om at rektorene skal være oppdatert, samt at de skal legge til grunn forskningsbasert kunnskap når det handler om å lede endringer.

Om en tar et metaperspektiv på lovverket og dokumentene som er beskrevet over, kan en finne at innholdet oppsummerer det rektorene skal ha som mål og som politikerne i Norge ønsker skal kjennetegne samfunnet vårt, som at alle skal delta i arbeids- og samfunnsliv.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet har jeg valgt to tema som er særlig relevante i forhold til problemstillingen og funn i datamaterialet. Det ene handler om kunnskap for å forstå opplærings situasjonen til minoritetsspråklige elever. Det andre temaet handler om forhold som er knyttet til det å lede en endring, samt forhold som kan påvirke rektorene i et utviklingsarbeid.

3.1 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

I takt med at læreplanverk har endret innhold i møte med innvandring (se avsnitt 2.1.1), så har høyskoler og universitet søkt å tilby studier som imøtekommer behovet for kompetanse i grunnskolen og videregående opplæring. For skoleåret 2019 – 2020 finner en studietilbud som⁵: norsk som andrespråkspedagogikk, andrespråkspedagogikk, migrasjonspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og flerspråklig pedagogikk, og noen ganger også en kombinasjon av disse, for eksempel norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.

Begrepet *minoritetsspråklig pedagogikk* er lite i bruk, men alle studietilbudene handler om hvordan en kan forstå situasjonen til elevene og tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige.

Utdanningsdirektoratet på sin side bruker i liten grad begrepene over, men skriver om *tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever*. I de neste avsnittene vil jeg ta utgangspunkt i tema som er gjennomgående i de ulike studietilbudene over og som en også finner igjen i artikkelen (datert 08.09.2015) hos Utdanningsdirektoratet (Palm, 2015) som handler om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

3.1.1 Språk og fag

Det pedagogiske prinsipp om å finne ståstedet til eleven, for å deretter bygge videre på dette, forutsetter at en ser eleven som ressurs i egen læring. En elev som er ny i Norge eller har bodd i Norge en periode har allerede et morsmål, har allerede gjort erfaringer og har allerede tatt i bruk læringsstrategier. Når eleven lærer et nytt språk (målspråk) vil elevens allerede etablerte kunnskap som ord og begreper, erfaring og læringsstrategier være ressurser for eleven. Det handler både om å lære et nytt språk, men også hvordan morsmålet kan brukes for å utvikle

⁵ Oversikt som viser studietilbud for skoleåret 2019- 2020: <http://nafo.oslomet.no/fag/studietilbud/>

faglig kompetanse. Dersom eleven i møte med målspråket samtidig kan videreutvikle morsmålet, har eleven mulighet til å bli funksjonelt tospråklig (Cummins, 1984, s.143).

Konsekvensene for elever som ikke klarer å ivareta morsmålet sitt i møte med utvikling av målspråket, ser ut til å ha de samme psykologiske konsekvensene som for de som klarer å ivareta morsmålet, men som ikke utvikler målspråket. For de som verken har et funksjonelt morsmål eller et nytt målspråk, vil dette ha negative konsekvenser. De som derimot klarer å utvikle begge språk, opplever store positive konsekvenser. Kamil Øzerk (2016, s. 193 - 196) har lagt til grunn teoriene til Jim Cummins.

Når det gjelder språkferdigheter brukes ofte kategoriene hverdags- og skolespråk, overflate – og dybdespråk og L. Vygotskij (1988, s.162) kaller dette spontant- og akademisk språk, og fremhever at spontant – og akademisk språk påvirker hverandre. I disse kategoriene ligger det at en trenger ulike ferdigheter i spontant- og i akademisk språk, både knyttet til innhold og bruk. Det akademiske språket inneholder begreper som har mer informasjonstetthet. Det å ha disse ferdighetene er nødvendig for å kunne være likeverdig i faglige og sosiale relasjoner. I møte med barn som snakker godt det nye målspråket i timer og friminutt, kan en likevel oppdage at barn kan ha utviklet et svakt begrepsapparat i fag. Noe som gjør at de ikke forstår strukturer og dybde i faget. Elevene lærer vanligvis raskt et enkelt kommunikativt hverdagsspråk.

Hvilke forhold som spiller inn når en lærer et nytt målspråk er individuelt og omhandler både individuelle forhold som alder og motivasjon, relasjonelle og miljømessige forhold, og kvalitet på opplæringen. Det ser ut til å være en akseptert forståelse at det tar kort tid å etablere et hverdagsspråk, mens det tar flere år å etablere akademisk kompetanse på målspråket (Øzerk, 2016, 168).

I møte med mangfold blir det noen ganger snakket om å ha en ressursorientert tilnærming, i motsetning til problemorientert. Dette kan blant annet handle om at en finner løsninger slik at elever får vist fagkompetansen i fag, ved bruk av akademisk morsmål i samarbeid med tospråklig lærer (Tveitereid, Fandrem & Sævik, 2017. s. 39 – 40).

3.1.2 Når kulturer møtes

Minoritetsspråklig opplæring er nært knyttet til akkulturasjon. Akkulturasjonsprosessen handler om endringer som skjer hos mennesker, som over tid, forholder seg til en annen kultur

enn den en i utgangspunktet er en del av. Og i denne sammenhengen handler det om forholdet mellom en majoritetskultur og minoritetskultur. John W. Berry`s (1997, s. 5 – 34) rammeverk beskriver forhold som påvirker akkulturasjonsprosessen på individ og samfunnsnivå. Ut fra en kategorisk beskrivelse kan en si at en akkulturasjonsprosess på individnivå kan få fire utfall: Integrering, assimilering, segregering eller marginalisering.

Veldig enkelt forklart ser en for seg integrering handler om når minoriteter blir møtt med aksept og anerkjennelser for sin bakgrunn, for eksempel læring gjennom bruk av morsmål, vil minoriteter trolig oppleve å bli anerkjent av majoritetskulturen. Når minoriteter også får mulighet for å anerkjenne majoritetskultur gjennom likeverdige sosiale relasjoner, vil integrering være mulig. En kan si at en kjenner støtte og aksept både i minoritets- og majoritetskulturen og opplever tilhørighet.

Minoriteter som i møte med ny kultur holder tilbake/dekker til egen bakgrunn, men velger å anerkjenne og leve som majoritetskulturen, vil kunne kategoriseres som assimilert. En søker støtte og aksept først og fremst i majoritetskulturen og opplever tilhørighet til majoriteten.

Minoriteter som i møte med ny kultur opplever å bli anerkjent for sin bakgrunn, men holder tilbake for påvirkning av majoritetskulturen, vil trolig kunne kategoriseres som segregert. En søker støtte og aksept først og fremst i minoritetskulturen og opplever tilhørighet til minoriteten.

Minoriteter som holder tilbake/dekker til egen bakgrunn og samtidig holder tilbake for påvirkning av majoritetskultur kategoriseres som marginalisert. En søker ikke støtte eller aksept hverken i minoritets- og majoritetskulturen og opplever ikke tilhørighet noe sted. Opplevelsen av å være annerledes fører noen ganger til at en søker aksept og tilhørighet i destruktive miljø. Den psykologiske konsekvensen av de ulike utfallene kan en se i sammenheng med det som ble beskrevet i forrige avsnitt ved utvikling av funksjonelt morsmål og målspråk.

3.1.3 Identitet - alene og sammen med andre

Når mennesker innvandrer vil en naturlig konsekvens av dette bli at identitet endres. Identitet kan beskrives som summen av den en er i sosiale sammenhenger og ulike felleskap (Eriksen, 208, s. 135 + 148 – 150). Siden en utvikler seg over tid, både hvem en er sammen med og hva en gjør, så ser en på identitet som å være noe dynamisk. Elever som forholder seg til flere kulturer daglig og som også snakker flere språk har desto flere nyanser knyttet til identiteten.

Innen pedagogikk med fokus på elevers læring på skolen må en være bevisst elevenes ulike identiteter og at den er i bevegelse (Eriksen 2008, s. 135). Men en slik forståelse kan en se at

identitet blant handler om faglige, individuelle og sosiale forhold. I lærende didaktiske møter utvikles identitet og den endres i møte med andre (Skrøvset & Tiller, 2017, s. 31). Skolens anerkjennelse av elever, samt at elever får delta og bidra i likeverdige relasjoner knyttet til faglig og sosial identitet, vil påvirke prosesser knyttet til integrering, assimilering, segregering og/eller marginalisering.

3.2 Å lede endring

I forbindelse med samfunnsutviklingen skjer det endringer også skolen. Noen av disse endringene handler om bestemmelser som blir gjort av politikere, for eksempel om fagfornyelsen av alle læreplaner. En annen bestemmelse handler om rettigheter for særskilt språkopplæring for språklige minoriteter (se avsnitt 2.1.2).

Når rektorer ser det er behov for en endring på et område starter en prosess der en legger til rette for ønsket endring og et implementeringsarbeid. Rektorene vil utvikle og/eller forbedre praksis i forhold til en gitt målsetting. Ønsket endring gjør at de som er tilknyttet en organisasjon sannsynligvis må justere praksisen, som igjen handler om at organisasjonen må tenke andre tanker enn tidligere. Dette er krevende fordi det rokker ved det bestående både hos den enkelte og i fellesskapet. Samtidig gir det en anledning til å sette nye felles mål og prioriteringer (Midthassel, 2015, s. 105 - 109).

3.2.1 Ulike faser ved en planlagt endring

En planlagt endring blir ofte beskrevet som en prosess som går over tre faser: initiering, implementering og videreføring. Det er blitt forsket mye på dette området og flere teoretiske tilnærminger blir beskrevet i fagbøker og tatt inn en norsk sammenheng av blant annet Roland & Westergård (2015) og Skandsen, Wærness & Lindvik (2011).

Initieringsfasen blir også kalt forankringsfasen. Her handler det om at organisasjonen forstår selv, eller åpner opp for, at endring må skje og vurderer mulighet for å gjennomføre endringen med bakgrunn i behov, kapasitet og ressurser. Et sentralt punkt er at organisasjonen har klart for seg hva som må til for å få til endring. Da handler det om klarhet i selve endringsprosessen og klarhet i det faglige innholdet (Midthassel, 2015, s.107). Initieringsfasen sikrer en forankring gjennom beslutninger i organisasjonen både med tanke på endringsprosessen og forståelse av innholdet.

Når implementeringsarbeidet starter handler det om å ha jevnlig dialog i organisasjonen slik at en kan følge opp og evaluere om endringen går som forventet. De som skal gjennomføre endringen må få mulighet til å oversette og trene på det som er endringen, slik at det blir noe en har fokus på over tid og at endringen sees i sammenheng med andre forhold i organisasjonen. De som leder endringen må gi tilstrekkelig støtte og veiledning i denne fasen som kan vare over år. Implisitt i dette ligger en forståelse av at endring tar tid og at verdier og rutiner må endre seg og justere seg i forhold til ny kunnskap som ligger i endringen.

Videreføringsfasen handler om at det som var endringen videreføres gjennom etablert praksis, også etter at den formelle implementeringsfasen er over. Endringen er nå en del av organisasjonens praksis.

3.2.2 Ulike lederstrategier og endring

Rektorer har det overordna ansvaret for det som skjer på en skole. Samtidig kan rektor ikke gjøre alt og må organisere seg slik at ledelse skjer sammen med andre eller gjennom andre. Det har vært skrevet og forsket mye på ledelse. S.K. Ertesvåg (2012, s. 90 – 94) og Skandsen, Wærness & Lindvik (2011, 18 – 21) foretar noen oppsummerende betraktninger om transaksjonsledelse, transformerende ledelse og distribuert ledelse:

Transaksjonsledelse handler om å være opptatt av de strukturelle sidene ved en organisasjon. Gjennom skriftlige planer og oversiktskart vises aktivitet og ansvar. Lederen vektlegger forutsigbarhet og stabilitet. I et endringsarbeid vil medarbeiderne få avsatt nok tid til oppgaver og en vet hvem som har ansvar for hva.

Transformasjonsledelse legger vekt på samhörighet og vilje til å utvikle organisasjonen i en bestemt retning som handler om å utvikle mål og ha forventinger om aktivitet. Hver enkelt ansatt blir viktig og det utvikles en samarbeidskultur der medarbeidere blir involvert i løpet av prosessen. Ledere som leder gjennom denne lederstilen blir gjerne sett på som visjonære og det oppstår gjerne ett tomrom når en slik leder slutter.

Distribuert ledelse handler om å spre ledelse ut i organisasjonen og at mulighet for ledelse utvides ved at flere ansatte involveres. Det skjer først og fremst gjennom formelle strukturer som utviklingsgrupper og team. På denne måten er en gjensidig avhengig av hverandre.

Videre skrives det om **elevsentrert ledelse**, som handler om at leder er opptatt av det pedagogiske utviklingsarbeidet rundt elevene, og deltar i det faglige utviklingsarbeidet på skolen (Robinson, 2014, s. 25).

Vedøy (2017, s. 27) beskriver Kenneth R. Howe`s tre ulike tilnærminger rektorer kan ha i møte med likeverdig opplæring for marginaliserte grupper: Formell, supplerende og deltakende.

Formell forståelse legger til rette for ressurser for å kunne likestille elever mot et gitt nivå.

Supplerende forståelse vektlegger å gi tilpasset opplæring med god kvalitet slik at det blir kompensert for det en vurderer til å være et hinder i skolearbeidet.

Deltakende forståelse handler om at skolen som organisasjon har en uttalt og tilgjengelig praksis der det blir lagt til rette for deltakelse i prosesser og forhandlinger for alle elever. Det er fokus på en integrerende praksis som fokuserer på deltakelse for alle elever.

En rektor vil aldri bare bruke en av strategiene. Trolig vil rektorer ha kompetanse til å vite når det er behov for å lede på ulike måter. Samtidig handler dette om hvor bevisst rektorer er i måten det blir ledet på. Strategiene og tilnærmingene som er beskrevet over har relevans i forhold til det rektorene i utvalget forteller om ledelse og hva de vektlegger i arbeidet med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige.

3.2.3 Forhold som spiller inn når rektor velger endringsområder

Det som får oppmerksomhet og blir valgt som endringsområde i en organisasjon kan være påvirket av leders interessefelt og kunnskap på innsatsområdet. I motsatt fall kan manglende kunnskap og kompetanse føre til at rektor ikke ser behov for endring. Dersom et fagområde sees på som utilgjengelig kan det også føre til at andre områder blir prioritert foran (Wan, 2005, s. 842 – 861).

Samtidig vil rektorer ha ulik holdning i møte med noe nytt. Noen er innovatører og blir raskt engasjert når de ser nye perspektiv og muligheter, mens andre er mer avventende, men legger til rette for endring. En siste kategori er de konservative som ønsker å beholde det etablerte. Hvilken holdning og mulighet rektor har til å møte endring vil gjenspeile innsatsområdene på skolen. (Midthassel, 2015, s. 111, viser til Everett M. Rogers).

I tillegg vil rektors forståelse av, f.eks. inkludering, påvirke bestemmelser. Rektor kan vektlegge dette som en verdi som skal gjennomsyre hele opplæringen eller en kan se på

inkludering som noe som handler om noen aktiviteter som skjer på skolen, for eksempel FN-dagen, (Vedøy, 2017, s. 26).

Rektorene står overfor et krysspress i forhold til hva som skal prioriteres av utviklingsarbeid og hva som skal stabiliseres. En kan også se for seg en lojalitetskonflikt mellom den populistiske, politiske ideologien og den forskningsbaserte kunnskapen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 43).

3.3 Oppsummering

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever kan ha ulik vektlegging med fokus på personlige, faglige og sosiale forhold, samt at det handler om kulturelle dimensjoner som skolen må være klar over. Tilpasset oppøring handler om at en ser eleven som ressurs for egen læring og at et godt utviklet morsmål er en støtte når elever skal utvikle dybdespråk på målspråket. Elever som daglig forholder seg til ulike kulturer og språk kan ha behov ulik støtte og anerkjennelse. Det at elever får delta og bidra i likeverdige faglige og sosiale relasjoner vil trolig styrke muligheten for inkludering på skolen og integrering i samfunnet.

Rektorer må ha lederegenskaper og ferdigheter i lede endring når disse skal gjennomføres. De må kunne ta i bruk ulike strategier for å få dette til. Ulik kunnskap, interesser og verdier har betydning for de prioriteringene som rektorer gjør.

4 Metode

Et datamateriale kan analyseres og tolkes på ulike måter og vil kunne gi rom for mange ulike sannheter ut fra hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming som velges og det faglige fokuset som blir prioritert. Denne studien er kvalitativ. I dette kapittelet vil jeg vise hvilket datamateriale analysen bygger på og hvordan de ulike delene i oppgaven står i forhold til hverandre, samt valg som er gjort slik at studien framstår som transparent.

4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

4.1.1 En fenomenologisk hermeneutisk studie

I denne studien er det rektorenes forståelse og opplevelse om minoritetsspråklig opplæring, og hvordan de oppfatter denne tilpasningen som er det vesentlige. En fenomenologisk tilnærming til datamaterialet vil hjelpe meg til å ha fokus på den subjektive opplevelsen, forståelsen og vurderingen til rektorene. Hva forteller rektorene om minoritetsspråklig opplæring? Hvordan forteller de? Hvilke faktorer blir vektlagt? Gjennom analysen ønsker jeg å finne en dypere mening i beskrivelsene fra rektorene (Thagaard, 2009, s. 38). Ved å ha fokus på rektorenes verdier, strategier og situasjonsforståelse håper jeg å finne denne forståelsen (Kasin, 2008, s.142).

Hermeneutikk er å fortolke. I oppgaven vil jeg i praksis bedrive dobbelthermeneutikk. Jeg fortolker det informantene allerede har fortolket som sin virkelighet (Giddens, 1987: 29 – 32).

4.1.2 Induktiv og abduktiv tilnærming

Gjennom hele masterarbeidet har det vært nyttig å være bevisst forskjellen mellom induktiv og deduktiv tilnærming i forskning (Okasha, 2002, s. 16 - 20). For å forsterke rollen jeg ønsket som feltarbeider og forsker, har jeg søkt å ha en induktiv tilnærming. Noe som betyr at jeg har en åpen tilnærming i møtet med feltet og ikke er på jakt etter en bekreftelse av min etablerte forforståelse. Det har hjulpet meg til å legge vekt på å være lyttende, avventende og undrende. Jeg ønsket å se om utvalget hadde sitt eget språk og egne kategorier. Som skrevet i innledningskapittelet jobber jeg som rådgiver der en av oppgavene er å veilede skoleledere innen dette fagfeltet. I møte med det samme feltet, men som forsker, ble det viktig for meg å

fokusere på å være avventende slik at rektorene selv tok initiativ til de temaene de snakket om. Jeg oppdaget at kategorier og begreper ble brukt på andre måter enn hva jeg var vant med, noe som var veldig spennende og utvidet min egen forforståelse.

Senere i analyseprosessen og drøftingen, har jeg hatt behov for å systematisere og kommunisere ut funnene i en faglig sammenheng. Da har jeg sjekket ut funnene og kategorier jeg fant i datamaterialet opp mot etablert kunnskap. Her fant jeg kategorier som jeg tok med tilbake til datamaterialet og empirien, og som jeg kunne bruke for å kommunisere ut de funnene jeg har gjort. I praksis ble dette en vekselvirkning der det stadig vokste fram forståelser. Dette blir beskrevet som en abduktiv prosess. Abduksjon som begrep ble opprinnelig utviklet av Charles Sanders Peirce (utledet i Johannesen, 2015, s. 117).

