



*En skole for alle? - Et kritisk blikk på inkludering og tilpasset opplæring for elever uten skolegang.*

Cecilie Haukeland

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt arbeid

Antall ord: 26887

15.desember.2022

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.



## **Sammendrag**

Dette er en masteroppgave som ønsker å fremme et kritisk blikk på regelverket i innføringsklasser og vise hvilken faglig kritikk som finnes av dette regelverket. Videre viser oppgaven hva som kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier som kan utledes for gruppen. Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming og er metodologisk grunnlag for oppgaven. "Tykke beskrivelser" basert på Geertz teorier er brukt i semistrukturerte intervjuer med fire lærere i Norge. Forskning som har vært bakgrunn for tema og analyse er Line Hilt (2016) sine feltarbeid om innføringsklasser, NOU- rapport (2010:10,7) *Mangfold og mestring* om minoritetsspråklige elever i skolen, Thorshaug og Svendsens (2014) kartlegging av elever uten skolebakgrunn og deres situasjon i Norge *Helhetlig oppfølging av nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. Cummins (2001) teorier om språkutvikling og utviklingen av et BICS og CALP- språk blir også presentert og til slutt blir Berrys (1997) akkulturasjons rammeverk presentert. Oppgavens hovedfokus er tilpasset opplæring for elever uten skolebakgrunn og hvilke utfordringer lærere forteller om. Datafunn sammenfaller med aktuell forskning som er det teoretiske rammeverket i oppgaven og finner at elevgruppen ikke får et godt nok opplæringstilbud per dags dato.

## **Abstract**

This is a master's thesis that wants to promote a critical look at the regulations in introductory classes and show what professional criticism exists of these regulations. Furthermore, the thesis shows what characterizes the concept of adapted education and which educational strategies can be derived for the group. The assignment has a hermeneutic approach and is the methodological basis for the assignment. "Thick descriptions" based on Geertz's theories are used in semi-structured interviews with four teachers in Norway. Research that has been the background for the topic and analysis is Line Hilt's (2016) fieldwork on introductory classes, NOU report (2010:10,7) "Diversity and coping" about minority-language students in school, Thorshaug and Svendsen (2014) Comprehensive follow-up of newly arrived students with little school background from the country of origin and their educational situation, a survey of students without school background and their situation in Norway. Cummins' (2001) theories of language

development and the development of a BICS and CALP language are also presented and finally Berry's (1997) acculturation framework is presented. The main focus of the paper is adapted education for pupils without a school background and what challenges teachers tell about. Data findings coincide with current research which is the theoretical framework of the thesis and finds that the student group does not receive a good enough training offer as of today.

## Forord

Når jeg nå er ved veis ende føles det litt vemodig. Det er tre års studie som nå er ferdig. Jeg hadde aldri trodd at denne dagen skulle komme, at jeg skulle levere en oppgave som denne.

Jeg har blitt vant til å studere ved siden av jobb og med barn og føler nesten et tomrom når oppgaven leveres. Hva skal jeg finne på nå?

Det har vært en reise med oppturer og nedturer. Jeg liker å lære og synes MIKA- studiet har vært utrolig lærerikt. Samtidig har det vært tunge dager hvor en ønsker å gi opp å skrive på masteroppgaven.

Jeg har lært utrolig mye av å skrive denne oppgaven. Selvsagt har jeg lært fag og fordypet meg i et emne, men prosessen med å skrive en masteroppgave og alt som den består av har vært det mest lærerike jeg har lært til nå.

Samtidig føler jeg meg ydmyk og heldig for å ha muligheten til å ta utdanning på masternivå. Som alenemor er ikke det en luksus en har i andre deler av verden. Fordi jeg bor i Norge har jeg denne muligheten og jeg tar ikke denne muligheten for gitt. Derfor er det viktig for meg som lærer å oppfordre alle mine minoritetsspråklige elever- særlig jenter- til å ta utdanning.

Hadde det ikke vært for min veileder- Frederique Brossard Børhaug- hadde jeg ikke fått skrevet oppgaven like godt. Takk for all oppmuntring og lærerike tilbakemeldinger, de har vært enormt verdifulle. Du er en fantastisk dyktig veileder som har fått meg til å gjøre mitt ytterste som student. Tusen millioner takk for all støtte.

Og til min sønn- beklager for at din mor har hatt det travelt i det siste. Jeg lover deg at du skal få se din mor så mye du vil fra nå av, selv om du sikkert er opptatt med dine egne studier. Du er min favoritt menneske i hele verden!

Bergen 12.12.2022

Cecilie Haukeland

<b>1. Introduksjon</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Oppbygging av oppgaven</b>	<b>11</b>
<b>2. Hva kjennetegner regelverket for innføringsklasser, og hvilken faglig kritikk finnes av §2.8 og dens implementering?</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Et nærmere fokus på elevgruppen og lovverket som angår denne gruppen.</b>	<b>13</b>
<b>2.1.2 Hvem er elevene?</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Særskilt språkopplæring for nyankommet språklige elever: Hva sier lovverket?</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Norskopplæring i alle fag</b>	<b>15</b>
<b>2.3.1 Norskundervisning i naturfag og samfunnsfag</b>	<b>15</b>
<b>2.3.2 Innholdsforståelse i teoretiske fag</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Innføringsklasser</b>	<b>17</b>
<b>3. Hva kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen?</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Tilpasset opplæring i opplæringsloven</b>	<b>19</b>
<b>3.1.2 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Tilpasset opplæring i innføringsklasser</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Muligheter til utdanning for minoritetsspråklige elever</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Ferdigheter i norsk for minoritetsspråklig elever</b>	<b>23</b>
<b>3.5 Organiseringen I innføringsklassene</b>	<b>24</b>
3.5.1 Hvilke forventninger har vi til elevene?	25
3.5.2 Utdringer uten et felles språk	26
<b>3.6.1 Språk og språkutvikling</b>	<b>27</b>
3.6.2 Språkferdigheter- BICS og CALP	28
3.6.3 Språkferdigheter i ordinær opplæring	29
3.7.1 Akkulturasjon og migrasjon	29
<b>3.7.2 Akkulturasjonsstrategier</b>	<b>31</b>
<b>3.8. Avslutning</b>	<b>32</b>
<b>4. Oppgavens metodiske valg</b>	<b>34</b>
<b>4.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring</b>	<b>34</b>
<b>4.2. Kvalitativ metodiske valg</b>	<b>35</b>
<b>4.2.1 Et nærmere fokus på kvalitative metoder</b>	<b>35</b>
4.2.2 Betydning av «tykke» beskrivelser	36
<b>4.3. Begrunnelse for metodiske valg i oppgaven</b>	<b>37</b>
4.3.1 Intervju som kvalitativ metodiske utgangspunkt	37
4.3.2 Utvalg av informanter	38
4.3.3 Valg av semi-strukturert intervju	39
<b>4.5 Hermeneutikk og feltarbeidets gjennomgang</b>	<b>42</b>

4.5.1 Den hermeneutiske sirkel som utgangspunkt i intervjuene	42
4.5.2 Glimt fra feltarbeidets gjennomgang	42
4.6 Etske retningslinjer for behandling av personopplysninger og vurdering av prosjektets validitet og reliabilitet	44
4.6.1 Forskningsetikk i prosjektets grunnlag og gjennomgang	44
4.6.2 Validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet	46
4.6.2.1. Reliabilitet i datainnhenting	46
4.6.2.2 Validitet, et viktig punkt for forskningsetikk og kvalitet	47
4.7.1 Framgangsmåte for intervjuene	47
4.7.2 Transkribering av intervjuene	48
4. 8. Avslutning	50
5. Presentasjon av datafunn	51
5.2. Datafunn	52
5.2.1. Stor variasjon i classesammensetning i innføringsklassen	52
5.2.2 Hvor mange elever har skolegang fra tidligere?	52
5.2.3 Læreplan og lovverk for minoritetsspråklige elever	53
5.2.4 Organisering av innføringstilbudet	55
5.2.5 Tilpasset opplæring i innføringsklasser	57
5.2.6 Tospråklige faglærere	60
5.3 Tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen	61
6. Muligheter og utfordringer for å fremme tilpasset opplæring for elever uten skolegang	63
6.1 Elevers bakgrunn og erfaringer som viktig utgangspunkt for tilpasset opplæring	63
6.2 En utvidet sosialiseringsoppgave i innføringsklasser	66
6.3. Et for begrensende lovverket som skaper unødvendig utfordring for opplæringsløpet for elever uten skolegang	68
6.4. Faglig innhold i undervisningen i innføringsklassen	69
6.5. Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever uten skolegang	71
6.5. Tospråklig fagopplæring som sentral faktor for tilpasset opplæring for elever uten skolegang	76
6.6 Språkutvikling- BICS og CALP	78
6.7 Ordinær undervisning for minoritetsspråklige elever	80
6.8 Pedagogiske strategier for tilpasset opplæring	83
7. Avslutning	89
Litteraturliste	93
Vedlegg 1. Samtykkeskjema	96
Vedlegg 2- Godkjenning fra NSD	101





## 1. Introduksjon

Jeg har jobbet med minoritetsspråklige i mange år. Alle elevene jeg har hatt er fantastiske individer med mange ressurser. Dessverre er mange av deres ressurser noe som ikke verdsettes i det norske samfunn. Elever uten skolegang er en særskilt sårbar gruppe som mangler skolegang og som skal ta igjen jevnaldrende både språklig og faglig. Disse elevene er de elevene jeg synes det har vært vanskeligst å hjelpe fordi jeg vet alt som de må lære og at veien til mange av deres mål er lang.

En gutt jeg hadde for noen år siden kom fra bygden i et krigsherjet land. La oss kalle han Walid. Han lagde dyreløyer på skolen og hang både i taket og på andre ting han kunne klatre på. Han var flink til å klatre. Han hadde klatret i bratte skråninger for å hanke i sauene som familien eide. Han hadde ingen skolegang og det var to utfordrende år i innføringsklassen. Det var vanskelig å lære seg et nytt språk og alle fagene han skulle lære. Jeg husker at han ofte var mørk i blikket. For noen måneder siden traff jeg den samme eleven som nå var en ung mann. Han snakket flytende bergensk og var tydeligvis sjef der han jobbet. Han hadde full kontroll og ga beskjeder på kryss og tvers til sine medarbeidere. Blikket hans var åpent og hele gutten lystet opp. Jeg så at han var en god sjef og at hans medarbeidere respekterte ham. Det var et kjært gjensyn og det som festet seg hos meg etterpå var selvtilliten hans og det åpne blikket. Veien hans var vanskelig, men han har klart det!

Hoved forskningsfokus i denne oppgaven er å fremme et kritisk blikk på tilpasset opplæring for elever uten skolegang. Sagt på spissen: er skolen for alle elever eller er den bare for noen?

Mitt hoved forskningsspørsmål er:

***Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?***

I min arbeidshverdag er mine elever nyankomne elever som ankommer sent i skoleløpet, dvs. en elevgruppe som skal lære seg et nytt språk og som skal lære fag på et nytt språk, det norske språket. De skal i tillegg sosialiseres i et nytt samfunn med andre regler, en annen kultur, et annet skolesystem og en annen måte å leve på. De skal bli sosialisert i det norske

felleskapet i all sin kompleksitet, noe som byr på både gleder og utfordringer. Jeg ønsker å vise til lovverket for denne elevgruppen og vise til hvilke muligheter og rettigheter elevene har. Jeg ønsker også å se på om lovverket kan være negativt for noen elever.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning og alt arbeid med elever i den norske skolen (LK20). Jeg vil senere forklare hva tilpasset opplæring er, og hva det betyr for den pedagogiske praksisen som lærere skal organisere undervisningen sin etter.

Analysen bygger på et bestemt teorigrunnlag som utdypes ved hovedbegreper; innføringsklasse og regelverk, og begrepet tilpasset opplæring. Teorigrunnlaget knyttes til to underspørsmål:

- Hva kjennetegner regelverket for innføringsklasser, og hvilken faglig kritikk finnes av §2.8 og dens implementering? (kap. 2)
- Hva kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen? (kap. 3)

## 1.2. Oppbygging av oppgaven

Jeg vil i del 2 beskrive hva som kjennetegner regelverket for innføringsklasser, og hvilken faglig kritikk som finnes av §2.8 og dens implementering. Jeg vil beskrive hvem elevene er og hvilket lovverk som angår denne gruppen. Videre beskriver jeg hva særskilt språkopplæring er og at det inkluderer opplæring i alle fag på norsk. Det er ikke bare opplæring *i* norsk, men *på* norsk i alle skolens fag. På bakgrunn av lovverket blir språkopplæringen organisert i innføringsklasser de første to årene for elever som skal lære norsk.

I del 3 vil jeg beskrive hva som kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen. Tilpasset opplæring i skolen er et overordnet prinsipp og gjelder for alle elever i skolen. Line Hilt sin forskning i to innføringsklasser beskriver inkludering og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i innføringsklasser. Hun med kollegaer har skrevet flere artikler om dette som presenteres senere i oppgaven.

Kunnskapsdepartementet (2010) uttaler seg om læringsutbyttet til elevgruppen i sin rapport *Mangfold og mestring*. Dette har betydning for elevenes muligheter til å lære, å få tilpasset opplæring og mulighetene for å bli inkludert på skolen.

Hilt (Hilt & Bøyese, 2016) viser også til at utdanningssystemet kan både gi muligheter og sette opp barrierer for utdanning for elevene. Videre viser hun at det kreves en helt annen pedagogikk for elevgruppen (Hilt, et.al, 202).

Organisering av innføringstilbud og språkopplæring blir deretter presentert. Språkopplæring og forventningene til elevene når de er ferdig i innføringsklasser, og går over i ordinært tilbud, blir videre diskutert. Til slutt presenteres mulighetene og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og hva skolene kan gjøre for at dette kan bedres for elevgruppen på skolen. Dette har stor betydning for læringsutbyttet til elevene og kan bidra til at elevene lykkes på skole.

## 2. Hva kjennetegner regelverket for innføringsklasser, og hvilken faglig kritikk finnes av §2.8 og dens implementering?

### 2.1 Et nærmere fokus på elevgruppen og lovverket som angår denne gruppen.

#### 2.1.2 Hvem er elevene?

Ifølge Statistisk sentralbyrå er det 634 674 elever i grunnskolen. Informasjon viser at de fleste av elevene som har et annet morsmål enn norsk kommer fra Afghanistan, Eritrea, Polen, Syria og Somalia. Polske elever er oftest barn av arbeidsinnvandrere og afghanske, eritreisk, syriske og somaliske elever er barn og unge som har flyktet fra krig og uroligheter i sitt hjemland (Statistisk sentralbyrå, 2021). Mens det tidligere har vært snakk om minoritetsspråklige elever og forskningen har vært rettet mot minoritetsspråklige elevers opplæring generelt, har det de siste årene dukket opp en ny erkjennelse av utfordringer vi har: nemlig elever som ankommer sent i skoleløpet og som har liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Denne elevgruppen kalles ofte for nyankomne elever. Begrepene vi omtaler elevene med kan ofte være problematiske og derfor har noen tyske forskere nylig gitt denne elevgruppen en bedre beskrivelse «Elever med spesielle muligheter» (Benholz et al. 2016 i Dewilde og Kulbrandstad, 2016).

Minoritetsspråklige elever og nyankomne elever er alle veldig ulike. Felles for alle elevene er at behovet for tilpasset opplæring og språklig tilrettelegging henger sammen med at mange har en bakgrunn knyttet til språk, kultur, tidligere skolegang, traumatiske opplevelser under flukt, usikre framtidutsikter og så videre som kan gjøre møtet med norsk skole ekstra utfordrende (Dewilde og Kulbrandstad, 2016).

## 2.2 Særskilt språkopplæring for nyankommet språklige elever: Hva sier lovverket?

Alle nyankomne barn i grunnskolealder rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova 1998: § 2-1). Som alle elever i norsk grunnskole, har også disse elevene rett til å få opplæring tilpasset sine behov (Opplæringslova 1998: § 1-3).

De har rett til å gå på nærskolen, med mindre de velger å takke ja til et innføringstilbud som er lagt til en annen skole (Opplæringslova 1998: § 8-1).

For å få særskilt språkopplæring må eleven kartlegges. Kartleggingen må vise at eleven ikke har gode nok norskferdigheter til å følge ordinær undervisning i skolen.

Om nødvendig har han eller hun også rett til morsmålsopplæring og/ eller tospråklig fagopplæring. Denne retten er nedfelt i opplæringslovens § 2.8 for grunnskolen og § 3.12 for den videregående skolen (Opplæringslova 1998: § 2.8 ).

Elever med et annet morsmål enn norsk har rett på særskilt språkopplæring. Særskilt språkopplæring kan bestå av særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler (Opplæringslova 1998: § 2.8 ).

Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk. Opplæringen skal bidra til at elevene lærer seg norsk godt nok til at de kan følge den ordinære opplæringen i skolen

(Utdanningsdirektoratet, 2022, s 1)

Ifølge Opplæringsloven §2.8. sier den 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*” (Opplæringslova, 1998, §2.8)

Ifølge Statistisk sentralbyrå finner vi at elever som bare har morsmålsopplæring er 1989 elever, elever som har både morsmåls- og tospråklig fagopplæring er 731 elever, elever med bare tospråklig fagopplæring er 6655 elever, elever med tilrettelagt opplæring er 999 elever, elever med særskilt norskopplæring er 39 725 elever (Statistisk Sentralbyrå per 1. oktober, 2021).

Jeg vil senere i min oppgave vise til at deler av lovteksten (§2.8) er problematisk ved at den sier *om nødvendig*. Når er det nødvendig med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring og når er det ikke nødvendig? Jeg vil vise til Espen Egeberg sine betraktninger om språk og språkutvikling som jeg mener har betydning for hvordan skolene legger til rette for språkutvikling og læring for andrespråkelever.

Jeg vil også vise at det er ulikt hvordan kommunene praktiserer elevens rett til morsmålsopplæring og/ eller tospråklig fagopplæring.

## 2.3 Norskopplæring i alle fag

Ifølge loven gjelder retten til særskilt norskopplæring inntil eleven har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova 1998); det er altså ingen tidsbegrensning. Selve innføringstilbudet har en tidsbegrensning på to år, men særskilt norskopplæring har ingen tidsbegrensning. Med andre ord leser vi «den vanlege opplæringa i skolen» og ikke «den vanlege opplæringa i norsk».

Vi kan tolke det slik at i loven blir det forstått med at mangelfulle ferdigheter i norsk ikke bare gjør det vanskelig å få utbytte av undervisningen i norsk, men på norsk i andre fag. Likevel sier lovteksten at det er i norskfaget elevene får utfordringer fordi det først og fremst opplæring i norsk som gis (Dewilde og Kulbrandstad, 2016).

### 2.3.1 Norskundervisning i naturfag og samfunnsfag

Naturfag og samfunnsfag er like mye norskundervisning som i norskfaget og den særskilte norskopplæringen bør dermed omfatte alle skolens fag og ikke bare norskfaget. Ved fagfornyningen i LK20 kom det en ny ordlyd i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

- lese enkle alderstilpassede tekster om kjente temaer og med faglig innhold (kompetansemål lesing nivå 1<sup>1</sup>).
- *Elevene skal utvikle skriveferdigheter på norsk og utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag gjennom å skrive tekster i ulike sjangre og for ulike formål* (kompetansemål skriving nivå 2<sup>2</sup>).

Tidligere var ikke fag nevnt i denne læreplanen, men har nå fått en plass i LK 20. Med andre ord skal elevene få undervisning i ulike fag på norsk.

Læreplanen i grunnleggende norsk er en aldersuavhengig plan inndelt i tre kompetansenivåer. Det er ingen sluttvurdering i dette faget, og det gis ikke karakterer.

Østberg- utvalget (NOU: 2010, 7) påpekte i sin anbefaling at elevene som var ferdig i et innføringstilbud og hadde gått over i et ordinært tilbud fortsatt skulle kunne gis særskilt språkopplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. De påpekte også at spesielt elever med et annet morsmål enn norsk hadde behov for at det ble arbeidet både skriftlig og muntlig i alle fag. De anbefalte også at lærere som underviste denne elevgruppen, altså både norsklærere og lærere som underviser i andre fag, burde ha kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet (NOU:2010:7)

### 2.3.2 Innholdsforståelse i teoretiske fag

*Kunnskapsløftet* er både en utdanningsreform og en læreplanreform. Blant skoleeiere opplyses det at 51,3 % bare i noen grad og 38,3 % i liten grad har prioritert “utvikling og iverksetting av tiltak for å forbedre språklige minoriteters innholdsforståelse av teoretiske fag”. Bare 9,6 % av skoleeiere opplyser at de har prioritert dette i stor grad (NOU: 2010:7).

Kommunene har en lovfestet rett til å organisere opplæringen for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler, i tillegg til at de har mulighet til å avvike fra fag- og

---

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv99>

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv100>



timefordelingen og læreplaner for elever som deltar i et innføringstilbud (Dewilde og Kulbrandstad, 2016).

Ifølge Rambølls rapport til Utdanningsdirektoratet (2016) viser de til at elever fortsatt skal kunne gis særskilt språkopplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, også etter at de er overført til ordinær undervisning. De peker på at alle elever som har et annet morsmål enn norsk vil ha behov for at det jobbes med norsk skriftlig og muntlig i alle fag, også når elevene er overført til ordinær undervisning (Rambøll, 2016).

## 2.4 Innføringsklasser

Thorshaug og Svendsen (2014) viser til sin kartlegging av innføringstilbud i *Helhetlig oppfølging av nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* at lærerne opplever at innføringstilbudet gir læreren får mulighet til å følge opp den enkelte elev og sikre tilpasset opplæring. Egne innføringsklasser gir mulighet til å jobbe med ulike krav til måloppnåelse for elevene og å gi arbeidsoppgaver på tvers av fag med fokus på norsk. De viser også til at tilrettelegging for at elevene kan følge ordinær undervisning og få muligheten til å gå opp i eksamen i enkelte fag. Dette var sentralt i at elevene skulle oppleve innføringstilbudet som meningsfullt (Thorshaug og Svendsen, 2014).

I Rambølls rapport til Utdanningsdirektoratet (2016) vises det til at skoleeiere og skoleledere ønsket seg tydeligere føringer for innføringstilbudet, krav til sluttvurdering og enkelte elevers behov for forlengelse av innføringstilbudet. Begrensningen i lovverket gjør at det bare er anledning for elevene å gå i maksimalt to år i innføringstilbudet. Rapporten viste også at det burde settes krav til norskkompetanse før en kan starte på videregående opplæring, slik at sjansene for å fullføre videregående opplæring ble større. Det ble stilt spørsmålstegn ved at elever som i realiteten bare hadde gått i grunnskolen noen måneder hadde rett på vitnemål og videregående opplæring men at de ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å gjennomføre videregående opplæring (Rambøll/ Utdanningsdirektoratet, 2016)

Alle elever med opphold og bosetting har rett på og plikt til å gå på norsk grunnskole. Alle elever som har gått ved en norsk grunnskole har krav på et vitnemål som gir dem rett til å

søke videregående opplæring. Dette regelverket viser seg å være problematisk for elever som kommer sent i skoleløpet og som har lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Noen elever har bare gått en kortere periode på noen uker eller måneder i norsk grunnskole og får et vitnemål uten karakterer. Elevene har likevel rett til å søke videregående opplæring, men mangler forutsetninger for å klare og fullføre videregående skole. I tillegg fratrar et vitnemål dem for muligheten til å søke seg inn på grunnskoleopplæring for voksne (Dewilde og Kuldbrandstad, 2016).

