

*«Hvis det kommer dem til gode, så er det
en god ting»*

Rektorers oppfatning av opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring for
elever fra språklige minoriteter

Kine Revheim



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

«Hvis det kommer dem til gode, så er det en god ting»

Rektors oppfatning av opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter

© Kine Revheim

2015

«Hvis det kommer dem til gode, så er det en god ting».

Rektors oppfatning av § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter

Kine Revheim

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Rektorer er ikke jurister av yrke, men har mange lover og forskrifter å forholde seg til i sitt arbeid (Welstad, 2012). En del minoritetsspråklige elever har svake skoleprestasjoner og dropper oftere ut av videregående skole enn andre. Deres lave skoleprestasjoner kan ha sammenheng med svake norskferdigheter (Bakken, 2003; Wollscheid, 2010). En del minoritetsspråklige elever har behov for særskilt språkopplæring, noe § 2-8 ved behov gir dem rett på. Det er rektor som forvalter opplæringslovens § 2-8. Hvordan den oppfattes og forvaltes vil altså kunne ha mye å si for hvilket tilbud de minoritetsspråklige elevene får. Formålet med denne oppgaven er å forsøke å finne ut av hvordan rektorer oppfatter opplæringsloven og hvilket tilbud elevene dermed får.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling fokuserer på hvordan § 2-8 i opplæringsloven oppfattes av ulike rektorer. Problemstillingen er:

”Hvordan oppfatter rektorer opplæringslovens (1998) § 2-8?”.

Rektors oppfatning innebærer både oppfatningen av det som står i § 2-8 og oppfatningen de har av deres muligheter til å gjennomføre paragrafen i praksis.

Mine forskningsspørsmål vil være:

«Hvordan operasjonaliseres § 2-8» og

«Opplever rektorene noen spesielle utfordringer i forbindelse med paragrafen? Hvilke?».

Metode

Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju i form av et semistrukturert intervju som metode. Materialet er analysert ved bruk av en temasentrert analyse. Datamaterialet har blitt strukturert ved å bli delt det inn i tre ulike hovedtemaer.

Resultater

Resultatene har vist at rektorene hadde en oppfatning av at det var flere faktorer som gjorde at deres muligheter til å gjennomføre paragrafen i praksis ble forhindret. Det ble gitt uttrykk for bruk av skjønn i vurderingen av når en elev har behov for vedtak om særskilt språkopplæring, men hvordan det ble vurdert kom ikke frem under intervjuene. Rektorenes oppfatning av paragrafen vil påvirke deres operasjonalisering av den, hvilke tiltak de setter inn og hvordan disse organiseres (Goodlad, Klein og Tye, 1979). Som en skoles leder har rektorer mange lover og forskrifter å forholde seg til, og det har vist seg at det ofte er andre forhold, som for eksempel økonomi og politiske føringer som spiller en større rolle for om en lov følges enn at det faktisk finnes en lov om noe (Mathiesen, 2011). Mine resultater har vist at dette ser ut til å stemme for informantene i dette prosjektet.

Særskilt norskopplæring blir med få unntak gjennomført i ordinær klasse. Tospråklig fagopplæring er det få elever som har vedtak om, men for dem det gjelder blir denne undervisningen stort sett gjennomført utenfor ordinær klasse. Morsmålsopplæring er et nesten ikke-eksisterende tilbud. Det har blitt drøftet om måten å operasjonalisere § 2-8 på kommer elevene til gode og om de får et forsvarlig tilbud ut fra hva de har rett på. Siden store deler av opplæringa for elever med vedtak om særskilt språkopplæring gjennomføres i ordinær klasse av ordinær lærer, har det blitt stilt spørsmål ved hva skolene bruker de ekstra ressursene de får for elever med vedtak på § 2-8 til.

Forord

En lang prosess er ved veis ende. Denne oppgaven markerer slutten på et fem år langt studie. Jeg har vært heldig som har hatt muligheten til å få undersøke noe som interesserer meg så mye som temaet for denne oppgaven gjør. Det har vært både spennende, interessant og ikke minst lærerikt å gjennomføre prosjektet.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som stilte opp til intervju og delte sine tanker og erfaringer med meg.

Takk til prøveinformant Hildegunn Høgheim. Takk til Håkon Schanke og Håvard Engedal for perfekte fotballpauser utenfor Helga Eng's hus innimellom all skrivinga.

Takk til Eva Louise Pedersen og Annicken Bistrup Heuch for korrekturlesing og et kritisk blikk på oppgaven. En stor takk til Charlotte Egeland som leste oppgaven og ga meg konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk rettes også til min veileder, Ivar Morken, for god veiledning og hyggelige samtaler.

Oslo, 20. mai 2015.

Kine Revheim

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Personlig bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Faglig bakgrunn for valg av tema	1
1.3	Spesialpedagogisk relevans	3
1.4	Formålet med prosjektet	4
1.5	Problemstilling	4
1.6	Begrepsavklaringer	5
1.7	Tidligere forskning	6
1.8	Oppgavens disposisjon	6
2	Teoretisk bakgrunn og teori	8
2.1	Historisk bakgrunn	8
2.2	Minoritetsspråklige elever i den norske skolen	10
2.3	Særskilt språkopplæring	12
2.3.1	Tospråklighet som en ressurs eller ulempe i skolen	12
2.3.2	Særskilt norskopplæring	13
2.3.3	Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring	14
2.3.4	§ 2-8 i Oslo kommune	16
2.4	Tilpasset opplæring	16
2.5	Fra lov til praksis	17
2.5.1	Rektors oppgaver i forbindelse med § 2-8	18
2.5.2	Goodlads fem læreplannivåer	19
2.6	Faktorer som kan påvirke oppfatning og operasjonalisering av paragrafen	21
3	Metode	25
3.1	Metodiske valg og refleksjoner	25
3.1.1	Kvalitativt forskningsintervju	25
3.1.2	Kvalitativt intervju med en rektor	26
3.1.3	Begrunnelse for valg av metode	26
3.2	Datainnsamlingen	27
3.2.1	Rekruttering av informanter	27
3.2.2	Utforming av intervjuguide	29
3.2.3	Prøveintervju	29

3.2.4	Gjennomføring av intervjuene	30
3.3	Analyseprosessen.....	30
3.3.1	Forforståelse	31
3.3.2	Transkripsjon av intervjuene	31
3.3.3	Temasentrert analyse.....	32
3.3.4	Analyseringsprosessen	33
3.4	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	33
3.4.1	Validitet.....	34
3.4.2	Reliabilitet	36
3.4.3	Generaliserbarhet	36
3.5	Etiske hensyn.....	37
3.5.1	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	37
3.5.2	Hensyn til de minoritetsspråklige elevene	38
4	Presentasjon av datamaterialet og drøfting	40
4.1	Oppfatning av § 2-8.....	40
4.1.1	Særskilt norskopplæring.....	41
4.1.2	Tospråklig fagopplæring	42
4.1.3	Oppfatning av mulighet til å gjennomføre § 2-8 i praksis	47
4.2	Operasjonalisering av § 2-8.....	49
4.2.1	Kartlegging.....	50
4.2.2	Undervisning	54
4.2.3	Tospråklig fagopplæring	58
4.2.4	Morsmålsopplæring.....	58
4.3	Utfordringer i forbindelse med § 2-8.....	59
4.3.1	Utfordringer i forbindelse med bruk av kartleggingsverktøyene	59
4.3.2	Motstand mot endring	60
4.3.3	Å skille mellom spesialundervisning og særskilt språkopplæring	61
4.3.4	Dokumentasjon.....	62
4.4	Fra § 2-8 i opplæringsloven til § 2-8 i skolehverdagen.....	63
4.4.1	“Særskilt” norskopplæring?	64
4.4.2	Tospråklig fagopplæring - En individuell rettighet?	66
4.5	Det ideologiske læreplannivået; Sikrer § 2-8 elevene tilpasset opplæring?.....	67
5	Avslutning	70

5.1 Videre forskning	71
Litteraturliste	74
Vedlegg	80

1 Introduksjon

I dette kapittelet vil det først bli vist til bakgrunn for valg av tema og dets spesialpedagogiske relevans. Videre blir det redegjort for prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter blir det foretatt begrepsavklaringer av relevante begreper før oppgavens videre struktur til slutt blir presentert.

1.1 Personlig bakgrunn for valg av tema

Det er gjennom studiet at jeg har blitt opptatt av de minoritetsspråklige elevene i den norske skolen, de elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk. Etter å ha skrevet bacheloroppgave om hvilken betydning språk- og klassebakgrunn kan ha for deres skoleprestasjoner, bet jeg meg merke i hvor vag jeg syntes § 2-8 var. Etter å ha lest svært mye om hvilken betydning det å være tospråklig kan ha for elevene, ønsket jeg å undersøke hvordan paragrafen faktisk blir oppfattet ved ulike skoler. Dette fordi jeg tenkte at oppfatningen påvirker hvilket tilbud elevene med vedtak om særskilt språkopplæring får.

1.2 Faglig bakgrunn for valg av tema

Rektorers rolle har endret seg mye de siste årene. Fra å kun skulle ha det pedagogiske ansvaret for skolens lærere, har rektor nå også ansvaret for blant annet elevenes læring og resultater, personalansvar, økonomisk ansvar og foreldrekontakt (Eriksen, 2012). Mye av det rektor har ansvar for og det arbeidet som skal gjøres på skolen, styres og reguleres sterkt av lover og forskrifter. Det finnes omtrent 400 lover og forskrifter som sier noe om hvordan skolen skal være. Blant lovene og forskriftene finner man blant annet opplæringsloven, forvaltningsloven, offentleglova, ferieloven og personopplysningsloven. Rektorer er skolens ledere, men de er ikke jurister. På tross av det har de mye juridisk ansvar. Ofte har ikke-jurister med juridisk ansvar en jurist å drøfte saker med, men det har sjelden rektorer (Welstad, 2012). Dette kan ifølge Welstad (2012) ”virke inn på muligheten for å få saksbehandlingen tilstrekkelig i henhold til enhver tid gjeldende lovgivning” (Welstad, 2012,

s. 702). Det kan tenkes å være utfordrende for rektorer å skulle forvalte så mange lover og forskrifter. I opplæringsloven (1998) finner man blant annet § 2-8 hvor det står at

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

I oktober 2014 fikk på landsbasis 7% prosent av alle grunnskoleelever særskilt norskopplæring. I Oslo hadde på samme tidspunkt 22 % av elevene vedtak på § 2-8 (SSB, 2014). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har altså rett på særskilt norskopplæring til de har «tilstrekkelig dugleik» i norsk. Hva «tilstrekkeleg dugleik» i norsk er blir ikke definert noe mer utover det som står i opplæringsloven (1998). Det finnes ingen retningslinjer for hvordan opplæringen skal foregå, hva som er tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den ordinære opplæringa i skolen eller hva som er avgjørende for om en elev også skal få tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring. Tospråklig fagopplæring innebærer opplæring ved hjelp av både norsk og elevens morsmål, mens morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet (Heldal, 2012).

Det er kommunen som har det overordnede ansvaret for opplæringen i grunnskolen og dermed også å forvalte loven (Heldal, 2012). Gjennom nasjonalt tilsyn, noe som er ment å skulle føre til at kommunen som skoleeier blir fulgt opp (Sivesind, 2012), har det kommet frem at rektorer i stor grad er overlatt til seg selv uten videre oppfølging fra kommunen i forbindelse med § 2-8. Det kom også fram at kommunene i liten grad er kjent med regelverket for særskilt språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010, nr. 7). Med andre ord kan det se ut til at ansvaret i en del kommuner har blitt lagt på nettopp rektor. Hvordan rektor oppfatter opplæringslovens (1998) § 2-8 og de ulike begrepene i den kan derfor tenkes å ha mye å si for hvilke elever som får særskilt språkopplæring og hvilke elever som ikke får det. I tillegg vil det kunne påvirke hvilket tilbud elevene får. Dette vil igjen kunne ha innvirkning på hvordan elevene gjør det på skolen (Bakken, 2003a).

Det er rektor som skal fatte et enkeltvedtak for om en elev skal få særskilt språkopplæring eller ikke (Heldal, 2012). Et enkeltvedtak er «et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer» (Forvaltningsloven, 1967, § 2b). Det er altså ikke satt noen kriterier for hva som skal til for å få særskilt språkopplæring bortsett fra at elevene skal få det

til de har ”tilstrekkelig dugleik” i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Det vil si at avgjørelsen for om en elev skal få det foretas på grunnlag av rettsanvenderens, i dette tilfellet rektors, skjønnsetning. Med andre ord vil det bero på rektors ”egen oppfatning og vurdering av situasjonen” (Welstad, 2012, s. 716). Det vil også være opp til rektor å bestemme hvordan den særskilte språkopplæringen skal gjennomføres og hvor mange timer den enkelte elev skal få (Schultz, Hauge og Støre, 2008). Det er nærliggende å tenke at det, fordi det ser ut til at ansvaret for § 2-8 ofte blir lagt på rektor, og ulike rektorer kanskje har ulik oppfatning av loven, vil kunne føre til at man ved ulike skoler har ulike kriterier for hva «tilstrekkelig dugleik» er. Dette vil igjen føre til at hva som er utslagsgivende for om en elev får særskilt norskopplæring og eventuelt tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring eller ikke vil variere. Det kan i så fall sies å stride med prinsippet om likeverdig opplæring som handler om å gi alle elever like muligheter til opplæring uavhengig av blant annet bosted. Likeverdig opplæring betyr at det ikke skal ha noe å si hvor man bor eller hvilken skole man går på, alle elever skal ha like muligheter til opplæring uansett (Utdanningsdirektoratet, 2011).

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Det er kanskje ikke åpenbart for alle hvorfor dette temaet har spesialpedagogisk relevans. Det vil derfor her kort bli argumentert for hvorfor det har det.

Minoritetsspråklige elever som ikke har gode ferdigheter i norsk kan sies å ha en dobbel utfordring i møte med skolen. Ikke bare skal de lære seg å lese og skrive, men de skal lære seg norsk også. Denne kombinasjonen vil kunne være svært krevende (Morken, 2012). Om en elev skal lære å lese på et språk eleven ikke skjønner, vil det kunne føre til at elevene ikke forstår det de leser og dermed kan interessen for lesingen svekkes (Morken, 2012). Noen av de minoritetsspråklige elevene som sliter med lesingen vil ha lese- og skrivevansker, men for en del vil dette grunne i for svake ferdigheter i norsk (Bakken, 2003a; Morken, 2012).

Undervisningen i norske klasserom foregår på norsk. En del minoritetsspråklige elever har manglende norskkunnskaper. Å ikke ha gode nok norskferdigheter til å fullt ut forstå det læreren og de andre elevene sier, vil kunne føre til at elevene det gjelder ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Schultz et al., 2008; Hauge, 2007; Bakken, 2003a). Det vil kunne føre til at elevene får faglige gap som det kan være vanskelig å tette

igjen (Bakken, 2003a). Om mangelen på faglig utbytte blir for stort kan dette videre føre til at elevene får behov for vedtak om spesialundervisning. § 2-8 er ment å sikre elevene en rett til å få tilrettelagt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den ordinære opplæringa.

På bakgrunn av det som er nevnt vil jeg derfor argumentere for at § 2-8 kan være med på å forebygge at minoritetsspråklige elever får spesialpedagogiske behov som egentlig bunner i problemer med det norske språket. Å arbeide forebyggende vil si at man «har til hensikt å motvirke utvikling av problemer på sentrale utviklingsområder» (Hagtvet og Horn, 2012). I forbindelse med dette prosjektet vil det blant annet handle om å motvirke at de minoritetsspråklige elevene «faller av lasset» på grunn av vansker med det norske språket ved å gi dem rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Hvordan rektorer oppfatter og operasjonaliserer paragrafen vil det derfor være tilnærmelig å tenke at vil kunne ha mye å si for elevene som paragrafen omfatter, og deres utbytte av skolen

1.4 Formålet med prosjektet

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan ulike rektorer oppfatter opplæringslovens (1998) § 2-8 og hva de legger i det å ha tilstrekkelig dugleik i norsk. I tillegg til det er det ønskelig å finne ut hva som for dem er utslagsgivende for om en elev skal få tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring eller ikke. Videre ønsker jeg å få vite noe om hva slags tilbud de minoritetsspråklige elevene som har vedtak på § 2-8 får. Bidrar det til likeverdig og tilpasset opplæring? I tillegg er det ønskelig å undersøke om rektorene opplever noen spesielle utfordringer i forbindelse med paragrafen og eventuelt hvilke.

1.5 Problemstilling

Opplæringslovens (1998) § 2-8 er vag og det er opp til rektor å tolke og forvalte den. Det kan tenkes at ulike rektorer har ulike tolkninger av loven. Dette kan føre til at elever får et ulikt tilbud etter hvilken skole de går på, noe som i så fall strider med prinsippet om likeverdig

opplæring. Å forstå språket som brukes i opplæringen er viktig for å få et best mulig faglig utbytte (Bakken, 2007; Cummins, 2000). Hvordan rektor tolker og forvalter loven på den enkelte skole vil derfor kunne ha stor betydning for elevene og deres læringsutbytte. På bakgrunn av dette anser jeg det som både interessant og relevant å undersøke hvordan ulike rektorer oppfatter opplæringslovens (1998) § 2-8. Min problemstilling er derfor:

”Hvordan oppfatter rektorer opplæringslovens (1998) § 2-8?”

I dette spørsmålet ligger oppfatningen av det som står i paragrafen. Jeg lurer på hva som oppfattes som tilstrekkelig dugleik og hva som er utslagsgivende for om en elev også skal få tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring eller ikke. I tillegg til dette innebærer deres oppfatning hvilke muligheter rektorene oppfatter å ha til å gjennomføre paragrafen i praksis. De to forskningsspørsmålene til undersøkelsen er:

«Hvordan operasjonaliseres § 2-8?»

Jeg ønsker å undersøke hvordan paragrafen settes ut i praksis, med andre ord hvordan kartleggingen foregår, hvilke tiltak som settes inn og hvordan opplæringen organiseres.

og

«Opplever rektorene noen spesielle utfordringer i forbindelse med paragrafen? Hvilke?».

1.6 Begrepsavklaringer

Rektor

I fremstillingen av datamaterialet og ellers i oppgaven vil jeg noen ganger omtale mine informanter som rektorer. Noen av mine informanter var assisterende rektorer, men fordi assisterende rektor kan anses å være rektors stedfortreder, omtaler jeg alle informantene som rektorer i denne oppgaven.

Minoritetsspråklige elever

I denne oppgaven vil elevene § 2-8 omfatter benevnes som minoritetsspråklige elever. Det vil i denne forbindelse si at elevene har et annet morsmål enn norsk og samisk.

Morsmål

Det finnes flere ulike definisjoner på hva morsmål er. Disse definisjonene vil ikke bli redegjort for her da det er rektorene sine oppfatninger av morsmål som er relevant i denne oppgaven. Allikevel kan man kanskje si at å ha et annet morsmål enn norsk og samisk i denne sammenhengen blir sett på som å ha et minoritetsspråk i et majoritetssamfunn.

1.7 Tidligere forskning

Det har blitt forsøkt å finne tidligere forskning om temaet for prosjektet. Ved å bruke søkeord som ”§ 2-8”, ”Oppfatning av § 2-8”, ”Særskilt norskopplæring”, ”Tospråklig fagopplæring”, ”Morsmålsopplæring” og ”Fra lov til praksis”, har jeg forsøkt å finne tidligere, relevant forskning om temaet. Det har ikke lyktes meg å finne tidligere forskning på akkurat det problemstillingen min dreier seg om, altså hvordan rektorer oppfatter opplæringslovens § 2-8. Noe det derimot har blitt funnet tidligere forskning på, er implementering av lover og ikke-juristers arbeid med lovverket. Jeg fant blant annet ut at det i ikke-juristers arbeid med loven ofte er mange faktorer som spiller inn for om en lov følges eller ikke (Mathiesen, 2011; Welstad, 2012). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

1.8 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er inndelt i fem kapitler inkludert dette introduksjonskapittelet.

Kapittel 2 tar for seg en teoretisk bakgrunn for undersøkelsens tema samt teori. Her blir den historiske bakgrunnen for tilbudet til minoritetsspråklige elever, særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elevers situasjon i Norge redegjort for. Deretter blir det reflektert rundt hvilken rolle § 2-8 spiller med tanke på tilpasset opplæring.

Til slutt blir det reflektert rundt § 2-8 sin ferd fra opplæringsloven og inn i den praktiske skolehverdagen.

I kapittel 3 vises det til den metodiske tilnærmingen som er brukt i den empiriske undersøkelsen. Hvilke metodiske valg jeg har foretatt meg vil redegjøres for og drøftes før det blir redegjort for hva som har blitt gjort gjort før, under og etter innsamling av datamaterialet. Til slutt vil undersøkelsenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og etiske hensyn som må tas i forbindelse med undersøkelsen bli drøftet.

I kapittel 4 blir datamaterialet som har fremkommet i den empiriske undersøkelsen presentert. Datamaterialet har blitt delt inn i tre temaer; ”Oppfatning av § 2-8”, ”Operasjonalisering av § 2-8” og ”Utfordringer i forbindelse med § 2-8”. Underveis i presentasjonen av datamaterialet vil det bli kommentert og drøftet. Til slutt i kapittelet er det en drøfting av det jeg har ansett som de viktigste temaene i datamaterialet.

