

# Kombinasjonsklasser -

En god læringsarena for å lykkes?



Hentet fra Stockbilder

Annbjørg Nystøl Knudsen

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt arbeid

Antall ord: 25972

15. mai 2023

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan ungdommer med kort botid i Norge opplever og har opplevd å gå i kombinasjonsklasser i videregående skole, og hvordan lærere opplever og har opplevd å undervise denne elevgruppen. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg intervjuet lærere og elever fra to skoler i to fylker i Norge. Formålet med denne undersøkelsen er å belyse kombinasjonsklasser som læringsarena sett fra lærere og elevers perspektiver, og følgende problemstilling ble valgt: *Hvordan kan kombinasjonsklassene bidra til at elever med kort botid i Norge gjennomfører og består videregående skole?*

Utgangspunktet for denne studien var egne erfaringer fra undervisning av elever med kort botid. Jeg har undervist i barne- og ungdomsskole, videregående skole og i voksenopplæring. Jeg har møtt flere frustrerte elever og lærere fra egen arbeidskontekst som opplever og har opplevd skolehverdagen som krevende. Gjennom denne studien har jeg fått muligheten til å lese tidligere forskning og teori om emnet, møte intervjupersoner og få deres beskrivelser og perspektiver fra kombinasjonsklasser. Analysen er ikke representativ, fordi hver enkelt av intervjupersonene har ulik bakgrunn og ulike opplevelser, men jeg har fått muligheten til å få frem deres individuelle stemme samtidig som jeg har sett noen fellestrekk ved deres opplevelser.

Funn fra datamaterialet viser at elever med kort botid har store utfordringer i videregående skole. Elevenes individuelle «mangler» i møte med det norske skolesystemet gjør utdanningsløpet ekstra krevende for denne elevgruppen. Tidligere forskning og teori viser at minoritetselvers utfordringer er større og mer omfattende enn majoritetselvenes. Gjennom drøfting av teori og funn har jeg forsøkt å belyse problemstillinger og utfordringer, men også positive aspekter fra skolehverdagen i kombinasjonsklasser.

## Abstract

This master's thesis examines how young people with a short period of residence in Norway experience and have experienced going to combination classes in upper secondary school, and how teachers experience and have experienced teaching this group of students.

Through qualitative interviews I have interviewed teachers and students from two schools in two counties in Norway. The purpose of this investigation is to shed light on combination classes as a learning arena from the perspectives of teachers and students, and the following research question was chosen: *How can combination classes contribute to students with a short stay in Norway completing and passing upper secondary school?*

The starting point for this study was my own experiences from teaching pupils with short periods of residence in Norway. I have taught in primary and secondary school, upper secondary school and education for adults. I have met several frustrated students and teachers from my own work context, who experience and have experienced everyday school life as demanding. Through this study, I have had the opportunity to read previous research and theory on the subject, meet interviewees and get their descriptions and perspectives from combination classes. The analysis is not representative, because each of the interviewees has a different background and different experiences, but I have been given the opportunity to bring out their individual voices while at the same time seeing some common features in their experiences.

Findings from the data show that students with a short period of residence have major challenges in upper secondary school. The student's individual "shortcomings" in dealing with the Norwegian school system make the course of education extra demanding for this group of students. Previous research and theory show that minority pupils' challenges are greater and more extensive than those of majority pupils. Through discussion of theory and findings, I have tried to shed light on issues and challenges, but also positive aspects from everyday school life in combination classes.

## Forord

Etter tre lærerike og spennende år som masterstudent ved VID-Stavanger, kan jeg nå endelig levere min masteroppgave. Det har vært en lang og krevende reise ved siden av jobb, familieliv og offentlige verv, men takket være dyktige lærere og andre fagpersoner ved VID, flinke medstudenter og kollegaer, kan jeg nå sette et punktum for denne masteroppgaven. Gjennomføringen av denne oppgaven hadde ikke vært mulig alene.

Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å fordype meg og utvikle meg faglig i et fagområde som engasjerer meg, samtidig som jeg har fått mulighet til å utvikle meg på det personlige plan. Dette er den største undersøkelsen jeg har gjennomført, og jeg har til tider følt at oppgaven vært for stor for meg. Skulle jeg gjort dette på nytt ville jeg muligens tatt andre valg og vurderinger. Prosessen har imidlertid vært lærerik og inspirerende og jeg håper at jeg kan fortsette min søken etter ny kunnskap og utvikling.

Først av alt vil jeg takke intervjupersonene som delte av sine opplevelser og erfaringer. Deres verdifulle erfaringer, betraktninger og refleksjoner har gjort det mulig å skrive denne oppgaven. Tusen takk!

Videre vil jeg takke min veileder, professor Øystein Lund Johannessen, for inspirerende, konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Takk for din tålmodige veiledning gjennom hele denne prosessen!

Så vil jeg takke Jorunn, Frida og Erik for mange gode samtaler og diskusjoner i kollokviegruppe 4. Uten dere tre hadde ikke disse årene blitt det samme. Takk!

Til slutt vil jeg takke familie og venner som hele tiden har trodd på og oppmuntret meg underveis i prosessen. Takk til mine tre flotte sønner, Thomas, Johannes og William, som alltid kommer med oppmuntrende ord. Takk spesielt til deg, kjære Carsten. Din støtte har vært uvurderlig. Du heier på meg uansett hva jeg finner på. Din tålmodighet er stor!

Farsund, mai 2023

## Innhold

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	4
1. Innledning.....	8
1.1 Mål og forskningsspørsmål .....	10
1.2 Begrepsavklaringer .....	11
1.3 Oppgavens teori og litteratur .....	13
1.4 Oppgavens struktur og oppbygging .....	13
2. Bakgrunn og tidligere forskning .....	15
2.1 Juridiske føringer og rettigheter .....	15
2.2 Organiseringen av opplæringstilbudet.....	16
2.3 Læreplaner .....	18
2.4 Tidligere forskning.....	22
3. Teoretisk rammeverk.....	24
3.1 Elever med kort botid i videregående skole .....	24
3.1.1 utfordringer.....	24
3.1.2 Gjennomføring .....	25
3.1.3 Kultur, identitet og tilhørighet.....	26
3.1.4 Inkludering .....	27
3.1.5 Å lykkes.....	28
3.2 Teori om språklæring .....	29
3.2.1 Flerspråklighet i skolen .....	29
3.2.2 Morsmålsopplæring.....	31
3.2.3 Cummins teori .....	31
3.2.4 Oppsummering .....	34

4. Metode.....	35
4.1 Metodologi.....	35
4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	35
4.2 Datainnsamling.....	38
4.2.1 Intervjuguiden .....	39
4.2.2 Utvalg og presentasjon av informantene .....	40
4.3 Analysemåte.....	43
4.4 Forskningsetiske vurderinger .....	44
4.5 Forske i egen kontekst .....	45
5. Presentasjon av hovedfunn.....	47
5.1 Utfordringer for nyankomne elever.....	47
5.1.1 Lærerperspektivet.....	47
5.1.2 Elevperspektivet .....	52
5.1.3 Oppsummerende betraktninger av elevenes utfordringer .....	56
5.2 Kombinasjonsklasser – organisering og pedagogikk.....	57
5.2.1 Organisering av undervisningen.....	58
5.2.2 Relasjonsbygging .....	60
5.2.3 Kompetansebegrepet .....	61
5.2.4 Metodiske valg .....	62
5.2.6 Elevenes beskrivelser av undervisningen og læringsmiljøet.....	63
5.2.7 Kulturelle sosialiseringprosesser .....	64
5.2.8 Oppsummerende betraktninger av organisering og pedagogikk.....	64
5.3 Systemiske utfordringer .....	65
5.3.1 Språklige utfordringer, møte med systemet og foreldresamarbeid .....	65
5.3.2 Opplæringstilbudet for elever med kort botid .....	66
5.3.3 Lærerrollen i kombinasjonsklasser.....	67
5.3.4 Elevenes beskrivelser av systemiske utfordringer i videregående skole.....	69
5.3.5 Oppsummerende betraktninger av systemiske utfordringer.....	70
5.4 Oppsummerende betraktninger .....	71

6. Drøfting av hovedfunn .....	72
6.1 Elevenes utfordringer i det norske skolesystemet.....	72
6.2 Skolens samfunnsmandat og organisering på skolenivå .....	75
6.3 Pedagogiske og juridiske føringer .....	79
6.4 Oppsummerende betraktninger .....	82
7. Konklusjon og avsluttende betraktninger.....	83
Litteraturliste .....	85
Vedlegg .....	94
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og frivillig samtykke – elev.....	94
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og frivillig samtykke – lærer.....	96
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	98

## 1. Innledning

Denne studien omhandler elever og lærere i kombinasjonsklasser i videregående skole. Den tar for seg opplevelser og erfaringer til elever som har ankommet Norge sent i skoleløpet og som har lite eller mangelfull skolegang fra hjemlandet, samt lærere som underviser denne elevgruppen i kombinasjonsklasser i videregående skole. Tittelen på oppgaven er valgt for å fremme klasserommet som en positiv læringsarena for elever med kort botid i Norge, samtidig som den ønsker å rette søkelys på elevens og lærerens opplevelser og erfaringer.

Norge er et flerkulturelt samfunn i stadig endring, og mange barn og unge vokser opp med kulturell påvirkning fra to eller flere kulturer. Stortinget vedtok «innvandringsstopp» i 1975, men i de siste årene har det vært en økning av barn og unge som kommer til Norge sent i utdanningsløpet, ofte med ingen eller svært liten skolebakgrunn (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 15-16). Skolen plikter å gi alle elever i Norge et godt tilbud, både faglig og sosialt (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Norsk skolepolitikk har som hovedmodell ønsket å innlemme minoritetsspråklige elever inn i den ordinære undervisningen. Historisk sett har spørsmålet om tilrettelegging av undervisningen fra norske myndigheter endret seg fra kun norskundervisning med innslag av morsmålsundervisning, til dagens skole hvor undervisningen primært blir gitt i norsk (Bakken, 2007, s. 12). I starten av innvandringen i 1960-årene ble minoritetsspråklige barn plassert i ordinære klasser uten spesiell tilrettelegging. På 1980-tallet fikk mange elever tilbud om morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring, men fra 1990-tallet ble hovedmodellen at morsmålsundervisning kun skal gis til elever som har begrensede norskferdigheter (Opplæringslova, 1998, § 2-8 for grunnskolen og § 3-12 for den videregående skolen). Morsmålsundervisningen kan være både i morsmål, hvor lese- og skriveopplæring inngår, og på morsmål, hvor fagopplæring er en del av opplæringen (Bakken, 2007, s. 13). Barn og unge med et annet morsmål enn norsk og samisk har gjennom Opplæringslova rett til å få særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998 § 2-8 og § 3-12).

Mange av elevene har norskopplæring gjennom deler eller hele opplæringsløpet, og det er utredninger som tyder på at tilbudet som gis er forskjellig. Ifølge Bakken (2007, s. 13) finnes det lite systematisk kunnskap om kvaliteten og innholdet av tilbudet. I 2015 økte innvandringen til Norge, og som konsekvens økte myndighetene bevilgningen til skolegang



for barn og unge som søkte oppholdstillatelse i landet. Pengene ble bevilget for å kunne styrke opplæringen til barn og unge i asylmottak og i omsorgstjenesten (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 16).

Elevgruppen i den norske skolen i dag er både språklig, kulturelt og sosialt sammensatt. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev utvikler seg på en god måte, opplever mestring og blir rustet for et framtidig yrkesliv og deltakelse i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er dessverre mange nyankomne elever som opplever at de ikke mestrer skolehverdagen. Lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, i tillegg til traumer og andre utfordringer gjør at mange opplever skolehverdagen som krevende (Rambøll, 2016, s. 7). Som lærer har jeg ved flere anledninger møtt frustrerte elever som opplever at de ikke mestrer skolehverdagen på en tilfredsstillende måte. Jeg har også kjent på egne og andre læreres opplevelser over «å ikke strekke til» overfor elevene. Elevgruppen er lite homogen, og behovene er svært forskjellige (Fandrem, 2019, s. 38 ff). Skolen og klasserommet er en viktig møteplass for læring og sosialt felleskap, men også for et inkluderende felleskap (Hancock et al., 2022). Skolen skal gi elevene muligheter til utvikling, men også til å utvikle en trygg identitet, både på skolen og hjemme. Det er ikke nok at elevene får informasjon om det norske samfunnet. Elever, lærere, foreldre og andre skal lære å fungere sammen i et felleskap. Det finnes ikke en måte å være norsk på, og mangfoldet i skolen er ikke en tilstand som går over (Spernes, 2020, s. 14-15).

Mange av de nyankomne som kommer til Norge sent i utdanningsløpet er ungdommer med flere års skolegang fra hjemlandet. Mange av disse har det til felles at de først og fremst mangler nødvendige språkferdigheter i norsk for å kunne gjennomføre opplæring i ordinære klasser i videregående skole. I tidsrommet jeg har arbeidet med denne oppgaven har det kommet mange ukrainske flyktninger til Norge. De fleste av disse har nettopp flere års skolegang, men mangler først og fremst nødvendige språkferdigheter i norsk for å kunne følge undervisningen i ordinære klasser. Ved flere videregående skoler i Norge ble det høsten 2022 opprettet egne innføringsklasser/grupper for elever med kort botid og med behov for grunnleggende norskopplæring. Dette var i all hovedsak ukrainske elever.

Antallet elever som fullfører og består videregående skole øker, men elever som har ankommet Norge sent i utdanningsløpet fullfører i mindre grad enn øvrige elever i samme aldersgruppe (IMDi, 2021). Elevene som har fullført grunnskole i hjemlandet eller har vitnemål fra grunnskolen i Norge, har rett til opplæring i videregående skole (Opplæringslova 1998, § 3-1). For noen elever som har liten skolegang i Norge vil vitnemålet fra grunnskolen frata dem muligheten for å søke grunnskoleopplæring for voksne, og selv om elevene har rett til særskilt språkopplæring i den videregående skolen (Opplæringslova, 1998, § 3- 12), mangler mange av elevene tilstrekkelige språkferdigheter for å kunne gjennomføre og bestå opplæringen.

### 1.1 Mål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å få kunnskaper om kombinasjonsklasser sett fra både elev- og lærer- perspektiv. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan elever som har ankommet Norge sent i skoleløpet, med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet, blir og har blitt møtt av lærere i videregående skole, og hvordan elever og lærere opplever skolehverdagen. Jeg ønsker å rette søkelys på hva som kan bidra positivt og eventuelt hva som kan bidra negativt under opplæringen. Denne elevgruppen står overfor mange utfordringer og problemstillinger, og det er viktig å synliggjøre hva skolen har gjort og hva skolen kan gjøre for å hjelpe elevene til å mestre skolehverdagen. Trygge skolemiljøer er avgjørende for at elever skal lykkes i skolen. Skolen skal utvikle gode faglige undervisningsmetoder, men også i stor grad rette søkelys på inkludering og mangfold (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Jeg har valgt å ta i bruk følgende problemstilling:

- *Hvordan kan kombinasjonsklassene bidra til at elever med kort botid i Norge gjennomfører og består videregående skole?*

Med tanke på avgrensing og nærmere operasjonalisering av problemstillingen har jeg utarbeidet følgende delproblemstillinger:

- *Hvilke utfordringer har elever med kort botid fra videregående skole når det gjelder gjennomføring, og hva kan føre til «drop out»?*
- *Hvordan legges det til rette for at elever med kort botid skal gjennomføre og bestå videregående skole?*

- *Hvordan begrunnes kombinasjonsklasser pedagogisk, og hvordan gjenkjennes dette juridisk og pedagogisk i læreplaner?*

Ved hjelp av underspørsmålene ønsker jeg å se nærmere på hvordan det legges til rette for at elevene skal fullføre og bestå opplæringen i videregående skole, og om opprettelsen av kombinasjonsklasser kan bidra positivt og eventuelt hindre «drop out». Det er viktig å presisere at det finnes ulike tilbud til elever med kort botid i videregående skole i Norge. Empirien i denne studien er hentet fra elever og lærere fra to ulike videregående skoler i to regioner.

## 1.2 Begrepsavklaringer

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for begrepene som er skissert i problemstillingen og underspørsmålene. Det er vesentlig i forhold til forståelsen av teoretiske begrep under drøftingen. Begreper som ikke er en del av problemstillingen, vil bli definert underveis i oppgaven.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har laget en ordliste som er knyttet til opplæring av minoriteter i Norge (Holum, 2021). Ord som *minoritetsspråklig*, *andrespråklig* eller *flerspråklig* er noen av ordene som anvendes i omtalen av elever fra minoritetsgrupper. Minoritetsspråklig elever brukes i grunnopplæringen av barn, unge og voksne med et annet morsmål enn norsk. For mange elever kan norsk være ett av flere språk de lærer, og i faglitteraturen kan flerspråklig elever eller andrespråks elever brukes om elever som bor i hjem hvor andre språk enn norsk dominerer (Selj, 2019, s. 12). *Nyankomne* brukes om elever som nylig har kommet til Norge, men det er ikke satt noen klare grenser for hvor lenge nyankomne kan brukes. Elevgruppen er ingen homogen gruppe på lik linje med alle elever i den norske skolen (Holum, 2019, s. 257; Selj, 2019, s. 12-14). I videregående skole brukes nyankomne eller *kort botid* om elever som har rett til å følge *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2020), etter enkeltvedtak om særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998. § 3-12). Elevene må ha bodd kortere enn seks år i Norge på eksamenstidpunktet for å kunne gå opp til eksamen etter denne læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dewilde & Kulbrandstad (2016, s. 25) skiller mellom fire grupper nyankomne elever i videregående skole:

Unge med opphold og bosetting som har fullført grunnskole, unge med opphold og bosetting som ikke har fullført grunnskole, barn av asylsøkere eller enslige mindreårige som har fullført grunnskole og barn av asylsøkere eller enslige mindreårige som ikke har fullført grunnskole og som etter all sannsynlighet vil bo mer enn tre måneder i Norge.

Elever som har fullført grunnskole i hjemlandet eller i Norge, har rett til opplæring i videregående skole, og det stilles ingen minstekrav i norsk språk for å kunne søke opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Et slikt krav ville trolig øke mulighetene for at elever med kort botid skal kunne fullføre og bestå videregående skole, men kravet ville brutt med prinsippet om likebehandling (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 27-28). Den ordinære undervisningen krever at elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne gjennomføre og bestå opplæringen, og elever som mangler språklige ferdigheter har rett til særskilt norskopplæring etter Opplæringslova § 3-12. Elever med kort botid har rett til inntil to år ekstra opplæring, og fylkeskommunen, som er eier av videregående skole, kan velge å tilby elevene ekstra tid utenfor den ordinære tilbudsstrukturen dersom elevene har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2016:6: i (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 26-27).

*Innføringsklasser* (år 0) er et tilbud til elever med kort botid som trenger å styrke norskkunnskapene før de begynner på et ordinært løp i videregående skole. Målet er å gi elevene større muligheter til å fullføre og bestå opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Høsten 2012 ble Opplæringslova endret slik at kommuner og fylkeskommuner kan organisere opplæringen i egne grupper for elever med kort botid (Rambøll, 2013). Tilbudene varierer i form og innhold. Rambøll finner at elevenes bakgrunn i liten grad avgjør hvilket tilbud de får med unntak av i store bykommuner (Rambøll, 2013). I 2016 ble opplæringsloven igjen endret og mange kommuner og fylkeskommuner i Norge gir nå et utvidet tilbud til grunnskoleopplæring for elever som har ankommet Norge sent i utdanningsløpet. Skoleåret 2017/2018 ble det ved flere videregående skoler opprettet *kombinasjonsklasser* for elever med ungdomsrett (Rambøll, 2018). Elevene kan få opplæring og ta grunnskoleeksamen, for første gang eller på nytt, etter opplæring i kombinasjonsklasser med en varighet på inntil to år (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 26-27). Tilbudet som blir gitt ved de ulike skolene varierer, men målet er å styrke elevens muligheter til å gjennomføre og bestå videregående opplæring.

### 1.3 Oppgavens teori og litteratur

I mitt arbeid med denne studien har jeg tatt i bruk litteratur, læreplaner og rapporter som omhandler elever med kort botid i videregående skole i Norge. Det har vært krevende, både tidsmessig og i utvalg, men etter mitt syn nødvendig for på best mulig måte kunne belyse oppgavens problemstilling og delproblemstillinger.

Lev Vygotsky (1896-1934), en russisk-jødisk psykolog, og Jim Cummins (1949), en irsk-canadisk forsker, har gitt oss perspektiver for å forstå sosialisering, språk og læring. Vygotsky (2004) mener at språket er det viktigste medvirkende redskap i sosial samhandling og læring. Det er språket som i første rekke hjelper oss til å være sosiale i samspill med andre mennesker (Imsen, 2015, s. 189). Jim Cummins beskriver forskjeller mellom hverdagspråket og det akademiske språket, hvor hverdagspråket beskrives som kognitivt lite krevende til forskjell for et akademisk skolespråk som i første rekke er et verktøy for læring (Cummins, 1984; 2000).

Et godt opplæringstilbud til elever i den norske skolen handler om mer enn god fagopplæring. For elever med kort botid i Norge er språkopplæring en viktig del av opplæringen, men skolens samfunnsmandat gjennom *formålsparagrafen* er også å gi elevene opplæring og mulighet for videre deltakelse i arbeidslivet og samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1) Flere forskere, som Anders Bakken, Line Torbjørnsen Hilt, Steinar Bøyum, Joke Dewilde og Lars Anders Kulbrandstad, har forsket på minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Hildegunn Fandrem, Lill Salole, Cecilie Javo og Kari Spernes er opptatt av minoritetsspråklige barn og ungdommers kompetanse, utfordringer og muligheter. Deres forskning og perspektiver har vært viktig for den teoretiske bakgrunnen i denne oppgaven.

### 1.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Denne oppgaven består av syv kapitler. Det første kapitlet inneholder valg av tema, forskningsspørsmål, begrepsavklaringer, litteraturvalg og oppgavens strukturelle oppbygging.

Kapittel to beskriver bakgrunn og tidligere forskning. Her presenteres juridiske føringer og rettigheter, læreplaner og organisering av opplæringstilbudet, samt tidligere forskning.

I kapittel tre ser jeg nærmere på overordnet teoretisk rammeverk. Der kommer jeg inn på teori som har relevans og som skal støtte det jeg ønsker å finne svar på gjennom min studie. Spørsmålene jeg ønsker å finne svar på har forankring i teoriene jeg presenterer.

I kapittel fire presenteres og begrunnes metodologi, design og valg av metode for dataproduksjon. I tillegg presenteres valg av informanter og analysemåte samt etiske vurderinger.

I kapittel fem redegjør jeg for informantenes subjektive beskrivelser og refleksjoner og mine funn slik de kommer frem i analysen. Kapitlet presenterer de funn som er analysert frem.

I kapittel seks drøfter jeg hovedfunn opp mot tidligere forskning og teoretisk rammeverk, som ble presentert i kapittel to og tre. Kapitlet ønsker å finne svar på problemstillingene som ble skissert i starten av oppgaven og er en systematisk gjennomgang av funn og teori.

I kapittel syv presenterer jeg mine egne refleksjoner og konklusjoner etter arbeidet med forskningsprosjektet. Jeg summerer opp svarene på spørsmålene i problemstillingen og drøfter hvordan studien også reiser nye spørsmål og problemstillinger. Gjennom mitt forskningsarbeid ønsker jeg å vise at jeg er engasjert, å invitere til debatt og forhåpentlig også inspirere til videre forskning på tematikken.

## 2. Bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg noen viktige aspekter ved forskningsprosjektets tematikk og tidligere forskning på feltet. Først beskriver jeg hvilke juridiske rettigheter og føringen som er knyttet til elever med kort botid i Norge og hvordan opplæringstilbudet er organisert. Deretter beskriver jeg ulike læreplaner og til slutt noen perspektiver fra tidligere forskning om elever med kort botid i videregående skole.

### 2.1 Juridiske føringer og rettigheter

Skolens samfunnsmandat betyr at skolen har fått i oppgave av samfunnet å gi alle elever et tilbud som er i tråd med opplæringsloven. Opplæringslovas formålsparagraf lyder:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Oppgaven innebærer at skolen skal gi elevene muligheter for å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i å mestre livet og kunne delta i samfunnet gjennom utdanning og arbeid. Elevene skal utvikle holdninger og verdier som er i tråd med samfunnets demokratiske prinsipper og idealet om medborgerskap, og de skal lære å tenke kritisk, etisk og være miljøbevisst (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Elever med kort botid i Norge har, på lik linje med ordinære elever i den norske skolen, rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det året de fyller seks år (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Ungdom som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring har rett til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Foreldre/foresatte er ansvarlige for at eleven er til stede på skolen i minst 38 skoleuker (190 dager), og skolen har ansvar for at opplæringen blir lagt til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset oppæring er et viktig prinsipp i læreplanens *Overordnet del 3.2* (LK20), og danner grunnlaget for skolens opplæringspraksis. Dersom en elev av en eller annen grunn ikke har utbytte av den ordinære opplæringen gir loven eleven rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1), eller til vedtak om særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Lærere må identifisere behov gjennom kartleggingsprøver, observasjoner og samtaler med eleven og foreldre/foresatte. Etter at *Kunnskapsløftet* (LK06) ble innført, har

skolen satset på grunnleggende ferdigheter i opplæringen for at elevene skal kunne delta aktivt i utdanning, arbeidsliv og i samfunnet. Ferdighetene beskrives som «å kunne lese», «å kunne skrive», «å kunne regne», «muntlige ferdigheter» og «skriftlige ferdigheter» (LK06). De fem grunnleggende ferdighetene beskrives i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* ligger til grunn for rammeverket (Meld. St. 28 (2015-2016)) og arbeidet med å utvikle ny læreplan (LK20).