### 3. Hva kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen?

#### 3.1 Tilpasset opplæring i opplæringsloven

I overordnet del av LK 20 er tilpasset opplæring et prinsipp for skolens praksis. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever i skolen. Det betyr at læreren skal tilpasse undervisningen med varierte vurderingsformer, ulike læringsressurser, varierte læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020) Tilpasset opplæring er også en lovfestet rett elevene har: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat* (Opplæringsloven, 1998: §1.3).

##### 3.1.2 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Line Torbjørnsen Hilt's forskning om opplæring for minoritetsspråklige elever. Dette er fordi hun har gjort en omfattende forskning på området, særlig for nyankomne elever. Jeg har valgt å fokusere på et feltarbeid hun har gjort ved to videregående skoler i Norge, hvor hun presenterer en analyse av inkluderings- og ekskluderingsprosesser ved innføringsklasser.

Hilt (Hilt & Bøyum, 2016) har gjennom sitt feltarbeid i to videregående skoler vist at innføringskurs/ introduksjonskurs setter opp flere barrierer for nyankomne elevers inkludering og at elevgruppen blir marginalisert på skolen.

Gjennom sitt feltarbeid viser hun (Hilt & Bøyum, 2016) til inkluderings- og eksklusjonsprosesser for nyankomne minoritetsspråklige studenter. Minoritetsspråklige elever defineres som elever uten norsk eller samisk som morsmål. Nyankomne minoritetsspråklige elever som ankommer sent i skoleløpet er spesielt utsatt for marginalisering. Elevene går i segregerte klasser som heter innførings/ introduksjonskurs eller innførings/introduksjonsklasser. Jeg velger i min oppgave å bruke innføringsklasse siden det er det vi bruker på skolen hvor jeg jobber.

Innføringsklasser setter opp flere barrierer for nyankomne elevers inkludering, spesielt mot de elevene som er plassert på grunnleggende nivå i klassen.

Ifølge Hilt (Hilt & Bøyum, 2016) er inkludering av minoritetsspråklige elever de senere årene blitt en global prioritet og ifølge OECD har minoritetsspråklige elever lavere akademiske prestasjoner enn majoritets elever, de slutter på skolen tidligere og har begrenset tilgang til kvalitetsutdanning. Nylig ankomne minoritetsspråklige elever som ankommer sent i skoleløpet har ofte mangelfull skolebakgrunn ( Hilt & Bøyum , 2016).

Kunnskapsdepartementet (2010) uttaler i en rapport *Mangfold og mestring* at denne elevgruppen har dårligere læringsutbytte enn majoritetsbefolkningen og har større frafall fra utdanning. I den samme rapporten fastslås det at forskning viser at det tar 5-7 år å lære et andrespråk så godt at det fungerer som fullverdig opplæringspråk (NOU 2010: 7).

Jeg skal senere vise til Jim Cummins forskning om språklæring og tiden det tar å lære et andrespråk.

### **3.2. Tilpasset opplæring i innføringsklasser**

Visjonen om inkludering i skolen er at alle elever har rett på likeverdig opplæring uansett bakgrunn. Opplæringens overordnede del skriver:

*«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle ... Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger .... Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (LK 20)*

Om vi her forstår at inkludering i skolen er at alle elever skal lære sammen i et inkluderende fellesskap innenfor mangfoldet til elevgruppen er innføringsklasser det motsatte.

Den norske skolen styres av prinsippet om enhetsskolen. Alle skal inkluderes i den samme skolen og dette er regulert i opplæringsloven. Etter 2012 kom det et tillegg i opplæringsloven som sa at opplæringen for minoritetsspråklige elever kan organiseres i særskilte tilrettelagte

tilbud. Et av tilbudene er segregerte innføringstilbud hvor elevene i en tidsbegrenset periode er fritatt for opplæring i den ordinære læreplanen og får opplæring i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Denne organiseringen er omstridt, men ansees som den beste organiseringen til eleven har gode nok norskerferdigheter til å delta i ordinær norskopplæring (Hilt & Bøyum, 2016).

Hilt og Bøyum (2016) argumenterer for at utdannings - eksklusjoner ikke er utryddet, men at eksklusjonen kommer i form av interne differensieringer i utdanningssystemet.

En kan argumentere på den ene siden at innføringsklasser er ekskluderende, men ivaretar en hensiktsmessig norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Manglende språkkunnskaper kan virke ekskluderende i seg selv om en minoritetsspråklig elev deltar i ordinær norskopplæring uten å forstå hva undervisningen handler om. Et tidsbegrenset segregert tilbud for få grunnleggende norskkunnskaper er en forutsetning for å delta i den ordinære undervisningen (Hilt & Bøyum, 2016).

Med økt innvandring i Norge er behovet for innføringsklasser stort. Selv om minoritetsspråklige elever segregeres i egne klasser er argumentet at elevene lærer norsk i en begrenset periode for å kunne delta i ordinær undervisning på sikt og dermed bli inkludert i den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet,2010).

Utdanningssystemet fokuserer på akademiske ferdigheter og språklige ferdigheter som forutsettes som krav for å kunne delta i utdanningssystemet. Annen kompetanse og andre ferdigheter verdsettes ikke i like høy grad.

En elev som ankommer sent i skoleløpet vil i dette tilfelle bli ekskludert fordi hen ikke innehar de ferdighetene utdanningssystemet vårt krever. En minoritetsspråklig elev uten skolegang som kommer i ungdomsskolen stiller sist i rekken. Hen har ikke akademiske ferdigheter som å lese og skrive generelt eller spesifikke fagkunnskaper ( Hilt, 2016).

Fra kunnskapsløftet 2020 vil jeg nevne tre kompetansemål etter 10.trinn i naturfag, engelsk og norsk:

- **Beskrive drivhuseffekten og gjøre rede for faktorer som kan forårsake globale klimaendringer (naturfag).**

- ***bruke kunnskap om ordklasser og setningsstruktur i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster (engelsk)***
- ***Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer (norsk) (LK20)***

En nyankommen minoritetsspråklig elev som ikke har lært å lese og skrive og som ikke har hatt opplæring i fag har ingen forutsetninger for å oppnå disse kompetansemålene på ungdomstrinnet.

### **3.3 Muligheter til utdanning for minoritetsspråklige elever**

Luhmann (2006 i Hilt & Bøyum, 2016) skriver at utdanningssystemet er et globalt system med den funksjon at mennesker skal ta utdanning for å bli inkludert i andre deler av samfunnet, og bli en aktiv medborger.

Videre mener Luhman at selv om alle er velkomne til utdanningssystemet er det dessverre ikke alle som oppfyller kravene som er knyttet til utdanning. Dermed vil et system som er ment til å inkludere, i virkeligheten ekskludere noen gjennom kravene systemet stiller. Akademiske ferdigheter er kravene som stilles til dette systemet og vil dermed ekskludere dem som ikke oppfyller disse kravene (Hilt & Bøyum, 2016).

Hilt og Bøyum viser i sin artikkel prosessene for inkludering og ekskludering for nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen. Skolen skiller nyankomne elever fra ordinære elever og legitimerer innføringsklasser som en måte å organisere undervisningen på. Det er retten til språkopplæring §2.8 regulerer denne organiseringen. Mangelen på norskferdigheter ekskluderer elevene i ordinære klasser, men inkluderer dem i innføringsklasser. Denne rettigheten rettferdiggjør denne måten å organisere innføringsklasser på (Hilt & Bøyum, 2016).

### 3.4 Ferdigheter i norsk for minoritetsspråklig elever

Opplæringsloven §2.8 sier at elever som har manglende ferdigheter i norsk har rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen. Om skolen ser det som hensiktsmessig kan denne opplæringen gis i egne grupper og klasser. Organiseringen har en tidsbegrensning på to år.

(Kunnskapsdepartementet, 2012)

Det er ferdighetene i norsk som er lovfestet, men elevene blir tilbudt matematikk, samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppsøving. Dermed blir deres ferdigheter i de øvrige skolefagene også sett på som utilstrekkelige. Noen av lærerne Hilt intervjuet, uttrykte sin frustrasjon med at elever som ikke hadde skolegang fra tidligere skulle lære den samme matematikken som de andre elevene hadde fått opplæring i ti år. De andre elevene menes med elever med aldersadekvat skolebakgrunn (Hilt & Bøyum, 2016).

Nyankomme elever plasseres i segregerte tilbud ikke bare for å ta igjen jevnaldrende både språklig og faglig. De mangler tilstrekkelige læringsstrategier og faginnhold og i tillegg manglende kulturelle referanser. Læreren nevner eksempler med Dronning Elisabeth II i England og Bruce Springsteen som artist. Dette tyder på at elevenes kulturelle referanser ikke blir anerkjent i det norske utdanningssystemet (Hilt et. al, 2020).

En annen lærer i Hilt's feltarbeid mente at det krevdes en helt annen pedagogikk for disse elevene enn for de andre. Flere av lærerne mente at det var viktig å lære elevene den oppførselen som krevdes for å fungere i det norske systemet. Innholdet i innføringsklassene ble dermed ikke bare sett på som språkopplæring og opplæring i akademiske ferdigheter, men også en sosialisering av elevene til det som forventes av den norske eleven: adferd, verdier og referanser som blir sett på som nødvendige for å fungere i det norske skolesystemet. En lærer uttrykte at elevene ikke visste hva det ville si å være elev (Hilt et. al, 2020).

Utdanningssystemet i Norge er basert på progresjon på karakternivå. Et nivå fører til det neste nivået og elevene forventes til en viss grad at de kjenner til det samme.

Minoritetsspråklige elever utfordrer dette systemet, fordi deres utdanningsbakgrunn sees på som utilstrekkelige og elevene mangler de samme referansene som jevnaldrende. I tillegg

gjør deres mangel på språkferdigheter og kulturelle referanserammer det vanskelig å kommunisere. Dermed oppfyller disse elevene ikke kravene i det ordinære systemet og blir ekskludert fra den ordinære opplæringen, men inkludert i innføringsklasser. Det viser seg at de også blir ekskludert i innføringsklassene (Hilt & Bøyum, 2016).

### **3.5 Organiseringen I innføringsklassene**

Skolene i Hilt's feltarbeid var videregående skoler. Begge skolene kalte innføringsklassene som "år null", og ble dermed ikke regnet som et år med utdanning i det vanlige systemet. Elevene fikk unntak fra de nasjonale læreplanene, men fikk ikke noe godt alternativ utenom læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dermed fikk ikke elevene vurdering med karakter og fikk dermed ikke en ferdigattest på oppnådd kompetanse. Lærerne uttrykte frustrasjon over mangel på tilgjengelig undervisningsmateriell, noen måtte lage sitt eget materiell som var tilpasset hver klasse. Lærerne uttrykte også frustrasjon over manglende kompetanse i faget og lav status (Hilt & Bøyum 2016).

Organiseringen innad i selve innføringsklassen var også delt ut fra ferdigheter og nivåer. Ene delen av elevene var de som kunne forventes å kunne følge ordinær undervisning etter en tid i innføringsklassen (innen 1 år) og de som ikke kunne forventes å kunne delta i ordinær undervisning etter en tid. De måtte gå et år ekstra i innføringsklassen. Elevene opplevde at elevene med rask progresjon ble prioritert. Det er klart at elevene med de laveste ferdighetene og nivåene hadde flere utfordringer med å oppnå den forventede progresjonen.

Elevene med de laveste nivåene og ferdighetene ble ansett som feilplasserte. Denne gruppen skapte problemer ved at flere lærere mente at de ødelagte utdannelsene for de andre elevene. En skoleleder mente at man måtte bli enige om hva et innføringskurs skulle være og for hvem det skulle være for (Hilt et. al, 2020)..



### 3.5.1 Hvilke forventninger har vi til elevene?

Å være elev i innføringsklasser har visse forventninger som står i en motsetning til elever i ordinære klasser: elevene skal oppnå faglige ferdigheter, de skal re- sosialiseres til det norske utdanningssystemet og de skal bedre sine norsk- og engelske ferdigheter. Elevene bør i midlertidig ikke ha store mangler i akademiske og språklige ferdigheter fordi målet er at elevene skal overføres til ordinær undervisning så fort de har oppnådd gode nok norskspråklige ferdigheter. Elever som er på grunnleggende nivå språklig og akademisk faller dermed utenfor det som er formålet med innføringsklasser og blir dermed ytterligere segregert (Hilt & Bøyum, 2016).

I tillegg til å bli ekskludert fra utdanning ble elevene også ekskludert fra det sosiale på skolen. Elevene i innføringsklassen hadde ingen norskspråklige venner. Elevene forklarte at grunnen var språklige barrierer. Om elevene hadde venner i de ordinære klassene var det andre minoritetsspråklige elever de var venner med. I innføringsklassene var det sosiale nettverk av elever som snakket samme morsmål. Det betyr at de elevene som ikke snakket samme morsmål ble ekskludert. En fikk grupperinger basert på at de snakket samme morsmål (Hilt & Bøyum, 2016).

Et annet problem med dette var at elevene snakket morsmål seg imellom og ekskluderte andre elever i klassen. Det var også en stor gruppe med arabisk-talende elever som ble sosialt dominerende. Det oppstod konflikter mellom elever og læreren og læreren tilskrev deres kulturelle bakgrunn som en grunn for at elevene ikke deltok i undervisningen slik det var forventet. En annen gruppe som også var stor og sosialt dominerende var de polskspråklige elevene. Også her oppstod det konflikter mellom elever og lærere, og lærer tilskrev grunnen at elevene var arbeidsinnvandrere og ikke hadde valgt selv å komme til Norge. Elevene ville heller vært i sitt hjemland (Hilt & Bøyum, 2016).

### 3.5.2 utfordringer uten et felles språk

En annen utfordring for samhandling og en aksept av pedagogisk kommunikasjon var et felles språk. Læreren kunne ikke elevenes morsmål og måtte dermed kommunisere på norsk eller engelsk. Elevene behersket disse to språkene i ulik grad, og noen manglet ferdigheter på begge språk. Likevel ble engelsk brukt som støttespråk i norskundervisning og norsk som støttespråk i engelskundervisning. Det viktigste kommunikasjonsmiddelet i undervisningen var oversettelsesprogrammer på PC eller mobiltelefoner. Ved hjelp av *google translate* kunne elevene oversette ord og setninger raskt. Pedagogisk kommunikasjon ved hjelp av *google translate* har noen problematiske sider fordi ordene og setningene oversettes i mangel på kontekst og nøyaktig informasjon. Teknologien skapte også en del disiplinproblemer fordi læreren ikke kunne overvåke alle skjermene og alltid følge med på hva elevene gjorde på internett (Hilt et. al, 2020).

Studenter som manglet tilstrekkelige ferdigheter i norsk og engelsk ble ekskludert med hensyn til kommunikasjon og forståelse av hva som foregikk i klasserommet. Uten et støttespråk elevene forstod ville de dermed bli utdannet i norsk gjennom *google translate*.

Hilt avslutter med at selv om vi innser at inkludering og segregering er dypt vevd sammen i utdanningspraksis, betyr det ikke at vi skal utelukke og avfeie den. Utdanningssystemet ekskluderer elever som ikke oppfyller de faglige og sosiale kravene, i dette tilfellet kulturelt, språklig og faglig. Kravene sørger for at skolen må kunne kommunisere med elevene, og slike faglige og sosiale «avvik» gjør det vanskelig å kommunisere med og utdanne elevene. Det er relevant å stille spørsmål ved om nyankomne studenter vil ha et bedre grunnlag for utdanning hvis kravene i utdanningssystemet var mer tilpasset elevenes språkferdigheter, kulturelle referanser og kompetanse som elevene allerede har (Hilt & Bøyum, 2016).

Siden denne elevgruppen blir ekskludert på flere områder og fordi deres vei til utdanning er lengre og vanskeligere enn andre elevers, er det fare for at elevene vil bli ekskludert senere i livet også, med tanke på arbeidsmarkedet. Det stilles spørsmål om denne formen for organisering er hensiktsmessig for den mest marginaliserte gruppen i innføringsklassen og om de politiske føringene er realistiske i møte med minoritetsspråklige elever med liten eller ingen skolebakgrunn fra før (Hilt & Bøyum, 2016).

Nyankomne minoritetsspråklige elever har ofte ikke kunnskap om hvordan opplæringssystemet i Norge er bygd opp. Dette gjelder opptakskrav, faglige forutsetninger og bakgrunn for tilbudt opplæring. Årsakene det pekes på er manglende informasjon og manglende forståelse av informasjon. Dette fører til usikkerhet som videre kan føre til misnøye over den tilbudte opplæringen elevene får. Dette kan gå ut over deres motivasjon og læringssituasjon. Elevene har behov for utvidet informasjon, veiledning og realitetsorientering om tilgjengelige opplæringstilbud og tilhørende kunnskapskrav. Dette omfatter blant annet grundigere forklaring av forskjeller mellom opplæringstilbudene, hvor man utdyper hensikten og formålet med nivåinndelingen (Thorshaug og Svendsen, 2014).

### **3.6.1 Språk og språkutvikling**

Gode språklige ferdigheter er viktig for både kommunikasjon, tenking og læring. For å kunne lykkes i samfunnet er det viktig at samfunnets medlemmer tar utdanning for å få en jobb. Dette er for at de skal være en del av samfunnet og ikke faller utenfor samfunnet og lever på siden av samfunnet.

Det finnes flere ulike teorier om språk og språkutvikling. Jeg velger å bruke Egeberg (2020) sin framstilling, han ser nærmere på språkutvikling og språkferdigheter. Språk og språklæring er en vesentlig del av å lære norsk og kunne utvikle gode språkferdigheter i alle fag. Dette har videre innvirkning på om elevene lykkes i utdanningen eller ikke.

Barn i førskolealder bygger vanligvis opp en base av ordforråd med en spesifikk uttale som samsvarer med omgivelsene sine, en korrekt grammatikk, et ordforråd på noen tusen ord i tillegg til å lære seg noen grunnleggende regler for samtale og tekststruktur (Viverg 1993, Golden 2003 sitert i Egeberg 2020, s. 17).

Barn utvikler et begrepssystem som først er enkelt og som videre etter hvert som de blir eldre bygger et begrepssystem som bygges opp av erfaringer og tankemessige utfordringer og er et resultat av formidling og påvirkning fra sosiale miljøet rundt barnet (Egeberg, 2020, s. 17).

Flerspråklige barn vokser opp med to eller flere språk og følger i prinsippet den samme utviklingen som enspråklige barn gjør. Faktorer som påvirker utviklingen av et språk er alder man begynte å lære språket, grad av stimulering av og erfaring med språket, språkets sosiale status og motivasjon for å lære språket. Flerspråklighet har positive sider for språkutvikling og ved språklig bevissthet (s. 19-20).

Når læringen av et nytt språk starter etter at de viktigste basisferdighetene (grunnleggende grammatikk, lydsystem og basisordforråd) er lært, kaller vi det sekvensiell flerspråklighet. Det har stor innvirkning for utvikling av språket hvilken alder barnet er ved innlæringen av det nye språket. Kvaliteten, intensiteten og lengden på erfaringer og opplæringen, generelle kunnskaper og miljø- og læringsbetingelser. samt medfødte forutsetninger påvirker også språkutviklingen. Ferdighetene i førstespråket påvirker mulighetene til å lære et nytt språk (Egeberg, 2020, s. 20).

### 3.6.2 Språkferdigheter- BICS og CALP

Det kontekstbaserte og sosiale språket er det språket barn lærer når de er små og handler om språk de lærer i konkrete sammenhenger som ting, hendelser eller erfaringer. Når barna blir eldre og begynner på skolen lærer de flere og bedre ord med mer innhold i ordene og en mer kompleks og abstrakt språkbruk for å lære og kommunisere. Egeberg viser til Cummins (2000 sitert i Egeberg, 2020, s. 22) sine begreper BICS og CALP. BICS står for *Basic Interpersonal Skills* og CALP står for *Cognitive Academic Language Proficiency*.

Å ha et godt nok CALP- språknivå for å delta, forstå og lære på tilsvarende nivå som jevnaldrende norskspråklige elever har, tar det omtrent 4-9 år å lære. Hvor lang tid det tar å lære er avhengig av en rekke faktorer slik som ferdigheter og kunnskaper på førstespråket, og kvaliteten og intensiteten på den tospråklige opplæringen (Egeberg, 2020, s. 21). Inntil dette er oppnådd vil ikke språket være fullgodt som opplæringspråk uten særskilt tilrettelegging. Dette kan vi se i sammenheng med tilbudet minoritetsspråklige elever får i innføringstilbud hvor de lærer norsk i særskilte tilrettelagte grupper. For å lære seg et språk på BICS nivå tar det kortere tid, omtrent 2-4 år. Dette betyr at språkopplæring må inneholde både

hverdagsspråk hvor elevene lærer seg basis- ord for å klare seg i dagliglivet og et akademisk nivå for å forstå opplæringen de får og kunne uttrykke seg både muntlig, skriftlig og ved å lese på et godt nok akademisk nivå som de jevnaldrende (Egeberg, 2020, s 22).

### 3.6.3 Språkferdigheter i ordinær opplæring

Det er vanskeligere akademisk nivå etter hvert som elevene blir eldre og jo høyere klassetrinn de er på, jo høyere akademisk nivå er det forventet at de er på. Det tar lengre tid for en åttendeklassing å lære seg både BICS- nivået og CALP- nivået av et språk enn det er for en andreklassing. Derfor er det viktig å tilrettelegge lenger for ungdomsskole elever. Dette betyr også at tiden på innføringstilbudet elevene får ikke er tilstrekkelig for å lære seg språket godt nok og språklæringen fortsetter etter at de er ferdig i innføringstilbudet. Overgangen mellom innføringstilbud og ordinært opplæringstilbudet er viktig, og den særskilte norskopplæringen må anerkjennes etter at innføringstilbudet er ferdig. Det betyr at elevene trenger særskilt tilrettelegging i alle fag, ikke bare i norsk. Dermed kan elevene synes at det er vanskelig å forstå undervisningen når de får en til to timer i uken med særskilt norskopplæring etter innføringstilbudet. Der skal elevene lære seg «fagspråket» i alle fag. De får en time tospråklig undervisning i uken.

### 3.7.1 Akkulturasjon og migrasjon

Hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen? For å svare på dette må jeg forklare hva akkulturasjon er og hva som menes med begrepet.