Kapittel 5 inneholder en oppsummering og konklusjon av undersøkelsen. Til slutt blir det reflektert rundt hvordan temaet kan forskes videre på i framtidig forskning.

2 Teoretisk bakgrunn og teori

I dette kapittelet vil den teoretiske bakgrunnen for oppgaven redegjøres for og drøftes. Det vil først bli forsøkt å skape klarhet i og forståelse for hvordan tilbudet til minoritetsspråklige elever har forandret og utviklet seg de siste årene. Deretter blir det gjort rede for hvordan situasjonen for minoritetsspråklige elever er i Norge i dag og drøftet hvilken betydning § 2-8 kan ha for dem. Fordi alle elever skal ha tilpasset opplæring, og man kan se § 2-8 som et tiltak for å sikre at også minoritetsspråklige elever får det, vil tilpasset opplæring med tanke på § 2-8 redegjøres for og drøftes. Det har vist seg at ulike faktorer ofte spiller inn for om en ikke-jurist følger en lov eller ikke (Mathiesen, 2011). Fordi denne oppgaven handler om hvordan rektorer, ikke-jurister, oppfatter og forvalter § 2-8 i opplæringsloven, vil det til slutt i dette kapittelet bli drøftet hvilke faktorer som vil kunne spille inn på rektors operasjonalisering av § 2-8. For å vise hvordan ferden fra en skriftlig lov i opplæringsloven til å skulle operasjonaliseres i den praktiske skolehverdagen kan være, vil Goodlad et al. (1979) sine fem læreplannivåer bli brukt, og disse vil derfor også bli redegjort for og knyttet til opplæringslovens § 2-8.

2.1 Historisk bakgrunn

Tilbudet minoritetsspråklige elever har fått gjennom årene har variert. For å forsøke å skape forståelse for hvordan synet på opplæringen av minoritetsspråklige elever har endret seg med tiden, vil det her gjøres rede for hvordan tilbudet har forandret seg fra 1987 og frem til i dag.

I Mønsterplan for grunnskolen [M87] ble det lagt vekt på viktigheten av at alle elever skulle få benytte sitt morsmål. Dette ble sett på som viktig både for elevenes leseutvikling, for evnen til å lære andre språk og fordi det er viktig for en allsidig og harmonisk utvikling. Ut fra denne læreplanen skulle elevene få den første lese- og skriveopplæringa på det språket de behersket best, og det var viktig at skolen la til rette for at elevene skulle få mulighet til å ta vare på og utvikle morsmålet sitt. Målet for opplæringa var at minoritetsspråklige elever skulle bli funksjonelt tospråklige, noe som vil si at man fungerer godt på, og kan bruke begge språkene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 181). Dette skulle skolen tilrettelegge for gjennom morsmålsopplæring og et fag som het norsk som andrespråk. Norsk

som andrespråk var et fag kun for minoritetsspråklige elever. Det skulle være mulighet for elevene til å benytte seg av morsmålet om norskferdighetene ikke strakk til (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 181). Alt dette var i tråd med det forskningen på tospråklighet i skolen hadde vist, og Norge ble sett på som et foregangsland når det gjaldt synet på utdanning av språklige minoriteter (Hvenekilde, 1994).

Etter som tiden gikk viste det seg at elevene, på tross av det som stod i M87, ikke fikk det tilbudet de hadde krav på. Morsmålslærere fikk ikke nødvendig opplæring, noe som førte til lav status for morsmålsopplæring i skolen. Utover 1990-tallet ble det mindre og mindre morsmålsopplæring i skolen (Hvenekilde, 1994; Pihl, 2005). Ifølge Hvenekilde (1994) kan en årsak til at det ble slik være at kommunene hadde stor frihet til å disponere ressursene sine slik de selv ville, og at de minoritetsspråklige elevene ikke ble prioritert. Dette førte for mange minoritetsspråklige elever til at de begynte på skolen uten å møte noen voksne eller barn de kunne snakke med, og at de fikk lavt utbytte av undervisningen (Hvenekilde, 1994).

Med innføringen av det nye læreplanverket, L97, ble målet om funksjonell tospråklighet tatt bort. Norsk som andrespråk skulle være et virkemiddel for de elevene som ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Norsk som andrespråk var forsterket tilpasset opplæring i og på norsk med mål om at elevene skulle komme raskt over i ordinær norskundervisning. Morsmål og tospråklig fagopplæring ble med andre ord redusert til å skulle være hjelpemidler for noen få elever (L97). Med noen små endringer var det også dette som ble videreført til Kunnskapsløftet 2006 [KL06]. Ifølge Pihl (2005) har det også i USA foregått en nedprioritering av tospråklig fagopplæring.

I 2009 ble det innført en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i tillegg til den ordinære læreplanen. Den alternative læreplanen er en overgangslæreplan som kun skal benyttes inntil eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Det er opp til kommunen å avgjøre hvilken læreplan som skal benyttes (Heldal, 2012). I Oslo kommune, som er kommunen hvor undersøkelsen til dette prosjektet har blitt gjennomført, har det blitt bestemt at alle elever skal undervises ut fra den ordinære læreplanen KL06 (Utdanningsetaten, 2014).

2.2 Minoritetsspråklige elever i den norske skolen

Det er et stadig økende antall minoritetsspråklige elever som går i den norske skolen. En del av dem kan sies å ha en dobbel utfordring i møte med den; minoritetsspråklige elever skal mestre skolens faglige krav samtidig som de skal lære seg norsk (Bakken, 2003a). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) er minoritetsspråklige elever overrepresentert blant underrytterne i skolen. Mange mener at det er for lite eksponering for majoritetsspråket (norsk) som er årsaken til det. Om man derimot fokuserer for mye på norsk, vil man ta fra elevene muligheten til å lære sitt morsmål, og det vil kunne påvirke deres identitetsfølelse og selvspekt (Engen og Kulbrandstad, 2004). Opplæringslovens § 2-8 gir elever med svake ferdigheter i norsk rett på særskilt språkopplæring. Som nevnt er det primære virkemiddelet for å forbedre minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper å bruke særskilt norskopplæring, altså opplæring kun ved bruk av norsk.

Det kan tenkes at det kan være problematisk å gå på en skole hvor språket som anvendes er et annet enn det man bruker hjemme og ”dersom opplæringspråket er norsk, og eleven ikke kan norsk, så forstår ikke eleven det læreren og de andre sier” (Schultz et al., 2008, s. 46). Om en minoritetsspråklig elev har problemer med norsk kan, og vil det som oftest, også føre til faglige problemer (Bakken, 2003a) fordi eleven ikke forstår språket det undervises i (Schultz et al., 2008). Det kan være vanskelig å ta igjen et faglig gap når det først har oppstått (Wagner et al., 2008) og de faglige problemene vil kunne føre til langsiktige vansker (Bakken, 2003a; Hauge, 2007). For elevene det gjelder er det nærliggende å tenke at hvordan § 2-8 blir oppfattet og operasjonalisert, altså hvilket tilbud elevene får, vil kunne ha stor betydning.

Minoritetsspråklige elever bruker mer tid på lekser enn de majoritetsspråklige (Grindland, 2009). Allikevel får de gjennomsnittlig betydelig lavere karakterer enn de majoritetsspråklige elevene (Bakken, 2003a). På tross av dette har minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen en tendens til å ha planer om en lang utdanning (Grindland, 2009), og de ønsker ofte å utdanne seg til yrker med høy prestisje som advokat, lege, psykolog, tannlege og ingeniør. Dette til forskjell fra flertallet av de majoritetsspråklige elevene som ikke ser ut til å ha så høye ambisjoner eller tanker om hva de vil bli når de går på ungdomsskolen (Bakken, 2003a). I videregående skole snur trenden. Da får ofte de minoritetsspråklige elevene generelt lavere ambisjoner, mens de majoritetsspråklige får høyere (Bakken, 2003a). Det er derimot også noen minoritetsspråklige elever som fortsetter å ha høye ambisjoner (Schou, 2009).

Uansett resultater fra grunnskolen er det mange minoritetsspråklige elever som søker seg inn på studiespesialiserende linje når de skal gå over til videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2010, nr. 7). I 2005 var det 92% av de majoritetsspråklige elever og 89% av de minoritetsspråklige elevene i Norge som begynte på videregående skole. Det er altså ikke så stor forskjell på antall majoritets- og minoritetsspråklige elever som begynner på videregående skole (Grindland, 2009). Sjansen for å droppe ut er derimot større for minoritetsspråklige enn for majoritetsspråklige elever (Grindland, 2009; Wollscheid, 2010).

Årsakene til at elever, også minoritetsspråklige, dropper ut av videregående skole er ofte sammensatte, og man kan sjelden peke på én enkelt årsak til at det skjer (Grindland, 2009; Wollscheid, 2010). Å være minoritetsspråklig er ikke i seg selv en risikofaktor for å droppe ut av videregående skole, men det er bekreftet både i nasjonal og internasjonal forskning at hvordan man har prestert i grunnskolen henger sterkt sammen med sjansen for å fullføre videregående skole (Wollscheid, 2010). Svake skoleprestasjoner fra grunnskolen er en klar årsak til at mange faller fra (Grindland, 2009; Wollscheid, 2010) og en del minoritetsspråklige elever har nettopp svake skoleprestasjoner (Bakken, 2003a; Grindland, 2009; Wollscheid, 2010).

Det finnes flere grunner til at minoritetsspråklige elever får svake skolerresultater som blant annet motivasjon (Ogbu, 1992), sosial bakgrunn og holdninger til skolen (Bakken, 2007; Hauge, 2007; Wollscheid, 2010). Noen minoritetsgrupper gjør det bedre enn man ut fra statistikken skulle kunne forvente at de ville (Bakken, 2007; Ogbu, 1992). Dette kan tenkes å forklares med forventningene deres foresatte har til dem og deres skolegang (Ogbu, 1992). Ifølge Grindland og Mastekaasa (2009) er derimot det å ha et annet morsmål enn norsk og samisk en opplagt årsak til at minoritetsspråklige elever får svake skolerresultater.

Konsekvensene av å droppe ut av videregående skole kan være mange og alvorlige for dem det gjelder. Kunnskap og høyere utdanning vektlegges i stadig høyere grad i det norske samfunnet. Det er vanskelig å få seg jobb uten å ha fullført videregående skole og statistisk sett er arbeidsløsheten størst blant dem som ikke har gjort det. Å ikke fullføre videregående skole kan føre til sosial eksklusjon for den det gjelder fordi vedkommende kanskje ikke får deltatt i samfunnet på likeverdige premisser (Wollscheid, 2010). Med andre ord er det viktig å arbeide for at flest mulig, både minoritets- og majoritetsspråklige, klarer å gjennomføre videregående skole. Et ledd i arbeidet med å få flest mulig minoritetsspråklige elever til å

fullføre videregående skole kan, med tanke på det som nå er skrevet, tenkes å være særskilt språkopplæring i grunnskolen.

2.3 Særskilt språkopplæring

Som vi har sett vil det kunne være flere mulige årsaker til at minoritetsspråklige elever generelt har svake skoleprestasjoner (Bakken, 2007; Grindland, 2007). En av årsakene som kan synes å være gjeldende, er svake norskferdigheter (Grindland, 2007).

2.3.1 Tospråklighet som en ressurs eller ulempe i skolen

Å være minoritetsspråklig vil ikke si det samme som at man vil få vansker med det norske språket. Ifølge Cummins (2000) kan det å ha to språk å forholde seg til både være en ressurs og en ulempe for eleven alt etter hvor godt eleven kan de to språkene. Dette har han kommet fram til og vist ved å utvikle en såkalt terskelteori. Ut fra terskelteorien kan man dele minoritetsspråklige elever inn i tre grupper etter hvilket terskelnivå de befinner seg på. På det laveste terskelnivået finner man de som har svak kompetanse i både sitt morsmål og sitt andrespråk. Disse elevene vil trolig ha en negativ effekt av sin tospråklighet (Bakken, 2003a). På det neste nivået finner man de elevene som mestrer et av språkene fullt ut, mens det andre er dårlig utviklet. Om man er på dette terskelnivået, er det store muligheter for å unngå negativ effekt av ens tospråklighet. Det er derimot først på det øverste terskelnivået at tospråkligheten blir en ressurs. Elevene på dette terskelnivået har noe man gjerne kaller balansert tospråklighet (Bakken, 2003a). Der finner man de elevene som mestrer både sitt morsmål og sitt andrespråk fullt ut i forhold til hva som er forventet ut fra deres alder (Wagner et. al., 2008). Det har vist seg at to godt innlærte språkssystemer vil kunne fremme kreativ tenkning, det gir flere symboler for samme objekt og det gir personen som innehar de to språkssystemene et større mangfold av ord og uttrykk (Bakken, 2003a). Cummins (2000) hevder at to velutviklede språk er avgjørende for skoleprestasjoner. På bakgrunn av Cummins (2000) sin hypotese er det nærliggende å tenke at minoritetsspråklige elever derfor bør få muligheten til å utvikle både sitt morsmål og sitt andrespråk.

Opplæringslovens (1998) § 2-8 er ment å sikre de elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen et utbytte av skolen (Heldal, 2012). Det er også meningen at elevene skal forbedre sine norskferdigheter slik at de kan følge den ordinære opplæringa (Heldal, 2012). Elevene har etter behov rett til å få både særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Videre vil det redegjøres for hva de ulike typene særskilt språkopplæring er, og hvilken betydning disse tre formene for opplæring kan ha for elevenes utvikling av norsk- og fagkunnskaper vil bli reflektert rundt og drøftet.

2.3.2 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring er knyttet til faget norsk og kan ikke gis i andre fag. Det er et midlertidig tiltak som skal vare til eleven har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk til å følge den ordinære opplæringa (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Det finnes en egen læreplan for særskilt norskopplæring. Skolen eller kommunen kan bestemme om de skal bruke læreplanen for særskilt norsk eller den ordinære læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Det finnes få studier hvor det har blitt undersøkt hvordan særskilt norskopplæring påvirker elevers faglige og språklige utvikling (Bakken, 2007). Om en elev ikke kan norsk eller ikke kan norsk godt nok til å forstå det læreren og de andre elevene sier, er det derimot klart at eleven ikke vil klare å følge den ordinære opplæringa (Schultz et al., 2008). Eleven vil da ha behov for å forbedre sine norskferdigheter. Det er dette den særskilte norskopplæringa skal bidra til, og det er nærliggende å tenke at minoritetsspråklige elever vil bli bedre i norsk om den særskilte norskopplæringa fungerer som den skal. Forskning gjennomført av Thomas og Collier (2001) har vist at den opplæringsmetoden for minoritetsspråklige elever som gir dårligst resultater er den hvor man kun benytter seg av majoritetsspråket og hvor elevene kun får noen få timer ekstra støtte i andrespråket (norsk) i uka slik det er lagt opp til med særskilt norskopplæring. Også Bakken (2007) har kommet fram til at slik opplæring har hatt liten effekt på elevenes utvikling. Allikevel er særskilt norskopplæring det primære tilbudet minoritetsspråklige elever som har vansker med norskspråket skal få (Bakken, 2007; Utdanningsetaten, 2014). I Oslo kommune oppfordres skolene til først og fremst å bruke særskilt norskopplæring på elever med vedtak på § 2-8 (Utdanningsetaten, 2014).

2.3.3 Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring

Tospråklig fagopplæring innebærer opplæring ved hjelp av både norsk og elevens morsmål og kan gis i alle fag. Utgangspunktet for opplæringa er den ordinære læreplanen (Heldal, 2012). Morsmålsopplæring er på sin side opplæring i og på morsmålet til eleven. Denne opplæringa foregår utenfor den ordinære opplæringa. Opplæringa kan gjennomføres både for en elev alene og i gruppe med flere elever som har samme morsmål. Opplæringa følger læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Heldal, 2012).

Bruk av morsmål

Det finnes mer forskning på hvilken effekt bruk av morsmål for minoritetsspråklige elever kan ha enn hvilken effekt særskilt norsk kan ha (Bakken, 2007). Forskning både internasjonalt og i Norge har vist at tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring er måten å gi minoritetsspråklige elever et best mulig skoletilbud på (Cummins, 2000; Hauge, 2007; Schultz et al., 2008). ”It is extremely important that cognitive development continue through a child’s first language at least through the elementary school years” (Thomas og Collier, 1997, ref. i Schultz et al., 2008, s.53). I USA viste det seg gjennom et stort forskningsprosjekt at de som hadde fått tospråklig fagopplæring gjennom hele skoletiden hadde klart seg best i skolen (Thomas og Collier, 2001).

Det har gjennom årene pågått en diskusjon om hva som er best for minoritetsspråklige elever med tanke på utvikling av ferdigheter i norsk. Noen er for bruk av morsmål, mens andre er i mot det (Bakken, 2007). Motstanderne av bruk av morsmål og tospråklig fagopplæring har hatt en tanke om at jo mer tid som brukes på å lære seg andrespråket, jo bedre er det for elevene og for utviklingen av norskspråklige ferdigheter. De mener at jo mer tid som brukes på å lære norsk, jo fortere og bedre går det, og at tid brukt på morsmålet går på bekostning av innlæringen av norsk. Dette er ikke en uvanlig måte å tenke på, men ifølge Bakken (2007) bunner denne argumentasjonen i såkalt sunn fornuft, noe han er kritisk til.

Forkjemperne for bruk av morsmål tenker på sin side at barn lærer best på det språket de behersker best. Noen mener at det ikke er behov for bruk av morsmål over lengre tid, men forkjemperne for dette mener at det baserer seg på en for enkel forklaring; selv om det ofte tar relativt kort tid å tilegne seg et godt muntlig, funksjonelt språk, tar det mye lenger tid å lære

seg den kognitivt sett mer krevende delen av språket (Bakken, 2007; Cummins, 2000). For å lære denne delen av språket vil det også ofte være behov for systematisk arbeid med innlæring av språket, det kommer ikke av seg selv (Wagner et al., 2008). Mens motstanderne mot bruk av morsmål sin argumentasjon bunner i såkalt sunn fornuft, baserer forkjemperne for bruk av morsmål sin argumentasjon på et ”mer utviklet teoretisk perspektiv om minoritetsspråklige elevers tospråklige utvikling” (Bakken, 2007, s. 22).

Cummins (2000) hevder at to velutviklede språk er avgjørende for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Det kan derimot og tenkes at elever som har to velutviklede språk har bedre forutsetninger i utgangspunktet. Muligens har de klart å tilegne seg to velutviklede språk og oppnådd gode karakterer på grunn av egenskaper som for eksempel høy intelligens, gode språkevner, sosial bakgrunn, god språkstimulering hjemme og motivasjon (Bakken, 2003a). Noen vil derfor hevde at de gode skoler resultatene egentlig ikke kan forklares med de to velutviklede språkene, da de høyest sannsynlig ville oppnådd gode resultater uansett (Bakken, 2003a). Med andre ord kan det være at sammenhengen mellom tospråklighet og gode skoleprestasjoner ”ikke oppstår som en lingvistisk effekt, men som resultat av bakenforliggende egenskaper som intelligens, motivasjon og sosiale oppvekstbetingelser” (Bakken, 2003a, s. 19).

Felles for alle studiene om morsmålsopplæringens betydning er derimot at ingen kan dokumentere at morsmålsopplæring går på bekostning av minoritetselvers utvikling av ferdigheter i norsk eller skoleprestasjoner. Det har med andre ord vist seg at bruk av en elevs morsmål i opplæringen ikke har negative konsekvenser for elevene (Bakken, 2007). I Sverige får omtrent halvparten av alle minoritetsspråklige elever morsmålsundervisning, og de gjør det bedre enn de elevene som ikke får det (Kunnskapsdepartementet, 2010, nr. 7). Ut fra det som skjer i Sverige, i tillegg til svært mange forskeres mening om hva som er det beste, skulle man kunne tenke seg at det beste for minoritetsspråklige elever i Norge også ville være å få opplæring på eller i sitt andrespråk over en kortere eller lengre periode.

På tross av denne forskningen er tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring kun et sekundært tilbud til elever som ikke vil få nytte av det primære tilbudet, særskilt norskopplæring. I Oslo kommune skal tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring helst ikke benyttes på andre elever enn nyankomne, elever som nettopp har kommet til Norge og altså ikke kan norsk (Utdanningsetaten, 2014). Den tospråklige fagopplæringen eller særskilte norskopplæring de minoritetsspråklige elevene i Norge eventuelt får, er først og

fremst et overgangstiltak (Bakken, 2007; Morken, 2012). Om en elev får vedtak på § 2-8 er det et tiltak for å bli bedre i norsk, ikke i morsmålet (Hvistendahl, 2009). Elevene skal kun få tilbud om opplæring etter § 2-8 til de har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Den ordinære opplæringa omfatter norskfaget, men også andre fag som for eksempel religion og naturfag (Wagner, Strömqvist og Uppstad, 2008).