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og hvilke faktorer som blir vektlagt når rektorer gjør bestemmelser om opplæringen for minoritetsspråklige elever. I dette forskningsprosjektet er kvalitativ forskningsmetode best egnet, da jeg ønsker å forstå rektorene og få mer kunnskap om bakgrunnen for valgene de gjør. Jeg ønsker å forstå, ikke å forklare. Disse begrepene brukes gjerne for å vise forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning. Der relasjonen mellom feltet og feltarbeideren er nær i et kvalitativt studie, er feltarbeiderens rolle ikke deltakende i et kvantitativt studie. Der kvalitativ forskning er mindre/lite strukturert og ikke har så tydelige premisser for hvilke data som skal samles inn, så er strukturen og typedata detaljert i kvantitativ forskning (Bryman, 1999, s. 36). Gjennom dybdeintervjuene fikk jeg anledning til å lytte til informantens forståelse, og gjennom analyseprosessen har jeg fortolket datamaterialet.

4.2.1 Forberedelser før feltarbeidet

Jeg gjennomførte totalt fire testintervju av skoleledere i egen kommune. Testintervjuene ga meg verdifull informasjon både med tanke på problemstillingen og intervju spørsmålene. I min forforståelse er det elevene som er det viktigste i minoritetsspråklig opplæring. Derfor var min opprinnelige problemstilling: Hva er det som påvirker rektorer når de tar avgjørelser knyttet til minoritetsspråklig elever? Og intervjuguiden var også opprinnelig bygd opp med fokus på elevene. Under testintervjuene la jeg merke til at rektorene snakket mer uanstrengt og flytende

når de fortalte om opplæringen til minoritetsspråklige elever. Dette var viktig informasjon til meg. Jeg valgte derfor å endre problemstillingen til å handle om opplæring. Testintervjuene ga meg også mulighet til å både forberede og forbedre meg på å være forsker.

4.2.2 Fleksibelt forskningsintervju

Jeg ønsket å møte deltagerne i denne studien så åpent som mulig slik at det var rektorene som i størst mulig grad prioriterte hva en skulle snakke om. Samtidig var det noen tema det var viktig for meg å få svar på, derfor laget jeg en intervjuguide med åpne spørsmål, men som inneholdt noen spesifikke tema, en fleksibel intervjuguide (Repstad, 2017, s. 59). Ved å stille åpne spørsmål kunne rektorene dele sin forståelse av temaene uten at det var min forforståelse som styrte deres prioriteringer. Men det var min forforståelse som gjorde at de temaene rektorene ikke fortalte av seg selv, likevel ble en del av datamaterialet.

4.2.3 Forskerens mulighet til å påvirke studien

Gjennom studiet har jeg reflektert mye over makten som ligger i det å forske. Desto viktigere er det blitt for meg å avklare min egen faglige forforståelse og de holdningene jeg har, slik at jeg i forskerrollen kan møte informantene og datamaterialet mest mulig fordomsfritt og spørrende. Jeg tror ingen av rektorene tenkte på at jeg brukte makt i feltarbeidet, men med mitt forskerblikk ser jeg tydelig det (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 295). Det gjorde jeg blant annet ved måten jeg ledet intervjuene på. Jeg ønsket at rektorene skulle fortelle mest mulig fritt, samtidig var det noen tema som kom inn i samtalen fordi jeg tok det inn.

En annen måte jeg som forsker påvirker feltet er ved bruk av begreper. Jeg ønsket blant annet ikke å reprodusere dikotomier. Men noe måtte jeg jo si, og jeg valgte bevisst å bruke «minoritetsspråklig», da dette er knyttet til opplæringsloven (1989), § 2-8. Som forsker har jeg et etisk ansvar for å unngå å skape eller vedlikeholde stigmatiserende og rigide kategoriseringer av andre (Otterstad, 2008, s. 149 - 150).

For meg har det vært viktig å ha en refleksivitet i forhold til min egen posisjon både før, under og etter feltarbeidet, da holdning til hvordan jeg møter feltet preger de etiske vurderingene jeg gjør (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 315). Det at jeg jobber i dette feltet til vanlig gjør at jeg både har en tendens til å overidentifisere meg og underidentifisere meg med holdninger og

synspunkt som rektorene har. Nettopp derfor har det vært viktig å beskrive det jeg har grunnlag for å skrive og ikke noe jeg synes det ser ut til å være eller burde vært.

4.2.4 Utvalg og kriterier

Jeg ønsket å gjøre feltarbeid i to kommuner i Sør-Norge. Først tok jeg kontakt med to skoleeiere, ved rådgivere, for å avklare om det var mulig å gjøre feltarbeid hos dem. Hos den ene skoleeieren fikk jeg vite at rektorene avgjorde dette selv, og at jeg kunne kontakte rektorer direkte. Her var det ingen portvakter (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 64). I den andre kommunen ønsket skoleeier å påvirke hvem som skulle delta i studien. I praksis er informantene i denne kommunen ikke sikret anonymitet overfor skoleeier. Jeg har derfor presisert viktigheten av anonymitet overfor skoleeier.

Gjennom feltarbeidet håpet jeg å på å få større innsikt i rektors forståelse av minoritetsspråklig opplæring. Derfor var det viktig å få til et utvalg som jeg kunne lære av og kunne relatere til det å være rådgiver, samtidig som jeg ønsket at studien kanskje kunne gi kunnskap til flere. Kriteriene jeg satte var derfor basert på den forforståelsen jeg hadde fra egen kommune. Jeg ønsket å snakke med rektorer i grunnskoler der andelen elever med minoritetsspråklig opplæring var over 8 %, slik den er på de fleste skoler i Sandnes kommune. Jeg ønsket jevn fordeling av kjønn på rektorene, noen rektorer med lang erfaring, andre med kort. Videre ønsket jeg rektorer på barneskoler og ungdomskoler. Repstad (2007, s. 84) anbefaler seks-åtte avtaler i første omgang. Siden dette er et lite prosjekt planla jeg syv intervju, noe jeg gjennomførte. Samtidig ble jeg indirekte kjent med to skoleeiere.

Ved å intervju i to kommuner ønsket jeg å undersøke om noe var likt mellom skolene i den samme kommunen, som kunne tyde på at skoleeier påvirket noen områder. Jeg ville også finne ut hvilke områder det var. Jeg hadde tenkt å intervju 3 rektorer fra hver kommune, men når rådgiver i den ene kommunen ga meg navnet på fire, valgte jeg å intervju alle, siden vedkommende allerede hadde gjort avtaler.

I møtet med den andre kommunen var jeg i dialog med 11 rektorer. Da jeg endelig fikk gjort avtale med tre rektorer valgte jeg å si meg fornøyd med det, selv om ingen av dem var rektor på ungdomsskole.

Om jeg ser på utvalget totalt sett i de to kommunene, så er fordelingen slik jeg ønsket. Ved å bruke utvalgskriteriene som beskrevet over hadde jeg forventet å få fram noen funn som

framhevet at rektorer fra barne- og ungdomstrinn vektla ulike forhold, men gjennom analysen viste dette seg å ikke være tilfelle.

Jeg har valgt å kalle kommunene for Flaten og Toppen kommuner for å lage meg et enkelt kognitivt kart når jeg behandler dataene. Videre har jeg lagt vekt på å få fram forhold i et samlet datamateriale, mer enn å belyse hvilke rektorer som forteller hva. Derfor er ingen rektorer presentert med fiktive navn eller tall. Grunnen er først og fremst for å sikre anonymitet til deltakerne i studien, og at jeg mener det mest relevant å ha fokus på hva som kommer fram i datamaterialet, mer enn å ha fokus på hvem av informantene som sier hva.

For å gi klarhet i analysen har jeg likevel presentert noe bakgrunnsdata om informantene der jeg mener det er vesentlig for forståelsen. I analysen har jeg nummerert sitatene for å få fram at det er ulike rektorer som snakker.

4.2.5 Utvalget

I Toppen kommune har jeg intervjuet tre rektorer fra barneskole. En kvinne og to menn. Datamaterialet viser at rektorene har erfaring mellom 3 og 20 år. Alle har gjennomført rektorskole eller har master i skoleledelse. To av rektorene var ferdig i 2014 og 2016. Det kommer ikke fram når siste rektor gjennomførte rektorskolen, men et foredrag med Ludvigsen ble nevnt i den forbindelse, noe som tyder på at rektorskolen er av nyere dato. Andelen minoritetsspråklige elever som har rettigheter etter opplæringsloven (1998), § 2-8 er mellom 9 og ca. 40 %.

I Flaten kommune intervjuet jeg fire rektorer. En fra barneskole og tre fra ungdomsskole. To kvinner og to menn. Datamaterialet viser at rektorene har erfaring mellom 0,5 og 12 år. En gjennomførte rektorskole i 2004, altså før vedkommende ble rektor, og har tatt påbygg til master etter det. En rektor fullførte skolelederutdanning i 2011 og en tredje rektor sier at rektorutdannelsen var viktig, men forteller ikke når den ble gjennomført. Andelen minoritetsspråklige elever som har rettigheter etter opplæringsloven § 2-8 er mellom 8 og ca. 35 %.

Begge kommunene har organisert seg slik at innføringstilbud blir gitt i egne klasser. Bare en av rektorene i utvalget, i Toppen kommune, har et innføringstilbud på sin skole, men fokuset i intervjuet var på opplæringen som ble gitt i ordinære klasser.

4.2.6 Forholdet mellom forsker og informanter

I forkant av intervjuene hadde alle rektorene fått tilsendt et informasjonsskriv der jeg fortalte om studien og om rettighetene de hadde som informanter (se vedlegg 3). Alle intervjuene ble gjennomført på rektors kontor og jeg startet alle samtaler med å vise dem informasjonsskrivet de allerede hadde fått, og forsikret ytterligere dette med retten til å trekke seg fra studien. Dette var spesielt viktig i Flaten kommune der skoleeier hadde valgt ut informantene.

Gjennom testintervjuene hadde jeg ikke hatt behov for å bygge tillit i relasjonen, da den allerede var på plass, men i rollen som forsker og i møtet med nye mennesker var det viktig for meg å bygge tillit gjennom å anerkjenne og ha en støttende kommunikasjonsform (Otterstad, 2018, s.156). Under intervjuene hadde det noen ganger vært interessant å stille enda flere oppfølgingsspørsmål enn jeg gjorde, men jeg vurderte at det kunne oppleves kontrollerende. Dette gjaldt særlig en rektor som fortalte mye om praksisen i klasserommet, men som i liten grad viste kunnskap om opplæringsloven, se avsnitt 5.3.1, sitat 3. Ut fra helheten i intervjuet tror jeg rektoren hadde denne kunnskapen, men datamaterialet viser ikke dette eksplisitt. Ønsket om å bygge tillit i relasjonen går på bekostning av å få klarhet. Mangel på noe informasjon blir en feilkilde (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 118).

Som forsker er jeg denne kontinuerlige vurderingen med meg: Er det noe mer jeg skal forberede? Er det noe annet jeg må spørre om? Er jeg for forsiktig? Får jeg fram det jeg ønsker? Og videre i etterarbeidet og analysen forsetter denne refleksiviteten og blir nærmest som en framgangsmåte der jeg veksler mellom å bestemme meg for noe, men samtidig ha mulighet for å justere og endre (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 315).

4.3 Intervjuguiden

Da jeg utviklet en intervjuguide var det for å kunne operasjonalisere forskningsspørsmålene slik at jeg fikk svar på det jeg ville vite. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være åpne, samtidig som det var noen tema jeg ville få mer innsikt i. Intervjuguiden fungerte slik jeg ønsket ved at rektorene først og fremst styrte innholdet av samtalen, og da kom det også fram tema som jeg ikke hadde forutsett. Blant annet fokuset rektorene har om å vektlegge kunnskap og forskning når de gjør endringer i skolen.

For å få innsikt i rektors forståelse av minoritetsspråklig opplæring valgte jeg å bruke en case (se vedlegg 4). Casen er utformet slik at rektorene kan vise kunnskapen de har om både andrespråklæring og kulturell pedagogikk, jf. kap. 3.1 som handler om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

På slutten av intervjuene ble rektorene spurt om det var noe mer de ville fortelle. Grunnen til denne avslutningen var for å forsikre meg om at rektorene fikk fortalt det de syntes var viktig, men som ikke var kommet fram tidligere i samtalen. Her kunne jeg få fram forhold som var særlig viktig for rektorenes forståelse av feltet. Dette viste seg å bli særlig viktig i analyseprosessen knyttet til én av rektorene.

4.4 Vurderinger knyttet til teorikapittel

Siden jeg først og fremst ville ha en induktiv og abduktiv tilnærming til dette kvalitative studiet så ville jeg vente med å bestemme detaljene i teorikapittelet. I utgangspunktet hadde jeg lagt inn teori som en forventer å finne i en masteroppgave i interkulturelt arbeid, men i møtet med feltet, transkribering og analyse ble jeg overrasket over at datamaterialet i stor grad handlet om å lede endringer i skolen. Sammenfallende med at Regjeringen la fram sin integreringsstrategi i januar 2019 (se kap.1.), ble det tydeligere for meg at ledelse av endring var noe som så ut til å være viktig på dette feltet og kunne belyse problemstillingen ytterligere.

4.5 Analyseprosessen og analysen

Når jeg intervjuer flere informanter om samme tema hadde jeg anledning til både å gjøre en enkel generalisering og en differensiering av det som blir sagt. Det ga en dypere forståelse av både den som blir intervjuet og av temaet, mer enn om intervjuet blir stående alene. Ved å se intervjuene i en relasjon til bakgrunn (kontekst) sammen med teori, har jeg tolket det som ble sagt og fått en dypere forståelse. Dette ble særlig tydelig da jeg så på svarene i casen.

I etterkant av intervjuene ble alle transkribert, og samtidig oversatt til bokmål. Dette var først og fremst med tanke på en innholdsanalyse og at jeg der ville ha behov for å søke etter spesifikke ord. For meg var det nyttig å følge framgangsmåten for analyse som er beskrevet hos Everett & Furseth, 2012, s.(147). I starten av analyseprosessen kodet jeg materialet ut fra noen av temaene som er beskrevet i intervjuguiden (vedlegg 4). Her merket jeg meg hva rektorene fortalte av seg selv og hvilke temaer som var styrt av meg. Etter kodingen laget jeg noen

overskrifter som i stor grad samsvarte med intervjuguiden både i innhold og rekkefølge. Deretter samlet jeg sitater fra rektorene inn under overskriftene. Parallelt med denne fortettingen og systematiseringen oppdaget jeg tema som jeg ikke hadde forutsett før feltarbeidet. Flere rektorer fortalte at de arbeidet forskningsbasert, og at de hadde ønske om å gjøre endringer på skolen. Dette ble derfor nye tema som jeg kodet materialet med. Under intervjuene hadde jeg forventet at rektorene skulle fortelle om ulike overganger i utdanningsløpet, foreldresamarbeid og om de fagovergripende temaene i fagfornyelsen. Det gjorde de ikke og derfor tok jeg dette ut av oppgaven, selv om det står som punkter i intervjuguiden. Dette gav meg en dypere forståelse av hvilke temaer som var særlig viktige for rektorene og hvilke temaer som var særlig viktig for meg. Jeg lærte i feltet og av feltet, R. Kalleberg sitt forord i Hammersley & Atkinson (2012, s. 12).

Hovedpunktene som er tatt med i analysekapittelet er et resultat av forhandling mellom det som først var min forforståelse, og videre hvilke nye tema jeg fant hos informantene. Alle temaene som er valgt vil vise funn som hver for seg gir svar på problemstillingen.

4.5.1 Bruk av sitater

For å sikre reliabilitet og validitet (pålitelighet og gyldighet) har jeg blant annet brukt sitater for å vise hva rektorene forteller. Ved å gjøre det på denne måten ønsker jeg å legge til rette for størst mulig transparens. Samtidig sikrer jeg at min egen forforståelse ikke blir styrende for tolkningen, men at sitatene sees i sammenheng med resten av datamaterialet. Alle sitatene er skrevet om fra dialekt til bokmål slik at teksten blir lettere å lese. Der sitatene har hatt en tydelig muntlig form har jeg tatt vekk småord for at innholdet skal bli tydeligere.

4.6 Forskningsetikk

Under forskningen har det vært viktig for meg å sørge for at de som deltar i studien skal få en best mulig behandling. Gjennom søknadsprosessen til Norsk senter for forskningsdata⁶ (vedlegg 2) ble jeg bevisst hvor viktig det er å behandle personopplysninger og data forsvarlig, og videre sikre anonymitet for informantene. Alle fikk tilsendt informasjons- og samtykkeskjema på forhånd, der de fikk informasjon om studien og rettigheter som informanter, (vedlegg 3). Gjennom et informert samtykke la jeg grunnlaget for at informantene

⁶ <https://nsd.no/>

skulle bli tilstrekkelig opplyst om hva deltakelse i studien handler om. Der ble de gjort kjent med muligheten for å kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt. Jeg har lagt vekt på å sikre deltakerne anonymitet og en respektfull ivaretagelse gjennom hele forskningsprosessen. I noen grad har dette gått ut over klarhet, samtidig mener jeg dette ikke har gått ut over forskningsresultat som kommer fellesskapet til gode.

4.7 Oppsummering

Studien og intervjusituasjonene er konstruert og en kan stå i fare for å miste noe av helheten til rektorene når de forteller om minoritetsspråklig opplæring. Men gjennom å ha et bevisst forhold til forskningsetikk, en klarhet om vitenskapsteoretisk perspektiv og kvalitativ metode har jeg tilstrebet at min egen forforståelse skal tre til side slik at jeg i størst mulig grad har klart å få fram det rektorene forteller i en helhetlig sammenheng. Styrken med kvalitativ metode er at jeg kan finne ut noe om hva som påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser knyttet til minoritetsspråklig opplæring. Når rektorene forteller om minoritetsspråklig opplæring har de samtidig beskrevet den sammenhengen og bakgrunnen dette står i. Sammen med bakgrunn og teoretiske perspektiver som er knyttet til dette feltet har jeg fått flere svar om hva som påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring.

5 Analyse med presentasjon av funn

5.1 Innledning

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og hvilke faktorer som blir vektlagt når rektorer gjør bestemmelser om opplæringen for minoritetsspråklige elever. Gjennom intervjustudien har jeg fått innblikk i rektorenes forståelse og opplevelse av minoritetsspråklig opplæring, og hva som påvirker når de tar avgjørelser om opplæring.

Funnene vil bli presentert under følgende tema:

1. Mål for opplæringen
2. Regelverk
3. Andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk
4. Organisering og kompetanse
5. Ledelse av minoritetsspråklig opplæring

Ved å velge disse tre første temaene kan en samtidig vurdere hvordan tiltakene i Regjeringens integreringsstrategi står i forhold til det utvalget forteller. Regjeringen ser skole og opplæring som en ressurs for vellykket integrering og nevner tiltak som økt kompetanse innen regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk (se kap.1 innledning).

