

Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet

*Overgangen fra innføringstilbud til ordinær
undervisning*

Hibo Jama



Masteroppgave i pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

Instituttet for pedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

TITTEL

Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet:
overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning

AV:

Hibo Jama

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, utdanning
og læring

Fordypning: Læreplanarbeid,
undervisning og vurdering.

SEMESTER:

Vår 2018

NØKKELBEGREP

Nyankomne elever, videregående opplæring, innføringstilbud, ordinær undervisning, tilpasset opplæring, differensiering

© Hibo Jama

2018

Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet: overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning

Hibo Jama

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling og formål

Formålet med denne studien er å belyse nyankomne elevers erfaringer med videregående opplæring. Fokusområdet er overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning. Studien søker å gi et bilde av nyankomne elevers sammensatte utfordringer, men samtidig framheve viktige pedagogiske prinsipper og metoder som kan bidra til at elevene mestrer opplæringsløpet. Denne tematikken belyses med følgende overordnede problemstillinger:

1. Hvordan erfarer nyankomne elever på videregående trinn overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning?
2. Og hvilke faktorer mener elevene kan bidra til en *bedre* overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning?

Metode

Nyankomne elever i det norske utdanningssystemet: overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning er en eksplorerende og kvalitativ studie med et fenomenologisk perspektiv. Dette perspektivet vektlegger informantenes subjektive erfaringer med opplæringsløpet som et viktig grunnlag for å analysere og forstå elevgruppens utfordringer og muligheter. Det empiriske materialet er samlet inn igjennom 4 fokusgruppeintervjuer, med totalt 14 elever.

Hovedfunn

Hovedtrekk ved funnene viser at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. Flertallet peker på begrensede språkferdigheter og manglende forkunnskaper som de viktigste forklarende faktorene. Elevene har også store utfordringer med å forstå en del faglige begreper som brukes i lærebøkene. Digitale læremidler er derfor et viktig supplement til trykte læremidler. Elevene med *lite* eller ingen relevant skolebakgrunn fra opprinnelseslandet står imidlertid ovenfor mer sammensatte utfordringer på grunn av svakere språklige, faglige og digitale ferdigheter.

Det overordnede målet med innføringstilbud er at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringen og nå kompetansemålene. Samlet sett indikerer funnene at:

- Elevene ikke fikk tilstrekkelig utbytte av undervisningen som ble gitt i innføringsklassene.
- Elevene begynte å følge ordinær undervisning *før* deres faglige og språklige ferdigheter var gode nok

Funnene viser også at de pedagogiske metodene som vektlegges i den ordinære undervisningen har stor betydning for hvordan elevgruppen opplever overgangsfasen. Arbeid i små grupper og individuell oppfølging i forhold til progresjon samt støtte i særskilte utfordringer blir trukket frem som viktige faktorer. Selv om flertallet av elevene opplever at de fleste lærerne tar hensyn til deres faglige og språklige utfordringer, er det likevel bred enighet om at de har behov for tilrettelagt undervisning. Til tross for at elevene opplever overgangen til den ordinære undervisningen som krevende, fremhever de likevel at de har høy grad av motivasjon, både i forhold til nåværende opplæring og videre utdanningsløp. Elevene har store ambisjoner for fremtiden, og vektlegger viktigheten av å ha troen på seg selv.

På bakgrunn av informantenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen og deres refleksjoner og oppfatninger knyttet til faktorer som kan bidra til en bedre overgang, ønsker jeg å framheve følgende pedagogiske tiltak:

- 1) Kartlegging av elevens tidligere opplæring, evner og særskilte behov
- 2) Tilpasset opplæring med hensyn til elevenes forkunnskaper og faglige/språklige forutsetninger
- 3) Pedagogisk og metodisk differensiering med fokus på tempo og behov
- 4) Tospråklig fagopplæring ved oppstart
- 5) Støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser
- 6) Særskilte tilrettede læremidler

Forord

Utdanningens betydning, for individet og for samfunnet, har vært et tema som alltid har opptatt meg. Drivkreftene bak og konsekvensene av internasjonale migrasjonsprosesser har også vært problemstillinger som lenge har vekket min oppmerksomhet. Videre har kryssningen mellom utdanning og migrasjon både vært en hjertesak og faglig interesseområde. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg derfor fått muligheten til å gå i dybden på disse temaene, noe som har gitt meg nye perspektiver og tilnærminger innenfor et viktig forskningsfelt. Dette har vært en fin måte å avslutte avgangsåret på.

Tiden på Universitetet i Oslo har vært lærerik med dyktige forelesere, interessante emner og spennende praksisperioder. I denne sammenhengen er det mange som fortjener en stor takk. Jeg vil først og fremst takke min veileder, Fred Carlo Andersen, som har vært tilgjengelig til alle døgnets tider. Takk for konstruktive og grundige tilbakemeldinger, solide faglige innspill, gode råd og reflekterende samtaler. Du har vært en viktig bidragsyter til at denne skriveprosessen har vært lærerik og innsiktsfull. Takk for at du både har oppfordret og utfordret meg til å tenke nytt og kreativt.