2.3.4 § 2-8 i Oslo kommune

I innledningen ble det skrevet at det har vist seg at flere kommuner ikke følger opp eller blander seg inn i hvordan skolene i kommunen forvalter § 2-8. Min undersøkelse i forbindelse med dette prosjektet har blitt gjennomført i Oslo kommune, og der kan det virke som at det er annerledes. I 2014 kom det et rundskriv om nettopp forvaltning av § 2-8. I rundskrivet får Osloskolene retningslinjer for hvordan de skal forholde seg til paragrafen. I rundskrivet står det blant annet at i Oslo kommune skal «særskilt norskopplæring være det primære virkemiddelet for elever som ikke kan følge opplæring gitt på norsk. Om nødvendig kan eleven ha rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. (...) Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring vil primært være aktuelt for nyankomne elever» (Oslo kommune, Utdanningssetaten, 2014, s. 2). Den særskilte norskopplæringen skal tilbys elever som har for svake ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa på norsk.

2.4 Tilpasset opplæring

Alle elever i Norge har rett på tilpasset opplæring. Det vil si at opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Om en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringa, kan eleven ha rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-2). Om en elev med et annet morsmål enn norsk og samisk ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å forstå det som sies i undervisningen, kan man si at undervisningen ikke er tilpasset eleven. Det vil derimot ikke si at eleven skal ha spesialundervisning, men at den ifølge opplæringsloven (1998) kan ha rett på et vedtak ut fra § 2-8. Som en forlengelse av § 1-3 om tilpasset opplæring kan man se på både

spesialundervisning og særskilt norskopplæring som noe som skal være med på å sikre alle elever tilpasset opplæring (Kjellemo, 1995; Heldal, 2012).

I Læringsplakaten står det at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Alle skal få likeverdige muligheter til å utvikle sine evner uansett sosial eller etnisk bakgrunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Noen minoritetsspråklige elever har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. For en del minoritetsspråklige elever er det derimot ikke slik. For at de minoritetsspråklige elevene som ikke har gode nok norskerferdigheter skal ha like gode forutsetninger for å utvikle sine evner som de som har det, er det nærliggende å tenke at skolen må sørge for at opplæringa foregår på et språk som elevene forstår. Skolen i Norge har ikke ansvar for å gi elevene opplæring i språket de kan best. Om elevene har behov for å forbedre sine norskerferdigheter slik at de kan følge ordinær opplæring, er det derimot skolens oppgave å gi dem muligheten til det (Bakken, 2007; Heldal, 2012).

Elever som får vedtak på § 2-8 har ikke krav på et ideelt eller optimalt opplæringstilbud (Heldal, 2012; Kjellemo, 1995), men de har krav på et tilbud som ivaretar deres behov for ekstra oppfølging (Heldal, 2012). Om tilbudet ivaretar elevens behov for ekstra oppfølging kan det sies å være forsvarlig. I dette tilfellet vil et forsvarlig opplæringstilbud for elever med vedtak på § 2-8 være at tilbudet er egnet til å forbedre elevenes kunnskaper i norsk slik at eleven kan ta del i den ordinære opplæringa og få et tilfredsstillende utbytte. Om dette gjøres kan tilbudet sies å være likeverdig med det ordinære tilbudet andre elever får (Heldal, 2012; Kjellemo, 1995).

2.5 Fra lov til praksis

I forbindelse med at problemstillingen for denne oppgaven handler om hvordan opplæringslovens (1998) § 2-8 oppfattes og dels operasjonaliseres, anser jeg det som relevant å skrive om hvordan ferden fra en skriftlig lov til praksis i skolen kan være. Selv om det finnes en paragraf om noe, betyr det ikke at den blir fulgt. Først og fremst må de som skal følge den ha kunnskap om at den finnes og om hva den innebærer (Aubert, Eckhoff og Sveri, 1952). Selv om denne kunnskapen finnes, er det ifølge Welstad (2012) visse andre forhold som spiller en større eller mindre rolle for om man følger loven eller ikke. Før disse andre

forholdene blir gjort rede for og drøftet, vil rektors oppgaver i forbindelse med § 2-8 redegjøres for.

2.5.1 Rektors oppgaver i forbindelse med § 2-8

For å få klarhet i hvordan en skole ifølge opplæringsloven skal gå fram i forbindelse med § 2-8, vil jeg her gjøre rede for det. Fra og med skoleåret 2009/2010 har det vært obligatorisk å kartlegge en elevs ferdigheter i norsk før det blir gjort vedtak på § 2-8 (Utdanningsetaten, 2014). Om skolen gjennom kartleggingen finner ut og mener at en elev har behov for særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring, skal elevens foresatte få en forhåndsvarsling med spørsmål om de samtykker til at det blir fattet vedtak for deres barn (Opplæringsloven, 1998, §§ 2-8 og 3-12). De foresatte kan velge å ikke samtykke, og skolen kan da ikke fatte vedtak. Foreldrene kan også selv melde fra om at de ønsker at deres barn skal ha vedtak på § 2-8. Skolen skal også da kartlegge elevens ferdigheter i norsk og vurdere om de kvalifiserer til vedtak eller ikke. Når en elev skal gå av vedtak skal det også baseres på kartlegging av elevens ferdigheter i norsk. Til forskjell fra når en elev skal kartlegges med tanke på behov for spesialundervisning, hvor det skal foreligge en sakkyndig vurdering, stilles det derimot ingen krav til kompetanse hos de som skal kartlegge minoritetsspråklige elevers ferdigheter i norsk (Heldal, 2012).

Det skal forekomme kartlegging av elevenes språkferdigheter årlig for å vurdere elevenes behov for enkeltvedtak eller endringer i vedtakene som allerede er fattet (Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12, 1998). Man trenger ikke å fatte nytt vedtak for hvert år, men man skal vurdere om elevene fortsatt har behov for vedtaket. Et vedtak kan vare fra 1.-4. klasse og fra 5.-7. klasse (Utdanningsetaten, 2014).

Skolen mottar ekstra ressurser for hver elev som går på skolen og har vedtak på § 2-8 (Heldal, 2012). Om skolen ikke kan gi elevene det de helst skulle hatt, skal det sørges for alternativt opplæringsopplegg så langt det er mulig (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). At plikten til å gi elevene det de har behov for ikke strekker seg lenger enn til det som er mulig, vil si at blant annet tilgjengelige ressurser og personale vil kunne spille en avgjørende rolle for hvilket tilbud elevene får (Heldal, 2012). Det skolen gjør i for en elev i forbindelse med § 2-8 skal dokumenteres (Utdanningsetaten, 2014).

2.5.2 Goodlads fem læreplannivåer

Goodlad, Klein og Tye (1979) har utviklet en teori om hvordan læreplaner blir utviklet og satt ut i praksis ved å sette de ulike stadiene i prosessen inn i fem kategorier; den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. For å belyse hvordan rektorene oppfatter og forvalter § 2-8 ønsker jeg å se deres tanker i lys av nettopp disse læreplannivåene. Denne teorien har i utgangspunktet ikke noe med en lov å gjøre. Allikevel anser jeg den som relevant å bruke for besvare problemstillingen som handler om hvordan rektorer oppfatter opplæringslovens (1998) § 2-8. Jeg mener at den passer godt også med tanke på hvordan lover og paragrafer, i denne forbindelse § 2-8, oppfattes og praktiseres. Videre vil det gjøres rede for de ulike læreplannivåene, og reflektert rundt hvordan § 2-8 passer inn i disse nivåene.

Den ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplan er alle ideene man har om læreplanen som skal utvikles (Øzerk, 2006). Det kan være ideologiske forestillinger fra ulike parter om hvordan læreplanen skal være. Det kan være vanskelig å vite hva den ideologiske læreplanen innebærer fordi man som oftest ikke får innsyn i læreplanen før den er ferdig utformet (Imsen, 1997). Ideologiene bak paragrafen kan både være mange og ulike, og det har ikke lyktes meg å finne informasjon om hva som ble tenkt før § 2-8 ble til. Kanskje ble paragrafen til fordi det var et ønske om at minoritetsspråklige elever i en overgangsperiode skulle ha mulighet til å få støtte i sitt eget morsmål. Det er også nærliggende å tenke at det var tanken om å sikre alle elever tilpasset opplæring som gjorde at paragrafen ble til. Om så er tilfelle, vil det være interessant undersøke om paragrafen er med på å bidra til nettopp det i den praktiske skolehverdagen. I tillegg til det som nå er nevnt vil det, ifølge Heldal (2012) være naturlig å tenke at en intensjon bak opprettelse av paragrafen har vært at de minoritetsspråklige elevene som har for svake ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa skal få mulighet til å opparbeide seg det.

Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er en ferdig utformet læreplan som for eksempel Kunnskapsløftet (2006). Det er et offentlig, skriftlig dokument og er en samling av det man gjennom det ideologiske læreplannivået har funnet ut at man vil ha med i den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979). I denne forbindelse er det snakk om opplæringsloven (1998) og § 2-8;

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

Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen omfatter det skoleansatte og foreldre oppfatter med den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979). Goodlad et al. (1979) legger vekt på at denne oppfatningen forekommer i hver enkelt persons sinn og dermed vil kunne variere fra person til person. Hvordan læreplanen oppfattes vil komme an på personene som oppfatter den sine tidligere erfaringer, deres holdninger ”og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre planen i praksis” (Imsen, 1997, s. 162). Dette vil også gjelde rektorer på skoler når de skal gjøre seg opp en mening om hva § 2-8 går ut på og innebærer. Hvilke holdninger har de til minoritetsspråklige elever og bruk av morsmål? Hvilke tidligere erfaringer har de, og hvilke muligheter tenker de at de har til å gjennomføre § 2-8 i praksis? Dette er noen av faktorene som vil kunne spille inn på og påvirke rektors oppfatning av paragrafen, noe som ifølge denne teorien vil påvirke hva de velger å gjøre (Goodlad et al., 1979).

Den operasjonaliserte læreplanen

Oppfatningen av § 2-8 vil påvirke det neste nivået, den operasjonaliserte læreplanen. Den operasjonaliserte læreplanen er den formelle læreplanen satt ut i praksis. Da man aldri kan vite sikkert hva som vil skje i et klasserom fullt av elever, vil det lærerne planlegger ut fra sin oppfatning av den formelle læreplanen og hva som faktisk skjer i klasserommet ikke alltid stemme overens. Uansett er den operasjonaliserte læreplanen det som til enhver tid foregår i

klasserommet (Goodlad et al., 1979). Med min undersøkelse er det ønskelig å få vite noe om hvordan rektorene/skolene operasjonaliserer § 2-8, noe som i så fall vil kunne bli et bilde av den operasjonaliserte læreplanen. Det vil kun bli et bilde av den operasjonaliserte læreplanen fordi informasjonen som fremkommer i min undersøkelse er den operasjonaliserte § 2-8 sett gjennom rektors øyne. Det som kommer fram er hvordan rektor sier at det gjøres ved skolen, ikke nødvendigvis hva som faktisk skjer. I forbindelse med mitt prosjekt vil dette nivået handle om hvordan skolene velger å kartlegge elevene. I tillegg vil det omfatte hvilke kriterier som legges til grunn for om en elev skal eller ikke skal få vedtak på § 2-8, og hvilke tiltak som iverksettes.

Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen er det elevene lærer og erfarer av den operasjonaliserte læreplanen (Goodlad et al., 1979). Dette nivået handler om hvordan opplæringa oppfattes og hva de lærer (Imsen, 1997). Den erfarte læreplanen vil både omfatte det av den formelle læreplanen som er gjennomført i praksis og det som er gjennomført, men som ikke var planlagt (Imsen, 1997). Hva elevene lærer og erfarer av operasjonaliseringen av § 2-8 kan tenkes å variere. Blir de bedre i norsk? Får de tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringa og hvordan opplever de kartleggingen og tiltakene som iverksettes når de har fått vedtak? Hvordan elevene erfarer § 2-8 vil det ikke være mulig å få et bilde av i min undersøkelse fordi det går utenfor rammene til dette prosjektet.

2.6 Faktorer som kan påvirke oppfatning og operasjonalisering av paragrafen

Som nevnt innledningsvis er ikke rektorer jurister av yrke, og en undersøkelse gjennomført av Mathiesen (2011) viste at lover i liten grad påvirker en ikke-jurists arbeid når man ser det i forhold til økonomi, organisatoriske forhold, moral og verdier. Nedenfor vil ulike faktorer som kan tenkes å påvirke rektors oppfatning av deres mulighet til å gjennomføre § 2-8 i praksis og deres arbeid med paragrafen bli presentert.

Praksis på skolen

Ifølge Welstad (2012) vil hvordan praksis på skolen er før loven trer i kraft kunne spille en rolle for om loven blir fulgt eller ikke. Om skolens praksis er lik det loven formoder, er det større sjanse for at loven blir tatt i bruk enn hvis skolens praksis er ulik fra det loven sier at man skal gjøre (Welstad, 2012). Opplæringslovens (1998) § 2-8 er ingen ny paragraf i dag, men en skoleledelse med rektor i spissen kan bestemme at skolen skal ta i bruk kartleggingsverktøy og sette i gang tiltak i forbindelse med § 2-8. Det kan tenkes å være enklere sagt enn gjort å implementere eventuelle nye tiltak som det bestemmes at skal igangsettes. Å drive endringsarbeid i skolen kan være utfordrende fordi skoler ifølge Damsgaard (2003) ofte har en selvbevaringsmekanisme. Man ønsker å være og arbeide som man alltid har gjort, og er ikke interessert i å gjøre noe annerledes. Dette behøver ikke å gjelde alle ansatte ved en skole, men noen (Damsgaard, 2003; Skogen, 2004). På bakgrunn av dette kan det tenkes at arbeid med særskilt språkopplæring og nye tiltak i forbindelse med det, vil være noe ikke alle lærere eller andre skoleansatte er interessert i å arbeide med eller engasjere seg i. Det vil i så fall kunne påvirke hva de velger å gjøre, og hvilket tilbud elevene får.

Kompetanse og kunnskap

Kompetanse og kunnskap om minoritetsspråklige elevers situasjon vil også kunne spille en betydelig rolle for hva slags tilbud skolen gir elevene. Det er nærliggende å tenke at man ved en skole med kunnskap om språk, minoritetsspråklige elever og betydningen av morsmål vil handle annerledes enn ved en skole hvor man er uvitende om slik teori. På bakgrunn av forrige avsnitt kan man derimot si at dette vil komme an på de ansattes holdninger til å arbeide med noe nytt. Det hjelper ikke at noen få har god kunnskap om og tro på noe, om ikke alle ønsker å arbeide med det (Damsgaard, 2003; Skogen, 2004).

Som Bakken (2007) skriver har mange en oppfattelse og holdning til bruk av morsmål som tilsier at jo mer tid man bruker på en elevs morsmål, jo mindre norsk vil eleven lære. En del skolepersonale har en oppfatning av en såkalt "time-on-task"-hypotese som går ut på at man tenker at jo mer tid man har til å øve seg på andrespråket, jo bedre er det (Kunnskapsdepartementet, 2010, nr. 7). Ifølge Stortingsmelding nr. 16 inntar man ved en del skoler en vente-og-se holdning til minoritetsspråklige elever. De venter på at den minoritetsspråklige eleven skal bli bedre i norsk slik at skolearbeidet skal gå lettere istedenfor

å kartlegge eleven (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette kan tenkes å kunne gå utover deres arbeid med særskilt norsk, tospråklig fagopplæring og eventuelt morsmålsopplæring, noe som i så fall vil påvirke hva slags tilbud elevene får.

Uansett om en rektor har kunnskap om hva som ofte har vist seg å være best for en minoritetsspråklig elev eller ikke, kan deres handlingsrom tenkes å påvirkes av andre rammefaktorer.

Organisatoriske forhold

Organisatoriske forhold som kan påvirke hvordan § 2-8 forvaltes kan tenkes å være blant annet plass og tilgang på lærere. Kanskje mangler skolen rom til å gjennomføre tiltakene de gjerne skulle ha gjennomført. I så fall vil det kunne påvirke hvilket tilbud skolen har mulighet til å gi elevene, og dermed hvilket tilbud elevene får. Tilgang på tospråklige lærere vil også kunne påvirke hvilket tilbud skoler gir minoritetsspråklige elever. Tospråklige faglærere eller morsmålslærere skal både ha kunnskap og kompetanse i morsmålet og i faget det skal undervises i (Opplæringslovens, 1998, § 14-4). Slike lærere er det vanskelig å få tak i (Heldal, 2012). Dette er to faktorer som kan tenkes å være med på å påvirke hvilket tilbud skolen har mulighet til å gi elevene uansett hvilket behov elevene måtte ha.

Verdigrunnlag

Ifølge Welstad (2012) vil rettsanvenders holdning til og interesse av å følge loven komme an på deres verdigrunnlag. Verdigrunnlaget kan være påvirket av blant annet politiske og økonomiske interesser (Aubert et al., 1952; Welstad, 2012).

Som beskrevet innledningsvis står det blant annet i et rundskriv sendt ut fra Utdanningsetaten (2014) at alle elever skal følge den ordinære læreplanen i norsk og at særskilt norskopplæring skal gis etter den planen. Videre står det at særskilt norskopplæring skal være det primære tiltaket for elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal først og fremst gis til

nyankomne elever, elever som kommer fra et annet land uten å kunne norsk. Disse politiske føringene kan tenkes å påvirke rektorenes arbeid med paragrafen.

Økonomiske forhold kan tenkes både å spille en rolle for hvilket tilbud elevene får og hvor mange elever som får vedtak på § 2-8. Ifølge Heldal (2012) vil økonomiske forhold være begrensende for både kvalitet, omfang og varighet av tilbudet elevene får. Da skolen får ekstra ressurser for hver elev som har vedtak, kan det tenkes at terskelen for å gi vedtak er lavere enn om de måtte ta av egne ressurser for å dekke behovet. Hvilket tilbud elevene får, kan derimot uansett tenkes å komme an på hvor mye ressurser skolen får og hvordan de velger å bruke ressursene og utnytte de mulighetene de har. Skoleleder, det være seg kommunen eller rektor, kan ikke avslå en søknad om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring på grunn av mangel på økonomiske ressurser (Heldal, 2012).

Mulighet for stor avstand mellom ideologi og praksis

Som vi har sett er det mye som kan påvirke hvordan § 2-8 oppfattes. Oppfatningen forekommer i hver enkelt persons sinn (Goodlad et al., 1979), noe som i seg selv kan føre til ulike oppfatninger og dermed ulik måte å operasjonalisere paragrafen på. Ulike faktorer vil også kunne påvirke oppfatningen av muligheten til å gjennomføre paragrafen i praksis. Avstanden mellom intensjonene bak paragrafen og hvordan paragrafen oppfattes, operasjonaliseres og erfares kan med andre ord bli stor.

3 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for hvordan det empiriske datamaterialet har blitt framskaffet og analysert og for hvilke metodiske valg jeg har foretatt meg. Det vil gjøres rede for hvilke problemer og utfordringer jeg har støtt på i prosessen og hvordan jeg har imøtekommet disse. Det vil først gjøres rede for hvilke metodiske valg jeg har foretatt meg i prosessen og begrunnelsen for disse. Videre vil det redegjøres for hvordan prosessen med å hente inn data har foregått før hvordan analyseprosessen har vært vil presenteres. Til slutt vil oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet bli drøftet.

3.1 Metodiske valg og refleksjoner

Valg av metode styres av hva som skal studeres (Repstad, 1998). Det er ønskelig at denne oppgaven skal kunne gi dybdeinformasjon om hvordan § 2-8 oppfattes og praktiseres ved ulike skoler. Jeg håper at prosjektet kan skape forståelse for og innsyn i hvordan paragrafen oppfattes. Det er ønskelig å gå i dybden på det som skal undersøkes og å høre om de ulike rektorenes egne erfaringer med § 2-8. For tilegnelse av slik kunnskap kreves det bruk av en kvalitativ metode.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju. Et kvalitativt forskningsintervju kan defineres som “en utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantenes meninger og oppfatninger” (Dalen, 2011, s. 32). Målet med et kvalitativt forskningsintervju er ifølge Kvale (1997) å forstå den intervjuedes hverdagsliv ut fra intervjupersonens eget perspektiv (Kvale, 1997). Det finnes ulike former for kvalitative forskningsintervjuer; et strukturert intervju styres av en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, mens et åpent intervju på sin side ikke styres av forhåndsbestemte spørsmål (Dalen, 2011). Mellom det strukturerte og det åpne intervjuet finner man det semistrukererte intervjuet som jeg har valgt å benytte meg av i dette prosjektet. Et semistrukerert intervju styres av en intervjuguide med spørsmål og temaer som

forskeren har utarbeidet på forhånd, men det er også åpent for å stille oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2011).

3.1.2 Kvalitativt intervju med en rektor

I et kvalitativt forskningsintervju skal man som sagt få et innblikk i personenes hverdagsliv. Mitt intervju med rektorene handler derimot ikke om deres hverdagsliv, men om hvordan de oppfatter § 2-8 i Opplæringsloven. Det er et formelt og yrkesrettet tema, og går lite på rektorene selv som personer. En rektor snakker sannsynligvis ut fra sin stilling som rektor og forteller ikke nødvendigvis om sine innerste tanker eller hva de personlig mener om det de blir spurt om. En rektor vil kanskje ikke først og fremst snakke som og om seg selv som privatperson, men som og om seg selv som rektor. Med andre ord vil deres hverdagsliv eller personlige erfaringer slik man egentlig skal i et kvalitativt forskningsintervju ikke komme fram. Allikevel anser jeg det som en relevant metode å bruke i forbindelse med min undersøkelse fordi det er ønskelig å få frem deres erfaringer med § 2-8.