Med akkulturasjon mener vi de endringene en person som flytter til et annet land går igjennom. Det handler om å tilpasse seg den nye kulturen. Det er mer eller mindre vanskelig for den enkelte. Et menneske har forskjellige grunner til å flytte til et annet land. Det kan være på grunn av arbeid, familie eller konflikter i hjemlandet. Uansett årsak så er det både store og små endringer personen går igjennom, alt avhenger av hvilke strategier personen velger å bruke i sin nye hverdag for å tilpasse seg det nye samfunnet. Det er en del faktorer som har betydning for tilpasningen i det nye samfunnet og faren for å oppleve akkulturatvitt

stress. Berry og kollegaene hans (2002 i Fandrem 2019) bruker denne betegnelsen for å beskrive kulturendringene en person går gjennom og stress følelsen knyttet til dette. Når en person responderer med akkulturativt stress overstiger livsopplevelsene personens evne til å håndtere dem. I noen tilfeller resulterer dette i resignasjon, depresjon og angst. I andre tilfeller kan det resultere i mobilitet og et ønske om å se nødvendigheten i å lære seg et nytt språk og hva man må gjøre for å lære dette. Hvordan man håndterer overgangen til en ny kultur, og det å lære seg et nytt språk, handler om hvordan en mestrer dette og hvilke mestringsstrategier en velger har påvirkning på dette. Tilpasningsprosessen avhenger også av faktorer som graden av forskjellene mellom landet en kommer fra og landet en kommer til har betydning. Jo større forskjeller jo større tilpasning kreves (Fandrem, 2016, s 56-57). Årsakene til migrasjon (å migrere: å forflytte seg, å innvandre) har også påvirkninger på hvordan en person tilpasser seg det nye samfunnet. Her snakker vi ofte om «push og pull – modellen». Push (på norsk å dytte) handler om fattigdom, krig og matmangel og pull (på norsk å dra) handler om levebrød og arbeid.

Det er ofte lettere å tenke at pull- årsaker til migrasjon er en bedre beskyttelsesfaktor enn push- årsaker. Dette er ikke alltid sant. En som migrerer til Norge på grunn av krig vil savne hjemlandet sitt og eventuelt ha traumer fra krigen. Men det kan også oppleves som en stor frihet å komme til et land som er trygt og godt hvor du får alle dine menneskelige behov tilfredsstilt. Det kan også være traumatisk for barn som kommer mer eller mindre ufrivillig til Norge. Foreldrene flytter på grunn av bedre jobbmuligheter og en drøm om et godt skole- og helsesystem men barna har likevel ikke valgt dette selv. Savn etter venner, familie og nettverk i hjemlandet kan noen ganger overskygge foreldrenes ønske om et bedre liv. Dette vil også føre til depresjon og angst og noen ganger motstand mot å lære seg et nytt språk og integrering i samfunnet (Fandrem 2016, s 56-57).

### 3.7.2 Akkulturasjonsstrategier

Ifølge Berry (1997 i Fandrem 2016, s. 69-75) er det fire forskjellige måter en migrant håndterer akkulturasjonsprosessen på. Dette kaller han for akkulturasjonsstrategier. Dette handler om hvor viktig det er for personen å ivareta sin opprinnelige identitet og i hvor stor grad personen deltar i det nye samfunnet. Det har også betydning om hvordan skolen legger til rette for nyankomne minoritetsspråklige elever.

1. Integrering. Den opprinnelige kulturen blir sett på som viktig samtidig som den nye kulturen også blir ansett som viktig.
2. Assimilering. Det er bare den nye kulturen som ansees som viktig. Det innebærer en form for fornorsking. Den opprinnelige kulturen ignorert.
3. Segregering. Det er bare sin opprinnelige kultur som er viktig.
4. Marginalisering. En har ikke fokus på hverken den opprinnelige kulturen eller den nye kulturen. Dette er ofte som følge av et påført tap av kulturell identitet eller som følge av utestenging og diskriminering. Dette resulterer i verste fall til dannelse av kriminelle grupper eller grupper som velger seg en tredje identitet. Et eksempel er guttegjengen som står på hjørnet i friminuttene og røyker i friminuttene eller skulker skolen.

Hvordan storsamfunnets politikk føres og holdningene til personene i storsamfunnet er mot migranter, har påvirkning på strategiene en migrant velger å bruke, ofte mer eller mindre frivillig. Integrering kan bare velges fritt dersom storsamfunnet har et åpent og inkluderende syn på mangfold. En gjensidig tilpasning kreves for at integrering i samfunnet skal skje. Når storsamfunnet endrer sine nasjonale institusjoner for å imøtekomme etniske minoriteters behov bruker vi begrepet multikulturalisme. Det legges til rette for å kunne uttrykke forskjellige kulturelle verdier og tradisjoner. Om storsamfunnet krever separasjon eller marginalisering brukes begrepet segregering og ekskludering. Fandrem, 2016, 69-75)

Hvis storsamfunnet krever at en fullt og helt gir slipp på sitt kulturelle opphav får vi det som kalles en smeltedigel. Som vi forstår er integrering det som vi ønsker skal skje. Det snakkes

mye om integrering i politiske dokumenter og i samfunnet ellers. I skolesammenheng ser vi dette i LK 20:

*«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle ...  
(LK 20)*

### **3.8. Avslutning**

Som jeg har vist tidligere så kan en oppfatte regelverket og §2.8 som en ekskluderende faktor. Minoritetsspråklige elever kan få opplæring i et helt eget tilbud med en helt annet læreplan som er segregerende i seg selv. Målet med opplæringstilbudet er at elevene skal integreres på sikt i den ordinære opplæringen (Hilt & Bøyum, 2016)

Å ikke ha et felles språk og forståelsesrammer er ekskluderende i seg selv. Derfor ansees innføringstilbudet på som en nødvendighet i en tidsbegrenset periode for på sikt å skape et felles språk og referanserammer med majoritetsbefolkningen. Et innføringstilbud varer i ett til to år og elevene skal etter dette få opplæring i alle fag på norsk og få vurdering med karakter i alle fag.

Å utvikle gode nok språkferdigheter til å ha fullt utbytte av undervisningen tar ifølge Cummins 5-7 år for å lære et akademisk språk på tilsvarende nivå som jevnaldrende elever. Forventningene vi har til nyankomne elever og hvor raskt de lærer et språk er for noen av elevene for høye. Dette gjelder særlig elever som ankommer sent i skoleløpet og som ikke har aldersadekvat skolebakgrunn. Jeg har vist til at selv om tilpasset opplæring er et overordnet mål for all undervisning skjer dette ikke alltid i praksis.

Jeg har videre forklart at det er flere faktorer som peker på mulighetene for integrering, assimilering, separering og marginalisering og hva som påvirker hvilken strategi som utløses ved hvordan skolen forholder seg til nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi har sett hva som fremmer inkludering og hva skolen kan gjøre for å bidra til dette.

Målet med språkopplæring for elevgruppen er at elevene skal integreres inn i den norske skolen. De skal lære seg et nytt språk, de skal lære seg de sosiale kodene. Måten skolen



organiserer innføringstilbudet på har betydning for hvor fort elevene lærer seg det nye språket og om de blir inkludert på skolen.

Selv om alle elevene er velkomne til utdanningssystemet er det dessverre flere elever som ikke oppfyller kravene som er knyttet til utdanning. Selv om det er nedfelt i lovverk at tilpasset opplæring og inkludering er et overordnet mål for all læring på skolen og selv om skolesystemet er ment til å inkludere alle elever, blir det for noen av elevene i virkeligheten ekskludert fra utdanning på grunn av kravene utdanningssystemet stiller til elevene. De av elevene som ikke oppfyller disse kravene blir dessverre ekskludert fra utdanning.

## 4. Oppgavens metodiske valg

I en masteroppgave skal det hentes inn datamateriale som skal gi et svar på forskningsprosjektets forskningsspørsmål. Forskeren skal deretter analysere innhentet datamateriale som kan analyseres på ulike måter, alt etter hvilken metode som er valgt. Videre må det presenteres hvordan datamaterialet er hentet inn og hvilke utfordringer og etiske problemstillinger forskeren står overfor i denne prosessen. I dette kapitlet vil jeg presentere min vitenskapsteoretiske forankring og mitt kvalitative metodiske valg. Jeg vil også vise til hva jeg har gjort for at oppgaven er både etterprøvbart og transparent.

Videre vil mitt forskningsdesign presenteres. Et forskningsdesign handler generelt om hva som skal undersøkes, hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode (Johannesen et al., 2016, s. 69).

### 4.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring

Hermeneutikk handler om forståelse og fortolkning (Krogh, 2014, s. 10). Gadamer oppfatning om hva hermeneutikk er står sentralt for det 20. århundre (1960). Ingen forståelse starter fra bunnen, men tvert om. Enhver forståelse bygger på tidligere erfaringer eller forforståelse. En forutgående forståelse eller som Gadamer kaller fordom, oppfattes ikke som negativt. Fordommer er ikke hindringer for forståelse, men en positiv forutsetning for forståelse. Sagt med andre ord har mennesker gjort tidligere erfaringer som påvirker egen horisont og forståelse. For å forstå et bestemt fenomen, er det viktig å være åpen til å korrigere egne fordommer eller forforståelse (Krogh, 2014, s. 49).

Gadamer illustrerte denne korrigeringsprosessen som en sirkel, kalt: *den hermeneutiske sirkel* (Krogh, 2014, s. 49). I møte med tekster eller forståelse av andre mennesker, går mennesker inn i en samhandlingsprosess preget av fordommer eller forforståelse, i en sirkelprosess hvor en bedømmer egne fordommer eller forforståelse, korrigerer eventuelle misoppfatninger og oppnår horisontsammensmelting: en spiral-aktig pendelprosess mellom to ulike horisonter

som nærmer hverandre og smelter sammen. Da er det oppnådd en ny forståelse fra deler til en helhet (Krogh, 2018, s. 53-56)

Hermeneutikkens oppgave er å fremheve betydningen av fortolkning av menneskers hendelser ved å fokusere på et dypere meningsinnhold. Det finnes ikke én sannhet, men flere sannheter hvor fenomener tolkes på ulike måter. En mening kan dermed bare forstås i forhold til den sammenheng den blir studert i, fra delene av en helhet til helheten (Thagaard, 2018, s. 37).

Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming i min oppgave, både teoretisk og metodisk, søker jeg forståelse for menneskers opplevelser hvor jeg fokuserer på et dypere meningsinnhold. Ved å intervju fire forskjellige lærere vil jeg få en dypere forståelse av det jeg lurer på. Ved å intervju lærerne og la lærerne fortelle om sine opplevelser måtte jeg korrigere min egen forforståelse. Jeg har mine egne erfaringer og har mine egne opplevelser. Jeg hadde derimot ingen erfaringer fra andre skoler i Norge og lærte mye av de andre lærerne. Ved å forstå de forskjellige delene, svarene jeg fikk av lærerne i mine intervjuer, vil jeg prøve ved å analysere intervjuene i neste kapittel, forsøke å forstå helheten ut fra de ulike delene som oppgaven min består av. Dette må jeg gjøre ved å trekke sammen delene fra den vitenskapsteoretiske delen av min oppgave, den metodiske delen av min oppgave og studere intervjuene og de svarene jeg har fått. Ved å analysere svarene i mine intervjuer vil jeg oppnå en ny forståelse av min problemstilling og se en helhet til slutt.

## **4.2. Kvalitativ metodiske valg**

### **4.2.1 Et nærmere fokus på kvalitative metoder**

Kvalitativ metode studerer livet fra innsiden og viser hvordan vi lever vårt liv. Målsettingen med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse for sosiale fenomener. Dette krever en nær kontakt mellom forsker og deltakeren i prosjektet som for eks. i en intervjusituasjon, og metoden søker etter å gi et grunnlag for en dypere forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 11). Dette innebærer at forskere søker forståelse av sosiale fenomener som ikke kan telles eller måles i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln 2018

sitert i Thagaard, 2018, s. 18-19). Dermed er kvalitative metoder som intervju og deltakende observasjon basert på et subjekt- subjekt forhold mellom forskeren og deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 12), og til kvalitetene, egenskaper eller karaktertrekk ved de sosiale fenomenene som studeres (Repstad, 2007 sitert i Thagaard, 2018, s. 15).

På denne måten er kvalitative studiers resultater kun et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for at tolkningene kan få en presis form. Eksempler på kvantitative metoder er spørreskjema og strukturert observasjon og baserer seg på en større avstand mellom forskeren og personen som deltar i prosjektet (Neumann, 2000 sitert i Thagaard, 2018, s 16).

Kvalitative tilnærminger kan dermed knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, og hermeneutikk, noe som også er tilfelle for denne oppgaven (Thagaard, 2018, s. 16).

#### **4.2.2 Betydning av «tykke» beskrivelser**

Fortolkende tilnærminger ble fremhevet av Geertz (1973 sitert i Thagaard 2018, s. 19). Han la vekt på at kvalitative prosjekter skulle inneholde «tykke beskrivelser» («thick descriptions»). Det innebærer at forskere ikke bare skal beskrive, men også fortolke de fenomenene som analyseres (Thagaard, 2018, s. 19).

Geertz (1997 sitert i Thagaard, 2018) er et eksempel på hermeneutisk tilnærming til studier av kultur. Dette er høyst relevant for denne oppgaven når jeg ønsker å øke min forståelse av dagens regelverk om innføringsklasser for minoritetsspråklige elever og hvordan lærere for denne elevgruppen beskriver utfordringene med å tilpasse opplæringen til alle elevene i innføringsklassene. I tillegg til at jeg har kunnskap om hvordan innføringstilbudet organiseres i min egen arbeidshverdag, noe som kan anses som forforståelse, ønsker jeg å utvide denne forståelse ved å studere andre læreres erfaringer i lignende klasser. I møte med deres erfaringer og utfordringer lærerne forteller om, søker jeg å utvide egen horisont i en spiral - prosess med datainnsamlede fortellinger.

Geertz mener at et mål for forskeren må være å utvikle «tykke» beskrivelser i motsetning til «tynne beskrivelser» som bare viser til noen deler som kan observeres. «Tykke beskrivelser» inneholder utsagn om personer som studeres i forskningsprosjektet, om hva personene

mener med sine handlinger, hvordan de fortolker sin hverdag og det de beskriver som meningsfullt. Slik som Gadamer er Geertz opptatt av at all forståelse bygger på tidligere erfaringer/forforståelser. En fortolkning som skal være overbevisende, er knyttet til at forskeren argumenterer for at akkurat den fortolkningen er den rette; en god- fortolkning er en som «treffer» (Thagaard, 2018. s. 37).

Basert på en hermeneutisk forankring tar oppgaven sikte på å utvikle «tykke beskrivelser» angående implementering av regelverket for innføringsklasser sett i lys av lærernes fortellinger, samt den faglige kritikken av det gjeldende regelverket (Opplæringsloven, 1998, §.2.8) og prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §.1.3).

### **4.3. Begrunnelse for metodiske valg i oppgaven**

Jeg ønsket å vite hva §2.8 innebærer i innføringsklasser, dvs. hvordan enkelte lærere forstår hva særskilt språkopplæring er, hvilke utfordringer lærerne erfarer ved organiseringen av et innføringstilbud og drøfte disse i lys av forskning på feltet (Hilt, 2016; Thorshaug og Svendsen, 2014). En hovedutfordring i egen hverdag er språkutvikling og mestringsforventninger angående BICS og CALP (Cummins, 2000 i Egeberg, 2020) i innføringsklasser.

For å lære mer om lærernes erfaringer, forforståelse og fordommer, har jeg utført et feltarbeid, noe som forklares nedenfor. Siktemålet var å fremme en horisontsammensmelting hvor egen forståelse, lærernes forståelse og teori ble satt sammen.

#### **4.3.1 Intervju som kvalitativ metodiske utgangspunkt**

Det er viktig å snakke med mennesker om den aktuelle problemstillingen og høre hvordan de opplever det daglige arbeidet med tilpasset opplæring i innføringsklasser. På bakgrunn av sine erfaringer, kan lærerne som jobber med elevgruppen fremme en relevant forståelse av

hvordan virkeligheten oppleves. Dermed var et hovedsiktemål å høre hvordan lærerne erfarte organiseringen av opplæringen i innføringsklasser og hva de mente var både positivt og negativt i møte med dagens regelverk. Målet med intervjuer er å få fylldige beskrivelser av andre menneskers hverdag, og deres perspektiver på det temaet intervjuet handler om (Thagaard 2018, s 89).

### 4.3.2 Utvalg av informanter

Informantgruppen består av fire forskjellige lærere. Alle lærerne jeg har intervjuet har forskjellig type utdanning og alle har videreutdanning i enten migrasjonspedagogikk/ interkulturell pedagogikk eller norsk som andrespråk. Alle de fire lærerne har jobbet i mange år med elevgruppen. To av lærerne jobber i to små kommuner, noe som har påvirkning på organiseringen av innføringstilbudet. To av lærerne jobber i to store kommuner, noe som også her har påvirkning på organiseringen av innføringstilbudet. Jeg har valgt å kalle lærerne lærer A, lærer B, lærer C og lærer D for å anonymisere lærerne. Jeg bruker også hen når jeg skriver om lærerne slik at en ikke vet hvilket kjønn læreren er. Dette er fordi det ikke anses som relevant å vite om det er en mann eller kvinne som er informant. Jeg opplyser heller ikke hvilken kommune lærerne jobber i men opplyser om det er en stor eller liten kommune fordi det har betydning av organiseringen av innføringstilbudet. Alle lærerne er anonyme og der lærere har uttalt noe som kan identifisere hvor de jobber har jeg utelatt stedsnavn.

Jeg har valgt intervju som metode for å lære mer om inkludering og tilpasset opplæring for elever uten skolegang. Ønsket var å lære mer om lærernes erfaringer med organisering av innføringsklasser. Jeg har intervjuet fire lærere som jobber i innføringsklasser.

Jeg ønsket å vite hvordan lærerne jobbet og hvordan de tilpasset undervisningen for alle elevene i klassen, både elever som hadde skolegang fra tidligere og elever som ikke hadde skolegang fra tidligere. Videre ønsket jeg å vite hvordan skolen inkluderte elevene i ordinær undervisning og hva som ble gjort for å tilrettelegge opplæringen for elever uten skolegang på best mulig måte. Jeg sendte e- post til flere skoler med forespørsel om det var lærere som jobbet i innføringsklasser som ville være med på mitt prosjekt. Det var mange avslag på forespørlene. Det ble laget en oversikt over skoler som hadde innføringstilbud og visste om

flere skoler som gjorde en god jobb med opplæring av denne gruppen elever. Jeg ringte og sendte e-post uten å lykkes.

Til slutt sendte jeg en forespørsel i form av et innlegg på Facebook. Der er det en gruppe som heter *Norsk som 2. språk*. Denne siden har jeg hatt stor nytte av fordi det er mange flinke lærere som publiserer gode undervisningsopplegg, diskuterer spørsmål knyttet til undervisning og regelverk for gruppen, med mer. Jeg fikk svar fra mange engasjerte lærere og valgte ut fire lærere fra forskjellige steder i Norge.

Jeg ønsket å ha fire forskjellige lærere fra ulike steder i Norge fordi jeg ville ha forskjellige perspektiver på innføringsklasser. Hadde jeg valgt fire lærere fra samme kommune hadde jeg kanskje fått fire svar som lignet hverandre, eller fire måter å organisere innføringstilbudet som ga et bilde på hvordan de gjorde det i en bestemt kommune. Det ønsket jeg ikke. Jeg ville ha fire forskjellige lærere med i prosjektet og fire forskjellige meninger og måter å organisere opplæringen på. Dette var fordi jeg søker forståelse for ulike sosiale fenomener og en dypere forståelse for hvordan ulike lærere i Norge opplever sin situasjon i forhold til min problemstilling.

### 4.3.3 Valg av semi-strukturert intervju

Det er viktig å huske at det finnes ulike typer intervju. Det kan være et strukturert intervju hvor en har utformet hovedspørsmålene på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt. Fordelen med et slikt utgangspunkt er at forskeren lettere kan strukturere svarene som bli innhentet og sammenligne disse.

En annen type intervju er et mindre strukturert intervju hvor intervjuet kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant. Det er samtalen som er i fokus og både forsker og intervjupersonen kan bringe opp temaer som de selv mener er relevante. Dette utgangspunktet bringer sammen to ytterligheter hvor den ene er et strukturert intervju og det andre er et ustrukturert intervju (Thagaard 2018, s. 90).

Kvale og Brinkmann (2009 sitert i Johannessen et al. 2016, s. 143) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og et formål når forskere ønsker å studere andre menneskers meninger, holdninger og erfaringer. I denne sammenheng har jeg valgt å ha individuelle intervjuer. En – til – en intervjuer tar sikte på å få fyldigere og mer detaljerte beskrivelser av andre menneskers forståelse, erfaringer, holdninger, meninger og refleksjoner knyttet til tematikken i forskningsprosjektet. Et semi- strukturert intervju har en overordnet intervjuguide med fastsatte spørsmål som utgangspunkt, men spørsmål og rekkefølge og temaer kan endre seg underveis (Johannessen, 2016, s 146).

I eget feltarbeid har jeg gjennomført en- til – en intervjuer over internett. Jeg valgte semi- strukturert intervju hvor jeg først lagde en intervjuguide med overordnede spørsmål for å få svar på det jeg lurte på (se vedlegg nummer 3)

Jeg valgte å bruke et semi- strukturert intervju fordi jeg ønsket fyldige beskrivelser og at informanten jeg intervjuet skulle føle seg komfortabel med å svare så åpent og ærlig som hen ønsket. Jeg var også opptatt at det var det intervjupersonene sa som var det viktige. Jeg hadde derfor noen overordnede spørsmål, men ønsket å kunne stille tilleggsspørsmål hvis det var nødvendig.

Det var fire forskjellige lærere jeg intervjuet og alle fire jobbet på forskjellige steder i landet på forskjellige måter, samtidig som de jobbet innenfor det samme fagfeltet og regelverket.

Jeg ønsket å vite hvordan de opplevde hva lærere i innføringsklasser gjorde for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer de kunne fortelle om og jeg var forberedt på at jeg ville få forskjellige svar. Derfor var det viktig for meg å ha en overordnet intervjuguide, men med muligheten for å ha oppfølgingsspørsmål underveis.

Det viste seg at alle lærerne hadde forskjellige utgangspunkt og forskjellige meninger og perspektiver på tematikken, noe som førte til varierte «tykke» beskrivelser om tilpasset opplæring i innføringsklasser.

Jeg stilte meg spørsmål i forkant av intervjurunden: hva jeg ønsket å vite? Det var et utfordrende spørsmål som aktualiserte egen forforståelse. Fordi jeg selv arbeider som lærer i en innføringsklasse og har egne erfaringer med denne elevgruppen var det veldig viktig at mine erfaringer kom i bakgrunnen fordi det ikke var mine erfaringer jeg skulle lære mer om



og formidle, men deres. Dette innebar et nærmere fokus på læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever uten tidligere skolegang; hvordan lærerne opplevde regelverket og organiseringen av innføringstilbudet.

De overordnede spørsmålene handlet om hva lærere i innføringsklasser gjorde for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer de kunne fortelle om. Det var også viktig å vite om lærerens bakgrunn og utdanning, dette fordi det viser seg at det er mangel på kompetanse innenfor interkulturell pedagogikk. Østberg- utvalget (NOU: 2010, 7) påpekte i sin anbefaling at lærere som underviste denne elevgruppen burde ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet (NOU:2010:7)

Det var også viktig for meg å vite noe om klassesammensetning i innføringsklassen. Dette er fordi det ofte er en uensartet gruppe hvor det er både elever med aldersadekvat skolebakgrunn og elever uten aldersadekvat skolebakgrunn. Dette kan føre til at tilpasset opplæring kan være en utfordring når elevenes skolebakgrunn kan være meget ulik i samme klasse.