En stor takk går også til alle informantene som stilte opp til intervju og delte sine tanker og erfaringer med meg på en åpen og troverdig måte, takk for tilliten. Dere har gitt et verdifullt bidrag til forskningen! Jeg ønsker også å takke personalet ved skolen som var involverte i prosessen. Takk for deres fleksibilitet og for at dere har vært så positive til prosjektet; uten dere hadde ikke oppgaven blitt til!

I tillegg ønsker jeg å takke mine kjære medstudenter, Kirsten Sivesind og alle som har vært deltagende i CLEG-forskningsseminarene. Takk for fruktbare og inspirerende faglige diskusjoner!

Avslutningsvis ønsker jeg å takke mine foreldre for all oppmuntring, råd og støtte igjennom hele studietiden, mine søsken for en god dose humor i hverdagen, og sist men ikke minst, min bestemor for ukentlige visdomsord.

Oslo, mai 2018

Hibo Jama

Aqoon la'aan waa iftiin la'aan

To be without knowledge, is to be without light.

- Somali proverb

Innholdsfortegnelse

Table of Contents

Sammendrag.....	IV
Problemstilling og formål.....	IV
Metode.....	IV
Hovedfunn.....	IV
Forord.....	VI
Innholdsfortegnelse.....	IX
1 Innledning.....	XIII
1.1 Aktualitet.....	XIV
1.2 Tidligere forskning.....	XVI
1.3 Problemstilling.....	XVIII
1.4 Begrepsavklaring.....	1
1.4.1 Elevgruppen.....	1
1.4.2 Opplæringstilbud.....	3
1.5 Avgrensning.....	3
1.5.1 Målgruppe.....	3
1.5.2 Tema og fokusområder.....	3
1.5.3 Teoretisk grunnlag.....	4
1.6 Oppgavens oppbygning.....	5
2 Teoretisk grunnlag.....	6
2.1 Pedagogisk metodologi og opplæringsteori.....	7
2.1.1 Pedagogiske prinsipper for opplæring.....	7
2.1.2 Didaktisk relasjonstenking.....	8
2.1.3 Tilpasset opplæring.....	10
2.1.4 Differensiering.....	11
2.1.5 Forsvarlig differensiering.....	13
2.2 Særskilt språkopplæring.....	14
2.2.1 Særskilt norskopplæring.....	15
2.2.2 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.....	15
2.3 Læremidler og læringsressurser.....	16
2.3.1 Særskilte tilrettelagte læremidler.....	17

2.4	Ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever	19
2.4.1	Språkutviklende arbeidsmetoder	19
2.4.2	Muntlige arbeidsmetoder.....	21
2.4.3	Arbeid med elevenes forkunnskaper	21
2.4.4	Grunnleggende ferdigheter og dybdelæring.....	22
2.4.5	Digitale ferdigheter	23
2.5	Oppsummering	24
3	Opplæringstilbud for nyankomne elever.....	26
3.1	Organisering av innføringstilbud.....	26
3.2	Kombinasjonsklasse	28
3.3	Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning.....	28
4	Metode.....	30
4.1	Metodisk tilnærming.....	30
4.2	Fokusgruppeintervju.....	31
4.2.1	Strategier for utvalg.....	31
4.2.2	Innsamling av bakgrunnsinformasjon om skolen og elevgruppen.....	33
4.2.3	Utvalgsstørrelse	35
4.2.4	Gruppesammensetning	37
4.2.5	Intervjuguide	38
4.2.6	Gjennomføring av intervjuene og transkribering.....	39
4.2.7	Analysemetode og kategorisering	40
4.2.8	Analyseprosessen	40
4.3	Oppsummerende refleksjoner knyttet til studiens kvalitet og gjennomføring	41
4.3.1	Begrensninger og mulige svakheter ved studien.....	41
4.3.2	Etiske refleksjoner.....	42
4.3.3	Validitet og reliabilitet	43
4.3.4	Generaliserbarhet	44
4.4	Oppsummering	45
5	Presentasjon av data	46
5.1	Bakgrunn	46
5.1.1	Elevgruppen	46
5.1.2	Skolebakgrunn fra opprinnelseslandet	47
5.1.3	Opplæringstilbud i Norge.....	47