3.1.3 Begrunnelse for valg av metode

Siden formålet med undersøkelsen var å få innsikt i og dybdeinformasjon om informantenes oppfatning og måter å forvalte § 2-8 på, ble det kvalitative forskningsintervjuet ansett som en egnet metode for innsamling av data. Grunnen til at et semistrukturert intervju er at jeg ønsket muligheten til å bruke en intervjuguide for å holde meg til mitt forhåndsbestemte tema samtidig som jeg også ønsket muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Det var ønskelig med rom for fleksibilitet og spontanitet i samtalen, noe et semistrukturert intervju gir. Videre ville jeg at informantene skulle kunne reflektere rundt og formulere deres erfaringer og synspunkter slik de selv ønsket. Det var også ønskelig at det skulle være mulighet for at informantene skulle kunne trekke frem relevante forhold som jeg ikke hadde tenkt på. Om intervjuet hadde vært helt strukturert ville det kunne ha bidratt til å stenge for informantens frie tanker og uventede synspunkter.

Jeg opplevde at bruk av et kvalitativt forskningsintervju for å besvare min problemstilling var et godt valg. Det gjorde at jeg, sammen med informantene, klarte å skape mening og forståelse for oppfatning av paragrafen, og til dels hvordan den praktiseres. Det gjorde vi ved å snakke sammen om og rundt spørsmålene mine. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål og informantene hadde mulighet til å tenke høyt og gi grundige forklaringer på det vi snakket om. Det var godt å ha muligheten til å forklare og oppklare hva jeg eller de mente med noe som ble sagt.

3.2 Datainnsamlingen

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram i forkant av, og under innsamlingen av datamaterialet. Jeg vil først forklare hvordan jeg gikk fram for å rekruttere informanter. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg arbeidet med å utvikle intervjuguiden før det til slutt vil bli redegjort for hvordan intervjuene foregikk.

3.2.1 Rekruttering av informanter

For best mulig representativitet bør utvalget trekkes tilfeldig (Befring, 2002). Jeg tenker derimot at det først og fremst gjelder kvantitative undersøkelser. I forbindelse med mitt prosjekt anså jeg det som mer relevant å benytte meg av kriterieutvelgning. Det vil si at jeg som forsker satte visse kriterier for hvem som kunne være representative for undersøkelsen (Befring, 2002).

Det var ønskelig å få tak i fem informanter. Utvalgskriteriene var at det måtte være en rektor eller assisterende rektor på en skole i Oslo kommune. Grunnen til at alle skulle arbeide i Oslo kommune var flere. Oslo kommune er den største kommunen i Norge og det er omtrent 40% av elevene i kommunen med minoritetsspråklig bakgrunn. 22% av elevene i Oslo kommune hadde i 2014 vedtak på § 2-8 (Statistisk sentralbyrå, 2014). Dette gjør at problemstillingen min er svært relevant nettopp der. Ulike kommuner har ulike retningslinjer for forvaltning av § 2-8. Det kunne vært interessant å sammenligne hvordan rektorer ved skoler i ulike kommuner oppfatter og forvalter paragrafen, men på grunn av oppgavens omfang valgte jeg

heller å undersøke hvordan skoler i samme kommune gjør det. Ønsket om å få snakke med rektorer eller assisterende rektorer kom av at det er de som har ansvaret for å forvalte § 2-8.

Det var svært utfordrende å få tak i informanter til prosjektet. Det ble sendt e-post til 23 ulike skoler og de færreste svarte. De som svarte sa at de ikke kunne være med i prosjektet. Resten av dem det hadde blitt sendt mail til, ringte jeg til og fikk deretter nei til deltakelse. Det endelige utvalget ble derfor fire informanter og ikke fem som jeg opprinnelig ønsket. Tre av informantene fikk jeg gjennom en medstudent som kjente til informantene fra før. Den fjerde informanten skaffet jeg ved å ta kontakt med rektor direkte på telefon.

Det endelige utvalget

Det endelige utvalget ble to assisterende rektorer og to rektorer fra fire ulike skoler som ligger i Oslo.

- Skole 1 har 500 elever hvorav 80%, 400 elever, er minoritetsspråklige. Til sammen har skolens elever 48 ulike morsmål. 300, det vil si 75 %, av de minoritetsspråklige elevene har vedtak på § 2-8. Skolen hadde 92 elever med vedtak om tospråklig fagopplæring. Skolen hadde 1 elev som hadde vedtak på morsmålsopplæring.

- Skole 2 har 530 elever hvorav 80%, 424 elever, er minoritetsspråklige. Til sammen har skolens elever 60 ulike morsmål. 250, det vil si 59%, av de minoritetsspråklige elevene har vedtak på § 2-8. Skolen hadde ingen elever med vedtak om tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

- Skole 3 har 530 elever totalt hvorav 70%, 371 elever, av dem er minoritetsspråklige. Tilsammen har skolens elever 40 ulike morsmål. 230, det vil si 62 %, av de minoritetsspråklige elevene har vedtak på § 2-8. Skolen hadde ingen elever med vedtak om tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

- Skole 4 har 578 elever totalt hvorav 70%, 405 elever, av dem er minoritetsspråklige. Til sammen har skolens elever omtrent 50 ulike morsmål. 285, det vil si 70%, av de minoritetsspråklige elevene har vedtak på § 2-8. Skolen hadde 54 elever med vedtak om tospråklig fagopplæring og ingen med vedtak om morsmålsopplæring.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Før man skal gjennomføre et semistrukturert intervju bør man ha utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide inneholder temaer og spørsmål som intervjuet skal omfatte (Dalen, 2011). Hva man spør om og hvordan man spør om det kan ha stor innvirkning på hva informantene svarer, og det er viktig å arbeide grundig med intervjuguiden og tenke godt gjennom spørsmålene på forhånd (Dalen, 2011; Kvale, 1997). Spørsmålene man bruker bør brukes med tanke på å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale, 1997). Ifølge Dalen (2011) vil det være lurt å arbeide ut fra «traktprinsippet», noe som vil si at man stiller de enkle og minst sensitive spørsmålene først. På den måten vil man kunne få informanten til å slappe av i situasjonen. Etter noen innledende spørsmål kan spørsmålene siktes inn mot hovedtemaene før spørsmålene til slutt igjen blir mer generelle (Dalen, 2011).

Før og underveis i utarbeidingen av intervjuguiden leste jeg mye om temaet for å forberede meg best mulig og ha mye kunnskap om det jeg skulle spørre om. I tillegg var jeg i møte med en ansatt ved Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring ved Høgskolen i Oslo, noe som ga meg et bedre innblikk i området prosjektet mitt handler om. Det ga meg nye perspektiver og bedre innsikt i hvordan situasjonen på området var. Dette gjorde at jeg endret intervjuguiden min litt etter den nye informasjonen som hadde kommet fram.

Intervjuguiden ble arbeidet med både selvstendig og sammen med min veileder over flere uker. På den måten fikk jeg tenkt grundig gjennom spørsmålene i intervjuguiden. I ettertid har jeg allikevel sett at noen av spørsmålene i intervjuguiden var overflødige i samtlige av intervjuene fordi de ble besvart gjennom andre spørsmål. Allikevel syntes jeg det var godt å ha alle spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden der slik at jeg hadde noe å støtte meg på.

3.2.3 Prøveintervju

Det kan være nyttig å gjennomføre et eller flere prøveintervjuer før man skal intervju noen til forskningsprosjektet sitt (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2009). Da det var så vanskelig å få tak i informanter til prosjektet mitt, var det ikke mulighet til å ha et prøveintervju med en prøveinformant. Istedenfor fikk jeg muligheten til å ha et prøveintervju med en medstudent. Prøveintervjuet var svært nyttig for meg. Ved å gjennomføre prøveintervjuet ble jeg observant på hvilke spørsmål i intervjuguiden som det kunne være vanskelig å svare på og derfor måtte

endres eller kuttes ut. Jeg fikk også tilbakemelding på meg selv som intervjuer. I tillegg tok jeg opp prøveintervjuet og fikk dermed mulighet til å reflektere over hvordan jeg hørtes ut og hvordan andre kanskje ville oppfatte meg. Det ga meg kunnskap som jeg tok med meg inn i det første intervjuet mitt. Etter intervjuet med min første informant, fant jeg ut at jeg nok ville hatt enda bedre utbytte av å ha hatt et prøveintervju med en person likere min informantgruppe.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2015. Jeg hadde i forkant av intervjuene avtalt med alle informantene når og hvor vi skulle møtes. Tre av intervjuene ble gjennomført på kontorene til informantene og et av intervjuene ble gjennomført på en kafé i Oslo sentrum. Det var meningen at alle intervjuene skulle gjennomføres en-til-en, men på slutten av det ene intervjuet kom sosiallæreren på skolen inn fordi han bedre visste svaret på noen av spørsmålene mine enn det informanten gjorde.

Hvert intervju ble startet med å gå gjennom samtykkeerklæringen og få underskrift på den. I tillegg forsikret jeg meg om at alle syntes det var greit at jeg tok opp intervjuene på bånd, noe alle syntes. § 2-8 ble gjennomgått sammen med informantene slik at jeg var sikker på at de hadde den ferskt i minnet. Jeg understreket også hva jeg mente med minoritetsspråklige elever slik at jeg visste at vi snakket om det samme.

Som intervjuer opplevde jeg det som riktig å komme med bekreftende kommentarer underveis for å vise at jeg lyttet til det informantene sa. Samtidig forsøkte jeg å ikke si for mye eller bryte for mye inn når informantene snakket. Dette er noe jeg opplevde at jeg ble flinkere til etter hvert intervju. Jeg ble også flinkere til å ”stå i pausene”, noe som ofte førte til at informantene fortalte mer.

3.3 Analyseprosessen

I denne delen vil det bli redegjort for analyseringen av datamaterialet har foregått.

3.3.1 Forforståelse

Når man som forsker skal analysere datamaterialet man har hentet inn, vil det først og fremst bygge på det informantene direkte har sagt. Fortolkningen av dette vil bli påvirket av forskerens forståelse (Dalen, 2011). Ifølge Gadamer (2003) betyr forståelse både å forstå seg selv samt å forstå hva noen andre mener. All vår forståelse er preget av vår forforståelse (Gadamer, 2003; Wormnæs, 1996). Vår forforståelse vil blant annet være preget av våre erfaringer og kunnskap om teorier (Gadamer, 2003) og er en viktig del av hvordan man forstår og forholder seg til det man skal analysere (Wormnæs, 1996). Man kan ikke unngå å ha en forforståelse av noe. Istedenfor bør man heller forsøke å være bevisst sin egen forforståelse (Gadamer, 2003). Å være bevisst sin egen forforståelse kan gjøre en forsker «mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale» (Dalen, 2011, s. 17). Hvordan man forstår noe vil alltid komme an på hvem man er, ens ”personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn” (Hjardemaal, 2002, s. 43).

I mitt prosjekt vil ikke analyseringen av datamaterialet innebære så mye tolkning av det som har blitt sagt under intervjuene. Det kommer av at temaet er så formelt og saklig. Det har ikke vært noe problem å forstå det informantene har sagt. Intervjumaterialet trenger med andre ord ikke å tolkes av meg. Allikevel er det jeg som har valgt ut sitater til presentasjonen av datamaterialet, og jeg som har drøftet og valgt hvordan teorien har blitt brukt i drøftingen. Dette vil være påvirket av min forforståelse.

3.3.2 Transkripsjon av intervjuene

Ved å transkribere intervjuene klargjør man materialet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Lydopptakene ble gjort om til tekst ved at alt som var blitt sagt under intervjuene ble skrevet ned. Dette ble gjort samme dag eller innen et par dager etter at intervjuene var gjennomført. Å transkribere intervjuene var en tidskrevende og lærerik prosess.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er et forskningsintervju et håndverk som blant annet læres gjennom transkriberingen. Gjennom transkriberingen fikk jeg høre hvordan jeg selv hørtes ut under intervjuene. Etter å ha transkribert det første intervjuet oppdaget jeg at det var temaer informanten snakket om som ikke ble fulgt opp, men som jeg i ettertid tenkte at jeg burde ha gjort. I tillegg oppdaget jeg at jeg innimellom avbrøt informanten der hvor jeg i

transkriberingsprosessen oppdaget at jeg ikke burde ha sagt noe. Kanskje påvirket det hva som ble sagt. Jeg forsøkte å ta med meg det jeg lærte om meg selv som intervjuer til de neste intervjuene, og jeg opplevde å bli flinkere til å lytte og følge opp det informantene sa etter hvert intervju.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen sann, objektiv måte å oversette fra muntlig til skriftlig form. Under transkriberingsprosessen var jeg opptatt av å transkribere så ordrett som mulig, men jeg valgte å ikke transkribere uttrykk som ”m-m” og ”eh” når jeg ikke anså det som relevant for meningsinnholdet. En av informantene hadde dialekt og det valgte jeg å gjøre om til bokmål i skriftlig form. Det valgte jeg å gjøre både fordi det er vanskelig å gjøre dialekter om til skriftform og fordi jeg ikke ønsket at informanten skulle kunne gjenkjennes på grunn av sin dialekt. Jeg utelot å transkribere navn på skolen eller andre institusjoner som ble nevnt med tanke på konfidensialitet i tilfelle materialet skulle komme på avveie.

Ordrett sitering kan oppleves som fornærmende for informanter da det er stor forskjell på muntlig tale og skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2009). Informantene levde opp til mine forventninger om å være veltalende, men da jeg leste det transkriberte materialet fremstod de ikke slik. I analysedelen har jeg derfor skrevet om informantenes uttalelser litt, både for å skape bedre forståelse for leseren og for å bevare informantenes integritet.

Transkriberingsmaterialet består i sin helhet av 93 sider.

3.3.3 Temasentrert analyse

For å analysere datamaterialet mitt har det blitt valgt å bruke en temasentrert analysemetode. I en temasentrert analyse blir materialet redusert og delt inn i ulike temaer, og det er meningen at man skal gå i dybden av de enkelte temaene (Postholm, 2005). Informasjon fra alle informantene om det samme temaet har blitt sammenlignet. Bakgrunnen for valget av en temasentrert analyse er at jeg mener at det vil kunne bidra til å besvare problemstillingen min på en god måte. Der gir mulighet til å komme innom flere temaer, noe som gir mulighet til å fokusere på de temaene undersøkelsen handler om.

3.3.4 Analyseringsprosessen

Analyseprosessen starter ifølge Kvale og Brinkmann (2009) allerede under intervjuet og fortsetter i transkriberingsprosessen. For eksempel var oppfølgingsspørsmålene mine under intervjuet preget av mine tolkninger av det informanten sa.

Etter at intervjuene var transkribert, leste jeg alle sammen og gjorde meg opp tanker og refleksjoner som jeg skrev ned i en loggbok. For å få oversikt over materialet laget jeg tabeller med ulike temaer hvor hva informantene hadde sagt om de ulike temaene ble fylt inn. Hovedtemaene materialet ble sortert etter var «Oppfatning av § 2-8» med undertemaene «Særskilt norsk», «Tospråklig fagopplæring» og «Morsmål», hovedtemaet «Operasjonalisering av § 2-8» med undertemaene «Kartlegging», «Når vedtak fattes» og «Undervisning» og til slutt «Utfordringer i forbindelse med § 2-8». Jeg skrev både i stikkordsform og tok med noen sitater i tabellene. Selv om materialet på denne måten ble komprimert, opplevde jeg på den måten å få god oversikt over det. Jeg skrev sidetall ved siden at stikkordene og sitatene i tabellen slik at det var enkelt å finne tilbake i transkriberingsmaterialet. Ved å gå tilbake til transkriberingsmaterialet opplevde jeg hele tiden å ha tilgang til et helhetlig bilde av materialet.

Temasentrerte analyser har blitt kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv på datamaterialet fordi utdrag fra intervjuer blir tatt ut av sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 1998). For å unngå dette har jeg vært bevisst på å beholde informasjonen fra informantene i den sammenheng den har fremkommet, og informasjonen har blitt presentert og analysert ut fra det.

3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Et spørsmål i forbindelse med alle forskningsprosjekter er i hvilken grad de imøtekommer god validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Videre vil det bli drøftet hvilke trusler mot god validitet og reliabilitet som kan ha påvirket forskningsprosessen i dette prosjektet og hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme disse.

3.4.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad metoden man har brukt faktisk har bidratt til å reflektere og frembringe kunnskap om det man ønsket å få vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). For eksempel, når det gjelder denne masteroppgaven, vil validitet være knyttet til om den empiriske undersøkelsen faktisk frembringer kunnskap om rektors oppfatning av § 2-8. Det har tidligere i dette kapittelet blitt redegjort for hvordan jeg har planlagt og gjennomført undersøkelsen og hvordan jeg har transkribert og analysert materialet. Videre i denne delen vil jeg ta for meg hva som kan true validiteten av undersøkelsen og hva jeg har gjort for å imøtekomme disse truslene.

Intervjueffekt

I et intervju er det et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer. I min situasjon kan dette tenkes å ikke ha vært tilfelle da jeg som en ung student kom for å intervju personer som var eldre enn meg og hadde en høy stilling. I samtlige av mine intervjuer opplevde jeg at informantene var pågående og pratsomme fra vi møttes og til jeg dro. Ifølge Postholm (2005) kan dette være et tegn på at informantene ikke følte seg underlegne i situasjonen.

Når man blir intervjuet er det ikke uvanlig at man velger å svare på spørsmål om hvordan man oppfatter eller gjør noe ved å «pynte litt på svarene». Det er vanlig å svare noe som samsvarer med hvordan man vet at noe skal oppfattes eller gjøres istedenfor å si hvordan man selv oppfatter eller gjør noe. Det er ikke uvanlig at man, når man blir intervjuet, forsøker å svare «riktig». Under et av intervjuene mine henviste informanten til et rundskriv fra kommunen om hvordan man skal praktisere § 2-8 i Oslo kommune istedenfor å svare på hvordan de selv gjorde det.

Den ene av mine informanter ønsker å få tilsendt prosjektplanen før han sa ja til å stille til intervju. I prosjektplanen stod det blant annet noe om Cummins (2000) sin teori om tospråklighet. Under intervjuet refererte informanten blant annet til Cummins. På måten informanten refererte til teorien på, virket det for meg som at han ikke visste helt hva han snakket om, men at han forsøkte å svare «riktig». Det kan tenkes at informanten var påvirket

av meg og min prosjektplan allerede før intervjuet, noe som i så fall kan være med på å true prosjektets validitet.

I intervjuer hvor informantene skal snakke om seg selv, er det ikke uvanlig å både ønske og forsøke å gi et godt bilde av seg selv og å fremstå bedre enn man er. I mine intervjuer har ikke informantene snakket om seg selv som privatpersoner, men gjennom sin rolle som rektorer og assisterende rektorer. Det kan derfor tenkes at de ikke har vært så opptatt av å gi et godt inntrykk av seg selv. På den annen side kan de derimot ha vært opptatt av å gi et godt inntrykk av skolen og drive med ombyggedømming. Om mine informanter har gjort det, kan det i så fall være med på å true prosjektets reliabilitet og validitet.

Tolkningsvaliditet

Som nevnt tidligere fortolker jeg i liten grad det informantene har sagt fordi det de snakker om er så saklig og formelt. Det har ikke vært noe problem å forstå hva informantene har sagt. Allikevel er det jeg som har valgt ut sitater og kommentert og drøftet det som har kommet frem. Det kan være en trussel mot validiteten at for eksempel utvelgelsen av sitater har vært påvirket av min forforståelse i så stor grad at jeg har valgt ut sitater som passer til min forforståelse av temaet. For å imøtekomme denne trusselen har jeg forsøkt å velge ut og presentere sitater som jeg mener gir et helhetlig bilde av det som har kommet fram under intervjuene. I mine kommentarer av materialet har det blitt forsøkt å belyse saken fra flere sider.

Det er kun jeg som har sett på råmaterialet fra intervjuene, men det er flere, både fagfolk og andre, som med kritiske øyne har lest mine kommentarer og drøfting og uttalt seg om det. Dette kalles intersubjektiv validering, det vil si at flere forskere eller fagfolk tolker eller vurderer det samme materialet, og det vil kunne styrke reliabiliteten og validiteten i et forskningsprosjekt (Befring, 2002).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatets pålitelighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Spørsmålet om reliabilitet er ofte vanskelig i forbindelse med kvalitativ forskning fordi det normale kriteriet på det handler om etterprøvbarehet (Postholm, 2005). Det handler om hvorvidt informasjonen som har kommet frem kan frembringes på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Det vil derimot være umulig å gjenta et intervju akkurat slik det ble gjennomført første gangen. Dette kommer blant annet av at informanten ikke vil huske akkurat hva han eller hun svarte (Postholm, 2005). I mine intervjuer var temaene saklige og formelle. Det kan tenkes at informantene ville kunne ha svart omtrent det samme om de fikk de samme spørsmålene igjen og deres praksis rundt § 2-8 ikke hadde blitt endret mellom det første og eventuelle andre intervjutidspunktet. På den annen side er det også tilnærmelig å tenke at informantene etter første intervju ville kunne ha reflektert over hva vi hadde snakket om og dermed kanskje gjort seg opp andre tanker om temaene når det eventuelle andre intervjuet skulle blitt gjennomført. Med andre ord ville intervjuene vanskelig kunne etterprøves med samme resultat og det vil derfor være utilstrekkelig å snakke om reliabilitet kun som etterprøvbarehet i mitt prosjekt.