Dagens samfunn vektlegger kunnskap og kompetanse i stor grad, og i 2021 la regjeringen Solberg frem stortingsmeldingen Meld. St. 21 (2020 -2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden*, som inneholdt mål, vurderinger og tiltak for å øke antall elever som fullfører videregående opplæring. Fullføringsreformens målsetning er i tråd med formålsparagrafen i Opplæringslova. Den enkelte elev skal gjennom opplæring få mulighet til å delta i arbeidslivet, og den foreslår tiltak for at flere elever skal få mulighet til å gjennomføre og bestå opplæringen.

## 2.2 Organiseringen av opplæringstilbudet

I 2002 fikk Larvik voksenopplæring ansvar for å tilby grunnskoleopplæring for minoritetspråklige ungdom mellom 16-24 år. Elevene ble plassert på voksenopplæringen, men etter kort tid innledet kommunen et samarbeid med Tor Heyerdal videregående skole i Larvik. Diskusjoner om elevenes rettigheter og hvem som hadde ansvaret for å gi elevene et tilfredsstillende tilbud - Larvik kommune eller Vestfold fylkeskommune - førte til at elevene ble plassert på Tor Heyerdal videregående skole, men med lærere fra Norskskolen ved Larvik læringssenter (Hjortland, 2015). Målgruppen var elever over 16 år uten grunnskolepapirer fra hjemlandet med rett til å ta eksamen etter § 4A-1, *Rett til grunnskoleopplæring for voksne*, elever med grunnskoleeksamen fra hjemlandet og kort botid i Norge og elever med kort botid i Norge som har vitnemål fra 10. klasse etter § 2-1, *Rett og plikt til grunnskoleopplæring* (Opplæringslova, 1998). Hovedmålet var å hindre «drop ut» og øke mulighetene for at ungdom med kort botid skulle gjennomføre og bestå videregående opplæring (Hjortland, 2015).



I 2007, da tilbudet ble opprettet i Larvik, tillot ikke Opplæringslova å gi tilbud om grunnskoleopplæring i videregående skole til elever som hadde skolegang fra grunnskole i Norge, selv om vitnemålet viste at elevene hadde få karakterer og lave språkferdigheter i norsk. I 2016 ble loven endret slik at elever med kort botid i Norge og med rett til videregående opplæring, kan få tilbud om mer grunnskoleopplæring etter § 4A-1 og § 3-1 (Opplæringslova, 1998). Erfaringer fra lærere, skoleledelse og kommune- og fylkesadministrasjon ved ungdomsskoler og videregående skoler var at elever med kort botid falt mellom to forvaltningsnivå i overgangen mellom grunnskole og videregående skole (Rambøll, 2018, s. 4). Kombinasjonsklasser ble opprettet i flere kommuner/fylkeskommuner, og skoleåret 2017/2018 ble det identifisert 41 kombinasjonsklasser ved videregående skoler i landet (Rambøll, 2018, s. 4). I dag er det kombinasjonsklasser i alle fylker i Norge (NIFU, 2020:18).

Elever i innføringsklasser og kombinasjonsklasser får, på lik linje med andre elever, opplæring i tråd med skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringen blir gitt med utgangspunkt i grunnskolens læreplaner. Organisering og innhold i kombinasjonsklasser og innføringstilbud blir gitt til elever med vedtak om særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8 og § 3-1), men ifølge Rambøll (2018, s. 4) varierer tilbudet elevene får. Rapporten viser at det er store forskjeller mellom små og store kommuner/fylkeskommuner (Rambøll, 2018, s. 17 ff). I noen fylkeskommuner får elevene tilbud om et «nulte år» (år 0), mens i andre fylkeskommuner er det opprettet kombinasjonsklasser hvor elevene kan få opplæring i inntil to år. Fagopplæring i norsk, samfunnsfag, matematikk, engelsk, naturfag og kroppsøving blir gitt i både innføringsklasser og kombinasjonsklasser, men det varierer hvilke læreplaner som benyttes og hvor mange timer elevene får tilbud om undervisning i de ulike fagene (Rambøll, 2018, s. 73 ff). Elever som får grunnskoleopplæring i Norge, har ulik skolebakgrunn og faller inn under ulike lovverk i Opplæringslova. I henhold til Opplæringslova (1998) § 4A-1, er målgruppen elever som har ungdomsrett, etter § 3-1 (fylkeskommunen), og elever over 16 år uten ungdomsrett som ankommer Norge uten godkjent grunnskole fra hjemlandet (kommunen). De fleste kombinasjonsklassene har valgt å avgrense målgruppen til elever mellom 16-21 år, men noen har hevet aldersgrensen til 24 år eller høyere, avhengig av elevgrunnlaget i kommunen/fylkeskommunen. Hovedregelen er at ungdommene skal ha permanent

oppholdstillatelse, men elever uten oppholdstillatelse kan også få tilbud om skoleplass (Rambøll, 2018, s. 68).

Ved Tor Heyerdahl videregående skole har elevene tilbud om 30. timer i uka i fagene norsk (11. timer), matematikk (6. timer), engelsk (4. timer), naturfag (3. timer), samfunnsfag (4. timer) og kroppsøving (2. timer). Fagene er delt inn etter nivå, og undervisningen er lagt parallelt slik at elevene kan være på ulike grupper i ulike fag, og i relativt små grupper (14 - 16 elever). Det er i tillegg mulighet for at noen av elevene kan ta eksamener i for eksempel morsmål eller andre fag som privatister mens de går i kombinasjonsklassen. Undervisningen legger vekt på ord og begrepslæring for å kunne beherske fagstoffet, og det utarbeides lokale læreplaner og prosjektarbeid med tverrfaglige emner. Undervisningen blir gitt av lærere fra grunnskolen og videregående skole (Hjortland, 2015; Tor Heyerdahl videregående skole, u.å.).

### 2.3 Læreplaner

Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) inneholder overordna mål for skolens virksomhet. Opplæringen skal gi elever muligheter til å utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger. I paragraf § 2.8 og § 2-12 står det:

Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har disse elevene også rett til tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring til de har tilstrekkelig norskferdigheter til å følge den vanlige opplæring i skolen.

Hva betyr ordet *nødvendig*, og hvem skal bestemme hva som er nødvendig?

Utdanningsdirektoratet (2022) sier at «Elever som har et annet morsmål enn norsk, kan ha rett til særskilt språkopplæring», og at kartlegging av elevenes språkferdigheter skal avdekke eventuelle behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tall fra statistisk sentralbyrå (SSB, 2023) viser at det er færre elever i grunnskolen som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i dag enn tidligere år. I 2008 fikk 4153 elever morsmålsopplæring. I 2012 var tallet sunket til 2770 elever. Dette er et resultat av en politisk diskurs som har påvirket pedagogikken gjennom flere år og gjennom ulike læreplaner (Fandrem, 2019, s. 26 ff).

I Kunnskapsløftet (LK20) er tilbudet om undervisning etter fagplanene *Morsmål for språklige minoriteter* og *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* kun gjeldende inntil elevene har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Historisk sett har skolens flerkulturelle perspektiv endret seg (Spernes, 2020, s. 41). I Mønsterplanen av 1974 (M74) fikk den norske skolen for første gang et fag for elever med norsk som andrespråk, *norsk som fremmedspråk*, og i Mønsterplanen av 1987 (M87) ble betydningen av tospråklighet synliggjort gjennom fagplanene *Morsmål* og *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* (Spernes, 2020, s. 42; Fandrem, 2019, s. 26 ff). Ti år etter fikk den norske skolen en ny læreplan, læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), og målet om tospråklighet fortsatte for samiske elever, men ikke for andre språklige minoriteter (Spernes, 2020, s. 42; Fandrem, 2019, s. 26 ff). Funksjonell tospråklighet ble ikke verdsatt i L97. Flere forskere var kritiske til endringene. Kamil Øzerk (Øzerk, 1999, s. 105; i Spernes, 2020, s. 43) kalte denne endringen for «et ekskluderende paradigme». I Kunnskapsløftet av 2006 (LK06), var heller ikke funksjonell tospråklighet målet med undervisningen for elever med norsk som andrespråk. Ved innføringen av L97 og LK06 var fagplanene for språklige minoriteter ikke klare da læreplanene ble innført, men forelå først senere (Spernes, 2020, s. 43). I skolens styringsdokumenter er det elevenes ferdigheter som først og fremst er viktig, mens holdninger og bruk av språk har mindre fokus (Rambøll, 2019, s. 21).

Elever mellom 16 og 24 år har rett til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998 § 3-1), men noen av elevene, som på grunn av kort botid i Norge ikke har tilstrekkelige ferdigheter for å kunne fullføre og bestå videregående opplæring, kan få tilbud om opplæring i fagene norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og kroppsøving på grunnskolenivå. Det brukes ulike læreplaner under opplæringen, LK20 og modulstrukturerte læreplaner, *Forberedende Voksenopplæring* (FVO), og modul 4 er likeverdig med 10.trinn i ordinær grunnskole. Elever med kort botid som ikke har godkjente grunnskolepapirer fra Norge eller hjemlandet må opp til eksamen, både skriftlig og muntlig, mot slutten av opplæringsperioden, mens elever som har grunnskolepapirer kan ta eksamen etter endt opplæringsperiode (Opplæringslova, 1998; Forskrift til Opplæringslova, 2006).

Læreplanene (FVO) ble fra august 2017 innført som en forsøksordning for voksne som får tilbud om grunnskoleopplæring, og i kombinasjonsklasser i to fylker. Læreplanene skal ut på høring våren 2023, og fra august 2024 blir ordningen permanent for alle grunnskoler for voksne. De nye læreplanene, *Læreplaner i forberedende opplæring for voksne (FOV)* skal erstatte læreplanene i grunnskole for voksne og forsøkslæreplanene i modulforsøket fra 1. august 2024. Det er ikke avklart hva som skal gjelde for ungdommer mellom 16 og 24 år (Hk-dir. 2023).

Etter at regjeringen Solberg la fram stortingsmeldingen *Fra utenforskap til en ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. (2015-2016), utarbeidet Kompetanse Norge (VOX) modulstrukturerte læreplaner etter FVO i yrkesfag for voksne med fullført videregående skole i åtte lærefag i perioden 2017–2024, og i fem lærefag i perioden 2019–2024 (Kompetanse Norge, 2017, Utdanningsdirektoratet, 2017). Regjeringens målsetting var klar og tydelig:

Innen fem år ønsker regjeringen å ha innført tiltak som sørger for at voksne med svake ferdigheter får kartlagt egen kompetanse, får veiledning om hvilken opplæring de trenger, og får tilbud om nødvendig, fleksibel og tilpasset opplæring som kan føre dem nærmere arbeid (Meld. St. (2015-2016).

Voksne elever med norsk som andrespråk får mulighet til å gjennomføre opplæring i 13 lærefag. Tilbud til voksne elever blir i noen fylkeskommuner gitt ved ordinære videregående skoler, mens andre tilbyr opplæring i egne oppvekstsentre (Meld. St (2020-2021). Noen elever, som har rett til videregående opplæring, blir realkompetansevurdert etter egne retningslinjer for å kunne starte utdanningsløpet i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Elever med kort botid i Norge som deltar i undervisningen i ordinære klasser i videregående skole, følger læreplan i *Norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram* (NOR1418) eller *Norsk for elever i vgo med kort botid, vg3 studieforberedende utdanningsprogram, skriftlig* (NOR1420). For å ha rett til opplæring etter læreplanene (NOR1418 og NOR1420), må eleven har bodd kortere enn seks år i Norge på eksamenstidpunktet, og ha rett til særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, §3-12). I Læreplanene er kommunikasjon, språklæring, identitetsutvikling og dannelse viktige verdier

(Utdanningsdirektoratet, 2021), og utvikling av kompetanse og forståelse for egen og andres kultur og perspektiver er sentrale deler av faget (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kartlegging av nyankomne elevers kunnskaper og ferdigheter er nødvendig for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen i den videregående skolen. Skolen skal utarbeide rutiner for kartlegging, ved oppstart og underveis, for å kunne gi elevene best mulig opplæring. Det skal vurderes underveis om eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998 § 2-8, 4.ledd og § 3-12 4.ledd). Skolen skal gi hver enkelt elev mulighet til å utvikle kompetanse på flere områder (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Signaler fra flere skoler etterlyste tydelige føringer for hva som bør kartlegges og hvordan kartleggingen bør gjennomføres (Rambøll, 2013, s. 3 – 5).

Utdanningsdirektoratet har utviklet et digitalt kartleggingsverktøy (2021) som er laget som en støtte til lærere for å finne ut om eleven trenger særskilt norskopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger og når eleven er klar til å delta i ordinær opplæring.

Kartleggingsverktøyet er omfattende og den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Elever som får tilbud om grunnskoleopplæring ved videregående skoler, skal kartlegges ved inntak slik at de får tilbud om opplæring tilpasset nivå. Kartleggingen skal gi informasjon om eleven, om språklig bakgrunn, tidligere skolegang og om faglig nivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). For skoler som bruker FVO-læreplan er det viktig at kartlegging blir gjennomført slik at eleven blir plassert i riktig modul i de ulike fagene (Kompetanse Norge, 2017). Ved større skoler, som har flere parallelle kombinasjonsklasser, blir elevene delt etter nivå på tvers av klassene, mens ved mindre skoler, som ikke har flere parallelle klasser, blir elevene delt inn i ulike nivåer i samme klasse (Rambøll, 2018, s. 73 ff).

Tett dialog med eleven og foreldre/foresatte om tilbud og progresjon er viktig. I tilfeller hvor eleven viser svak progresjon vil skolen kontakte Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å kartlegge om eleven har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er krevende å kartlegge elever med kort botid. Mangelfull språkkompetanse og skolegang, krevende boforhold og kulturelle utfordringer, gjør det vanskelig å vurdere om elevene har utfordringer knyttet til språk, fag, traumer eller andre psykososiale vansker (Rambøll, 2013, s. 9-10).

## 2.4 Tidligere forskning

Line Torbjørnsen Hilt (Hilt, 2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2020) og Anders Bakken (2003; 2007; 2014; 2018) har forsket på minoritetsspråklige elever i det norske skolesystemet, deler av forskningen i samarbeid med andre. Deres forskning er i stor grad basert på feltarbeid hvor fokusgrupper og intervju har gitt viktige data. Hilt skriver om inkludering og ekskludering av elever i det norske skolesystemet og stiller spørsmål om kategorisering er et hinder for sosial inkludering (Hilt, 2016; 2020). Bakken har sett på sosial mobilitet som motivasjon for utdanning (2003) og karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn (2014; 2018).

Rapporter fra Rambøll (2008; 2013; 2016; 2018; 2019) har sett på opplæring og organisering av undervisning for elever med minoritetsspråklig bakgrunn i det norske skolesystemet, og rapporten fra 2018 la vekt på opplæringstilbudet i kombinasjonsklasser i Norge. I 2019 skrev NRK (Vogt, 2019) om Askalu Beyene Tsegay, som var elev i en kombinasjonsklasse ved Lillehammer videregående skole. Hun hevdet at det hadde vært vanskelig å gå på videregående skole uten tilbud om opplæring i en kombinasjonsklasse.

Dewilde & Kulbrandstad (2016) hevder at det finnes begrenset forskning fra Norge på nyankomne elever og deres behov, men at det finnes rapporter som peker på en manglende helhetlig oppfølging av denne elevgruppen, noe som kan være til hinder for å lykkes i det norske skolesystemet (s. 28-29). Tall fra IMDi (2021) og SSB (2023) viser at antall elever som gjennomfører og består videregående opplæring har økt de siste årene, men at elever med innvandrerbakgrunn har større utfordringer enn majoritetslevene, og at innvandregutter har størst utfordringer (IMDi, 2021). I norsk og internasjonal skoleforskning har minoritetslevers sosiale bakgrunn fått stor oppmerksomhet, men spørsmål om hvordan det går med elever med innvandrerbakgrunn har fått mindre oppmerksomhet (Bakken, 2003. s. 13). I 2017 hadde hver sjettede person i Norge innvandrerbakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018, s. 15), og i 2018 la Bakken & Hyggen frem en rapport som ønsket å finne svar på hvordan innvandrerungdom har det og gjør det i det norske skolesystemet (s. 27). Funn i deres forskning viser at landbakgrunn er viktig for elevens skoleprestasjoner, men også at sosioøkonomiske forhold og botid er avgjørende (Bakken & Hyggen, 2018, s. 101).

Undersøkelser viser at det er store variasjoner i tilbudet om særskilt språkopplæring som gis til elever med kort botid (Hilt, 2016b). Feltarbeid viser at nyankomne elevers rettigheter ivaretas på en tilfredsstillende måte (Hilt, 2016b), men at mange av elevene har for svake språkferdigheter i norsk til å mestre et ordinært løp i videregående skole (Rambøll, 2018, s. 14). Samtidig viser undersøkelsene at flere videregående skoler ikke tilbyr morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, til tross for at flere elever har behov for dette tilbudet (Hilt, 2016b). Funn kan tyde på at dette gis større prioritet i ungdomsskoler, men også her er det funn som tyder på store variasjoner i tilbudet elevene får (Rambøll, 2016).

I rapporten om *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsungdom* (Rambøll, 2018) blir organisering, ansvarsfordeling og tilrettelegging omtalt. Rapporten peker på systemiske utfordringer som fører til store variasjoner i tilbudet som blir gitt til elevene (Rambøll, 2018, s. 4), men også på at mange av elevene ikke har språklige og faglige ferdigheter til å ha utbytte av undervisningen som blir gitt i ordinære klasser (Rambøll, 2018, s. 14). I Rambølls evaluering fremkom det at undervisningen i innføringstilbud ved videregående skoler, som skulle fungere som et forberedelses år til ordinære klasser, manglet en gjennomarbeidet læreplan. Det ble opp til skolene og lærerne å utvikle en plan for undervisningen, og elevene hadde ikke muligheter til å forbedre karakterene fra grunnskolen. For mange av elevene ble dette et «oppbevarings år» (Rambøll, 2018, s. 14). Rapporten slår fast at kombinasjonsklasser er riktig og viktig, og at lovendringen (2016), som gir elevene mulighet til å forbedre karakterene fra grunnskolen, gir bedre muligheter for å mestre skoleløpet ordinære klasser i videregående skole. Samarbeidet mellom kommuner og fylkeskommuner er avgjørende, særlig i etableringen, men også faglig. Plasseringen av kombinasjonsklassene på videregående skoler er viktig for elevenes sosiale utvikling og muligheter for integrering (Rambøll, 2018, s. 83 ff).

### 3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og begreper som bakgrunn for analyse og fortolkning av datamaterialet. Spørsmålene jeg ønsker å finne svar på i problemstillingen skal ha teoretisk forankring i etablert kunnskap og teori. Først vil jeg introdusere teori fra forskning knyttet til det norske utdanningssystemet fra blant annet Anders Bakken. Deretter vil jeg presentere teori om migrasjon og kulturelt mangfold av Hildegunn Fandrem, Lill Salole og Kari Spernes. Til slutt vil jeg beskrive teorier om språk og språkkompetanse med blant annet vekt på Jim Cummins teorier om språkkompetanse og språkopplæring.

#### 3.1 Elever med kort botid i videregående skole

Som tidligere nevnt i denne oppgaven har mange elever med kort botid i Norge store utfordringer i det norske skolesystemet. I dette underkapittelet vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer elever med kort botid opplever i skolen, og hva det betyr for gjennomføringen. Videre vil jeg se nærmere på begrepene identitet, tilhørighet, inkludering og lykke.

##### 3.1.1 Utfordringer

Konflikter, kriger, klimaendringer og behov for arbeidskraft har ført til at det i løpet av de siste 50 årene har flyttet flere mennesker til Norge enn ut av landet (Bakken, 2014, s. 2). Europa er en velstående og trygg verdensdel å vokse opp i og mange velger å reise til Norge (Spernes, 2020, s. 29). Den norske skolen har fått en stor andel av barn og unge med innvandrerbakgrunn. I løpet av de siste årene har antallet mer enn doblet seg, og det vil sannsynligvis fortsette å stige (Bakken, 2014, s. 2). I 2019 var ca. 18 prosent av befolkningen i Norge innvandrere eller barn av innvandrere (Spernes, 2020, s. 39).

Elevene har ulik land-, språk- og skolebakgrunn. Sosioøkonomiske utfordringer, krevende bo- og migrantbakgrunn, samt kulturelle forskjeller, gjør at elevgruppen er sammensatt og lite homogen (Bakken, 2014, s. 3 ff). Alder, helse og migrantårsak er faktorer som påvirker barn og unges møte med det norske skolesystemet, og mange minoritetstettspråklige elever opplever skolen som krevende (Fandrem, 2019, s. 56). Flere av elevene har traumer fra krig og flukt, og møte med et nytt språk, en ny kultur og et nytt land, kan føre til stress og depressive symptomer. Dårlig psykisk helse kan føre til at elever ikke klarer å ta i bruk etablerte læringsstrategier (Fandrem, 2019, s. 122).



### 3.1.2 Gjennomføring

Ifølge Bakken (2014) er det mye som tyder på at mange elever med innvandrerbakgrunn strever med å oppnå målene i det norske skolesystemet. På barnetrinnet får denne elevgruppen svakere resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. På ungdomstrinnet ligger karaktersnittet lavere enn gjennomsnittet, og frafallet i videregående skole er større blant elever med innvandrerbakgrunn enn majoritetseleven i den norske skolen. Samtidig er det også viktig å peke på at det er store variasjoner blant denne elevgruppen og at utfordringene er større blant noen grupper enn andre (Bakken, 2014, s. 2).

Det eksisterer ulike teorier og perspektiver på hvorfor skillet mellom barn og unge med og uten innvandrerbakgrunn er så stort. Noen forskere hevder at forskjellene skyldes utfordringer knyttet til språk og kultur, mens andre peker på klassebakgrunn og sosiale utfordringer (Bakken, 2014, s. 3). Store forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever blir av Bakken omtalt som «ulikhetsperspektivet» (2014, s. 3), og undersøkelser av Bakken & Hyggen (2018) *om trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående skole*, beskriver noen av forskjellene. Det er store variasjoner i karakterpoeng, og ungdommer med landbakgrunn fra Vietnam har størst gjennomføringsprosent og oppnår best resultater (Bakken & Hyggen, 2018, s. 49). Bosted og antall år i Norge er avgjørende. Bakken & Hyggen (2018) peker på «de etablerte innvandrergruppene», der de fleste er født i Norge, og «de nye innvandrergruppene», der flere har kort botid i Norge, som to ytterpunkter. Elevsammensetningen på skolen og sosioøkonomisk status er andre faktorer som kan være avgjørende for trivsel og utdanningsdriv (Bakken & Hyggen, 2018, s. 49). Barn med innvandrerbakgrunn har ofte store ambisjoner om utdanning og framtidig yrkesliv, og sosial mobilitet er en viktig motivasjon (Bakken, 2014). Seks av ti ungdommer med innvandrerbakgrunn ønsker å ta utdanning ved høyskole eller universitet, mens blant majoritetselevne er tallet betydelig lavere (Bakken, 2003, s. 10).

Forskning tyder på et sammensatt bilde og ulike årsaksforklaringer (Bakken, 2014, s. 7). Som tidligere nevnt er språklige, kulturelle og sosiale utfordringer krevende for denne elevgruppen (Bakken, 2014). Tap av identitet og relasjoner grunnet oppbrudd og flytting, traumer knyttet til krig og flukt og usikkerhet om opphold og status i Norge, kan være en

stor belastning og et utdanningsløp kan bli vanskelig (Bakken, 2014, s. 3 – 4). Lill Salole (2018) skriver om stress knyttet til migrasjon. Hun peker på selve migrasjonsprosessen som en rekke med opp- og nedturer, uavhengig av årsaken til flyttingen, men også på at tap av identitet og mangel på tilhørighet som krevende (Salole, 2018, s. 117-118).

### 3.1.3 Kultur, identitet og tilhørighet

Med migrasjon fra ett land til et annet følger oftest en *akkulturasjonsprosess*, som er en beskrivelse av menneskets tilpasning til nye sosiokulturelle rammebetingelser (Salole, 2018, s. 121). Dette er ikke minst tydelig på området som omhandler sosialisering og barneoppdragelse. Salole beskriver to utviklingsstier hvor avhengighetsutvikling blir assosiert med kollektivistiske samfunn og uavhengighet med vestlige individualistiske samfunn. Sosial kontroll tar andre former i kollektivistiske enn i individualistiske samfunn (Salole, 2018, s. 142). Internalisering av foreldrenes holdninger og verdier er viktig for atferdsregulering i sosiale situasjoner og er en forutsetning for sosial tilpasning og trivsel. Utviklingsstiene kan føre til en dobbeltsosialisering preget av skam og skyld (Salole, 2018, s. 216).

Identitet er et sammensatt begrep. Det er ulike dimensjoner som former identiteten hos et menneske, og sosialantropologen Thomas H. Eriksen omtaler identitet som; «det man ser når man ser seg selv i speilet» (Eriksen, 2001, s. 36). Identitetsbegrepet kan variere og henger sammen med verdenssyn, verdier, normer og tilhørighet (Salole, 2018, s. 249). Elever med innvandrerbakgrunn kan oppleve at de ikke blir forstått ut fra egen identitet, men som representanter for ei gruppe (Spernes, 2020, s. 77). Elevens oppfattelse av sin egen identitet kan være ulik det andre oppfatter. Den vestlige utviklingspsykologien har i stor grad rettet søkelys på «det universelle barnet», og forestillinger om barnet og dets utvikling har hatt utgangspunkt i vestlig tankegang. God og sunn utvikling i vestlig tankegang er ikke nødvendigvis aktuelt for barn i andre verdensdeler (Salole, 2018, s. 135). Ifølge vestlig tankegang skal barn lære ulike ferdigheter i ulike aldre, og det individuelle barnet står i sentrum. I andre deler av verden står storfamilien sterkt og barnets autonomi har mindre fokus (Salole, 2018, side 135-136). Prosessen med å utforske sin egen identitet er krevende, spesielt dersom den er på kollisjonskurs med en etablert kulturell tilhørighet (Salole, 2018, s. 251).