5.1.4	Møtet med det norske utdanningssystemet: motivasjon og forventninger.....	47
5.2	Elevenes erfaringer med innføringstilbudet	49
5.3	Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning.....	50
5.4	Undervisningens organisering og metode	51
5.5	Undervisningens organisering med hensyn til elevenes faglige og språklige forutsetninger	53
5.6	Læremidler og læringsressurser.....	55
5.7	Faktorer som kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning	57
5.8	Avsluttende refleksjoner knyttet til egen innsats.....	57
5.9	Oppsummering	59
6	Drøfting av funn	60
6.1.1	Innføringstilbud: grunnlaget for videre utdanningsløp	60
6.1.2	Felles erfaringer for nyankomne elever	61
6.1.3	Særegne utfordringer for elever med lite eller ingen relevant skolebakgrunn ...	62
6.1.4	Elevenes erfaring med undervisningens organisering og metode.....	64
6.1.5	Læremidlers betydning i undervisningssituasjoner	65
6.2	Å skape gode overganger for nyankomne	67
6.2.2	Kunnskap om eleven	69
6.2.3	Tilpasset opplæring og differensiering.....	70
6.2.4	Tospråklig fagopplæring ved oppstart.....	72
6.2.5	Støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser	72
6.2.6	Særskilte tilrettelagte læremidler	73
6.3	Oppsummerende refleksjoner.....	75
6.3.1	Innføringstilbud.....	75
6.3.2	Undervisning av nyankomne elever	76
6.3.3	Eksisterende didaktiske begreper og kategorier.....	77
7	Avslutning	80
7.1	Konklusjon.....	80
7.2	Videre forskning	82
	Litteraturliste	85
	Vedlegg	93
	Vedlegg 1: Tilrådning fra NSD	94

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	97
Bakgrunn	97
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (revidert versjon etter tilrådning fra NSD).....	99
Vedlegg 4: Bakgrunnsinformasjon.....	101
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	102
Figur 2.1 Oppgavens teoretiske grunnlag.....	9
Figur 6.3 Tilpasset opplæring for alle elevgrupper.....	77
Figur 7.1 Komprimert versjon av tabell 6.1: Teoretisk rammeverk for undervisning av nyankomne elever i ordinært opplæringsløp på VGS.....	81
Tekstboks 2.2 Pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (Øzerk, 2011)...	12
Tekstboks 4.2 NAFOs fokusskoler.....	31
Tekstboks 5.1 Mal for «Den gode timen».....	51
Tabell 4.1 Kriterier for utvalg av skole og elevgruppe.....	31
Tabell 4.3 Elevenes bakgrunnsinformasjon.....	34
Tabell 4.4: Utvalgsstørrelse og strukturering av fokusgruppeintervjuene	35
Tabell 6.1 Teoretisk rammeverk for undervisning av nyankomne elever i ordinært opplæringsløp på VGS.....	67

1 Innledning

Nyankomne elever utgjør en svært sammensatt elevgruppe blant annet med hensyn til alder, botid i Norge, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt hvilke opplæringstilbud elevene har fått etter ankomst. Møtet med det norske utdanningssystemet kan derfor variere betraktelig på grunn av ulike erfaringer og forkunnskaper.

Det vil alltid være elever med kort botid i Norge. For denne gruppen er det særlig viktig med solid støtte, slik at de kan lære seg norsk språk og få et godt utgangspunkt for videre utdanning og deltakelse i samfunnet. Å tilrettelegge for at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter er derfor en sentral oppgave for både lærere, skoleledere og utdanningsmyndigheter. Det fremheves også i den nye overordnede delen av læreplanen at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er likevel grunn til å anta at elever som kommer til Norge i førskolealder har bedre språklige forutsetninger for å følge undervisningen i videregående skole sammenlignet med elever som ankommer mot slutten av ungdomsskolen eller i videregående alder. Studier viser at det er en klar sammenheng mellom antall års botid i Norge og andel av elevene som fullfører videregående opplæring innen fem år (Bjørkeng & Dzamarija, 2011). Det er særlig de med relativt kort botid som skiller seg ut med svakest karakterer (Bakken & Hygge, 2018; Steinkellner, 2013). Nyankomne elever med skolebakgrunn har videre bedre forutsetninger for å klare seg i norsk skole enn de med lite eller ingen skolebakgrunn (Thorshaug & Svendsen, 2014). I rapporten *Frafall i videregående – en systematisk kunnskapsoversikt* (Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme, Manger, Kirkebøen, Sandsør, 2015) framheves det i tillegg at skoleprestasjoner *før* videregående synes å ha størst innvirkning på sannsynligheten for om elevene faller fra eller fullfører videregående med bestått. Et godt grunnlag med opplæring er derfor sentralt for å lykkes videre i utdanningsløpet. Flere undersøkelser belyser også at svake norskkferdigheter er en avgjørende årsak til at minoritetsspråklige elever klarer seg dårligere og velger å avbryte skoleløpet tidligere enn majoritets elever (Bjørkeng & Dzamarija, 2011; Wollscheid, 2010). Det er samtidig et uttalt politisk mål i Norge at flest mulig skal fullføre videregående opplæring (Lillejord et al., 2016). Frafall representerer et stort samfunnsproblem både for det enkelte individ og for

samfunnet som helhet. Utdanning betraktes derfor som stadig viktigere i dagens kunnskapssamfunn som er preget av høy grad av kompleksitet og hurtige endringer.