Istedenfor har jeg valgt å se på reliabilitet som pålitelighet. Påliteligheten i en undersøkelse kan bestemmes ut fra om forskeren har diskutert validiteten og trusler mot den godt nok. Det handler om undersøkelsen og presentasjonen av undersøkelsen i dette prosjektet kan sies å belyse det som i virkeligheten har kom frem under intervjuene (Kvale, 1997). På bakgrunn av dette mener jeg at reliabiliteten i min oppgave handler om hvorvidt jeg har ivaretatt validiteten godt nok ved å nøyaktig beskrive hvordan jeg har gått frem i prosessen og hvordan jeg har redusert eventuelle feilkilder (Vedeler, 2000).

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad resultatene av undersøkelsen kan tenkes å gjelde for flere enn utvalget. I den forbindelse blir utvalgets representativitet viktig (Befring, 2002). I denne undersøkelsen kan utvalget sies å være lite, og et større utvalg ville kunne øke representativiteten. Siden mitt utvalg har bestått av rektorer som er på jobb og har fått retningslinjer fra kommunen, kan det tenkes at de har begrenset frirom til personlige

synspunkter når det gjelder forståelse av opplæringsloven. Dette kan være grunn til å tro at de derfor er representative for skolesystemet. Om rektorene har latt seg begrense av retningslinjene og sine rammer under intervjuene er det derimot vanskelig å vite. I dette prosjektet, som i mange andre kvalitative forskningsprosjekter, har ikke målet vært å kunne generalisere resultatene.

3.5 Etiske hensyn

Det vil i ethvert forskningsprosjekt være aktuelt å vise etisk hensyn. Etiske hensyn jeg har tatt og refleksjoner jeg har gjort meg i forbindelse med dette prosjektet vil bli presentert nedenfor.

3.5.1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt som innebærer andres deltakelse, skal man søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] om tillatelse til å hente inn data om man bruker datamaskinbasert utstyr som blant annet lydopptaker og datamaskin. Unntaket er om det er umulig å kunne identifisere informantene, men det gjelder ikke i mitt prosjekt. Dette skal blant annet gjøres for å sikre informantene og at man ikke gjennomfører uetisk forskning. Jeg søkte NSD om tillatelse og fikk godkjent søknaden før rekrutteringen av informanter begynte.

Når man inkluderer andre mennesker i sitt forskningsprosjekt vil man med stor sannsynlighet møte på etiske utfordringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humanoria [NESH] (2006) har utarbeidet flere etiske retningslinjer som man må ta hensyn til og tenke over når man gjennomfører forskningsprosjekter med mennesker. I denne oppgaven vil det trekkes frem to av de etiske retningslinjene som anses å være relevante for det gjeldende prosjektet; krav om frivillig informert samtykke og krav om konfidensialitet.

Fritt informert samtykke

Kravet om fritt informert samtykke innebærer både at samtykket skal være informert og fritt. At samtykket skal være informert vil si at informantene informeres om formålet med forskningen, metoder som vil benyttes og følgene av å delta. At samtykket skal være fritt vil si at samtykket skal gis frivillig og uten press. Det skal være lov å trekke seg som informant når som helst i prosjektet, og det skal informantene være informert om på forhånd (NESH, 2009). I dette prosjektet fikk alle informantene informasjon i samtykkeskrivet om deres mulighet til å kunne trekke seg når som helst i tillegg til at det ble sagt i begynnelsen av hvert intervju.

Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet går ut på at personlige detaljer ikke skal avsløres på en slik måte at de kan føres tilbake til informanten. Forskningsmaterialet skal anonymiseres og man skal ikke oppgi til noen hvem som har sagt hva. Om det fremkommer informasjon som kan tenkes å skade enkeltpersoner, skal informasjonen ikke brukes. At materialet skal anonymiseres vil kunne føre til at forskningen ikke vil være etterprøvable, men er allikevel av etiske hensyn helt nødvendig å gjøre (NESH, 2009). Muligheten for at informasjonen som har fremkommet i min undersøkelse kan tilbakeføres til informantene vil være høy om materialet ikke blir anonymisert godt nok. For å opprettholde kravet om konfidensialitet har jeg derfor gjennomgående i forskningsprosjektet vært nøye på anonymisering, noe jeg gikk nærmere inn på under delkapittel 3.1.1.

3.5.2 Hensyn til de minoritetsspråklige elevene

Et annet etisk spørsmål i forbindelse med dette prosjektet er hvem som har krav på beskyttelse. Informasjon en forsker oppdager som kan være til skade for informantene, bør ikke presenteres på en slik måte at informanten kan røpes (Postholm, 2005). Som forsker skal man etterstrebe at forskningen har gode konsekvenser, og man har ansvar for at forskningen skal komme relevante grupper til gode (NESH, 2014). En relevant gruppe i denne sammenheng vil være nettopp de minoritetsspråklige elevene. Får de det de har krav på? En

undersøkelse som den jeg har foretatt meg i forbindelse med dette prosjektet, vil kunne avdekke at lovverket ikke blir fulgt. Om man finner ut at dette er tilfellet, vil det kunne være med på å avdekke at de minoritetsspråklige elevene ikke får det de har krav på. Det er snakk om rettssikkerheten til noe som kan oppfattes som en svak elevgruppe. Om de ikke får oppfylt rettighetene sine etter § 2-8 kan det, som nevnt tidligere i oppgaven, ha alvorlige konsekvenser for dem. Det vil være viktig å videreformidle resultatene av undersøkelsen med tanke på disse elevene, og ikke først og fremst informantene eller deres skoler. Allikevel er det viktig å presentere funnene på en rettferdig og respektfull måte.

4 Presentasjon av datamaterialet og drøfting

I dette kapittelet vil funnene av intervjuene i undersøkelsen bli presentert. Materialet blir rammet inn av Goodlad et al. (1979) sine ulike læreplannivåer. Som nevnt i teorikapittelet har det ikke vært mulig å få et bilde av alle nivåene fordi det kun er rektorer som har blitt intervjuet. Det oppfattede og det operasjonaliserte nivået har jeg derimot fått et bilde av, og det er grunnen til at to av mine hovedtemaer heter Oppfatning av § 2-8 (4.1) og Operasjonalisering av § 2-8 (4.2). Det siste hovedtemaet, Utfordringer med § 2-8 (4.3), passer ikke umiddelbart inn i Goodlad et al. (1979) sine nivåer. Jeg har valgt å ta det med allikevel fordi jeg mener det kan være med på å skape forståelse for rektorenes oppfatning og operasjonalisering av paragrafen. Eksempler fra mitt intervjumateriale vil presenteres ved bruk av sitater fra informantene. Alle sitatene står i kursiv med innrykk i teksten. Sitatene vil kommenteres og drøftes underveis i presentasjonen. Noen av sitatene og temaene gjentas i løpet av presentasjonen fordi jeg har ansett det som relevant og viktig for en best mulig fremstilling av materialet. Til slutt vil operasjonaliseringen av § 2-8 bli drøftet.

4.1 Oppfatning av § 2-8

Dette hovedtemaet handler om hvilken oppfatning av § 2-8 rektorene uttrykket under intervjuene. Som vist i teorikapittelet vil oppfatningen av § 2-8 ifølge Goodlads et al. (1979) læreplannivåer forekomme i hver persons sinn, noe som vil si at oppfatning vil kunne variere fra person til person. Oppfatningen på dette nivået innebærer både en oppfatning av hva som står i paragrafen og informantenes tanker om ”hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre planen i praksis” (Imsen, 1997, s. 162). Til dette hovedtemaet har det blitt laget fire undertemaer;

- Særskilt norskopplæring
- Tospråklig fagopplæring
- Morsmålsopplæring

- Tanker om mulighet til å gjennomføre § 2-8 i praksis

Disse undertemaene har blitt valgt fordi jeg mener at datamaterialet på den måten vil bli presentert på en ryddig og oversiktlig måte. Rektorenes oppfatning og mine kommentarer og drøfting vil presenteres under de fire undertemaene.

4.1.1 Særskilt norskopplæring

I § 2-8 i opplæringsloven (1998) står det at elevene har rett på særskilt norsk til de har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Når har en elev egentlig det? Under intervjuene snakket vi om hva rektorene mente skulle til for at en elev har ”tilstrekkeleg dugleik” i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Flesteparten av informantene ga uttrykk for bruk av skjønn i forbindelse med vurderingen av dette:

Hm, det blir jo fort en vurdering fra vår side. Lovgivningen er jo sånn at du har krav på det til du kan følge vanlig undervisning og det blir jo en vurdering fra vår side.

En annen informant sa omtrent det samme, men formulerte seg litt annerledes:

Det som har vært vanlig da, er å se på den evnen til å mestre, det har vært opp til læreren da, å se i hvor stor grad eleven som har vedtak på 2-8 mestrer å følge den vanlige undervisninga i andre fag.

Med andre ord gir rektorene uttrykk for bruk av skjønn i vurderingen av om en elev har tilstrekkelig dugleik eller ikke. Dette stemmer overens med det Welstad (2012) sier om rektorer som rettsforvaltere, at det de gjør ofte kommer av en skjønnsmessig vurdering. Selv om informantene her gir uttrykk for bruk av skjønn, kom det ikke fram i intervjuene hvordan de egentlig gjør det eller vurderer om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I mine øyne holder informantene seg til § 2-8. De sier omtrent det samme som står i paragrafen, altså at det å ha tilstrekkelig dugleik i norsk vil si at man mestrer å følge den ordinære opplæringa. Hvor grensa går for om en elev har tilstrekkelige ferdigheter eller ikke, eller hva det vil si å ha det, fikk jeg ikke noe konkret svar på. Det lyktes altså ikke å få noe svar på hva skolene faktisk legger til grunn for å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Målet med særskilt norskopplæring

Jeg ønsket å få vite hva informantene mente var målet med særskilt norskopplæring da jeg anså det som en del av informantenes oppfatning av paragrafen. Svarene varierte:

Å gå av vedtaket så fort som mulig.

Informanten konkretiserer altså ikke at elevene skal nå noen faglige mål ved å få særskilt norskopplæring, og deres behov kan derfor sies å bli tilsidesatt her. Isteden ser målet ut til å være av organisatorisk art, elevene skal rett og slett helst gå av vedtaket så fort som mulig. Selv om informanten ikke nevner at målet er at elevene skal oppnå noen faglige mål her, kan det derimot hende at informanten mente at målet var at elevene skal tilegne seg gode norsk ferdigheter i norsk så fort som mulig slik at de kan gå av vedtaket. To informanter oppga andre svar:

Det er at man skal kunne forstå norske lærebøker og følge en vanlig undervisning.

Nei, det er jo (...) at de skal oppnå et kompetansenivå i norsk slik at de kan følge all ordinær undervisning som foregår i Osloskolen. Det er målet.

De to informantene refererer i mine øyne indirekte og direkte til det som står i § 2-8 om at man skal oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Med andre ord gis det heller ikke her noe konkret svar på hva målet med opplæringen er utover det som står i paragrafen.

4.1.2 Tospråklig fagopplæring

Om nødvendig skal minoritetsspråklige elever ifølge § 2-8 også få tospråklig fagopplæring. Jeg ønsket å få vite hva informantene tenkte at var utslagsgivende for om en elev skulle få tospråklig fagopplæring eller ikke. Det var kun to av de fire skolene som kunne tilby elevene tospråklig fagopplæring på intervjutidspunktet. De to skolene kunne tilby det i henholdsvis tre og to ulike språk av de 48 og 50 ulike morsmålene elevene på skolen hadde.

Tospråklig fagopplæring – når er det nødvendig?

Begrunnelsene for hvorfor noen elever ved de to skolene får tospråklig fagopplæring var ulike:

Nei, det er fordi at det ble tilsatt noen tospråklige lærere for noen år siden.

Informanten begrunner her hvorfor noen av elevene får tospråklig fagopplæring med at de for noen år siden ansatte et par tospråklige lærere og derfor nå må bruke dem. Det at enkelte elever har behov for tospråklig opplæring, og at dette er nødvendig for disse elevene, ser tilsynelatende ikke ut til å spille noen rolle i denne rektorens vurdering. Den andre informanten begrunnet det annerledes:

Det er basert på det at deres morsmål kan være til støtte for dem i deres språklige opplæring, og at de har godt nok morsmålsapparat til at det kan være til støtte.

Denne informanten sier med andre ord at noe av det som er utslagsgivende for at en elev får vedtak om tospråklig fagopplæring, vil komme an på elevenes ferdigheter i morsmålet. Det ser ut til at elevene må ha visse ferdigheter for å få tilbud om tospråklig fagopplæring og at det dermed er en del elever som ikke vil få tilbudet om de ikke er gode nok i sitt morsmål. Som vist tidligere i oppgaven har også Cummins (2000) funnet ut at man bør ligge på et visst nivå i sitt morsmål for å få utbytte av tospråklig opplæring. Under intervjuet virket det derimot ikke som at skolen hadde som vane å kartlegge hvilke elever som har gode nok ferdigheter i sitt morsmål til å skulle få tilbud om tospråklig fagopplæring. Informanten oppga at de sjelden kartlegger elevenes morsmål, så hvordan de vurderer dette vites ikke. Lenger ut i intervjuet kom det fram at det er norskferdighetene som først og fremst kartlegges i denne forbindelse:

Det kommer an på norskferdighetene også... så du kartlegger jo flere elementer av ferdigheter innenfor norsk da, i tillegg til at du ser litt på helheten av eleven om, om eleven er konsentrert og eventuelt trenger en støtte for å kunne holde fokus og konsentrasjon.

I tillegg til norskferdighetene sier informanten at de også vurderer det ut fra om eleven klarer å konsentrere seg eller om elevene eventuelt har behov for ekstra støtte for å klare å

konsentrere seg. Det kan nærmest virke som at informanten sier at noen elever kan få vedtak om tospråklig fagopplæring om de har vanskelig for å konsentrere seg i skoletimene.

Skolen som på intervjuetidspunktet kunne tilby tospråklig fagopplæring i tre ulike språk, vurderte også å tilby det i somalisk fordi de hadde en voksende elevgruppe med det som morsmål ved skolen:

...men det må vi se på dette års budsjett, og vi må se på hvordan elevgruppen utvikler seg og hvor mange av de som har behov, som har et bra støtteapparat i sin tospråklighet til at det vil hjelpe dem på veien til å kunne få en bedre norsk.

Her ser vi at det ikke bare kommer an på om det er nødvendig for elevene med somalisk som morsmål å få tospråklig fagopplæring, men også økonomiske ressurser. Igjen kan det nevnes at skolen ikke hadde for vane å kartlegge elevenes morsmålsferdigheter, og hvordan de skal vurdere om de har et godt støtteapparat i sin tospråklighet vites ikke. Ut fra en juridisk vurdering hevder Welstad (2012) at kommunen ikke kan begrunne et avvik fra oppfyllelse av elevenes rettigheter med manglende ressurser.

Tospråklig fagopplæring – når er det ikke nødvendig?

Ved to av skolene blir det som nevnt ikke gitt tospråklig fagopplæring til noen av elevene. Betyr dette at de har funnet ut at det ikke er nødvendig for noen av elevene ved de to skolene? Ved den ene skolen ble det begrunnet med politiske grunner; i Oslo kommune skal man helst unngå tospråklig fagopplæring. Elevens eventuelle behov ble ikke nevnt. Ved den andre skolen ble det derimot begrunnet annerledes:

Det blir veldig kostbart for enkeltskoler å skulle ha tospråklig lærer og i utgangspunktet så er en tospråklig lærer vanskelig å få tak i.

Det går ikke an å fylle ut en post. Også er det språk, asså, når du har, jeg vet ikke, 40 forskjellige språk... Det går ikke an å dekke opp det.

Elevenes eventuelle behov for tospråklig fagopplæring blir ikke nevnt i denne forbindelse og det ser dermed ut til at det ikke er det det kommer an på. I tråd med det som står i teoridelen om operasjonalisering av lover (Mathiesen, 2011) ser det istedenfor ut til at muligheten for å

gjennomføre og organisere tospråklig fagopplæring i praksis står i veien for at elevene skal få tilbud om tospråklig fagopplæring. Ifølge informanten er det kostbart og vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere og det ser ut til at informanten mener det ikke er mulig å skulle få kabalen til å gå opp slik at de kan tilby tospråklig fagopplæring. Dette ser ut til å gjelde uansett hvilket behov elevene har eller hvor nødvendig det måtte være for elevene å få tospråklig fagopplæring.

En av informantene som arbeidet ved en av skolene som kunne tilby tospråklige fagopplæring til noen elever, fortalte at skolen nylig også hadde tatt en del elever av vedtak om tospråklig fagopplæring og heller latt dem få særskilt norskopplæring. Dette ble begrunnet med at det i pedagogiske rapporter og kartlegginger gjennomført av lærerne kom fram at disse elevene ikke lenger hadde behov for tospråklig fagopplæring. Lenger ut i intervjuet kom det derimot fram at det kanskje var andre årsaker til at elevene hadde gått av vedtaket:

...for tospråklig fagopplæring krever tospråklige lærere for å gjennomføre, slik at vi gjorde jo en kvalifisert vurdering på nettopp det.

Her ser det ut til at det heller var andre faktorer som hadde ført til at elevene hadde gått av vedtak om tospråklig fagopplæring. Som vist i teorikapittelet er det ofte andre faktorer enn det som står i loven som påvirker en ikke-jurists arbeid med loven (Mathiesen, 2011; Welstad, 2012). I denne forbindelse kan det se ut til at mangel på kvalifiserte lærere, muligens økonomiske rammer eller kanskje begge deler var årsaken til at en del elever var blitt tatt av vedtaket om tospråklig fagopplæring. Med andre ord ser det ikke først og fremst ut til å være det at elevene ikke lenger hadde behov for tospråklig fagopplæring som avgjorde at elevene ikke lenger skulle ha vedtak om det.

Morsmålsopplæring

Om nødvendig kan elevene også etter opplæringslovens (1998) § 2-8 ha rett på morsmålsopplæring. Det var kun én elev på alle de fire skolene som hadde vedtak om morsmålsopplæring. Dette ble begrunnet med en tanke om at det ville kunne bidra til at eleven dermed kanskje kunne dra bedre nytte av tospråklig fagopplæring ved å få morsmålsopplæring også. Dette stemmer overens med det blant andre Cummins (2000), som vist i teorikapittelet, har funnet ut om at en elev bør ha et visst ferdighetsnivå i sitt morsmål

for å få utbytte av tospråklige fagopplæring. Samtidig sa informanten også at elevene må ha et visst ferdighetsnivå i sitt morsmål for å kunne få vedtak om tospråklig fagopplæring. Hvorfor akkurat denne eleven først skal få forbedre sitt morsmål for deretter å få tospråklig fagopplæring vites ikke.

En av informantene sa at mangel på vedtak om morsmålsopplæring ved skolen kom av styring fra høyere hold:

Nei, det har ikke vi, for i Oslo kommune, helt unntaksvis, skal alle ha norsk forsterkning, asså, det heter særskilt norsk det. Det er sånn det skal foregå.

I teorikapittelet ble det nevnt at skoler i Oslo oppfordres til å kun gi morsmålsopplæring til nyankomne elever eller elever med svært begrensede ferdigheter i norsk (Utdanningsetaten, 2014). Under intervjuet kom det fram at alle elever ved den skolen, uansett om de var nyankomne eller ikke, kun fikk særskilt norskopplæring. Dette strider også med retningslinjene skolene har fått om § 2-8 hvor det står at tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring kan gis til nyankomne elever. En annen informant trakk frem samme grunn for hvorfor de ikke hadde noen elever med vedtak om tospråklig fagopplæring, nemlig mangel på tospråklige lærere og mangel på økonomiske ressurser. Med andre ord viste det seg igjen at andre faktorer enn loven og elevenes behov spiller inn for hvilket tilbud elevene får. En annen informant pekte på viktigheten av å kunne norsk når man bor i Norge:

Det er jo kjempespennende med alle kulturene og nasjonalitetene og sånt no, men som sagt så er det rett og slett av hensyn til å få jobb. Kan du ikke norsk, så får du ikke jobb i Norge.

Under intervjuene kom det fram at ingen av rektorene anså morsmål som spesielt viktig for elevenes læring av det norske språket eller av skolefagene. Tanken om at elevene ikke vil bli gode i, og lære seg norsk, om de også får morsmålsopplæring sammenfaller med det Bakken (2007) kaller sunn fornuft, noe han er kritisk til. Som beskrevet i teorikapittelet er det ikke uvanlig å tenke at jo mer tid man bruker på norsk, jo bedre er det, og at tid brukt på morsmålet vil gå på bekostning av innlæringen av norsk. Dette strider derimot i mot anerkjent forskning om tospråklige elever som denne oppgaven bygger på. Det har nemlig vist seg at det å gi minoritetsspråklige elever opplæring i og på sitt morsmål ikke vil svekke deres utvikling av andrespråket, men heller, om noe, styrke den (Bakken, 2007; Cummins, 2000).