Videre ønsket jeg å vite hvilken læreplan lærerne brukte, hvordan organiseringen av innføringstilbudet ble gjort i praksis, hvordan lærerne jobbet med tilpasset opplæring for alle elevene og hvordan lærerne helt konkret overførte elevene til ordinær undervisning.

Ved å bruke semi- strukturert intervju fikk jeg et subjekt-subjekt-forhold til informantene jeg intervjuet. Dette var viktig for å få så gode beskrivelser som mulig. Neuman (2000 sitert i Thagaard, 2018, s. 16) skriver at ved denne metoden får forskere et avgrenset datasett. Selv om det er få lærere som er intervjuet i prosjektet, argumenteres det for at innhentede data kan kaste et verdifullt bilde av hva som foregår i feltet.

Loverket gjelder alle kommuner og organiseringen av innføringstilbudet kan være noe av det samme, selv størrelsen på kommunen, antall elever og regionale politiske avgjørelser kan variere. Ifølge Statistisk sentralbyrå er det for eksempel 7 466 elever i Viken, 2065 elever i Vestfold og Telemark, 3291 elever i Rogaland og 3995 elever i Vestland fylke som har særskilt norskopplæring (SSB, 2021, elever i grunnskolen, tabell 6).

En annen faktor som har betydning, er interkulturell kompetanse som skolen og lærerne besitter når det gjelder minoritetsspråklige elevenes tilpassede opplæring og især språklige

utvikling. Skolens evne til å bidra med ekstra ressurser lokalt har også betydning for hvordan lærerne opplever sin arbeidshverdag med elevgruppen.

Slike faktorer er dermed av avgjørende betydning når prosjekt fokuserer på lærernes syn på tilpasset opplæring for denne elevgruppen i innføringsklasser og ulike spørsmål fra intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål tar hensyn til disse (se intervjuguide, vedlegg nr 3)

## **4.5 Hermeneutikk og feltarbeidets gjennomgang**

### **4.5.1 Den hermeneutiske sirkel som utgangspunkt i intervjuene**

Et annet viktig moment er å fremme den hermeneutiske sirkelen. Med bakgrunn i transkriberte intervjuer har jeg hatt muligheten til å gå inn i de ulike intervjuene og studert svarene jeg har fått gang på gang. I møte med fordommer som lærerne formidlet til meg, fikk jeg opplevelse av at min egen forforståelse av tematikken var nettopp det: min forforståelse. Jeg har måttet justere min forståelseshorisont fordi de fire lærerne jeg intervjuet hadde forskjellige erfaringer og utgangspunkt, noe jeg vil presentere i neste kapittel, analyse av datafunn.

### **4.5.2 Glimt fra feltarbeidets gjennomgang**

Som nevnt tidligere var det en utfordring å få tak i informanter til prosjektet. Først måtte jeg finne ut hvilke skoler som hadde innføringsklasser. Jeg hadde på forhånd tenkt meg ut noen skoler som jeg hadde hørt om som gjorde en god jobb. Jeg ringte og sendte e- post til ulike skoler, men ingen meldte sin interesse. Jeg kontaktet mer enn 20 skoler uten å få informanter som ønsket å delta i prosjektet. Til slutt sendte jeg en forespørsel på en Facebook side som heter Norsk som 2. språk. Fire lærere kontaktet meg på melding om at de ønsket å delta. Jeg sendte en beskrivelse av prosjektet mitt til de fire forskjellige lærerne hvor de signerte på at de ønsket å være med på intervjuet. I informasjonsskrivet de fikk beskrev jeg hvordan intervjuet skulle foregå og hvordan jeg oppbevarte intervjuene (se vedlegg nummer 1). Jeg

fikk også informert samtykke fra alle fire lærere og lærerne fikk en beskrivelse av hvordan jeg ville håndtere dataene som jeg samlet inn.

Jeg erfarte at lærerne var veldig positivt innstilt til å bli intervjuet og alle hadde veldig forskjellige erfaringer med måten å organisere opplæringen på. De hadde viktige betraktninger å komme med. Hver av intervjuene tok mellom 30 minutter til 45 minutter og ofte svarte informantene på mine spørsmål før jeg fikk stilt dem. Lærerne var engasjerte og fortalte detaljert om sine betraktninger om tilpasset opplæring i innføringsklasser og utfordringer knyttet til å tilpasse undervisningen til alle elevene samtidig og deres synspunkter om både regelverk og organiseringen av innføringsklasser og om hvordan elevene videre i ordinær undervisning hadde det.

Som nevnt tidligere er kvalitative metoder rettet mot at forskeren utvikler en forståelse for de fenomener som studeres. Den vitenskapsteoretiske forankringsrammen danner grunnlag for forståelsen og i dette tilfellet er det den hermeneutiske tilnærmingen som brukes ved å bruke Geertz (1973 i Thagaard, 2018, s.19) sine fortolkende tilnærminger, «tykke beskrivelser». Dette var mitt mål i intervjuene, å få «tykke beskrivelser» Derfor hadde jeg overordnede spørsmål med mulighet for deltakerne å gi utfyllende svar og der jeg så det som nødvendig stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Kvalitative studier handler ofte om personlige og nærgående temaer og måten en rekrutterer deltakere til prosjektet har betydning for prosjektet. Det kan være vanskelig å finne deltakere som er villige til å delta på prosjektet. Derfor må forskeren benytte seg av en seleksjonsmetode som sikrer oss et utvalg som ønsker å delta i prosjektet. I dette prosjektets sammenheng er utvalget basert på som kalles tilgjengelighetsutvalg. Den engelske betegnelsen er «convenience sample» (Marshall og Ross, 2016 i Thagaard, 2018, s.56). Det gjøres et strategisk utvalg ved at deltakerne i prosjektet representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen og fremgangsmåten er basert på at de er tilgjengelige for forskeren. Et problem med å gjøre et utvalg på denne måten er at det er en tendens til at slike utvalg representerer personer som er fortrolig med forskning på det aktuelle feltet og som ikke har noe imot at deres situasjon blir forsket på. Det kan gi utvalget en skjevhet fordi de som sier seg villig til å delta i prosjektet føler at de mestrer sin situasjon bedre enn de som ikke ønsker å delta i prosjektet. Da kan en stå i fare for å gå glipp av særlige konfliktfylte forhold og en kan gjerne ikke få med de konfliktfylte og utfordrende sidene ved det en studerer (Thagaard, 2018, s. 57).

Jeg mener at i dette tilfellet har jeg fått med meg begge deler. Lærerne beskriver både de sidene ved problemstillingen som de mestrer og de sidene som lærerne synes er konfliktfylte og utfordrende.

Ved fortolkende tilnærminger av kvalitative data problematiserer vi også spørsmål om hvordan vi kan vurdere kvaliteten ved forskningen. Kvaliteten av forskningen vurderes ut fra reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2018, s. 19). Dette blir presentert i neste avsnitt.

## **4.6 Etiske retningslinjer for behandling av personopplysninger og vurdering av prosjektets validitet og reliabilitet**

### **4.6.1 Forskningsetikk i prosjektets grunnlag og gjennomgang**

Et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen har for deltakerne. Forskerens etiske ansvar er basert på at forskeren beskytter deltakernes integritet ved å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for deltakerne. Prinsippet om informert samtykke sikrer deltakerne en viss kontroll over å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.27).

Forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, er meldepliktige ifølge Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Forskeren må søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet sitt. NSD er personvernombud for disse institusjonene og vurderer om prosjektet følger de forskningsetiske reglene som er utarbeidet av NESH 2021. De viktigste etiske retningslinjene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 26).

Først søkte jeg om godkjenning av prosjektet til NSD. Søknaden inneholdt formålet med prosjektet, en prosjektbeskrivelse, en intervjuguide (se vedlegg 3) og informasjonsskriv (se vedlegg 1) sendt til deltakerne. Jeg måtte beskrive hvilke personopplysninger jeg skulle behandle. Deltakerne skrev under på samtykkeerklæringen (se vedlegg 1) som ble låst inn i et skap. Deltakerne ble intervjuet over internett på et program som heter Zoom etter

retningslinjer fra Vid vitenskapelige høgskole. Dette vil jeg beskrive nærmere i neste del. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon. Dette krever en egen fremgangsmåte som sikrer deltakerne konfidensialitet og anonymitet. Jeg vil beskrive dette nærmere i neste del.

Jeg søkte om godkjenning fra NSD og fikk godkjenning første gang 2.9.2021. Jeg søkte om permisjon og forlenget tid til prosjektet og fikk ny godkjenning. 11.4. 2022 fikk jeg godkjenning av NSD og kunne starte med å gjennomføre prosjektet mitt (vedlegg 2). De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Det er særlig tre typer hensyn en forsker må ta: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Den som deltar, skal selv bestemme over sin egen deltakelse. Deltakeren skal gi samtykke til å delta og kan trekke sitt samtykke på hvilket som helst tidspunkt (Johannessen, et. Al, 2016, s.86). Som vist over har deltakerne mine gitt sitt samtykke og har på nåværende tidspunkt ikke trukket sitt samtykke. Forskeren har plikt til å respektere deltakernes privatliv. Deltakerne skal kunne kontrollere om informasjonen de har gitt er konfidensiell og at deltakerne ikke kan identifiseres (Johannessen, et al., 2016, s. 86). Alle deltakernes skriftlige samtykke er låst ned i et skap og destrueres etter at prosjektet er avsluttet. Deltakerne får hver sin kopi av transkriberte intervju og gis adgang til å uttale seg om de mener at fremstillingen er feil. Deltakerne får også tilsendt en kopi av oppgaven i sin helhet før den leveres inn til sensur 15.12.2022.

Forskeren har også ansvar for å unngå skade. Dette er et prinsipp som særlig gjelder for medisinsk forskning, men også gjelder for samfunnsvitenskapelig forskning. Det må vurderes om data som er innsamlet, i dette tilfelle intervjuer av lærere som jobber med minoritetsspråklige elever, kan berøre følsomme og sårbare områder og de som deltar skal utsettes for minst mulig belastning. Hensikten med denne oppgaven er å få kunnskap og innsikt om læreres erfaringer med tilpasset undervisning for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer de forteller om.

Dette er et prosjekt som setter søkelys på regelverket for innføringsklasser og hvilken faglig kritikk som finnes av §2.8 og dens implementering i tillegg til hva som kjennetegner tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier som kan utledes for gruppen. Hensikten er å få

større forståelse for problemstillingen og ingen elever eller lærere kan identifiseres i dette prosjektet. Det er fire lærere som representerer sine perspektiver og det finnes ingen opplysninger i prosjektet om hvor i landet lærerne kommer fra, hvilken skole eller kommune de jobber i og hvilke elever det er snakk om.

## 4.6.2 Validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet

### 4.6.2.1. Reliabilitet i datainnhenting

Å knytte reliabilitet til forskningen handler om spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Marshall & Rossmann (2016 i Thagaard, 2018, s. 187) fremhever betydningen av troverdighet og det er et kriterium at prosjektet er utført på en troverdig og tillitsfull måte.

Reliabilitet er innarbeidet i kvantitativ forskning og referer til at en annen forsker ville med samme framgangsmåte kommet fram til de samme resultatene. Reliabilitet har referanse til repliserbarhet. Det vil si at resultatene kan reproduseres eller gjentas ved videre forskning. I kvalitative metoder er ikke repliserbarhet et relevant kriterium. Forskeren må argumentere for reliabiliteten til prosjektet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen.

Argumentasjonen søker å overbevise leseren om kvaliteten av forskningen og resultatene av funnene og verdien av disse. Forskeren må være konkret og spesifikk i beskrivelsen av den framgangsmåte som er brukt for å utvikle data. Silverman (2014 i Thagaard, 2018, s. 188) mener at en kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig eller transparent. Det innebærer at forskeren gir en detaljert beskrivelse av strategier og metoder som er brukt slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen skritt for skritt (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har jeg gjort ved å beskrive framgangsmåten for intervjuene i avsnitt 3.6.

#### 4.6.2.2 Validitet, et viktig punkt for forskningsetikk og kvalitet

Validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker dataene handler om hvordan en tolker dataene en har kommet fram til i analysen av dataene. En gjør dette ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger og viser hvordan analysen gir grunnlag for våre konklusjoner og tolkninger av de fenomener vi studerer. I dette tilfellet er det en hermeneutisk tolkning med fokus på «tykke beskrivelser». Dette har jeg argumentert for tidligere. Vi styrker validiteten ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189).

Dette vil jeg ta for meg i neste kapittel, analyse av datafunn. Videre viser jeg i neste avsnitt, framgangsmåte for intervjuene, og viser dermed at gjennomføringen av intervjuene er transparent ved å vise til hvordan intervjuene ble gjennomført.

#### 4.7.1 Framgangsmåte for intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene på internett ved å bruke VID ZOOM etter retningslinjene fra VID vitenskapelige høyskole (VID forskningsdata og forskningsdatahåndtering.,

Datainnsamling

<https://www.vid.no/forskning/forskningsdata-og-forskningsdatahandtering/lagring-og-organisering/lagringsguiden/>).

Dette gjelder for all bruk av Zoom i forskningsintervjuer med innsamling av data som er klassifisert som røde. Informasjon som er klassifisert som røde tilsvarer graden fortrolig i den offentlige beskyttelsesinstruksen. Dette gjelder om det kan forårsake skade for offentlige interesser, høyskoler, enkeltpersoner eller samarbeidspartnere hvis informasjonen blir kjent for uvedkommende. Eksempler på slik informasjon kan være personopplysninger

<https://www.vid.no/forskning/forskningsdata-og-forskningsdatahandtering/lagring-og-organisering/klassifisering-av-data-og-informasjon/#fortrolig-r-d> )

Av sikkerhetshensyn skal VID- brukere installere Zoom og logge inn med brukernavn og passord gitt av VID. Videre skal opptak av intervjuer gjøres i henhold til retningslinjene gitt av VIDs lagringsguide. Det er en guide som forteller hvor du kan behandle, lagre, og bearbeide

informasjon. I dette tilfellet ble *nettskjema diktafon- app* brukt i henhold til retningslinjene. (<https://www.vid.no/forskning/forskningsdata-og-forskningsdatahandtering/lagring-og-organisering/lagringsguiden/>).

Nettskjema er den sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. Mobilappen Nettskjema-diktafon brukes til lydopptak. Opptaket blir kryptert på telefonen og forskeren kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen. Når det skal gjøres opptak av intervjuer til forskningsformål forutsetter dette at man har NSD godkjenning <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>.

Dette har jeg dokumentert ved å vise til NSD s godkjenning datert 11.4.2022 (vedlegg 2).

Det betyr at forskeren må installere en app på mobilen sin. Denne brukes deretter til lydopptak og lydopptakene sendes direkte til nettskjema. Appen tar opp lyd til smarttelefonen og sendes deretter kryptert til nettskjema. Det er en internettside fra UIO (<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>) som lagrer intervjuene som er tatt opp med diktafonen på smarttelefonen. Intervjuene på telefonen er ikke mulig å spille av direkte på telefonen, de er lagret på krypterte sider til nettskjema, administrert av UIO.

Lydfilene lagres der i en avgrenset periode, jeg valgte å ha intervjuene tilgjengelig til jeg skulle levere oppgaven min. Deretter blir intervjuene slettet. Dette er en sikker måte å håndtere intervjudata som er gjort på internett.

#### **4.7.2 Transkribering av intervjuene**

Prosjektet innebar at deltakerne kom fra forskjellige kommuner. Det innebar at intervjuene måtte gjøres på internett. Online- intervjuer innebærer at en anvender internett for å utvikle data om et definert forskningsspørsmål. I dette tilfellet er forskningsspørsmålet:

Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?



Prosjektet har brukt synkrone intervjuer, det betyr at forsker og deltaker er på nettet samtidig og at deltakeren svarer på spørsmål der og da. Synkrone intervjuer har likhetstrekk med ansikt- til ansikt- intervjuer og gir mulighet til direkte respons og spontan interaksjon mellom forsker og deltaker. Dette var aktuelt fordi det egner seg for å rekruttere deltakere over store geografiske avstander og fordi det var vanskelig å få tak i deltakere til prosjektet. Det personlige tillitsforholdet er avgjørende for om deltakerne ønsker å være åpne om temaet og gir forskeren mulighet til å gi positive tilbakemeldinger og uttrykke med ord og kroppsspråk at vi både forstår og er interessert i det deltakerne forteller. Online- intervjuer kan gi mer troverdige resultater i studier hvor spørsmålene er rettet mot deltakernes konkrete handlinger og gjøremål (Thagaard, 2018, s. 111).

Lydopptak egner seg best for å gi mest fyldig informasjon om dialogen mellom forskeren og intervjupersonen. Vi får opptak av hvordan intervjupersonen svarer på spørsmålene og kan registrere hvordan vedkommende engasjerer seg eller tar pauser imellom svarene. Å ta lydopptak innebærer at deltakeren har gitt tillatelse til dette. Når vi skal presentere resultatene er det viktig at utsagnene finnes ordrett på lydfilene (Thagaard, 2018, s. 112)

I søknaden til NSD er det beskrevet at jeg ville bruke lydopptak i intervjuene (se vedlegg 2). Deltakerne har gitt sitt samtykke gjennom samtykkeskjema (se vedlegg 1). Framgangsmåten er beskrevet i forrige del.

Det som var utfordrende, var transkriberingen. Transkribering av lydfiler er forenklet når vi benytter en digital opptaker fordi vi kan overføre direkte til datamaskinen. Vi kan lytte til lydfilen og sette ned hastigheten i intervjuet slik at vi kan reflektere over forløpet til intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112).

Det talte språket er forskjellig fra det skrevne. Det talte språket er fullt av muntlige særegenheter som dialekt, svar uten punktum og komma. Det var vanskelig å skrive nøyaktig det lærerne sa uten å la vær å skrive nøyaktig det de sa med alle sine særegenheter og samtidig ivareta deres integritet.

Noen ganger kan det bli mange pauser hvis en skal tenke seg om for å gi et best mulig svar på det en blir spurt om, men det kan ta seg mindre bra ut når jeg skal skrive det ned.

Et eksempel er hvis en sier noe med mange pauser kan det bli oppfattet skriftlig som at en ikke helt vet hva en vil si selv om det muntlig bare er en naturlig pause.

En går også glipp av kroppsspråket når en skal skrive hva folk sier. Når vi snakker, bruker vi mye kroppsspråk. Det faller bort når det skrives ned.

Tonefall i et språk faller også bort. En kan si nei på mange måter, men hva betyr det for den som sier det? Den som skriver det ned, har et ansvar for at meningen til den som sier noe blir nedskrevet på en god nok måte slik at den som leser forstår hva som menes.

Det er ikke alltid enkelt. Derfor har jeg prøvd så godt jeg kan å være tro mot mine informanter i prosjektet, både i framstillingen i hva de sier og hva de mener.

Det er en kunst i å fortolke og det ligger et stort ansvar på den som fortolker.

Derfor har jeg etter beste evne skrevet ned det som er blitt sagt og vært bevisst på at mine erfaringer og meninger ikke er relevant i denne sammenheng og informantenes meninger og erfaringer står skrevet slik de har uttrykt det.

## **4. 8. Avslutning**

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens metodiske valg Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring Et nærmere fokus på kvalitative metoder og betydningen av «tykke beskrivelser». Begrunnelse for metodiske valg i oppgave og hvorfor jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervjuer i min oppgave. Jeg har vist hvordan jeg har brukt den hermeneutiske sirkel som utgangspunkt i intervjuene og beskrevet glimt fra feltarbeidets gjennomgang. Videre har jeg beskrevet etiske retningslinjer for behandling av personopplysninger og vurdering av prosjektets validitet og reliabilitet. Det er også beskrevet reliabiliteten ved å gjennomføre intervjuene på internett og hvordan lydopptak og transkribering har vært avgjørende elementer for datafunn i analysen. I neste kapittel presenterer jeg mine datafunn.

## 5. Presentasjon av datafunn

I dette kapitlet presenteres datafunn.

Analyse av data er rettet mot meningsinnholdet i tekster fra det arbeidet en har gjort i feltarbeidet. Dataene representerer utskrifter av intervju. Første trinn i analysen er at en blir fortrolig med referatene fra intervjuene og feltnotatene. Vi må lese teksten som er skrevet, transkribering av intervjuene, inngående for å få en god oversikt over innholdet og få en forståelse av hva dataene betyr.

Neste trinn i analysen er å vurdere hvilken analytisk tilnærming vi synes er mest hensiktsmessig i vårt prosjekt. En anvender en temaanalytisk tilnærming når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet. Denne fremgangsmåten er basert på at vi koder dataene på en enhetlig måte og foretar sammenligninger på tvers av dataene. Koding av data er en vanlig framgangsmåte å bruke i kvalitativ analyse. Dette innebærer at en deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord. Ved hjelp av koder kan en finne igjen utsnitt i andre deler av teksten som beskriver de temaene som kodene gir uttrykk for. Dette gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studien. Koder defineres som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten. En kode kan bestå av ett eller flere ord. Vi velger betegnelser vi synes er best egnet for å fremheve meningsinnholdet i teksten (Thaagard, 2018, s.153).

Det første som ble gjort i mitt arbeid med analyse var å skrive ut alle intervjuene. Alle arkene ble hengt opp på veggen og delt inn i kategorier. Kategoriene var de samme som kategoriene i intervjuguiden min: Lærerens bakgrunn, klassesammensetning i innføringsklassen, læreplan, organisering av innføringstilbudet og tilpasset opplæring. I tillegg lagde jeg tre nye kategorier: Lovverk (innføringstilbud, særskilt språkopplæring og tospråklig fagopplæring), språkutvikling og ordinær opplæring. Kategoriene fikk fargekoder. Tusjpenner ble brukt og en farge representerte en kode, og kategorien koden tilhørte. Slik lagde jeg en oversikt over datamaterialet. Jeg oppdaget at dette ikke var nok fordi mange av informantenes svar gikk igjen og ofte svarte de på det jeg lurte på før jeg fikk stilt spørsmålet. Derfor laget jeg et fargekodesystem på datamaskinen. Alle svarene som handlet om det samme ble systematisert på nytt og jeg laget et dokument for hver av kategoriene. Jeg gikk igjennom alle

svarene fra informantene og kopierte deler inn i dokumenter som passet med temaene. Jeg gjorde det samme med teorikapittelet mitt. Deretter klarte jeg i større grad å se sammenhengen mellom temaene og dele svarene inn i temaer slik at funnene kunne presenteres på en mer ryddig måte.

## **5.2. Datafunn**

### **5.2.1. Stor variasjon i classesammensetning i innføringsklassen**

Datafunn viser stor variasjon angående antall og classesammensetning fra år til år. Grunnen til dette oppgir lærerne er fordi det politiske landskapet forandrer seg. Lærer A og jobber i små kommuner og elevtallet avhenger av hvem som blir bosatt i kommunen. Lærer C og D jobber i store kommuner og har store klasser hver år, fra tyve elever eller mer. Ved skolestart er elevtallet ofte lite mens det kommer nye elever til klassen gjennom hele året. Ved flyktningkrisen i 2015 kom det flest flyktninger fra krig.

Nå er det mange barn av akademikere som kommer. Det kommer flyktninger, noen kommer på familiegjenforening, noen er enslige mindreårige.