De neste to avsnittene tar for seg ulike forståelser som rektorene har og som er knyttet til organisering og behov for kompetanse. Videre redegjør jeg for funn som er knyttet til hvordan rektorer leder minoritetsspråklig opplæring. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene i eget avsnitt.

5.2 Målet for opplæringen

Rektorene i grunnskolen forholder seg til et stort lovverk og mange styringsdokument og noen av dem er nevnt i kap. 1 og kap. 2. Gjennom sitt oppdrag skal rektorene lede mot et mål som er forankret i formålsparagrafen. Slik sett er alle rektorene rammet inne av samme samfunnsmessige kontekst. Og rektorene forteller mye likt om at målet med opplæringen er at elevene skal få gode liv som voksne og at de skal være integrert i samfunnet.

Den ene rektoren forteller:

1 Vi skal gjøre elevene til gagns mennesker både faglig og sosialt. Vi skal løfte dem der de er. La de få utvikle relasjonelle ferdigheter. Lære dem å samarbeide, løse konflikter på en god måte, jobbe med å ha respekt for hverandre. Ta vare på hverandre. Vi må lære barna å tåle forskjellighet og ulikheter.

Dette sitatet inneholder flere element som en finner i formålsparagrafen i opplæringsloven (1998), § 1-1, f.eks. respekt, nestekjærlighet og likeverd. Rektoren har et særlig fokus på relasjonelle ferdigheter hos elevene og i løpet av samtalen kommer det fram at dette er mål som strekker seg lenger enn den tiden elevene er på skolen.

En annen rektor sier:

2 Målet er å gi dem gode nok norskkunnskaper til at de kan følge den ordinære opplæringen på norsk. Samtidig er vi opptatt av at de skal få ivareta sin identitet og den flerkulturelle og flerspråklige biten.

I sitat 2 ser en at rektoren er opptatt av det som skjer på skolen: Elevene må knytte seg til det norske, blant annet ved å få gode nok norskkunnskaper. Dette er helt i tråd med det en også finner i integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16 og 21). Videre forteller rektor blant annet om fokus på morsmål i undervisningen og at dette er en ressurs for barnet.

En tredje rektor har tydelig mål knyttet til framtiden for elevene, men presiserer at det ikke er ønskelig å bruke kategorien minoritet, og at skolen ikke har egne mål for minoritetsspråklige elever. Rektoren bruker heller kategorier som handler om elever som har vansker, kommer fra krevende hjem eller er strebere:

3 Det som er viktig for meg er hvor elevene mine er om 10 år. At de er lykkelige og har god psykisk helse. Elevene trenger grunnleggende ferdigheter og så er det strategier for å håndtere livet sitt enten det er faglig eller personlig. Målet for ungene er mestring, de skal profitere på å være i sosial relasjon med andre. Utvikle identitet sammen med andre. Vi skal lære dem ferdigheter for fremtiden slik at de kan håndtere sine egne utfordringer enten de har vansker, krevende hjem eller er strebere.

I sitatet 3 forstår en hvilke forhold som blir vektlagt i opplæringen. Det er både individuelle og relasjonelle ferdigheter, faglige og emosjonelle.

I de tre sitatene over er det noen forskjeller når en ser hvordan rektorene vektlegger individuelle og relasjonelle forhold. Og det kan virke som om faglige, emosjonelle og sosiale mål står i relasjon til dette. Samlet sett vektlegger disse rektorene å anerkjenne elevene for den de er og ønsker å legge til rette for faglig, emosjonell og sosial utvikling i samhandling med andre. En

får en forståelse av at rektorene vil ha fokus på norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse slik at elevene har forutsetninger for gode liv som voksne.

Når rektorene i utvalget forteller om mål så finner en også en annen nyanse. I sitatet under forteller en rektor om at skolens mål er å raskest mulig få de integrert i samfunnet i forhold til språk, fag og miljø. Her er det samsvar med det andre rektorer sier og integreringsstrategien. Men det kan se ut som om rektoren ikke helt tror på dette målet. Rektoren forteller:

4a Forhåpentligvis får vi de over til videregående opplæring på en måte som gjør at de klarer å fullføre en eller annen utdanning. Og da må en tenke to tanker på en gang. En ting er å mate dem med fag og kompetanse innenfor fag, samtidig så må vi lære dem den norske kulturen, det norske samfunnet og hvordan det er å leve. Verktøy som gjør at de klarer å inkludere seg selv. Eller hva skal du si? Inkludere seg inn i den norske kulturen. Jeg misunner ikke de elevene når de forlater grunnskolen, for det er en ganske stor utfordring å vokse opp her uten ressurser rundt seg, som hjem for eksempel. Så vi har en stor oppgave der, med at de ikke gir opp.

«Forhåpentligvis» klarer skolen å få elevene over til videregående opplæring. Rektoren kan tolkes som en som ikke har tro på verken elever eller på skolen om at det er mulig. Videre forteller rektor at vedkommende ikke misunner elevene når de forlater grunnskolen og beskriver en situasjon der elever «vokser opp uten ressurser rundt seg, som hjem, for eksempel». Ut fra dette kan det se ut som om det er en egen minoritetsspråklig elevgruppe rektoren ser for seg og at hele sitatet ikke handler om minoritetsspråklige elever generelt, men kanskje om enslige mindreårige asylsøkere. Det kan være at dersom rektoren hadde sett for seg en annen gruppe med minoritetsspråklige elever så hadde kanskje rektoren snakket annerledes om skolens mål.

I sitat 4 finner en ingen annerkjennelse og verdsetting av det opprinnelige eller beskrivelser av eleven som ressurs. I løpet av intervjuet forteller rektoren lite om elever, men et sted sier rektoren:

4b Noen av de minoritetsspråklige elevene er smarte og ekstremt intelligente, men de har store problemer med språket.

En finner her at rektor ser at elevene har ressurser, men det kan virke som det kommer i bakgrunnen når elevene ikke har tilstrekkelige norskkferdigheter.

Når rektoren i sitat 4 forteller hva skolen skal gjøre, viser rektor tydelighet ved å trekke fram to forhold og der forklaringen på hva det er, kommer umiddelbart. Det som er interessant er verbet rektoren bruker, «å mate». Dette verbet blir bare brukt denne ene gangen og en skal kanskje

ikke legge for stor vekt på det, men å mate kan forstås slik at rektor mener at skolen strekker seg ekstra langt og gjør en ekstra innsats for elevene, samtidig som en ser for seg elever som er hjelpeløse og som trenger hjelp som et lite barn. Denne forståelsen legger seg sammen med et elevsyn der en ser elevgruppen til å ikke ha ressurser.

Når en ser utvalget under ett finner en at alle rektorer forteller mye likt og en kan muligens si at de er en del av samme diskurs. Det er ikke usannsynlig, da rektorer legger til grunn de samme dokumentene og dermed også bruker mange av de samme ordene. Et av disse dokumentene er integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4) som har følgende hovedmål:

Det viktigste målet er at flere innvandrere kommer i jobb, slik at de kan forsørge seg selv og sine. Arbeid gir også fellesskap, frihet og selvstendighet. Innvandrere må bidra med sin arbeidsinnsats til verdiskaping og utvikling, slik at vi kan sikre et økonomisk bærekraftig velferdssamfunn.

Her beskrives en forventning om at innvandrere må bidra. Det er nødvendig for velferdssamfunnet. Om en sammenligner hovedmålet i integreringsstrategien og rektorenes mål finner en stort samsvar. Det å bidra gir mulighet for inkludering både i et integrerende og assimilerende perspektiv. Hva som blir utfallet vil handle om den enkeltes situasjon.

Når rektorene forteller om målet for den minoritetsspråklige opplæringen finner en at rektorene har ulike forståelser og opplevelser av målet, og de vektlegger ulikt. Det handler om vektlegging av individuelle og relasjonelle forhold. Videre handler det om ulikt vektlegging av kognitivt, emosjonelt og sosialt fokus, samt hvordan rektorene ser ut til å ha ulik oppfatning av om elevens bakgrunn er en ressurs eller ikke. Når rektorene vektlegger dette ulikt så får en samtidig en formening om at alle rektorene er opptatt av inkludering, men en ser det både er i form av integrering og assimilering.

5.2.1 Bruk av begreper

Når rektorene foreller om mål for opplæringen bruker de ulike begreper om elevene. Noen sier minoritetsspråklige elever, mens andre sier flerspråklige elever, flerkulturelle elever, krysskulturelle elever, fremmedkulturelle elever og fremmedspråklige elever. Og noen rektorer bruker flere av disse.

På sett og vis mener rektorene det samme, men samtidig får begrepene ulikt innhold. Den ene rektoren uttrykte blant annet:

1. Poenget er at når du har jobbet en stund, så er det perioder en skal kalle det ulike ting. Så jeg glemmer meg litt ut og snakker litt hulter til bulter. Men vi kan godt si minoritetsspråklige elever. Vi prøver oss på det.

På slutten av det ene intervjuet sa en annen rektor:

2. Og du, det burde jeg ha gjennomført fra begynnelsen av intervjuet. Vi kaller dem flerspråklige. Da hører du det er en ressurs. Det er en som kan flere språk og at det er mer positivt lada. For hva er en minoritet? At du er i mindretall. Flerspråklig eller flerkulturell. Begge deler er bra synes vi. Det er gode begreper. Vi tenker vi tar vare på den flerspråkligheten eller flerkulturellheten slik at det blir en styrke hos barnet.

For denne rektoren er det ikke likegyldig hvilket begrep en bruker og vi forhandlet oss fram til å bruke begrepet flerspråklig.

Når en ser utvalget under ett, finner en at rektorene som er på skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever velger begreper som vektlegger et ressursperspektiv. På skoler der andelen er liten blir begrepet fremmed oftere brukt. Dette kan handle om en bevissthet hos rektorene og trenger ikke å knyttes til assimilering eller integrering, men en finner at hos noen rektorer er det viktig å presisere begreper som er knyttet til et integreringsperspektiv.

5.3 Regelverk

I datamaterialet finner en at rektorene bruker ord og begreper som er sammenfallende med for eksempel opplæringsloven (1998), § 1-3 om tilpasset opplæring og § 1-4 om tidlig innsats. Når rektorene forteller om minoritetsspråklig opplæring nevner de fleste rektorene begreper fra opplæringsloven (1998), § 2-8.

En rektor fortalte uoppfordret om opplæringsloven (1998), § 2-8:

1 Særskilt språkopplæring er det store begrepet på toppen. Under legger vi særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Og så bruker vi kartleggingsverktøyet som skoleeier har utviklet. Det er beregnet til å kartlegge elever som har læreplanen i grunnleggende norsk i opplæringen.

I utvalget er denne rektoren i en særstilling, og mer eller mindre siterer lovteksten. I løpet av samtalen fortelles det om vedtak forankret i særskilt **norsk**, men retter på seg selv når vedkommende kommer på at det er særskilt **språkopplæring**. Denne rektoren framstår som grundig og bruker begrepene knyttet til lovverket presist gjennom hele samtalen.

En annen rektor snakker noe saktere enn rektoren i sitat 1 og det virker som om rektoren ikke har begrepene tydelig for seg. I forbindelse med kartlegging forteller rektoren:

2 Og der er det variert, merker vi fra barnetrinnet, hvor mye skolene har kunnskap om kartlegging og hvor mye de har gjort på det. Vi bruker den planen ganske grundig og godt hos oss. Det er særskiltnorskopplæringsplanen. Det er vel Udir sin?

Ut fra sammenhengen forstår en at skolen bruker noe de kaller «særskiltnorskopplæringsplanen» når de kartlegger. En kan tenke at dette er en plan skolen har utviklet selv, men når rektor spør om det er «Udir sin», forstår en at det trolig er *Kartleggingsmaterieell – Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2007a) vedkommende mener. Rektor viser her at skolen bruker kartlegging, men vet ikke hva det heter. Det kan være at rektoren synes det er vanskelig å holde oversikten over begrepene da rektoren ved flere anledninger sier «eller noe sånt». En annen måte en kan forstå sammenblanding av begreper er at rektoren er nonsjulant og ikke opptatt av å bruke ordene presist. Samtidig vet en at det er mange ord og uttrykk i dette feltet og ut fra intervjuet forstår en at rektoren har delegert dette ansvarsområdet til andre og bruker trolig ikke disse begrepene så ofte. Sånn sett viser rektoren uansett å ha noe oversikt over feltet. Rektoren nevner ikke tospråklig fagopplæring av seg selv, men når det blir spurt om det så forteller rektor at mange elever har den type opplæring og forteller samtidig at noen av elevene også har morsmålsopplæring. Rektor fra en ungdomsskole forteller også at elever som har rettigheter etter denne paragrafen kan be om fritak fra karakter i sidemål.

Når en ser utvalget under ett så ser en at det er stort samsvar mellom det rektorene vurderer til å være relevant regelverk og det integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16) trekker fram. Integreringsstrategien beskriver at ansatte i skolen har behov for mer kompetanse om regelverk. Om en isolert sett ser på rektorene i dette utvalget så finner en at rektorene har varierende kunnskap om regelverket, men at rektorene i stor grad har oversikt.

En finner en at alle rektorene bruker ord og uttrykk som er hentet fra opplæringsloven (1998). Når rektorene snakker om opplæringsloven (1998), § 2-8, så snakker de med ulik sikkerhet. Det kan se ut som om ulikt kunnskapsnivå kan være en faktor som påvirker.

5.3.1 Særskilt norskopplæring

I utvalget finner en at rektorene er opptatt av at ikke alle minoritetsspråklige elever har behov for minoritetsspråklig opplæring. Og når det gjelder elever som har behov for særskilt norskopplæring har rektorene i utvalget tre tilnærminger.

To rektorer sier det slik.

1 Det er ikke alle som får det. Særskilt norskopplæring skal de ha dersom de ikke har utbytte av å følge den ordinære undervisningen godt nok på norsk. Da får de et ekstra tilbud.

2 Det kommer an på hvilke vansker de har de fremmedspråklige. Noen fremmedspråklige har ordinær undervisning, mens andre har vi hjelpeapparater rundt.

Der rektoren i sitat 1 kategoriserer tilpasningen som et «ekstra tilbud», forteller rektoren i sitat 2 at det er knyttet til «hjelpeapparat». En forstår at begge rektorene definerer tilretteleggingen som et tillegg til det ordinære. Rektorene forteller videre om at det er egne lærere som har ansvar for denne opplæringen og at det organiseres utenfor klasserommet. Men rektoren i sitat 1 forteller at de ønsker å ha mer av særskilt norskopplæring i klasserommet, men at det er nytt og at de nå prøver seg litt fram. I Opplæringsloven (1998), § 2-8, står det at eleven har denne retten frem til de kan følge den vanlige opplæringen. Særskilt språkopplæring kan da forstås som noe som er *uvanlig* og som organisatorisk kan forstås som noe som henger sammen med spesialundervisning.

En tredje rektor bruker nesten ingen begreper fra paragrafen, men ut fra det rektoren forteller så forstår en at rektoren er opptatt av at minoritetsspråklige elever skal få hjelp til å utvikle språkferdighetene sine. Rektoren forteller blant annet:

3 Vi må jo jobbe med at eleven blir språklig flinkere og det er ikke slik at særskilt norskopplæring bare er norsklæreren sitt ansvar.

I løpet av samtalen nevner ikke rektoren lærere som har et eget ansvar for særskilt norskopplæring, men rektoren framhever felles ansvar hos alle lærere og en forstår at vedkommende ser på denne opplæringen som en del av hele opplæringen og ikke noe som blir organisert utenfor klasserommet.

Når en ser utvalget under ett så finner en at rektorene har ulike forståelser av særskilt norskopplæring og dermed også argumenterer ulikt ut fra sine forståelser. Noen forstår at det er noe som er innen det ordinære tilbudet, mens andre forstår det som noe som er ved siden av. Videre får dette betydning for om opplæringen blir organisert i klasserommet, i egne grupper eller i en kombinasjon av dette. Videre finner en da at rektorene argumenterer ulikt om hvem som har ansvaret for særskilt norskopplæring. På noen skoler er det alle som har ansvar, på andre skoler er det noen.

5.3.2 Kartlegging i to kommuner

I opplæringsloven (1998), § 2-8 står det eksplisitt at kommunen skal kartlegge før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring, videre står det at kartlegging skal gjøres underveis. Siden både Toppen og Flaten kommuner er to-nivås-kommuner kan en gå ut fra at skoleeier har delegert ansvaret til rektorene.

I Flaten kommune bruker rektorene ulike verktøy for å kartlegge behovet for særskilt språkopplæring. Det blir fortalt om Conexus⁷ som er det samme som en finner hos Utdanningsdirektoratet (2007a) og de bruker et eget materiell som er utarbeidet av skoleeier. LOGOS⁸ og Språk 6-16⁹ som er spesialpedagogiske verktøy, blir også nevnt. Videre forteller rektorene at kartleggingen viser hvilke elever som kan ha utbytte av tospråklig fagopplæring. I forbindelse med dette forteller rektorene at de kjøper timer eller bruker ressurser:

1. Elevene får veldig lite tospråklig fagopplæring, men det er svært dyrt og ressurskrevende så jeg er veldig restriktiv med det.

En annen rektor sier:

2. Vi bruker mye penger på tospråklig fagopplæring og mye av grunnen til det er at vi ser det har også en sosial nytte.

I fortsettelsen forteller rektoren i sitat 1 at elevene har behov for denne opplæringen, men dersom elevene får mer tospråklig fagopplæring så vil det gå på bekostning av ordinær undervisning eller spesialundervisning. En finner her at rektoren står i et krysspress og prioriterer andre behov på skolen. Rektoren i sitat 2 forteller også om økonomiske valg og prioriterer samarbeid med tospråklige lærere for at eleven skal få tilpasset opplæring.

Begge rektorene mener at elever har utbytte av tospråklig fagopplæring, og samtidig prioriterer rektorene ulikt. En faktor som kan påvirker rektorenes valg på dette området er rektorenes forståelse av å utøve pedagogisk og administrativ ledelse.

I Toppen kommune forteller rektorene bare om ett verktøy når de kartlegger behovet for særskilt språkopplæring og det er «Kartleggingen til Udir», Utdanningsdirektoratet (2007a). Rektorene

⁷ <https://conexus.net/nb/engage/>

⁸ <https://www.logometrica.no/>

⁹ <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>

i Toppen kommune har en felles forståelse av at kartleggingsverktøyet er nødvendig siden det legger grunnlaget for hvilken tilpasning elevene skal ha, enten i form av særskilt norsk, tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring.

1 Da begynner vi allerede i oppstarten med å kartlegge elevene og så prøver vi å tilpasse undervisningen der de er. Og så måler vi progresjonen slik at vi kartlegger flere ganger.

Funksjonen til kartleggingen blir forklart av denne rektoren: Undervisningen skal tilpasses ut fra ståstedet til elevene. En legger merke til at rektoren sier at de «prøver å tilpasse» og en forstår at rektor ikke er helt sikker på om de får det til. Dette står i forhold til det rektoren forteller flere ganger under samtalen: Elevgrunnlaget på skolen er i endring. Blant annet øker andelen minoritetsspråklige elever. Lærerne på skolen har uttrykt at de ønsker mer kompetanse for å tilpasse bedre.