4.1.3 Oppfatning av mulighet til å gjennomføre § 2-8 i praksis

På oppfatningsnivået i Goodlad et al. (1979) sin teori handler det som nevnt tidligere også om oppfatningen av muligheten til å gjennomføre paragrafen i praksis. I mitt teorikapittel ble det redegjort for ulike faktorer som ofte spiller inn for hvordan en lov faktisk praktiseres. Det viste seg å være mange (Mathiesen, 2011). I § 2-8 står det at elevene ved behov har rett til særskilt språkopplæring. I min undersøkelse har det derimot vist seg at det er mange andre faktorer enn elevenes behov som spiller inn for om elevene får vedtak og for hvilket tilbud elevene får. Under intervjuene kom det fram ulike faktorer som påvirket informantenes tanker om deres muligheter til å gjennomføre paragrafen i praksis. Nedenfor vil informantenes tanker om dette bli presentert.

Mangel på kvalifiserte lærere

For at man skal kunne tilby elevene som har behov for det tospråklig opplæring, trengs det tospråklige lærere (Opplæringsloven, 1998). To av informantene snakket om utfordringer i forbindelse med det:

Det har vært mangel på kvalifiserte lærere.

I utgangspunktet så er en tospråklig lærer vanskelig å få tak.

Ifølge informantene er det altså vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere som kan ha tospråklig fagopplæring. Dette stemmer overens med det Heldal (2012) som nevnt i teorikapittelet sier om tilgang på tospråklige faglærere. Betyr dette at skolene ville hatt flere tospråklige lærere ved skolen om det var tilgang på det? Det kan virke som at skolene ikke er opptatt av å skaffe tospråklige lærere, da de viser lite engasjement for tospråklig fagopplæring. Dette kan tenkes å ha noe med rundskrivet som er referert til tidligere å gjøre, hvor Utdanningsetaten oppfordrer til minst mulig bruk av morsmål i Osloskolen. For å kvalifisere til å være tospråklig faglærer og eller morsmålslærer må man både ha faglig kunnskap og ferdigheter i språkene det gjelder (Opplæringsloven, 1998). Det kan tenkes at færre og færre som kunne ha kvalifisert seg til å arbeide som tospråklig faglærere velger å ta den utdannelsen fordi det er så lite ettertraktet og dermed blir det også vanskeligere og vanskeligere å få tak i tospråklige lærere. Videre i intervjuet kom det frem at det ikke bare er mangel på kvalifiserte lærere som

er utfordrende i forbindelse med å gjennomføre paragrafen i praksis. Økonomi blir også nevnt:

...det blir veldig kostbart for enkeltskoler å skulle ha en tospråklig lærer.

Men så er det jo også sånn at, si vi tilsetter en lærer i albansk da for eksempel, så må du jo tilsette, asså, du kanke ha en person gående på midlertidig stilling i alle år og da har du bundet deg til en fast stilling, og den dagen det ikke er en albansk elev lenger så har du, da må du lønne den læreren fortsatt.

Med andre ord kan det se ut til at det ikke bare er mangelen på tospråklige lærere som spiller en rolle for om skolen oppfatter å ha mulighet til å tilby elever tospråklig fagopplæring, men også at det kanskje er for dyrt for skolene å ansette dem. Elevenes eventuelle behov for tospråklig fagopplæring blir ikke nevnt i denne sammenheng og kan dermed sies å komme i skyggen av økonomiske forhold. På bakgrunn av dette kan det virke som at elevenes behov blir tilsidesatt, skolen får ikke tak i, eller har ikke råd til, tospråklige faglærere uansett. Igjen ser vi altså at det er andre faktorer enn den faktiske lovparagrafen som spiller inn på rektorenes oppfatning av å kunne gjennomføre paragrafen i praksis, slik det ble vist i teorikapittelet at det ofte gjør.

For mange språk

Noe annet flere av informantene oppfattet som utfordrende i forbindelse med å skulle gjennomføre § 2-8 i praksis var antall morsmål ved skolene. Som jeg har vært inne på tidligere var det mellom 48-60 ulike morsmål blant elevene ved skolene informantene jobbet. Med så mange ulike språk som det finnes ved de ulike skolene, er det forståelig at det kan være vanskelig å skaffe kompetente lærere i alle språkene. To informanter sa:

Asså, vi kanke ha femti lærere rundt her som har to elever hver (...) å gi morsmålsopplæring på femti ulike språk, det er helt, ja, det er bare helt utenkelig da.

Asså, når du har, jeg vet ikke, førti forskjellige språk, så får du ikke en tospråklig lærer på fordi at du har et 2-8-vedtak.

Begge informantene trekker frem antall språk som noe det er umulig å dekke opp med tospråklige lærere. Kanskje kommer dette både av økonomiske årsaker og mangel på kvalifiserte lærere. Elevenes behov blir ikke nevnt, og som den ene informanten sier, du får ikke en tospråklig lærer bare fordi du har vedtak på § 2-8. Det ser altså ut til at det høye antallet ulike morsmål elevene ved skolene har er med på å påvirke informantenes oppfatning av deres muligheter til å gjennomføre paragrafen i praksis. Like fullt står det i opplæringslovens (1998) § 2-8 at elever om nødvendig har rett til å få tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring eller begge deler.

Politiske føringer

En av informantene pekte på politiske føringer i Oslo kommune som en faktor som gjorde det vanskelig å kunne gjennomføre § 2-8 i praksis og gi elevene det de ut fra loven har rett på:

Så du ser at i loven står det fortsatt at elevene har rett på tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, men i Oslo så praktiseres ikke det. Det har blitt mye, vi får penger for alle vedtakene vi gir. Asså, gjør vi et vedtak på tospråklig og urdu, og vi kan gjennomføre det og vi har lærere og sånn og velger å gjøre det, så, så kan vi gjøre det, men det er lissom 50 språk, asså...

Jeg tolker det her som at informanten uttrykker frustrasjon over at det oppleves som umulig å gi elevene det de har rett på ifølge § 2-8. Dette på grunn av politiske føringer som sier at de helst ikke skal det. Informanten sier at de fortsatt har mulighet til å velge å tilby elever vedtak om tospråklig fagopplæring, men nevner da igjen det høye antall ulike morsmål ved skolen, og det kan virke som at det er med på å forhindre dem i muligheten til å gi elevene det de etter loven har rett på.

4.2 Operasjonalisering av § 2-8

Operasjonaliseringen av § 2-8 er det andre hovedtemaet i denne presentasjonen av datamaterialet. Operasjonaliseringen av § 2-8 er paragrafen implementert og satt ut i praksis. Oppfatningen av paragrafen vil påvirke hvordan den blir operasjonalisert (Goodlad et al.,

1979). Operasjonaliseringen av § 2-8 omfatter blant annet kartleggingen av elevene og hvilke tiltak som iverksettes. Under dette temaet er det ønskelig å få frem en forståelse av hvordan informantene sier at de operasjonaliserer § 2-8. Gjennom min undersøkelse har det kun kommet frem informasjon om operasjonaliseringen av paragrafen via mine informanter. Det vil si at hva som faktisk gjøres ikke nødvendigvis har kommet fram i denne undersøkelsen. Av praktiske årsaker har dette hovedtemaet blitt delt inn i tre undertemaer:

- Kartlegging
- Når vedtak fattes
- Undervisning

Som i forrige del vil rektorenes uttalelser om temaet og mine kommentarer til det presenteres under de tre undertemaene.

4.2.1 Kartlegging

Som vist i teorikapittelet skal det gjennomføres en kartlegging av elevenes norskerferdigheter før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring (Heldal, 2012). Samtlige informanter fortalte at måten de går fram på for å gjøre dette er å benytte seg av ulike kartleggingsverktøy.

Kartlegging for å finne ut om en elev har behov for vedtak

Tre av informantene oppga at de brukte kartleggingsverktøyet «Norsk som Læringspråk» i arbeidet med å finne ut om elever skal ha vedtak på § 2-8 eller ikke. Den fjerde informanten sa at alt baseres på pedagogiske rapporter og kartlegginger som Karlsten og nasjonale prøver.

I det ene intervjuet kom det frem at skolen, selv om informanten også sa at alt baseres på kartlegging, også støtter seg på erfaring fra undervisningssituasjonen:

Hvis man må ta mye hensyn i undervisninga til en minoritetsspråklig elev, at man må forklare ting ekstra, at man må være veldig nøye med ord og begreper og må forklare mer enn det som er forventet for norske elever, da har man behov for tilrettelegging.

Det kan virke som at informanten legger opp til en vurdering basert på lærernes skjønn. Det vil si at vurderingen vil være individuell og vil kunne variere fra person til person (Goodlad et al, 1979). Dette kan tenkes å føre til at ulike elever vil kunne få ulikt tilbud alt etter hvilken lærer de har. Der én lærer mener det er behov for noe ekstra, vil muligens en annen lærer være uenig, og det virker ikke til å bli praktisert noen gjeldende retningslinjer som sørger for at elevene får lik og rettferdig vurdering. Ut fra hva informanten ellers sa, virket det derimot som at hovedvekten av vurderingen ble basert på kartlegging ved hjelp av Norsk som Læringspråk. Det kan altså virke som at lærernes vurderinger ikke egentlig spiller en stor rolle i forbindelse med å avgjøre om en elev skal få vedtak på § 2-8 eller ikke.

Kartlegging for å finne ut om en elev ikke lenger har behov for vedtak

Det står i § 2-8 at elevene har rett på særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Dette betyr at det er meningen at elevene skal gå av vedtaket når de har tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter (Heldal, 2012). Det er altså ikke meningen at elevene skal bli gående i vedtaket. I samtlige intervjuer kom det derimot fram at elever som får vedtak om særskilt språkopplæring sjelden eller aldri går av vedtaket. Med andre ord er det slik at elevene som får vedtak på særskilt norskopplæring som oftest har det gjennom alle skoleårene:

Det blir sånn at de fort kan bli der.

Her på skolen har vi ikke hatt sånne avslutninger fordi det har vært, i og med at denne opplæringen foregår i gruppen, så har de egentlig bare gått over til ungdomsskolen og så har de blitt vurdert på nytt der.

Hvorfor går ikke elevene av vedtaket? Tilegner de seg aldri tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa, eller er det noe som ikke fungerer helt som det skal? Som beskrevet under forrige hovedtema tenkte informantene at målet med den særskilte norskopplæringa henholdsvis var å få elevene raskt av vedtakene igjen og å bli gode nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring. Når få eller ingen elever derimot går av vedtakene i løpet av skoletiden tilsier det at målene ikke blir nådd. Det er derimot også en mulighet at elevene oppnår tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men fortsetter å ha vedtak fordi skolen ikke

undersøker om de har blitt gode nok til gå av. På tross av at informantene sa at elever sjelden går av vedtakene, hadde informantene allikevel noe å si i forbindelse med hvordan de kartla om en elev ikke lenger hadde behov for særskilt norskopplæring:

Det som er, har vært vanlig da, er å se på den evnen til å mestre, hva skal vi si, det har vært opp til læreren da, å se på i hvor stor grad kan nå den vanlige... altså denne eleven som har 2-8, i hvor stor grad mestrer den nå å følge vanlig undervisning i andre fag.

Med andre ord baseres det altså på lærernes vurdering av hvordan elevene gjør det og om de mener at elevene kan følge ordinær opplæring, slik det står i paragrafen. Man får altså ikke egentlig vite noe mer enn at det er slik de vurderer det. Hvordan vurderer de om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa? Fordi lærere vil kunne ha ulik oppfatning av når en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa, kan dette tenkes å variere fra klasserom til klasserom. Dette vil igjen kunne være med på å bidra til at tilbudet de minoritetsspråklige elevene får kan variere. Når dette er sagt bør det igjen nevnes at skolen sjelden eller aldri tar noen elever av § 2-8-vedtakene, og at det dermed kanskje ikke spiller så stor rolle hva lærerne tenker om nettopp det.

En informant sa:

Vi tenker at vi har vedtak så lenge vi ser at det er nødvendig for barnet, den eleven.

Man kan undres over hvordan de vurderer om det er nødvendig for eleven. Ved denne skolen gikk ifølge informanten ingen elever av vedtak om særskilt norskopplæring om de først hadde fått det.

En annen informant sa at de ikke hadde noe system eller kartleggingsverktøy for å vurdere om elever har oppnådd tilstrekkelig dugleik og dermed kan gå av vedtaket, men uttrykket at de ønsket å få det:

Vi må lage et system som fanger det opp.

Skolen har ikke noe system som fanger opp om en elev har oppnådd tilstrekkelig dugleik i norsk til å gå av vedtak på § 2-8. Som det ble vist til tidligere, har de derimot verktøy for å finne ut om elever ikke har tilstrekkelige dugleik og derfor trenger vedtak på § 2-8.

En informant var kritisk til egne kartleggingsrutiner:

Vi har kanskje ikke hatt gode nok kartleggingsrutiner til å kunne si at akkurat på det og det nivået innenfor denne kartleggingen kvalifiserer til å gå av vedtaket.

Det kan virke som at ingen av skolene egentlig verken har noe mål om å fange opp elever som kan gå av vedtaket, eller et system for å gjøre det. Dette på tross av at elevene i utgangspunktet kun skal ha vedtak i en periode, til de har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa (Opplæringsloven, 1998).

Når vedtak fattes

Etter at skolen har foretatt en kartlegging av elevene skal det avgjøres om eleven har behov for særskilt norskopplæring eller ikke (Heldal, 2012). Om skolen avgjør at eleven har det, er det opp til foreldrene å søke om vedtak. Jeg ønsket å få vite noe om på hvilket klassetrinn vedtak på § 2-8 vanligvis fattes. Alle informantene sa at vedtak som oftest blir fattet etter kartlegging i førsteklasse og at det sjelden er elever som får vedtak på et senere tidspunkt. Unntakene var få. Det kunne for eksempel være at en minoritetsspråklig elev begynte på den aktuelle skolen etter 1. klasse og derfor ble kartlagt senere, eller som en informant sa:

Det er ikke så mange som går 1.-4. uten vedtak og så får vedtak. Det er det færre av, men det skjer det også. Vi ser at det er noen som trenger begrepsopplæring for eksempel. Som har "sneket seg" gjennom hele systemet uten at det er oppdaget for de leser kanskje bra, men så viser det seg at de forstår ikke... også begynner de faglige kravene å bli større...

Ifølge Øzerk (1992) oppstår ofte ikke problemene med norskspråket for minoritetsspråklige elever før de må forholde seg til et mer abstrakt språk som må forstås uavhengig av kontekst. Språket i skolen blir mer abstrakt når man kommer til fjerde- og femtetrinn (Bakken, 2003b). På bakgrunn av dette er det kanskje ikke så merkelig om noen elever ved skolen har klart å «snike seg» gjennom de første skoleårene. Kanskje har de heller ikke sneket seg gjennom, men klart seg greit med det språket de har hatt frem til da.

4.2.2 Undervisning

Det finnes en egen læreplan for elever med vedtak på § 2-8, Læreplan i Grunnleggende Norsk for Språklige Minoriteter, som man kan bruke, men man kan også velge å følge den ordinære læreplanen (Kunnskapsløftet, 2006). I Oslo kommune skal alle skoler følge den ordinære læreplanen, og det sa også alle informantene at de gjorde. Organiseringen av undervisningen viste seg også å være ganske lik ved de ulike skolene. Nedenfor vil hvordan skolene har valgt å organisere undervisningen i særskilt norsk, tospråklig fagopplæring og morsmål bli presentert.

Særskilt norsk

Den særskilte norskopplæringa blir ved samtlige skoler stort sett gjennomført i klasserommet sammen med hele klassen. Samtlige informanter fortalte at særskilt norsk handler om begrepsopplæring og at opplæringen først og fremst foregår i klasserommet:

Særskilt norsken er fordelt ut på alle lærere (...) så det vil si at det medfører ansvar for alle lærere til å jobbe med begrepsopplæring, jobbe med særskilt norskopplæring og jobbe på en spesiell måte inn i klasserommet mot at alle elevene skal mestre utifra hvilket språklige nivå de ligger på.

Kontaktlærerne må drive begrepsopplæringen selv.

Asså lærere må ha kompetanse i å forstå hvordan, hva som er viktig å undervise, hva slags strategier som skal brukes slik at disse elevene bruker læringsstrategier som kan brukes både av de minoritetsspråklige med vedtak etter 2-8 og i og for seg alle de andre også.

Særskilt norskopplæring foregår altså stort sett i klasserommet. Opplæringen gjennomføres som oftest i full klasse, rettet mot alle elever. Det betyr at elevene som har vedtak på særskilt norskopplæring ikke får tilbud om noe ekstra. Med andre ord at de ikke får noe annet enn de minoritetsspråklige elevene som ikke har vedtak på § 2-8 eller de majoritetsspråklige elevene. Det er kontakt- og faglærerne selv som skal stå for den særskilte norskopplæringa. Det kan tenkes at den enkelte lærer tilpasser og differensierer opplæringen til den enkelte elev i klasserommet. Om lærerne differensierer i klasserommet, får kanskje elevene som har vedtak

noe særskilt allikevel. Dette er i teorien en mulighet, men vil ifølge Heldal (2012) sjelden forekomme i praksis. Mine informanter ga derimot ikke uttrykk for at dette gjøres, eller at det er fokus på det. Hva ressursene skolen får for å gjennomføre særskilt norskopplæring brukes til kan man undres over.

Ved en av skolene blir det innimellom satt inn ekstra personale for å gi ekstra støtte til elever som har vedtak på § 2-8:

Men mye av de midlene, vi får jo en del midler, og mye av det er nok... det er nok også assistenter som gjør den jobben.

Jobben assistentene gjør kan for eksempel være:

For eksempel hvis det er uoppstilte oppgaver i matematikk. Da trenger de kanskje en assistent som bare kan lese oppgaven... så er det kanskje noen ord og uttrykk som de må forklares.

Assistentene forklarer altså elevene begreper de stopper opp ved slik at de kan løse oppgaven de har blitt gitt. Det kan virke som at det ikke blir jobbet på en systematisk måte for at elevene skal tilegne seg bedre norskferdigheter. Særskilt norskopplæring skal føre til at elevene oppnår bedre ferdigheter i norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringa (Opplæringsloven, 1998). Det kan tenkes at det å sette inn en assistent i klassen for å forklare ord og begreper for elevene som stopper opp kan føre til at de klarer å løse oppgavene der og da, men blir de bedre i norsk av det? Som nevnt tidligere bør det jobbes systematisk for at elevene skal bli bedre i norsk (Wagner et al., 2008).

To av informantene fortalte også at noe av den særskilte norskopplæringa foregår utenfor klasserommet:

Så har vi noen utenfor, som blir med ut også... når vi får til det.

Om de får til å ta elevene ut av klasserommet kom ifølge rektoren an på organisatoriske forhold:

Det kommer an på plass rett og slett. For vi har jo ikke noen sånne egne grupperom på en måte vi... den skolen her har veldig liten plass.

Med andre ord kan det se ut til at elevenes eventuelle behov for å få opplæring utenfor klasserommet ikke blir prioritert først, skolen har ifølge informanten ikke plass. Igjen viser det seg altså at en organisatorisk faktor har avgjørende betydning for om eleven får det den har behov for eller ikke. Ved en annen skole blir det gitt et spesielt tilbud til de aller svakeste elevene:

Vi har en på første- og andretrinn, så har vi en lærer som tar ut de svakeste. Vi driller begreper.

De aller svakeste elevene får altså et særskilt tilbud. Om en elev med vedtak på § 2-8 derimot ikke befinner seg blant de aller svakeste eller ikke går i første- eller andreklasse ved denne skolen, foregår altså den særskilte norskopplæringa i ordinær opplæring.

Begrunnelse for valg av organiseringsmåte

En av informantene begrunnet valg av organisering på denne måten:

Denne skolen, som er en baseskole, der er det organisert slik at vi har 90 elever på et trinn i en base. Elevene er delt i fem kontaktgrupper med hver sin kontaktlærer. Da bruker vi den særskilte norskressursen for å kunne ha de gruppene. For de gruppene har bare 18 elever. Det ikke er plass til mer enn atten elever, så du skjønner at da må vi bruke den ressursen for å kunne ha 18 elever istedenfor 28 i de fem gruppene.

Informanten omtaler her de ekstra økonomiske ressursene skolen får tildelt for hver elev som har vedtak på § 2-8. Ved denne skolen foregår altså den særskilte norskopplæringa i klasserommene sammen med de minoritetsspråklige elevene som ikke har vedtak på særskilt norskopplæring og de elevene som har norsk som morsmål. Informanten hevder at de må bruke ressursene de får for å gjennomføre vedtakene på særskilt norskopplæring på å gjøre gruppene mindre fordi de ikke har plass til flere elever i hvert rom. Man kan undres over hva skolen hadde gjort om de ikke hadde hatt elever på § 2-8-vedtak og dermed ikke hadde fått tildelt ressurser. Andre sa at:

Det spiller ingen rolle om du bruker den i stor gruppe eller liten gruppe, og den har også effekt på norskspråklige, da, så i denne sammenheng så vil vi at det skal være en del av 2-8-undervisningen.

Informanten snakker her om et verktøy de bruker for å utvide begrepsapparatet til elevene. En annen informant sa:

Det gjør ikke noe om det kommer alle til gode, men det er jo disse minoritetsspråklige elevene, hvis det kommer dem til gode så er det en god ting.