Hvordan kan skolen sikre at nyankomne elever får et godt opplæringstilbud? På hvilken måte kan lærere bidra til at elevgruppen tilegner seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i opplæringsløpet og videre arbeids- og samfunnsliv? Hvilke pedagogiske prinsipper og metoder bør vektlegges i arbeidet med elever som kommer sent i opplæringsløpet? I denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse og problematisere disse spørsmålene. Dette er sammensatte problemstillinger, og oppgavens aspekter springer ut av denne tematikkens aktualitet.

1.1 Aktualitet

Flukt og migrasjon er ikke et nytt fenomen (Koser, 2007). Mennesker har vært på flyttefot siden tidenes morgen. Internasjonal migrasjon har i de senere årene likevel blitt et av de mest diskuterte temaene i den vestlige verden (Brochmann, 2006). Med utvidelsen av den Europeiske Unionen på begynnelsen av 2000-tallet og den globale flyktningsituasjonen, har antallet arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere økt betraktelig i europeiske land (SSB, 2017a). I følge Flyktningshjelpen er 66 millioner mennesker på flukt fra krig, konflikt og forfølgelse (Flyktningshjelpen, 2017). Det er det høyeste antallet flyktninger, asylsøkere og internt fordrevne siden andre verdenskrig. Dagens globale flyktningsituasjon betegnes derfor som «vår tids største humanitære krise» (Flyktningshjelpen, 2017, s. 6). Krigene i Syria, Irak og Jemen har bidratt til en migrasjonsbølge som utfordrer hele verden, samtidig som flyktningsstrømmen fra land som Afghanistan, Eritrea, Sudan, Irak, Somalia og Den sentralafrikanske republikk fortsetter (Flyktningshjelpen, 2015; UNHCR, 2016). Det blir videre anslått at barn under 18 år utgjør nesten halvparten av alle flyktingene i verden (UNICEF, 2016).

Dagens globale flyktnings- og migrasjonssituasjon har videre aktualisert omfattende spørsmål innenfor ulike fagdisipliner: Hvilket ansvar har det internasjonale samfunnet ovenfor flyktninger og migranter som beveger seg på tvers av landegrensene på grunn av arbeid, utdanning, bedre levekår, familiegjengforening samt flukt fra forfølgelse, undertrykking og væpnet konflikt? Hvilken rolle har statlige og ikke statlige aktører samt nasjonale myndigheter i arbeidet med integrering av nyankomne? Hva er forutsetningene for at

helsepersonell skal lykkes i arbeidet med barn, unge og voksne som har sammensatte belastninger bak seg knyttet til traumatiske opplevelser? I hvor stor grad har ulike sektorer den nødvendige kompetansen til å ivareta deres behov? Spørsmålene belyser at migrasjonsforskning er omfattende og befinner seg i et skjæringspunkt mellom forskjellige fagfelt; blant annet statsvitenskap, jus, sosiologi og psykologi.

Norge har i likhet med andre europeiske land merket tilstrømningen av flyktninger og asylsøkere og arbeidsmigranter. I løpet av høsten 2015 var det en kraftig økning i antall flyktninger og asylsøkere, særlig med bakgrunn fra Syria, Afghanistan og Eritrea (SSB,2017a). I 2017 ble det videre registrert 217 200 personer med flyktningbakgrunn, som utgjorde 4 prosent av landets folketall (SSB, 2017b). Ved inngangen til 2018 var det registrert i alt 746 700 innvandrere i Norge (SSB, 2018). I følge SSB har innvandrere fra Syria kortest botid, hvor om lag ni av ti har bodd i Norge mindre enn fem år. Eritreere er også en gruppe med relativt kort botid, seks av ti har bodd i landet kortere enn fem år. Temaer som omhandler arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere er likevel ikke nytt i norsk sammenheng (Brochmann, 2006). Fra 1960 tallet mottok Norge arbeidsinnvandrere fra blant annet fra Tyrkia, Pakistan og Marokko (SSB, 2017c). Norge ble videre et mottakerland for flyktninger og asylsøkere på 1970 tallet: en utvikling som har økt i styrke frem til i dag.