I Toppen kommune har kartleggingen en dobbel funksjon. Rektorene skal både dele kartleggingen med skoleeier og videre henger kartleggingen sammen med økonomiske tildelinger, der kriteriene for å få ressurser er blitt strengere.

2 Og det må vi rapportere inn. De er blitt mye strengere med tildelingene.

Videre forteller rektorene i denne kommunen om den juridiske rettigheten som er knyttet til vedtak. En kan se for seg at skoleeier i Toppen kommune har hatt et fokus på dette, da ingen av rektorene i Flaten kommune forteller om noe lignende. Det ser ut til at Toppen kommune som skoleeier, og da også rektorene i kommunen, i første omgang har en formell forståelse av den opplæringen som elevene blir tilbudt. I avsnitt 5.5 vil en finne at rektorene i Toppen kommune har ulik forståelse av om den formelle forståelsen videre skal knyttes til supplerende opplæring eller deltakende opplæring.

Når det gjelder kartlegging så har rektorene i denne kommunen felles praksis. Samtidig ser en at rektorene har ikke samme grad av ansvar og heller ikke frihet som rektorene i Flaten kommune.

Om en ser begge kommunene under ett så finner en at alle rektorer sørger for at elevene blir kartlagt og at en foretar vurderinger underveis. Videre ser en at skoleeier på dette området har ulik funksjon og rektorene derfor har ulikt med ansvar og frihet. Rektorenes prioriteringer i forhold til økonomi ser også ut til å ha betydning.

5.4 Andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk

Rektorer som er øverste leder på skoler må ha pedagogisk kompetanse og skal sørge for at skolene har forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse (opplæringsloven, 1998, § 9-1). Noe av dette handler blant annet om å ha kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

I dette avsnittet vil jeg vise funn som er knyttet til hvordan rektorene forstår opplæringsbehovet til en minoritetsspråklig elev som er beskrevet i en case (vedlegg 4). Under intervjuene ble ikke rektorene spesifikt spurt om hvilken kunnskap de har om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, så det er mulig jeg hadde fått fram andre data om jeg hadde gjort det. Men det rektorene velger å fortelle om i forbindelse med denne casen vil vise kompetansen de har for å anvende kunnskap de har på dette området. Det jeg forstår som kompetanse er presentert i avsnitt 2.3. Framstillingen i dette avsnittet kan gi inntrykk av rektorene i utvalget har to helt ulike forståelser. Det har de ikke, men i framstillingen har jeg lagt vekt på å få fram ulike forståelse som står i sammenheng med hverandre. På den måten kan en peke på flere faktorer som kan ha betydning når rektorene vurderer opplæringsbehovet til minoritetsspråklige elever.

Alle rektorene forteller dette:

I intervjuene kommer det fram at alle rektorene ønsker å kartlegge bakgrunnen til eleven for å finne ståsted. Videre forteller alle rektorene om system for kartleggingen og at ofte flere på skolen arbeider sammen for å få oversikter.

Noen rektorer forteller dette:

Når det handler om hva rektorene vil kartlegge blir ulike forståelser beskrevet. Rektoren i sitat 1 beskriver forhold som er knyttet til vurdering av tidligere opplæringstilbud, men også hva som må gjøres videre.

1 Det første du må ha er et overføringsmøte for å finne ut hva som har vært av tilbud tidligere. Hva har fungert og ikke fungert? Hva tenker en om veien videre? Hva ønsker en og hvilke hull må dekkes? Hvilken kartlegging ligger på eleven? Og om det ikke finnes, så må en få det på plass og å se om det er lytte, tale, eller hva? Hvor har en gjort feil?

En ser her at rektoren først vil kartlegge for å finne ståsted og etterhvert trekker rektoren fram forhold på skolen. «Hvor har en (skolen) gjort feil?» Dette er det flere rektorer som legger vekt på: At opplæringen for eleven ikke har vært god nok og at det er skolens ansvar å legge til rette for resten av skoleløpet og at eleven må inkluderes i fellesskapet. Inkludering i et

systemperspektiv er tydelig. Opplæringsbehovet til eleven blir hos flere rektorer knyttet til norskspråklig utvikling, og at eleven trenger hjelp til å få dybdeforståelse i fag og at eleven kan mangle innhold i begreper og at det er grunnen til at eleven har lav måloppnåelse i samfunnsfag og naturfag, men samtidig høy måloppnåelse i språkfag. En rektor presiserer at det viktig å skille mellom fagkompetanse og språkkompetanse, samt viktigheten av å utvikle grunnleggende ferdigheter i lese-, tale- og skriving på norsk. Og læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b) blir nevnt. En rektor legger merke til at eleven trolig har hatt strukturert opplæring i språkfagene og derfor kan ha høy måloppnåelse i disse fagene, mens eleven kanskje har hatt tilfeldig begrepsinnlæring i norsk og at det kan forklare hvorfor eleven har lav måloppnåelse i andre fag. Det rektorene snakker om her er tema som en kjenner igjen fra andrespråklæring.

Noe annet som også er viktig for flere rektorer er trygghet og relasjoner i opplæringstilbudet:

2. Alle elever – basisen – er at en skal trives, ha det bra. Trygt og da kan en lære. Og så er det slik at alle skal lære så godt en kan.
3. Jeg tenker det, at det relasjonelle er kjempeviktig og som et utgangspunkt til å jobbe med fagene. Jeg tenker at relasjonen alltid kommer først.

Disse rektorene framholder viktighet av å utvikle identitet i samhandling med andre, faglig, emosjonelt og sosialt. Dette bygger på kunnskap som man blant annet finner i flerkulturell pedagogikk.

Andre rektorer forteller dette:

Noen rektorer trekker inn forhold hos eleven når de vurderer opplæringsbehovet. Motivasjon og egeninnsats blir nevnt:

4. Dette kan gå på interesse og motivasjon. Når du er god i språkfag bør det ikke ligge noen spesifikke lærevansker.
5. Trenger ikke å bety at alle svake elever trenger masse hjelp. Kan også handle om egeninnsats.

I utvalget er det noen rektorer som til en viss grad ansvarliggjør eleven for egen læring. Dette står som en motsetning til andre rektorer som vurderer forhold på skolen. Rektoren i sitat 5 legger ikke vekt på at casen handler om én elev, men forteller om minoritetsspråklige elever generelt, som blir kategorisert som svake. Rektorene beskriver lite inkludering og har et individuelt fokus på læringen.

En annen rektor, i sitat 6, har gjort noen refleksjoner knyttet til opplæringsbehovet til eleven, og at manglende språk kan handle om spesialpedagogikken. Rektorer setter ord på at det kan være vanskelig å vurdere om de faglige utfordringene til elevene skyldes mangel på norsk språk eller om det er spesialpedagogiske forhold en skal legge til grunn. Rektoren forteller:

6. Da må en skille mellom det som er særskilt språkopplæring og det som er spesialundervisning. Vi kan egentlig dele disse elevene i to grupper. Den ene gjengen klarer seg med de tiltakene vi gjør for språk, mens en del elever får spesialundervisning. Det er det som er den gnagende samvittigheten som rektor. For vi har et system som ikke dekker helt og vi holder på og funderer på dette i ledergruppa og i spes.ped-gruppa. Vi diskuterer ofte hvordan vi kan løse det for elevene som bare ikke kan godt nok språk. Jeg har helst ikke lyst til at det skal være slik at det automatisk fører til spesialundervisning.

Rektoren i sitat 6 har startet en refleksjon som trolig vil føre til endringer på denne skolen. Et annet sted i intervjuet forteller rektoren at ledergruppa har startet å lese litteratur om minoritetsspråklig opplæring og finner at tilbudet som de har nå ikke dekker opplæringsbehovet til elevene.

Når en ser utvalget under ett finner en at rektorene har systemer når de kartlegger elevene og rektorene har lik forståelse av at minoritetsspråklige elever er en del av det skolen kartlegger.

Videre ser en at rektorene argumenterer ulikt om opplæringstilbudet som ble gitt på forrige skole. Her handler det om hvem som er ansvarlig for læringsutbyttet hos eleven. Noen trekker fram forhold ved skolen, mens andre vektlegger forhold hos eleven. Når skolene kartlegger for å finne opplæringsbehovet til eleven, så argumenterer rektorene ulikt. Alle har fokus på det faglige, men noen vil også trekke inn emosjonelle og sosiale forhold som blant annet handler om å være i samspill med andre. Noen få rektorer nevner læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Integreringsstrategien beskriver at ansatte i skolen har behov for mer kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. I dette utvalget finner en at rektorene i dette utvalget har varierende kompetanse. Dette ser ut til å påvirke hvordan rektorene leder dette området og at de leder med ulik faglig sikkerhet når det handler om å kartlegge elever og å kunne vurdere et realistisk opplæringstilbud til elevene.

5.4.2 PPT som samarbeidspartner

Noen rektorer vurderer at eleven som kartlegges kan ha behov for spesialpedagogiske opplæring og ser pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som en samarbeidspartner:

1. Dette er jo intelligente barn, helt normale barn og mer til, som både er lærevillige og mer til. Det stopper opp med språket. Så da er det språktesting som gjelder. Lesehastighet, leseforståelse, og litt skriving også for å sjekke det. Og om det ser noenlunde normalt ut eller ordinært så er det jo da å ta andre tester på han. Alt fra LOGOS-testing til tester på forskjellige nivå. Og er det noe som skurrer der, så må vi henvise han til PPT om det ikke allerede er gjort og så får de skrive en sakkyndig vurdering på det.

Rektoren starter resonnetet med å si dette er intelligente barn og beskriver at de er lærevillige, samtidig avsluttes resonnetet med å antyde at eleven kan ha behov spesialpedagogiske tiltak.

En finner at noen rektorer vurderer PPT som samarbeidspartner når en kartlegger og vurderer opplæringsbehovet til minoritetsspråklige elever. I dette utvalget handlet det om rektorene som hadde minst kunnskap om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

5.5 Organisering og kompetanse

Når rektorene forteller om minoritetsspråklig opplæring er det fokus på hvor opplæringen skjer og hvem som har ansvar for denne opplæringen

I utvalget er det to rektorer som forteller om klasserommet som arena for tilpasset opplæring.

1 Alt dette skjer i klasserommet. Vi forholder oss til Andy fordi han er en dårlig leser, ikke fordi han er av annen etnisk opprinnelse. Og når det er en årsak til at han ikke fikser lesingen så må vi gi ham det verktøyet han trenger. Men det kan være at Kine trenger det samme verktøyet. De kan være begrepsfattige og har ikke levd med begreper. Så da må de lære en del begreper. Mens et barn som kommer fra overklassen i Syria har jo masse begreper på plass. Det blir som å undervise en etnisk norsk ungdom.

Den andre rektoren som har samme organisering, og forteller mer om tilpasset opplæring:

2 All tilpasning skjer i klasserommet. Noen lurte på hvordan vi jobber med tilpassa oppæring kontra spesialundervisning og minoritetsspråklig opplæring. Vi vil at alle skal være i klasserommet. Vi vil at alle skal kunne bli kjent med seg selv, møte andre mennesker og kunne bruke sine ressurser i læringsarbeidet. For alle har noe bra å komme med. Det er basisen og så skal alle bli så gode de kan i alle fag.

I sitat 2 beskriver rektoren elevene med ressurser. Den faglige og sosiale utviklingen beskrives både som et individuelt og relasjonelt forhold, og en forstår at særskilt språkopplæring sees som en integrert del av opplæringen med fokus på deltakelse. Når rektorene fra sitat 1 og 2 forteller om kompetanseheving i organisasjonen så forteller de om kollektive prosesser og at alle lærere har behov for den samme kompetansen. Rektorene legger vekt på at elevene har behov for

dybdeløring for å utvikle kompetanse i fag. Rektorene forteller om læringsfellesskap, både for elever og lærere. Lærerne jobber sammen og utvikler felles forståelse og kompetanse. Det å utvikle didaktisk kompetanse blir da viktig.

Rektoren fra sitat 2 sier også dette:

2 Alle lærere er deltakere på fagteam alt etter hva de har kompetanse på og hva de ønsker å bidra med. Nå var for eksempel migrasjonsteamet på NAFO-konferansen forrige uke. Og da er det dette teamet som tar dette videre til alle lærerne. Fordi alle skal ha en viss kompetanse og så skal vi ha noen som også er veldig gode.

Rektoren forventer at alle lærerne skal ha en viss kompetanse i migrasjonspedagogikk og at noen skal være veldig gode. Ut fra det rektoren ellers forteller, så forstår en at skolen også har andre fagteam og det er forventet at alle lærere bidrar inn i sine fagteam og tar ansvar for å utvikle sine fagområder. Videre er det forventet at alle lærerne deltar på all kompetanseheving som skjer på skolen.

En rektor forteller om egne grupper utenfor klasserommet, men ønsker på sikt å få til mer oppløring i klasserommet:

3 Det ligger noe rundt dette med mino, som norsk skole ikke greier å få til. Det ligger en plass mellom sosialpedagogikk og spesialpedagogikk og ordinær tilrettelegging. De faller litt mellom stoler. Det er en vanske. Vi har ikke klart å løse det området her. Vi leser jo forskning på det. (...) Så det er veldig aktuelt på mange vis. Men jeg har ikke funnet noe godt svar på akkurat den skvisen der. (...) Men vi har et tilbud til elevene som handler om å vokse opp i to kulturer. Vi vil det skal være en styrke hos dem.

Rektoren beskriver en begynnende endring for hvordan skolen skal forstå oppløringen og tilpasset oppløring for minoritetsspråklige elever. Rektoren har begynt å lese forskning og reflekterer over hvordan en endringen skal passe inn med det skolen allerede har av system og organisering. Rektoren ser for seg at dette handler om både faglige, emosjonelle og sosiale forhold. Under samtalen kommer det fram at det er 3 - 4 lærere som blir prioritert til å særlig ha kompetanse på minoritetsspråklig oppløring. En av disse lærerne er en nyansatt og har videreutdanning. Læreren ble ansatt fordi vedkommende hadde relevant kompetanse, blant annet innen andrespråkløring og flerkulturell pedagogikk. Det mener rektoren var en fordel fordi rektoren oppfatter at denne kompetansen er for lav på skolen. Og det er disse lærerne som underviser elevene i grupper. Det ser ut som om rektoren ønsker en bevegelse fra å ha supplerende oppløring i egne grupper til at oppløringen blir integrert der elevene deltar. Videre

kommer det fram at rektoren har tatt initiativ til et tilbud for elevene som ligger utenfor undervisningen og som handler om identitet og det å vokse opp krysskulturelt.

Flere rektorer forteller om opplæring i grupper, men at sosial inkludering skjer i klasserommet:

4 Så da må vi tilpasse og tilrettelegge og det er en kjempestor utfordring, fordi de skal være en del av gruppen og skal ha det sosiale der. Samtidig så skal de jobbe med det de har behov for intensivt i gruppen. Og det skiller seg veldig ut fra det de andre gjør.

Alle disse rektorene forteller at det er noen i personalet som blir prioriterte når det gjelder kompetanse, og at det er lærerne som har et særlig ansvar for minoritetsspråklige elever. Også disse rektorene har en forståelse av at opplæringen som gis til minoritetsspråklige elever er supplerende. Videre er det flere rektorer som forteller at elevgrunnlaget har endret seg og at lærerne etterspør mer kompetanse, men at andre utviklingsområdet er blitt prioritert. En finner her at lærerne prøver å få til integrert praksis der elevene deltar, men synes det er vanskelig. Når rektorene forteller er det fokus på at elevene skal ha anledning til å delta. Forventingen om at elevene skal bidra inn i fellesskapet ser en ikke på samme måte som i sitat 2

En siste rektor forteller også om grupper og supplerende praksis utenfor klasserommet og rektoren presiserer at det er lærere med spesialpedagogisk kompetanse som har ansvar for tilpasningen for elevene. Når det kommer til behov for økt kompetanse forteller rektoren at det er vurdert:

5 Ja, vi har vurdert at noen i ressursgruppen skulle hatt videreutdanning i forhold til minoriteter, spesielt på grunn av den andelen med fremmedspråklige som har økt på kort tid. De siste 2-4 årene, kanskje. Det begynte jo med Syria-krisen. Vi fikk jo noen. Og da så vi at dette var vi ikke forberedt på i det hele tatt. Ressurspersoner fra skoleeier er her ennå og hjelper oss ukentlig egentlig. Sånn sett har vi kompetanse der fra. Så de bruker vi aktivt.

Denne rektoren kjenner på tilstrekkelig støtte ved å samarbeide med ressurspersoner utenfor skolen.

Når en ser på organisering og kompetanse så er det en forbindelse med funnet som er beskrevet i avsnitt 5.3.1, at det er sammenheng mellom organiseringen av opplæringen og hvem rektorene vurderer har behov for kompetanse. Rektorene som har kompetanse på andrespråklærings og flerkulturell pedagogikk forteller om tilpasset opplæring i klasserommet. Videre så forteller de om at kompetanseheving er noe som skjer med et kollektivt fokus i personalet. Disse rektorene

har også en tydelighet i forhold til at opplæringen skal bidra til individuell kognitiv, emosjonell og sosial utvikling, og der læringen skjer i samarbeid og samspill med andre. En kan se dette i sammenheng med at dette er skoler som har høy andel minoritetsspråklige elever.

Rektorer som forteller om opplæring i grupper utenfor klasserommet, knytter kompetansen til å gjelde disse lærerne eller ressurspersoner utenfor skolen. Opplæringen ser ut til å ha en mer supplerende og individuell karakter. Videre så finner en at flere av disse rektorene ønsker at mer tilpasset opplæring skal skje i klasserommet og vil øke kompetansen i personalet. Dette kan se ut å handle om økt andel minoritetsspråklige elever. Samtidig viser utvalget at det er rektoren med lavest andel minoritetsspråklige elever som er den som i størst grad søker forskning på dette området og ønsker endring. På den måten kan en se at andelen minoritetsspråklige elever ikke er like avgjørende. En mulig forklaring kan handle om holdninger knyttet til elevsyn og læringssyn, som samtidig er knyttet til assimilering og integrering

5.5.1 Rektorene forteller om forskningsbasert kunnskap

Når rektorene forteller om tilpasset opplæring er det flere av rektorene som vektlegger generell skoleforskning og forskningsbasert kompetanseutvikling på skolen. Noen av dem viser også til forskning når de begrunner hvorfor de har endret organisering ved at alle elever er i klasserommet og ikke så mye i grupper. Mange av rektorene forteller at de bruker forskning når de ønsker å utvikle forhold ved skolen eller velger å gjøre andre valg enn tidligere. Særlig blir forskningen knyttet til læring i fellesskap, lesing og læringsmiljø:

1. Læring skjer best i fellesskap. Det er jo.....det er en trend. Det er jo forskningsbasert. Hva er det som har effekt og ikke. Vet ikke om du kjenner til Thomas Nordahl? Han forteller om spesialundervisning.
2. Vi driver med veiledet kursing og repetert lesing og alt mulig som vi vet forskning sier er lurt.
3. Det psykososiale læringsmiljøet (.....). Det er et alt for viktig tema til å bare ta ut fra magesfølelsen eller hva du tror er riktig. Her må vi gå til forskningen og her har vi hatt et felles løft.