Det kan virke som at informantene mener at det ikke har noe å si om den særskilte norskopplæringen blir gitt til flere enn de som har vedtak fordi det vil komme alle til gode. Det kan derimot tenkes at elevene kanskje ville fått et tilbud bedre tilpasset dem om de var i en mindre gruppe og at det dermed var færre elever per lærer.

Valget av måte å organisere den særskilte norskopplæringa på ble også begrunnet med dette:

Vi vil at alle skal være i et språklig miljø for at alle kan utvikle seg på sitt nivå.

Jeg tenker at undervisningen, altså, språkopplæring, den foregår egentlig best i sammen med norsktalende i norskspråklig miljø for at der lærer de språket.

Oppfatningen av at det er best å være i et norsk miljø og fokusere mest mulig på norsk for å lære norsk er, som vist i teorikapittelet, ikke uvanlig (Bakken, 2007). Denne tanken er derimot kun basert på såkalt sunn fornuft. Selv om det ofte tar relativt kort tid å tilegne seg et godt muntlig, funksjonelt språk, tar det mye lenger tid å lære seg den kognitivt sett mer krevende delen av språket (Bakken, 2007; Cummins, 2000). Det strider også i mot anerkjent forskning som har vist at elever ikke automatisk tilegner seg et godt norskspråk ved å være i et norskspråklig miljø, det må arbeides systematisk og målrettet mot at det skal skje (Bakken, 2007; Wagner et al., 2008).

4.2.3 Tospråklig fagopplæring

Det ble ikke snakket like mye om organiseringen av tospråklig fagopplæring som særskilt norskopplæring under intervjuene, og derfor blir det bare nevnt kort under dette temaet.

Tospråklig fagopplæring organiseres på en slik måte at:

Da kommer læreren, henter de elevene, så har han forberedt seg da, ikke sant. Og skal de ha om vikingtida neste uke, da har læreren funnet ut hvilke begreper han trenger å øve med de elevene.

Når det gjelder tospråklig fagopplæring ser informantene med andre ord ikke ut til å synes at det er så viktig at elevene er i ordinær klasse. Tospråklig fagopplæring er, som vist i teorikapittelet, en svært god måte å gi elever med et annet morsmål enn norsk opplæring på (Cummins, 2000). Dette gjelder både for utvikling av andrespråksferdigheter og læring av fag (Thomas og Collins, 2001; Bakken, 2007; Cummins, 2000). På bakgrunn av dette er det nærliggende å tenke at det er positivt å få tospråklig fagopplæring for de elevene som får det. Videre fortalte informanten hva som foregikk i den tospråklige fagopplæringa ved skolen:

De tospråklige lærerne driver såkalt tospråklig fagopplæring, men det de i praksis gjør, det er begrepsopplæring på norsk.(...) Det er en støtte for å lære dem norsk.

Ut fra måten dette blir sagt på, kan det virke som at informanten tenker at den tospråklige fagopplæringa som gjennomføres ved skolen ikke foregår slik informanten oppfatter eller vet at det skal gjøres. Den tospråklige fagopplæringa noen elever har fått vedtak på er altså begrepsopplæring på norsk med støtte i morsmålet med et mål om å bli bedre i norsk. Med andre ord foregår det ikke tospråklig fagopplæring, men begrepsopplæring.

4.2.4 Morsmålsopplæring

Morsmålsopplæring kan, om nødvendig, foregå ved en annen skole enn den eleven går på til vanlig (Opplæringsloven, 1998). Dette var tilfellet for den ene eleven som hadde vedtak på morsmålsopplæring, og hvordan denne opplæringa organiseres og gjennomføres utover dette vites derfor ikke.

4.3 utfordringer i forbindelse med § 2-8

Dette er det siste hovedtemaet i presentasjonen av datamaterialet. Under intervjuene ønsket jeg å få vite om informantene opplever noen utfordringer i forbindelse med tolkning og forvaltning av § 2-8 og eventuelt hvilke. Alle informantene hadde noe å si om dette, og svarene varierte. Det ble nevnt utfordringer i forbindelse med bruk av kartleggingsverktøy for å måle elevenes ferdigheter, motstand mot endring i kollegiet, å skille mellom spesialundervisning og særskilt norskopplæring og dokumentasjon av tilbudet og utbyttet elevene får. Disse har blitt delt inn i ulike undertemaer:

- Kartleggingsverktøyene
- Motstand mot endring
- Å skille mellom § 5-1 og § 2-8
- Dokumentasjon

Hva informantene sa om disse temaene vil bli presentert nedenfor.

4.3.1 utfordringer i forbindelse med bruk av kartleggingsverktøyene

To av fire informanter uttrykket at det var utfordringer knyttet til det å basere avgjørelsen av om en elev skal få vedtak eller ikke på resultater fremkommet ved bruk av kartleggingsverktøy. De snakket begge om at elevene kunne ha en dårlig dag, og at det dermed kunne være med på å påvirke resultatet:

Så kan du jo ha dårlige dager å, du kan ha stått opp med feil... hjemmesituasjonen kan, kan ha hatt dårlig søvn, det er flere ting som spiller inn selvfølgelig.

Den andre informanten satte seg inn i elevenes sted:

Den måler min ferdighet den dagen, og det er det den gjør. Og det kan hende at jeg hadde flaks på noen av flervalgsoppgavene, det kan hende at hamsteren min døde dagen før, så jeg var veldig lei meg.

Informantene uttrykker her at kartleggingsverktøyene kan slå feil om eleven av en eller annen grunn enten gjør det bedre eller dårligere enn han eller hun vanligvis ville ha gjort om kartleggingen ble gjennomført en annen dag. På tross av dette beror avgjørelsen av om en elev skal ha vedtak på § 2-8 eller ikke på nettopp disse verktøyene, og informantene snakket ikke om noen annen måte å kartlegge på.

Det ble også uttrykket usikkerhet for hvor man skal sette grensa for når en elev har tilstrekkelige ferdigheter og ikke:

Hvor legger man grensen? Det er mange som er usikre på det, også vi er usikre på det.

Det kan tolkes dithen at retningslinjene skolene har for å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ikke, ikke er klare nok. Hvor velger man å sette grensa om man ikke egentlig vet hvor den bør ligge? Får flere elever enn det som er nødvendig vedtak, eller får kanskje bare de svakeste? Ut fra tallene skolene har oppgitt over antall elever som har vedtak på § 2-8 kan det tenkes at grensa for å få vedtak er lav. Å sette grensa for å ha rett til særskilt norsk lavt vil føre til at ressursene skolen får må fordeles på flere, og det vil dermed kunne gå utover de elevene som trenger det mest. Om grensa settes for høyt kan det på sin side derimot tenkes at flere elever vil ha vansker med å følge den ordinære opplæringa fordi de ikke får noe ekstra oppfølging (Heldal, 2012).

4.3.2 Motstand mot endring

I mitt teorikapittel ble det trukket frem at det kan være utfordrende å klare å gjennomføre endringsarbeid i skolen fordi en del skolepersonell ikke selv ser noe behov for endring, eller ikke ønsker å endre måten de arbeider på. En av mine informanter trakk frem dette som en utfordring i forbindelse med gjennomføring av § 2-8 i praksis:

Det er ikke alle som vil vettu (...) og det er jo en utfordring i forhold til at lærere som holder på sånn som de alltid har gjort. De kan bli sure, ikke sant, «faen, mener du at jeg ikke er en god lærer, er det det du sier?»

Det kan tenkes at dette er en utfordring som ikke bare er knyttet spesielt til § 2-8, men kanskje også mye annet som skal innføres ved skolen. Like fullt er det en utfordring også med

implementeringen av § 2-8. Ut fra det som kom fram under intervjuet virket det som at informanten så på dette som en stor utfordring som det var vanskelig å hankses med.

En annen informant sa mer indirekte at ikke alle lærerne bruker kartleggingsverktøyet Norsk som Læringsverktøy ordentlig:

Det er noen få lærere som bruker det sånn helt gjennomført.

Dette ble ikke nevnt som noen utfordring fra informantens side, men tidligere i intervjuet sa informanten at de brukte Norsk som Læringspråk til å kartlegge elevene med. Med andre ord kan det virke som at han her sier at det er en del lærere som ikke bruker kartleggingsverktøyet slik de egentlig skal. Dette kan tenkes å påvirke kvaliteten på kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene. Kanskje er det slik fordi en del lærere ikke ønsker eller ser noe behov for å bruke Norsk som Læringspråk, og derfor heller ikke gjør det.

4.3.3 Å skille mellom spesialundervisning og særskilt språkopplæring

En informant opplevde det som utfordrende å skille mellom § 5-1 og § 2-8 sa at det var utfordrende om elever både har behov for vedtak på § 2-8 og spesialundervisning:

Så, en elev som både har svake norskkunnskaper og lese- og skrivevansker blir kjempevanskelig.

som regel så er det behov for begrepsopplæring også med 5-1-barna. Også, asså de tospråklige. Det er jo ikke sånn at du... så det henger veldig sammen, det er egentlig vanskelig å skille.

Informanten mener at det er vanskelig om en elev både har behov for spesialundervisning og vedtak om særskilt språkopplæring. Elever som har behov for det, har rett på å få vedtak om begge deler. De tre andre informantene uttrykket at det var uproblematisk å skille mellom § 5-1 og § 2-8:

Vi klarer å skille det asså, fordi atte vi ser jo om det er språkavhengig eller om det ikke er det.

Informanten mener altså at det ikke er noe problem for dem å vite om vanskene en elev har kommer av svake norskferdigheter eller av noe annet. En av de andre som også mente at det var uproblematisk sa noe annet i forbindelse med dette:

Asså i den grad det blir noen konflikt, så trumfer § 5-1 § 2-8 (...) hvis du har 5-1 undervisning som kræsjer med 2-8-time, så vil det alltid være 5-1 som slår ut 2-8 (...) det er ikke noe problematisk overhodet fordi atte man da, asså, 5-1 trumfer alt.

Her kommer det altså frem at informanten ikke synes det er vanskelig å skille mellom § 5-1 og § 2-8. Jeg tolker det dithen at det fordi informanten mener at vedtak om spesialundervisning går foran alt. Om det skal være undervisning i forbindelse med § 2-8 en time hvor det også har blitt satt opp spesialundervisning, vil eleven få spesialundervisning og ikke det den har fått vedtak om etter § 2-8. Like fullt har derimot elevene også krav på det de har fått vedtak om etter § 2-8 (Opplæringsloven, 1998).

4.3.4 Dokumentasjon

Med nye retningslinjer fra Utdanningsetaten i 2014 skal skolene nå begynne å dokumentere hva som blir gjort med elevene som har vedtak på § 2-8. En informant uttrykket utfordringer i forbindelse med å skulle kunne dokumentere den særskilte norskopplæringa:

Det er ikke så lett å dokumentere alltid. Også fordi atte, det kan ikke, det foregår ikke bare i ett fag, du kan ikke tenke at språkopplæringa foregår i norskfaget. Vi opplever jo at det er de andre fagene de har behov for språkopplæring. RLE, særlig naturfag og matematikk for eksempel, ikke sant.

Informanten sier altså at fordi elevene oftere møter ord de ikke kjenner til og forstår i andre fag enn norsk, må den særskilte norskopplæringa foregå i ordinær klasse. På grunn av det mener informanten at det er vanskelig å dokumentere hva som blir gjort i den særskilte norskopplæringa:

Du må kunne dokumentere at det har kommet den og den til gode. Da er det på en måte viktigere å gjennomføre undervisningstimen enn om de har fått... utbytte.

Å måtte dokumentere hva den særskilte norskopplæringa har gått ut på og at den har kommet den enkelte elev til gode ser ut til å være utfordrende å gjennomføre for denne informanten. Det kan virke som at informanten opplever det som at det da blir viktigere å gjennomføre noe som kan dokumenteres enn at elevene faktisk får utbytte. På den annen side er det nærliggende å tenke at om skolen ikke undersøker hva slags utbytte elevene faktisk får, vil de vel heller ikke kunne vite om deres måte å organisere opplæringa på faktisk gjør at elevene blir bedre i norsk?

4.4 Fra § 2-8 i opplæringsloven til § 2-8 i skolehverdagen

En av grunnene til at jeg ønsket å undersøke rektorers oppfatning av § 2-8 var at jeg mente at paragrafen var vag og at det dermed ville være interessant å undersøke hvordan ulike rektorer oppfattet den. Gjennom presentasjonen og drøftingen av datamaterialet har informantenes oppfatning og operasjonaliseringen blitt presentert og drøftet. Resultatene av min undersøkelse har vist at det er flere ulike faktorer som påvirker rektorene i deres forvaltning av § 2-8. Det kan virke som at om elevene har behov for særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring ikke er nok for at de faktisk skal få det. Som vist i presentasjonen av datamaterialet kom det fram at det kommer an på å ha nok økonomiske ressurser, tilgang på tospråklige lærere, nok plass, at det er for mange ulike morsmål ved skolen og å få med de ansatte på å gjennomføre arbeidet i forbindelse med § 2-8. Det har altså vist seg at det, som vist i teorikapittelet (Mathiesen, 2011; Welstad, 2012), er mange andre faktorer enn den faktiske loven som påvirker rektors forvaltning av § 2-8. Dette påvirker dermed også hvilket tilbud elevene får. Det er altså ikke slik at elevene ved behov nødvendigvis får det de ut fra § 2-8 har rett på. Med tanke på hvilke rettigheter elevene har, mener jeg det er grunn til å være kritisk til hvordan operasjonaliseringen av paragrafen foregår i praksis. Videre i dette kapittelet vil jeg reflektere rundt og drøfte operasjonaliseringen av paragrafen i praksis.

4.4.1 “Særskilt” norskopplæring?

Særskilt norskopplæring skal gis til de elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk som ikke har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Resultatene av min undersøkelse viste at flertallet av de minoritetsspråklige elevene ved de ulike skolene har vedtak om særskilt norskopplæring, noe som er i tråd med den oppfordringen Osloskolene har fått fra Utdanningsetaten (2014). Forskning på effekten av særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever har vist at særskilt norskopplæring, å ha opplæring kun i og på andrespråket, norsk, noen få timer i uka gir minst effekt (Thomas og Collier, 2001; Bakken, 2007), men det er altså det tilbudet elevene stort sett får. Et fåtall av elevene med vedtak om særskilt norskopplæring viste seg å få et tilbud utenfor klasserommet. Resten, flesteparten, får den særskilte norskopplæringen i klasserommet. En skole får tildelt ekstra ressurser for hver elev de har med vedtak på § 2-8. To av mine informanter uttrykket eksplisitt at de bruker ressursene de får for § 2-8-vedtakene til å danne mindre grupper:

Færre elever per lærer, det bruker vi nok mesteparten av de ressursene våre på.

Da bruker vi den særskilte norskressursen for å kunne ha 18 elever istedenfor 28 i hver gruppe.

På bakgrunn av disse uttalelsene kan det se ut til at ressursene ikke nødvendigvis først og fremst kommer de elevene som er årsaken til at skolen får tildelt ressursene til gode. Det meste av den særskilte norskopplæringa gjennomføres i den ordinære opplæringa sammen med de elevene som ikke har vedtak om særskilt norskopplæring og de elevene som har norsk eller samisk som morsmål. Opplæringa er det stort sett læreren selv som står for. Med andre ord blir den særskilte norskopplæringa, det de aller fleste av elevene med vedtak på § 2-8 får vedtak om når de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa, gitt i nettopp den ordinære opplæringa av ordinær lærer til alle elevene i klassen.

Et par av mine informanter nevnte at måten de hadde valgt å organisere den særskilte norskopplæringa på hadde vakt reaksjoner:

Men det er jo sånn at de blir jo ikke tatt ut, så derfor så er det litt vanskelig å forklare foreldrene her, asså hele, hele opplegget er jo at vi har kontaktgrupper på 18 elever hvor kontaktlærer er pålagt å drive begrepsopplæring, slik at for foreldrene så er det vanskelig å skjønne forskjellen.

Informanten sier at det er vanskelig for foreldrene å forstå forskjellen. At det er vanskelig å forstå forskjellen er det nærliggende å tenke at det er flere som vil synes. Hva er egentlig forskjellen? En annen informant nevner ikke foreldrene, men sier:

Vi har jo ikke muligheter for også ta dem ut på noen måte. Også har det blitt en situasjon her da, veldig egentlig om atte ”at da får dem jo ikke særskilt norsk, hvis dem er i klasserommet, for da får dem jo bare det som alle de andre får.

At noe er særskilt betyr at det er noe spesielt, noe annet enn det som er vanlig. At noen har fått innvilget vedtak om særskilt norskopplæring betyr vil si at de har rett på noe ekstra, noe annet enn de andre elevene, og at de har behov for det. Hva er egentlig den særskilte norskopplæringa som elevene får vedtak om? I min undersøkelse har det vist seg at elevene stort sett får det samme tilbudet som alle de andre elevene. Det er ikke noe særskilt, noe spesielt, noe annet enn de andre elevene får. Da får de, som informanten over har fått reaksjoner på, «jo bare det de andre får». Hvorfor blir elever satt på vedtak når det tilsynelatende uansett nesten ikke gjøres noe ekstra for at elevene som skolen mener ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa, skal tilegne seg gode nok ferdigheter i norsk til å gjøre det?

Flere av informantene var opptatt av at den særskilte norskopplæringa bør gjennomføres i klasserommet fordi at elevene da vil befinne seg i et norskspråklig miljø. Mine informanter mente at elevene derfor ville lære norsk best der. Forskning viser derimot at man ikke lærer et språk bare ved å være i et miljø hvor språket snakkes, det må jobbes systematisk for det (Wagner et al., 2008). I tillegg kan det påpekes at det ikke ville vært slik at elevene ikke skulle ha deltatt i den ordinære opplæringa om de fikk den særskilte norskopplæringa i egne grupper utenfor klasserommet. Kanskje er det snakk om en times særskilt norskopplæring i uka. Det vil si at elevene ville ha gått de resterende timene i ordinær klasse i et norskspråklig miljø.

Ved skolene hvor mine informanter jobber blir elevene sjelden tatt av vedtak om særskilt norskopplæring om de først har fått det. Grunnene til det kan tenkes å være flere og ulike. En grunn kan tenkes å være at den særskilte norskopplæringa ikke fungerer som den skal, elevene får ikke et godt nok utbytte av den til at de tilegner seg tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den ordinære opplæringa. En annen grunn kan tenkes å være at det tilbudet elevene får, eller skolen har mulighet til å gi, ikke holder til at elevene får mulighet til å tilegne seg

tilstrekkelig dugleik i norsk. Det kan tenkes å ha en sammenheng med at skolene tilsynelatende ikke gir elevene et særskilt tilbud. En annen grunn kan tenkes å være at skolene ikke er opptatt av å ta elevene av vedtaket og derfor ikke gjør det. Siden skolene ikke har fokus på at elevene skal gå av vedtaket, eller undersøke om de kanskje har tilegnet seg gode nok ferdigheter i norsk til å gå av, er det vanskelig å vite hvilken effekt særskilt norskopplæring egentlig har for elevene. Videre vil måten skolene har valgt å operasjonalisere paragrafen, med vekt på om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring, er med på å sikre elevene tilpasset opplæring og gi dem mulighet til å forbedre sine norskerdigheter slik at de kan følge ordinær opplæring bli drøftet.

4.4.2 Tospråklig fagopplæring - En individuell rettighet?

I tråd med teori om at det ofte er flere faktorer som påvirker en ikke-jurists forvaltning av loven (Mathiesen, 2011), kom det, som vist i presentasjonen av datamaterialet, i min undersøkelse fram at dette også gjelder mine informanter. Det kan virke som at disse faktorene har påvirket informantenes oppfatning av muligheten til å gjennomføre paragrafen i praksis, noe som i følge Goodlad et al. (1979) sin teori vil påvirke operasjonaliseringen. Det virket som at samtlige informanter så utfordringer i forbindelse med å skulle gi tospråklig fagopplæring til alle elevene som hadde behov for det blant annet fordi det var så mange ulike språk å dekke opp at det var mangel på lærere. Tospråklig fagopplæring ble tilbudt ved to av de fire skolene i min undersøkelse, og det ble tilbudt i henholdsvis tre og to språkgrupper. Ved de to andre skolene hadde ingen elever tilbud om tospråklig fagopplæring uansett behov.

Skoler oppfordres til å kun gi tospråklig fagopplæring til nyankomne elever som ikke kan norsk eller til elever med svært begrensede norskerdigheter (Utdanningsetaten, 2014). Det er nærliggende å tenke at disse elevene vil kunne befinne seg på både de skolene hvor tospråklig fagopplæring blir tilbudt og ved de skolene hvor det ikke blir det. Det er også nærliggende å tenke at det vil finnes elever med behov for tospråklig fagopplæring i enhver språkgruppe, ikke bare de få hvor det blir tilbudt. Det ser derimot ikke ut til at det kommer an på elevenes behov når det gjelder dette.

Ut fra det som kom fram i intervjuene kan det virke som at det kun er mulighet for en elev å få tospråklig fagopplæring om eleven har et av morsmålene som skolen har ansatt en lærer i.