I lys av den nåværende globale flyktning -og migrasjonsituasjonen har temaer og problemstillinger knyttet til flukt og migrasjon *igjen* blitt satt på dagsorden. Dette er temaer og problemstillinger som *også* angår nasjonale utdanningsmyndigheter, skoleledere og lærere. Skolen må være forberedt på å ta imot nyankomne elever, enten de kommer på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere. De representerer et kulturelt og språklig mangfold og kommer til skolen med svært ulike forutsetninger, og det krever en nytenkning omkring skolens arbeidsmetoder. Dette nødvendiggjør også en kritisk vurdering av eksisterende opplæringstilbud som er rettet mot nyankomne elever og videre økt fokus på problemstillinger knyttet til deres skolesituasjon. I kommende avsnitt skal jeg gjøre rede for status for forskning på nyankomne elever.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon og erfaringer med det norske utdanningssystemet (Wollscheid, Flatø, Hjetland & Smette, 2017). Eksisterende forskning fokuserer gjerne på hvordan minoritetsspråklige elever presterer i ungdomsskole og videregående opplæring og videre hvordan bakgrunnsfaktorer som foreldres utdanning og inntekt, botid og norskkunnskaper påvirker elevenes resultater og gjennomføringsgrad (Thorshaug & Svendsen, 2014; Bakken & Hygge, 2018; Bakken, 2014; Bakken & Elstad, 2012). Motivasjon har også vært et fokusområde innenfor minoritetsforskningen. Studier har for eksempel vist at minoritetsspråklige elever har et høyere aspirasjonsnivå enn andre elever, til tross for svakere skolerresultater (Hegna, 2010; Hegna, 2013; Opheim & Støren, 2001). Tidligere forskere har blant annet påpekt at elever med minoritetsbakgrunn ofte har «et sterkere driv» samt mer positivt syn på skole og utdanning (Lauglo, 1996). Videre har implementering og bruk av nye læreplaner og kartleggingsverktøy samt flerkulturell kompetanse blant lærere og skoleledere vært temaer som har blitt vektlagt både innenfor forskningen og offentlige utredninger og evalueringer (Rambøll, 2010; Rambøll, 2013; Rambøll, 2016; Andersen, 2017; Wollscheid et al., 2017).

Flere studier viser at minoritetsspråklige elever som kommer sent i skoleløpet har *andre* utfordringer enn de som enten er født i Norge eller har kommet i en tidlig alder (Bjørkeng & Dzamarija, 2011; Steinkellner, 2013; Bakken, 2007). En videre gjennomgang av eksisterende forskning belyser likevel at forskningen sier lite om hvordan bakgrunnsfaktorer som tidligere skolegang fra hjemlandet påvirker nyankomne elevers resultater og gjennomføringsgrad i ungdomsskole og videregående opplæring (Thorshaug & Svendsen, 2014). Som nevnt innledningsvis er det grunn til å anta at nyankomne elever med skolegang fra før av har bedre forutsetninger for å klare seg i norsk skole enn de uten tidligere skolegang. Men det kan ofte være utfordrende å dokumentere og godkjenne tidligere oppøring og utdanning for personer som har kommet som asylsøkere og flyktninger, og dette gjelder eksempelvis for syrerne som er en av de største flyktninggruppene i Norge (NOKUT, 2016; SSB, 2017; Berg, Børnstad, Gran, Kostøl, Sønsterudbråten & Kindt, 2016). Syrere er videre en relativt ny flyktninggruppe i Norge, og det finnes derfor lite informasjon om deres deltakelse i det norske arbeidsmarkedet og i utdanning (Walstad, 2017). Det er likevel flere faktorer som indikerer at utdanningsnivået i Syria var relativt høyt før krigshandlingene brøt ut i 2011, noe som tilsier at denne gruppen kan ha bedre forutsetninger for å klare seg i utdanningsløpet enn det mange

andre grupper av asylsøkere og flyktninger har (Al Hessian, Bengtsson & Kohlenberger, 2016; Bouchane, 2016; Save the children, 2014).

I rapporten «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» fremheves det at mange elever har stort faglig utbytte av undervisningen gitt i innføringstilbud (Rambøll, 2016). Opplæringstilbudet vurderes som en svært positiv ordning. Likevel er det mange elever og deres foresatte som ønsker overgang til ordinær opplæring raskt, til tross for at elevene har svake norskerferdigheter. Evalueringen viser at de fleste skoleeiere ikke fører statistikk for elever i innføringstilbud. Det er derfor vanskelig å si noe om elevgruppens progresjon og utvikling videre i skoleløpet samt hvorvidt innføringstilbud bidrar til at elevene i større grad fullfører og består videregående opplæring.

Videre er det svært begrenset kunnskap om nyankomne elevers erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning på videregående trinn. Eksisterende forskning fokuserer ofte på arbeidet som gjøres hos den enkelte skoleeier og i skole, og i mindre grad hvordan elevene opplever overgangsfasen. Det er med andre ord lite forskning som tar for seg *elevperspektivet*. Det er også svært begrenset kunnskap om elevenes erfaringer med undervisningens organisering og metode samt læremidlers betydning.

Dette belyser at eksisterende forskning kan si mye om *generelle* utfordringer for minoritetsspråklige elever, men mindre om eventuelle særskilte utfordringer nyankomne elever kan stå ovenfor i utdanningsløpet, særlig elever som ankommer sent i skoleløpet.

Samlet illustrerer dette flere klare kunnskapshull når det gjelder nyankomne elevers opplæringssituasjon og erfaringer. I denne sammenhengen synes jeg derfor det er interessant å se nærmere på noen av de overnevnte problemstillingene samt belyse tematikk som ikke har fått stor oppmerksomhet innenfor pedagogisk forskning. I de kommende avsnittene skal jeg gi en presentasjon av oppgavens problemstilling og fokusområde.

1.3 Problemstilling

Som vist ovenfor er det lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon og erfaringer med det norske utdanningssystemet. Det er videre svært begrenset kunnskap om deres erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen har jeg formulert følgende problemstillinger:

1. Hvordan erfarer nyankomne elever på videregående trinn overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning?
2. Og hvilke faktorer mener elevene kan bidra til en *bedre* overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning?