Det er interessant at flere av rektorene framhever at de jobber forskningsbasert, samtidig som bare noen nevner forskning knyttet til minoritetsspråklig opplæring. Noen av rektorene har hørt om *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO), mens de fleste vet ikke om det nasjonale ressurscenteret (NAFO) som i Norge bidrar med kompetanseheving på dette. Derimot har alle hørt om Læringsmiljøsenderet og Matematikksenderet.

At dette tilbudet er så lite kjent kan handle om at rektorene ikke kjenner igjen begreper. Som vist i avsnitt 3.1. finnes det mange begreper med omtrent samme innhold. Rektorene bruker også disse, men om en ikke er orientert i dette feltet kan det være vanskelig å oppdage sammenhengen. Utdanningsdirektoratet skriver om minoritetsspråklige elever i sine overskrifter. En kan kanskje forvente at en ser forbindelsen til flerkulturell opplæring, men den er ikke umiddelbar.

I utvalget finner en at rektorene i liten grad er kjent med hvor en kan henvende seg får å få økt kunnskap om minoritetsspråklig opplæring.

5.6 Ledelse av minoritetsspråklig opplæring

Når rektorene forteller om målet for opplæringen handler det om at elevene skal få gode liv som voksne og at de skal være integrert i samfunnet. Når rektorer leder mot et slikt mål gjør rektorene bestemmelser på bakgrunn av ulike forhold. Fram til nå har jeg valgt å presentere datamaterialet mest mulig samlet og har ikke koblet de ulike funnene i noen særlig grad mot hverandre. For å vise hvordan rektorer leder vil det være nødvendig å koble noen av funnene. I denne delen vil jeg vise hvordan funn står i relasjon til hverandre.

5.6.1 Rektorer med tydelig ledelse på dette området

I utvalget er det noen rektorer som har videreutdanning innen minoritetsspråklig opplæring. Rektorene uttrykker en sterk transaksjonell lederstrategi og er opptatt av de strukturelle sidene ved organisasjonen. Rektorene forteller om å sette seg tydelige mål og ha forventninger om at medarbeidere samarbeider og involverer seg. Rektorene er tydelig visjonære i stilen, noe som kjennetegner transformerende lederstrategi. Rektorene har delegert ansvaret på dette området til en avdelingsleder, som også har videreutdanning innen feltet, samt at flere andre lærere har videreutdanning eller er i ferd med å få det. Rektorene har stort fokus på at medarbeiderne har behov for å utvikle seg da elevgruppen hele tiden er i endring. Videre framholder rektoren at alle som er sammen med elevene trenger kompetansen om tilpasset opplæring. Rektorene har stort fokus på elevsentrert ledelse og forteller detaljert om hvordan elevene lærer på skolen. Rektorene ønsker ikke å bruke kategorien minoritetsspråklig opplæring, da rektorene mener at en elev er en elev og at en må ha fokus på ståstedet til eleven og gi elevene de verktøyene som trengs for å lære, uavhengig av bakgrunnen. Rektorene har et stort fokus på at lærerne må ha

didaktisk kompetanse slik at de kan anvende dette slik at elevene har et størst mulig læringsutbytte. Rektorene er opptatt av faglig, emosjonell og sosial utvikling hos eleven, og at dette handler om både individuelle og relasjonelle forhold.

Lederstrategiene rektorene velger gjør at skolen trolig allerede har forsvarlig kompetanse på regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, selv om rektorene etterspør mer. Av skolene i utvalget er dette skoler som har størst andel minoritetsspråklige elever.

Noen andre rektorer forteller også mye om hvordan skolen blir ledet, men har en strategi som er mer distribuerende. Disse rektorene forteller også om skriftlige planer og oversikter, men har organisert seg slik at det er andre i organisasjonen som har hovedansvaret for å utarbeide innholdet og utviklingsarbeidet på ulike områder. Rektorene har valgt å delegere hovedansvaret for andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk til en avdelingsleder og rektorene forteller at noen på skolen har videreutdanning eller er i ferd med å få det. Videre framholder rektorene viktigheten av at lærerne på skolen har felles mål og en forventning om at alle bidrar til endring og utvikling innen valgte områder. Disse rektorene er opptatt av det pedagogiske utviklingsarbeidet og læringen til elevene og beskriver hvordan de deltar både i og utenfor klasserommet. Dette for å se hvordan felles mål og utviklingsarbeid tar form. Rektorene ønsker i liten grad å bruke kategorien minoritetsspråklig opplæring, men vil fortelle om tilpasset opplæring for alle elever. Rektorene er opptatt av faglig, emosjonell og sosial utvikling hos elevene, og at dette handler om både individuelle og relasjonelle forhold.

I løpet av intervjuet kommer det fram at rektorene har både kunnskap og kompetanse på dette området, men rektorene vurderer selv å ha for lite til å ha ansvaret alene. Ledelsesstrategiene rektorene har valgt gjør at skolen har tilstrekkelig kompetanse på regelverk, andrespråklæring og flerkulturell kompetanse, men rektoren vil fortsatt prioritere en egen utviklingsgruppe på dette området.

Av skolene i utvalget er dette skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever.

5.6.2 Rektorer uten tydelig ledelse på dette området

De andre rektorene har ingen tydelige strategier når de leder dette området. Det blir ikke snakket noe om planer og strukturer som er knyttet til mål, ei heller forventning til aktivitet eller utviklingsgrupper. Samarbeidskultur der medarbeider blir involvert eller at ledelse blir distribuert blir heller ikke nevnt. Det er mulig at dersom rektorene hadde fått direkte spørsmål så hadde de fortalt om dette, men slik datamaterialet foreligger kommer ikke dette fram.

Samtidig forteller rektorene om ledelse på andre områder der de har kollektivt utviklingsarbeid i personalet. Områdene det er snakk om er læringsmiljø og utvikling av lesing som grunnleggende ferdighet.

Alle disse rektorene har valgt å delegere hovedansvaret for minoritetsspråklig opplæring til en avdelingsleder uten at det blir fortalt noe om hvordan dette fungerer. Men rektorene forteller at enkelte lærere har videreutdanning eller er i ferd med å få det.

Skolene har noe kompetanse innen andrespråkopplæring og flerkulturell pedagogikk, men det gjelder de lærerne som gir opplæring til minoritetsspråklige elever i egne grupper. Rektorene forteller at lærere gir uttrykk for at de har behov for mer, men at det ikke har vært anledning til å prioritere det enda. Men rektorene har begynt å lese forskning som handler om minoritetsspråklige elever. Rektorene er særlig opptatt av emosjonell og sosial utvikling hos elevene når de er i fellesskapet i klasserommet og faglig utvikling med individuelt fokus når de er på grupperommet.

I praksis har ikke rektorene valgt ledelse på dette område, likevel leder rektorene dette indirekte gjennom prioriteringer. Rektor sin pedagogiske kompetanse er ikke tilstrekkelig, men gjennom noen lærere kan skolen ha kompetanse i møte med elevene, i noen timer, men i de fleste timene ser det ut til at de som underviser ikke har kunnskap om andrespråklæring eller flerkulturell pedagogikk. Det at rektorene forteller om andre kollektive utviklingsarbeid i sammenheng minoritetsspråklig opplæring gjør at rektorene trolig ser sammenhengen til andre områder på skolen, for eksempel klasseledelse og læringsmiljø. Videre har noen rektorer startet å lese forskning som handler om minoritetsspråklige elever. Når disse rektorene forteller om kartlegging og opplæringsbehovet til eleven har de fokus på hva systemet og skolen kan gjøre for eleven. Selv om rektorene viser lite kunnskap om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk har de et systemfokus på hvilke tiltak de ser for seg i opplæringen og har fokus på inkludering i fellesskap. Flere av disse rektorene uttrykker at de ønsker å ha felles utviklingsarbeid på dette området og noen rektorer har startet med seg selv og begynt å lese forskning om emnet.

Disse rektorene leder skoler som både har høy og lav andel minoritetsspråklige elever.

Den siste gruppen med rektorer forteller heller ikke om noen tydelige strategier på dette området. Dersom rektorene hadde fått direkte spørsmål om hvordan de leder så hadde de trolig fortalt om det, men slik datamaterialet foreligger så kommer ikke dette fram. På disse skolene er det ingen på ledelsesnivå som har kunnskap om andrespråklæring og flerkulturell

pedagogikk og rektorene mener de sikrer kompetanse ved å samarbeide med skoleeier og PPT. Ut fra denne forståelsen mener rektorene at det heller ikke har behov for å øke kompetansen på skolene. Rektorene er opptatt av at det er vanskelig for elevene når de er i fellesskapet i klasserommet og mangler språk. Skolen legger til rette for faglig utvikling med individuelt fokus når de er på grupperommet.

I utvalget er det disse rektorene som i minst grad ser ut til å ha pedagogisk kompetanse på dette området. Det at det heller ikke vises holdning til å endre noe på dette, vil trolig føre til at elevene får tilpasset opplæring i noen timer, men at skolen kan ha en tendens til å ansvarliggjøre elevene dersom læringsutbyttet er lite.

Disse skolen er av de i utvalget med lavest andel minoritetsspråklige elever, det vil si et antall på ca. 30 – 40 elever på hver skole, med en prosentandel på ca. 8 – 12 %.

5.6.3 Oppsummering

Rektorene ønsker at elevene skal få gode liv som voksne og at de skal være integrert i samfunnet. Gjennom pedagogisk kompetanse og lederegenskaper gjør de bestemmelser som handler om minoritetsspråklig opplæring. Rektorene vektlegger og argumenterer for ulike forhold og en finner at ulike praksiser kan handle om hvor mye kunnskap og kompetanse rektorene har om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

Integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15) har følgende mål for skolen:

Gi barn og unge med innvandrerbakgrunn gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse, gjennom likeverdige utdanningsløp fra barnehage til og med videregående opplæring.

Når rektorene leder tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever finner en at kunnskap og kompetanse innen regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk ser ut til å ha betydning for hvordan rektorene leder. De rektorene som har tydeligst uttalt ledelse er også de rektorene som har mest kompetanse. Rektorer og skoler som ikke har kompetanse på dette området selv samarbeider særlig med PPT.

I utvalget finner en at graden av tydeligheten av ledelsesstrategier står i forhold til allerede etablert kompetanse og hva rektoren vurderer som viktig for skolen. Graden av tydelighet kan handle om at rektorene leder skoler med høy andel minoritetsspråklige og har en planlagt utvikling på dette området. Samtidig finner en at den rektoren med lavest andel minoritetsspråklige elever er den som tydeligst uttrykker behovet for endring og er i ferd med å øke sin kunnskap på området.

5.7 Oppsummering analyse

Analysen viser at det er flere faktorer som påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring. De funnene jeg har gjort er en del av en større helhet og vil være et forenklet bilde av virkeligheten. Minoritetsspråklig opplæring er en liten del av alt det rektorene leder. Jeg ønsker at funnene jeg har gjort skal være et hjelpemiddel som kan gjøre det lettere å se sentrale elementer og sammenhenger i en komplisert virkelighet (Kalleberg, 2012, s. 15).

Funn knyttet til mål for minoritetsspråklig opplæring: Målene som rektorene har for opplæringen er like på den måten at rektorene er opptatt av inkludering, men ulike forståelser gir både integrerende og assimilerende tilnærming. Rektorer har ulike forståelser i forhold til at det har et individuelt eller relasjonelt fokus. Rektorene vektlegger også ulikt om målet handler om bare kognitive forhold eller om emosjonell og sosial utvikling sees i sammenheng med dette. Når rektorer snakker om elevene er det ulik bevissthet om begrepsbruk. Rektorer ved skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever velger begreper som vektlegger et ressursperspektiv.

Funn knyttet til regelverk: Rektorene bruker ord og uttrykk fra opplæringsloven (1998). Når rektorene snakker om opplæringsloven (1998), § 2-8, så snakker de med ulik sikkerhet og kunnskapsnivå kan være en faktor som påvirker. Rektorene har ulik forståelse av hva særskilt norskopplæring er. Noen ser særskilt språkopplæring som noe som en del av den ordinære opplæringen, mens andre forstå dette som noe ved siden av. Dette får betydning for om opplæringen blir organisert i klasserommet, i egne grupper eller i en kombinasjon av dette. Videre finner en da at rektorene har ulik forståelse om hvem som har ansvaret for særskilt norskopplæring. Alle rektorer har system for kartlegging for å finne opplæringsbehovet til elevene. Ulik kompetanse gjør at skolene vektlegger ulike forhold. Dette kan en se i sammenheng med funnet som handler om mål for opplæringen.

Funn knyttet til andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk: Rektorene har ulike forståelser av hva skolene trenger å ta stilling til når elever skal kartlegges. Dette har også betydning for hva opplæringstilbudet skal inneholde. Alle har fokus på det faglige, men noen vil også trekke inn emosjonelle og sosiale forhold som blant annet handler om å være i samspill med andre. Rektorer som har kunnskap og kompetanse om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk ser flere muligheter hos elevene og hvordan skolen kan tilrettelegge opplæringstilbudet. Noen

få av rektorene nevner Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Når det gjelder inkludering i opplæringen viser rektorer med kompetanse på området større tendens til å ha et systemperspektiv, enn rektorer som har lite kunnskap som er opptatt av hva elevene ikke kan for å fungere i fellesskapet (individperspektiv). En finner at noen rektorer vurderer PPT som samarbeidspartner. Det gjelder særlig rektorer som har lite kunnskap om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

Funn knyttet til organisering og kompetanse: Forståelsene rektorene har om organisering og kompetanse står i forhold til rektorenes forståelse av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Om rektorene forstår dette som noe som skjer i alle timer eller i noen har betydning for hvem i personalet som har behov for kompetanse. Det ser ut til at rektorer som ønsker mer inkludering og at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige skal være en del av det som skjer i klasserommet, er også de som ønsker mer kompetanse til hele personalet. Det kan se ut som om dette handler om økning av antall minoritetsspråklige elever.

Funn knyttet til ledelse av minoritetsspråklig opplæring: Det som er beskrevet i de andre funnene gjenspeiler rektorenes forståelse av hvordan en leder tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Rektorene har ulik forståelse av om dette området har behov for tydelig ledelse. Rektorer som beskriver kollektivt utviklingsarbeid ser ut til å knytte minoritetsspråklig opplæring til dette. Rektorer som har tydelig ledelse på minoritetsspråklig opplæring bruker mange av begrepene en finner i forbindelse med fagfornyelsen, som dybdelæring, et utvidet kompetansebegrep og læringsfellesskap.

Funn knyttet til skoleeier: I dybdeintervjuene var skoleeier ikke et tema som ble vektlagt. Men gjennom analysen finner en at skoleeier har betydning for rektorene i forhold til hvordan de forstår hva som skal være innholdet i kartleggingen.

Andelen minoritetsspråklige elever på skolene i denne studien varierer mellom 8 og ca. 40 % og trolig er dette en faktor som påvirker valgene rektorene gjør. Samtidig ser det ikke ut til å være en avgjørende faktor. Rektoren med lavest andel minoritetsspråklige er den som i størst grad uttrykker et ønske om at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever skal handle om alle timer. Gjennom dette kapitlet har jeg klargjort for ulike funn som ser ut til å ha betydning om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og deres forståelser når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring.

6 Diskusjon

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og hvilke faktorer som blir vektlagt når rektorer gjør bestemmelser om opplæringen for minoritetsspråklige elever. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til at minoritetsspråklige elever får god opplæring.

Datamaterialet har tydeliggjort i forhold til et helhetsbilde og det handler om at rektorene hver for seg ønsker gode skoler for elevene og at elevene skal få gode liv som voksne og være integrert i samfunnet. Ved å ha fokus på minoritetsspråklig opplæring finner en at rektorene forstår denne opplæringen på ulike måter. Faktorer som ser ut til å ha betydning er funn knyttet til: målet for opplæringen, regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, organisering og behov for kompetanse og hvordan rektorer leder minoritetsspråklig opplæring. Disse ulike forståelsene ser en har betydning for inkludering og forståelse av hva tilpasset opplæring er, og i møte med fagfornyelsen vil trolig disse forståelsene fortsatt ha betydning.

I første del av dette diskusjonskapittelet vil jeg vise ulike forhold som jeg mener er viktig å belyse når det handler om tilpasset opplæring og inkludering. Videre vil jeg gjøre en enkel sammenligning med rapporten om inkluderende fellesskap (Nordahl mfl., 2018) med det som er funn i denne oppgaven. I siste del vil jeg se hvordan ulike forståelser kan ha betydning for hvordan rektorer leder med særlig fokus på administrativ, faglig og pedagogisk ledelse. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg oppsummere forhold som kan bidra til at minoritetsspråklig elever skal være sikret godt læringsutbytte

6.1 Tilpasset opplæring og inkludering

De fleste rektorene som leder skoler med høy andel minoritetsspråklige elever velger å organisere opplæringen slik at det meste av tilpasningen skjer klasserommet. Disse rektorene viser i særlig grad kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, og det er antydning at denne kompetansen har betydning for hvordan rektorene forstår tilpasset opplæring for minoritetsspråklige. Opplæring skjer hovedsakelig i klasserommet og en knytter læringen til fellesskapet i klasserommet.

Når en ser på den kommende fagfornyelsen og hvilke verdier som ligger til grunn for denne, så er det blant annet sosiokulturell læringsteori. Enkelt forklart så handler det om at læring skjer i

en kontekst med andre. Kognitiv, emosjonell og sosial utvikling sees både som noe som skjer individuelt, og som utvikles i samspill med andre. I en samfunnsmessig sammenheng handler dette om at skolen gir elevene kompetanse til å bli aktive og reflekterte deltakere i samfunn- og arbeidsliv (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018 s. 27). I overordnet del av det nye læreplanverket (2017) finner en blant annet at opplæringen handler om inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring der elevene skal oppmuntres til faglig og sosial utvikling innenfor fellesskapet. Samtidig finner en at tilpasset opplæring handler om mer enn bare fellesskap. Det handler også om at den enkelte elevs ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov har betydning. Det som hver enkelt elev bærer med seg er også det som danner grunnlaget for fellesskapet. Tilpasset opplæring handler da om at alle elever, ikke bare minoritetsspråklige, får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (overordnet del, 2017, s. 16) ut fra sine forutsetninger.

Når en ser dette i forhold til noen av rektorene i utvalget, så finner en at de er helt i samsvar med dette. Rektorene vektlegger mest mulig opplæring i fellesskapet, noe som blir trukket fram som viktig innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Samtidig ser en at dette er prinsipper i fagfornyelsen. Dette handler om å bli kjent med elevene, kartlegge og følge opp med konstruktive tiltak, vektlegge elevens ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov.

Når disse rektorene skal i gang med nytt læreplanverk i 2020 så vil det i praksis føre til lite endring på disse skolene. Det ser ut til at de allerede er godt i gang.

Gjeldene læreplanverk er i sin helhet beskrevet på Utdanningsdirektoratets nettsider¹⁰. Her finner en også egne overskrifter som handler om tilpasset opplæring og en finner at tilpasset opplæring bygger på verdiene: inkludering, variasjon, erfaring, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning (Håstein & Werner, 2015). Videre ser en at inkludering sees i sammenheng med fellesskap som handler om skolens ideologi, læring i fellesskap og det kollektive i skolen. En ser her at fagfornyelsen med sine prinsipper ikke handler om noe nytt, men er en fortsettelse av det læreplanverket som allerede er.