Utfordringer knyttet til ulike verdisyn kan føre til konflikter (Salole, 2018, s. 69), og for elever med kort botid i Norge kan skolens krav og forventninger være i konflikt med det eleven kjenner fra før. *Akkulturasjon* beskriver sosiokulturelle tilpasninger som er en slags justering eller endring både fysisk og mentalt. Endringene kan komme på kollisjonskurs med tidligere oppfatninger og levesett, og for noen vil endringene føre til uro og tap av identitet (Salole, 2018, s. 1219). For mange migranter er tilegnelse av ny kunnskap og atferd, «kulturell læring» uforenelig med verdier fra egen kultur. Dette gjelder også i møte med skolen. Noen opplever et «kultursjokk» og må gjennomgå en «kulturell avlæring» som er krevende (Fandrem, 2019, s. 59).

#### 3.1.4 Inkludering

Skolen skal være for alle og inkluderingsbegrepet kom for alvor inn i skolen med L97 (Haug, 2021). Begrepet er sammensatt og vagt og omfatter individets forhold til fellesskapet (Haug, 2021, s. 12). Skolepolitiske visjoner knytter begrepet om inkludering til å sikre deltakelse, medvirkning, utbytte og fellesskap for den enkelte elevs fellesskap, deltakelse og medvirkning (Haug, 2021, s. 12). Alle barn og unge, uavhengig av språklig, kulturell og etnisk bakgrunn, har med en ballast fra hjemmet i møte med skolen. Erfaringene elevene har vil variere og er en ressurs for den enkelte, men også for samspillet i skolefellesskapet (Spernes, 2020, s. 76). Skolen skal møte elevene med forståelse og respekt og gi hver enkelt elev muligheter for å utvikle seg som enkeltindivid, men også i samspill med andre elever. Lærere og andre ansatte i skolen må samarbeide om å ha den nødvendige kompetanse for å møte enkeltelevne med respekt og forståelse (Spernes, 2020, s. 76).

Med en skole i stadig endring og utvikling er det viktig at regler, både skrevne og uskrevne, blir kommunisert til elevene og deres foreldre/foresatte. Dersom skolekodene ikke er kjent, kan møte mellom skolen og hjemmet bli vanskelig (Spernes, 2020, s. 179-180). Gode relasjoner og dialog mellom lærer og elev og mellom lærer og foreldre/foresatte er avgjørende for elevens utvikling, men også som rollemodell for hvordan elevene skal møte hverandre (Spernes, 2020, s. 187). I overordnet del av læreplanen (LK20) fremheves det at skolen skal støtte og bidra til utvikling av elevens sosiale ferdigheter:

Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspillet med andre. [...] Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.10).

I Norge går en svært høy andel av norske barn og unge i den offentlige skolen. Dette har blant annet sammenheng med tanken om *enhetsskolen*, en felles og offentlig skole som samler elever fra alle samfunnslag, og som er et resultat av en offentlig tverrpolitisk enighet over flere år (Spernes, 2020, s. 156). For elever med kort botid i Norge er opplevelsen av å bli sett og forstått viktig for å mestre skolehverdagen, men også opplevelsen av tilhørighet og et inkluderende fellesskap. Samspillet mellom elev og lærer og mellom skole og hjem er viktig for å utvikle en god dialog og forståelse for det norske skolesystemet (Spernes, 2020, s. 179 ff). Forståelsen av etablerte skolekoder gir makt overfor elever og foreldre/foresatte som ikke forstår kodene. Det er majoriteten som besitter makten i å forvalte sannheten eller diskursen (Foucault, 1999).

### 3.1.5 Å lykkes

I tittelen på denne oppgaven har jeg valgt å bruke ordet *lykkes*. Både språklig og kulturelt er det mange ulike oppfatninger og definisjoner av ordet. Etymologisk knyttes ordet til middelnedertysk, *lucken*, Jfr. lykket, hvor ønsket om å oppnå et ønsket resultat eller «falle heldig ut» omtales (NAOB, 2023). Ordet *lykke* blir i store norske leksikon beskrevet som «emosjonelle tilstander», og *å være lykkelig* om «en type tilfredshet over livet som helhet» (Sagdahl, 2022). I Norge kan lykke omfatte helt andre faktorer enn i mange andre land, og om du skal lykkes i det norske samfunnet er utdanning og deltakelse i arbeidslivet avgjørende. I andre deler av verden vil ordet være knyttet til andre verdier, for eksempel mellommenneskelige relasjoner. Verdier bygger på prinsipper om at noen holdninger er bedre enn andre (Salole, 2018, s. 69). I en individualistisk orientert kultur er ansvaret for lykke personlig, mens i en kollektivistisk orientert kultur er fellesskapets motivasjonskilden (Fandrem, 2019. s. 67). Forskere har konkludert med at *lykkefølelsen* i en individualistisk orientert kultur er viktigere enn i en kollektivistisk orientert kultur (Fandrem, 2019. s. 66).

## 3.2 Teori om språklæring

Det finnes etablerte normer for hvilke kunnskaper og språkkompetanser som er verdifulle i det norske skolesystemet. Etablerte normer kan synliggjøres og utfordres gjennom nye teorier, men kan være vanskelig å endre. I overordnet del av læreplanen (LK20) legges det vekt på begrepene *menneskeverdet* og *kulturelt mangfold*. Læreplanen (LK20) sier:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet.

Læreplanen er klar og tydelig på at elevene skal bli gode språkbrukere, samtidig som de skal utvikle sin egen språklige identitet. Den legger vekt på at språket skal brukes for å utvikle selvstendige meninger og for å kunne kommunisere og sosialiseres med andre. Spørsmålet er om det norske skolesystemet verdsetter elevenes allerede etablerte språkkunnskaper?

I dette underkapittelet presenterer jeg teorier om flerspråklighet og etablerte teorier om språkkompetanse og språklæring med vekt på forskning og teorier av den irsk-canadiske forskeren Jim Cummins.

### 3.2.1 Flerspråklighet i skolen

Elever som lærer norsk som andrespråk blir ofte omtalt som flerspråklige, selv om definisjon ikke sier noe om konteksten elevene befinner seg i. Er elevene flerspråklige før de kom til den norske skolen, eller blir de betraktet som flerspråklige etter at de tilegnet seg norsk? Bruker elevene mer enn ett språk i hverdagslivet og er norsk ett av disse språkene? Hvilket språk har elevene brukt på skolen, og hvilke ferdigheter har eleven på de ulike språkene?

Skolens styringsdokumenter benytter begrepet flerspråklig om elever som ikke har norsk som morsmål (Rambøll, 2019, s. 21), og betrakter dermed elevene som flerspråklige fra første dag de er på skolen, altså før de tilegner seg det norske språket. Andre omtaler elever med norsk som andrespråk som minoritetsspråklige uten at det nødvendigvis reflekteres over begrepet minoritet i en språklig kontekst. Definisjonen er ikke opptatt av elevenes kompetanse eller hvilke språklige kontekster språkene benyttes i, men av minoritet i et overordnet perspektiv (Engen & Kulbrandstad, 2004). Elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i opplæringspråket blir av Garcia og Kleifgen (2010; i Rambøll, 2019, s. 21)

omtalt som *emergent bilingual* (tidlig flerspråklige), en definisjon som forplikter til at elevene blir flerspråklige med et visst ferdighetsnivå i begge språkene (Baker, 2008; Cummins, 2000; i Rambøll, 2019, s. 21). Forskning peker på språklige og kognitive fordeler knyttet til flerspråklighet (Bialystok 2001; Jessner, 2017; i Rambøll, 2019, s. 21), men definisjonen på hva flerspråklighet er endrer seg stadig (Rambøll, 2019, s. 21). Et klassisk syn på flerspråklighet er at to eller flere språk eksisterer side om side. Dersom språkene knyttes til geografisk eller kulturell tilhørighet blir språkene ofte definert som *førstespråket* og *andrespråket*, og ved blanding av språkene som *kodeveksling*. Ved å bruke den definisjonen knyttes det ingen sammenhenger mellom ferdigheter på ett språk og ferdigheter i et annet språk (Rambøll, 2019, s. 21). Cummins hevder at flerspråklighet er ferdigheter som ikke må sees på som adskilte ferdigheter, men i sammenheng med hverandre (Rambøll, 2019, s. 22). Senere år har forskning om flerspråklighet pekt på at språk kan benyttes samtidig, «the use of two languages to educate generally, meaningfully equitably, and for tolerance and appreciation of diversity» (Garcia, 2009, s. 6; i Rambøll 2019, s. 22). I en undervisningssituasjon kan ifølge Garcia mer enn ett språk benyttes og dermed utfordres enkeltspråkets autonomi (Garcia, 2009; i Rambøll, 2019, s. 22).

Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (LK20) er skolens styringsdokumenter. Opplæringslovas forskrifter er rettslig bindende dokumenter som utdyper innholdet i loven (Spernes, 2020, s. 419). I Kunnskapsløftet (LK20) er tilbudet om undervisning etter fagplanene; *Morsmål for språklige minoriteter* og *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, kun gjeldene inntil elevene har «tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremheves muntlige ferdigheter som en viktig kompetanse i skolen og elevene blir utfordret i muntlige ferdigheter i klasserommet. Det kan være klassesamtaler, samarbeid med medelever, podkaster, filmer og presentasjoner. Det er av stor betydning at elevene kan delta og mestre det muntlige samspillet i klasserommet, men for mange elever med kort botid er dette krevende (Myklebust, 2019; i Selj & Ryen, 2019, s. 78). Ifølge rammeverket forventes det et repertoar av muntlige ferdigheter i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), og det er derfor viktig å bygge en klasseromskultur for muntlighet, men også for flerspråklighet. Klasserommet er en sosial øvingsarena og det er viktig å skape gode relasjonelle forhold og respekt for mangfoldet,

men også et engasjement for flerspråklighet (Myklebust, 2019; Selj & Ryen, 2019, s. 83). For å kunne delta i det språklige samspillet i klasserommet forutsettes noen språklige og begrepsmessige ferdigheter (Myklebust, 2019; Selj & Ryen, 2019, s. 90-91). For elever med kort botid er ord og begrepsapparatet i det norske språket begrenset, men elevene har mentale forestillinger fra egne språklige erfaringer som kan overføres til andrespråket. Gjennom samtaler og bruk av bilder, kan læreren lede elevene til å kategorisere sine erfaringer fra eget morsmål til andrespråket (Myklebust, 2019; Selj & Ryen, 2019, s. 91).

### 3.2.2 Morsmålsopplæring

Elever med svake eller mangelfulle ferdigheter i norsk, vil få bedre faglig utbytte hvis de får muligheten til å utvikle sitt eget morsmål samtidig med norskopplæringen (Engen & Kulbrandstad, 2004; Bakken, 2007). Morsmålet er ofte knyttet til identitet og identitetsutvikling, og anerkjennelse av språk og kultur kan fremme andrespråksutvikling og integrering (Rambøll, 2019, s.22 og 27). Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO) peker på viktigheten av tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning. En førforståelse på morsmål kan gi økt faglig trygghet og hjelp til faglig utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004). Hensikten med tospråklig fagopplæring er å gi minoritetsspråklige elever best mulig fagopplæring på lik linje med majoritets elevene (NOU 2010: 7, s. 57). Læringsutbytte blir overfladisk dersom elevene får opplæring i et språk de ikke mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

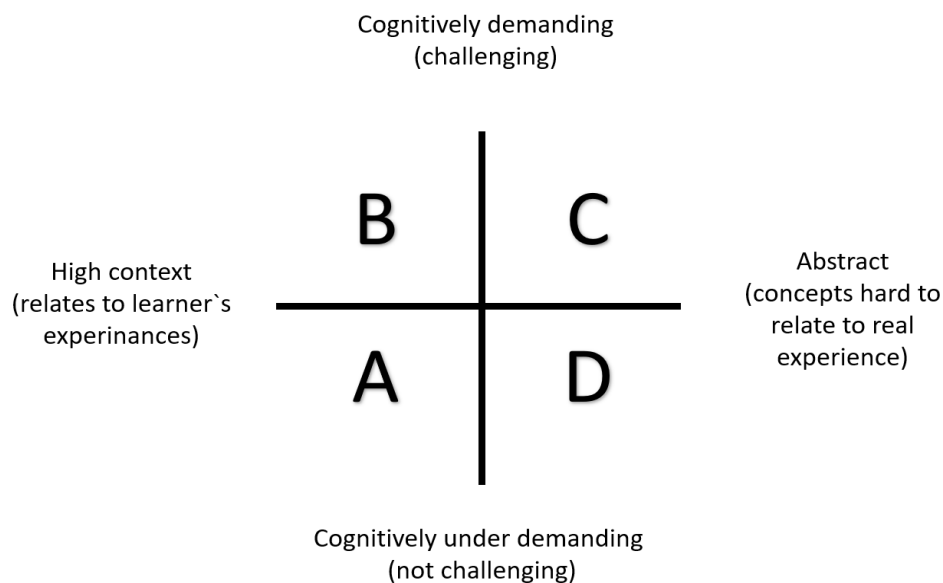
Morsmålsundervisning blir i stor grad brukt i påvente av at elevene utvikler tilstrekkelige ferdigheter i norsk, noe som gir morsmål en underordnet status i den norske skolen. Det er utvikling av gode språkferdigheter i norsk som blir verdsatt og anerkjent. Morsmålet blir ikke sett på som en ressurs i utdanningssystemet, til tross for et økende språklig og kulturelt mangfold i skolen (Rambøll, 2019, s. 21).

### 3.2.3 Cummins teori

Jim Cummins forsket på forholdet mellom første- og andrespråk og utfordringer knyttet til språkkompetanse (Cummins, 2020 [1984]). Han peker på at det er store forskjeller på å lære et «hverdagsspråk», *The Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og et «skolespråk», *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Innlæring av et nytt språk for å mestre hverdag og/eller fritid (BICS) er ofte knyttet til den muntlige delen av språket og denne

innlæringen vil eleven tilegne seg etter relativt kort tid. Cummins mener at denne innlæringen gjennomsnittlig tar to til tre år (Cummins, 2020; Rambøll, 2019). Det akademiske språket (CALP) er mer kognitivt krevende enn hverdagspråket. Det knyttes til både skriftlig og muntlig bruk og er ifølge Cummins mer både mer ressurs- og tidkrevende å lære. Det kan ta mellom fem og syv år å lære et akademisk språk (2008; 2000). Videre fremhever han at utviklingen av skolespråket blir enklere dersom morsmålet er i bruk, ettersom språkutvikling tar utgangspunkt i samme kognitive ferdigheter (Cummins, 1984; 2020). Dersom elevene får muligheter til å utvikle morsmålet vil det kunne gi elevene positiv støtte i andrespråks innlæringen.

Cummins utviklet den såkalte *Kvadrantmodellen* (figur 1.) for å illustrere språkbruk i lys av kognitiv kompleksitet og kontekstualisering. Modellen illustrerer hvorfor elever som får morsmålsopplæring samtidig som de lærer et nytt språk, lykkes bedre enn elever som ikke får opplæring på morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s 174; i Rambøll, 2019, s. 24).



Figur 1. Kvadrantmodellen. Fritt etter Cummins, 1984.



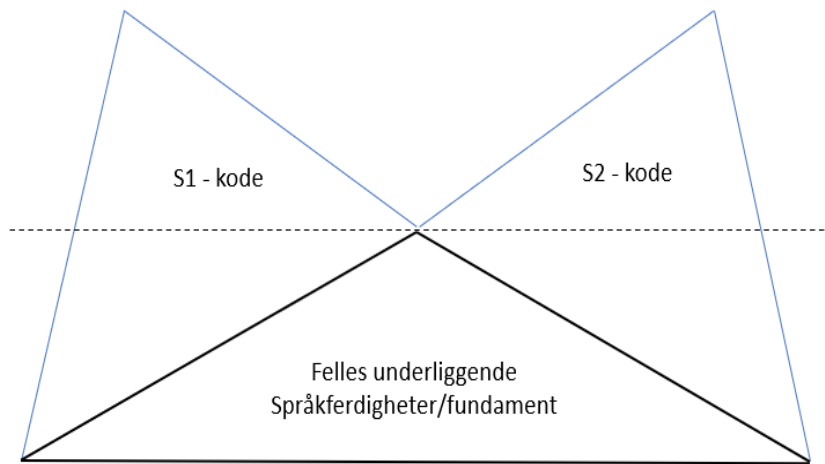
Del A i kvadranten illustrerer kognitivt enkle oppgaver, for eksempel en muntlig samtale hvor gester og kroppsspråk blir tatt i bruk. Del B representerer mer krevende språklige utfordringer som krever støtte, eksempelvis å argumentere for egne meninger (Cummins, 2000, s. 69). Del C viser til kognitivt enkle oppgaver hvor eleven selv klarer å innhente informasjon, mens del D viser til kognitivt krevende oppgaver.

Ferdigheter på morsmålet kan overføres under innlæringen av andrespråket, men Cummins skiller mellom språk og begreper (Cummins, 2008, s. 69). Det er begreper og kunnskap som overføres, ikke språket. Cummins peker på fem områder hvor språkkunnskaper i ett språk kan overføres til et annet språk (Cummins, 2008, s. 69):

1. Overføring av begreper, for eksempel et nytt uttrykk for et allerede kjent faglig innhold.
2. Overføring av metakognitive og metalingvistiske strategier, for eksempel læringsstrategier og kommunikasjonsstrategier.
3. Overføring av pragmatiske aspekter ved språket, for eksempel hvordan språket skal brukes i sosiale sammenhenger, på skolen etc.
4. Overføring av spesifikke lingvistiske elementer, for eksempel fagspråk.
5. Overføring av fonologisk bevissthet, for eksempel fonologisk bevissthet rundt antall fonemer og grafemer i et ord.

Cummins *Dual isfjell-modell* (figur 2.) illustrerer hvordan overføringen mellom allerede kjent kunnskap på førstespråket går til andrespråket. Modellen har to topper, eller fjell, som illustrerer språkene og et felles fundament, isfjell, under vann. Språkene over vannet knytter han til BICS, hverdagspråket, og fundamentet under vann knyttes til CALP, skolespråket.

Dersom en elev har utviklet begrepsforståelse på morsmålet, vil eleven ha lært fagspråk og kan knytte fagspråket til nye ord/uttrykk på andrespråket. Ferdigheter på morsmålet kan være positivt for innlæringen av andrespråket, men også for bruk av lesestrategier, organisering av tekst og refleksjon (Cummins, 1984, s.144).



Figur 2. Dual-isfjell-modellen. Fritt etter Cummins, 1984.

### 3.2.4 Oppsummering

Tidligere forskning knyttet til elever med kort botid, juridiske føringer og rettigheter, samt organiseringen av opplæringstilbudet i videregående skole ble presentert i kapittel to. I dette kapitlet har teori om migrasjon og kulturelt mangfold blitt presentert som teoretisk rammeverk for denne masteroppgaven. Mot slutten har teori om flerspråklighet, språkkompetanse og andrespråkutvikling, med vekt på Jim Cummins teorier presentert. Teorien fra kapittel to og tre bidrar til å sette ord på analysen og drøftingen i kapittel fem og seks.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode og metodologisk tilnærming. Jeg vil beskrive kjennetegn ved semistrukturerte intervju og beskrive valg og utforming av intervjuguiden, samt presentere intervjupersonene. Videre vil jeg beskrive forskningens kvalitetskrav og hvilke etiske vurderinger og refleksjoner som ble gjort under datainnsamlingen. Problemstillingen i denne oppgaven handler om kombinasjonsklasser som læringsarena for elever med kort botid og deres lærere. Gjennom dette prosjektet har jeg intervjuet lærere og elever ved to skoler i to fylker i Norge.

### 4.1 Metodologi

#### 4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, fordi jeg ønsket at intervjupersonenes egne tanker og refleksjoner skulle komme frem under datainnsamlingen. *Fenomenologi* er en vitenskapsteoretisk tilnærming, som ble grunnlagt av den tysk-østeriske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Den vektlegger og tar utgangspunkt i hvordan sosiale aktørers subjektive opplevelser og erfaringer er sentrale for å forstå deres handlinger og hvordan mønstre i samhandling etableres og vedlikeholdes (Thomassen, 2006, s. 82-83). Fenomenologien beskriver fenomener vi står overfor og hvordan vi opplever dem, og i fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot individets opplevelser og erfaringer, for eksempel lærere- og elevers beskrivelser. Den fremhever det som er grunnleggende viktig sett fra sosiale aktørers eget perspektiv. Forskeren må se bort fra egne for-forståelser, teorier, antakelser og forventninger (Thomassen, 2006, s. 83). Målet er å finne mest mulig utfyllende opplevelser og beskrivelser av et fenomen (Thomassen, 2006, s. 171). Opplevelsen av meningsbærende fenomener danner grunnlaget for kunnskap (Thomassen, 2006, s. 83).

*Hermeneutikk* er en annen vitenskapsteoretisk tradisjon som bygger videre på fenomenologien. Hermeneutikken ble gjennom tyske filosofer utviklet fra å handle om tolkning av religiøse, juridiske og litterære tekster til gjennom en utvidelse av begrepet «tekst», også å omfatte nå både handling og diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Hermeneutikken vektlegger gjerne aktørenes opplevelser og motivasjon og dermed den mening de tillegger og knytter til sine handlinger.

I 1960 skrev Hans Georg Gadamer (1900-2002) boka *Truth and Method*, hvor han peker på at menneskets forståelser bygger på *fordommer* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

Fordommene hindrer ikke mennesket i å forstå, men er positive forutsetninger for forståelse (Krogh, 2014, s. 50). Begrepet «den hermeneutiske sirkel», som er en beskrivelse av forståelse mellom en helhet og en del (Krogh, 2014, side 53), gjør at forskningsprosessen blir en prosess av spørsmål, svar og tolkinger og nye spørsmål, svar og tolkinger (Thomassen, 2006, s. 171). Den hermeneutiske tilnærmingen bør ha et mål om å finne «et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende» (Thagaard, 2018, s. 34).

Tilnærmingen er åpen for ny informasjon og ønsker å få frem ulike forståelser og fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Gadamers hermeneutikk er for øvrig ikke en metode i seg selv, men en klargjøring av det *ontologiske* grunnlaget for vitenskapen (Thomassen, 2006, s. 162). Det samme gjelder for fenomenologien.

Kvalitativ metode har tradisjonelt vært kontakt mellom forskeren og informanter i ett eller flere av informantenes kontekster eller sosiale miljøer gjennom intervju eller observasjoner (Thagaard, 2018, s. 11). Ved å bruke kvalitative metode i denne studien ønsket jeg å utvikle en forståelse for hvordan lærere og elever opplever og reflekterer over læring og sosialt samspill i og utenfor klasserommet (Thagaard, 2018, s. 11). Det kvalitative forskningsdesignet legger vekt på å utforske og få innsikt i intervjupersonenes følelser, tanker og beskrivelser av verden, samtidig som det åpner opp for konstruksjon og rekonstruksjon av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er tid- og ressurskrevende å innhente kvalitative data og det er viktig å begrense antall intervjuer og planlegge godt på forhånd. Det var viktig for meg at jeg fikk gode svar og nyttig informasjon fra intervjupersonene, og jeg valgte derfor å begrense antall informanter til fem elever og to lærere. «Kvalitative metoder egner seg godt til studier av tema som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles krav til åpenhet og fleksibilitet. Studier av nye kulturelle fenomener er et godt eksempel på dette» (Silvermann, 2014:18; Thagaard, 2018, s. 12). Det er en styrke at vi, gjennom kvalitative metoder, kan studere hendelser som det kan være vanskelig å få tilgang til gjennom andre tilnærminger (Silvermann, 2014:18; Thagaard, 2018, s. 12). Et kvalitativt forskningsdesign kan benytte ulike metodiske verktøy der de viktigste er: observasjon, intervju, analyse av tekst- og visuelle uttrykksformer, audio- og videoanalyse og internett (Thagaard, 2018, s. 12). Intervju gir innsikt i en persons opplevelser, følelser og

forståelse og de fleste kvalitative undersøkelser er basert på intervju (Thagaard, 2018, s. 12). Fellestrekk mellom intervju og de andre metodene, er at data som vi analyserer kommer til uttrykk gjennom tekst (Thagaard, 2018, s. 13).

Under datainnsamlingen fikk jeg mulighet til å stille spørsmål og samtale med intervjupersoner gjennom lydopptak som jeg i etterkant transkriberte til tekst. Overføring av samtale til tekst, gir en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-205). Jeg valgte derfor å notere stikkord og observasjoner som jeg mente var verdifulle for forskningsarbeidet underveis i intervjusamtalene. Åpenhet for hva intervjupersonen formidler gjennom ord og væremåte, gir et bredere grunnlag for at forskeren skal forstå hva intervjupersonen ønsker å formidle (Silverman, 2014:371-372; i Thagaard, 2018, s. 102).

Da jeg startet denne forskningsprosessen, var jeg ikke objektiv. Min for-forståelse var preget av mitt «levde liv», både som privatperson og flere år som yrkesaktiv lærer, samt min teoretiske bakgrunn gjennom studier om tematikken. Antropologen Clifford Geertz (1973) beskriver tolkning av felldata i etnografiske forskningsopplegg som *Thick descriptions* («tykke beskrivelser»), beskrivelser av atferd og kontekst. Dersom konteksten endres, endres meningen. «Tynne beskrivelser» beskriver bare handlingen, uten konteksten. Forskeren må *fortolke* gjennom å sette handlingen inn i en kulturell kontekst (Geertz, 1973), men teoretisk bakgrunn er også med og påvirker tolkningen (Thagaard, 2018, s. 12).