### **5.2.2 Hvor mange elever har skolegang fra tidligere?**

Lærer A oppgir at det i år (2022) er halvparten av elevene i klassen (atten elever totalt i klassen) som ikke har skolegang fra tidligere. Lærer B tar utgangspunkt i elevgruppen i fjor i 2021 (tretten elever) hvor halvparten av elevene ikke hadde skolegang fra tidligere. Lærer C oppgir at de i år (2022) har en elev uten skolegang fra tidligere. I tillegg sier hen at det er mye uadekvat skolebakgrunn hos elevene fordi det kan være et annet skolesystem og/eller for lite overførbart til norsk skolesystem. Lærer D svarer at det er forskjellig fra år til år hvor mange av elevene som har skolegang fra tidligere. Hen sier, som lærer C, at det kommer an på situasjonen i resten av verden. Selv om det fremdeles kommer flyktninger fra Syria og Afghanistan kommer det flere elever som har foreldre som er arbeidsinnvandrere, særlig fra

Øst- Europa. I det siste har det også kommet barn som har høyt-utdannede foreldre som kalles for «akademiker- barn» (lærer B og C). Elevene som ikke har skolegang fra tidligere er barn som ofte kommer fra krigsherjede områder. Alle lærerne oppgir at elevene har ofte lært et språk i tillegg til sitt eget morsmål, men ikke engelsk . Noen av elevene kan flere språk.

Det viser seg at classesammensetningen er ulik fra år til år avhengig av det politiske landskapet på det aktuelle tidspunkt. Konflikter i verden og Norges asylpolitikk har påvirkning på hvem som kommer til Norge, Små kommuner får bosatt færre elever enn store kommuner og elevene som kommer har veldig ulik skolebakgrunn. Dette har påvirkning på opplæringen og lærernes muligheter til tilpasset opplæring.

### 5.2.3 Læreplan og lovverk for minoritetsspråklige elever

Lærer A og B uttrykker at det begrensede innføringstilbudet i to år er en utfordring for elever uten skolegang fra tidligere. Når det gjelder lærer C og D forteller at elevene går i ett til to år i innføringstilbudet, mens noen elever har innføringstilbud i ett år og går deretter over i ordinær klasse .

Det er de aller «flinkeste», det er dumt å bruke ordene flink og ikke flink, alle er jo flink på hver sin måte, det handler jo om ressurser egentlig ... de starter i ordinær klasse når de er klare. De andre går gjerne i to år. Tilbudet har en tidsbegrensning på to år. Det er bra at elevene ikke går i segregerte tilbud for lenge for de må få være med norske ungdommer på samme alder. Men for noen er to år for kort tid. De trenger lengre tid ... (lærer D).

Alle lærerne oppgir også at de bruker læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Lærer A sier at de følger ordinær læreplan etter hvert som elevene mestrer det. Lærer B sier at elevene følger læreplan i grunnleggende norsk og nevner et eksempel i samfunnsfag:

Jeg tar meg veldig stor grad i frihet til å velge, jeg har fått veldig frie tøyler av ledelsen på det. For eksempel i samfunnsfag da har vi disse elevene som aldri har gått på skole og har veldig lite språk, da avviker vi helt fra læreplanen i samfunnsfag. Da følger jeg læreplanen til voksenopplæringen eller plukker det mest elementære der, det er basert

på min erfaring at det er helt, helt poenngløst å drive å lære dem om den franske revolusjonen hvis ikke de vet hvor i verden de havner.

Lærer C konkretiserer med å fortelle at kompetansemålene og kjerneelementene er i tråd med de grunnleggende ferdighetene, og at siden kompetansemålene er såpass åpne så er det mulighet for å tilpasse til de ulike nivåene i klassen. Noen elever kan bruke to år på å lære å lese og skrive på nivå 1 mens andre elever vil jobbe med andre kompetansemål og komme godt opp på nivå 2.

Lærer D forteller at de i tillegg til å bruke læreplanen i grunnleggende norsk også bruker kompetansemål fra læreplanen i de andre fagene. Om det er et prosjekt på skolen om bærekraftig utvikling, så prøver lærerne i innføringsklassen å ha et liknende prosjekt for elevene med et utvalg av kompetansemål som tilpasses gruppen. Det undervises i grunnleggende begreper og hverdagsnorsk og de fokuserer mye på muntlig, skriftlig og lesing. Det er lettere å nivådele i større grad i introduksjonsperioden, men det krever at alle «henger med». Hen sier at det er vanskelig å lære elever uten skolegang om eksempelvis global oppvarming eller andre vanskelige emner når elevene ikke har begrepene inne på sitt eget morsmål. «Da må du forklare mye til dem (elevene) på forhånd» (lærer D).

Lærer A sier at de underviser stort sett i grunnleggende norsk i innføringsklassen og har en del undervisning i samfunnsfaglige emner og KRLE- faglige emner, samt noe matematikk.

Lærer B sier at de fleste elevene har all undervisning de to første årene i innføringstilbud. Fagene det undervises i er norsk, naturfag, samfunnsfag og litt engelsk hvis elevene kan det fra før. Elevene får også undervisning i enkel matematikk, elevene som mestrer å følge norsk-klassen i matematikk gjør det med en tospråklig assistent.

Lærer C ser på seg selv som norsklærer: «Alt vi lærer er norsk, vi lærer norsk gjennom fag. Vi har samfunnsfag og naturfag og sånt, men jeg tenker at i utgangspunktet er det norskopplæring vi driver med.». Elevene får matematikkopplæring, en del enkel regning med fokus på begrepslæring. Elevene skal klargjøres for ordinær undervisning i alle fag, men sier at det er vanskelig hvis ikke elevene har skolegang fra tidligere.

Lærer D sier at de underviser i norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE og at klassen lærer norsk gjennom fag.

Datafunn viser at lærerne bruker læreplanen i norsk for språklige minoriteter med forskjellige måter å bruke læremål fra ordinær læreplan. Lærerne ( Lærer A, B, C og D) mener at to år i innføringstilbud er for lite for elever uten tidligere skolegang. Lærer A og C og D bruker i tillegg kompetansemål fra ordinær læreplan på. Lærer B bruker læremål fra læreplan for voksenopplæringen. Det kan diskuteres om bruk av læreplan for voksne er hensiktsmessig når det er læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter som skal brukes, i tillegg til kompetansemål fra ordinær læreplan. Intensjonen bak å jobbe med kompetansemål fra ordinær læreplan er at elevene skal kjenne igjen emner som de skal lære i ordinær opplæring ( Lærer A, C og D).

#### **5.2.4 Organisering av innføringstilbudet**

Lærer A forteller at elevene tilhører, fra første dag, en basisklasse i norskklassen hvor kontaktlæreren i den norske klassen også er kontaktlærer for eleven fra innføringsklassen. Elevene har undervisning med basis klassen sin i praktisk-estetiske fag: kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse og musikk. Det avhenger av faglig bakgrunn hos eleven. De som er helt nyankomne og har lite skolegang fra tidligere har flest timer i innføringsklassen i starten. De bruker mye tid på ting som ikke står i læreplanen. Hen nevner et eksempel med en elev som kom fra flyktningleir og som aldri hadde hatt elektrisitet. Eleven måtte lære seg å være i et klasserom og ha orden i sekken sin og hjelp til alt det digitale som elevene skal kunne på skolen. Hen bruker mye tid på å forberede eleven på hva de må huske å ta med seg på skolen og så videre. Det er mye nytt for elevene som ikke står i læreplanen. Hen mener at mange blir «kastet» ut i ungdomsskolen. Hen bruker enormt mye tid på grunnleggende ting i starten med elevene. Elevene må lære hverdags- norsk først og så kan de lære fag etter hvert. Hen uttrykker at elevene har veldig dårlig tid i ungdomsskolen, og at det er travelt for elevene med mye de skal lære på kort tid. Det er vanskelig for faglærerne i ordinære klasser å tilpasse på et så grunnleggende nivå og de skiller seg veldig ut når det gjelder det faglige.

Lærer B forteller at deres elever også tilhører en basisklasse, slik som lærer A beskrev. Elevene tilhører en basisklasse og har undervisning med basis- klassen i praktisk estetiske

fag. Noen elever kan også følge basis- klassen i matematikk og engelsk om elevene har forutsetninger for å kunne følge basis- klassen sin i det. I innføringsklassen får elevene undervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag og enkel matematikk for elever som ikke har hatt matematikk tidligere. Hen sier at det norskopplæring og begrepslæring de holder på med tema fra for eksempel naturfag og samfunnsfag, men på barnetrinns- nivå.

Lærer C forteller at deres elever tilhører en ordinær klasse helt fra starten av og har det de kaller integreringsfag. For elever som mestrer å delta i matematikk- og engelskundervisning med norskklassen får de mulighet til det. Elever som ikke har skolegang fra tidligere, eller det hen kaller uadekvat skolebakgrunn, så kan det være vanskelig å veksle mellom integreringsfag og fag i innføringsklassen. For disse elevene er det vanskelig. Disse elevene har ofte dårlig selvtillit og kan synes det sosiale også er vanskelig.

Lærer C sier også at de får elever inn i klassen i løpet av skoleåret og synes det er slitsomt å få en ny elev i uken i klassen. Hen nevner et eksempel:

Når du (eleven) kommer inn i en klasse syv måneder etter skolestart, og de andre i klassen snakker norsk og holder på med 2. verdenskrig ... da er det ganske vanskelig. For du har ikke tid til å bygge stein på stein, og du må ha et helt annet opplæringstilbud for den nye eleven og du kan ikke være to steder samtidig. Og hvis den nye eleven ikke kan det latinske alfabetet og ikke kan lese og skrive, da trenger de hjelp absolutt hele tiden. De klarer ikke å sitte å jobbe med en oppgave helt alene for de må ha hjelp til alt.

Organiseringen i innføringsklassene viser seg å være lik på de fire skolene. Elevene tilhører både en innføringsklasse og en basis- klasse/ norsk- klasse. Elevene har mesteparten av opplæringen i innføringsklassen men har enkelte timer og fag i norsk- klassen sin i fag som elevene mestrer. For elever uten skolegang eller elever med uadekvat skolegang er dette en større utfordring og disse elevene har opplæringen hovedsakelig i innføringsklassen. Lærerne påpeker at det utfordrende å undervise elever uten skolegang fra tidligere ( Lærer A, B, C og D)



## 5.2.5 Tilpasset opplæring i innføringsklasser

Lærer A beskriver at de jobber temabasert ut fra tverrfaglige temaer. Temaene klassen jobber med ligger parallelt med det resten av skolen jobber med. Klassen jobber med tilpassede emner og de jobber nivå delt, både skriftlig og muntlig. Dette krever mye forarbeid: «Mye av jobben er jo det er at det er veldig mye forberedelser i forkant. Veldig!». Læreren skulle ønske at elever uten skolegang fra tidligere hadde vært i en egen gruppe i starten før elevene er med i alle timer med norsk- klassen og i innføringsklassen. Hen beskriver at det er et sjokk for mange å komme til Norge og at elevene først trenger å lære seg å gå på skole og å sitte ved en pult og en stol og lære alle grunnleggende begreper først. Mange av elevene trenger tid på å bli trygge. Mange elever har med traumer og være redde, for eks. når brannalarmen går, så kan det trigge noe i eleven og hen har opplevd at noen av elevene har løpt til skogs.

I tillegg må elevene lære seg skolesystemet i Norge, noe som også kan ta tid. Noen elever er vant til et autoritativt skolesystem og den vennlige måten i Norge kan være forvirrende for dem. Det er mye kulturlæring når enkelte elever som er vant til fysisk avstraffelse og strenge beskjeder, misoppfatter den «milde» måten i Norge

Individuelle forskjeller er også noe som vanskeliggjør tilpasset opplæring; lærer B uttrykker: «Å det er så vanskelig! Dette er jo en evig utfordring! De (elevene) er jo på vidt forskjellige nivåer, og noen er lynkjempe og noen trenger så lang tid!».

Elever med skolegang fra tidligere klarer å arbeide med skolefag selvstendig i mye større grad enn elever uten skolegang fra tidligere. Sistnevnte elevgruppe har behov for hjelp og veiledning og lærer B opplever at hen må sitte sammen med eleven fordi de trenger hjelp til alt de skal gjøre. Lærer B sier at hen ikke “treffer” elevene, hverken de med eller uten skolegang, hen klarer ikke å tilpasse til alle hele tiden.

Lærer C uttrykker at de prøver å lage oppgaver som er tilpasset alle elevene men at det er en utfordring å få dette til i praksis. Om en elev ikke kan det latinske alfabetet og ikke har lært å lese og skrive må dette læres før eleven kan lære det som resten av klassen skal lære.

I klassen jobber de mye med å få et godt klassemiljø hvor elevene samarbeider om oppgavene. De prøver å tilpasse undervisningen slik at både de med høy og lav

måloppnåelse opplever mestring. Dette klarer de i større grad med elever som har høy måloppnåelse i fag, særlig med tanke på at disse elevene går i integreringsfag og lærer sammen med norske elever.

En annen utfordring som lærer C og D nevner er elever med lite motivasjon til å være i Norge. Foreldrene er kommet på grunn av arbeid mens eleven har mistet nettverket i hjemlandet sitt. Motivasjonen til å lære norsk er liten og eleven ønsker å være i hjemlandet sitt istedenfor i Norge. Det er en traume for en ungdom å bli fratatt sitt nettverk ufrivillig. I tillegg har de elever som er traumatisert fra krig og vanskelige forhold i hjemlandet.

En annen utfordring lærer C og D nevner er når elever kommer i løpet av året og skal lære det de andre elevene har lært tidligere på året, da er det vanskelig for elever uten skolebakgrunn å «henge med».

Lærer D forteller at de legger mye vekt på visuelle for elevene for å gjøre koblinger til å lære nye ord. Klassen jobber med nøkkelord til nye emner. De jobber med nye ord hver uke og disse ordene må elevene pugge. Videre jobber klassen med oppgaver både individuelt og sammen og oppgavene er tilpasset til hver enkelt elevs nivå. Lærerne må bruke mye tid på forhånd med å lage tekster og oppgaver som er tilpasset hver enkelt elev. Alle elevene skal oppleve mestring og læringsglede ut fra deres forutsetninger. Hen synes det er vanskelig å tilpasse til alle elevene.

«Det er så utrolig mange forskjellige nivåer og du skal prøve å være alle steder samtidig. Det klarer jeg ikke. Vi lager alt fra fem til åtte undervisningsopplegg hver dag og det er mye arbeid. Hvis alle hadde vært på noenlunde samme nivå ... eller hadde de samme referanserammene ... hadde det vært mye enklere. Og de som ikke har gått på skole før må jo jobbe med noe helt annet! De skal lære alfabetet, de skal lære å lese og skrive ...»

Lærer A og B forteller at det krever stor grad av tilpasning. Særlig for elever uten skolegang fra tidligere. Faglig sett er elevene på et annet alderstrinn enn det de egentlig burde være på, sett fra et norsk ståsted. De som har kort botid i Norge, må få tid til å lære seg å gå på skole og lære seg læringsstrategier for å lære videre.

Begge lærerne mener at det blir for mye for elevene å forholde seg til: timer i innføringsklassen og timer i norskklassen. For elever uten skolegang er dette særlig utfordrende å forholde seg til. Begge lærerne sier at elever uten skolegang fra før hadde

profitert på å hatt et eget opplegg på forhånd, før de kom til innføringsklassen. De ønsker seg at elevene kunne hatt et tilbud hvor de lærte alfabetet og å lese og skrive. Denne elevgruppen trenger en tettere oppfølging av lærer og det er vanskelig for læreren å "være to steder samtidig"

Lærer B, C og D nevner at det ifølge forskning (Cummins) tar fem til syv år å lære et språk på akademisk nivå med jevnaldrende. Det er vanskeligere jo eldre elevene er og jo mindre skolegang de har. Fagstoffet blir vanskeligere jo eldre elevene er. Hen opplever at elever som har adekvat skolegang fra tidligere og høy motivasjon for å lære, klarer seg fint i skolesystemet. Elever med lite skolegang fra tidligere har større vansker med å klare seg fordi systemet ikke er tilrettelagt for dem. Dette er en utfordring for elever uten skolegang, denne elevgruppen trenger mer tid i særskilt tilbud før de kan starte i ordinært tilbud. Hen stiller spørsmålsteget om to- års regelen er fornuftig for denne elevgruppen.

Det er det for lite fokus på språklæring etter innføringstilbudet. Jobben er ikke ferdig hos dem, men et påbegynt arbeid som tar tid. Hen ønsker seg flere lærere i klassen fordi slik det er nå klarer ikke lærerne å tilpasse opplæringen til alle elevene.

Alle elevene trenger mye hjelp og oppfølging, når de ikke får det kan det bli dårlig atferd i klasserommet. Elevene kjeder seg om de ikke får hjelp og begynner å "vandre".

Lærer C og D påpeker også at det er mye dårlig atferd i klasserommet. Skolen i Norge er for "snill" og det kan være utfordringer med foreldresamarbeid på grunn av språkbarrierer. Lærer C og D utdyper med at elevgruppen uten skolebakgrunn blir for tidlig sendt ut i ordinær undervisning når elevene ikke er klare for det og ikke har forutsetninger til å forstå den ordinære undervisningen. Lærerne i norsk- klassene er heller ikke klare for å ta imot elevgruppen. Lærerne i norsk klassene mener at elevene ikke har lært noe, men Lærer D understreker at elevene har lært mye men ikke på et sammenlignende akademisk høyt nivå som med de ordinære elevene. Det er vanskelig for lærerne i de ordinære klassene å tilpasse fagstoffet til et så grunnleggende nivå i ungdomsskolen.

Tilpasset opplæring for elever uten skolegang ( Lærer A, B, C og D) eller elever med adekvat skolegang (Lærer C) er utfordrende å få godt nok til i innføringsklassen. Elevene trenger et eget opplegg i starten for å nyttiggjøre seg opplegget som er i innføringsklassen. For elever med høy måloppnåelse er det lettere å legge til rette for tilpasset opplæring fordi elevene

deltar i ordinær opplæring i fag de mestrer. I tillegg er det elever med traumer som trenger ekstra oppfølging ( Lærer B, C og D. ) I tillegg til at det er utfordrende å tilpasse undervisningen er det utfordringer med dårlig adferd i klassene (Lærer C og D). Det er også utfordringer med overgang til ordinær undervisning fordi noen av lærerne i norsk- klassene ikke klarer å tilpasse til et så grunnleggende faglig nivå i forhold til resten av klassen.

### 5.2.6 Tospråklige faglærere

Lærer A forteller at ingen av elevene har tospråklig fagopplæring. Årsaken til dette mener hen at det er en liten kommune hen jobber i og at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere til så få elever. Ledelsen har ikke prioritert dette enda, men skolen håper å ta i bruk noen av de nye digitale løsningene som har kommet de siste årene. Lærer B sier også at de ikke har tospråklige faglærere, men at de noen ganger klarer å få tak i assistenter med samme morsmål som elevene. Hen nevner to eksempler: en gang var det en person fra voksenopplæringen som trengte arbeidstrening og språkpraksis og den andre gangen var det en person som lette etter en jobb og som fikk jobb i klassen fordi den hadde samme morsmål som en av elevene i klassen.

Lærer B oppgir at grunnen til mangel på tospråklige lærere er fordi hen jobber i en liten kommune og at det er vanskelig å finne kvalifisert personell.

Lærer C forteller at de har tospråklig fagopplæring to ganger i uken og har tospråklige lærere til elevene ved skolestart. Utfordringen er når det kommer elever etter skolestart, så mange som en ny elev hver uke, da er det ikke alltid tilgjengelige tospråklige lærere til dem etter skolestart.

Lærer D forteller at ikke alle elevene har tospråklig fagopplæring. Elevene som kommer ved skolestart, har tospråklige lærere, men nevner som lærer C at det kommer nye elever hele året og at det da ikke alltid er tilgjengelige tospråklige lærere.

Lærer D forteller at elevene som ikke har en tospråklig lærer, får særskilt norskopplæring med en norsk- lærer og sier at dette ikke er optimalt fordi elevene trenger å lære og snakke på sitt eget språk. Hen framhever at tospråklige lærere er utrolig viktig for elevene og

elevene kan snakke og fortelle og lære på morsmålet sitt. Hen sier også at disse timene er noe elevene gleder seg mye til og sier at det er synd at ikke alle elevene har dette tilbudet. Det viser seg ifølge datafunn at i små kommuner er det ingen tospråklig fagopplæring. Bakgrunnen for dette er at det vanskelig å få tak i kvalifiserte tospråklige lærere og at det ikke er noe ledelsen prioriterer (Lærer A og B).

Ved store kommune har alle elevene som begynner ved skolestart tospråklig fagopplæring. For elever som kommer etter skolestart er det ikke alltid tilgjengelige tospråklige lærere (Lærer C og D).

### 5.3 Tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen

Lærer A og B nevner at det er mange lærere som ikke forstår hva denne elevgruppen trenger. Noen lærere er dårlige på kulturforståelse og interkulturell kommunikasjon og skulle ønske at flere lærere hadde kompetanse innenfor dette fagfeltet. De mener at opplæringen for elevene ville blitt bedre generelt og at integrerings delen ville blitt bedre.

Lærer C nevner at det er forskjeller på lærerne i ordinære norsk- klasser og hvordan de tar imot elevene. Lærere som er gode er de som er gode på relasjoner og tilpasning Noen lærere mener at elevene ikke er klare for ordinær undervisning. Andre lærere forstår at elevene ikke er klar og har forståelse for at dette er en prosess som tar tid.

Lærer D forteller, som lærer C ,at elevene tilhører en ordinær norsk- klasse i tillegg til å høre til i innføringsklassen. Som lærer C, forteller lærer D også om integreringsfag med norsk klassen. Dette fungerer ikke alltid fordi norsk- klassen har gjort om på timeplanen og ikke gitt beskjed til eleven fra innføringsklassen. Da kommer eleven til et tomt klasserom. Elevene føler seg ikke inkludert i slike situasjoner. Lærer D skulle også ønske at det var større kunnskap og forståelse på resten av skolen for elevgruppen. Når elevene er ferdige i innføringsklassen er ikke eleven «ferdig utlært» men det et arbeid som er påbegynt og som fortsetter i ordinære klasser. Hen skulle ønske at det var et mer ressurs-perspektiv på skolen og at andre lærere kunne se alt som elevene faktisk kan. Hen etterspør mer hjelp til elevene i ordinære klasser og at mange elever ikke forstår undervisningen og føler seg som «tapere».

Lærer B og C sier at elever uten skolebakgrunn får mye spesialpedagogisk undervisning når de begynner i ordinær undervisning. Dette er fordi de ikke har utbytte av den ordinære opplæring og får vedtak om spesialpedagogisk hjelp fra PPT ( Praktisk- pedagogisk- tjeneste).

## 6. Muligheter og utfordringer for å fremme tilpasset opplæring for elever uten skolegang

Mitt hoved forskningsspørsmål i denne oppgaven er: Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?

Basert på en hermeneutisk forankring tar oppgaven sikte på å utvikle «tykke beskrivelser» angående implementering av regelverket for innføringsklasser sett i lys av lærernes fortellinger, samt den faglige kritikken av det gjeldende regelverket (Opplæringsloven, 1998, §.2.8) og prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §.1.3).