Poenget med denne gjennomgangen er å vise at når noen rektorer ser tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever som en del av det ordinære opplæringstilbudet og så er ikke det noe nytt. Det er allerede forankret i det eksisterende læreplanverket. På skoler der andelen minoritetsspråklige elever er høy kan en kanskje lettere koble at det er stort samsvar mellom læreplanverket, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Sett fra et annet ståsted så kan

¹⁰ <https://www.udir.no/>

en si at rektorer som vektlegger verdigrunnlaget i fagfornyelsen, samtidig vektlegger viktige pedagogiske prinsipp innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Om en tar utgangspunkt i læreplanverket eller i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk så ser en at tilpasset opplæring og inkludering i stor grad beskriver det samme.

6.1.1 Inkludering og identitet

I tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever er opplevelsen av inkludering viktig. Når elever inkluderes i ett fellesskap gir det muligheter for didaktiske møter. Didaktiske møter handler om elevenes læring og læring i fellesskapet. I ny overordnet del (2017) vektlegges betydningen av identitet i denne sammenhengen. Identitet sees som noe dynamisk som i møte med andre påvirkes og utvikles innen ulike fellesskap (Eriksen, 2008, s. 135). I lærende fellesskap vil en slik forståelse blant annet handle om faglig og sosial identitet. I didaktiske møter blir elever anerkjent og de anerkjenner andre. Og identitet utvikles og den endres i møte med andre (Skrøvset & Tiller, 2017, 31). I et fellesskap der det er minoritetsspråklige elever vil mangfoldet av identiteter sannsynlig være større enn i fellesskap uten. I et faglig læringsfellesskap legger en til rette for at elever skal blir bekreftet, verdsatt og anerkjent for den en er. Dette handler ikke bare om minoritetsspråklige elever, men alle. Annerkjennelse av den en er og muligheten for å bidra inn i et faglig fellesskap gjør at elever kjenner seg inkludert. Dette vil ha noe å si for den faglige identiteten til elevene og samtidig handler det om den sosiale identiteten. Forståelse av hvordan identitet utvikles sammen med andre er relevant i forhold til integrering. Rektorer har et mål om at elevene skal ha gode liv som voksne og være integrert. Om en ser på hva som kjennetegner integrering så handler det om at den som er minoritet blir gitt anledning til å delta sammen med majoriteten. Videre handler det om å bli anerkjent for bakgrunn, men også at en bidrar. Nyanser mellom å bidra og det å delta er kanskje små og kanskje skulle en brukt andre ord for å tydeliggjøre dette. Men nyansen handler om at alle har noe å bidra med som beriker fellesskapet og som dermed er med på å utvikle fellesskapet. En deltager er inkludert i fellesskapet, på samme måte som en bidragsyter, men den som bidrar har en mer aktiv rolle.

Det som av noen blir kalt didaktiske møter blir av andre kalt læringsfellesskap og mulighet for tilpassa opplæring i klasserommet. Slik kan en se at integreringen allerede finnes ider elevenes læringsfellesskap fungerer. Gjennom tilpasset opplæring der det blir mulig å være i faglige lærende fellesskap handler det også om å få anledning til å utvikle ferdigheter slik at en deltar

i læringen. Elever som skal utvikle et nytt målspråk må lære nye ferdigheter. I en mellomperiode der eleven kjenner utilstrekkelighet fordi en ikke har nødvendige språklige ferdigheter, kan eleven kompensere dette ved hjelp av morsmål og likevel oppleve mestring. Noen rektorer i utvalget forteller blant annet om at elever bruker morsmål for å vise faglige ferdigheter. Eleven blir her samtidig anerkjent for sin bakgrunn. Men sannsynligvis vil manglende språk ikke alltid kunne kompenseres ved at eleven bruker morsmål. I perioder der elever kjenner lite mestring, for eksempel på grunn av manglende språkferdigheter, vil verdsetting og anerkjennelse være mulig på andre områder der norskspråklige ferdigheter ikke er så avgjørende. Læreres og rektorenes kunnskap om dette vil kunne skape trygghet hos elevene slik at de blir gitt anledning til å bidra og delta på andre områder.

I forhold til inkludering og akkulturasjonsprosesser kan det være vanskelig å skille mellom integrering og assimilering. Assimilering handler om at minoriteter lærer seg det som er nødvendig for å være deltaker i majoritetssamfunnet. Og det er selvsagt avgjørende for inkluderingen. Men der minoriteter både kan delta, og også bidra, vil opplevelsen av inkludering være på et annet nivå enn ved assimilering, og blir kategorisert som integrering. Når en snakker om integrering kan det være et abstrakt begrep som får lite betydning i skolen. Gjennom å se samhandling med vekt på identiteter og didaktiske møter så vil en ha anledning til å se dette i praksis. Noen rektorer har fokus på identitet, og i arbeidet med integrering ser en at dette fokuset kanskje kan gi en mer praksisnær forståelse av inkludering, som framstår som et abstrakt begrep med mulighet for ulike tolkninger. Når skolene gir minoritetsspråklig opplæring enten i klasserommet eller i grupper kan det være relevant at rektorene og skolene vet hva ulike læringsfellesskap gir muligheter for. Kunnskap om akkulturasjonsprosesser og identitet vil trolig være klargjørende for hvordan en kan vurdere egen praksis som integrerende, assimilerende, eller kanskje segregerende. Rektorens forståelse av hva som skal kjennetegne et fellesskap, et lærende fellesskap, vil ha betydning for hvordan inkludering blir praktisert på skoler. Som en ser så virker nyansene små, men opplevelsen av inkludering hos den enkelte elev, uavhengig av bakgrunn, vil ha betydning.

6.1.2 Elevens utgangspunkt for læring

Når integreringsstrategien beskriver at manglende eller dårlig kartlegging kan føre til at unge får et dårlig tilpasset opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16), så handler det blant annet om mulighet for inkludering. En kartlegging vil vise utgangspunktet for elevens

utvikling. Det ser ut til at rektorer vektlegger å ha gode strukturer og system når de gjør kartlegginger og vil nok ikke kjenne seg igjen i det som er beskrevet i integreringsstrategien. Når en ser hva som vektlegges ved kartlegging ser en at kunnskap om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk har betydning, og det er det ikke alle rektorer som viser.

Rektorer som har kompetanse på andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk forteller at de kartlegger elevenes bakgrunn, som allerede etablert språk, skolebakgrunn, erfaringer, kunnskap og interesser, for å kunne bruke dette som et grunnlag og en ressurs for elevens videre kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. De legger til grunn en utvidet kartlegging for å kunne gi eleven et helhetlig opplæringstilbud. En har et bredt individuelt utgangspunkt for å kunne se styrkene til eleven, for deretter å se elevens læring i en individuell og sosial sammenheng. Ved å bli kjent med bakgrunnen til eleven vil en også finne hvilken emosjonell støtte eleven har behov for, for å kunne delta og bidra i samspill med andre. Faglige, språklige og sosiale ferdigheter på morsmål, vil ha betydning for utvikling av faglige, språklige og sosiale ferdigheter i en ny kontekst. I noen små-kommuner og de fleste storbykommunene vil det være mulig for rektorer å samarbeide med tospråklige lærere om en kartlegging av dette hos nyankomne elever. Tospråklige lærere kan gjøre kartlegging av lese- og skriveferdigheter på morsmål, samt gjøre en enkel kartlegging av skolefaglige ferdigheter og begrepsforståelse på morsmål. På et tidlig tidspunkt får en et inntrykk av om eleven har aldersadekvate ferdigheter på morsmål eller ikke. Denne kartleggingen gir muligheter til å ha realistiske forventinger til elevene. Men det å kartlegge for eksempel morsmål vil ikke ha en verdi dersom ikke opplæringstilbudet og tiltakene sees i sammenheng med hele opplæringstilbudet.

Når skoler kartlegger uten å ha kompetanse på andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk vil det være vanskelig å vurdere både elevens utgangspunkt og senere vurdere et realistisk opplæringstilbud, og samtidig vil en kunne sette urealistiske mål. Det er først og fremst utilfredsstillende for elevene, men også for lærerne. Rektorene og lærerne oppfatter at de gjør det beste de kan for eleven, men opplever likevel at de ikke lykkes og er usikker på om elevene vil klare å gjennomføre for eksempel videregående opplæring. Rektorer uten kompetanse kan foreslå at elevene trenger å øve på lesehastighet når eleven trolig har størst behov for å arbeide med begrepsforståelse. Lav måloppnåelse for mange minoritetsspråklige elever handler trolig først og fremst om manglende forståelse i fag og at elevene ikke har hatt anledning til å gå i dybden av begreper. På grunn av dette, har heller ikke elevene hatt mulighet til å forstå strukturene i fag. Dersom skolene ikke har kunnskap om hvordan begrepslæring foregår og

hvordan dette henger sammen med utvikling av faglig forståelse, så kan det føre til at opplæringen ikke står i forhold til opplæringsbehovet som eleven har.

Kartlegging vil være viktig og nødvendig også underveis for å kunne avgjøre om elevenes faglig utfordringer handler om manglende dybde i språk eller om det eventuelt handler om spesialpedagogiske tiltak. Om en ser minoritetsspråklig opplæring i et tidsperspektiv er det relativt nytt. Og som vist i avsnitt 2.1.1. har det også hatt ulikt fokus fra styresmaktene. Skolene har derfor liten eller relativt kort erfaring med å gjøre kartlegginger i forhold til minoriteter. Det feltet som rektorene har lenger erfaring med og som også er en faginstans, er PPT. Dersom rektorer vurderer minoritetsspråklig opplæring til å være et område som er uoversiktlig og en ikke har kompetanse på dette, så vil en trolig søke et samarbeid med PPT. PPT har kompetanse på spesialpedagogikk, men har kanskje ikke kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Det at PPT er en samarbeidspart for skolene er selvsagt en styrke, men opplæringstilbudet til en minoritetsspråklig elev er trolig først og fremst knyttet til § 2-8 i opplæringsloven (1998), og ikke § 5-1 som handler om spesialundervisning.

Rektorer velger ulike strategier for å finne ståstedet til eleven. En kartlegging som gir et utgangspunkt for tilpasset opplæring. Hva en vurderer til å være innholdet i den tilpassede opplæringen vil ha betydning for hvordan skolene klarer å inkludere elevene i ulike fellesskap.

6.1.3 Tilpasset opplæring er en individuell rett

Når rektorer skal forstå tilpasset opplæring, vil opplæringsloven § 1-3 være relevant og en finner her at tilpasset opplæring er en individuell rett. Da er det kanskje ikke så uventet at en beholder en individuell tilnærming når en vurderer opplæringsbehovet til elever. Med utgangspunkt i det som handler om individperspektivet vil en individuell tilnærming handle om at eleven får undervisning som er basert på elevens ulike behov og forutsetninger, og utfordringene eleven har sees i lys av definerte egenskaper hos den enkelte. Men med tanke på inkludering vil en slik individuell tilnærming ikke være forenlig med det kollektive i skolen, der utgangspunktet er det sosiale fellesskapet for å utvikle læringsatferd (systemperspektiv).

Mange rektorer gir uttrykk for at det er krevende å lede en endring der det skal være mer inkludering. Selv også når endringer er planlagt og elever, foreldre og lærere er involvert og ønsker å få dette til, så strever skoler med dette. De ønsker det skal være mer tilpasset opplæring i klasserommet, og de ønsker det skal være mer inkludering. I overordnet del (2017), s. 15

finner en at den enkelte elev er viktig for fellesskapet og en finner at i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Lovverket knytter tilpasset opplæring til en individuell rett. Det er krevende for rektorer å få til gode praksiser på dette og det er ikke vanskelig å forstå at rektorer opplever et krysspress.

6.1.4 Tilpasset opplæring og behov for kompetanse

De fleste rektorer ønsker mer tilpasset opplæring i klasserommet og de ønsker at elevene skal være inkludert i fellesskapet i klassen. En legger merke til at rektorer har ulike forståelser av hva tilpasset opplæring er og hvordan det skal organiseres. Mange rektorer tilstreber at mest mulig opplæring skal skje i klasserommet og at elevene skal være inkludert. En ser også at rektorene ønsker å endre perspektiv fra individ til system. Men med mer inkludering i klasserommet så utvides mangfoldet og læreren må samtidig endre tilnærming når opplæringsbehovet i gruppa er endret. Dette synes lærere og rektorer er vanskelig. Uten å vurdere ulike forståelser opp mot hverandre eller å vurdere hva som er mest hensiktsmessig, så handler opplæringen mest om at elevene skal oppleve helhet og sammenheng i læringen og i opplæringstilbudet. Fokuset på kartlegging og utgangspunktet for læring vil da ha betydning. Skoler som har kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk vil ha mulighet for å legge til grunn en utvidet kartlegging der fokuset er på både kognitive, emosjonell og sosiale forhold, i et individuelt og kollektivt perspektiv. Ut fra en forståelse av hva som er realistiske mål kan en se opplæringstilbudet i sammenheng med realistiske forventinger til et økt læringsutbytte, som handler både om kognitive, emosjonelle og sosiale mål. En vil også kunne vurdere i hvilke sammenhenger en har fokus på læring med individuelt fokus og når det er læring med et kollektivt fokus. Opplæringstilbudet blir noe som handler om alle timer og ikke noen.

Andrespråklæring er en lang prosess. Elever som for eksempel ankommer sent i skoleløpet vil trolig raskt lære seg et hverdagsspråk, men vil trenge lenger tid på å utvikle et dybdespråk som legger grunnlag for å uttrykke faglig dybde på et nytt målspråk. Hvilke forventinger skolene har til elevene vil stå i forhold til den kompetansen skolen har for å tilpasse opplæringen. Skoler uten særlig kompetanse kan dermed både ha for høye og for lave forventinger om hva som er et realistisk opplæringsbehov.

Et av funnen fra kap. 5 er at Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007a) er i lite bruk. I mangel på kartlegging kan denne planen

bevisstgjøre lærere for hvilke kompetansemål elevene skal jobbe mot og lærere kan vektlegge dette i opplæringen for elever som skal lære et nytt språk. For rektorer som ønsker å sørge for strukturert og målrettet undervisning for minoritetsspråklige elever så vil kjennskap og bruk av denne planen gi mulighet for det.

I utvalget er det noen rektorer som forteller at de lykkes med tilpasset opplæring. Dette er de samme rektorene som forteller om den kommende fagfornyelsen og som kanskje har sett at den praksisen de har allerede, er beskrevet i fagfornyelsen. Det som er den tydeligste forskjellen mellom disse rektorene og de andre rektorene er tydelighet på at kompetanseheving skjer i kollektive prosesser. Rektorene som beskriver kollektive prosesser i personalet har ulike ledelsesstrategier, men rektorene har valgt noen satsingsområder og alle i kollegiet deltar på dette. Det som videre er interessant er at rektorene framhever at det er nødvendig at lærerne får utvidet didaktisk kompetanse for å få til god undervisning i klasserommene. Der andre rektorer strever med å finne strukturer, kan det virke som om disse rektorene kjenner på samsvar mellom det opplæringsbehovet de ser hos elevene og det skolen legger til rette for. Det er mulig at dette handler om at over 30 % av elevene på disse skolene er minoritetsspråklige, men det er ikke sikkert at det er grunnen til at dette ser ut til å fungere. Egentlig skulle en tro at mangfoldet ble større og at inkluderingen ble enda mer krevende.

Rektorer som forstår at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever er knyttet til formell og supplerende undervisning vil trolig knytte kompetansehevingen på dette området til de personene som har denne undervisningen. Og en kan se for seg at selv om rektorene ønsker mer inkludering og deltakelse i klasserommet så blir det vanskelig å få det til. Dette kan kanskje handler om at lærerne uten kompetanse ikke vet hva de skal legge vekt på i undervisningen. Når skolene skal kunne vurdere opplæringsbehovet til elevene, trenger de å ha klarhet i utgangspunktet for eleven slik at lærerne kan bygge videre på det. Det at noen lærere på skolen har kompetanse i andrespråklæring og flerspråklig pedagogikk vil trolig gjøre det mulig å kartlegge. Men dersom de andre lærerne ikke har kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, så vil ikke de ha forutsetninger for å vite sikkert hvilke tiltak som er bra for eleven. Å ha realistiske forventninger til elevens læringsutbytte og legge til rette for tilpasset opplæring for flerspråklige elever vil da være vanskelig uten kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

Kanskje er det vesentlig å gjøre seg opp meninger om hvordan en skal forstå abstrakte begreper som tilpasset opplæring, inkludering og ordinær opplæring. Hva betyr dette i praksis? Ulike

praksiser viser at en forstår innholdet av disse begrepene ulikt. Å skulle etablere praksiser der det er snakk om tilpasset opplæring og inkludering, og at det handler om noe mer enn å være sammen i en sosial sammenheng, så er det kanskje vanskelig å få til det, fordi en ikke helt vet hva en skal gjøre (Helgevold & Johannessen, 2016, s. 106).

Det er ikke sikkert dette er en utfordring i skolen, men en kan legge merke til at rektorene vektlegger ulikt hvem i organisasjonen som har behov for kompetanse om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Det som trolig er vesentlig er at rektorene har en forståelse av tilpasset opplæring som er i samsvar med overordnet del (2017). Om en løfter blikket og ser sammenheng til formålsparagrafen for opplæringen (opplæringsloven § 1-1) så finner en at dette også handler om blant annet menneskeverd, kulturelt mangfold, kritisk tenkning og utforskning. Og når en sammenligner andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk med overordnet del, så finner en mye samsvar. Det er kanskje heller ikke så rart, da dette blant annet bygger på sosiokulturell læringsteori og at målene med opplæringen er at elevene skal være aktive og reflekterte deltakere i samfunns- og arbeidsliv. Dette samspillet starter blant annet på skolen med tilpasset opplæring som gir mulighet for inkludering.

6.1.5 Oppsummering

I denne delen har jeg diskutert ulike forhold som er viktig å få belyse når det handler om tilpasset opplæring og inkludering.

Flere rektorer har forståelser av at tilpasset opplæring for minoritetsspråklig er noe som foregår ved siden av ordinær opplæring. Andre rektorer beskriver en tilnærming der elevene er i læringsfellesskap i klasserommet i alle timer. Hvilke argumentasjoner som skal veie tyngst er i denne sammenheng ikke vesentlig. Det som derimot er vesentlig er at skolene har forutsetninger for å legge til rette for et helhetlig opplæringstilbud for eleven. Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever handler om opplevelse av inkludering og et helhetlig opplæringstilbud med både individuelle og kollektive læringsprosesser.

6.2 Inkluderende fellesskap

Mange rektorer i utvalget forteller om rapporten som handler om inkluderende fellesskap (Nordahl mfl., 2018), og gir uttrykk for at de ønsker en skole der alle elever skal oppleve

inkludering. Nordahl mfl., (2018) trekker fram i rapporten at elever som har behov for spesialpedagogiske tiltak ikke har en så stor plass i inkluderende fellesskap som en hadde ønsket. I rapporten kommer det også fram at det er forskjeller i kvalitet på opplæringstilbudet og at barn med minoritetsspråklig bakgrunn er klart overrepresentert i spesialundervisningen (Nordahl mfl., 2018, s. 128-129). Rapporten antyder at mangel på inkludering handler om skolens fokus. Han trekker fram at skolen som organisasjon har mulighet til å skape endring ved å se på strukturene både individuelt og kollektivt (Nordahl mfl., 2018, s. 263).