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Elevgruppen

Begrepet *minoritetsspråklige* elever kan defineres som elever i norsk skole som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og som befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til majoritetsspråklige elever som har norsk som morsmål (Sand, Bøyesen, Grande, Stålsett & Øzerk, 2008; Øzerk, 2016; Engen, Kulbrandstand, 2004). Begrepene *tospråklige elever*, *flerspråklige elever* og *flerkulturelle elever* har også blitt benyttet synonymt med minoritetsspråklige elever og brukes blant annet i offentlige dokumenter, eksempelvis i *Mangfold og mestring* (NOU 7, 2010).

Det er viktig å understreke at det eksisterer ulike definisjoner av sentrale begreper innenfor migrasjon- og minoritetsforskningsfeltet. Ulike begreper benyttes for å beskrive både elever, opplæring og kompetanse. En del begreper kan blant annet brukes synonymt, og det kan legges ulikt innhold i definisjonene. Ulike forskere opererer i tillegg med ulike kategorier (Øzerk, 2016). Hvordan det enkelte begrep forstås og defineres i forskningen kan derfor variere betydelig. Videre har begrepsbruken vært ulik igjennom tiden. *Fremmedspråklige* og *ikke-norske* er eksempler på betegnelser som har møtt kritikk fordi begrepene bidrar til å skape skille i skolens elevgrupper (Hofslundsengen, 2011).

I denne oppgaven benyttes begrepet minoritetsspråklige elever i betydningen «de som har et annet morsmål enn norsk eller samisk».

Begrepene «nyankomne» og «lite skolebakgrunn» er vanskeligere å definere presist. En gjennomgang av eksisterende forskning og litteratur om «nyankomne elever» viser at det er svært lite forskning på dette temaet i en norsk sammenheng. Det er derfor naturlig å vise til svensk forskning og definisjoner. Bunar (2015) har forsket på nyankomne elever i den svenske skolen og definerer begrepet på følgende måte: «Med nyanlända avser vi elever som har invandrat till Sverige, oavsett invandringsskålet. De saknar grundläggande kunskaper i svenska språket, oavsett skolebakgrund i övrigt och kommer till skolan strax före skolstarten eller under sin skoltid» (Bunar, 2015, s. 9).

I *Mangfold og mestring* (NOU 7, 2010) blir «elever som kommer til Norge sent i skoleløpet» benyttet om elever som kommer til Norge sent i (skole-)alderen. Det er imidlertid ikke en gitt aldersgrense for hvilke elever en da snakker om, men ofte er det elever i alderen 12 til 24 år. I rapporten «Helhetlig oppfølging - Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon» blir det videre framhevet at begrepet kan ses opp mot «kort botid», som i flere sammenhenger defineres til mindre enn seks år (Thorshaug & Svendsen, 2014). I Utdanningsdirektoratets veileder til innføringstilbud understrekes det at «begrepet nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en viss avgrensning i tid» (Udir, 2016, s. 3). Begrepet «lite skolebakgrunn» er heller ikke enkelt å definere presist, men må ses i sammenheng med elevens alder og forventet nivå i det norske opplærings systemet.

Nyankomne elever er imidlertid en sammensatt elevgruppe med ulik bakgrunn og kan blant annet komme til Norge på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere. SSB definerer personer med flyktningbakgrunn som «personer med utenlandsk fødeland som er bosatt i Norge, som en gang har kommet til landet av fluktgrunner, og som har fått innvilget opphold i landet som overføringsflyktning, eller har fått asyl eller opphold på humanitært grunnlag» (Dzamarija, 2016, s. 8). Familiegjenforente og familieetablerte til disse personene blir også regnet som personer med flyktningbakgrunn. Enslige mindreårige flyktninger blir videre definert som «personer som var under 18 år og uten medfølgende foreldre da de søkte asyl (beskyttelse), og som siden har fått opphold i Norge på dette grunnlaget» (Dzamarija, 2016, s. 8).

I denne oppgaven benyttes begrepet nyankomne elever i betydningen «minoritetspråklige elever som kommer til Norge sent i opplæringsløpet, i alderen 12-24 år». Definisjonen som benyttes i oppgaven inkluderer både arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere. I de delene av oppgaven det er naturlig å skille mellom elevgruppene, vil deres bakgrunn kategoriseres på følgende måte:

- *Nyankomne elever med flyktningbakgrunn.*
- *Nyankomne elever med EMA bakgrunn (enslig mindreårig flyktning og asylsøker).*

1.4.2 Opplæringstilbud

Innføringstilbud defineres som et opplæringstilbud i egne klasser/grupper/skoler for nyankomne elever med behov for særskilt språkopplæring (Udir, 2016a). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at ulike fylkeskommuner omtaler tilbudene forskjellig (Rambøll, 2016). Ved noen skoler brukes for eksempel begrepet *innføringsklasse*, *mottaksklasse*, *velkomstklasse* eller *introduksjonsklasse* (Øzerk, 2007). I denne oppgaven benyttes begrepet *innføringstilbud* eller *innføringsklasse*.