Som forsker må jeg i min analyse se innhentede data fra møtet med intervjupersonene i sammenheng med begreper og modeller fra det teoretiske rammeverket, fremme egne fortolkninger og kunne se kritisk på disse for å gjøre rede for begrensinger med egen forskning. Analysen blir ofte kalt *en hermeneutisk spiral* eller stadier/nivåer av forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den hermeneutisk spiral skal illustrere flere runder med veksling mellom helheten og delene der hver runde gir en stadig dypere forståelse. Kvalitative tilnærminger søker å utvikle forskerens forståelse av fenomener som studeres (Thagaard, 2018, s. 19). Når forskeren vektlegger tolkningens betydning av kvalitative data, problematiseres samtidig kvaliteten av forskningen (Thagaard, 2018, s. 12). Min for-forståelse vil prege det jeg «finner» i datamaterialet. Det er derfor viktig at jeg er bevisst egen bakgrunn og for-forståelse og sammenligner funn med etablert teori.

Når intervjupersonen forteller om egne opplevelser og refleksjoner, kan det være vanskelig å vite om intervjupersonen gir svar som han eller hun tror forskeren ønsker å høre, eller svarer ut fra egne erfaringer og perspektiver. Det er derfor viktig at det opprettes en jevnbyrdig kontakt mellom forskeren og intervjupersonen, og at det reflekteres over samspillet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). Forskeren må møte intervjupersonen med «et åpent sinn», men samtidig være bevisst hvilke strategier intervjupersonen anvender for å presentere seg selv i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). Refleksjoner om hvordan forskeren fremstår overfor intervjupersonen er viktig, men det er viktig at betydningen av intervjusamtalens kontekst ikke problematiseres i for stor grad (Thagaard, 2018, s. 109).

## 4.2 Datainnsamling

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å presentere hvordan jeg gikk frem for å innhente datamaterialet, og hvordan jeg forberedte og gjennomførte analysearbeidet. Under datainnsamling lærte jeg mye underveis. Det er viktig med god planlegging, men samtidig viktig å være bevisst på at det kan oppstå situasjoner som ikke er planlagt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Min bakgrunn som lærer i både ordinære klasser i grunnskole og videregående skole, voksenopplæring, innføringsklasser og kombinasjonsklasser, gjør at jeg har erfaringer som jeg tok med meg inn i forskningen. Jeg forklarte tydelig min rolle som forsker i møte med intervjupersonene, samtidig som jeg var åpen om mine erfaringer som lærer gjennom flere år. Det var viktig for meg at intervjupersonene fikk informasjon om at jeg kom som forsker og ikke som lærer, og at informasjonen de gav under intervjusamtalen var anonym.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt, for å kunne gi intervjupersonene følelsen av trygghet, fortrolighet og ro i intervjusituasjonen. Jeg valgte en semistrukturert intervjuform for å kunne gi rom for spontanitet, samtidig som intervjusamtalen har en viss struktur. Intervjuformen gir rom for å endre rekkefølgen på spørsmålene, og intervjupersonen kan snakke om tema som oppleves som viktig under samtalen. Det blir på den måten rom for fleksibilitet og individuelle tilpasninger, uten at det går på bekostning av strukturen i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95-96).

Før jeg kunne starte datainnsamlingen måtte jeg melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjenning. På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide (vedlegg 3) som jeg la ved søknaden til NSD. Intervjuguiden ble revidert og bearbeidet noe underveis i prosessen, men intervjuguiden var hele tiden utgangspunktet for spørsmålene som ble stilt til intervjupersonene.

#### 4.2.1 Intervjuguiden

I semistrukturerte intervju er utarbeidelse av en intervjuguide, med tema og spørsmål for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, et utgangspunkt for datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg delte intervjuguiden inn i syv tema (vedlegg 3) med ulike spørsmål knyttet til hvert tema. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle få frem informantenes, både lærernes- og elevenes beskrivelser og perspektiver, samtidig som jeg prøvde å lage relativt like spørsmål.

Jeg startet intervjuene med å spørre om bakgrunn. For elevene handlet det mest om migrantsituasjonen, skolebakgrunn og botid i Norge. For lærerne handlet det mest om utdanning, kompetanse og erfaring. Deretter fortsatte jeg med å spørre om møte med elevgruppa/klassen, med underspørsmål som la vekt på det relasjonelle forholdet mellom elever og mellom elev og lærer/e. Jeg ønsket å finne ut om relasjoner og trivsel/mistrivsel er sentralt for gjennomføring eller eventuelt «drop out» i videregående skole.

Videre la jeg vekt på temaet om skolens samfunnsmandat, både på individ og på samfunnsnivå. Spørsmål om skolen klarer å ivareta det brede samfunnsmandat i formålsparagrafen, og om elever med kort botid får et likeverdig tilbud sammenlignet med majoritets elevene, var et viktig underspørsmål under dette temaet. Elevene hadde vanskeligheter med å besvare dette spørsmålet, men tematikken gav dem likevel en mulighet til å reflektere rundt likheter og forskjeller de har møtt og møter i skolehverdagen. Videre ønsket jeg svar på lærernes og elevens tanker om videre utdanning og fremtidig deltakelse i arbeidslivet. Jeg valgte å spørre lærerne om strukturelle endringer, både på skolenivå og på det utdanningspolitiske nivået, for å få fram hvilke refleksjoner de hadde i forhold til politiske og pedagogiske føringer som påvirker undervisningen i klasserommet. Valg og begrunnelse for valg av læreplaner, erfaringer og eventuelle forslag til endringer var viktig å belyse under dette temaet.

Under temaet organisering av opplæringstilbudet valgte jeg å stille de samme spørsmålene til både lærerne og elevene, mens under temaet overgangen mellom grunnskole, mottaksskole eller voksenopplæring og kombinasjonsklasse, ønsket jeg at både lærere og elever skulle få mulighet til å beskrive prosessen ut fra egne opplevelser og perspektiver. Jeg var spesielt opptatt av å få frem det systemiske under disse overgangene, men også det sosiale samspillet mellom elevene i klassen og på skolen. Jeg ønsket å få fram eventuelle erfaringer og perspektiver på bruk av morsmåls lærer og tospråklig fagopplæring ved skolene.

Arbeidsmåter og læringsutbytte og behov og motivasjon er tema som omhandler mange spørsmål i intervjuguiden. Jeg ønsket å få intervjupersonenes beskrivelser av hva de mener fremmer/hemmer et godt læringsutbytte og hvilke arbeidsmåter/metoder som bør anvendes. Videre ønsket jeg svar på hva som gjør elevene motiverte og hva som er drivkraften for å kunne gjennomføre et utdanningsløp i videregående skole?

Det siste temaet i intervjuguiden handler om integrering og tilhørighet. Spørsmålene handler om hvordan lærerne opplever at elevene er integrert i klassen, skolen og i samfunnet ellers, og hvordan elevene beskriver opplevelser og erfaringer knyttet til integrering. Jeg ønsket å få frem hvilke faktorer lærerne og elevene mener fremmer integrering og hva de mener gjør integreringsprosessen krevende og vanskelig.

I overskriften av denne oppgaven valgte jeg å bruke ordet *lykkes*. En felles forståelse for hva det vil si å lykkes kan være vanskelig å avklare i løpet av en kort introduksjon til en intervjusamtale, men jeg valgte likevel å snakke med intervjupersonene om hva det vil si å lykkes i forkant av samtalene.

#### **4.2.2 Utvalg og presentasjon av informantene**

I starten av prosessen med å finne informanter hadde jeg tenkt det var nok å intervju kun elever, men etter hvert fant jeg ut at det var viktig for undersøkelsen at jeg fikk belyst både lærere- og elevers perspektiver. Jeg valgte informanter, både lærere og elever, fra to skoler i to fylkeskommuner i Norge. Jeg tok selv kontakt med de to ulike skolene og sendte i forkant av intervjusamtalene samtykkeskjema til både lærere og elever. Jeg hadde relativt lite kunnskap om skolene jeg tok kontakt med, men jeg visste at de har hatt



kombinasjonsklasser i noen år, og at de tidligere hadde innføringsklasser. Jeg intervjuet to lærere, som begge har lang erfaring med undervisning av minoritetsspråklige elever, og fem elever. Elevene kom fra forskjellige land og hadde ulik migrantbakgrunn, skolegang og botid i Norge. Jeg valgte å gi intervjupersonene fiktive navn for å synliggjøre stemmen deres i situatene som kommer frem i analysedelen.

### Informasjon om informantene:

Informant - lærer	Alder	Grunnutdanning	Yrkeserfaring som lærer	Erfaring med elevgruppa
«Lise»	50+	Allmennlærer Drama 60 studiepoeng i norsk Norsk som andrespråk	Over 20 år	Lærer – grunnskole og voksenopplæring (VO) Kontaktlærer og rådgiver i kombinasjonsklasse (KK)
«Kari»	40+	Adjunkt 60 studiepoeng i naturfag 60 studiepoeng i norsk 60 studiepoeng i kroppsøving Norsk som andrespråk	Over 10 år	Lærer – voksenopplæring og mottaksskole Kontaktlærer i kombinasjonsklasse (KK)

Informant – elev	Kjønn	Alder	Migrant	Botid i Norge	Utdanning
«Sana»	Jente	23.år	Flyktning, UN.	3 år og 6.mnd	Grunnskole fra hjemlandet 1år i VO. 1.år i KK. Vg1. (2021/2022) Helse- og oppvekstfag Vg2. (2022/2023) Helsearbeiderfaget

«Maya»	Jente	22.år	Familiegjenforening	5.år	Grunnskole fra hjemlandet 6.mnd på VO. 1.5 år i KK. Vg1. (2021/2022) Helse- og oppvekstfag Vg2. (2022/2023) Helsearbeiderfaget
«Miriam»	Jente	18.år	Flyktning, UN.	3,8 år	Grunnskole fra hjemlandet 1.år på mottaksskolen 1.år i KK. Vg1. (2021/2022) Helse- og oppvekstfag Vg2. (2022/2023) Helsearbeiderfaget
«Mohammad»	Gutt	19.år	Familiegjenforening	4,5 år	Noe skolegang fra hjemlandet 2.år på mottaksskole 2.år i KK. Vg1. (2022/2023) Teknologi- og industrifag (TIF).
«Ali»	Gutt	18.år	Flyktning	4,5 år	Noe grunnskole fra hjemlandet 3.år i ungdomsskole (Norge) 1,5. år i KK. (2021-d.d).

### 4.3 Analysemåte

Å transkribere og analysere en stor mengde data er krevende. På forhånd hadde jeg satt av god tid til selve transkriberingen, men jeg erfarte at dette var mer tidkrevende enn jeg hadde trodd på forhånd. Samtidig opplevde jeg det veldig nyttig å bruke god tid i denne prosessen. Underveis i prosessen «oppdaget» jeg «ny» informasjon som jeg brukte under analysearbeidet.

En fordel med å velge individuelle intervju og ikke gruppeintervju er at det er færre stemmer som prater underveis i lydklippet. Jeg startet selve transkribering relativt raskt etter intervjuene, noe som jeg i ettertid tror var fornuftig. Etter at jeg hadde transkribert materiale lot jeg det ligge i noen dager før jeg hørte gjennom intervjuene på nytt. Deretter leste jeg gjennom tekstmaterialet fra transkriberingen og notatene jeg hadde skrevet under selve intervjuene. Igjen lot jeg materiale ligge i noen dager før jeg skrev refleksjonsnotat fra det jeg oppfattet som «essensen» i materialet. I denne prosessen var jeg bevisst på å skrive det jeg satt igjen med av inntrykk og eventuelle overraskelser, men også det jeg hadde funnet som jeg ikke hadde sett på som viktig under selve intervjusamtalene. Selv om tolkningen til en viss grad allerede starter under selve intervjusituasjonen, er det først under analysearbeidet at jeg klarte å dele opp datamaterialet jeg hadde samlet.

Koding og kategorisering er en del av analysen. Under kodingen brytes tekstmaterialet opp i mindre deler, materialet ordnes og kategoriseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 231). I analysen legges vekten på meningstolkning, gjennom utvidelse av teksten ved hermeneutiske lag som kan føre til forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 231). Under arbeidet med analysen valgte jeg å kategorisere svarene i fargekoder ut fra tema fra intervjuguiden. På den måten fikk jeg en oversikt over de ulike svarene fra intervjupersonene, og jeg kunne lettere sammenligne likheter og forskjeller.

Min oppgave som forsker er å rekonstruere informantenes perspektiver til tekst, en meningskonsentrasjon basert på intervjuesamtalene jeg gjennomførte med intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Forskningsspørsmålene skal være en overordnet ramme for analysearbeidet, og analysedelen skal forsøke å finne svar på forskningsspørsmålene.

Jeg har valgt å skrive inn sitater fra intervjupersonene i analysen for å dokumentere funn (Furuseth & Everett, 2020, s. 159-160). Datamaterialet kan ikke snakke for seg selv, men må presenteres gjennom beskrivelser og fortolkninger (Furuseth & Everett, 2020, s. 161). Litteraturen jeg presenterte i teorikapittelet har som hensikt å skrive frem min fortolkning av det informantene formidler på en slik måte at det gir mening til forskningsmiljøet og fagmiljøet jeg henvender meg til i forskningsarbeidet. Jeg brukte derfor mye tid, både i forkant, under og etter analysearbeidet på å lese litteratur jeg har omtalt i teorikapittelet. Jeg opplevde at det var nødvendig for å sikre at jeg knyttet funn opp mot etablert litteratur og forskning, både for å underbygge allerede etablert teori, men også for å kunne stille eventuelle nye spørsmål.

Det er viktig å sikre god reliabilitet og god validitet i kvalitative undersøkelser. Reliabilitet handler om troverdighet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Gjennom å redegjøre for forskningsprosessen og gjøre forskningen transparent, kan andre forskere etterprøve funn fra analyseprosessen. Validering eller gyldigheten handler om den håndverksmessige kvaliteten i alle faser av dataproduksjonen. Den er sentral for analysearbeidet og drøftingen, og bør være fremtredende under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Er datamaterialet relevant for det jeg ønsket å undersøke, eller har jeg oversett viktige funn i materialet? Det er viktig at jeg er bevisst at jeg ikke uten videre kan anta at empirien gir svar, men at den faktisk kan gi nye spørsmål (Furuseth & Everett, 2020, s. 144).

#### **4.4 Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetikk er prinsipper, verdier og normer som skal konstituere og regulere forskningsarbeid (NESH, 2021). Retningslinjene for forskningsarbeid omhandler vitenskapelig praksis og forskermiljøet, samt forpliktelser overfor informantene og samfunnet ellers (NESH, 2021). Denne studien innebar intervju og dermed behandling av personopplysninger og kontakt med informanter, og var derfor meldepliktig til Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Intervjusamtalen vil være påvirket av konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117), og analysen er begrenset til det som finner sted under selve intervjusamtalen. Det som fremkommer under samtalen kan være påvirket av hendelser før og under selve

intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). Forskeren forbereder, starter, leder og slutfører prosjektet og står dermed i en slags maktrelasjon til informantene. Jeg må være bevisst på maktbalansen og være åpen og nysgjerrig, samtidig som jeg ikke må være dømmende og allvitende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Et bevisst forhold til verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98), og det er essensielt å finne en balanse mellom distanse og nærhet under intervjuene (Thagaard, 2018, s. 84). I en intervjusituasjon vil blick, kroppsspråk og tonefall kunne påvirke resultatet (Thagaard, 2018, s. 113). Intervjupersonene er ikke til stede under analysen, og de vil dermed ha mindre innflytelse enn forskeren. Mine perspektiver som forsker blir dannet på bakgrunn av faglige forankringer, teoretisk bakgrunn og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 196). Intervjuforskning kan være problematisk fordi undersøkelser av informantenes privatliv legges ut i det offentlige rom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det er forskerens ansvar å sikre anonymiteten til informantene slik at enkeltindivid ikke skal kunne identifiseres (NESH, 2021, s. 21). Funn som offentliggjøres krever nøyaktighet, gode prosedyrer og validering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Validering handler om å stille spørsmål og spørsmålene som stilles er avgjørende i en hermeneutisk fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Håndtering av informantenes sårbarhet og forskerrollens krav om nøytralitet og objektivitet kan komme i konflikt. Jeg har etter beste evne prøvd å etterstrebe en nøytral objektiv forskerrolle samtidig som jeg har prøvd å sikre at informantene kan kjenne seg igjen i beskrivelser som er omtalt i denne oppgaven. Jeg har også prøvd å utvise god henvisningsetikk og publiseringspraksis i arbeidet med denne oppgaven.

#### **4.5 Forske i egen kontekst**

Jeg har jobbet i innføringsklasser, i kombinasjonsklasser og i ordinære klasser i videregående skole i seks år. Tidligere jobbet jeg i voksenopplæringen, både med språkopplæring og i konsentrert grunnskole, og før det jobbet jeg flere år i ungdomsskolen, store deler av tiden med elever med norsk som andrespråk. Denne masteroppgaven gav meg en mulighet til å forske i egen praksis, en praksis jeg har god kjennskap til og som er viktig for meg. Å forske i egen arbeidskontekst gir noen metodiske utfordringer. Jeg har god kjennskap til fagfeltet, samtidig som det kan være vanskelig med tanke på egne for-forståelser. Bevissthet rundt min egen rolle som forsker og ikke lærer er viktig under analyseprosessen. Jeg var derfor

tidlig klar på at jeg ikke ønsket å forske på egen arbeidsplass, men gjennomføre feltarbeidet ved andre videregående skoler.

Begge skolene er by-skoler, men med store forskjeller med tanke på elevtall og organisering. Selv jobber jeg ved en mellomstor videregående skole som har to avdelinger i to ulike kommuner. Jeg var også bevisst min rolle som «en av deres egne» under intervjuene, spesielt i møte med lærerne, en rolle som kan være krevende både for meg som forsker, men også i møte med intervjupersonene. Det var viktig for meg at intervjupersonene ikke skulle oppleve min tilstedeværelse og forskerrolle som negativ, men som en mulighet for å få frem egne erfaringer og perspektiver.

## 5. Presentasjon av hovedfunn

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene fra datamaterialet. Jeg har valgt ut de hovedtemaene som jeg mener har trådt tydeligst frem i analyseprosessen som de mest relevante og interessante for problemstillingen og de presiserende underspørsmålene. Presentasjon av hovedfunn er strukturert rundt disse hovedtemaene i form av delkapitler; 1. utfordringer for nyankomne elever, 2. organisering og pedagogikk og 3. systemiske utfordringer. Avslutningsvis i kapitlet oppsummeres og samles hovedfunnene.

### 5.1 Utfordringer for nyankomne elever

I dette delkapitlet presenteres funn som omhandler hvilke utfordringer elever med kort botid i Norge møter i videregående skole. Jeg har valgt å dele hvert delkapittel inn i underkapitler hvor jeg presenterer henholdsvis lærere- og elevers beskrivelser.

#### 5.1.1 Lærerperspektivet

Lærerne jeg møtte under feltarbeidet har lang erfaring fra undervisning av elever med kort botid i Norge. De har møtt og møter mange elever, både ungdommer og voksne, gjennom jobben som lærere i voksenopplæring, mottaksskoler og i kombinasjonsklasser ved videregående skoler. De beskriver en sammensatt elevgruppe som har utfordringer knyttet til språk, skolebakgrunn, traumer, integrering og sosioøkonomiske ulikheter. Mange av elevene de møter i kombinasjonsklassene er motiverte og arbeidsomme, men det er store individuelle forskjeller. For mange av elevene har møte med det norske skolesystemet vært et møte med mye fravær, mange krav og lite mestring. Elevrollen er vanskelig og de trenger mye hjelp og støtte for å kunne mestre skolehverdagen.

#### Språklige utfordringer

Elever som kommer til Norge mot slutten av barneskolen eller begynnelsen av ungdomsskolen og har et annet morsmål enn norsk eller samisk, er «§ 2.8 elever» (Opplæringslova, 1998). Elevene har rett til særskilt språkopplæring, som er en samlebetegnelse på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring/forsterket opplæring i norsk. Det medfører at de kan gå i mottaksskole eller i ordinære klasser i ungdomsskolen, men tilbudet om særskilt norskopplæring kan bare gis

for inntil to år, og det kan fattes i vedtak for ett år om gangen (Opplæringslova, 1998 § 2-8 5.ledd og § 3-12 5.ledd).

For de fleste elevene med norsk som andrespråk vil to år være for kort tid for å lære norsk, mener de intervjuede lærerne, og en av dem trakk frem Cummins teori om språklæring under samtalen. Et akademisk språk tar, ifølge Cummins, fem til syv år å lære (Cummins, 2000, 2008). Kompetansemålene i læreplanene er for vanskelig for denne elevgruppen, mener Kari. Hun begrunnet det med Cummins teori om språklæring (Cummins, 2000; 2008), men også i egen erfaring fra arbeidet med denne elevgruppen. Skolen som en akademisk institusjon og sosial kontekst der evnen til å benytte fagspråk og reflektere og kommunisere ved hjelp av de ulike fagenes begreper og teorier, er det som oppmuntres og verdsettes og som gir grunnlag for deltakelse og anerkjennelse. Noen av elevene har kanskje ikke vært i Norge mer enn tre-fire år på eksamenstidspunktet. Mange av dem har ingen eller lite skolebakgrunn fra hjemlandet, mangler støtte fra foreldre/foresatte og har sterke traumer. Kari stilte også spørsmålet om Cummins snakker om fem til syv år generelt, eller om fem til syv gjelder for ressurssterke elever som har skolebakgrunn fra hjemlandet. I sitatet under kan vi lese om hvordan «Kari» opplever distinksjon mellom elever med skolefaglig bakgrunn og elever uten skolefaglig bakgrunn:

Jeg var på et foredrag om språk. Han som holdt kurset snakket om at majoriteten av de tospråklige elevene som kommer til Norge har mye kompetanse med seg i form av at de kan mange språk og har mye skolebakgrunn. Da kjente jeg meg ikke igjen i det hele tatt. Jeg føler at jeg underviser minoriteten det ikke ble snakket om. Det er elever som kommer til Norge som analfabet. De kan ikke lese og skrive på sitt eget morsmål. Det er vanskelig å vite hva som er deres førstespråk. Mange har traumer og kanskje traumene er blitt enda sterkere i møte med det norske systemet. Jeg mener at mange av elevene vi har er sårbare elever, meget, meget sårbare (Kari).

Mange elever med kort botid trenger de to ekstra årene i kombinasjonsklasser før de kan begynne i ordinære klasser i videregående skole, men det er ofte ikke nok tid.

Forventningene de møter gjennom kompetansemålene i læreplanene og eksamener, gjør at det ikke blir nok tid til å jobbe med språk. De behersker hverdagspråket, men mange mangler kompetanse i det akademiske språket.



### Kartlegging

Det er viktig å kartlegge elever med kort botid for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen, men det kan være utfordrende å kartlegge denne elevgruppen.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et kartleggingsverktøy (2021) som er en støtte til lærere som underviser elever med norsk som andrespråk. Verktøyet omhandler samtaleguider for oppstartssamtale og kartlegging av fem ferdighetsområder: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Ferdighetene er sentrale for at elevene skal kunne utvikle seg språklig og faglig i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det kan være vanskelig å vite om utfordringer elever med kort botid i Norge opplever i det norske skolesystemet skyldes språk, manglende skolebakgrunn, traumer eller lære- og lesevansker, mener lærerne. Elever som henvises til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gjennomfører ulike tester. Testene som brukes er i liten grad tilrettelagt for elever med kort botid. «Det er mange ord og begreper elevene ikke har lært på sitt eget morsmål eller norsk, og hva er det da vi tester?» (Kari). Noen av elevene har negative opplevelser fra skolen og tester fra hjemlandet. Mange er redde for hva som skjer om de ikke mestrer testene. Negative følelser og stress kan føre til at testing av denne elevgruppen blir vanskelig.

Førstespråket er vanskelig å finne ut hva er. Det er akkurat som om noen av dem kan halveis to språk. TFO-lærer (tospråklig lærer) bekrefter at elevene har utfordringer på førstespråket. Noen av elevene har lese- og skriveutfordringer og er utredet for dysleksi (Kari).

### Inkludering

Fra et samfunnsperspektiv blir vellykket integrering sett i sammenheng med utdanning, deltakelse i arbeidslivet, økonomisk uavhengighet og deltakelse i fellesskap og organisasjonsliv (Hilt, 2020, s. 10). Et av spørsmålene jeg stilte til lærerne var; «Når mener du at en elev er integrert?» Lærerne trakk fram betydningen av å være integrert, og deres forståelse av integrering samsvarer med Hilt's beskrivelser av integrering som tilpasningsprosesser i samfunnet, «å bli en del av» (Hilt, 2020, s. 9). En av lærerne mente en elev opplever tilhørighet «når de føler det selv» (Kari), og at noen elever virker lite interessert i sosial integrasjon med majoritetselevne på skolen.

Noen av de somaliske jentene har ikke lyst til å gå på noen klubber eller være med på sosiale ting. De kommer på skolen og de vil hjem. Da er det enda vanskeligere (Kari).

Lærerne sier også at det er vanskelig for mange av elevene å bli «en del av» skolemiljøet, men at det virker som om elevene opplever tilhørighet i kombinasjonsklassen, og at de på den måten er en del av et fellesskap ved skolen.