### 6.1 Elevers bakgrunn og erfaringer som viktig utgangspunkt for tilpasset opplæring

De fleste elever som har et annet morsmål enn norsk kommer fra Afghanistan, Eritrea, Polen, Syria og Somalia. Polske elever er oftest barn av arbeidsinnvandrere og afghanske, eritreiske, syriske og somaliske elever er barn og unge som har flyktet fra krig og uroligheter i sitt hjemland (Statistisk sentralbyrå, 2021).

Datafunn viser stor variasjon angående antall og classesammensetning fra år til år. Nå er det mange barn av akademikere som kommer. Det kommer flyktninger, noen kommer på familiegjenforening, noen er enslige mindreårige. Datafunn viser at det er omtrent halvparten av elevene i klassene som ikke har skolegang fra tidligere og at noen har uadekvat skolebakgrunn.

Dette har påvirkning på opplæringen og lærernes muligheter til tilpasset opplæring.

Som vi ser, er det veldig ulike elever i klassen med ulike bakgrunner.

Alle elevene har kommet til Norge mer eller mindre frivillig. Noen har flyktet fra krig og har sine traumer med i bagasjen. Andre har kommet fordi foreldrene vil ha jobb i Norge. Det som

er likt for alle elevene er at de skal lære norsk i alle fag og tilpasse seg den nye situasjonen i Norge.

Behovet for tilpasset opplæring og språklig tilrettelegging henger sammen med at mange har en bakgrunn knyttet til språk, kultur, tidligere skolegang, traumatiske opplevelser under flukt, usikre framtidsutsikter og så videre som kan gjøre møtet med norsk skole ekstra krevende (Dewilde og Kulbrandstad, 2016).

Årsakene til migrasjon er mange. Dette har videre påvirkning på hvordan en tilpasser seg det nye samfunnet. Vi snakker ofte om «push og pull- modellen» Push- årsaker handler om fattigdom, krig og matmangel. Pull- årsaker handler om levebrød og arbeid. Ofte tenker vi at pull- årsaker til migrasjon er en bedre beskyttelsesfaktor enn push- årsaker. Dette er ikke alltid riktig. Felles for alle elevene er at de har mistet nettverket sitt av familie, venner og hjemland som de savner. Elever som flykter fra krig, kan oppleve det å komme til Norge som en stor frihet mens de har traumer de må håndtere. Elever som kommer fordi foreldrene skal jobbe i Norge sliter med traumer på sin måte. De savner også hjemland, nettverk, familie og venner og har kanskje ikke det samme ønsket som foreldrene om å komme til Norge (Fandrem, 2016, s 49).

Disse faktorene er viktig å ta med i betraktningen når vi ser på klassesammensetningen og hvordan lærerne må tilpasse undervisningen og skolehverdagen for elevene.

Datafunn viser at flere av elevene i klassene kommer fra krig og er traumatiserte. Funnet viser også at flere av elevene har kommet mer eller mindre frivillig på grunn av foreldrenes arbeid og har traumer tilknyttet dette (Lærer C og D). Elever som kommer som flyktninger og har opplevd krig er traumatiserte. Flere av elevene i innføringsklasser er flyktninger (Lærer A, B, C og D). Elever som kommer med foreldre på grunnlag av arbeid sliter med traumer på en annen måte. De har mistet sitt nettverk og er noen ganger ufrivillig kommet til Norge. Dette påvirker elevenes motivasjon til å lære norsk (Lærer C og D).



En psykisk traume er definert av Dyregrov (1997 i Fandrem, 2019, s. 84) som:

overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre det. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst eller sårbart. Dette kan resultere i atferd som problemer med konsentrasjonen, uro, aggresjon og depresjon og utagering (Fandrem, 2019, s.90).

En klasse som består av elever med forskjellig språk og kultur, forskjellig skolebakgrunn og eventuelle traumer kan gjøre læreres jobb i innføringsklasser utfordrende. Læreren skal undervise i norsk på flere faglige nivå og med elever som har traumer. Når det er få lærere og alt for mange arbeidsoppgaver kan en forstå at dette kan bli uoverkommelig for mange:

... mange av elevene med vedtak om særskilt språkopplæring svært sammensatte utfordringer. Enkelte har problemer med å innordne seg en ordinær skoledag på grunn av traumer og lignende og mange har svært lite eller ingen skolegang. Samlet sett betyr dette at det er sterkt behov for lærere med god kjennskap til denne spesielle elevgruppens utfordringer og behov.... (NOU, 2010:7)

Regjeringen anerkjenner utfordringene som elevene i denne gruppen har. Løsningen på dette, mener de, er kompetanseheving hos lærerne. Det kan jeg si meg enig i. Men flere lærere og flere yrkesgrupper burde også være en prioritet for regjeringen når en ser behovet for mere og bedre tilrettelegging for elevene. Lærerne som jobber med elevgruppen vet hva som er nødvendig for å få et bedre tilbud for elevgruppen og for elever med traumer burde spesialisthelsetjenesten kommet på banen tidlig.

## 6.2 En utvidet sosialiseringsoppgave i innføringsklasser

Alle elever med opphold og bosetting har rett og plikt til å gå på grunnskole. Elevene som går på grunnskole, har rett på et vitnemål som gir dem rett til videregående opplæring. Dette regelverket viser seg å være problematisk for elever som kommer sent i skoleløpet og som har lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Det betyr i praksis at elever uten aldersadekvat skolebakgrunn og som har gått på norsk skole i noen måneder får et vitnemål uten karakterer og kan søke videregående opplæring. Elevene mangler forutsetninger for å klare å fullføre videregående skole (Dewilde og Kuldbrenstad, 2016).

Datafunn viser at omtrent halvparten av elevene i klassene ikke har skolegang fra tidligere. Som vi ser av lærernes fortellinger, er det en meget uensartet klasse med elever med ulik skolebakgrunn. I tillegg har elevene ulik språklig og kulturell bakgrunn. Mange av elevene er traumatisert. Alle disse faktorene har betydning for klassemiljøet og hvordan lærerne underviser i klassen.

Når prinsippet om tilpasset undervisning skal utøves i praksis, er det en utfordring å klare dette når halvparten av elevgruppen har skolegang fra tidligere og halvparten ikke har det. I tillegg er det flere ulike språk i klassen og ulike kulturelle bakgrunner som gjør at sammensetningen i klassen blir både givende og utfordrende.

Når en skal tilpasse det faglige fra grunnleggende nivå til tiende-trinns nivå forstår en at det kan by på utfordringer.

Ifølge Hilt og Bøyum (2016) har det de senere årene blitt en global prioritet å inkludere minoritetsspråklige elever. Ifølge OECD har minoritetsspråklige elever lavere akademiske prestasjoner enn majoritets elevene og de slutter på skolen tidligere og har begrenset tilgang til kvalitetsutdanning. Nylig ankomne minoritets elever som ankommer sent i skoleløpet har ofte mangelfull skolegang (Hilt & Bøyum, 2016).

Mine datafunn viser at lærerne (A og B) bruker mye tid på denne elevgruppen på det som ikke står i læreplanen. Elevene trenger å lære "å gå på skole". De bruker mye tid på grunnleggende ferdigheter som å sitte på en stol og hvordan holde en blyant.

Alle informanter (A, B, C, D) mener at det er særlig vanskelig å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen fordi de trenger et helt annet opplegg. Lærerne mener at denne

elevgruppen burde vært i en egen gruppe i starten for å lære de helt grunnleggende ferdighetene før de begynner i et innføringstilbud.

Funn fra Hilt ( Hilt, et.al, 2020) viser også dette: det er behov for en helt annen pedagogikk for disse elevene enn for de andre. Datafunn fra Hilt (2022) viste at lærerne mente at det var viktig å sosialisere elevene; innholdet i innføringsklassene ble dermed ikke bare sett på som språkopplæring og opplæring i akademiske ferdigheter, men også å fremme forståelse for ønskelig atferd, verdier for å fungere i det norske skolesystemet. En lærer uttrykte at elevene ikke visste hva det ville si å være elev (Hilt et. al, 2020).

Datafunn (Lærer A, B, C og D) viser at mye av tiden i klassen brukes til andre ting enn undervisning i norsk og andre fag. Dette er på bakgrunn av at elevene har behov for å finne seg tilrette og "lande".

For elever uten skolegang mente informantene (Lærer A, B og C) at de måtte bruke mye tid på å lære å sitte på en stol, å ha orden i sekken, å jobbe selvstendig. Mange av elevene trengte hjelp til enhver tid og dette gjorde hverdagen utfordrende for lærerne. De uttrykte at de ikke kunne være alle steder samtidig. De fleste elevene trengte mye hjelp til oppgaver og elever uten skolegang hadde behov for at læreren satt ved siden av dem hele tiden (Lærer A, B, C og D).

Det er en utfordring når det er tjue eller flere elever i klassen og alle elevene trenger hjelp til enhver tid. Når halve klassen ikke har skolegang fra tidligere er det i tillegg utfordrende å skulle tilpasse undervisningen på et grunnleggende nivå (Lærer C og D).

Informantene fortalte også at når elevene ikke fikk hjelp og satt og "kjedet seg" begynte elevene å "vandre" og forstyrre undervisningen og vise dårlig atferd.

### 6.3. Et for begrensende lovverket som skaper unødvendig utfordring for opplæringsløpet for elever uten skolegang

Elevene kan gå i et innføringstilbud i inntil to år. Ifølge loven gjelder retten til innføringstilbud inntil «eleven har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen» (Opplæringslova 1998: §2.8). Selve innføringstilbudet har en tidsbegrensning i to år mens særskilt norskopplæring har ingen tidsbegrensning. Med andre ord vil mangelfulle ferdigheter i norsk gjøre det vanskelig å få utbytte av den vanlige opplæringa i skolen. Dessuten styres norsk skole etter prinsippet om enhetsskolen.

Elever i innføringsklassen går i segregerte tilbud. Elevene er fritatt for en periode for opplæring i den ordinære læreplanen for å få opplæring i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Denne organiseringen er omstridt, men anses som den beste organiseringen til eleven har gode nok norskerferdigheter til å følge den ordinære opplæringen (Hilt, 2016). Også Kunnskapsdepartementet (2010) argumenterer for at dette er den beste løsningen for minoritets elever på sikt. Selv om minoritets elever segregeres i egne klasser, er argumentet at elevene lærer norsk i en begrenset periode for å kunne delta i ordinær undervisning på sikt og dermed bli inkludert i den ordinære opplæringen (NOU: 2010:7, kapittel 8).

Dette innebærer at selv om det er en midlertidig segregering av elevene i innføringsklassen, er siktemålet inkludering i ordinær opplæring på et senere tidspunkt.

Lærerne i mine datafunn mener at det er en utfordring at innføringstilbudet er begrenset til to år for noen av elevene (Lærer A, B, C og D)). Elever uten skolebakgrunn har behov for å lære alfabetet, å lære, å lese og skrive, og å bli sosialisert i norsk skole, noe som blir utfordrende med tanke på tidsperioden. Informantene stiller dermed spørsmålsteget ved begrensningen i lovverket (§2.8) ved at elevene bare kan gå i to år i innføringstilbudet: for elever uten skolegang fra tidligere og for elever med uadekvat skolegang er tidsbegrensningen på to år uhensiktsmessig.

Lærerne viste til forskning som sier at det 5-7 år å lære et språk godt nok på et akademisk nivå med jevnaldrende. Dette betyr at elever som har gått 10 år på skole har selvsagt lært mer enn en elev som ikke har gått på skole. Det er ikke elevens feil at hen ikke har gått på skole, men virkeligheten er at det er et stort gap mellom norske elever og elever uten skolegang. Den akademiske forskjellen trenger elevene tid til å ta igjen.

#### **6.4. Faglig innhold i undervisningen i innføringsklassen**

Alle lærerne oppgir at de bruker læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Når elevene mestrer å gå videre til ordinær læreplan, arbeider elevene med utvalgte kompetansemål fra ordinær læreplan. Lærer B bruker deler av læreplanen til voksenopplæringen om elevene er på grunnleggende nivå. Hen vektlegger at elevene trenger å lære mer elementære deler av livet før en kan starte med det faglige fordi elevene skal føle seg trygge i sin nye hverdag. En kan diskutere om det er hensiktsmessig å bruke læreplanen for voksenopplæringen for nyankomne elever på ungdomstrinnet i innføringsklasser.

Læreplanen i grunnleggende norsk er en aldersuavhengig og nivådelt læreplan som er førende for undervisningen som gitt i innføringsklassene. Kompetansemål fra læreplanen i grunnleggende norsk burde være læreplanen elevene får opplæring fra fordi det er den som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet. Det er dette som er den gjeldende læreplanen som skal brukes for elevgruppen. Dette er ikke til hinder for å ta utgangspunkt i kompetansemål fra andre læreplaner i fag men burde begrenses til læreplanverket for grunnskolen siden det er her elevene tilhører og har sin opplæring.

Kunnskapsdepartementet (2010) fastsatte ny læreplan i 2007 og har senere fastsatt en revidert utgave i 2020 med LK 20. Læreplanen er utarbeidet innenfor rammene av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i tillegg utarbeidet i tråd med det europeiske rammeverket for språkopplæring: Common European Framework of Reference for Languages. Dette er et rammeverk for språk læring, undervisning og vurdering utarbeidet av

Europarådets avdeling for moderne språk. Videre er det et resultat av forskning og pedagogisk erfaring innenfor fagfeltet de seneste årene. Det beskriver og definerer ulike språknivå, og beskrivelsen viser hvilke kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige på disse nivåene (NOU:2010,7, kapittel 8).

Datafunn viser at informantene bruker læreplanen i grunnleggende norsk og mener at kompetansemålene er såpass åpne at det gir muligheter for å tilpasse til de ulike nivåene i klassen. I tillegg bruker et utvalg av kompetansemål fra ordinær læreplan i andre fag. Dette begrunnes med at det er i tråd med at elevene senere skal over i ordinær undervisning som er intensjonen med innføringsklasser.

Samtidig forteller informantene (Lærer A, B, C og D) at det utfordrende å lære elever uten skolegang om emner som de ikke har forutsetninger for å forstå, på grunn av manglende skolegang. Tilpasningen i klassen blir utfordrende fordi nivåene hos elevene er så forskjellige. Opplæringsloven §2.8. sier at elevene skal få opplæring i særskilt norsk (Opplæringsloven, 1998, §2.8).

Det er ferdighetene i norsk som er lovfestet, men elevene får undervisning i matematikk, KRLE, Samfunnsfag, naturfag og kroppsøving. Dermed blir elevenes ferdigheter i de andre fagene også sett på som utilstrekkelige.

Hilts feltarbeid (Hilt, et.al,2020) uttrykte noen av lærerne frustrasjon over at elever uten tidligere skolegang skulle lære den samme matematikken som de andre elevene (elever med aldersadekvat skolegang) hadde fått i ti år. Elevene mangler tilstrekkelige læringsstrategier, faginnhold og kulturelle preferanser (Hilt, et.al,2020). Nyankomne elever plasseres i segregerte tilbud for å ta igjen jevnaldrende elever faglig, språklig og kulturelt (Hilt og Bøyum, 2016) Innføringsklasser setter opp flere barrierer for nyankomne elevers inkludering, særlig de elevene som er plassert på de nederste nivåene i klassen.

En kan argumentere på den ene siden at innføringsklasser er ekskluderende fordi elevene går i et segregert tilbud adskilt fra resten av elevgruppen på skolen Likevel ivaretar denne

organiseringen en hensiktsmessig norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Manglende norskkunnskaper kan virke ekskluderende i seg selv om en minoritetsspråklig elev deltar i ordinær norskopplæring uten å forstå hva undervisningen handler om. Et tidsbegrenset segregert tilbud for å få grunnleggende norskkunnskaper er en forutsetning for å delta i den ordinære opplæringen (Hilt og Bøyum, 2016).

Ifølge Thorshaug og Svendsen (2014) viser deres kartlegging av innføringstilbud *Helhetlig oppfølging av nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* at lærerne i innføringsklassene opplevde at innføringstilbudet at de fikk muligheten til å følge opp de enkelte elev og sikre tilpasset opplæring og at det gis mulighet til å jobbe med ulike krav til måloppnåelse på tvers av fag med fokus på norsk ( Thorshaug og Svendsen, 2016).

Datafunn viser at lærerne underviser i norsk og i andre skolefag. Lærer A og B har mer fokus på norsk og jobber med tema innenfor andre fag. Lærer C og D mener begge at de lærer norsk gjennom fag. Grunnen til dette oppgir begge lærerne at elevene skal klargjøres for ordinær undervisning. Alle lærerne sier at det er utfordrende å undervise elever uten skolefaglig bakgrunn i alle fag, dette fordi elevene ikke har lært det grunnleggende fra før og fordi de mangler grunnleggende kunnskap om samfunn, religion, naturfag, matematikk og engelsk. Dette er en utfordring fordi det er dette som undervises i innføringsklassen og fordi det er dette som møter elevene i ordinær undervisning på et høyere akademisk nivå enn elevene har.

## **6.5. Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever uten skolegang**

Å være elev i innføringsklassen har visse forventninger som står i motsetning til elever i ordinære klasser: elevene skal oppnå faglige ferdigheter, de skal re- sosialiseres til det norske utdanningssystemet og de skal bedre sine norsk- og engelsk ferdigheter. Elevene bør midlertidig ikke ha for store mangler i akademiske og språklige ferdigheter fordi elevene skal

overføres til ordinær undervisning så fort de har oppnådd gode nok norskspråklige ferdigheter.

Elever som er på et grunnleggende akademisk og språklig nivå, faller utenfor det som er formålet med innføringsklasser og blir ytterligere segregert (Hilt og Bøyum, 2016).

Lærerne beskriver at de jobber temabasert ut fra tverrfaglige temaer. Dette krever mye forarbeid: «Mye av jobben er jo det er at det er veldig mye forberedelser i forkant!» (Lærer A).

Lærerne uttaler at de skulle ønske at elever uten skolegang fra tidligere hadde vært i en egen gruppe i starten før elevene er med i alle timer med norsk- klassen og i innføringsklassen. De beskriver at det er et sjokk for mange å komme til Norge og at elevene først trenger å lære seg å gå på skole og å sitte ved en pult og en stol og lære alle grunnleggende begreper først. Mange av elevene trenger tid på å bli trygge.

Siden denne gruppen blir ekskludert på flere områder og fordi deres vei til utdanning er lengre og vanskeligere enn andre elevers, er det fare for at elevene vil bli ekskludert senere i livet også, med tanke på arbeidsmarkedet. Det stilles spørsmål om denne formen for organisering er hensiktsmessig for dem mest marginaliserte gruppen i innføringsklassen og om de politiske føringene er realistiske i møte med minoritetsspråklige elever med liten eller ingen skolegang fra før (Hilt og Bøyum, 2016).

Datafunn viser at mange elever har med seg en vanskelig «bagasje» i tillegg. Noen av elevene kan være redde og trenger tid til å føle seg trygge i sin nye hverdag. I tillegg må elevene lære seg skolesystemet i Norge, noe som også kan ta tid. Noen elever er vant til et autorativt skolesystem og den vennlige måten i Norge kan være forvirrende for noen elever.

Noen elever kan være vant til fysisk avstraffelse og strenge beskjeder og da kan elevene misopfatte den «milde» måten i Norge og tenke at de kan gjøre som de vil. Det er mye kultur- læring i begynnelsen.



Elever uten skolebakgrunn trenger mye hjelp fra lærer. Da må læreren sitte med eleven og hjelpe med oppgavene slik at eleven forstår hva som skal gjøres.

De store nivåforskjellene i klassen gjør at lærerne må lage egne opplegg- fra fem til åtte forskjellige opplegg til klassen. Alle elevene har, på grunnlag av forskjellig skolebakgrunn, kultur og språk, behov for forskjellige opplegg.

Lærerne uttrykker at på grunn av de store forskjellene er det vanskelig å føle at en klarer å tilpasse til alle elevene hele tiden. Fordi elevene er på forskjellig faglig nivå er det utfordrende. En annen ting som er utfordrende er at elevene har forskjellig alder.

Innføringsklassen har åttende, niende og tiende- klasse sammen. Det betyr at elevene skal lære forskjellige faglige emner, alt etter hva basis- klassen lærer. Om en elev på åttende trinn skal lære om geografi, en på niende om 2. verdenskrig og en elev på tiende skal lære om menneskerettigheter, andregradslikninger i matematikk, samtidig som noen skal lære alfabetet og lære å lese og skrive, da sier det seg selv at det er en utfordring å klare å tilpasse undervisningen til alle elevene ( Lærer C og D).

En lærer fra Hilt (Hilt et. al, 2020) feltarbeid mente at det var en helt egen pedagogikk som krevdes for disse elevene. Lærerne mente at det var viktig å lære den oppførselen som krevdes for å fungere i det norske systemet. Dermed ble innholdet i innføringsklassene ikke bare sett på som språklæring og opplæring i akademiske ferdigheter, men også sosialisering av elevene til det som forventes av den norske eleven: atferd, verdier og referanser som blir sett på som nødvendige for å fungere i det norske skolesystemet. En lærer uttrykte at elevene ikke visste hva det ville si å være elev (Hilt et. al, 2020).

Dette forteller mine også mine informanter om. Elevene må sosialiseres i den norske skolen og lære å gå på skole. For noen elever tar dette lenger tid for enn for andre. Når noen elever har lært den atferd, verdier og referanser som er nødvendige i skolesystemet og andre ikke har lært det kan en tenke seg at det er en utfordring å klare å få til et godt fungerende klassemiljø.

Lærerne i Hilt ( Hilt & Bøyese, 2016) feltarbeid uttrykte også frustrasjon over manglende tilgjengelig materiell, mange måtte lage materiell selv som var tilpasset elevgruppen.

Lærerne uttrykte også frustrasjon over manglende kompetanse i faget og lav status (Hilt & Bøyese, 2016).

Lærerne i mitt feltarbeid uttrykte den samme frustrasjonen, de må bruke mye tid på forhånd med å lage tekster og oppgaver som er tilpasset hver enkelt elev. Lærerne synes det er vanskelig å tilpasse til alle elevene (Lærer A, B, C, D). De opplever også lav status som yrkesgruppe og at andre lærerne på skolen mener at de jobber med enkle ord og setninger og at fordi det faglige, for noen av elevene, er på enklere nivå så blir innholdet i arbeidet også på enklere nivå (Lærer A, C, D).

Utdanningssystemet fokuserer på akademiske ferdigheter og språklige ferdigheter som forutsettes som krav for å delta i utdanningssystemet. Annen kompetanse og andre ferdigheter verdsettes ikke i like høy grad. En elev som ankommer sent i skoleløpet vil i dette tilfellet bli ekskludert fordi hen ikke innehar de ferdighetene som utdanningssystemet vårt krever. En minoritetsspråklig elev uten skolegang som kommer til ungdomsskolen stiller sist i rekken. Hen har ikke de akademiske ferdighetene som å lese og skrive generelt eller spesifikke fagkunnskaper (Hilt & Bøyese, 2016).

Lærer C og D nevner også at det kan være utfordrende med elever som har liten motivasjon. Dette er snakk om elever som har adekvat skolebakgrunn og som kan det latinske alfabetet. Det kan være elever som har kommet til Norge fordi foreldrene ønsket det.