Det vil med andre ord si at tospråklig fagopplæring ikke kan kalles en individuell rettighet ved noen av skolene. Det er en rettighet som kan bli oppfylt om man tilhører en av språkgruppene skolene har tospråklige lærere i. For elevene ved de to skolene hvor det ikke tilbys tospråklig fagopplæring, virket det som at dette ikke er en rettighet som elevene vil få oppfylt uansett hvilket behov de måtte ha. Dette på tross av at de ut fra opplæringslovens (1998) § 2-8 ved behov har rett på det.

4.5 Det ideologiske læreplannivået; Sikrer § 2-8 elevene tilpasset opplæring?

Sett at tanken bak § 2-8 er å sikre også de minoritetsspråklige elevene som har et annet morsmål enn norsk og samisk tilpasset opplæring og et utbytte av opplæringa, kan det stilles spørsmål ved om den faktisk gjør det. Det ideologiske læreplannivået er det første læreplannivået til Goodlad et al. (1979), men fordi drøftingen av dette læreplannivået bygger på presentasjonen av datamaterialet, blir det presentert her.

Alle elever i den norske skolen skal ha tilpasset opplæring. Det vil si at opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Som nevnt i redegjørelsen av Goodlads et al. (1979) fem læreplannivåer, kan det tenkes at ideologien bak § 2-8 har vært å sikre også de minoritetsspråklige elevene med svake norskferdigheter tilpasset opplæring. Ved skolene mine informanter jobber var det på intervjutidspunktet mange elever som hadde vedtak om særskilt norskopplæring. Det vil si at skolen skal ha kartlagt disse elevene og funnet ut at de ikke har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Vedtaket på § 2-8 er ment å sikre elevene tilpasset opplæring ved å ivareta elevens behov for ekstra tilrettelegging (Heldal, 2012; Kjellemo, 1995). Vedtaket skal altså ha blitt gitt for å gi disse elevene et forsvarlig opplæringstilbud (Heldal, 2012). For at opplæringstilbudet elevene får etter § 2-8 skal være forsvarlig må det være egnet til å gi dem mulighet til å forbedre sine norskkunnskaper slik at de kan følge, og få et tilfredsstillende utbytte av, den ordinære opplæringa (Heldal, 2012; Kjellemo, 1995). Loven gir derimot kun rett til opplæring, ikke læring, og at en elev får særskilt norskopplæring gir ingen garanti for at elevene som får vedtak på det faktisk blir bedre i norsk

(Welstad, 2012). Sikrer § 2-8 elevene den tilpassede opplæringa de etter opplæringsloven skal ha slik at de lærer norsk godt nok til å følge den ordinære opplæringa?

For at opplæringa skal være tilpasset de minoritetsspråklige elevene med vedtak på § 2-8, er det nærliggende å tenke at skolen må sørge for at den foregår på et språk som elevene forstår. Skolens oppgave er derimot ikke å gi undervisning på ulike språk, men å gjøre sitt for at de elevene som ikke har et godt nok norskspråk til å følge den ordinære opplæringa får mulighet til å utvikle det (Heldal, 2012). Ved skolene mine informanter jobber, foregår den særskilte norskopplæringa stort sett i klasserommet. Den blir gitt til alle elevene uansett hvilket morsmål eller eventuelle vedtak de har eller ikke har. Med unntak av for noen få av elevene med vedtak om særskilt norskopplæring gjøres det ikke noe ekstra, noe særskilt, for elevene som har vedtak om særskilt norskopplæring. Elevene har ikke rett på et optimalt tilbud, men gis de et forsvarlig tilbud? Dekker det deres behov for ekstra tilrettelegging, og gir det dem mulighet til å forbedre sine norskferdigheter slik at de kan følge ordinær opplæring? Det er uvisst hva slags utbytte elevene som går på skolene i min undersøkelse får. Mine informanter ga ikke uttrykk for at de foretok seg nye vurderinger for å undersøke om elevene hadde forbedret seg slik at de kunne gå av vedtaket, og få eller ingen elever går av vedtaket om de først har fått det. Det kan altså virke som at heller ikke tiltakene som igangsettes i forbindelse med § 2-8 blir evaluert. Det vil si at det kan tenkes at det ikke vites om det skolen gjør faktisk er med på å bidra til at elevene som har vedtak på § 2-8 får et forsvarlig utbytte og blir bedre i norsk.

At få eller ingen elever blir tatt av vedtaket ved noen av skolene, kan indikere at elevene ikke oppnår tilstrekkelig dugleik i norsk. Dette kan igjen bety at tilbudet de får ikke er forsvarlig (Kjellemo, 1995). Med andre ord kan det bety at opplæringstilbudet elevene får ikke gir dem mulighet til å forbedre sine norskferdigheter tilstrekkelig til å kunne følge den ordinære opplæringa. Skolene kartlegger derimot, som nevnt tidligere, ikke elevene for å finne ut om de har oppnådd tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Dermed er det vanskelig å si om tilbudet elevene med vedtak på § 2-8 får faktisk fungerer og hvilke muligheter det gir elevene til å forbedre sine norskferdigheter slik at de kan følge ordinær opplæring.

Som vist i teorikapittelet vil manglende språkkunnskaper kunne føre til at elevene presterer dårligere enn de ville ha gjort om de fikk opplæringen på et språk de kunne bedre (Engen og Kulbrandstad, 2004). Det vil kunne skape faglige hull som det kan bli vanskelig å tette igjen

(Bakken, 2003a). Dette vil kunne føre til at elevene presterer dårlig på skolen, noe som, som vist i teorikapittelet, kan føre til at de faller fra i videregående skole (Wollscheid, 2010). At skolene ikke gir elevene et godt nok tilbud vil med andre ord kunne påvirke deres fremtidige skolegang og arbeidsliv. I tråd med det som er beskrevet i teorikapittelet er dette derimot ikke sikkert, det kan hende at minoritetsspråklige elevers prestasjoner kommer an på andre faktorer enn nettopp språk som for eksempel motivasjon, høy intelligens eller forventninger hjemmefra (Bakken, 2003a). Allikevel er det nærliggende å tenke at et mangelfullt tilbud i særskilt språkopplæring vil kunne være med på å bidra til at noen av de minoritetsspråklige elevene får svake skolerestater (Bakken, 2007; Cummins, 2002; Mastekaasa og Grindland, 2009)

5 Avslutning

I dette prosjektet har fire rektorer ved skoler i Oslo blitt intervjuet. Disse rektorene er skolens ledere og har dermed mye juridisk ansvar, men de er ikke jurister. Formålet med denne oppgaven har vært å belyse hvordan rektorene oppfatter § 2-8. Tanken bak dette var at deres oppfatning ville påvirke deres operasjonalisering av paragrafen og dermed også hvilket tilbud elevene med behov for særskilt språkopplæring får. Problemstillingen for prosjektet har vært:

Hvordan oppfatter rektorer opplæringslovens (1998) § 2-8?

Resultatene har vist at rektorene uttrykker bruk av skjønn i vurderingen av om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ikke, men hvordan de skjønnsmessig vurderer det fremkom det ikke svar på. Informantenes oppfatning av når det er nødvendig å få tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring så stort sett ut til å komme an på andre faktorer enn elevenes behov, altså når det er nødvendig for eleven. Resultatene av undersøkelsen viste nemlig at de informantene som arbeidet ved skoler hvor tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring ikke ble tilbudt, ikke begrunnet det med at det ikke var nødvendig for noen av elevene, men heller at det koster mye og er vanskelig å få tak i tospråklige faglærere. I tillegg til dette ble det også begrunnet med en oppfatning av at det i Oslo kommune ikke skal tilbys opplæring med bruk av morsmål til noen elever.

Informantenes oppfatning av deres muligheter til å gjennomføre paragrafen i praksis så også ut til å være påvirket av faktorer som blant annet økonomi, for mange ulike morsmål ved skolene og politiske føringer. Alt i alt ser tilbudet de minoritetsspråklige elevene får ut til å være påvirket og begrenset av faktorer som økonomi, at det er vanskelig å få tak i tospråklige faglærere, politiske føringer og et for stort antall ulike morsmål til at de har mulighet til å dekke det opp og gi elevene det de har behov for. To av informantene uttrykket eksplisitt at pengene skolen får for elever med vedtak om særskilt norskopplæring stort sett går til å gjøre elevgruppene mindre. Dette kan bety at ressursene skolene får for å gjennomføre særskilt norskopplæring ikke nødvendigvis går til verken særskilt norskopplæring eller kommer elevene med vedtak om det til gode.

Det har vist seg at de fleste med vedtak på § 2-8 har vedtak om særskilt norskopplæring. Det vil si at elevene har fått vedtak om forsterket norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Samtlige informanter oppga at denne opplæringa med få unntak gjennomføres i ordinær klasse og at den blir gitt til alle elever, uansett hvilket morsmål de har eller om de har vedtak på § 2-8 eller ikke. Det har blitt drøftet om dette tilbudet er forsvarlig for elevene som faktisk har vedtak om særskilt norskopplæring.

Målet med undersøkelsen har ikke vært å finne ut hvilket utbytte elevene får av opplæringen gitt basert på § 2-8, men det har allikevel blitt stilt spørsmål ved om tilbudet elevene får medfører at de får tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Fordi resultatene viste at det ikke blir undersøkt om elevene har tilegnet seg gode nok ferdigheter til å gå av vedtakene, og få eller ingen elever går av vedtakene før de slutter på skolen, er det nærliggende å tenke at informantene ikke heller selv vet om den særskilte norskopplæring fungerer og faktisk fører til at elevene ved deres skole blir bedre i norsk. Om elevene ikke tilegner seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringa er det ut fra det som ble nevnt i teorikapittelet nærliggende å anta at dette vil kunne påvirke deres skoleprestasjoner og fremtidige liv i negativ retning.

5.1 Videre forskning

Utvalget i forbindelse med dette prosjektet har bestått av fire rektorer. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan paragrafen blir oppfattet og forvaltet ved flere skoler i kommunen for å se om det hadde fremkommet lignende resultater. Undersøkelsen er gjennomført i Oslo kommune. Siden den enkelte kommune har rom til selv å bestemme hvordan paragrafen skal gjennomføres i praksis, ville det vært interessant å undersøke hvordan dette gjøres i andre kommuner for å finne ut om det gjøres på lik eller ulik måte. Det ville i så fall også vært spennende å undersøke hvordan eventuelle ulike måter å gjennomføre paragrafen i praksis på påvirker elevene som har vedtak om særskilt språkopplæring.

Siden denne undersøkelsen kun omfatter rektorenes oppfatning av, og utsagn om hvordan paragrafen operasjonaliseres, ville det vært spennende å undersøke hva som faktisk foregår i den såkalte særskilte språkopplæringa. Det ville vært interessant å undersøke om tilbudet elevene får i dag faktisk fører til at de blir bedre i norsk og tilegner seg gode nok ferdigheter i

språket til å kunne følge den ordinære opplæringa, og hvordan det går med elevene i skoletiden og senere.

Litteraturliste

- Aubert, V., Eckhoff, T. og Sveri, K. (1952). *En lov i søkelyset*. Oslo: Akademisk Forlag.
- Bakken, A. (2003a). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet i sosial mobilitet*. (NOVA 2003:15). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2003b). *Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 3(1), 3-23. Hentet fra <http://www.hioa.no/OmHiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Tidsskrift-for-ungdomsforskning>
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. (NOVA, 2007:10). Oslo: NOVA
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009). Innledning. I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (s. 11-42). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Briseid, G. L. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, L. H. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2009, 19. mai). 9. Krav om informert og fritt samtykke. Hentet 22. Januar 2015 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske>

retningslinjer/Samfunnsvitenskapjusog'humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9
Krav-om-informert-og-frittsamtykke/

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (2009, 19. Mai).
14. Krav om konfidensialitet. Hentet 22. januar 2015 fra
[https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap jus
og humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/14-Krav-omKonfidensialitet](https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap_jus_og_humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/14-Krav-omKonfidensialitet)

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (2014, 23. juni).
Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 22. januar 2015 fra
[https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske
retningslinjer](https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske_retningslinjer)

Engen, O. T. Og Kulbrandstad, A. L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og
minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, G. H. (2012). *Juss for skoleledere*. Oslo: Universitetsforlaget

Forvaltningsloven. Lov 10. Februar 1967 nr. 10 om behandlingsmåten i forvaltningssaker.

Gadamer, G. H. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag.

Gjærum, R. G. (2010). Usedvanlige informanter gir særegne narrativer. i Gjærum, R.
G.(red). *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter
har utviklingshmening*. (s.138-157) Oslo: Universitetsforlaget

Goodlad, Klein og Tye (1979). The domains of curriculum and their study. I J. Goodlad
(red.), *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice* (s. 43-76) . New York :
McGraw-Hill.

Grindland, M. V. (2009). Minoritetselevers frafall fra videregående opplæring. I E.G.
Birkelund, & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? Innvandrere og barn av
innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (s. 61-73). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Hagtvet, E. B. og Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 563-593). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hauge, M. A. (2007). *Den flerkulturelle skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heldal, A. (2012). Retten til særskilt språkopplæring. I H. Jakhelln, & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner*. (s. 440-454). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T.F. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag
- Hvenekilde, A. (1994). Morsmålsundervisningens plass og betydning for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. I: A. Hvenekilde (Red.), *Veier til kunnskap og deltakelse: Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. (s. 53-76). Oslo: Novus
- Hvistendahl (2009). Elever frå språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1997). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Morsmål for språklige minoriteter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f#181>
- Kjellemo, T. B. (1995). *Rett til spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kleven, A. T. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s.120-138). Oslo: Unipubforlag
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010: 7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

- Kunnskapsdepartementet (2006a). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR701/Hele/Formaal/>
- Kunnskapsdepartementet (2006b). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 2006-2007). Oslo: Departementets servicesenter
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Ad notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Mathiesen, T. (2011). *Retten i samfunnet. En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax Forlag
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 522-539). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ogbu, U. J., & Gibson A. M. (1991). Immigrant and Involuntarily Minorities in Comparative Perspective. I M. A. Gibson, & J. U. Ogbu (Red.), *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntarily Minorities*. (s. 3-31). New York: Garland Publishing, Inc.
- Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, B. M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Schou, A. L. (2009). Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn – mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning? I G. E. Birkelund og A. Mastekaasa (red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (s. 109-124). Oslo: Abstrakt forlag.

Schultz, J.-H., Hauge, A-M., & Støre, H., (2008). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sivesind, K. (2012). Jus + ped = sant? Et felles nasjonalt tilsyn i skolen – om nye styringsformer og bruken av faglig skjønn. I H. Jakhelln, & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner*. (s. 655-681). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk Sentralbyrå (2014). Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2014. Hentet 15. mars 2015 fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2014-1212#content>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper hentet 27. oktober 2014 fra: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?eps

Utdanningsdirektoratet (2006). Prinsipp for opplæringa hentet 16. mars 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

Utdanningssetaten, Oslo kommune (2014). *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter*. Rundskriv nr. 1/2014. Hentet 1. mai 2015 fra http://www.skoyen.gs.oslo.no/praktisk/S_rskilt_spr_koppl_ring/images/s_rskilt_spr_oppl_ring.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/26458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen Sandviken: Fagbokforlaget

- Thomas, W.P. og Collier, V. (2001). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students? Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, California: University of California, Center for Research on Education, *Diversity & Excellence*.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode*. (s. 249-257). Oslo: Universitetet i Oslo
- Wagner, K.H., Strömqvist, S. & Uppstad, P.U. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Welstad, T. (2012). Skoleledere som rettsanvendere. I H. Jakhelln, & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner*. (s. 700-721). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. (NOVA, 2010:12). Oslo: NOVA
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Gå gjennom informasjonsskrivet
- Avklar hva som menes med minoritetsspråklige elever + § 2-8.

Bakgrunnsspørsmål

1. Hvor mange elever går det på skolen?
2. Hvor mange minoritetsspråklige elever går det på denne skolen?
3. Hvilke land kommer de minoritetsspråklige elevene fra? Hvor mange ulike språk snakker de/har de som morsmål? Hvilke språk er de vanligste? (2-3).
4. Hvor mange minoritetsspråklige elever har vedtak på § 2-8?
5. Har dere noen minoritetsspråklige elever som har vedtak på spesialundervisning? Eventuelt hvor mange?

Oppfatning

6. I opplæringsloven står det at elevene har rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge den ordinære opplæringa. Hva legger du i tilstrekkelig kompetanse?
7. Hvordan skiller dere ved denne skolen mellom at en elev har tilstrekkelig kompetanse og ikke?
8. Hva er målet med særskilt norskopplæring?

9. Opplever dere at elevene når dette målet? Når blir det vanligvis oppnådd?
10. Har dere noen elever som har vedtak på tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring?
- a. Hvis ja: Hva avgjør om en elev også skal få tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring eller ikke?

Praktisering

11. På hvilket klassetrinn er det vanlig at vedtak fattes?
12. Hvilke prosedyrer følges for å finne ut om elev skal få særskilt norskopplæring?
13. Hvilken prosedyre følges for å finne ut om en elev ikke lenger trenger særskilt norskopplæring?
14. Hvilke kriterier skal være på plass for at eleven skal slutte med særskilt norskopplæring?
15. Har dere noen verktøy/metode for å vurdere elevens språkferdigheter og ser dere noen utfordringer ved slik vurdering? (Fordeler/ulemp)
16. Kartlegger dere også elevenes ferdigheter i morsmålet?
17. Hvem er det som kartlegger? Hvilken kompetanse har den personen?
18. Hvilken læreplan følger dere i særskilt norskopplæringa? (Læreplan for særskilt norskopplæring eller KL06)
19. Hvordan organiseres vanligvis særskilt norskopplæring? (I klasserommet, utenfor klasserommet, alene, i gruppe osv.)
20. Hvem er det som har timene? (Kompetanse)

Verdier og holdninger

21. Hva tenker du at er viktigst for at minoritetsspråklige elever får et best mulig opplæringstilbud? Hvis du skulle rangere norsk, fagopplæring, det sosiale og morsmål etter hva du tenker er viktigst for minoritetsspråklige elever, hvordan ville du gjøre det?

22. Hvis ingen får morsmålsopplæring: Er du som rektor opptatt av at elevenes morsmål og kulturbakgrunn brukes og anerkjennes i timene? Gjøres det?

Utfordringer

23. Opplever dere noen utfordringer med å skille mellom § 5-1 om retten til spesialundervisning og § 2-8 om retten til særskilt norskopplæring? På hvilken måte?

24. Opplever dere noen utfordringer ved tolkning og gjennomføring av paragrafen? Hvilke?

Generelt

25. Hva tenker du at ville være det ideelle opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever?

26. Har du noe mer å tilføye/noen synspunkter om tolkning og praktisering av § 2-8 og undervisning av minoritetsspråklige elever som ikke er nevnt enda?

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hei,

Mitt navn er Kine Revheim og jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Til våren skal jeg levere masteroppgaven min, og jeg har valgt å skrive om hvordan § 2-8 i Opplæringsloven om særskilt norskopplæring for elever med et annet morsmål enn norsk og samisk blir oppfattet ved ulike skoler.

Formålet med studien er å få et bilde av hvordan ulike rektorer eller assisterende rektorer forholder seg til og oppfatter § 2-8, og i den forbindelse vil det være svært nyttig å kunne få intervjuer deg eller assisterende rektor ved skolen. Spørsmålene vil omhandle hvordan det som står i paragrafen oppfattes, hva som er utslagsgivende for om en elev får eller ikke får et enkeltvedtak ut fra paragrafen, hvilke prosedyrer skolen følger, eventuelle utfordringer som oppleves med paragrafen og hva du tenker er viktigst for å gi minoritetsspråklige elever et best mulig opplæringstilbud. I tillegg til disse temaene er også, om mulig, ønskelig å få vite noe om antall elever med et annet morsmål enn norsk og samisk ved din skole, hvor mange som har enkeltvedtak ut fra paragrafen samt antall ulike morsmål elevene ved skolen har.

Det er ønskelig at intervjuene kan bli tatt opp med lydopptaker. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er frivillig å delta i studien. Om du sier ja til å bli med, vil du når som helst ha mulighet til å trekke deg uten å oppgi noen grunn. Om du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg bli slettet umiddelbart.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2015. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er sensurert og godkjent. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta i studien, kan du sende meg en bekreftelse på mail. Et samtykkeskjema må signeres, men det kan vi gjøre samme dag som intervjuet gjennomføres. Om du har noen spørsmål om studien, kan du kontakte meg på kinerevheim@gmail.com eller telefon 94 19 49 81 eller min veileder, Ivar Morken på ivar.morken@isp.uio.no

Med vennlig hilsen

Kine Revheim

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postadresse og post-
boksnummer:
Hovory
Tel: +47 22 38 21 17
Fax: +47 22 38 54 50
mailto:nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 221 884

Ivar Morken
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41123 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41123	<i>Rektors oppfatning av § 2-8 i Opplæringsloven</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ivar Morken</i>
Student	<i>Kine Revheim</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf. 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

A-kravgjennomføring i Oslo

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 38 21 17. nsd@nsd.uib.no
NORWEGIAN NSD: Norwegian Social Science Data Services, 1140 Blindern, Tel: +47 22 38 21 17. nsd@nsd.uib.no
OSLO NSD: Universitetet i Tromsø, Postboks 9000, Tromsø, Tel: +47 77 91 43 20. nsd@helseforskning.no