En kan gå ut fra at rapporten også er representativ for utvalget i denne studien. Rapporten har fokus på elevene, mens denne oppgaven har fokus på opplæring. En kan derfor ikke gjøre en fullstendig sammenligning. I forrige kapittel finner en at minoritetsspråklig opplæring på de fleste skoler i mindre grad ser ut til å være inkludert i fellesskapet. Det er noe som ligger ved siden av det ordinære. I klasserommet synes lærere det er vanskelig å ha inkluderende opplæring når opplæringsbehovet oppfattes å være ulikt fra det andre elever har behov for.

Nordahl mfl. (2018) avslutter med å gi uttrykk for at skolene kan skape endring i strukturene både individuelt og kollektiv. Kanskje er det overraskende at det er så pass stort samsvar mellom det som er funn i denne oppgaven og det som kommer fram i rapporten til Nordahl mfl. (2018). Med fokus på minoritetsspråklig opplæring ser en at rektor allerede beskriver inkluderende fellesskap og endringen har skjedd. Og de fleste rektorer har startet og ønsker å få det til. Sagt på en annen måte så ser det ut til at noen skoler allerede har innfridd forventningene som ligger i integreringsstrategien om å legge til rette for gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse. Kanskje handler det om det Nordahl mfl (2018) skriver: det er vilje til å endre strukturer både individuelt og kollektivt.

6.3 Ledelse av endring

Rektorer knytter minoritetsspråklig opplæring til blant annet språkopplæring, inkludering og integrering. I integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018) finner en at Regjeringen har forventinger om at skolene skal ha fokus på blant annet gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig kompetanse, for at integreringen skal styrkes. Strategien vektlegger at skolene har behov for kompetanse innen regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, og ut fra sammenhengen ser en at minoritetsspråklig opplæring er viktig for integreringsarbeidet i Norge.

Ut fra oppdraget til rektorene må en forvente at rektorer leder slik målene i strategien beskriver og i denne studien finner en allerede at skoler har kompetanse på regelverk, andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Videre er det mange rektorer som sier at de ønsker å prioritere det, men at det ikke har vært anledning ennå.

Om en isolert sett bare ser på mål fra integreringsstrategien som er satt for skolen, så vil rektorenes forståelse av tilpasset opplæring ha betydning for hvordan tiltakene fra integreringsstrategien blir forstått og praktisert. At rektorer har ulik forståelse av om dette er noe som skal skje i alle timer eller i noen timer vil ha betydning. Samtidig uttrykker de fleste at endringer i elevgrunnlaget gjør at det er nødvendig med justert eller endret fokus. Hva er det en trenger å ha fokus på slik at rektorene opplever at de har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å lede en skole med trygghet om at de leder fram mot ønsket mål?

I forbindelse med fagfornyelsen og revidering av nye læreplaner er det forventet at det vil bli endringer i skolen. Endringer som skal ledes slik at det skaper nye strukturer på skolene, både individuelt og kollektivt. Ved denne endringen har skoleeiere og rektorer mulighet til å sette nytt og/eller justere pedagogisk fokus. Men hvordan rektorene forstår innholdet av begreper som tilpasset opplæring og inkluderende fellesskap vil trolig ha betydning. En av de nasjonale satsingene hos Utdanningsdirektoratet handler om Inkluderende barnehage- og skolemiljø¹¹. Når en leser på disse sidene kan en få inntrykk av at læringsmiljø og inkludering er knyttet til forebygging av mobbing, og det er det også, men i overordnet del (2017, s. 15) finner en at det også handler om stimulering av faglig og sosial utvikling, at en skal fremme helse, trivsel, læring og anerkjennelse av mangfold.

Dersom ikke rektorene har sammenfallende forståelse av det en finner i overordnet del (2017), vil fagfornyelsen trolig få ulike praksiser. Blant annet vil trolig forståelser som rektorene har av tilpasset opplæring ha betydning for hvilken plass minoritetsspråklig opplæring og spesialundervisningen skal ha når rektorer gjør bestemmelser i forhold til organiseringen. Det vil også få betydning for hvem som får kompetanse og til sist hvordan opplæringstilbudet til elevene bli. Dersom rektor iverksetter kompetanseheving på områdene som er nevnt i integreringsstrategien vil trolig det også få ulikt fokus. Rektorenes forståelser vil påvirke prioriteringene om hvordan «gode norskkunnskaper, grunnleggende ferdigheter og faglig

¹¹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/>

kompetanse» blir forstått. Og videre vil rektorene prioriterer ulikt hvilke lærere som vil ha utbytte av økt kompetanse. Med andre ord så vil rektorenes forståelse av behov, kapasitet og ressurser avgjøre hva som vektlegges og hvordan rektorer argumenterer for endringer knyttet til minoritetsspråklig opplæring – også når målet som rektorene har er relativt likt med det en finner i integreringsstrategien og i overordnet del (2017). Noen av rektorene er allerede i gang med dette og endringene er blitt en del av praksisen, noen er på vei, mens andre kan ha en forståelse som gjør at kapasitet og ressurser prioriteres på andre områder.

Noe annet som vil ha betydning for hvordan opplæringstilbudet til elevene vil bli, er hvordan rektorene velger å lede endring, som for eksempel med fagfornyelsen. Rektorene skal ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper, slik at de kan sikre at skolen har forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. I dette ligger implisitt at rektorene må delegerer noe av ansvaret til andre. Det vil være svært krevende, om ikke umulig, å lede et utviklingsarbeid alene. Hva og hvor mye rektorene delegerer, handler blant annet om rektors egne kunnskaper og kompetanse på områdene som skal endres og hvordan rektorene ønsker å lede. Gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) som handler om videreutdanning for lærere og skoleledere, så finner en at Regjeringen vil styrke kompetansen til lærere og skoleledere. Grunnen finner en i innledningen i strategien s. 3: «Vi ønsker å styrke elevenes læring for at elevene skal være godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet.» Dette handler ikke særlig om minoritetsspråklige elever, dette handler om alle elevene.

Når en ser kompetansestrategien i sammenheng med det som står beskrevet på Utdanningsdirektoratet sine nettsider om ledelse og hvordan rektorer kan påvirke læringsmiljøet og elevene sitt læringsutbytte, så finner en tydelige forventninger om at rektorene skal lede gjennom skolebasert kompetanseutvikling og kollektivt profesjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2015b; Roald, Lillejord & Arntsen, 2017). Gjennom denne kompetansestrategien ønsker Regjeringen at rektorene i Norge skal settes i stand til å ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper for å lede skolene både faglig, pedagogisk og administrativt. Som en ser så har denne strategien hatt fokus siden 2015 og en må anta at rektorene allerede leder på denne måten.

Med utgangspunkt i minoritetsspråklig opplæring finner en i utvalget at noen av rektorene helt tydelig leder slik Regjeringen ønsker. Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige blir sikret gjennom et kollektivt fokus der opplæringen er en del av den skolebaserte

kompetanseutviklingen og utvikling av et kollektivt profesjonsansvar. Men slik rektorene forklarer det så er det ikke et hovedfokus på andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk, men når de har utviklingsarbeid for eksempel om klasseledelse, så sees dette i sammenheng med det som er relevant fra andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk.

Andre rektorer forteller også om ledelse som en forstår handler om skolebasert kompetanseutvikling og kollektivt profesjonsansvar, men foreløpig er ikke minoritetsspråklig opplæring en tydelig del av dette. Men de knytter denne opplæringen til det som handler om å lede endringer.

I utvalget er det også rektorer som ikke forteller om ledelse i det hele tatt, men det trenger ikke å bety at de ikke leder ut fra skolebasert kompetanseutvikling. Ut fra disse rektorenes forståelse av minoritetsspråklige opplæring, så er det trolig så langt borte fra det rektor forbinder med å lede opplæring, at rektorene ikke kommer på å fortelle noe om det.

Selv om rektorenes oppdrag i stor grad er beskrevet gjennom regelverk og planverk kan rektors engasjement og interesseområde påvirke hva skolene har fokus på. Noe som er interessant i dette utvalget, og slik sett bekrefter at personlig engasjement har betydning for valg av fokus, er rektoren som har lavest andel minoritetsspråklige elever. Denne rektoren uttrykker tydelig at skolen ønsker å ha fokus på mest mulig tilpasning og inkludering i klasserommet. Vedkommende har begynt «å lese seg opp» på andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Og vedkommende har økt antallet på medarbeidere som har videreutdanning innen minoritetsspråklig opplæring. Rektoren uttrykker ikke eksplisitt at det vil bli et kollektivt fokus, men det en ser er at rektoren, bevisst eller ubevisst, har startet et arbeid som kjennetegner initieringsfasen i en planlagt endring: rektoren ser behov for endring og nå holder rektor på å vurdere kapasitet og ressurser.

6.4 Ledelse og prinsipper i fagfornyelsen

Hvordan rektorene forstår prinsipper i fagfornyelsen vil ha betydning for hvordan opplæringen til minoritetsspråklige elever blir. I dette avsnittet har jeg valgt å ha fokus på prinsippene om et inkluderende læringsmiljø, samt undervisning og tilpasset opplæring. Videre vil jeg se om forståelsene som rektorer har om minoritetsspråklig opplæring kan ha betydning for disse to prinsippene. Det vil se det i sammenheng med at rektorene skal sørge forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse (opplæringsloven, 1998, § 9-1).

Administrativ ledelse

Det kan se ut som om regelverket som er knyttet til minoritetspråklig opplæring er enkelt å forholde seg til. Her handler det om å sikre rettigheter til elever og rektorene har her et individuelt fokus på opplæringstilbudet til eleven. Men et individuelt fokus sammen med en formell forståelse av opplæringen, kan opplæringstilbudet handle om timer og antall, noen ganger i uka. Hvilken opplæring eleven får ellers i uka, sees da ikke i sammenheng med dette. Om en har forståelse om at tilpasset opplæring handler noen timer og har et individuelt fokus, så vil denne forståelsen trolig styrkes i møte med lovverket da den individuelle rettigheten blir presisert (opplæringsloven, 1998, § 1-3). Videre i opplæringsloven (1998)§ 2-8 står det beskrevet at elevene har «rett til særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Når det i loven står at elever har rett til denne opplæringen frem til de kan følge «den vanlige opplæringen», så kan en få en forståelse av at særskilt språkopplæring skjer utenom fellesskapet. Slik kan en se at i møtet med regelverket vil en individuell forståelse av tilpasset opplæring bli styrket, og samtidig vil dette trolig ha påvirkning på hvordan rektorene forstår pedagogisk ledelse.

Rektorer som har en forståelse av at tilpasset opplæring er noe som skjer i alle timer, vil i møte med regelverket trolig få noen utfordringer med å beskrive tilbudet om særskilt språkopplæring i et vedtak. Timer som blir gitt som tospråklig fagopplæring vil nok være enkelt å beskrive, da det ofte blir gitt i spesifikke timer i løpet av en uke. Men særskilt norskopplæring vil være vanskeligere å tallfeste. Når rektorene har en forståelse av at alle lærere skal være særskilt norsk-lærere og ønsker å ha denne pedagogisk tilnærming i alle timer, så blir i praksis hele opplæringstilbudet et tilbud som handler om særskilt språkopplæring. Egentlig så vil en trolig ha anledning til å skrive vedtak på denne måten, men slik Utdanningsdirektoratet har utformet malen for vedtak, så vil en forsterke forståelsen av at særskilt norskopplæring som pedagogisk tilbud skal foregå i norsktimer¹². Rektorer som har en helhetlig tilnærming til opplæringen vil ved å bruke malen til Utdanningsdirektoratet trolig tilpasse seg forvaltningen, mer enn at forvaltningen tilpasser seg det reelle opplæringstilbudet. Ut fra dette finner en at når rektor er administrativ leder så vil det trolig være enklere å ha en individuell tilnærming i opplæringen til minoritetspråklige elever, enn om en ser opplæringen gjennom et tilpasset opplæringstilbud som handler om alle timer.

¹² <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/maler-for-enkeltvedtak/sarskilt-sprakopplaring/enkeltvedtak-om-sarskilt-sprakopplaring---innvilgelse/?path=cefleglceflfej>

Fagfornyelsen har fokus på inkluderende læringsmiljø og læring i fellesskapet. Dette står i sammenheng med tilpasset opplæring. På dette området vil det være viktig at rektorene får gjort nødvendige avklaringer med skoleeier om hvordan en har anledning til å tenke tilpasset opplæring og hvordan rektorer skriver vedtak. Skoleeiere vil naturlig nok ha fokus på økonomi og forvaltning, samtidig er skoleeier en støttespiller når rektorer skal lede en pedagogisk virksomhet. Dersom ressurser er tildelt til skolene ut fra gitte individuelle kriterier, slik det ser ut til å være i noen kommuner, vil rektorene kanskje lettere ha en tendens til å tenke tilpasset opplæring i noen timer. Dersom kommunen tenker at tilpasset opplæring er noe som skal skje i alle timer, vil en trolig ha behov for en avklaring om hvordan det skal forstås på det administrative nivået. Uavhengig av dette vil det trolig være viktig for skoleeier å gjøre seg kjent med hvilken praksis rektorene har slik at rektoren får støtte til å lage vedtak i tråd med den praksisen som rektor leder mot.

Faglig ledelse

Når rektor har en forståelse av at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever er noe som er knyttet til noen timer vil en naturlig konsekvens være at de som har ansvaret for opplæringen også har kompetanse på området. Om en legger til grunn det rektorene i utvalget forteller så ser det ut til at dette lar seg gjøre. Rektor velger også at lærere som er knyttet til disse timene får mulighet til å utvikle faget. Rektorer som ser tilpasset opplæring som noe som skjer i alle timer vil legge til rette for at alle som underviser har den faglige kompetansen, slik noen rektorer allerede har gjort.

I møte med fagfornyelsen er det tydeliggjort at læring skal skje i et inkluderende miljø. For minoritetsspråklige elever vil det være et gode. Elever lærer i et samspill, men selvsagt også alene. Men hva elevene skal lære, hvordan og sammen med hvem, er avhengig av hva skolene har fokus på. En utvidet kartlegging av minoritetsspråklige elever kan gi skolen verdifull informasjon som beskriver hva som er elevens utgangspunkt for læring. Hva som er realistiske mål for elevene vil danne grunnlaget for hva den enkelte elev skal lære, men også hvordan og sammen med hvem. I praksis vil det sannsynligvis bety at elevene har behov for å både være i små grupper og i fellesskap, og det er ikke ulikt slik mange skoler har det i dag. Men skoler som har kompetanse til å gjøre en utvidet kartlegging vil knytte dette til hele opplæringstilbudet. Skolen vil da kunne sette realistiske mål for eleven og vite hvilket opplæringstilbud eleven har behov for alene og sammen med andre. Dersom lærerne skal få til dette må de ha anledning til finne ut hva opplæringen skal handle om, og samtidig ha tid sammen for å utvikle lærerrollen i et profesjonsfellesskap. Lærerne trenger å få økt faglig og didaktisk kompetanse for at de skal

klare skape det inkluderende læringsmiljøet som er beskrevet i fagfornyelsen (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 27).

Når rektorene skal sørge for faglig ledelse så handler det blant om at skolen må ha kunnskap som gjør dem i stand til å vurdere opplæringsbehovet til elever. Det å finne ståstedet til elevene, sette realistiske mål og vurdere innhold og organisering handler om kunnskap og kompetanse. Dersom skolene ikke har faglig bakgrunn til å kartlegge elever, vil det heller ikke være mulig å si noe om hva opplæringstilbudet skal inneholde for at elevene skal nå mål som er satt.

I fagfornyelsen er det et noe tydeligere fokus på inkluderende læringsmiljø ved at det er beskrevet i overordnet del (2017, s. 15). Rektorer ønsker å tilpasse for mer undervisning i klasserommet, men om skolene får det til kan handle om hvordan rektor tenker om hvem i personalet som har behov for kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Videre så handler det om denne kompetansen blir tatt med i det kollektive utviklingsarbeidet og profesjonsarbeidet som lærere er med i.

Når nye læreplaner er klare i 2020 vil også *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, være revidert. Funnene viser at rektorene i liten grad knytter minoritetsspråklig opplæring til å handle om denne. Hvorfor denne læreplanen er i lite bruk kan en ikke vite, men hensikten med en slik plan er at lærer skal vite hva en skal vektlegge i opplæringen for elever som skal lære seg et nytt språk. I tilknytning til kartleggingen av minoritetsspråklige elever vil læreplanen være et holdepunkt for lærerne i hva de skal prioritere i opplæringen for at elevene skal få utvikle språkferdighetene sine.

Pedagogisk ledelse

Når en ser på pedagogisk ledelse og det som er beskrevet under faglig ledelse, er det vanskelig å skille og de står i forhold til hverandre. Enkelt forklart kan en kanskje si at kunnskap i faglig ledelse, blir kompetanse i pedagogisk ledelse. For elevene er det avgjørende at rektor har forsvarlig pedagogisk ledelse. Og hvordan rektorene forstår inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring vil påvirke den pedagogiske ledelsen. Samtidig ser en at pedagogisk ledelse står i relasjon til faglig ledelse og administrativ ledelse. Hvilken faglig kunnskap rektorene vektlegger, står i forhold til hvilken pedagogisk forståelse rektoren har. Dermed blir forståelsen av begreper som tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø avgjørende for den pedagogiske ledelsen. Innen en slik kontekst kan en også forstå dybdelæring som skjer innen felleskapets rammer og der er en avhengig av at lærere har faglig oversikt og

didaktisk kompetanse. Lærerne har behov for å utforske didaktisk kompetanse slik at de klarer å organisere opplæring for elevene. En kan kanskje ikke forvente at lærere klarer å endre praksis i undervisningen uten nødvendig didaktisk kunnskap og kompetanse og samtidig hatt anledning til å være i et profesjonsfellesskap når en utvikler praksis innen ulike fag.

Når fagfornyelsen vektlegger inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring er det trolig mange rektorer som vil ha behov for å avklare og finne ut hva disse begrepene inneholder. I forbindelse med fagfornyelsen er det forventet at det vil være fokus både på prinsipper som både skal være gjeldende for læring og for praksis. Men det som er grunnleggende for dette er forståelse av verdigrunnlaget for opplæringen. Dette vil ha betydning for den pedagogiske ledelsen. Når en ser minoritetsspråklig opplæring i denne sammenhengen finner en stort samsvar mellom det som står beskrevet i overordnet del (2017) og det andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk handler om. Rektorer som har kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk har trolig allerede sett denne sammenhengen. Dersom rektoren ikke har denne kompetanse selv, kan rektorer organisere seg slik at andre på skolen har nødvendig kompetanse og vil kunne se sammenhenger mellom andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk og annet utviklingsarbeid. Det som er uheldig er om rektor organiserer seg slik at kunnskap om andrespråklæring og flerkulturellpedagogikk blir sett på noe som ikke er med i helheten. En pedagogisk ledelse med dette fokuset vil stå i fare for å ikke lede gjennom verdigrunnlaget som er beskrevet i overordnet del (2017). Det vil sann sett være avgjørende for tilpasningen for minoritetsspråklige elever at rektorene klarer å forstå fagfornyelsen med et mangfoldsperspektiv som inkluderer minoritetsspråklig opplæring som en del av helheten og ikke som noe som forstås som noe «uvanlig», slik det står beskrevet i opplæringsloven (1998), § 2-8.