Barn som kommer til Norge på grunn pull- årsaker er ikke alltid enige i foreldrenes avgjørelse i å flytte til et nytt land. Savn etter venner, familie og nettverk kan noen ganger overskygge foreldrenes ønske om et bedre liv. Dette kan også føre til depresjon og angst og motstand mot å lære seg et nytt språk og integrering i samfunnet (Fandrem, 2016, s. 49).

Å tilpasse opplæringen til alle elever er vanskelig for alle lærere. Alle elever er forskjellige og alle klasser er forskjellige. Det som er likt for elever og lærere i de norske klassene er at alle snakker det samme språket, har noenlunde lik kultur og referanserammer. Om elevene har

utfordringer så er det lettere å få hjelp av andre instanser slik som PPT, BUP osv. Har en elev en diagnose som dysleksi, har eleven krav på utvidet tid på prøver og tilgang til forskjellige programmer som leser opp tekster og programmer som hjelper med skrivefeil. Elevgruppen jeg skriver om har andre utfordringer. Forskjellige språk, kultur, erfaringer og skolebakgrunn er noen av de utfordringene. Elevene som er traumatiserte og elver som ikke har skolegang er en av de elevgruppene som trenger mest hjelp og tilpasninger i fag og på skolen ellers. Utdanningssystemet i Norge forutsetter at en har akademiske og språklige forutsetninger for å delta i utdanning. Elever som ikke har disse akademiske og språklige forutsetningene, uansett årsak, stiller sist i rekken. En kan spørre seg om hva elevgruppen uten skolegang trenger.

En løsning, som lærerne i min studie og i Hilt ( Hilt & Bøyese, 2016) studie nevner, er et eget opplegg i starten for å lære alfabetet og å lære å lese og skrive. Elevene vil da ha bedre forutsetninger for å klare å følge innføringsklassen på et grunnleggende nivå. En kan på den ene siden argumentere for at elevene blir ytterligere segregert. Men Hilt ( Hilt & Bøyese, 2016) skriver at elever i innføringsklassen blir segregert med tanken om at å lære norsk en stund i segregert tilbud på sikt vil inkludere elevene i ordinær undervisning. Å ikke kunne språket er inkluderende i seg selv. En kan da argumentere på samme måte for elevene uten skolebakgrunn: om det er segregerende i seg selv å ikke kunne alfabetet og å ikke kunne lese og skrive og at dette på sikt inkluderende når de begynner i innføringsklassen. Samtidig er tilpasset opplæring et politisk begrep og et prinsipp i den norske skolen:

Tilpasset opplæring er et populært politisk virkemiddel når skolen skal reformeres og gjøres i stand til å møte endrede betingelser. Det er et begrep som hentes frem når politikerne skal nå mål som inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte. Evalueringer viser at skoler opplever tilpasset opplæring som et uklart og problematisk begrep ( Jenssen og Lillejord, 2009).

Det er et også et politisk prinsipp i læreplanens generelle del:

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger ( NOU:10,7).

For elevgruppen som har liten eller ingen skolegang er det klart at de ikke opplever at de har likeverdige muligheter i den norske skolen. Elevene ligger langt bak i det akademiske sett med norske øyne. De har heller ikke stor tro på egen mestring når de ser de store forskjellene mellom det faglige de har lært og det de andre elevene har lært. Om som vi ser er det en utfordring for flere lærere å tilpasse undervisningen slik at elevene får stimulert lærelyst og tro på egne evner. Det er ikke lærernes feil, de jobber og gjør virkelig en formidabel innsats. Systemet legger ikke til rette for denne elevgruppen.

## **6.5 Tospråklig fagopplæring som sentral faktor for tilpasset opplæring for elever uten skolegang**

Opplæringsloven §2.8 sier: elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring ... om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven, 1998, §2.8). ...om nødvendig åpner for at skolene har muligheter for å ikke tilby opplæring i morsmål eller tospråklig fagopplæring.

Ifølge statistisk sentralbyrå finner vi elever som har morsmålsopplæring er 1989 elever, elever som har både morsmål og tospråklig fagopplæring, elever med bare tospråklig fagopplæring er 6655 elever, elever med tilrettelagt opplæring er 999 elever og elever med særskilt norskopplæring er 39725 elever (Statistisk sentralbyrå per 1. oktober, 2021). Dette innebærer at språk også er politikk og ikke bare et pedagogisk anliggende at det er få elever

som får morsmåls- eller tospråklig fagopplæring i forhold til hvor mange elever som får særskilt norskopplæring, bekreftes av lærerne i mitt feltarbeid og forklares på følgende måte: Lærer A forteller at ingen av elevene har tospråklig fagopplæring. Årsaken til dette er at det er en liten kommune hen jobber i og at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere til så få elever.

Lærer B sier også at de ikke har tospråklige faglærere, men at de noen ganger klarer å få tak i assistenter med samme morsmål som elevene i den lille kommunen vedkommende arbeider. Lærer C og D indikerer en høyere frekvens av tospråklig fagopplæring, men det er en rekke utfordringer: sen ankomst og for lite tilbud, noe som reduserer lærings- og motivasjonspotensial (lærer D).

GSI-tall fra 2008 viser også at det har vært en stor nedgang i antall lærertimer per år per elev i morsmålsopplæring og i tospråklig fagopplæring: I store kommuner er gjennomsnittlig lærertimer per elev for tospråklig fagopplæring syv timer per elev, i små timer er gjennomsnittet to timer. Det er enda færre elever som får morsmålsopplæring. Tallene viser dermed at elever som har rett på tospråklig opplæring i stor grad ikke får denne undervisningen. Det er dokumentert i internasjonal forskning at tospråklig opplæring er med å bidra til at elever lærer seg norsk fortere og har større muligheter til å fullføre og bestå videregående skole. Dette er bekymringsverdig. Skoleeiere opplyser at grunnen til at elever ikke får tospråklig fagopplæring er for lite tilgang til lærere med riktig kompetanse. Dette betyr at tilbudet til elevene tar utgangspunkt i hva den enkelte skole kan tilby, fremfor behovet hos den enkelte eleven (NOU, 2010, 7, kapittel 8)

Når minoritetsspråklige elever skal lære et nytt språk, i dette tilfellet norsk, er det en rekke faktorer som er med å bidra i hvor godt en lærer det nye språket. Hvor lang tid det tar å lære er avhengig av elevens kunnskaper og ferdigheter på førstespråket og kvaliteten og intensiteten på tospråklige opplæringen (Egeberg, 2020, s.22).

Det er bekymringsverdig at så mange ikke får tospråklig fagopplæring. Å lære et språk gjennom morsmålet med det mål å lære norsk viser seg går fortere når elevene får tospråklig fagopplæring. Kvaliteten og intensiteten på denne undervisningen er av stor betydning. For

språkutvikling på et andrespråk er det av stor betydning og er en av grunnene til at denne elevgruppen har dårligere læringsutbytte enn majoritetselevne.

## 6.6 Språkutvikling- BICS og CALP

Kunnskapsdepartementet (2010) uttaler i en rapport Mangfold og mestring at denne elevgruppen har dårligere læringsutbytte enn majoritetsbefolkningen og har større frafall fra utdanning. I den samme rapporten fastslås det at forskning viser at det tar 5-7 år å lære et andrespråk godt nok til at det skal fungere som et fullverdig opplæringspråk (NOU, 2010;7)

Gode språklige ferdigheter er viktig for både kommunikasjon, tenking og læring. For å kunne lykkes i samfunnet er det viktig at samfunnets medlemmer tar utdanning for å få en jobb. Faktorer som påvirker utviklingen av et språk er alder man begynte å lære språket, grad av stimulering av og erfaring med språket, språkets sosiale status og motivasjon for å lære språket. Det har stor innvirkning for utvikling av språket hvilken alder barnet er ved innlæring av språket. Kvaliteten, intensiteten og lengden på erfaringer og opplæringen, generelle kunnskaper og miljø- og læringsbetingelser. (Egeberg, 2020, s.20).

Når barna er små, lærer de kontekstbasert og det sosiale språket gjennom konkrete sammenhenger som ting, hendelser og erfaringer. Når barna blir eldre og starter på skolen lærer de flere ord en mer kompleks og abstrakt språkbruk for å lære og kommunisere. Egeberg viser til Cummins (2000, sitert i Egeberg, 2020, s.22) sine begreper BICS og CALP. BICS står for Basic Interpersonal skill og CALP står for Cognitive Academic Language Proficiency. Å ha et godt nok CALP- språk for å delta, forstå og lære på tilsvarende nivå som jevnaldrende elever har, tar det omtrent 5-7 år for å lære. Hvor lang tid det tar å lære er avhengig av en rekke faktorer slik som ferdigheter på førstespråket og kvaliteten og intensiteten av den tospråklige fagopplæringen (Egeberg, 2020, s.21).

Opplæring av elever som lærer et nytt språk trenger tid og hvor lang tid det tar å lære avhenger av kvaliteten på opplæringen og kvaliteten og intensiteten på den tospråklige

opplæringen. Da er det et paradoks at så få elever som har særskilt språkopplæring har tospråklig opplæring. Som mine datafunn viser (lærer A og B), opplyser to av mine informanter at elevene ikke har tospråklig fagopplæring. De to andre informantene (lærer C og D) opplyser at elevene som starter ved skoleåret får tospråklig fagopplæring, men at elever som kommer senere i året ikke får det.

Lærer D nevner også at det ifølge forskning (Cummins) tar fem til syv år å lære et språk på akademisk nivå med jevnaldrende. Det er vanskeligere jo eldre elevene er og jo mindre skolegang de har. Fagstoffet blir vanskeligere jo eldre elevene er. Hen opplever at elever som har adekvat skolegang fra tidligere og høy motivasjon for å lære, klarer seg fint i skolesystemet. Elever med lite skolegang fra tidligere har større vansker med å klare seg fordi systemet ikke er tilrettelagt for dem (lærer D). Dessuten hevder hen at samfunnet og skolen forventer for mye på kort tid for elever uten skolegang. Om en tar utgangspunkt i hva det forventes av elever på barnetrinnet i Norge med hensyn til lesing og skriving er to år i innføringstilbud for kort for disse elevene. Det forventes at disse elevene skal lære alt det som norske elever har lært på åtte, ni, ti år (lærer D).

Lærer B uttrykker også at det ifølge forskning tar 5- 7 år å lære et nytt språk på akademisk nivå og det tar lengre tid jo eldre elevene er. Lærer C nevner også språkutvikling teori og mener at på bakgrunn av forskning som sier at det tar 5-7 år å lære et godt nok akademisk språk som jevnaldrende er det for lite fokus på språklæring etter innføringstilbudet. Jobben er ikke ferdig hos dem, men et påbegynt arbeid som tar tid.t

Når anerkjente forskere konkludere med at det tar 5-7 år å lære seg et godt nok akademisk språk på nivå med jevnaldrende må skolen anerkjenne tiden det tar for elevene å lære norsk i fag. Arbeidet starter i innføringsklassen men elevene er ikke ferdig utlært i norsk når de starter i norsk- klasser. Elevene skal fortsette å lære norsk og trenger tilpasninger i alle fag i flere år framover. De siste årene har det blitt større fokus på dette i lærerutdanningene men ut fra egen erfaring er dette en utfordring. Lærere i norsk- klassene har mange elever med mange behov og mangler ofte kompetanse i flerspråklighet og i interkulturell pedagogikk. Et bedre og tettere samarbeid mellom lærer i innføringsklassene og i ordinære klasser burde

vært tettere. Det burde blitt satt av tid til samarbeid om best mulig tilpasset opplæring for elevene. Elever uten skolegang har enda større utfordringer med å klare ordinær undervisning. Som vi skal se i neste avsnitt er det en stor utfordring for lærere å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen i ordinær opplæring.

## 6.7 Ordinær undervisning for minoritetsspråklige elever

Ifølge Rambølls rapport til Utdanningsdirektoratet (2016) viser de til at elever fortsatt skal kunne gis særskilt språkopplæring i norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. De peker på at elevene vil ha behov for at det jobbes med norsk skriftlig og muntlig i alle fag, også når elevene er overført til ordinær undervisning (Rambøll, 2016).

Det er vanskeligere akademisk nivå etter hvert som elevene blir eldre, og jo høyere klassetrinn de er på, jo høyere akademisk nivå er det forventet at de er på. Det tar lengre tid for en åttendeklassing å lære seg et BICS og CALP nivå enn det er for en andreklassing. Dette betyr at elevene trenger lengre tilrettelegging enn de to årene de har i innføringsklassen. Særskilt norskopplæring i alle fag og tospråklig fagopplæring bør fortsette også i ordinære klasser.

Datafunn viser at elevene får en- to timer i uken i særskilt norskopplæring. Der skal de få hjelp til å forstå det som skjer i alle fag på skolen. Noen elever får tospråklig fagopplæring en time i uken. Undervisningen er lagt til etter skoletid og læreren har ofte mange elever fra forskjellige skoler som har samme morsmål. Denne læreren skal da hjelpe alle sine elever med tospråklig fagopplæring (Lærer C og D).

Lærer A sier at elevene blir overført til ordinær undervisning og at de ikke får noe ekstra hjelp i fagene utenom hvis det er en ekstra assistent i klassen den dagen som kan hjelpe eleven. Hen sier at det er en utfordring for skolen å tilpasse godt nok til elever med lite skolegang som de må bli bedre på.



Lærer B forteller at når eleven går over til ordinær undervisning melder de eleven opp til PPT (Praktisk- pedagogisk- tjeneste). Hen mener at for de elevene som ikke forstår undervisningen i den ordinære klassen har krav på spesialundervisning. Eleven får da spesialundervisning i de fagene hen ikke mestrer og vil da ha større muligheter til å ha lært det hen trenger på ungdomsskolen og vil i større grad ha muligheter til å fullføre videregående skole.

Lærer C sier at elever som trenger det blir meldt opp til PPT etter at de har startet i ordinær undervisning. For elever med lite skolegang er dette særlig aktuelt for dem. Skolen har en stor andel av minoritetsspråklige elever fra før og lærerne i de ordinære klassene har god kompetanse på dette. Samtidig erkjenner hen at det ikke er alle lærere som er «gode» på de minoritetsspråklige elevene.

Lærer D sier at for noen av elevene som går over i ordinær undervisning er en «katastrofe». Elever med lite skolegang får en time i uken med særskilt norskopplæring for å dekke alle fag.. Da er en time for lite. Er eleven heldig får hen tospråklig fagopplæring, men det er ofte at det ikke fungerer. Det betyr i praksis at elevene ikke forstår mesteparten av det som foregår i timene og opplever nederlag og lite mestring. Skolen har ikke samarbeid med PPT og lærere uttrykker:

Jeg ser disse elevene som omtrent blir overlatt til seg selv. Lærerne sier at de har for mange elever i klassen og at de ikke klarer å tilpasse til denne eleven på et så lavt nivå. Jeg tenker at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men tydeligvis ikke for denne elevgruppen. Jeg blir utrolig provosert på elevenes vegne. Elevene går i ordinære klasser uten å skjønne noe, uten å lære noe (Lærer D).

Luhmann (2006 i Hilt & Bøyesen, 2016) skriver at utdanningssystemet er et globalt system med den funksjon at mennesker skal ta utdanning og bli inkludert i andre deler av samfunnet, å bli en aktiv medborger. Selv om alle er velkomne til utdanningssystemet er det ikke alle som oppfyller kravene til utdanning. Et system som er ment å inkludere alle samfunnets medlemmer, ekskluderer i virkeligheten noen av samfunnets medlemmer. Det er

de akademiske kravene som stilles som er ekskluderende. Akademiske ferdigheter som systemet krever vil ekskludere dem som ikke oppfyller disse kravene (Hilt & Bøyesen, 2016).

Kunnskapsløftet er både en utdanningsreform og en læreplanreform. Blant skoleeiere opplyses det at 51,3 % bare i noen grad og 38,3 % i liten grad har prioritert «utvikling og iverksetting av tiltak for å forbedre språklige minoriteters innholdsforståelse av teoretiske fag». Bare 9,6 % av skoleeiere opplyser at de har prioritert dette i stor grad (NOU:2010:7).

Østbergutvalget (NOU: 2010, 7, kapittel 8) la vekt på at lærere som underviser målgruppen, når elevene var gått over til ordinær opplæring, både norsklærere og lærere i andre fag burde ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet

Datafunn viser også at for noen elever er det for tidlig å starte i ordinær opplæring og at lærerne i ordinære klasser har utfordringer med å tilpasse til elevene på et lavere faglig nivå enn det resten av klassen jobber med.

Mange av elevene får vedtak om spesialpedagogisk undervisning fordi elevene ikke forstår innholdet i ordinær undervisning. Minoritetsspråklige elever som får spesialundervisning er relativt lite omtalt i forskning og utredning. Det er derimot basert på særskilte undersøkelser at relativt mange minoritetsspråklige barn og unge får spesialundervisning. Tall fra 2008 viser at minoritetsspråklige elever fra ikke vestlige land har andel elever som får spesialundervisning 10,4 %, vestlige minoritetsspråklige 11,0 % og norskspråklige elever 7,7 %. Det viser at det overvekt av minoritetsspråklige elever får spesialundervisning i forhold til norskspråklige elever (NOU: 2010:7).

Rapporten sier ikke noe om grunnlaget for dette og innrømmer at det er gjort lite forskning på området.

Det er en alvorlig situasjon når realiteten er at minoritetsspråklige elever, særlig elever uten skolegang ikke får den opplæringen de burde fått, tilpasset deres forutsetninger.

Lærerne i mine datafunn er fortvilet fordi de ikke klarer å tilpasse til elevgruppen. Når elevene videre starter i ordinær undervisning og lærerne ikke der heller klarer å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen kan en si at elevene ikke får den opplæringen de har krav på. De går i et segregert tilbud, innføringsklasser men blir ytterligere segregert i

innføringsklassen fordi de ikke har de samme akademiske ferdighetene som resten av klassen. Videre blir de segregert i ordinære klasser ved å få spesialpedagogisk undervisning. Dette vil ha påvirkning på elevenes motivasjon og følelse av mestring.

## 6.8 Pedagogiske strategier for tilpasset opplæring

Er den norske skolen en skole for alle og får alle elevene tilpasset opplæring, blir de inkludert på skolen? Hvordan vi i skolen håndterer tilpasset opplæring og inkludering har påvirkning på hvordan elevene tilpasser seg sin nye hverdag.

Endringer et menneske går igjennom når den flytter til et land kalles akkulturasjon. Det handler om å tilpasse seg den nye kulturen, noe som kan være mer eller mindre vanskelig for den enkelte. Mange faktorer har betydning for om tilpasningen i det nye samfunnet går uten for stort akkulturativt stress. Barry et al. (sitert i Fandrem, 2019) drøfter kulturendringer en person går gjennom og følelser knyttet til dette. Når en persons livsopplevelser overstiger ens evne til å håndtere dem, opplever hen akkulturativt stress.

Det kan resultere i angst, depresjon og resignasjon. For andre personer kan det resultere i mobilitet og et ønske om å se nødvendigheten i å lære seg et nytt språk og hva som kreves for å lære dette. Hvordan individet håndterer overgangen til en ny kultur og et nytt språk avhenger av hvilken strategi en bruker. Tilpasningsprosessen avhenger også av faktorer som forskjeller mellom landet du kommer fra og til. Jo større forskjeller, jo større tilpasninger kreves (Fandrem, 2016).

Det er fire måter en migrant håndterer akkulturasjonsprosessen på. Dette handler om hvor viktig det er for personen å beholde sin identitet og i hvor stor grad personen deltar i det nye samfunnet. Det har også av betydning hvordan skolen legger til rette for nyankomne minoritetsspråklige elever.

- Integrasjon. Her blir den opprinnelige og den nye kulturen ansett som viktig.
- Assimilering. Det er bare den nye kulturen som blir ansett som viktig og den nye kulturen blir ignorert.
- Segregering. Det er bare sin egen kultur som er viktig.

- Marginalisering. En har ikke fokus på hverken den opprinnelige eller den nye kulturen. Dette er ofte som følge av tap av kulturell identitet eller som følge av utestengelse og diskriminering.

Hvordan storsamfunnets politikk føres og holdningen til personene i storsamfunnet er mot migranter, har påvirkning på strategiene en migrant velger å bruke, ofte mer eller mindre frivillig. Integrering kan bare velges fritt dersom storsamfunnet har et inkluderende syn på mangfold. En gjensidig tilpasning kreves for at integrering i samfunnet skal skje. D Når storsamfunnet endrer sine nasjonale institusjoner for å imøtekomme etniske minoriteters behov bruker vi begrepet multikulturalisme.

Om storsamfunnet krever separasjon eller marginalisering brukes begrepet segregering og ekskludering (Fandrem, 2016, s.69-75).

Om vi tar utgangspunkt i lærerens beskrivelser i denne oppgaven forteller de at elevene går i segregerte tilbud. Dette legitimeres av at elevene ikke kan norsk, noe som er segregerende i seg selv ( Hilt, 2016). Lærerne ( Lærer A, B, C og D) samarbeider med andre lærere i ordinære klasser om fag og elevene i innføringsklassen har det de kaller integreringsfag. Her får elevene mulighet til undervisning i matematikk og andre fag alt etter hva elevene mestrer. Lærerne forteller at innføring eleven tilhører en ordinær klasse og blir invitert på sosiale ting den ordinære klassen skal delta på.

Når læreren i den ordinære klassen glemmer å gi beskjed om dette, kommer eleven til et tomt klasserom. Elevene føler seg mest sannsynlig glemt og lite verdsatt (Lærer C og D).

Dette er det motsatte av inkludering. I tillegg begynner elever som ikke er klar for ordinær undervisning i ordinær klasse. Dette er fordi lovverket sier at en elev bare kan gå i dette tilbudet i to år. Lærerne ( Lærer A, B, C og D) uttrykker at det er for tidlig for noen av elevene. Elevene vil da ikke være fullverdige deltakere av klassen siden det er mye de ikke forstår. Dette har ikke inkluderende, men segregerende konsekvenser. Hvordan storsamfunnets politikk føres og holdningen til personene i storsamfunnet er mot migranter, har dermed påvirkning på strategiene en migrant velger å bruke, ofte mer eller mindre frivillig.

Integrering kan bare velges fritt dersom storsamfunnet har et inkluderende syn på mangfold. En gjensidig tilpasning kreves for at integrering i samfunnet finner sted, noe som innebærer at det legges til rette for å kunne uttrykke forskjellige verdier og tradisjoner (Fandrem, 2016). Minoritetsspråklige elever og deres kompetanse blir ansett som mangelfull i vårt skolesystem (Hilt & Bøyese, 2016). Luhmann (2006 i Hilt & Bøyese, 2016) skriver at utdanningssystemet er et globalt system med den funksjon at mennesker skal ta utdanning og bli inkludert i andre deler av samfunnet, å bli en aktiv medborger. Selv om alle er velkomne til utdanningssystemet, er det ikke alle som oppfyller kravene til utdanning. Et system som er ment å inkludere alle samfunnets medlemmer, ekskluderer i virkeligheten noen av samfunnets medlemmer på grunn av at det er de akademiske kravene som stilles, som er ekskluderende (Hilt & Bøyese, 2016). Tar en utgangspunkt med i Luhmanns betraktninger, blir ikke elevene inkludert i utdanningssystemet på grunn av at elevene ikke oppfyller kravene som systemet stiller. Dermed blir de ekskludert i utdanningssystemet (Hilt & Bøyese, 2016)

Dette har videre påvirkning på muligheter senere i livet som muligheter til arbeid og et meningsfullt liv. Om en ønsker et mangfoldig samfunn hvor alle er inkludert må en se på hva som kreves for å være deltaker i samfunnet. Om det settes krav til individer som ikke klarer å oppfylle disse kravene så er det eksklusjon.