Det virker ikke som om de er veldig integrert når de går i kombinasjonsklassen, men det er likevel viktig å gi dem tid til å observere de andre elevene i gangene. I år har vi en fadderklasse fra helse- og oppvekstfag. Det er et fint tiltak på veien mot å bli integrert. De får ofte gode venner i kombinasjonsklassen. Venner som forstår hvordan det er å være ny i Norge. Det gjør at de ofte føler seg tryggere når de skal starte på vg1. De har en eller flere personer, kanskje ikke i samme klasse, men på skolen, som virkelig skjønner hvordan de har det (Lise).

Det er mange utfordringer og hindringer for integrering, mener lærerne.

Deltakerperspektivets betydning for integrering ble påpekt, og individets evner og muligheter til å orientere seg utenfor minoritetskonteksten kan være avgjørende. Kulturelle forskjeller og holdninger kan være av betydning for at elevene ikke deltar i aktiviteter på fritiden, eller rett og slett at de er opptatt med gjøremål og aktiviteter i hjemmet. Selv om integreringen i stor grad kan tilskrives personlige egenskaper, kan foreldre/foresatte, familie og kultur ha stor betydning for ungdommenes muligheter og evner til å bli integrert. Er det elevens eget valg at de går på skolen og «vil» hjem etterpå? (Kari).

### Sosial kontroll

Sosial kontroll er rammer og/eller begrensinger for både formell (lover og regler fra myndighetene) og uformell (familie eller venner) atferd. Sosial kontroll kan virke positivt på samhandling mellom mennesker, men også negativ (Haugseth, 2020). «Lise» er bekymret over skolens manglende kunnskap om innholdet og omfanget av sosial kontroll familien eller andre har overfor mange barn og unge med innvandrerbakgrunn.

Hvor mye kontroll er det egentlig? Jeg spør ikke sånn direkte. Det er ikke mange som har sagt at de har liten frihet, men jeg sanser at de har liten frihet for de sitter hjemme hver eneste time på fritiden. Det er vanskelig å vite hva som er hva (Lise).

For mange elever med innvandrerbakgrunn vil spørsmål knyttet til kvinnesyn og jenter/kvinnens rolle i samfunnet, ekteskap, kjærlighet og homofili, være vanskelig å snakke om i klasserommet. Tradisjonelle syn fra hjemlandet, sosial kontroll og usikkerhet kan være faktorer som gjør dette utfordrende for dem, men også opplevelsen av diskrepans mellom en kollektivistisk tilnærming til barneoppdragelsen, hvor gruppetilhørighet og ære er viktigere enn individet, og en individualistisk tilnærming til barneoppdragelsen, hvor personlig integritet er viktigst. Redselen for sosiale feilsteg og skam gjør at noen av elevene i deltar i aktiviteter på fritiden (Salole, 2018, s. 181-183).

### Snevert ressursperspektiv

Jeg stilte også spørsmål til lærerne om det var noe som overrasket dem i møte med denne elevgruppen. «Lise» sa at hun var overrasket over at elevene jobbet så hardt. De viser evne og vilje til å lære og utvikle seg for en framtidig utdanning og jobb, selv om de har et vanskelig utgangspunkt. «Kari» svarte at hun var overrasket over elevenes ressurser. Dette er ressurser som hun ikke visste at elevene satt på og som det norske skolesystemet ikke makter å ta i bruk. Lærerne «oppdager» disse ressursene i møte med elevene, men opplever at de ikke blir verdsatt i skolen. Kompetansebegrepet det norske skolesystemet forutsetter, og som videregående skole vil bygge videre på frem mot studiekompetanse eller fagbrev, blir ikke gitt den nødvendige tiden som kreves for at elevene i kombinasjonsklassene skal bli klare for ordinær undervisning. Kari mener at det er viktig «å hente fram disse egenskapene» i klasserommet.

De sitter på noen fantastiske erfaringer fra sine hjemland. Noen av dem har vært med og bygget hus og noen av dem har jobbet mye i naturen. De sitter på noe. Det er viktig å hente fram disse egenskapene som vi ikke ser i vår skolehverdag (Kari).

«Kari» er også overrasket over alle utfordringene denne elevgruppen og deres foreldre møter i det norske systemet. De forholde seg til mange saksbehandlere og delta i mange møter den første tiden etter at de kommer til Norge. Det er krevende på mange måter, ikke minst språklig og behovet for språklig hjelp gjør at mange minoritetsbarn/ungdommer må innta en voksenrolle i møte med systemet. Hun stiller seg undrende til at det systemiske skal være så vanskelig.

### 5.1.2 Elevperspektivet

Elevene jeg møtte under feltarbeidet var veldig forskjellige, men alle fremstod som åpne og villige til å snakke med meg. Jentene jeg møtte hadde et større ordforråd på norsk og lettere for å sette ord på egne erfaringer og opplevelser. Guttene trengte mer hjelp til å finne ord og begreper som kunne beskrive det de ønsket å formidle. I forkant av hvert intervju snakket jeg med intervjupersonene om hva det vil si «å lykkes» i skolen. Svarene jeg fikk var litt forskjellige, men elevene var samstemte i at utdanning og utdanningssystemet i Norge var grunnlaget for framtidig jobb og deltakelse i samfunnet

#### Skolebakgrunn

Elevene jeg møtte hadde ulik skolebakgrunn fra hjemlandet og i Norge. Jentene hadde gått flere år på skole før de kom til Norge, mens guttene hadde lite skolegang fra hjemlandet. Noen av elevene hadde gått i voksenopplæring eller mottaksskole, mens andre hadde gått i ordinære klasser i grunnskolen etter at de kom til Norge.

Jeg kom her da jeg var 15 år. Jeg begynte på mottaksskolen. Jeg gikk der i ett år. Etterpå begynte jeg i kombinasjonsklassen. Der gikk jeg i ett år. Så begynte jeg på vg1 (Miriam, 18 år - elev vg2).

Jeg gikk på ungdomsskole i tre år. Jeg fikk ikke karakterer. Etterpå begynte jeg i kombinasjonsklassen. Nå går jeg i KK2. I KK2 får jeg karakterer (Ali, 18 år - elev i kombinasjonsklasse).

Mange av utfordringene elevene møter i det norske skolesystemet er knyttet til overgangene mellom ulike klasser eller skoler. Flere av elevene som har gått i voksenopplæring eller i mottaksskole beskriver at undervisningen i kombinasjonsklassene la mer vekt på fag og mindre vekt på «å lære norsk». Samtidig sier flere av elevene at de lærte både norsk og fag, og at lærerne de møtte i kombinasjonsklassene var veldig hjelpsomme.

På mottaksskolen hadde vi diktat og litt skriving. Oppgavene var lette. Vi lærte mye grammatikk. I kombinasjonsklassen var det nesten som i tiende klasse på ungdomsskolen (Miriam, 18 år - elev vg2).

Da jeg kom til Norge, gikk jeg rett inn i en norsk klasse. I norsk skole forstod jeg ikke fagene. I kombinasjonsklassen jobbet vi veldig mye. Læreren hjalp meg til å forstå fagene, forklare ord og til å bli kjent med det norske samfunnet. Nå kan jeg forstå fagene og jobbe videre (Ali, 18 år - elev i kombinasjonsklasse).

På voksenopplæringen var elevene mye eldre, men da jeg kom til kombinasjonsklassen var de andre elevene i klassen mye yngre enn meg. Jeg trodde kanskje at det skulle bli vanskelig med aldersforskjellen, men lærerne og elevene i kombinasjonsklassen var snille og hjelpsomme. På voksenopplæringen lærte vi mye grammatikk, men i kombinasjonsklassen var det mye skriving, spesielt om eventyr og andre historier i norsk (Sana, 23 år - elev vg2).

En av elevene, «Mohammad», fortalte at han fikk tilbud om undervisning med morsmåslærer da han gikk første året i en kombinasjonsklasse, men at tilbudet om undervisning med morsmåslærer ikke ble gitt andre året. Han påpekte at elevene burde få tilbud om undervisning med morsmåslærer begge årene, fordi andre året er mer krevende faglig. Behovet for hjelp og støtte var større.

Jeg fikk mye hjelp fra læreren da jeg begynte i kombinasjonsklassen. Første året fikk jeg mye hjelp fra morsmåslærer. Andre året i kombinasjonsklasse fikk jeg ikke hjelp fra morsmåslærer. Det synes jeg er veldig dumt (Mohammed, 19 år – elev vg1).

En av de andre elevene, «Sana», savnet flere digitale hjelpemidler, men også morsmåslærer eller tospråklig fagarbeider/assistent da hun gikk i kombinasjonsklassen. Skolen har ingen lærere som snakker hennes morsmål, men hun tror at det var lettere for henne å lære norsk fordi hun behersker engelsk.

Ikke alle elevene fikk hjelpemidler på sitt morsmål. Det var ikke lett når det var prøver (Sana, 23 år - elev vg2).

Hun påpekte også at selv om de brukte digitale hjelpemidler var det mange av elevene som trengte mye hjelp av lærerne for å kunne bruke datamaskinen. Noen av elevene hadde gått lite på skole i hjemlandet og hadde svake digitale ferdigheter.

### Overgangssituasjoner

Elevene som har gått eller går i ordinære klasser i videregående skole peker på overganger mellom klasser/skoler som krevende. Den første tiden på vg1 var spesielt vanskelig. Faglig fokus, rask progresjon og få støttespillere i klassen gjorde at mange av dem ble passive og ble veldig stille. De var redde for å snakke høyt i klassen av frykt for å avsløre manglende

norskkunnskaper. De hadde også kjent på utfordringer knyttet til faglig kunnskap, grunnet lite eller manglende skolegang fra hjemlandet. Majoritetselevne har ti års grunnskolebakgrunn bak seg før de begynner på videregående skole, noe mange av minoritetselevne ikke har. På vg2 er det litt lettere, mener jentene. Det akademiske språket er blitt bedre og de har fått flere støttespillere i klassen. De norske elevene tar mer kontakt og viser større forståelse for utfordringene elever med kort botid har i det norske skolesystemet. I programfagstimene opplever jentene at de får muligheter til å vise kompetansen uten å beherske språket på et aldersadekvat nivå.

Det er bedre på vg2 enn på vg1. I fjor var det bare meg og ei jente til som var utlendinger. Den andre jenta snakket engelsk, så jeg følte at det bare var meg som trengte ekstra hjelp hele tiden. Når jeg snakket følte jeg at de andre ikke forstod meg, så jeg lukket munnen. I år er det bedre, fordi det er flere utlendinger i klassen som ikke har bodd lenge i Norge. Det er fortsatt vanskelig. Inni meg er jeg 22 år, men jeg går sammen med elever som er yngre enn meg og som kan mer enn meg. Jeg føler meg litt dårlig liksom. Jeg har ingen norske venner, bare utenlandske (Maya, 22 år – elev vg2).

Jeg var litt redd da jeg begynte på vg1. Jeg var ny og hadde bare gått på skole i Norge i tre år. I klassen satt det elever som har gått ti år på skole, pluss i barnehagen. Det er litt vanskelig å gå i samme klasse som de andre elevene på vg1. De kan mer språk og fag, og de forstår med en gang læreren sier noe. Det er vanskelig å snakke høyt. Noen ganger sier læreren at han ikke forstår det jeg sier (Mohammad, 19 år – elev vg1).

Redselen for ikke å mestre elevrollen i interaksjon med medelevene i ordinære klasser kom tydelig fram hos elevene jeg møtte. Noen av intervjupersonene opplevde det mer krevende enn andre, noe som kan skyldes botid i Norge og antall år på skole.

### Kombinasjonsklasser som læringsarena

På spørsmålet om det var noe som overrasket elevene da de begynte i kombinasjonsklassen svarte en av elevene:

Kombinasjonsklassen er den beste klassen jeg har vært i. Jeg likte ikke så godt vg1, selv om jeg likte læreren. Hun var skikkelig flink og snill. Elevene i klassen var ungdommer og nye på «high school». Mange av dem viste ikke den respekten som læreren fortjente. På vg2. er det bedre (Miriam, 18. år – elev vg2).

Hun begrunnet det med at hun visste lite om kombinasjonsklassen fra før, men at det faglige innholdet i undervisningen og relasjonen hun hadde fått til lærere og medelever i klassen, hadde vært avgjørende for at hun hadde trivdes så godt. Norskferdighetene, men også andre fag, var blitt bedre mens hun var elev i kombinasjonsklassen. I tillegg hadde hun fått mange gode venner og blitt tryggere på seg selv. Hun tror at det er mange minoritetsspråklige elever som ikke vet nok om kombinasjonsklasser. Mange er redde for at de bruker unødvendig tid og kanskje blir dårligere i norsk når de ikke går sammen med norske elever. Da jeg spurte «Miriam» om hun trodde vg1 og vg2 ville vært vanskeligere om hun ikke hadde gått i kombinasjonsklassen svarte hun: «Det er ikke så lett å svare på, men jeg lærte veldig mye i kombinasjonsklassen». Flere av de andre elevene jeg intervjuet delte Miriams tanker om at kombinasjonsklassen hadde gitt dem bedre muligheter for å lære språk og fag, men også at møte med lærere og medelever som forstod deres situasjon var viktig for å kunne lære.

Lærerne i kombinasjonsklassen var veldig hjelpsomme. De forstod situasjonen jeg var i. De forstod at språket ikke var lett for meg, og de hjalp meg mye (Sana, 23 år – elev vg2).

Når vi leser en historie, må vi prøve å forstå hva teksten handler. Læreren forklarer ordene før vi leser teksten. Det er lurt å lære sånn (Maya, 22 år – elev vg2.).

Læreren prøver å forklare meg hvordan fagene er på vg1. Hvis jeg ikke forstår ordene, forklarer læreren meg ordene på en enklere måte. På vg1. er det veldig vanskelig, tror jeg. Du skal lære mange nye ord og skrive veldig mye (Ali, 18 år - elev i kombinasjonsklasse).

Elevene jeg snakket med beskriver kombinasjonsklassene som et godt sted å være. Der møter/møtte de hjelpsomme og snille lærere og medelever. De blir sett og forstått og opplever/opplevde språklig og faglig utvikling.

### Opplevelse av manglende inkludering og utenforskap

På spørsmålet om integrering svarte flere av elevene at de har norske venner, men at de er mest sammen med minoritetsspråklige ungdommer på fritiden. De fremhever språk som viktig for å kunne bli integrert, og en av elevene, «Mohammad», sa at han har lært mye om den norske kulturen og samfunnet gjennom aktiviteter, spill og samvær med norske

ungdommer. Elevene pekte også på deltakelse i aktiviteter på fritiden som viktig for å bli kjent med norske ungdommer, men at det kan være vanskelig å delta.

Jeg har ikke noen norske venner, bare utenlandske. Jeg fortsetter bare å uttale ordene feil. Kanskje jeg må prøve å gå ut på fritiden og delta på noen aktiviteter, men det er ikke lett (Maya, 22 år – elev vg2).

«Miriam» fortalte at mange av de norske ungdommene er veldig kompliserte og de norske elevene ikke viser nok respekt for lærerne og andre ansatte på skolen. Da jeg spurte henne: «Hva må du gjøre for å få norske venner?», svarte hun: «Hva tror du de norske må gjøre?» Hun ønsket ikke å utdype hva hun mente med dette utsagnet, selv om hun var tydelig på at hun hadde mange norske venner. «Jeg vil ikke si mer», sa hun. «Miriam» fremstod som veldig blid og glad under hele intervjuet, men da vi snakket om dette temaet virket hun utilpass og lite villig til å snakke. Hun sa videre at de norske elevene er kompliserte og veldig forskjellige fra hennes utenlandske venner. «They change all the time», uttalte hun senere under samtalen, men igjen ønsket hun ikke å forklare nærmere hva hun mente.

«Sana» fortalte at hun mener at noen elever har utfordringer knyttet til integrering av personlige grunner. Ungdommene ønsker å bli integrert, men språklige og kulturelle utfordringer, tap og savn av familie, venner og hjemland, kan gjøre det vanskelig å være sosial. Noen av elevene har på mange måter «nok med seg selv og situasjonen». Mange av dem har mye ansvar hjemme overfor foreldre og yngre søsken. En elev som kommer for seint til skolen «velger» ikke nødvendigvis å komme for seint, men har kanskje ansvar for å følge yngre søsken til barnehage eller skolen fordi foreldrene ikke kan gjøre det. Elevens holdninger, verdier og ansvarsfølelse kommer på den måten på en slags kollisjonskurs med det skolen forventer. Det kan oppleves som dysfunksjonelt fra skolens side at noen elever ikke deltar i fritidsaktiviteter, men det kan rett og slett være et uttrykk for verdier og holdninger og ikke et valg om å ikke delta.

### **5.1.3 Oppsummerende betraktninger av elevenes utfordringer**

Barn og unge som kommer til Norge møter en skolehverdag som for mange av dem er krevende og vanskelig. Språklige og kulturelle utfordringer, lite eller mangelfull skolebakgrunn og traumer, gjør at mange synes det er vanskelig å være elev i den norske



skolen. Møte med skolen er ofte et møte med lite mestring og mye fravær, men analysens funn viser at møte med kombinasjonsklassene er/har vært positivt for språklig, faglig og sosial utvikling.

Kartlegging av elever med kort botid er viktig, men vanskelig. Mange av elevene har et anstrengt forhold til prøver og tester fra hjemlandet. Noen av dem mangler språk og kulturforståelse og kartleggingen kan av den grunn gi for lite eller feilaktig informasjon om eleven. Det kan være vanskelig å vite hva som er elevens morsmål eller førstespråk, og mange av dem kan ikke lese eller skrive på eget morsmål. Overgangssituasjoner kan være krevende, både språklig, faglig og sosialt. Mange av elevene mestrer kompetansemålenes krav, spesielt ikke ordinære klasser på videregående skole.

Flere av elevene sier at de i liten grad integrert med de andre elevene på skolen mens de er elever i kombinasjonsklassene, men dette ser ut til å ha bedret seg etter at de begynte i ordinære klasser. Deltakelse i aktiviteter utenfor skolen er viktig for språk- og integrering, men for noen av elevene kan en slik deltakelse være vanskelig. Lærerne peker på sosial kontroll fra foreldre og andre som en mulig forklaring, og at skolen har lite eller manglende kompetanse om omfanget av sosial kontroll. Elevene selv gir ikke veldig tydelige svar på dette, men min tolkning er at integreringsutfordringene ikke kan tilskrives elevene og deres foreldre alene.

## **5.2 Kombinasjonsklasser – organisering og pedagogikk**

Skolen har, gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1), fått i oppgave å gi elevene opplæring som kan gi dem muligheter for å mestre utdanning, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet. Opplæringen av elever med kort botid i Norge blir organisert ulikt, men § 1-3 (Opplæringslova, 1998) gir alle elever i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det året de fyller seks år. Skolene jeg besøkte organiserer opplæringen av elever mellom 16 og 24 år, som mangler papirer på gjennomført og bestått grunnskole fra hjemlandet eller har kort botid i Norge, relativt likt. Elevene får tilbud om inntil to år i kombinasjonsklasser. Klassene får undervisning i fagene, norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, samt kroppsøving. Elevene får mulighet til å få standpunkt karakterer i fagene (minus kroppsøving), og å ta grunnskoleeksamen på nytt eller for første gang.

I dette delkapittelet presenteres analysens funn som omhandler organisering og metodiske i kombinasjonsklasser ved to videregående skoler.

### 5.2.1 Organisering av undervisningen

Elevene som kommer til kombinasjonsklassene har, som tidligere omtalt i denne oppgaven ulik bakgrunn, både språklig, faglig og kulturelt, men de har også ulik skolebakgrunn, både fra hjemlandet og fra tiden de har vært i Norge. Noen av elevene har gått i mottaksskole eller voksenopplæring, mens andre har gått i ordinære klasser i grunnskolen. Noen av dem har vitnemål fra grunnskolen i Norge, ofte med manglende vurderinger eller lave karakterer, mens andre mangler grunnskolepapirer fra Norge eller hjemlandet. Enkelte av elevene har liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, mens andre har gått flere år på skole.

#### KKA og KKB

En av skolene jeg besøkte hadde organisert elevene i to klasser, KKA og KKB. KKA har løpende inntak av elever og i starten av skoleåret legges det vekt på grunnleggende språkopplæring (NOR07-02). I løpet av våren og høsten 2022 kom det mange ukrainske elever til skolen, men også elever fra andre nasjoner med behov for grunnleggende språkopplæring. Elevene fikk i starten av skoleåret tilbud om 22 timer i norsk og 6 timer i engelsk i en periode, før det ble gitt undervisning i matematikk, naturfag og samfunnsfag. Klassen har arabisk morsmålslærer og tospråklig assistent som snakker russisk.

KKB omtales som eksamensklassen og elevene får opplæring i grunnskolepensum etter modulstrukturerte læreplaner (FVO), hvor målet er eksamen og vitnemål fra grunnskolen. «Lise» mener at lærebøkene er for vanskelige, spesielt i samfunnsfag og naturfag, men det er vanskelig å finne lærebøker og læremidler som er tilpasset denne elevgruppen. Hun fremhever at det er viktig å bruke god tid på ord- og begrepsinnlæring i forkant av tema. Det er viktig at elevene får nødvendige bakgrunnskunnskap før de begynner å jobbe med tema i pensum.

Før vi skal gå gjennom en tekst må man alltid tenke «hva vet de om dette fra før». Du må forklare konteksten, du må bruke bilder og du må bruke film. Du må hele tiden prøve å gå bak historien, samtidig som de må lære nye ord og begreper (Lise).

Læreren får god hjelp av morsmåslærer og tospråklig assistent for å forberede elevene best mulig på det de skal lære. Hun bruker bilder og film, både på elevens morsmål og på norsk, for å gi elevene best mulig utgangspunkt for å kunne tilegne seg pensum. Når elevene for eksempel skal skrive en episk tekst i norskfaget, må de i forkant av tekstproduksjon få god opplæring i hvordan en episk tekst ser ut. Elevene må lære om sjangerkrav og om innledning, hoveddel og avslutning.

### KK1 og KK2

Den andre skolen jeg besøkte har organisert i elevene med kort botid i to klasser etter nivå, KK1 og KK2. Lærerne samarbeider tett på tvers av de to klassene, spesielt i norskfaget, men klassene jobber på ulike nivå. Undervisningen i KK1 tar utgangspunkt i pensum for 8. og 9. trinn (LK20). I KK2 er opplæringen rettet mot kompetansemålene etter tiende klasse (LK20), sluttvurdering og eksamen, og mye av undervisningen blir brukt for å forberede elevene på det de møter i ordinære klasser i videregående skole. Skolen har et tett samarbeid med biblioteket på skolen og i kommunen, samt teateret i byen. Elevene får dermed muligheter til å tilegne seg litteratur gjennom å lese bøker, skrive tekster, se filmer og gjennom å besøke teateret. Læreren presiserte at dette er et tidkrevende arbeid, både i forkant og under selve gjennomføringen av undervisningsopplegget, men at undervisningsopplegget fungerer godt og at elevene lærer mye. Etterarbeidet er ofte en kombinasjon av tekstproduksjon og samtaler om litteratur, filmer og forestillinger. Det gir elevene muligheter til å «dykke dypere» (Kari) ned i litteraturen og litteraturhistoriske perioder, forfattere og sentrale tema i pensum.

I KK1 får elevene tilbud om undervisning med morsmåslærer (NOR08-02), 90 minutter i uken, men dersom skolen ikke klarer å få tak i morsmåslærer i de aktuelle språkene, får elevene tilbud om 90 minutter med særskilt norskopplæring (NOR07-02). Både morsmåslærer/e og tospråklig faglærer/e er ansatt ved voksenopplæringen eller mottaksskolen og ikke ved den videregående skolen. Samarbeidet mellom læreren er godt. Læreren i kombinasjonsklassen samarbeider tett med disse lærerne, og sender i forkant av timene ut ukeplan slik at morsmåslærer/e og tospråklig faglærer/e kan forberede elevene på ord og begreper i de ulike fagene. «Kari» presiserte at veien til fagfornyelsen (LK20) går gjennom læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). Hun mener

at kompetansemålene i Kunnskapsløftet (LK20) er for mange og for vanskelige for denne elevgruppen. Våren 2022 ble eksamen avlyst, noe som på mange måter «frikjøpte» tid til «andre ting». «Kariy» hadde i samarbeid med andre lærere laget et undervisningsopplegg for kombinasjonsklassene i tema om *demokrati og medborgerskap*. Elevene hadde blant annet laget podkaster og vist stor iver og entusiasme og iver under dette arbeidet. De hadde fått muligheten til å lære og reflektere over begrepene demokrati og medborgerskap på en mer praktisk måte enn tidligere. Undervisningsopplegget var tidkrevende, men lærerikt, og tilbakemeldingene fra elevene var at de hadde hatt det gøy i timene. Trivsel er et viktig grunnlag for læring poengterte «Kari» under samtalen.

Jeg tror at det positive er at elevene har det veldig kjekt i kombinasjonsklassene. Vi jobber veldig hardt for at elevene skal «ville lære». Jeg føler på et tidspunkt at vi får det til. Vi skal ikke skryte på oss for mye, men vi får en veldig god relasjon til elevene. Vi blir en veldig god støtte i livene deres. Jeg tror at det er godt for dem å være her (Kari).

Trivsel og gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere, kan skape et godt læringsmiljø og gi motivasjon for læring (Spernes, 2020, s. 185). Å bygge gode relasjoner er tid- og ressurskrevende, men svært viktig ifølge de intervjuede lærerne. De beskriver et læringsmiljø hvor de klarer å skape et trygt og godt læringsmiljø hvor de klarer å gi elevene tilpasset opplæring på det individuelle og sosiale planet, men også langt på vei språklig og faglig.