6.5 Oppsummering av diskusjon

Hvordan rektorer leder handler først og fremst om hvordan rektorene forstår formålet med opplæringen, verdigrunnlaget, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper om hva som skal være skolens praksis.

Gjennom sin pedagogiske kompetanse og nødvendige lederegenskaper skal rektorene lede slik at skolen har forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Funnene i denne studien viser at en avgjørende faktor for minoritetsspråklig opplæring er hvordan rektorene forstår

sammenhengen mellom minoritetsspråklig opplæring og opplæringen for øvrig. Det har betydning hvordan rektorene forstår tilpasset opplæring, lærende fellesskap og at de har klarhet rundt elevenes opplæringsbehov. I forbindelse med fagfornyelsen er det forventet at rektorene bruker skolebasert kompetanseutvikling og kollektivt profesjonsutvikling i sitt arbeid. Skoler som har kompetanse innen andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk vil trolig lettere oppdage pedagogiske sammenhenger som finnes mellom pedagogiske prinsipper i fagfornyelsen og det en vektlegger når det handler om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

Av diskusjonen så ser en at ulike forståelser gir ulike praksiser. I dette diskusjonskapittelet har jeg pekt på noen områder som jeg mener det vil være viktig for rektorer når de skal gjøre bestemmelser om minoritetsspråklig opplæring. Oppsummert mener jeg at fire forhold kan bidra til at minoritetsspråklige elever får god opplæring. Noen rektorer har allerede fokus på dette. Andre ønsker å utvikle praksis som er mer i tråd med verdiene i overordnet del (2017). Om noen rektorer har forståelser som ikke er i tråd med verdiene som er valgt for skolene i Norge, så kan det handle om forhold som ikke berører denne studien.

Skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling vektlegger og forsterker lærere som profesjonelle og lærere trenger tid til å utvikle faglig og didaktisk kompetanse i møte med fagfornyelsen. Når det gjelder inkluderende læringsmiljø handler det om ferdigheter med fokus på fag og relasjoner. Lærere har behov for å utvikle inkluderende praksiser og de har behov for å utvikle det med fokus på fag. Når profesjonsfellesskapet vektlegger det som er beskrevet i overordnet del vil lærerne samtidig praktisere deler av det som handler om andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Det blir derfor viktig at dette blir en del av kunnskapsgrunnlaget til skoler slik at lærerne utvikler didaktisk kompetanse og ser det i sammenheng.

Tilpasset opplæring, ordinær opplæring og vanlig opplæring

Hvordan den enkelte rektor og den enkelte skole forstår innholdet i begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og vanlig opplæring, vil gjenspeile hvem rektorer mener har behov for kompetanse. Rektorer som har en individuell tilnærming til opplæring får støtte for denne forståelsen i lovverket. Hvordan rektorer forstår hva en mener med ordinær opplæring og vanlig opplæring vil også ha betydning. Det er mange begreper som ligner hverandre. Likefullt finnes de i lovverket og rektorer leder ut fra dem med ulike forståelser. Det hadde trolig vært avklarende for rektorer om skoleeiere hadde lagt til rette for at rektorene hadde

nærmet seg hverandre i forhold til hvordan de forstår innholdet av disse begrepene. Da det egentlig er muligheter for flere tolkinger og det oppstår ulike praksiser.

Samarbeid med PPT

Det kan se ut som om noen skoler ikke tar i bruk egne utviklingsmuligheter dersom PPT kompensere for manglende kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk på skolen. Det vil trolig være viktig at skoleeier vurderer hva som vil være den beste løsningen for kommunen for å ivareta opplæringsbehovet til elevene.

Kompetanse i andrespråklæring og flerspråklig pedagogikk

I det utviklingsarbeidet som rektorene leder vil det være nødvendig at rektoren, eller de som rektoren leder sammen med, har kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk. Ved at rektorene tar i bruk ressurser som allerede er tilgjengelig på området vil sikre fokus på riktig tiltak, for eksempel kartleggingsverktøy som er tilgjengelig hos Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2007a), samt læreplan for minoritetsspråklig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Disse vil bli revidert i forbindelse med fagfornyelsen. Ved å ha fokus på disse dokumentene vil rektorene blant annet sikre at de legger til rette for et opplæringstilbud som handler om inkludering i fellesskapet og at elevene som voksne får gode liv og blir integrert. Skolene er i en unik posisjon for å skape integrerende praksiser og gjennom utdanningsløpet forblir elevene integrert. Integreringsplanen heter *Integrering gjennom kunnskap* og det er fokus på at innvandrere har behov for kunnskap, i utgangspunktet et assimilerende fokus. Når en legger til grunn innholdet i strategien finner en at mangfold er en ressurs og integreringsfokuset er tydeligere. Majoriteten vil også lære av minoriteten. For at en skal sikre et integrerende fokus på skolene vil det være flere skoler som kan ha behov for mer kunnskap slik at det blir *Integrering gjennom kunnskap* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Bevissthet om ikke bare inkluderende praksiser, men også hva som er integrerende praksis vil støtte minoritetsspråklige elever.

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap slik at minoritetsspråklig elever skal være sikret godt læringsutbytte. Ved å vektlegge de fire overnevnte områder så mener jeg det vil føre til økt læringsutbytte for minoritetsspråklige elever, men også andre elever som har behov for tilpasset opplæring med et særlig behov for inkluderende læringsmiljø og integrering.

7 Oppsummerende konklusjon

Regjeringen ser skoler som en viktig arena for integreringen i Norge. Da integreringsstrategien (Kunnskapsdepartementet, 2018) ble lagt fram i januar 2019 ble områder som har betydning for blant annet minoritetsspråklig opplæring beskrevet. Hvordan rektorer forstår minoritetsspråklig opplæring vil derfor ha betydning for integreringsarbeidet i Norge.

Rektorene leder skolene med sin pedagogiske kompetanse og nødvendige lederegenskaper, og sikrer pedagogisk, faglig og administrativ ledelse sammen med de som de leder sammen med. Det vil være både nødvendig og riktig for en rektor å delegerer noe ansvar til andre og funnene i oppgaven viser at ansvaret for minoritetsspråklig opplæring ofte blir delegert. Uavhengig av om rektorene delegerer ansvaret så vil rektorenes forståelse av minoritetsspråklig opplæring ha betydning. Når rektorene gjør bestemmelser om skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling, så vil det stå i relasjon til om blant annet rektorer forstår minoritetsspråklig opplæring som noe som er en del av den ordinære opplæringen. Hvordan rektorene videre forstår tilpasset opplæring, og hva begrepet betyr på den enkelte skole vil også få betydning for valg en gjør i forhold til opplæringen.

Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om hva som påvirker rektorer i grunnskolen og hvilke faktorer som blir vektlagt når rektorer gjør bestemmelser om opplæringen for minoritetsspråklige elever. Problemstillingen var: Hva påvirker rektorer i grunnskolen når de tar avgjørelser om minoritetsspråklig opplæring?

Jeg har gjort funn som gir svar på problemstillingen og de er ytterligere utdypet i avsnitt 5.7. Kort oppsummert kan en si at det som framtrer som funn i dette datamaterialet er at rektorene vektlegger ulike forhold når de beskriver mål for minoritetsspråklig opplæring. Målene handler om at rektorene ønsker at elevene skal få gode liv som voksne, og beskriver inkludering med assimilerende og integrerende praksiser. Videre har rektorene ulik kompetanse i tilknytning til regelverk, andrespråklæring og flerkulturell forståelse. Når rektorer avgjør hvem som har behov for kompetanse på skolene er det knyttet til om rektorene vurderer tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever til å være en del av den ordinære opplæringen eller om tilpasning blir gitt utenfor klasserommet. En finner også at skoleeier har betydning for hvordan rektorene vektlegger kartlegging av minoritetsspråklig elever. Gjennom funnene ser en at rektorene har ulike forståelser av hva minoritetsspråklig opplæring er og ledelse står i forhold til denne forståelsen.

Gjennom diskusjonskapittelet har jeg løftet fram noen forhold som vil ha betydning for hvordan minoritetspråklig opplæring kan forstås i møte med fagfornyelsen. Det handler først og fremst om rektorenes forståelse av inkludering og tilpasset opplæring i møte med prinsipper i fagfornyelsen som på sin side handler om inkluderende læringsmiljø, undervisning og tilpasset opplæring. En finner her mange like ord, som står i relasjon til hverandre, og der ulike forståelser vil ha betydning for videre praksis. Men noe annet som også vil ha betydning for at rektorer skal få utvikle en inkluderende praksis, er hvordan lovverket og forvaltningen ikke ser ut til å være i relasjon til feltet. Det er viktig at individuelle rettigheter blir sikret, men når lovverket knytter særskilt språkopplæring til å være en rett som elever har når de ikke kan følge den vanlig opplæringen, så gir det en forestilling som innebærer en opplæring som skal være utenfor det ordinære tilbudet. Dette er ikke forenlig med de prinsippene som handler om inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. Dette er nærmere utdypet i avsnitt 6.5.

Hensikten med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til at minoritetspråklig elever skal være sikret godt læringsutbytte. Ut fra det som er beskrevet så mener jeg at både formål, problemstilling og hensikt er gjort rede for og kvalitativ metode ga mulighet for nye innsikter og forståelse.

Litteraturliste

- Andersen, F. C. (2017). *School leadership and cultural diversity. Leadership for inclusion in multicultural upper secondary schools* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6, 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46, 5-34.
- Bryman, A. (1999). The Debate about Quantitative and Qualitative Research. I A. Bryman & R. G. Burgess (Red.), *Qualitative research* (Vol. 1, s. 35-69). London: Sage.
- Bunar, N. (2015). *Nyanl nda och l rande-mottagande och inkludering*. Stockholm Niklas G rfeldt Leavy.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering:  tte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforl.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal.
- Ertesvåg, S. K. (2015). Praksis basert på forskning - ein utopi? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering:   omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 40 - 58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Giddens, A. (1987). Nine Theses on the Future of Sociology *Social Theory and Modern Sociology* (s. 29 - 32). Cambridge: Polity Press.
- Gilje,  ., Landfald,  . F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdel ring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 2018(4), 22-24.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaroppl ring og tilpassa opplæring - kva skjer i klasserommet* (s. 7 - 18). Bergen: Caspar Forlag.
- Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaroppl ring og tilpassa opplæring - kva skjer i klasserommet* (s. 19 - 54). Bergen: Caspar Forlag.
- Helgevold, N. & Johannessen,  . L. (2016). Lesson study som arbeidsform i læreres utforskning av mangfoldsorientert undervisning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen* (s. 105 - 125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>.
- Johannessen,  . L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Justis- og beredskapsdepartement. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv*. (St. Meld. 30 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>.
- Kalleberg, R. (2012). Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley & P. Atkinson, *Feltmetodikk* (2 utg., s. 7-28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell - hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold* (s. 127 - 149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet*. (Strategi 2015 - 20125). Oslo: Departementens sikkerhets- og serviceorganisasjon Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. (Regjeringens integreringsstrategi 2019 - 2022). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/519f5492da984d1083e8047011a311bd/regjeringens-integreringsstrategi-2019-22.pdf>.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Midthassel, U. V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101 - 118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjonsforvaltning.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of science: A very short introduction* (Vol. 67). Oxford: Oxford University Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkluderings-og-fellesskap/>.
- Overordnet del. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.
- Palm, K. (2015). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K., Lillejord, S. & Arntsen, L. (2017). *Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/>.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Roland, P. (2013). *Implementering og organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Scheie, J. T. (2013). *Vår skole er ikke så veldig flerkulturell* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267716879/j-scheie-2013.pdf/dfa4281b-6f94-415a-81e6-d8127cc0cb7a>
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2017). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse - Betingelser for læring og ledelse* (2 utg., s. 35 - 44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Elevar med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, tilrettelagd opplæring og særskilt norskopplæring, etter fylke. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tveitereid, K., Fandrem, H. & Sævik, S. (2017). *Flyktningkompetent skole*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). Kartleggingsmaterieell Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Små kommuner og skoleeierrollen*. (Temanotat 2011:1). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sma_kommuner.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Leiing i skolen* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utvikle praksis sammen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. (Sluttrapport). Oslo: Rambøll Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. (1988). *Thought and Language*. I A. Kozulin (Red.). Cambridge: MIT Press.
- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, Strategies and Implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842 - 861.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Tall hentet fra Statistisk sentralbyrå (2018), omregnet til prosent.

Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, tilrettelagd opplæring og særskild norskopplæring, etter fylke. 1. oktober			
2018			
	Elevar i alt	Elevar med særskild norskopplæring	Elevar med særskild norskopplæring i %
I alt	636350	42633	6,7
Østfold	35244	2470	7,0
Akershus	83390	3723	4,5
Oslo	68255	13281	19,5
Hedmark	21734	1084	5,0
Oppland	20939	1136	5,4
Buskerud	34208	2094	6,1
Vestfold	29645	1271	4,3
Telemark	20040	1216	6,1
Aust-Agder	15008	630	4,2
Vest-Agder	24186	1214	5,0
Rogaland	63446	3442	5,4
Hordaland	63683	3513	5,5
Sogn og Fjordane	13915	759	5,5
Møre og Romsdal	32732	1703	5,2
Trøndelag	54424	2530	4,6
Nordland	27823	1281	4,6
Troms - Finnmark	18983	770	4,1
Finnmark - Fylke	8460	496	5,9
Svalbard	235	20	8,5

Kilde: Statistisk sentralbyrå, <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs> - tabell 6

Vedlegg 2 – Digital godkjenning fra NSD (1 av 2 sider)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA Norsk ▾ Rita Vea Voldsund ▾

Rektorer og opplæring for minoritetsspråklige elever

v62
Referanse
229037

Status
Vurdert

[Åpne Meldeskjema](#) [Vurdering](#)

Skriv melding her

[Send melding](#)

N

NSD Personvern
15.10.2018 14:44

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 229037 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 15.10.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019, denne datoen må oppdateres i informasjonsskrivet til deltakerne.

Vedlegg 1 – Digital godkjenning fra NSD (2 av 2 sider)

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 finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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 behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

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

Et forskningsprosjekt:

”Rektorer og minoritetsspråklige elever i grunnskolen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som påvirker rektor når han/hun gjør bestemmelser om opplæringen som er knyttet til minoritetsspråklige elever. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med studien er å utvikle kunnskap og forståelse om hva som påvirker rektorer og hva rektorer tar hensyn til når de gjør bestemmelser om opplæringen knyttet til minoritetsspråklige elever. Studiens problemstilling er:

Hva forteller rektorer i grunnskolen om opplæringen til minoritetsspråklige elever?

VID, Vitenskapelig høyskole, er ansvarlig for prosjektet. Studien er knyttet til et masterarbeid i interkulturelt arbeid.

Grunnen til at du får denne henvendelsen er fordi du har erfaring som rektor og skolen du er rektor på har minoritetsspråklige elever. Du har derfor gjort erfaringer knyttet til det studien handler om. Vi har vært i kontakt med rådgiver i fagstab for Oppvekst og utdanning i din kommune og avklart at vi har anledning til å kontakte deg.

Å delta i studien innebærer en intervjusamtale med Rita Vea Voldsund som er masterstudent ved Vitenskapelig høyskole i Stavanger i interkulturelt arbeid. I intervjuet vil du få anledning til å fortelle om erfaringer du har med opplæringen til minoritetsspråklige elever. Intervjuet vil ta mellom 45 - 90 minutt og samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker. Det vil bli gjort noen enkel notater underveis. Sted for intervjuet avtales ut fra dine ønsker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg blir anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Du tar da evt. kontakt med Bjørn Hallstein Holte eller Rita Vea Voldsund. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet her. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil oppbevare navnet ditt, navnet på skolen du jobber ved og andre opplysninger som gjør deg direkte identifiserbar separat fra informasjon fra intervjuet, som opptak og notater. All data vil bli lagret på medium som er beskyttet med passord og innlogging. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er bare vi som vil ha tilgang på navnelisten som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifiser deg i resultatet av studien som offentliggjøres. Når studien er ferdig har du rett til å få informasjon om resultatet. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.06.19. Da vil alle personopplysninger om deg og intervjuet bli slettet.

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema (2 av 3 sider)

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?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra VID (Vitenskapelig høyskole) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

VID-Stavanger:

- Student: Rita Vea Voldsund, tlf. 977 28 947, e-post: ritav@lyse.net
- Veileder: Bjørn Hallstein Holte, tlf. 22 96 37 30, bjorn.hallstein.holte@vid.no

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

Med vennlig hilsen

Bjørn Hallstein Holte
Prosjekt ansvarlig /Veileder

Rita Vea Voldsund
Student

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema (3 av 3 sider)

Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *rektorer og minoritetsspråklige elever i grunnskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide (1 av 2 sider)

Intervjuguide – høsten 2018

Innholdet i samtykkeskjema – hvem er jeg, prosjektet, hensikten med intervjuet og hvorfor rektor er aktuell

Fortell om deg selv, bakgrunn og hvor lenge du har jobbet.

Fortell om opplæring til minoritetsspråklige elever på din skole.

Mulige tema:

Sosiale/emosjonelle tiltak

Samarbeid med foresatte

Veiledningsplikt

Bruk av morsmål

Kvalifiserte lærere

Språklige tiltak

Kartlegging

Vedtak

Organisering

Samarbeid mellom lærere

Kompetansekrav

Støttmateriell

Hvordan finner dere fram til hva som er den beste opplæringen?

Hva vektlegges i den opplæringen?

Hvilke tilpasninger gjør dere på skolen?

Kunne du tatt noen andre valg?

Hvorfor gjør du ikke det?

Case

En gutt var 5 år når han kom til Norge fra et ikke-vestlig land.

Nå går han i 9. klasse og på skolen liker han spesielt godt språkfag. I tysk og engelsk har fått karakterer mellom 5 og 6.

I fagene naturfag og samfunnsfag får han karakterer mellom 2 og 3.

Hva tenker du om denne situasjonen?

Hvordan fungerer ressurs(?) teamet?

Kan du fortelle om målet dere har med opplæringen?

Hvilket oppdrag tenker du skolen din har for denne elevgruppa?

Når du ser framover og ser for deg framtida til elevene? Hva er det (det viktigste) din skole bidrar med?

Fagfornyelsen sier noe om medborgerskap og demokrati. Har du tenkt på hva dere må justere på denne skolen for at det skal stemme overens med det som står beskrevet?

Vedlegg 4 – Intervjuguide (2 av 2 sider)

Formålsparagrafen –

Hvilke refleksjoner får du når du leser denne?

Har du gjort deg noen tanker om hva dette betyr for deg og din skole?

Er det noe du kjenner dere ikke får gjort?

Henter du støtte fra noen?

U.dir./Nafø?

Kollegaer?

Skoleeier?

Stor andel mino-elever? Mange vedtak?

Noe du hadde forventet at jeg skulle spurt om som du ikke har fått fortalt?

Avslutning:

Er det mulig å kontakte deg i ettertid dersom det er noe jeg lurer på i forbindelse med intervjuet?