Om elevgruppen som ankommer sent i skoleløpet og har mangelfull skolegang, hadde fått bedre tid til å lære norsk og akademiske fag og fått bedre oppfølging etter at innføringstilbudet var ferdig, hadde mulighetene for å fullføre videregående skole vært høyere (Lærer A og C).

Lærer A mener at særlig for elever uten skolegang tar det tid å bare lære seg å gå på skole og komme seg opp på et språknivå før de skal lære det neste. Det tar mer tid enn de to årene de kan ha dette tilbudet, det påpeker hen at vi vet og at denne elevgruppen faller mellom ulike paragrafer og lovverk.

Lærer C og D liker at elevene har mulighet til å være med i integreringsfag om de ønsker det. De trekker fram relasjonsarbeid som noe av det viktigste de jobber med i innføringsklassen og de har mulighet til å gjøre ting utenfor skolen. Å ta buss, kjøpe billett, besøke, bibliotek og museer eller å gå på fjelltur mener de er mye læring i og elevene sosialiseres på andre arena

enn i klasserommet. Dette framhever de som like viktig som norskundervisning i klasserommet.

Lærer B skulle ønske at en kunne delt klassen inn etter nivå og skolebakgrunn. Elevene kunne bli delt inn i grupper etter nivå slik at elevene fikk mer tilpasset opplæring

Lærer C mener at to år i innføringstilbud er for lite om eleven ikke har skolegang fra tidligere. Noen ganger er elevene traumatisert fordi det er konflikter i hjemlandet. Elevene bruker ofte tid på å bli kjent med sin nye situasjon. Hen ønsker at det er to lærere i klassen i alle timer.

I tillegg kan elever ha diagnoser som ADHD, autisme og dysleksi. I tillegg kan de ikke norsk og eventuelt andre fag. Hen mener derfor at lærerressursene burde økes slik at alle elever hadde fått tilpasset undervisning. I tillegg kommer det nye elever hele året som gjør det ekstra utfordrende å tilpasse undervisningen til alle elevene. Elever som ikke har gått på skole før og som ikke kan det latinske alfabetet burde fått en liten periode på noen måneder i egen gruppe for å lære alfabetet og grunnleggende lesing og skriving først.

Lærer D sier at på et samfunnsøkonomisk perspektiv ville samfunnet spart penger ved at flere fullførte videregående skole og ikke ble «outsidere».

Lærerne etterspør kurs for traumesensitiv tilnærming. Om disse elevene hadde fått hjelp til å håndtere traumer fra krig osv. av kvalifisert helsepersonell, flere yrkesgrupper som miljøarbeidere og sosionomer, helsepersonell og flere lærere ville det blitt et helhetlig team rundt eleven og læreren ville fått mer tid til å følge opp hver enkelt elev både faglig og sosialt.

Østbergutvalget avdekket et behov for kompetanseutvikling. kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. De påpeker også at å lære et andrespråk så godt at det fungerer som fullverdig opplæringsspråk, tar fra 5-7 år. De anbefaler derfor at elever skal gis særskilt språkopplæring i norsk og tospråklig fagopplæring, også etter at de er overført til ordinær undervisning. Det understrekes at det er behov for arbeid med norsk skriftlig og muntlig i alle fag. Derfor bør lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet og at både flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer førskolelærer- og lærerutdanning. Innenfor

grunnskolen er det avdekket store kompetansebehov og det anbefaler etter og videreutdanning for skoleiere, skoleleder og lærere (NOU, 2010, 7).

Elever som ankommer sent i skoleløpet vurderes som at kan få store utfordringer for å fullføre opplæringen. Derfor mener utvalget at det opprettes en særskilt ordning for denne elevgruppen slik at elevene får mulighet til å fullføre videregående skole.

Et av tiltakene som foreslås er et ekstra år i innføringsklasse og muligheten til å ta VG1 over to år (NOU, 2010, 7).

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn er overrepresentert i PPT. Elever som ankommer sent i skoleløpet er en særlig utsatt gruppe og utvalget mener at det bør kartlegges raskt om eleven har spesielle behov med tanke på lese- og skrivevansker, matematikkvansker, eller om det er effekter etter eventuelle traumatiske forhold. Det er et betydelig behov for kompetanseheving blant lærere, skoleledere, PPT og andre hjelpetjenester (NOU, 2010, 7)

Det viser seg både fra datafunn, Hiltts feltarbeid og fra Østbergutvalget at flerspråklige elever blir marginalisert og segregert. De blir segregert i egne klasser og ved å ikke få tilpasset opplæring i ordinære klasser ytterligere segregert. Siden elevgruppen er overrepresentert i spesialpedagogiske tjenester avdekker dette at det er behov for en bedre og mer omfattende opplæring enn det som er tilfellet i dag.

Det avdekker også at elevgruppen har behov for mere og bedre tilpasset opplæring og at det er mangel på kompetanse hos ledere, mellomledere og lærere og ansatte i PPT. Dette kan muligens være årsaken til at elevene ikke får tilpasset opplæring i ordinær opplæring og at det må anerkjennes at arbeidet som må gjøres etter innføringstilbudet ikke er godt nok for elevgruppen.

Om det hadde vært rettet mer fokus på elevgruppen, flere fagfolk vært involvert og om lærere som jobber med elevgruppen hadde fått uttalt seg og deres uttalelser hadde blitt anerkjent, kunne tilretteleggingen vært gjort i mye større grad enn det som er tilfellet nå. Lærerne etterspør mer kompetanse hos lærere i ordinære klasser for å gi elevene tilpasset opplæring, flere lærere i innføringsklassen for å gi bedre tilpasset opplæring og et eget tilbud

for elever uten skolegang i en tidsbegrenset periode. I tillegg etterspør lærerne hjelp til elever med traumer.

Hvis flere yrkesgrupper hadde vært inkludert i arbeidet med elevgruppen kunne elevene fått mere og bedre tilpasset opplæring.



## 7. Avslutning

Jeg har ved starten av min oppgave stilt et hovedspørsmål:

*Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?*

Oppgavens metodiske del har vært hermeneutisk og jeg har ved å gå inn i en pendelbevegelse til de ulike delene i min oppgave til slutt oppnådd en horisontsammensmeltning. Videre har jeg vært opptatt av “tykke beskrivelser”. Det var viktig for meg å gjenfortelle så mye som mulig av det informantene sa og hvilke utfordringer de beskrev med tilpasset opplæring for elever uten skolegang.

Jeg har beskrevet hva som kjennetegner regelverket for innføringsklasser, og hvilken faglig kritikk som finnes av §2.8 og dens implementering og ulik forskning knyttet til dette. Videre ble elevene presentert og lovverket som angår denne gruppen.

I oppgaven har jeg gjennomgått hva særskilt språkopplæring er og at det inkluderer opplæring i alle fag på norsk. Det er ikke bare opplæring i norsk, men på norsk i alle skolens fag. På bakgrunn av lovverket blir språkopplæringen organisert i innføringsklasser de første årene for elever som skal lære norsk.

Som jeg har vist ved både forskning og datafunn er dette problematisk for noen elever. Særlig elever uten skolegang hadde hatt behov for mer tid i særskilt tilbud. Tar en i betraktning Cummins teorier og at det tar 5-7 år å lære et godt nok akademisk språklig nivå med jevnaldrende vil argumenteres det for at lovverket er til hinder for tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

Mange av elevene har traumeopplevelser med seg. Dette påvirker deres evne til å lære. Dette har jeg vist til at er dokumentert i forskning. Derfor argumenterer informantene og jeg at lærere i innføringsklassene bør få kurs i traumesensitiv omsorg og få flere yrkesgrupper inn i klassen.

På bakgrunn av de store variasjonene og utfordringene i klassen, som jeg har vist ved forskning og datafunn, argumenter mine informanter og jeg for at det må flere ressurser og

lærere inn i klassen for å oppfylle prinsippet om tilpasset opplæring. Elevgruppen som er beskrevet møter på hindringer i ordinær klasse. Dette har jeg vist til ved ulik forskning og ved datafunn.

Særskilt språkopplæring bør fortsette i alle fag når eleven starter i ordinær opplæring og retten til en tospråklig faglærer burde vært styrket. Som vi ser er det mange elever som ikke får tospråklig opplæring, dette er problematisk siden forskning viser at tospråklig fagopplæring styrker norskopplæringen og at eleven lærer fortere norsk ved å lære norsk gjennom sitt morsmål.

Videre viser forskning og datafunn at lærere som jobber i ordinær undervisning har lite kunnskap om elevgruppen og har utfordringer med å tilpasse opplæringen til elever uten skolegang. Videreutdanning og bedre samarbeid om språklæring mellom lærere i innføringsklasser og ordinære klasser burde prioriteres.

Elever uten skolegang er en særlig viktig gruppe å fokusere videre på. De mangler skolegang og har mye de skal lære på veldig kort tid. For å hindre at denne gruppen blir enda mer ekskludert bør opplæringen for disse elevene styrkes. Både forskning og datafunn viser at det er utfordrende for lærere å gi denne gruppen tilpasset opplæring. Ved både datafunn og forskning er det funnet at elevgruppen er overrepresentert i spesialundervisning. En kan spørre seg om det er på grunnlag av en spesialpedagogisk diagnose elevene får denne undervisningen eller om det er fordi det ikke tilrettelagt godt nok å lære norsk i alle fag?

Jeg har vist at både funn fra Hilt ( Hilt & Bøyese,2016), ( Hilt, et.al, 2020),

Kunnskapsdepartementet (2010) og andre kilder sammenfaller med mine datafunn.

Gjennom oppgaven har jeg argumentert for at opplæringen for elever uten skolegang ikke er god nok slik den foreligger idag. Det er mange gode lærere som gjør sitt beste, men det er ikke nok når systemet setter barrierer for tilpasset opplæring for elevgruppen.

Jeg har gjennom hele oppgaven hatt et kritisk blikk for opplæringen til elever uten skolegang.

Jeg har vist hva regelverket for innføringsklasser sier og vist til faglig kritikk av dette regelverket. Videre har jeg beskrevet hva som kjennetegner begrepet tilpasset opplæring og vist til at det også er et politisk prinsipp som skolens verdigrunnlag bygger på for alle elever.

Videre har jeg pekt på hvilke pedagogiske strategier som kan utledes for gruppen.

Jeg har selv erfaring fra å undervise i innføringsklasser. Jeg har undervist i innføringsklasser i mer enn ti år og jeg har undervist elever som kommer fra innføringsklassen og som har gått over i ordinær undervisning.

Det som jeg synes har vært mest utfordrende er å undervise elever uten aldersadekvat skolegang. Grunnen til dette er fordi jeg vet hva som forventes faglig av elever i den ordinære opplæringen. De faglige kravene som settes til elevene i ungdomsskolen er høye men med gode lærere og gode tilpasninger så klarer de fleste elever seg på ungdomsskolen. Elever er forskjellige også i ordinær opplæring.

Det er også elever i ordinær opplæring som trenger spesiell tilrettelegging. Min erfaring er at disse elevene får bedre oppfølging og har et nettverk rundt seg av andre instanser og får oppfølging av PPT og BUP og foreldre. Elevgruppen jeg jobber med opplever jeg at ikke får den samme oppfølgingen og har det samme nettverket. En av grunnene er at foreldrene ikke har kunnskap om regelverket og elevenes rettigheter. En annen grunn, etter min erfaring, er at når PPT får henvendelser fra lærere i innføringsklasser om elever som trenger spesiell tilrettelegging så har ikke PPT kunnskap om elevgruppen. De vegrer seg for å utrede elevene fordi utredningsmateriellet er på norsk. Elevene kan ikke godt nok norsk til å kartlegges.

Innføringsklassene får elever med mange utfordringer. Det kan se ut som at andre lærere har en oppfatning av at det "bare" er norskopplæring som er innholdet i innføringsklassene. Noen lærere tror også at eleven er ferdig utlært i norsk når de kommer fra innføringsklassen. Innholdet i innføringsklassen er så mye mer. Elevene trenger trygge og forutsigbare rammer, det er sårbare elever som er nye i Norge med forskjellig bagasje. De skal lære et nytt språk, en ny kultur og de skal lære fag. De har mistet nettverket sitt i hjemlandet og trenger hjelp og tid til å orientere seg i sitt nye hjemland.

Overgangen fra innføringsklasse til ordinær undervisning viser seg også, etter min erfaring, å være utfordrende. Noen av elevene er ikke klar for ordinær undervisning og lærere i ordinære klasser vet ikke hvordan de skal tilpasse til elever med lite skolegang. Noen elever trenger lengre tid i særskilt tilbud.

Mitt ønske er at denne elevgruppen anerkjennes og at det arbeides for å bedre deres vilkår og rett til tilpasset opplæring. Det foreligger lite forskning på denne elevgruppen. Videre

forskning hadde vært positivt. Hvordan kan vi tilrettelegge for denne elevgruppen uten skolegang og hvordan tilpasse opplæringen til deres forutsetninger slik, at de opplever mestring og tro på fremtiden? Hvordan kan vi få flere av denne elevgruppen til å fullføre videregående skole og ta en utdanning som gir dem et arbeid og et godt liv i den norske samfunnet?

Disse elevene kommer med mange gode kvaliteter som ikke verdsettes. De har også mye kompetanse på områder som norske elever ikke har. Selv om elevene ikke har gått på skole, har de gjort andre ting. Jeg kjenner til mange elever som har jobbet fra meget ung alder for å bidra økonomisk til husholdningen. En av elevene mine har jobbet som snekker. En annen som skomaker, en tredje som sykkelreparatør.

En elev jeg hadde for noen år siden var en jente fra et land som undertrykker kvinner. La oss kalle henne Amira. Når hun kom til Norge hadde hun gått noen få år på skole. Jenta bodde med sin mor og fem små søsken. Moren var syk etter krigen og min elev tok vare på mor, hus og småsøsken. En gang det var buss-streik måtte jenta gå til skolen i skikkelig Bergensvær. Det var på vinteren og turen til skolen tok 1,5 time. Hun hadde joggesko på seg og var kald og våt når hun kom på skolen. Det viktigste for henne var å komme på skolen og få seg en utdanning. En kollega ga eleven noen gjenglemte vintersko slik at eleven iallefall hadde gode sko. Eleven gikk tre timer hver dag under hele buss-streiken. Et slikt pågangsmot og styrke for å komme seg på skolen- har jeg aldri sett. Hun går nå på studiespesialiserende linje på videregående skole og vil bli sykepleier. Det vet jeg hun klarer.

*Denne oppgaven er for alle Walidene og Amiraene i skolen og for de flotte lærerne som gjør en formidabel jobb- på tross av et system som kan gjøre det vanskelig.*

# Litteraturliste

Dewilde, Joke. Kuldbrandstad, Lars Anders. Fagbokforlaget Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning. 2016. *Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten*.

Egeberg, Espen. Cappelen Akademisk Forlag. 2020. *Minoritetsspråk og flerspråklighet- En håndbok i utredning og vurdering*.

Fandrem, Hildegunn. Cappelen Damm Akademisk Forlag. 2019. *Mangfold og mestring i barnehage og skole- Migrasjon som risikofaktor og ressurs*.

Hilt, Line og Bøyum, Steinar. Universitetsforlaget, 2016. Norsk pedagogisk tidsskrift. *Kulturelt mangfold og intern eksklusjon*.

Riese, H, Hilt L. & Søreide, G. 2020. *Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole»*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk.6. utgave.

Johannessen, A, Tufte, P.A, Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Abstrakt Forlag.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i naturfag* (NAT01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

UIO. Universitetet i Oslo. *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven. (1998). § 2-8. *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven. (1998). § 1-3. *Tilpassa opplæring*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Statistisk Sentralbyrå. 2022. *Statistikk. Elever i grunnskolen*.

<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Vigmonstad & Bjørke A/S.

Thorshaug, Kristin. Svendsen, Stina. NTNU, Samfunnsforskning, rapport 2014. *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*.

Utdanningsdirektoratet. 2022. *Læring og trivsel, Minoritetsspråklige elever og flyktninger i skolen- Særskilt språkopplæring i skolen*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

VID – Vitenskapelige høyskole. *Datainnsamling. Forskningsdata og forskningsdar som ikke ahåndtering*

<https://www.vid.no/forskning/forskningsdata-og-forskningsdatahandtering/datainnsamling/>

Rambøll/ Utdanningsdirektoratet, rapport 2016. *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.*

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

# Vedlegg 1. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

## «En skole for alle?

**- et kritisk blikk på inkludering og tilpasset opplæring  
for elever uten skolegang».**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut*

*hva lærere i innføringsklasser gjør for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?*

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedspørsmål:

Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?

Underspørsmål:

For å svare på mitt hovedspørsmål må jeg ha med to underspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner regelverket for innføringsklasser og hvilken faglig kritikk finnes av §2.8?



**2) Hva er tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen?**

Dette er et masterstudie- prosjekt hvor opplysningene jeg får skal brukes til å skrive min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*VID vitenskapelige høyskole Stavanger er ansvarlig for prosjektet.*

*Min veileder ved prosjektet er Frederique Brossard Børhaug, professor ved VID vitenskapelige høyskole Stavanger.*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt mitt utvalg på bakgrunn av at de aktuelle lærerne jobber i innføringsklasse. Det er tre lærere til sammen som intervjues, alle jobber i innføringsklasse og har lang erfaring med elevgruppen. Lærerne kommer fra forskjellige kommuner slik at jeg kan se om det er likheter/ ulikheter i innføringstilbudet på tvers av kommuner. Jeg har valgt ut lærere ved skoler jeg vet har mye kompetanse innenfor fagområdet jeg forsker på.

Hva innebærer det for deg å delta?

*Jeg ønsker å intervju deg om hvordan du jobber med opplæringen i innføringsklassen og hvordan en kan tilpasse undervisningen til elever uten skolefaglig bakgrunn. Jeg ønsker å ta intervjuet opp med godkjent lydopptaker til å transkribere intervjuet senere til min oppgave. Lydopptaket vil senere bli slettet. Intervjuet vil ta deg ca 45 minutter.*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er bare jeg som har tilgang til dine svar og ingen andre.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på datamaskin med topunkts innlogging og lydopptaker innelåst i eget skap hjemme hos meg.*

*Du vil ikke kunne gjenkjennes i min masteroppgave. Det er tre lærere som deltar, alle fra hver sin kommune. Jeg kommer til å oppgi beskrivelse: lærer A ved Bergen, lærer B ved Stavanger og lærer C ved Oslo kommune. Jeg vil ikke oppgi andre opplysninger enn dette om de tre som deltar i mitt prosjekt.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres under hele prosjektet. Prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *juni 2022*. *Alle opplysninger og lydopptak slettes når oppgaven er godkjent.*

### Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *VID Vitenskapelig høyskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *VID Vitenskapelige høyskole ved Frederique Brossard Børhaug, professor ved VID og min prosjektansvarlige for masteroppgaven eller undertegnede Cecilie Haukeland, telefon 40316081*
- Vårt personvernombud: [personvernforskning@vid.no](mailto:personvernforskning@vid.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

*Frederique Brossard Børhaug*

*Cecilie Haukeland*

(Forsker/veileder)

---

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i *intervju som kan brukes til masteroppgave til Cecilie Haukeland*

• *at Cecilie Haukeland kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvor jeg er anonymisert og ikke kan gjenkjennes i masteroppgaven.*

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2- Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

02.09.2021

## Referansenummer

520383

## Vurderingstype

Standard

## Dato

02.09.2021

## Prosjektittel

En skole for alle? - Et kritisk blikk på inkludering og tilpasset opplæring for elever uten skolegang.

## Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

## Prosjektansvarlig

Frederique Brossard Børhaug

## Student

Cecilie Haukeland

## Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.06.2022

## Kategorier personopplysninger

- Almennelige

## Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2022.

## [Meldeskjema](#)

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 02.09.2021.

Behandlingen kan starte.

## LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER NSD

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og

innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

## Vurdering av behandling av personopplysninger

11.04.2022

#### **Referansenummer**

520383

#### **Vurderingstype**

Standard

#### **Dato**

11.04.2022



## **Prosjekttittel**

En skole for alle? - Et kritisk blikk på inkludering og tilpasset opplæring for elever uten skolegang.

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

## **Prosjektansvarlig**

Frederique Brossard Børhaug

## **Student**

Cecilie Haukeland

## **Prosjektperiode**

01.09.2021 - 20.12.2022

## **Kategorier personopplysninger**

- Almennelike

## **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2022.

## [Meldeskjema](#)

## **Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato. Vi har nå registrert 20.12.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Intervjuguide

Hovedspørsmål:	Underspørsmål:  For å svare på mitt hovedspørsmål må jeg ha med to underspørsmål:
Hva gjør lærere i innføringsklasser for å tilpasse undervisningen for elever uten skolebakgrunn, og hvilke utfordringer forteller de om?	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Hva kjennetegner regelverket for innføringsklasser og hvilken faglig kritikk finnes av §2.8?</li><li>2) Hva er tilpasset opplæring og hvilke pedagogiske strategier kan utledes for gruppen?</li></ol>

Lærerens bakgrunn	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Hvilken utdanning har du?</li><li>2) Hvilken arbeidspraksis har du?</li></ol>
-------------------	--

	<p>3) Hvor lenge har du jobbet i innføringsklassen?</p>
<p>Klassesammensetning i innføringsklassen</p>	<p>4) Hvor mange elever har du i klassen din?</p> <p>5) Hvor mange elever har skolegang fra tidligere?</p> <p>6) Hvor mange elever har ikke skolegang fra tidligere?</p> <p>7) Hvilken lærerdekning har dere? Hvilke fag er inkludert i undervisningen?</p>
<p>Læreplan</p>	<p>8) Hvilken læreplan bruker du i opplæringen?</p> <p>9) Følger alle elevene den samme læreplanen og har den samme progresjonen?</p>

<p>Organisering av innføringstilbudet</p>	<p>10) Hvor lenge har elevene innføringstilbud?</p> <p>11) Hvordan organiserer dere innføringstilbudet på din skole?</p> <p>12) Hva synes du er positivt/ negativt med denne måten å organisere tilbudet på?</p>
<p>Tilpasset opplæring</p>	<p>13) Hvordan tilpasser dere undervisningen til alle elevene i klassen? For både dem med og uten skolebakgrunn fra tidligere?</p> <p>14) Har alle elevene tospråklig fagopplæring?</p> <p>15) Hvilke utfordringer har dere med å tilpasse</p>

	<p>undervisningen til alle elevene?</p> <p>16) Hvordan mener du opplæringen burde organiseres?</p>
<p>Ordinær undervisning og integrering.</p>	<p>17) Hvordan er prosedyrene ved overføring av elever til ordinær undervisning?</p> <p>18) Hva gjør skolen for at elevene i innføringstilbudet skal integreres på skolen?</p>