### 5.2.2 Relasjonsbygging

For elever er ungdomstiden krevende, men for ungdommer med kort botid er den ekstra vanskelig (Salole, 2018, s. 30). Mange av elevene har et lite nettverk utenfor skolen og trenger mye hjelp til praktiske ting, som for eksempel søknader og avtaler. Lærerne jeg snakket med opplever at det er nødvendig at de bistår elevene med praktiske gjøremål, samtidig som de også opplever at dette blir krevende i en ellers hektisk skolehverdag. Det er viktig at skolen tar ansvar for å bygge «gode lag» rundt elevene, og en velfungerende elevtjeneste vil være ekstra viktig for elever med kort botid. Mange av dem kommer til skolen med negative opplevelser og følelser av at skole er vanskelig. Elevene har mye stress i kroppen, og skolen må hjelpe elevene slik at de får gode verktøy for å kunne mestre stresset

de opplever. De må få hjelp og støtte til å ta med seg stresset å komme på skolen, samtidig som de må få gode verktøy for «å lære å lære».

Elevene har så mye stress at det er vanskelig å konsentrere seg om å være en elev. Vi må «lande det». Vi føler noen ganger at vi er psykologer (Kari).

Det er noen elever som har vokst opp med tanken at de må tenke på seg selv og at «jeg» er best. Det er viktig å lære elevene at de lærer bedre når de hjelper og forklarer for andre (Lise).

Lærerne er tydelige på at gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene i kombinasjonsklassene, er viktig for å fremme et trygt og godt læringsmiljø.

### 5.2.3 Kompetansebegrepet

I overordnet del av læreplanen (LK20) omtales kompetansebegrepet som:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Kompetansebegrepet i den norske skolen forutsetter kunnskaper og ferdigheter som mange elever med kort botid ikke har. Refleksjon og kritisk tenkning kan være vanskelig fordi noen av elevene mangler nødvendig bakgrunnskunnskap og språkforståelse for å kunne reflektere og å forstå. Mange av dem kommer dessuten fra en skolebakgrunn i hjemlandet hvor kritisk tenkning ikke er en del skolehverdagen slik det er i Norge. Elevene har lært «å skrive av» (Lise) det læreren sier, og kritisk tenkning er ikke en verdsatt kompetanse på samme måte som i den norske skolen.

Kompetansekravet elevene møter gjennom fagplaner, prøver og eksamener samsvarer ikke med elevenes forutsetninger og de ytre rammene som blir lagt. Lærerne er bevisste på at mange elever med kort botid mangler nødvendige språk- og fagkunnskaper for å kunne mestre kompetansekravene. De tar derfor utgangspunkt i det «kjente», gjennom ord og begrepsinnlæring og tilpasninger, hjelp fra morsmåls lærer/e og/eller tospråklig faglærer og samtaler med elevene og deres foreldre slik at det skal være enklere å ta til seg ny kunnskap. De fremhever at elevene kan være en ressurs og støtte for hverandre, både i og utenfor

klasserommet, men at diskrepansen mellom forventningene elevene og læreren møter og forutsetningene gjør organiseringen og metodiske valg utfordrende i kombinasjonsklassene.

#### 5.2.4 Metodiske valg

Det kan være vanskelig å vite hva som er metodisk «best». De intervjuede lærerne mener at kompetansemålene og pensum stiller for mange og for vanskelige krav. Norskfaget er mer enn grammatikk og kommunikative ferdigheter. Faget har et bredt omfang av språk, kultur og litteratur, og metodisk sett kan det strukturelle ved språket læres gjennom skriving av tekster og ikke gjennom tradisjonell grammatikkundervisning.

Flere av elevene har, gjennom innføringskurs og språkkurs gjennomgått systematisk opplæring i grammatikk og struktur i det norske språket. Selv om elevene fremdeles har store språklige utfordringer er omfanget i faget så stort at elevene må få opplæring i tekstforståelse og ordforråd, samt kulturelle, språklige og sosiale ferdigheter i faget. Noen av elevene har hatt lite eller ingen systematisk opplæring i grammatikk og språk når de kommer til kombinasjonsklassene. Det er utfordrende, mener lærerne. Da jeg spurte lærerne om undervisningen kunne vært organisert og gjennomført på en annen måte fikk jeg følgende svar:

Helt sikkert. FVO-planene er jo på en måte laget for våre elever, men jeg synes at de har sine svakheter i alle kompetansemålene som står der. Det blir jo en umulig oppgave å komme gjennom alt det. Det gjør vi ikke. Kompetansemålene går på bekostning av en god språkopplæring (Lise).

Jeg føler noen ganger at det forventes at jeg skal være en tryllekunstner. Noen av elevene kommer med IOP-er. Der står det spesifikt at de har særdeles store lærevansker. Likevel forventes det at de skal følge tiende klasse pensum. Jeg skulle ønske at det var organisert på en annen måte slik at vi kunne klargjøre elevene mer for de de skal møte i videregående skole (Kari).

Lærernes interkulturelle kompetanse og iherdige innsats for å tilpasse undervisningen for elevene i kombinasjonsklassene er sentralt for læringsutbytte, men kompetansekravene gjør oppgaven de står overfor nærmest umulig.

### 5.2.6 Elevenes beskrivelser av undervisningen og læringsmiljøet

Gjennom samtalene jeg hadde med elevene, kom det tydelig frem at mange av dem sitter på opplevelser og erfaringer fra den norske skolen som er sammensatte og for noen av dem preget av fravær og lite mestring. Opplevelsene og erfaringene er unike og individuelle, men beskrivelsene har mange fellestrekk. De forteller om språklige og faglige utfordringer, men også kulturelle og sosiale utfordringer fra skolehverdagen. Alle elevene jeg snakket med, nevnte en eller flere «snille og hjelpsomme lærere» som er eller har vært, viktige støttespillere for dem i skolehverdagen. Selv om lærerne og andre ansatte i skolen er hjelpsomme, forteller de også om en krevende skolehverdag:

Når vi leser en historie, prøver vi å forstå ordene. Tekstene er vanskelige, og det er mange ord vi ikke forstår. På voksenopplæringen lærte vi norsk gjennom ei bok, men i kombinasjonsklassen leser vi historier fra forskjellige bøker (Maya, 22 år – elev vg2).

Våre lærere i kombinasjonsklassen var veldig gode. De forstod din situasjon og hvor vanskelig du synes ting er. Lærerne forklarte veldig godt. Jeg synes at det var gøy å være med elever fra mange forskjellige land. Ingen av lærerne snakker morsmålet mitt, men de kan snakke engelsk. Det var lett for meg og søsteren min, fordi vi kan engelsk (Miriam, 19 år – elev vg2).

Flere av elevene beskriver læringsmiljøet i kombinasjonsklassen som godt. De fikk mye hjelp, både fra lærere og medelever. De forteller om vennskap og hendelser fra klasserommet som har gitt gode opplevelser og motivasjon i skolehverdagen. Klassemiljøet er avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev, og det er viktig at elevene er trygge og opplever at de er betydningsfulle i klassefelleskapet. Lærerens kunnskaper og kulturkompetanse er viktig for å kunne forstå og møte elevene på en god måte (Spernes, 2020, s. 187).

Læreren sier at vi kan tenke på en historie som vi lærte i hjemlandet. Vi kan skrive den historien, og etterpå kan vi forklare den til de andre elevene (Maya, 22 år - elev vg2).

I kombinasjonsklassen hadde vi forskjellige grupper og vi jobbet godt sammen. Vi hadde presentasjoner og muntlig høring. Hver dag når vi kom til skolen hørte vi på musikk. Ordene i sangene gav håp og motivasjon (Miriam, 18 år - elev vg2).

Det var lett å bli kjent med de andre elevene i klassen. Forholdet mellom oss var bra. Vi snakket om forskjellene mellom kultur og land. Jeg trives i kombinasjonsklassen (Sana, 23 år - elev vg2)

### 5.2.7 Kulturelle sosialiseringprosesser

Når elevene skal snakke om integrering, bruker flere av dem begrepet «kultur». Elevene beskriver integrering som å bli «en del av» den norske kulturen.

Jeg har noen norske venner. Jeg har lært om norsk kultur og tradisjonelle dager. Når jeg begynte i kombinasjonsklassen ble jeg mer kjent med norsk kultur (Ali, 18 år - elev i kombinasjonsklassen).

Kultur blir ofte knyttet til religiøse feiringer som jul og påske, 17.mai eller andre kulturelle identifikatorer. Skolen blir ofte sett på som en av de viktigste arenaene for kulturelle sosialiseringprosesser (Hilt, 2020. s. 11). Gjennom økt innvandring til Norge er den norske skolen blitt mer mangfoldig (Hilt, 2020, s. 13). Mangfoldet krever språk- og kulturforståelse, og noen elever har andre verdisyn og holdninger som kommer på kollisjonskurs med tradisjonelle syn i skolen. For Mohammad ble svømmetimen assosiert med stress og følelsen av å ikke mestre:

Jeg likte ikke svømmetimen. Jeg kunne ikke svømme før jeg kom til Norge. Læreren sa at jeg måtte jeg svømme selv om jeg var sliten. Du kan ikke ta pauser. Det var stress (Mohammad – 19 år, elev vg1).

Nå bruker «Mohammad» svømmehallen aktivt på fritiden. Han fortalte at han liker å være i svømmehallen sammen med vennene sine uten at det oppleves stressende.

### 5.2.8 Oppsummerende betraktninger av organisering og pedagogikk

De intervjuede elevene fortalte at lærerne i kombinasjonsklassene lykkes med å skape et trygt og læringsmiljø. Elevene får, i all sin mangfoldighet, en opplevelse av å trives og at de opplever et godt felleskap der alle bryr seg om hverandre. De intervjuede lærerne fortalte at de gjennom tilpasset opplæring klarer «optimalisere» læringsutbytte og får det beste ut av hver enkelt elev.

Lærerne bruker mye tid på å forklare ord- og begreper og på å lage egne undervisningsopplegg som er tilrettelagt for elevene i kombinasjonsklassen. De søker ofte støtte fra biblioteket i og utenfor skolen, eller andre steder i nærmiljøet. Kompetansemålene er for mange og for omfattende, og selv om kompetansemålene i FVO-planen er laget for



denne elevgruppen og undervisningen tilrettelegges på best mulig måte, er det ikke nok til å gi mange av disse elevene den skolefaglige «norske» kompetansen de trenger for å håndtere overgangen til ordinære klasser og til å nå sine mål om studiekompetanse og fagbrev.

### 5.3 Systemiske utfordringer

Fylkeskommunen har ansvar for at alle elevene som oppfyller retten til videregående opplæring og er bosatt i fylkeskommunen, får tilbud om opplæring (Opplæringslova, 1998, § 13-3). Mange elever med kort botid får tilbud om opplæring i kombinasjonsklasser i inntil to år, for lettere å kunne mestre overgangen til ordinære klasser i videregående skole (Opplæringslova, 1998, § 13-3 og § 4A-1 andre ledd). Opplæringsloven sier at skolen skal møte elevene med: *tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst* (§ 1-1) og at opplæringen skal *tilpasses alle elevene* (§ 3-1).

I dette delkapittelet vil jeg presentere analysens funn av systemiske utfordringer elever og lærere i kombinasjonsklasser møter i videregående skole.

#### 5.3.1 Språklige utfordringer, møte med systemet og foreldresamarbeid

Under intervjusamtalen var «Kari» tydelig på at «møte med systemet» var veldig krevende for denne elevgruppen og deres foreldre. Når hun snakket om «systemet» var det på flere plan i samfunnet. I denne oppgaven har jeg hovedfokus på det systemiske i skolen, men utfordringene de møter i det norske samfunnet, er sammensatt og komplisert, og det kan derfor være vanskelig å beskrive systemiske utfordringer som en isolert utfordring i skolen. Lærernes opplevelser av sin egen rolle i klasserommet, i møte med eleven, foreldre og kollegaer er forsøkt belyst i dette delkapittelet.

«Kari» peker på at mange foreldre mangler nødvendige norskkunnskaper for å kunne navigere seg gjennom mange møter og saksbehandlere i «systemet». Hun sier at barna ofte må hjelpe foreldrene under disse møtene, selv om det i mange sammenhenger tilbys tolk. Andre må hjelpe yngre søsken med å komme til og fra barnehage eller skole, eller hjelpe til i hus og hjem med husarbeid eller pass av yngre søsken. For mange av ungdommene medfører dette mye ansvar høyt fravær fra skolen. Det er viktig at elevene møter lærere med flerkulturell kompetanse som vet hva som kan være ukjent eller vanskelig å forstå (Spernes, 2020, s. 264). Lærere og andres offentlige hjelpers kulturkompetanse må omfatte

å forstå elevene, som lojale, lydige og hjelpsomme og at de bærer disse holdningen inni seg. For eleven kan det være vanskelig å måtte «forhandle» med både skolen, foreldre og med samfunnet ellers. Det må bygges en relasjon til eleven og foreldrene som er basert på tillit og trygghet. Gode relasjoner kan gi rom for å hjelpe foreldre/foresatte til å forstå sine ungdommers utfordringer og lettere gå inn i «forhandlingene» for å lette elevens forpliktelser og støtte dem i å mestre skolen.

Det er viktig at skolen etablerer kontakt med foreldre tidlig og det første møte kan være avgjørende for framtidig samarbeid (Spernes, 2020, s. 254). Det er viktig at det brukes tolk, og at barn eller nære familiemedlemmer ikke skal brukes som tolk under foreldresamarbeidet (Spernes, 2020, s. 255). Det kan være nødvendig for skolen å ha et tettere foreldresamarbeid med minoritets elever enn majoritets elever, spesielt i starten av skoleåret. Kari peker på at mange av minoritets elevene og deres foreldre har traumer og vanskelige opplevelser med seg når de kommer til Norge, men at det ikke alltid blir så mye lettere etter at de er kommet til landet. Årsaker til og reaksjoner på flytting, nye leveregler, språk og kulturelle og systemiske utfordringer kan gi seg utslag i forskjellige reaksjoner (Salole, 2018, s. 133).

Man tenker at de kommet til Norge og at her er det trygt og godt. De møter et system. De kommer helt uten språk og helt uten forståelse for vår kultur. Det er en tøff hverdag for mange (Kari).

Skolen blir derfor ikke bare viktig for elevene, men også for foreldrene. Læreren er den som kan hjelpe med «alt», både i og utenfor skolen. «Jobben er med hele tiden» (Kari). Mange elever og foreldre vet ikke hvilke rettigheter og hvilke krav de kan stille til skolen. Noen er redde for at læreren, som de liker og har en god relasjon til, skal bli «trist og lei seg» om de stiller spørsmål om skolens organisering og praksis er i henhold til lovverket.

### **5.3.2 Opplæringstilbudet for elever med kort botid**

På spørsmålet om systemet klarer å tilby et godt nok opplæringstilbud for elever med kort botid i Norge, svarer de intervjuede lærerne at det er stor diskrepans mellom læreplanmålene og elevenes forutsetninger. Mange av elevene får ikke et opplæringstilbud som er tilpasset deres nivå. Selv om noen av kombinasjonsklassene bruker modulbaserte

læreplaner, som i utgangspunktet er laget for denne elevgruppen, mener lærerne at de er for vanskelige og for omfattende for mange av elevene.

Det er dette med læreplanene. Jeg synes at de er for omfattende. Det burde vært laget noe som er mindre omfattende og kunne vært «pakken» de tar med seg. Vi rekker det bare ikke (Lise).

Vi snakker hele tiden om mestring. Når elevene skal gjennomføre prøver og eksamener, tester vi dem på deres *andre* språk. Det kan for eksempel være at noen av elevene er gode lesere, men det finner vi ikke alltid ut av når vi tester dem i andrespråket (Kari).

Skolen samfunnsmandat (Opplæringslova, 1998, § 1-1) som omhandler å kunne leve selvstendig, bidra og være en del av samfunnet, skal gjelde alle elevene i den norske skolen. Språklige utfordringer gjør at mange elever med kort botid ikke får nok språkkompetanse før de starter i ordinære klasser. Elevene trenger mer tid og støtte, gjennom for eksempel morsmåslærer og tospråklig faglærer, og et undervisningstilbud som er tilpasset deres ressurser og behov. Elevene får ikke et likeverdig undervisningstilbud med ordinære elever når de behersker det norske språket på et relativt lavt nivå (A2). «Vi har liksom ikke helt fanget opp målgruppa vår» (Lise). Det er vanskelig å hjelpe elevene faglig, men også sosialt. Skolens system blir for rigid, og mange av elevene «faller mellom» (Lise). Hun fortalte om elever som ikke vil, eller muligens ikke kan, la seg teste av psykologisk pedagogisk tjeneste (PPT), men som absolutt trenger tilrettelegging utover det ordinære tilbudet.

«Det er positivt at denne elevgruppen går på en videregående skole hvor de er omgitt av norske elever, selv om det ikke betyr at de er integrert» (Kari). Skolen arrangerer flere sammenkomster og arrangementer på tvers av klasser og grupper, i tillegg til at elevene i kombinasjonsklassene får tilbud om å hospitere i ordinære klasser. Hun får støtte av «Lise «som sier at elevene som går i kombinasjonsklassene får venner og tilhørighet i klassen, samtidig som de får tid til å observere de andre elevene på skolen.

### 5.3.3 Lærerrollen i kombinasjonsklasser

Lærerrollen i kombinasjonsklassene kan være vanskelig på mange måter. Diskrepans mellom systemets forventinger og elevgruppen har jeg allerede omtalt i denne oppgaven.

Lærerrollens omfang som «den som fikser alt» (Kari), både i og utenfor klasserommet,

gjelder ikke bare nåværende elever og deres foreldre, men også tidligere elever.

Elevmangfoldet i kombinasjonsklassene er stort, og både lærere og medelever må håndtere dette. Lærerne var tydelige på at de ofte kjenner på en utilstrekkelighet i systemet de opererer i, men at de strekker seg langt og finner rollen som lærere i kombinasjonsklassene som meningsfull og givende:

Min motivasjon er at jeg har verdens beste jobb sammen med disse elevene. Vi lærer sammen hver dag. Vi får en relasjon til elevene som gjør at vi har kontakt med mange av dem i etterkant. Vi forsvinner ikke ut av livene deres den dagen de slutter på skolen (Kari).

Da jeg spurte lærerne om å beskrive tilhørighet i profesjonsfelleskapet, var svarene litt vage og forsiktige. «Lise» er ikke ansatt ved den videregående skolen hun underviser på, og hun underviser heller ikke i ordinære klasser ved skolen. Hun er ansatt ved voksenopplæringen i kommunen. «Vi er en stat i staten oppi her» (Lise). Hun tilføyer at hun møter mange hyggelige kollegaer på arbeidsplassen, men at «initiativet til samarbeid med andre kollegaer må ofte må komme fra lærerne i kombinasjonsklassene» (Lise). Det er vilje til samarbeid, men det kan være vanskelig å få til samarbeid i en hektisk skolehverdag. Klassen hennes har en fadderklasse på helse- og oppvekstfag, men det har vært lite samarbeid og felles arrangementer dette semesteret:

Folk her er superhyggelige, men i og med at jeg ikke underviser i ordinære klasser her på videregående blir det kanskje litt sånn «det er dette jeg gjør». Vi blir en liten øy opp i her (Lise).

De intervjuede lærerne opplever ofte at andre lærere ved skolen involverer seg lite i elevene fra kombinasjonsklassen, uten at de vet årsaken til det. Begge påpekte lærerne i kombinasjonsklassene bør jobbe tett sammen med ledelsen ved skolen. De er mange utfordringer, spørsmål og problemstillinger som krever samarbeid og oppfølging. Lærerne opplever at de ofte må være «brobyggere» i systemet de opererer i. Lovverket gir lite føringer og dermed ulike praksis (Rambøll, 2016). Tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring blir ikke gitt til alle elevene som har behov for det i videregående skole (Hilt, 2016b). Tolkninger av ord som «nødvendige» og «tilstrekkelige ferdigheter» (Opplæringslova, 1998, § 2-8) skaper uklare føringer og forskjeller.

Videregående skole er underlagt fylkesadministrasjonen. Avgjørelser som omhandler for eksempel klassestørrelser og organisering, blir tatt politisk og administrativt.

Kombinasjonsklasselærerne sitter på erfaringer og kunnskaper som ikke alltid blir tatt med når viktige avgjørelser skal besluttes. Det kan være frustrerende og fører til at elevene kan få ulike tilbud. De intervjuede lærerne opplever forskjellene som frustrerende, både personlig og på vegne av elevene.

#### 5.3.4 Elevenes beskrivelser av systemiske utfordringer i videregående skole

For mange elever med kort botid og deres foreldre, kan det være vanskelig å stille kritiske spørsmål til systemiske utfordringer de møter i videregående skole. Mange mangler nødvendige kunnskaper om lovverk og rettigheter og kulturelle barrierer kan gjøre det vanskelig. Dersom elevene har papirer på fullført grunnskole fra hjemlandet eller Norge, har de rett til å søke videregående opplæring. Retten til videregående opplæring gjelder ut skoleåret elevene fyller 24 år (Opplæringslova, 1998, § 3-1). For noen av elevene vil opplæringen i videregående skole være for vanskelig, og mange dropper ut av videregående skole uten å ha gode nok kunnskaper om hvilke rettigheter og muligheter de har for å kunne mestre skoleløpet. Dersom elevene ikke kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen, har de rett til spesialundervisning etter § 5-1 (Opplæringslova, 1998), men retten til spesialundervisning krever utredning og sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).

Noen av elevene ønsker ikke utredning, hjelp eller tilrettelegging. Hun vil gjøre det som alle de andre gjør. De har kanskje erfaringer fra hjemlandet eller press fra familien eller andre som gjør at de ikke ønsker å skille seg ut (Lise).

Analysens funn viser at elevene opplever/opplevde læringsmiljøet i kombinasjonsklassene som bra. Samtidig pekte de på utfordringer knyttet til nivå, spesielt andre året. Opplevelsen av å mestre, både alene og sammen med medelever, er viktig for å kunne lære. For «Mohammad» er ønsket om morsmålsleer også andre året i kombinasjonsklassen avvist, til tross for at det er vanskeligere i KK2 enn i KK1. Han har lite skolegang fra hjemlandet, og er bekymret for eksamen mot slutten av vg1. Han sier at han aldri har hatt en offisiell eksamen i Norge, og at han er redd for at det kommer til å bli vanskelig.

Overgangen til ordinære klasser i videregående skole er krevende, både språklig, faglig og sosialt. Elevene er usikre på egen kompetanse og utdanningsmuligheter. Mange søker yrkesfag, tar omvalg eller ønsker å ta påbygg for å kunne studere senere. «Miriam» har startet på helsefagutdannelsen, men ønsker å studere økonomi og ledelse senere. Det er viktig at elevene får informasjon om eventuelle muligheter for omvalg eller «andre veier» for å oppfylle kravene til «drømmejobben», men også hvilke rettigheter og muligheter de har i utdanningsløpet.

### 5.3.5 Oppsummerende betraktninger av systemiske utfordringer

For elever og deres foreldre kan møte med det norske systemet, både i og utenfor skolen, være krevende. Manglende språkkunnskaper, kulturelle utfordringer og kunnskaper om rettigheter og plikter i det norske samfunnet, gjør at mange trenger hjelp og støtte.

Lærerrollen i kombinasjonsklassen er sammensatt og omfattende. Møte med eleven og deres foreldre krever god kulturkompetanse og innsats for å etablere tillit og godt samarbeid. Lovverket i skolen er komplisert for denne elevgruppen, og det er nødvendig med god støtte fra skoleledelsen og andre i dette arbeidet.

Skolen ønsker å gi alle elever i videregående skole et godt tilbud (Opplæringslova, 1998, § 1-1), men funn fra tidligere forskning (Rambøll, 2013, 2016; 2018; Hilt, 2016; 2020) og analysens funn viser at det er forskjeller på tilbudet elevene får. Det er både viktig og nødvendig at elevene får informasjon om utdanning og framtidig yrkesliv og hjelp til å navigere i det norske utdanningssystemet. Spørsmålet er om informasjonen som gis er god nok?

## 5.4 Oppsummerende betraktninger

I dette kapittelet har jeg gjort rede for funn fra analyseprosessen. Funnene som er løftet fram svarer på problemstillingen og de utfyllende underspørsmålene som jeg presenterte i innledningen.

Elevmangfoldets mange dimensjoner blir ikke redusert i kombinasjonsklassene sammenlignet med ordinære klasser. Noen ganger er det motsatt. Nylig ankomne elever er svært forskjellige, og både lærere og elever må håndtere mangfoldet. For noen elever vil møte med andres utfordringer i kombinasjonsklasse forsterke eller komplisere egne utfordringer.

Etableringen av et inkluderende læringsmiljø har bedre forutsetninger i kombinasjonsklassene enn i ordinære klasser. Elevene har større muligheter for å bli sett og få støtte fra lærer/e og andre ansatte, oppleve gjenkjennelse i medelever og få venner i kombinasjonsklassene enn i ordinære klasser. Lærerne jeg møtte peker på trivsel og gode relasjoner som viktige faktorer for et godt læringsmiljø og lærerne lykkes med å skape et inkluderende og godt læringsmiljø. Etableringen av kombinasjonsklasser er i så måte et godt utgangspunkt for at elever med kort botid skal kunne lykkes i videregående skole.

Systemets krav til kunnskap og kompetanse, gjennom læreplanene, kompetansemålene, eksamener og tester er ikke tilpasset denne elevgruppens forutsetninger. Kravet til progresjon er for optimistisk og læreplanene er for lite realistiske og fleksible. I tillegg trenger mange av elevene mer tid og/eller tettere individuell oppfølging. Dette krever mer ressurser og stiller krav til at skoleeiere og politikere tar innover seg utfordringene fra skolehverdagen i kombinasjonsklassene. Spørsmål om hva som er meningen med utdanning og hva som er det gode livet, er knyttet til ulike verdier, normer og kulturell forskjellighet. Har vi da utviklet et inkluderende og mangfoldig samfunn dersom utdanningssystemet er dominert av majoritetens verdier og tradisjoner?