Innføringstilbud kan også organiseres som *kombinasjonsklasser* på videregående skoler, og kan beskrives som et differensiert opplæringstilbud i grunnskolefag for unge med kort botid i Norge (Udir, 2016b). Ordningen er forholdsvis ny og bygger på et vellykket forsøk ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik (Vfk, 2017).

1.5 Avgrensning

1.5.1 Målgruppe

Opgaven er avgrenset til nyankomne minoritetsspråklige elever på videregående trinn mellom 16-24 år. Nyankomne minoritetsspråklige elever kan inkludere både arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere. Opgaven er ikke avgrenset til en spesifikk gruppe og omfatter derfor alle kategoriene. Hvorvidt elevene har fått opphold i Norge på grunnlag av at de var under 18 år uten medfølgende foreldre da de søkte asyl, vil heller ikke være et fokusområde. Kategorien *enslig mindreårig flyktning og asylsøker* (EMA) vil i utgangspunktet bli slått sammen med *nyankomne elever med flyktningbakgrunn*.

1.5.2 Tema og fokusområder

Temaer knyttet til minoritetsspråklige elevers opplæring og skolesituasjon er et omfattende, tverrfaglig og bredt forskningsfelt. Flere aspekter og perspektiver har derfor blitt utelatt, eksempelvis læreplanteori, utfordringer knyttet til implementering av læreplanen for særskilt språkopplæring samt flerkulturell kompetanse blant lærere, skoleledere og skoleeiere.

Kunnskap om nyankomne elever på videregående trinn er videre svært begrenset, i noen deler av oppgaven vil det derfor være naturlig å trekke inn tidligere forskning på minoritetsspråklige elever generelt.

Selv om oppgaven er avgrenset til elevenes erfaring med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning, vil elevenes overordnede erfaringer fra innføringstilbudet også bli inkludert i data og analyse-kapittelet. Innføringstilbud danner et viktig grunnlag for videre opplæringsløp og kan være avgjørende for hvordan elevgruppen opplever overgangen.

1.5.3 Teoretisk grunnlag

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å ta utgangspunkt i de didaktiske kategoriene *arbeidsmåter/metoder* og *elev*. Jeg har videre valgt å fokusere på Øzerks (2011,2012) og Dales (2003) tilnærming til kategoriene. Øzerks tilnærming er imidlertid mer relevant for å belyse oppgavens problemstilling, hovedvekten vil derfor være på hans teoretiske perspektiver. Jeg har også trukket inn teoretiske perspektiver fra Bjørndal & Lieberg (1978) og Engelsen (2012). Selv om Dale, Bjørndal & Lieberg og Engelsen ikke er rettet inn mot det flerkulturelle perspektivet, er de likevel fruktbare for oppgavens tematikk og problemstilling fordi de er *didaktisk* orienterte.

I arbeidet med å finne relevant teori for oppgaven har et viktig kriterium vært å finne perspektiver som belyser nyankomne elevers behov eller sammensatte utfordringer i undervisningssituasjoner. Et annet kriterium har vært å finne perspektiver som særlig avdekker aldersaspektet og sen læringsprogresjon. Som beskrevet innledningsvis finnes det lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon og erfaringer med det norske utdanningssystemet, særlig elever som ankommer sent i skoleløpet. Det er videre få didaktiske begreper og kategorier som spesifikt tar tak i elevgruppens særskilte behov i undervisningssituasjoner på videregående trinn, eksempelvis elever med begrensede forkunnskaper eller lite/ingen skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt lite erfaring med digitale læremidler. Det finnes imidlertid en rekke teorier og begreper som omhandler undervisning av minoritetsspråklige elever generelt. Dette er teorier og begreper som *også* er relevante og nyttige for nyankomne elever. Hvorvidt disse teoriene og begrepene er tilstrekkelige eller dekkende kan likevel problematiseres. På grunn av begrensede didaktiske begreper og teoretiske perspektiver som spesifikt omhandler elevgrupper som ankommer

Norge sent i opplæringsløpet, har jeg valgt å vektlegge de teoretiske perspektivene som er *mest* aktuelle for *studiens målgruppe* og som i størst mulig grad belyser *deres* behov i undervisningssituasjoner.

Det er videre verdt å nevne at det også har vært hensiktsmessig å trekke inn teoretiske perspektiver knyttet til språkutvikling fra blant annet Cummins (1984), Vygotsky (1978) og Singleton (1989). Dette er viktige perspektiver som kan bidra til å gi en økt forståelse av nyankomne elevers erfaringer i undervisningssituasjoner og opplæringsløpet generelt.