## 6. Drøfting av hovedfunn

I dette kapitlet drøftes analysens funn i lys av etablert kunnskap og teori på feltet. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens hovedproblemstilling og utfyllende underproblemstillinger som ble presentert i innledningen:

- *Hvordan kan kombinasjonsklassene bidra til at elever med kort botid i Norge gjennomfører og består videregående skole?*

### 6.1 Elevenes utfordringer i det norske skolesystemet

Denne delen av drøftingen tar opp det første forskningsspørsmålet:

- *Hvilke utfordringer har elever med kort botid fra videregående skole når det gjelder gjennomføring, og hva kan føre til «drop out»?*

Antall elever med innvandrerbakgrunn øker i videregående skole, og tallet vil sannsynligvis fortsette å stige fremover (Bakken & Hyggen, 2018, s. 7). Bakken (2014, s. 2) peker på at elever på barnetrinnet med innvandrerbakgrunn får svakere resultater på nasjonale prøver og kartleggingstester enn majoritetselvene. På ungdomstrinnet får elevgruppen lavere karaktersnitt, og frafallet i videregående skole er større blant elever med innvandrerbakgrunn enn blant majoritetselvene (Bakken, 2014, s. 2). Det er også store variasjoner blant elever med innvandrerbakgrunn, og noen grupper har større utfordringer enn andre (Bakken, 2014, s. 3).

Et sentralt spørsmål er *hvorfor* elever med innvandrerbakgrunn har svakere skoleprestasjoner og høyere frafall i videregående skole enn majoritetselvene? Analysens funn er fra et relativt lite antall informanter, men den viser at det til tross for individuelle forskjeller, også finnes flere fellestrekk blant denne elevgruppen som kan gi et bidrag til å forstå frafallet.

Mange av elevene har mangelfull skolegang fra hjemlandet, lav språkforståelse i norsk (A2 eller lavere) og utfordringer knyttet til elevrollen når de starter i videregående skole. Dette bidrar til sammen til at mange av dem har vanskeligheter med å leve opp til forventningene som er lagt til grunn for å mestre videregående skole. Utvikling av språk og språkkompetanse er tidkrevende (Cummins, 2008; 2020) og antall år i Norge vil derfor være avgjørende for



hvordan mange av elevene vil mestre skoleløpet. I 2018 la Bakken og Hyggen fram en rapport (NOVA 1-2018) hvor de, på bakgrunn av ungdataundersøkelser i 2015-2017, undersøkte ulike innvandrergrupper i videregående skole. Ifølge Bakken og Hyggen var foreldrenes landbakgrunn viktig for elevenes resultater (Bakken & Hyggen, 2018. s. 7). De peker også på sosioøkonomiske bakgrunn og botid som andre sentrale faktorer for elevenes skoleprestasjoner. Elever med kort botid skiller seg ut med lavere skoleprestasjoner enn elever med innvandrerbakgrunn som er født i Norge, med unntak av noen grupper (Bakken & Hyggen, 2018, s. 10).

Elevene jeg snakket med har ulik landbakgrunn og skolegang fra hjemlandet. Alle har vært kortere enn seks år i Norge, og alle har vært eller er elever i kombinasjonsklasser. Tre av dem er elever på vg2 skoleåret 2022/2023, og alle tre sier at vg2 er lettere enn vg1. De begrunner det forskjellig, men sier at de forstår mer, både språklig og faglig, på vg2 enn på vg1. Ved å ta bruk allerede kjent språkkunnskap fra førstespråket (Cummins, 1984) kan kompetansen overføres til andrespråket, noe som kan forklare hvorfor elevene har større mestringsfølelse på vg2. En annen forklaring kan være at undervisningen i programfagene er mer yrkesrettet og muligens mer praktisk på vg2 enn på vg1. Elevene får mulighet til å bidra med kompetansen de allerede har, som for eksempel pass og stell av barn eller omsorg for eldre og hjelpetrequende. Et annet perspektiv kan være at medelevene i klassen er blitt eldre og mer modne og muligens inntar en annen holdning overfor elever med kort botid. «Miriam» peker på «de norske» elevenes oppførsel som umoden og annerledes. Majoritets elevene har andre erfaringer og opplevelser enn minoritets elevene.

Mange barn og unge som kommer til Norge relativt seint i skoleløpet har utfordringer knyttet til det å være en elev. Mange har en krevende bosituasjon og sosioøkonomiske utfordringer. Andre har forventninger fra foreldre og andre, både i Norge og i hjemlandet, som gjør det vanskelig å konsentrere seg om læring. Noen av elevene ønsker å starte i ordinære klasser raskere enn skolen anbefaler. Press fra foreldrene kan være årsaken, men også egne krav og forventninger om en raskere progresjon gjør at ikke alle elever med kort botid ønsker et tilrettelagt tilbud. For mange vil valg av studieretning være avgjørende for om de fullfører og består opplæringen når de starter i ordinære klasser. Helsefag var,

skoleåret 2021/2022, det mest populære valget for flyktninger og majoriteten av enslige mindreårige velger yrkesfag som studieretning (SSB, 2023).

Elevene trenger mye hjelp og støtte og de intervjuede lærerne fremhever at gode relasjoner er viktig for å skape et godt læringsmiljø. Gode relasjoner og samtaler er «.....mer enn det å snakke med», men også å bli sett og verdsatt (Spernes, 2020, s. 180). Lærerens kulturkompetanse kan være avgjørende for om eleven opplever å bli sett og forstått. Lærerne fortalte at de ofte har kontakt med elevene, også etter at de har startet i ordinære klasser.

Analysens funn viser at selv om elevene møter støtte fra lærere og medelever i kombinasjonsklassen, opplever de i liten grad «å være en del av» fellesskapet på skolen. Ved å gå i egne klasser mister de muligheten til den daglige kontakten med andre elever. Det arrangeres tverrfaglige prosjekter og arrangementer på tvers av klassene, men initiativet kommer ofte fra lærerne i kombinasjonsklassene og det blir lite systematisk. Elevene opplever at det er vanskelig å bli integrert, også når de er elever i ordinære klasser. Noen av intervjupersonene begrunner det med manglende språkforståelse og liten deltakelse i fritidsaktiviteter, mens andre peker på kulturelle forskjeller. Hilt skriver at skolen ikke bare skal fungere som en inngangsport til arbeidslivet, men at skolens samfunnsmandat som identitetsskaper og fellesskapsarena gjør at vi i dagens flerkulturelle skole må tenke nytt om rammer, funksjoner og innhold (Hilt, 2020, s. 11). Majoritetskulturens språk og religion kan for noen elever virke som en barriere for integrering og tilhørighet (Hilt, 2020, s. 11). Spørsmålet er om skolen tar innover seg dette ansvaret og i for liten grad tillegger ansvaret for integrering til alle lærere ved skolen og ikke bare lærere i kombinasjonsklassene?

Elevens muligheter til deltakelse i aktiviteter på fritiden kan skyldes både språklige og kulturelle barrierer, men også økonomiske årsaker og sosial kontroll fra foreldre og storfamilien. Analysens funn viser at lærerne er bekymret over skolens manglende kunnskaper om omfanget av sosial kontroll. Skolen bør tilegne seg kunnskap i hva som kan være med å danne identitet og kulturforståelse hos elevene, samt kunnskap og kompetanse om en flerkulturell elevmasse (Spernes, 2020, s. 146) Det er samtidig er det flere faktorer som påvirker mulighetene for integreringen. Utdanningssystemet og forskere vil gjerne at det skal legges til rette for hurtigere integrering og fremhever viktigheten av å kunne norsk

(Spernes, 2020, s. 146), men det ikke er enkelt å gjøre verken elever eller deres foreldre til «fornuftige norskinger» i løpet av kort tid. Det er vanskelig å finne den gode balansen mellom egne verdier, normer, drømmer og mål og det norske majoritetssamfunnets ideer om «det gode livet» og en fornuftig balanse mellom felles normer og individuelle ønsker. Salole fremhever at for mange barn og unge med innvandrerbakgrunn vil den krysskulturelle identiteten settes på prøve i møte med en individualistisk orientert barneoppdragelse, hvor personlig integritet og frihet er viktigere enn familiens ære (Salole, 2018, s. 249 – 263). Det er med andre ord ikke helt opplagt hvordan en vellykket integrering skal se ut. Dette krever og må forhandles frem mellom samfunnet og alle aktørene individuelt og kollektivt over lang tid.

Til tross for hindringer og utfordringer viser funn at mange av elevene ønsker å lære, og at de jobber hardt for å få en utdanning og en fremtidig jobb. Lærernes interkulturelle kompetanse og engasjement, både i og utenfor klasserommet, kan få stor betydning for elevenes læringsutbytte og muligheter til å fullføre videregående skole. Skolen lykkes i stor grad med å skape et produktivt og motiverende læringsmiljø i kombinasjonsklassene, et læringsmiljø som kjennetegnes av fellesskap, støtte, mestring, motivasjon og lærelyst. Dette skyldes i stor grad dedikerte og dyktige lærere. Analysens funn viser at ressursmangel og organisering på systemnivå og at skoleledelsen og andre lærere ved skolene tar innover seg at «alle elever på skolen er våre elever», er viktige faktorer for at elever med kort botid skal lykkes i utdanningsløpet. Spørsmålet er om ansvaret for læringsutbytte i for stor grad lagt på den enkelte elev og lærer i kombinasjonsklassene, og i for liten grad til det systemiske?

## 6.2 Skolens samfunnsmandat og organisering på skolenivå

I dette delkapittelet diskuteres funn i datamaterialet knyttet til det andre forskningsspørsmålet:

- *Hvordan legges det til rette for at elever med kort botid skal gjennomføre og bestå videregående skole?*

Skolens samfunnsmandat innebærer at alle elever skal få tilbud om opplæring i tråd med Opplæringslova (1998, § 1-1) og tilpasset opplæring er en viktig del av skolens opplæringspraksis (LK20). I innledningen til denne oppgaven skisserte jeg den norske skolens

historiske praksis og opplæring av minoritets elever gjennom flere tiår. Selv om elevene i videregående skole får tilbud om opplæring i tråd med opplæringsloven (1998), er det store forskjeller i tilbudet elevene får (Hilt, 2016b; Rambøll, 2018). Flere fylkeskommuner og kommuner har, etter modell fra Tor Heyerdahl videregående skole i Larvik, inngått et samarbeid for å styrke opplæringstilbudet til elever mellom 16-24 år med kort botid, gjennom opprettelsen av kombinasjonsklasser. Andre skoler har organisert opplæringen for elever med kort botid i videregående skole gjennom innføringsklasser eller vg0-klasser. Selv om de ytre rammene for undervisningen kan være relative like, er det likevel forskjeller på tilbudet elever med kort botid får i videregående skole (Hilt, 2016b; Rambøll, 2018). Organiseringen av tilbudet gjennom kombinasjonsklasser og innføringsklasser gir muligheter for faglig tilrettelegging og sosialt samhold, men elevmangfoldet blir ikke redusert i kombinasjonsklassene. Elevgruppa er sammensatt og forskjellene er store innad i klassene. Både elever og lærere må håndtere mangfoldet i klasserommet, noe som kan være utfordrende.

Skolene jeg besøkte organiserte opplæringen relativt likt, men de omtaler klassene med ulike navn/bokstaver, og de har ulike læreplaner som utgangspunkt for opplæringen. Skolene bruker modulstrukturerte læreplaner (FVO) og læreplanmålene i kunnskapsløftet (LK20) i kombinasjon med læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) i opplæringen. Fra høsten 2024 innføres nye modulstrukturerte læreplaner for voksne. Direktoratet for høyere utdanning (Hk-dir) og utdanningsdirektoratet samarbeider om å etablere modulstrukturert grunnopplæring som en permanent ordning (Hk-dir, 2023). Det er fremdeles ikke avklart hva som skal gjelde for ungdommer mellom 16 og 24 år (Hk-dir, 2023), men innspill og høringsvar våren 2023 er en viktig del av arbeidet på veien mot nye læreplaner.

Lærerne jeg møtte under feltarbeidet var tydelige på at læreplanmålene og lærebøkene er for vanskelige for elevene i kombinasjonsklassene. De må lage egne tilrettelagte undervisningsopplegg ut fra tema i læreplanmålene, noe som er tid og ressurskrevende. Dette er problematisk!

Morsmålslærer og tospråklig faglærer er en ressurs for både elever og lærere i kombinasjonsklassene, men det er store variasjoner i antall timer elevene blir tildelt, og om skolene har kvalifiserte lærere i de aktuelle språkene. Historisk sett har behovet for kvalifiserte lærere i ulike språk endret seg i takt med nye innvandrergupper. I dag har skolene stort behov for lærere som snakker arabisk og ukrainsk. Dersom fylkeskommunen og kommune ikke kan legge til rette for morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring, skal undervisning tilpasses den enkelte elevens forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 2-8 og § 3-12). For «Mohammad» var det problematisk at han ikke får tilbud om morsmålslærer andre året i kombinasjonsklassen. Mye tyder på at det er ressursmangel, enten økonomisk eller språklig, som setter begrensinger for tilbudet elevene får. Ved små og mellomstore skoler kan dette til en viss grad være forståelig. Det kan være vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere i alle aktuelle språk. Det endrer likevel ikke elevens forutsetninger og muligheter til å få et best mulig læringsutbytte i undervisningen.

Analysens funn viser at noen av elevene har språkkompetanse i flere språk, men at kompetansen kan være lav i de ulike språkene. Det kan være vanskelig å vite hva som er elevens morsmål eller førstespråk, noe som kan påvirke innlæringen av andrespråket (Cummins, 1984; 2000; Vygotsky, 1934; 2012). «Kari» opplever det problematisk at noen av elevene kan «halvveis to språk». De kan ikke lese og skrive på morsmålet sitt, og noen av dem kan knapt snakke morsmålet eller førstespråket. Flere av intervjupersonene omtaler det engelske språket som vanskelig, men sier samtidig at språkkompetanse i engelsk kan være en fordel under innlæringen av det norske språket. Dette bekreftes av Cummins forskning, illustrert gjennom *Isfjell-modellen* (1984) hvor det pekes på at en felles underliggende kompetanse i første- og andrespråket kan gjøre det enklere å lære andrespråket (Cummins, 1984; 2000). Det er derfor både viktig og nødvendig med en god kartlegging av elevens språkkompetanse når de starter i videregående skole, men det kan være komplisert og ressurskrevende å kartlegge elever med kort botid. Kartleggingen er lite systematisk og helhetlig ved mange skoler og mange lærere mangler den nødvendige kompetansen for å kartlegge elevene. Nyere forskning anbefaler en systematisk og helhetlig kartlegging, men også kompetanseheving og videreutdanning av lærere (NIFU, 2020:18).

Lærerne jeg møtte jobber aktivt for å få til samarbeid med andre lærere/klasser ved skolene, biblioteket (både skole- og folkebiblioteket) og andre, som for eksempel teater og kulturhus i nærmiljøet. De ønsker at elevene skal få muligheter til å tilegne seg språklig, faglig og kulturell kompetanse også utenfor klasserommet, men beskriver dette som både tid- og ressurskrevende. Undervisningen blir i stor grad styrt av kravet om en eksamen og et pensumkrav som er for vanskelig for elevene. Kompetansekravene legger føringer for undervisningen som ikke nødvendigvis bare er positive for elevene. Mange av dem får svake resultater på prøver og eksamener. Spørsmålet er «.....om dette fremmer læring.....?»(Kari).

Analysens funn viser at både de intervjuede lærerne og elevene mener at gode relasjoner og relasjonsbygging er viktig for læring. Å komme til Norge sent i skoleløpet kan være vanskelig på mange måter. Identitetsforståelsen kan settes på prøve, og mange ungdommer opplever at de strever med å finne sin egen identitet i «identitetspuslespillet» (Salole, 2018, s. 249 ff). Det kan være vanskelig å leve mellom to kulturer, spesielt når kulturelle problemstillinger utfordres. Språk er en viktig del av identiteten, og endringer i språk eller manglende språkforståelse gjør det vanskelig å uttrykke seg på et aldersadekvat nivå språklig (Salole, 2018, s.2-3). «Maya» fortalte om frustrasjoner knyttet til følelsen av å ikke strekke til språklig i samspill med medelevene på vg1.

I kombinasjonsklassene opplever mange av elevene at det blir sett og forstått. I rapporten fra Hjortland (2025) om kombinasjonsklasser ved Tor Heyerdahl videregående skole i Larvik (2015), omtales trivsel og læringsutbytte som en av suksessfaktorene. Vennskapet elevene får i kombinasjonsklassene er viktig for et videre skoleløp. Lærerne i kombinasjonsklassene er trygge voksne som strekker seg langt for elevene. De intervjuede lærerne fortalte at de ofte jobber utover arbeidstiden og at de opprettholder kontakten med elever som har startet i ordinære klasser. Ifølge «Kari» er det viktig for elevene at de opplever lærerne som gode medspillere i skolehverdagen, men at hun også lærer mye av elevene hun møter i kombinasjonsklassene.

Lærerne opplever å stå i «spagaten» mellom kravene i kompetansemålene og systemets forventinger og elevenes utfordringer. Det er problematisk at lærere i kombinasjonsklassene får for stort ansvar overfor denne elevgruppen. De må få tid og rom til å være pedagoger og hjelp til å håndtere praktiske og sosiale utfordringer i og utenfor klasserommet. Det kan

være krevende å være «den som hjelper med alt» (Kari). Lærerne i kombinasjonsklassene blir en slags «garantist» for denne elevgruppen. Andre lærere og i noen tilfeller ledelsen ved skolene «slipper» involvere og det problematisk at noen lærere blir nærmest spesialister i et fagfelt som har så stor betydning for et betydelig antall elever i videregående skole. Stort lokalt handlingsrom, både med tanke på organisering av opplæringen, ressursbruk og kartlegging gjør at tilbudet elever med kort botid får i videregående skole varierer. Løsningene ligger i stor grad på det systemiske nivået hvor endringer i læreplaner og mer tilrettelagte læremidler, økte ressurser, organisering og mobilisering på skolenivå kan bidra til at denne elevgruppen fullføre og bestå videregående opplæring.

### 6.3 Pedagogiske og juridiske føringer

Diskusjonen i denne delen av oppgaven vil ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan begrunnes kombinasjonsklasser pedagogisk, og hvordan gjenkjennes dette juridisk og pedagogisk i læreplaner?*

Tidligere forskning og teori har vist at liten eller mangelfull skolegang, språklige utfordringer, traumer, landbakgrunn og antall år i Norge påvirker skoleløpet for elever med kort botid i Norge. I tillegg viser analysen at relasjonen og støtten fra lærer/e og medelever, organisering og metodisk tilrettelegging av undervisningen er viktig for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Opplæringslova (1998) danner et felles lovgrunnlag for opplæringen i grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring i Norge, og den skal sikre at alle elever får et best mulig tilbud i det norske skolesystemet.

Formuleringene i Opplæringslova § 2-8 (1998) «om nødvendig» og «tilstrekkelige» ferdigheter, kan gi uklare føringer for tilbudet elever med kort botid får i den norske skolen. Tilfeldigheter kan avgjøre om elevene får tilbud om undervisning med morsmålslærer eller tospråklig faglærer. Funn tyder på forskjeller i tilbudet om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Rambøll (2016) mener at lovverket gir uklare føringer, og dermed ulik praksis. Skolene må gi tilbud om opplæring tilpasset elevenes behov (Opplæringslova 1998, §3-1), men det stilles ingen krav om morsmålslærer eller tospråklig faglærer. Hilt's undersøkelser (2016) ved flere videregående skoler i Norge gir tilsvarende funn. Ingen av de videregående skolene Hilt undersøkte tilbød morsmålslærer og tospråklig faglærer. Ved de

to videregående skolene jeg besøkte fikk noen av elevene tilbud om morsmåslærer og/eller tospråklig faglærer, men antall timer og hvor lenge skolene tilbyr opplæringen varierer. Mange elever med kort botid får dermed tilbud om undervisning på et språk skolen tar for gitt at de har tilstrekkelige språkferdigheter i. Opplæringspråket elevene møter i klasserommet er på majoritetens premisser, og forutsetter språklige ferdigheter som minoritets eleven ikke behersker. Systemet har forventninger til at elever med kort botid etter, inntil to år i innføringsklasse eller kombinasjonsklasse, kan mestre det språklige og faglige nivået på et aldersadekvat nivå. Dette er problematisk! Elevene har muligens tilstrekkelige ferdigheter i hverdagsspråket, men mangler ferdigheter i skolespråket. Ifølge Cummins (2008; 2020) er det stor diskrepans mellom hverdagsspråket og skolespråket, og mange minoritetsspråklige elever vil ha store utfordringer med å mestre det akademiske språket på et aldersadekvat nivå.

Det er uheldig at også her blir mye overlatt til den enkelte skole og det enkelte klasserom, spesielt med tanke på ressursbruk og tilpasset opplæring. Betyr det at elevene ikke får tilbud som er i tråd med Opplæringslova? Da foregår det i så fall «systematiske og varige lovbrudd» i den norske skolen og det er utfordrende. Norge har, gjennom internasjonale forpliktelser, sagt ja til å ta imot flyktninger og asylsøkere. Dette er ressurskrevende og krever at myndighetene må bidra med ressurser for at skolen på best mulig måte skal ivareta rettighetene til en ualminnelig sammensatt elevgruppe i videregående skole.

For mange elever kan manglende språkferdigheter, og at systemet ikke tar høyde for dette, føre til en intern ekskludering. En av de intervjuede elevene sa at hun valgte å «lukke munnen» (Maya) i situasjoner hvor hun ikke behersket språket. Hun hadde ofte kjent på følelsen av ensomhet mens hun var elev på vg1. Hun ønsket ikke å skille seg ut fra majoritets elevene i klassen, og prøvde å være mest mulig usynlig i skolehverdagen. Aldersforskjellen mellom henne og medelevene i klassen var, problematisk for henne. Følelsen hun satt med av å ikke mestre, verken språklig, faglig eller sosialt hadde ført til at vg1 hadde vært vanskelig for henne. En av de andre jentene jeg møtte pekte på kulturelle forskjeller mellom minoritets ungdom og majoritets ungdom som en utfordring. Hun påpekte at deltakelse i fritidsaktiviteter er viktig for integrering, samtidig som hun stilte spørsmål om ansvaret for integrering ligger hos i minoritets ungdommer alene. Salole (2018) skriver om



migrasjon og kulturell mobilitet som prosesser som kan gi smertefulle utslag (Salole, 2018, s. 117). Kulturelle referanserammer og mekanismer som oppstår i møter med nye kulturer kan gi ulike utslag (Salole, 2018, s. 132). I overganger blir referansene borte og nye situasjoner krever nye tilpasninger (Salole, 2018, s. 120-121). Dette er krevende og tar tid.

Lærerne pekte på at det er mangel på samsvar mellom elevenes komplekse situasjon og systemets forventinger til deres kompetanse. Er det *mangler* hos elevene som gjør det vanskelig for elever med kort botid å fullføre og bestå videregående skole, eller er det systemet som ikke makter å tilpasse seg denne elevgruppen? Analysens funn viser at elevene er motivert og ønsker å lære, men at deres utfordringer i møte med systemet viser en diskrepans mellom elevenes behov og systemets opplæringstilbud. Både tidligere forskning (Cummins, 2000; 2008) og funn omtaler morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring som viktig for elevenes språklige og faglige utvikling. Ulik kompetanse ved skolene, men også uklarheter i rettigheter og lovverk, gjør at tilfeldigheter preger opplæringstilbudet elever med kort botid får i videregående skole. Systemet har forventninger til at elevene behersker det norske språket, etter inntil to år, på et nivå hvor de kan nyttiggjøre seg den faglige opplæringen i ordinære klasser. For noen elever vil dette være for krevende.

Særlig på grunn av denne elevgruppens individuelle utfordringer og muligheter for læring og utvikling, vil ytre faktorer som organisering, tilrettelegging og differensiering av undervisningen være sentralt for minoritetselevs muligheter til å gjennomføre og bestå videregående opplæring. Dette krever og vil kreve store økonomiske og faglige ressurser, noe skoleeiere og myndigheter må ta på alvor. Det er et faktum at dette er en sammensatt elevgruppe som ikke vil «forsvinne» fra den norske skolen.

## 6.4 Oppsummerende betraktninger

Dette kapitlet har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg utarbeidet for å kunne svare på oppgavens hovedproblemstilling, tidligere teori og forskning i fagfeltet og funn som er analysert frem fra datamaterialet.

Drøftingen av hovedfunnene viser at intervjupersonens beskrivelser er individuelle og subjektive. Lærernes beskrivelser av elevene, undervisningen og systemiske utfordringer viser at denne elevgruppen står overfor mange utfordringer og barrierer i utdanningsløpet og veien mot deltakelse i arbeidslivet. Hindringene skyldes både elevenes individuelle utfordringer, som manglende skolegang og lave språkferdigheter i norsk, traumer og utfordringer knyttet til integrering og elevenes krysskulturelle identitet. Den kan også knyttes til sosial kontroll fra foreldre, storfamilien eller andre. Diskrepansen mellom systemiske krav og forventinger og elevenes individuelle forutsetninger er ifølge lærerne for stort. I dette ofte uvanlig store spennet mellom elevforutsetningene og utdanningssystemets krav og forventinger, er det at disse læreren må utvikle en best mulig pedagogisk praksis som sikrer at elevene får den tilpassede opplæringen de har krav på.

Analysens funn og diskusjoner er sett i sammenheng med tidligere forskning og teori om emnet. Drøftingen viser et stort gap mellom elevenes forutsetninger og kravene de møter i videregående skole, til tross for tilrettelegging gjennom opprettelsen av egne klasser for elever med kort botid. Klassene fungerer langt på vei etter intensjonen, takket være dyktige og engasjerte lærere, men gapet mellom forventinger og elevenes forutsetninger består og kan ikke løses fullt ut med innenfor de gitte rammene. Lærerne blir stående i en «skvis» mellom elevens forutsetninger og systemets forventinger og bekymringer om pågående lovbrudd overfor denne elevgruppen må tas tak i. Elevmangfoldet blir ikke redusert i kombinasjonsklassene, noe som må håndteres av både lærere og elever.

## 7. Konklusjon og avsluttende betraktninger

I denne oppgaven ønsket jeg å rette et kritisk blikk på kombinasjonsklasser som en god læringsarena for et videre utdanningsløp for elever med kort botid i videregående skole. Gjennom å lese tidligere forskning og teori om emne, samt å gjennomføre intervju med syv intervjupersoner har jeg forsøkt å besvare oppgavens hovedproblemstilling og de utfyllende underproblemstillingene. Utgangspunktet for analysen har vært å få frem lærere- og elevers beskrivelser og perspektiver fra skolehverdagen i videregående skole.

Tidligere forskning (Bakken, 2014; Bakken & Hyggen, 2018; Dewilde & Kulbrandstad, 2016; Hilt, 2015; Hilt, 2016a; Hilt 2016b; Hilt, 2016c; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Rambøll, 2018) og analysens funn kan tyde på at elever med kort botid har et mer krevende skoleløp enn majoritetselevne. Antall elever med innvandrerbakgrunn øker i videregående skole (Bakken, 2014). I Norge har kommuner og fylkeskommuner samarbeidet om opprettelsen av kombinasjonsklasser ved flere videregående skoler (Rambøll, 2018. s. 4). Evaluering fra samarbeidsprosjektet mellom Larvik kommune og Vestfold fylkeskommune (Hjortland, 2015), og funn fra analysen viser at kombinasjonsklasser kan være en positiv læringsarena for elever med kort botid. De får mer tid til å lære språk og fag i tiden de er elever i kombinasjonsklassen, og de møter lærere og andre ansatte som viser kompetanse og forståelse for utfordringer elever med kort botid møter i videregående skole. Gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, samt god dialog mellom skole- og hjem er viktig for å skape et godt og trygt læringsmiljø i kombinasjonsklasser, men også for et videre utdanningsløp. Analysens funn viser at ordningen med kombinasjonsklasser langt på vei er vellykket når det gjelder et tryggere, mer støttende og individuelt tilpasset læringsmiljø som virker motiverende og skaper trivsel. Her ser det ut til at høyt kompetente og lærere med spesielt engasjement for denne elevgruppen er avgjørende suksessfaktor.

Datamaterialet er fra et lite antall lærere og elever i kombinasjonsklasser og ordinære klasser i videregående skole. Analysens funn er ikke representative for alle elever med kort botid og deres lærere, men viser noen elever og læreres subjektive og individuelle beskrivelser. Jeg håper likevel at denne undersøkelsen kan bidra til refleksjon og synliggjøre denne elevgruppens opplæringstilbud i videregående skole.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at det er behov for forskning på tilbudet elever med kort botid får i videregående skole i Norge. Skolens rammer og praksis må i større grad ta innover seg elevgruppens behov. Det kan være behov for mer forskning og arbeid på hva som inkluderer og ekskluderer noen minoritetsspråklige elever fra utdanningsløpet, men også på hvilke kunnskaper og kompetanse lærere, skoleledelse og andre aktører i skolen har om elevgruppen. Til slutt vil jeg nevne at denne elevgruppen ikke er en homogen og statisk gruppe elever, men en gruppe i stadig endring og med individuelle utfordringer og behov. Elevene og deres lærere møtes i et samspill hvor enkeltmenneskets behov er individuelle og unike.

## Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosialmobilitet?* (NOVA-rapport 15:03). NOVA.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt.* (NOVA-rapport 10:07). NOVA.
- Bakken, A. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandrerbakgrunn.* Hentet fra:  
<https://nafo.oslomet.no/wp%09content/uploads/2016/09/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.%09B%C3%B8yesen-2014.pdf>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA-rapport 1:2018). NOVA.
- Bøyesen, L. (2014). *Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenheng mellom første – og andrespråket.* Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/09/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of Distinction. I N. H. Hornberger (Red.). *Encyclopedia of Language and Education* (s. 71-83). Springer US.
- Dahl, Ø. (2001). *Møte mellom mennesker: Interkulturell kommunikasjon.* Gyldendal Akademiske.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* (4. utg.). Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, NAOB. (2023). *Lykkes*. Hentet 19. april 2023 fra: <https://naob.no/ordbok/lykkes>

Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordland – Nordisk tidsskrift for andrespråks forskning*, 11(2)13-33. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde Kulbrandstad.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde%20Kulbrandstad.pdf?sequence=1)

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (Hk-dir). (2022). *Fullføringsreformen*. Hentet fra: <https://hkdir.no/fullfoeringsreformen>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (Hk-dir). (2023). *Gi innspill til nye læreplaner for grunnskole for voksne*. Hentet fra: <https://hkdir.no/aktuelt/gi-innspill-til-nye-laereplaner-for-grunnskole-for-voksne>

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

Eriksen T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse. Perspektiver på det flerkulturelle*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Eriksen T. H. & Sørheim, T. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle*. (s. 53–91). Gyldendal.

Eriksen, T. H. (2011). *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Aschehoug.

Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. (3. utg.). Cappelen Damm.

Forskrift til Opplæringslova (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Fastsatt ved kgl.res. 23. juni 2006 med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Spartacus.

Furuset, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre.* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures.* Basic Books.

Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V. & Fandrem, H. (2022). *Upper Secondary Teachers`Experiences Promoting Belonging an Engagement in Culturally Diverse Classrooms.* Acta Didactica (Vol. 15). Hentet fra:

<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8381>

Haug, P. (2019). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11 (1), 41-62. Hentet fra:

<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778/3442>

Haug, P. (2021). *Dette vet vi om: Inkludering.* Gyldendal Akademisk.

Haugseth, J. F. (2020, 25. februar). Sosial kontroll. I *Store norske leksikon*. Hentet fra:

[https://snl.no/sosial\\_kontroll](https://snl.no/sosial_kontroll)

Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and exludes as excluded: minority languages pupil in Norway inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19. (2), 165-182. Hentet fra: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/8876>

Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisktidsskrift*, 99(3-04), 181–193. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-03>

Hilt, L. T. (2016a). Education without shared language: Dynamics of inclusion an exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority languages students. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 585-601. Hentet fra:

<https://hdl.handle.net/1956/12690>

Hilt, L. T. (2016b). The don` t know what it means to be a student: inclusion and exclusion in the nexus between «global» and «local». *Policy Futures in Education*, 14 (6). 666686). Hentet fra:

<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/12691>

Hilt, L. T. (2016c). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien nyankomne minoritetselever i lys av målet om inkludering. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft*. (s. 107-130). Fagbokforlaget.

Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.

Hjortland, I. (2015). *Kombinasjonsklassen – fra prosjekt til suksess!* Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/03/Kombinasjonsklassen-fra-prosjekt-til-suksess-Hjortland.pdf>

Holum, L. M. (2019). *Organiseringen av opplæringen for minoritetsspråklige elever*. I Selj, E. og Ryen, E. (red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.

Holum, L. M. (2021). *Flerspråklig, minoritetsspråklig eller fremmedspråklig*. NAFO. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/flerspraklig-minoritetsspraklig-eller-fremmedspraklig/>

Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Integrerings og mangfolds direktoratet. (2021). *Gjennomføringen av videregående opplæring blant unge innvandrere*. Hentet fra: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>

Javo, C. (2010). Kultursensitivt arbeid med barn i etniske minoritetsfamilier. C. Javo. *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer* (s. 153-192). Universitetsforlaget.

Kompetanse Norge. (2017). *Kompetanseløftet. Forsøk med modulstrukturerte læreplaner*. Hentet fra: <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-telemark/dokument-fmte/barnehage-og-opplaring/2017/modulbasert-grunnskoleopplaring---yngvild-ziener-nielsen-002.pdf>

Kompetanse Norge. (2017). *Modulforsøket*. FVO. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/>

Kompetanse Norge. (2017). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregåendeopplæring*. (FVO). Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og->



[samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615770)

Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615770>

Krogh, T. (2014). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. (2.utg.). Gyldendal Akademiske.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Lødding, B. mfl. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. Rapport 2020:18. NIFU. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2681661/NIFUrapport2020-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til en ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning - forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.21-20202021/id2840771/>

Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2016). *Modulstrukturert forberedende voksenopplæring*. Prinsippdokument. (VOX). Hentet fra:

<file:///C:/Users/AFK01682/Downloads/Vedlegg%207.pdf>

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-199807-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rambøll (2008). *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklige ungdom med kort botid i Norge*. Rambøll Management.

Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdoms skolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Rambøll Management.

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt norskopplæring og innføringstilbud*. Rambøll Management.

Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsungdom*. FOU-PROSJEKT 184002. Hentet fra: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/sprakopplering-til-minoritetsungdom.pdf>

Rambøll. (2019). *Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>

Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>

Sagdahl, M. S. (2022, 16. november). Lykke. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/lykke>

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet*. (2.utg). Gyldendal Akademiske.

Selj, E. (2019). *Minoritetselevene, språket og skolen*. I Selj, e. og Ryen, E. (red). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm.

Solubue, V., Helleve, I. & Smith, K. (2017). *In this Class we are so different that I can be myself*. Intercultural dialouge in a first-grade upper secondary school in Norway.

Utdanningsforespørsel, volum 8. Hentet fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2017.1290894>

Solubue, V. (2016). *Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole?* Fagbokforlaget.

Solubue, V. & Bakken, Y. (2016). *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Fagbokforlaget.

Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2.utg.). Gyldendal.

Statistisk sentralbyrå, SSB. (2023). *Elevar med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring*. F. 2008- 2022. 07523: Hentet 25. februar 2023 fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/07523/>

Statistisk sentralbyrå, SSB. *Andel elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år. 2015-2021*. [Online]. Hentet 25. februar 2023 fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Statistisk sentralbyrå, SSB. *Hvordan presterer flyktninger på skolebenken*. [Online]. Hentet 10. april 2023 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/hvordan-presterer-flyktninger-pa-skolebenken>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag. Gyldendal.

Tor Heyerdahl videregående skole. (u.å.). *Opplæringstilbud*. Hentet fra 25. februar 2023 fra:

<https://www.vtfk.no/skoler/thor-heyerdahl-vgs/meny/opplaringstilbud/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Hentet fra:

<https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Realkompetansevurdering*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/realkompetansevurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Forsøkslæreplaner i voksenopplæringen 2017-2014*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/lareplaner/forsokslareplaner-voksenopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt av kunnskapsdepartementet, 8.november 2017. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/lareplaner/forsokslareplaner-voksenopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. (KL20). Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. (NOR07-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. (NOR08-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (NOR09-04) Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor09-04>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, vg2 yrkesfagligutdanningsprogram* (NOR1418). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/fagkoder/nor1418?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Norsk for elever i vgo med kort botid i Norge, Vg3studieforberedende utdanningsprogram, skriftlig* (NOR1420). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/fagkoder/nor1420>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Statistikk videregående skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 24. mars). *Forslag til ny opplæringslov lagt fram for behandling i Stortinget*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Vogt, L. F. (2019, 1. februar). Askalu lærer norsk og får venner med suksessmetoden. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/innlandet/minoritetsspraklige-laerer-norsk-i-kombinasjonsklasser-1.14408791>

Vygotsky, L. (2012 [1934]). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Østberg-utvalget (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7). Departementet servicesenter.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og frivillig samtykke – elev

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved VID (Vitenskapelig høgskole), *Master i interkulturelt arbeid*. Min veileder for oppgaven er Professor ved VID, Øystein Lund Johannessen [oystein.johannessen@vid.no](mailto:oystein.johannessen@vid.no)

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om kombinasjonsklasser sett fra elevens perspektiv, og jeg kontakter deg da du er i målgruppa som informant for mitt prosjekt.

### Hva innebærer deltakelsen?

Datainnsamlingen gjennomføres ved intervju, en gang. Intervjuet blir registrert i form av opptak, og deretter transkribert. Avhengig av hva som passer deg best, kan intervjuet gjennomføres ansikt til ansikt, eller digitalt. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuet i løpet av september eller oktober 2022. Jeg vil stille deg spørsmål om dine opplevelser og erfaringer som elev i kombinasjonsklasse i videregående skole, og om din nåværende status ift. utdanning og arbeid.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan uavhengig av tidspunkt trekke ditt samtykke fra prosjektet, uten å oppgi grunn. Dersom du vil delta i prosjektet eller ønsker mer informasjon kan du ta kontakt med meg, Annbjørg Nystøl Knudsen, på e-post: [annbknu@vabb.no](mailto:annbknu@vabb.no) eller [Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no](mailto:Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no). Telefonnummer: 47329536.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### Personvern

All data som innhentes anonymiseres og lagres konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet, og materialet vil bli slettet ved prosjektslutt. Etter planen skal prosjektet avsluttes senest i juni 2024. Forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått informasjonen som gjelder forskningsprosjektet, og bekrefter at jeg er villig til å delta.

Jeg har forstått at jeg når som helst kan trekke meg uten å måtte oppgi grunn, og at jeg godtar at det blir tatt opptak av intervjuet. Lydopptak og transkriberingen anonymiseres og slettes når forskningsprosjektet er ferdig i juni 2023.

.....

Sted, dato

.....

Deltakerens signatur

Med vennlig hilsen

Annbjørg Nystøl Knudsen

Øystein Lund Johannessen

Jeg setter stor pris på din deltakelse!

### Kontaktinformasjon:

Annbjørg Nystøl Knudsen, student

Vitenskapelig Høgskole, VID, Stavanger

Mailadresse: [annbknu@vabb.no](mailto:annbknu@vabb.no) eller [Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no](mailto:Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no)

Telefon: 47329536

Øystein Lund Johannessen, veileder

Professor, VID-Stavanger

Mailadresse: [oystein.johannessen@vid.no](mailto:oystein.johannessen@vid.no)

Telefon: 95924486

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og frivillig samtykke – lærer

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

#### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved VID (Vitenskapelig høgskole), *Master i interkulturelt arbeid*. Min veileder for oppgaven er Professor ved VID, Øystein Lund Johannessen [oystein.johannessen@vid.no](mailto:oystein.johannessen@vid.no)

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om kombinasjonsklasser sett fra lærerens perspektiv, og jeg kontakter deg da du er i målgruppa som informant for mitt prosjekt.

#### Hva innebærer deltakelsen?

Datainnsamlingen gjennomføres ved intervju, en gang. Intervjuet blir registrert i form av opptak, og deretter transkribert. Avhengig av hva som passer deg best, kan intervjuet gjennomføres ansikt til ansikt, eller digitalt. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuet i løpet av september eller oktober 2022. Jeg vil stille deg spørsmål om dine opplevelser og erfaringer som lærer i kombinasjonsklasse i videregående skole, og om din nåværende status ift. utdanning og arbeid.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan uavhengig av tidspunkt trekke ditt samtykke fra prosjektet, uten å oppgi grunn. Dersom du vil delta i prosjektet eller ønsker mer informasjon kan du ta kontakt med meg, Annbjørg Nystøl Knudsen, på e-post: [annbknu@vabb.no](mailto:annbknu@vabb.no) eller [Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no](mailto:Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no). Telefonnummer: 47329536.

#### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

#### Personvern

All data som innhentes anonymiseres og lagres konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til datamaterialet, og materialet vil bli slettet ved prosjektslutt. Etter planen skal prosjektet avsluttes senest i juni 2024. Forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.



## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått informasjonen som gjelder forskningsprosjektet, og bekrefter at jeg er villig til å delta.

Jeg har forstått at jeg når som helst kan trekke meg uten å måtte oppgi grunn, og at jeg godtar at det blir tatt opptak av intervjuet. Lydopptak og transkriberingen anonymiseres og slettes når forskningsprosjektet er ferdig i juni 2023.

.....

Sted, dato

.....

Deltakerens signatur

Med vennlig hilsen

Annbjørge Nystøl Knudsen

Øystein Lund Johannessen

Jeg setter stor pris på din deltakelse!

### Kontaktinformasjon:

Annbjørge Nystøl Knudsen, student

Vitenskapelig Høgskole, VID, Stavanger

Mailadresse: [annbknu@vabb.no](mailto:annbknu@vabb.no) eller [Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no](mailto:Annbjorg.Nystol.Knudsen@eilertsundt.vgs.no)

Telefon: 47329536

Øystein Lund Johannessen, veileder

Professor, VID-Stavanger

Mailadresse: [oystein.johannessen@vid.no](mailto:oystein.johannessen@vid.no)

Telefon: 95924486

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

<b>Bakgrunn</b>	<b>Lærer</b> Navn Hvilken formell/uformell utdanning har du? Hvilke fag underviser du i?	<b>Elev</b> Navn Kjønn Alder Opprinnelsesland Hvilken type migrant er du? Hvor lenge har du vært i Norge? Skolegang fra hjemlandet?
<b>Møte med elevgruppa/klassen</b>	<b>Lærer</b> Kan du beskrive ditt møte med elevgruppa i kombinasjonsklassen? <ul style="list-style-type: none"><li>- Relasjon mellom deg som lærer og elev(ene)?</li></ul>	<b>Elev</b> Kan du beskrive ditt møte med kombinasjonsklassen – medelever og lærere? <ul style="list-style-type: none"><li>- relasjon til lærer(e)</li><li>- relasjon til medelever?</li><li>- har du venner på skolen?</li><li>- friminuttene?</li></ul>
<b>Samfunnsmandat</b> <i>Skolen har et bredt samfunnsmandat som omfavner mye, å fremme læring, danning, sosiale ferdigheter, verdier, holdninger etc.</i>	<b>Skolen/lærer</b> Klarer skolen å ivareta det brede samfunnsmandatet i formålsparagrafen for elever i kombinasjonsklassen? <ul style="list-style-type: none"><li>- individnivå?</li><li>- samfunnsnivå?</li><li>- gi et likeverdig tilbud sammenlignet med ordinære elever?</li></ul> Hvilke tanker har du om videre skolegang/arbeidsliv for denne elevgruppa?  Har du den nødvendige kompetansen for å ivareta skolens samfunnsoppdrag for denne elevgruppa: <ul style="list-style-type: none"><li>- læring?</li></ul>	<b>Elev</b> Opplever du at skolen/lærer(e) har nok kunnskaper om din bakgrunn: <ul style="list-style-type: none"><li>- språklig?</li><li>- faglig?</li><li>- kulturelt?</li><li>- sosialt?</li><li>- geografisk?</li><li>- annet?</li></ul> Kan du beskrive en situasjon der du opplever/opplevde mestring i klasserommet?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- danning?</li> <li>- sosiale ferdigheter?</li> <li>- verdier og holdninger?</li> </ul> <p>Har du forslag til endringer/tiltak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- på skolenivå?</li> <li>- utdanningspolitisk?</li> </ul>		
<b>Organisering av opplæringstilbudet</b>	<p><b>Skolen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisering – klassestørrelse, antall år</li> <li>- Læreplan</li> <li>- Fag</li> <li>- Tospråklig fagopplæring?</li> <li>- Morsmåslærere?</li> <li>- Spesialundervisning?</li> </ul> <p>Hvilke styrker/svakheter ser du i måten opplæringstilbudet er organisert på?</p> <p>Er det behov for tilpasninger og eventuelle endringer av organiseringen?</p>		
<b>Overgangen mellom grunnskolen/ voksenopplæring og kombinasjonsklasser</b>	<p><b>Lærer</b></p> <p>Hvordan opplever du overgangen mellom ungdomsskole/VO til kombinasjonsklasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- språklig</li> <li>- faglig?</li> <li>- sosialt?</li> <li>- annet?</li> </ul> <p>Hvordan opplevde du å få elever med lite/mangelfull skolegang?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oppfølging fra ledelsen ved skolen?</li> <li>- samarbeid i kollegiet?</li> <li>- samarbeid med PPT og andre instanser?</li> <li>- samarbeid/møter med skolen eleven gikk på før han/hun begynte i kombinasjonsklassen?</li> </ul>	<p><b>Elev</b></p> <p>Hvordan opplever/opplevde du overgangen mellom grunnskole/VO til kombinasjonsklasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- språklig?</li> <li>- faglig?</li> <li>- sosialt?</li> <li>- annet?</li> </ul> <p>Hvordan opplever/opplevde du undervisningen i kombinasjonsklassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppfølging/støtte fra lærer/e og andre på skolen?</li> <li>- samarbeid/sosialt samspill med medelever i klassen</li> <li>- samarbeid/sosialt samspill med medelever på skolen?</li> </ul>	

	<p>(overgangssamtaler og eventuelle kartleggingsprøver tatt på grunnskole/VO).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- samarbeid med foreldre/foresatte?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- språklige utfordringer?</li> <li>- kulturelle utfordringer?</li> <li>- støtte/hjelp fra foreldre/foresatte?</li> </ul>
<p><b>Arbeidsmåter og læringsutbytte</b></p>	<p><b>Lærer</b></p> <p>Hva kjennetegner måten du jobber med denne elevgruppa sammenlignet med elever i ordinære klasser?</p> <p>Sammenligning av elever (aldersadekvat nivå) i kombinasjonsklasse/r og ordinære klasser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faglig nivå?</li> <li>- språklig nivå?</li> <li>- progresjon?</li> <li>- sosialisering?</li> <li>- utfordringer/dilemmaer?</li> </ul> <p>Læringsutbytte sett i lys av rammebetingelser og organisering?</p> <p>forslag til endringer?</p>	<p><b>Elev</b></p> <p>Hva kjennetegner måten du jobber på i kombinasjonsklassen sammenlignet med arbeidsmåter/metoder i grunnskole/VO?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faglig?</li> <li>- språklig?</li> <li>- metodisk?</li> <li>- sosialt?</li> </ul> <p>Læringsutbytte i kombinasjonsklassen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faglig?</li> <li>- språklig?</li> <li>- sosialt?</li> <li>- annet?</li> <li>- eventuelle forslag til endringer?</li> </ul>
<p><b>Behov og motivasjon</b></p>	<p>Eleven(e)s behov:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faglig?</li> <li>- språklig?</li> <li>- sosialt?</li> <li>- eventuelle tiltak?</li> </ul> <p>Hva fremmer/hemmer læring hos elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventuelle tiltak?</li> </ul> <p>Hva motiverer deg</p>	<p>Hva er dine behov</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faglig?</li> <li>- språklig?</li> <li>- sosialt?</li> <li>- annet?</li> </ul> <p>Hva fremmer/hemmer læring slik du ser det?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventuelle forslag til endringer?</li> </ul> <p>Hvilke tanker har du om videre skolegang/arbeidsliv?</p>

		- Motivasjon for skole/utdanning?
<b>Integrering og tilhørighet</b>	<p><b>Lærer</b></p> <p>Når mener du at en elev er integrert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i klassen?</li> <li>- i skolen?</li> <li>- i samfunnet?</li> </ul> <p>Hvilke faktorer fremmer/hemmer integrering/inkludering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hos eleven?</li> <li>- på skolen?</li> <li>- i samfunnet?</li> </ul> <p>Hvordan jobber skolen for å fremme integrering/inkludering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- på individnivå?</li> <li>- i klassene?</li> <li>- mellom øvrige elever på skolen?</li> <li>- i profesjons-felleskapet?</li> </ul> <p>Hva kan du gjøre for å fremme integrering/inkludering blant denne elevgruppen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventuelle utfordringer/problemstillinger?</li> </ul> <p>Hvilken betydning tenker du at utdanning kan ha for å bidra til integrering av denne elevgruppen?</p> <p>Hva tenker du skal til for at denne elevgruppen skal lykkes i det norske utdanningssystemet på:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kort sikt?</li> <li>- lang sikt?</li> </ul>	<p><b>Elev</b></p> <p>Når opplever du tilhørighet/inkludering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i klassen?</li> <li>- på skolen?</li> <li>- i samfunnet?</li> </ul> <p>Hvilke faktorer fremmer/hemmer integrering/inkludering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hos eleven?</li> <li>- på skolen?</li> <li>- i samfunnet?</li> </ul> <p>Hvordan synes du skolen jobber for å fremme integrering/inkludering:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- på individnivå?</li> <li>- i klassene?</li> <li>- mellom øvrige elever på skolen?</li> </ul> <p>Hva kan du gjøre for å oppleve økt integrering/inkludering i klasserommet/på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventuelle utfordringer/problemstillinger?</li> </ul> <p>Hvilken betydning tenker du at utdanning kan ha for å bidra til integrering i det norske samfunnet?</p> <p>Hva tenker du skal til for at du skal lykkes i det norske utdanningssystemet på:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kort sikt?</li> <li>- lang sikt?</li> </ul>

<b>Avslutning/ kommentar</b>	<b>Lærer</b> Er det noe med denne elevgruppen som har: <ul style="list-style-type: none"> <li>- utfordret deg?</li> <li>- skapt bekymringer?</li> <li>- overrasket deg?</li> </ul> Er det noe du ikke har sagt eller ønsker å legge til?	<b>Elev</b> Er det noe i kombinasjonsklassen som har: <ul style="list-style-type: none"> <li>- utfordret deg?</li> <li>- overrasket deg?</li> <li>- engasjert deg positivt?</li> </ul> Er det noe du ikke har sagt eller ønsker å legge til?	
----------------------------------	---	---	--