Enkelte av temaene som reises i teorikapittelet, eksempelvis *særskilte tilrettelagte læremidler for nyankomne*, må ses i lys av opplæringsloven og offentlige styringsdokumenter på grunn av manglende relevant teori.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I foregående avsnitt ble bakgrunn for valg av tema og problemstilling, begrepsavklaring og eksisterende forskning presentert samt en beskrivelse av oppgavens teoretiske grunnlag. I kapittel to vil det teoretiske rammeverket bli presentert i følgende rekkefølge: prinsipper for opplæring, organisering av opplæring samt ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever. I kapittel tre redegjøres det for hva som er lovgrunnlaget for innføringstilbudene. I tillegg beskrives organiseringen av innføringstilbudene. I det fjerde kapittelet beskrives bakgrunn for valg av metode og refleksjoner knyttet til valgene som er foretatt. I kapittel fem vil jeg presentere hovedfunn og analyse knyttet til elevgruppens erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning. I det sjette kapittelet drøftes hovedfunnene og støttes opp av relevant teori som ble redegjort i kapittel to. I det siste kapittelet samles trådene fra datainnsamlingen og gis en helhetlig oppsummering av resultatene, konklusjoner og implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

Didaktikk er et omfattende begrep, og stammer fra det greske ordet *didaskhein*, som betyr å *undervise* (Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Engelsen (2012) påpeker at læreplanteorien i Norge regnes som et delområde under *didaktikken* eller *undervisningslæren*. Didaktikken omfatter, forenklet sett, opplæringens *hva, hvordan og hvorfor*. Opplæringens *hva* handler om mål og innhold. *Hvordan* spørsmålet dreier seg om arbeidsmåter og metoder. Med opplæringens *hvorfor* menes begrunnelser av beslutninger som tas, med hensyn til mål, innhold og metoder. Våre verdioppfatninger og vårt pedagogiske grunnsyn virker imidlertid inn på vår oppfatning av ulike didaktiske kategorier og videre samspillet mellom dem. Det finnes derfor en rekke tilnærminger til didaktiske begreper og teorier.

Oppgavens teoridel er avgrenset til kategorien *arbeidsmåter/metoder* som omhandler opplæringens *hvordan*-aspekt. Elevforutsetningen er også et sentralt fokusområde. Som nevnt tar jeg utgangspunkt i Øzerks (2011,2012) og Dales (2003) tilnærminger til kategoriene *arbeidsmåter/metoder* og *elev*. Deres tilnærminger danner grunnlaget for videre diskusjon og kritisk refleksjon. Fokuset er ikke på begrepenes og kategoriernes verdimeslige innhold, samspill eller historiske kontekst. Formålet er at kategoriene og begrepene både skal fungere som et bakteppe og en forståelsesramme for å skape bevissthet rundt undervisning av nyankomne elever på videregående trinn. Kapittelet er strukturert på følgende måte:

- Jeg skal først gjøre rede for generelle pedagogiske prinsipper og metoder som er rettet mot *alle* elever.
- Videre skal jeg knytte de til prinsipper og metoder som spesifikt omhandler undervisning av minoritetspråklige elever.
- Jeg skal til slutt beskrive ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever, med særlig fokus på enkelte aspekter som jeg anser som sentrale i arbeidet med elevgruppen.

2.1 Pedagogisk metodologi og opplæringsteori

Metodologi kan først og fremst beskrives som *læren om metoder* (Øzerk, 2012). Videre handler *pedagogisk metodologi* om opplæringens *hvordan-* aspekt. Øzerk beskriver *pedagogisk metodologi* på følgende måte: «Pedagogisk metodologi handler om erfaringsbaserte og forskningsbaserte ideer om og beskrivelser og presentasjon av pedagogiske metoder» (Øzerk, 2012, s. 64). Pedagogikkens metodologi og opplæringsteori tar med andre ord sikte på å systematisere forskningsforankrede og erfaringsstøttende praktisk-pedagogiske ideer og metoder i vid forstand. Pedagogisk metodologi representerer i tillegg en rekke begreper, ideer og redskaper som har betydning for elevenes læring. Dette er nødvendige elementer for å legge til rette for læring i klassen og på skolen. Pedagogisk metodologi er dermed et kjerneområde i opplæringsteori og undervisningsteori. Øzerk understreker at det i skolesammenheng trengs nyttige formålstjenlige og funksjonelle metoder for å styrke elevenes læring. Videre innebærer gode metoder ryddighet og klarhet, og at de tar hensyn til målgruppens forutsetninger, potensialer og behov. Opplæringsmetoder spiller derfor en viktig rolle i opplæringsammenheng fordi de får konsekvenser for elevenes eller målgruppens læring av det aktuelle innholdet.

2.1.1 Pedagogiske prinsipper for opplæring

Pedagogiske prinsipper er på samme måte som pedagogiske metoder, viktige elementer i en vellykket opplæringsvirksomhet. De pedagogiske prinsippene referer i pedagogikken til aksepterte og anerkjente regler for handling (eller oppførsel) i opplæringsplanlegging, opplæringsgjennomføring og opplæringsevaluering (Øzerk, 2012).

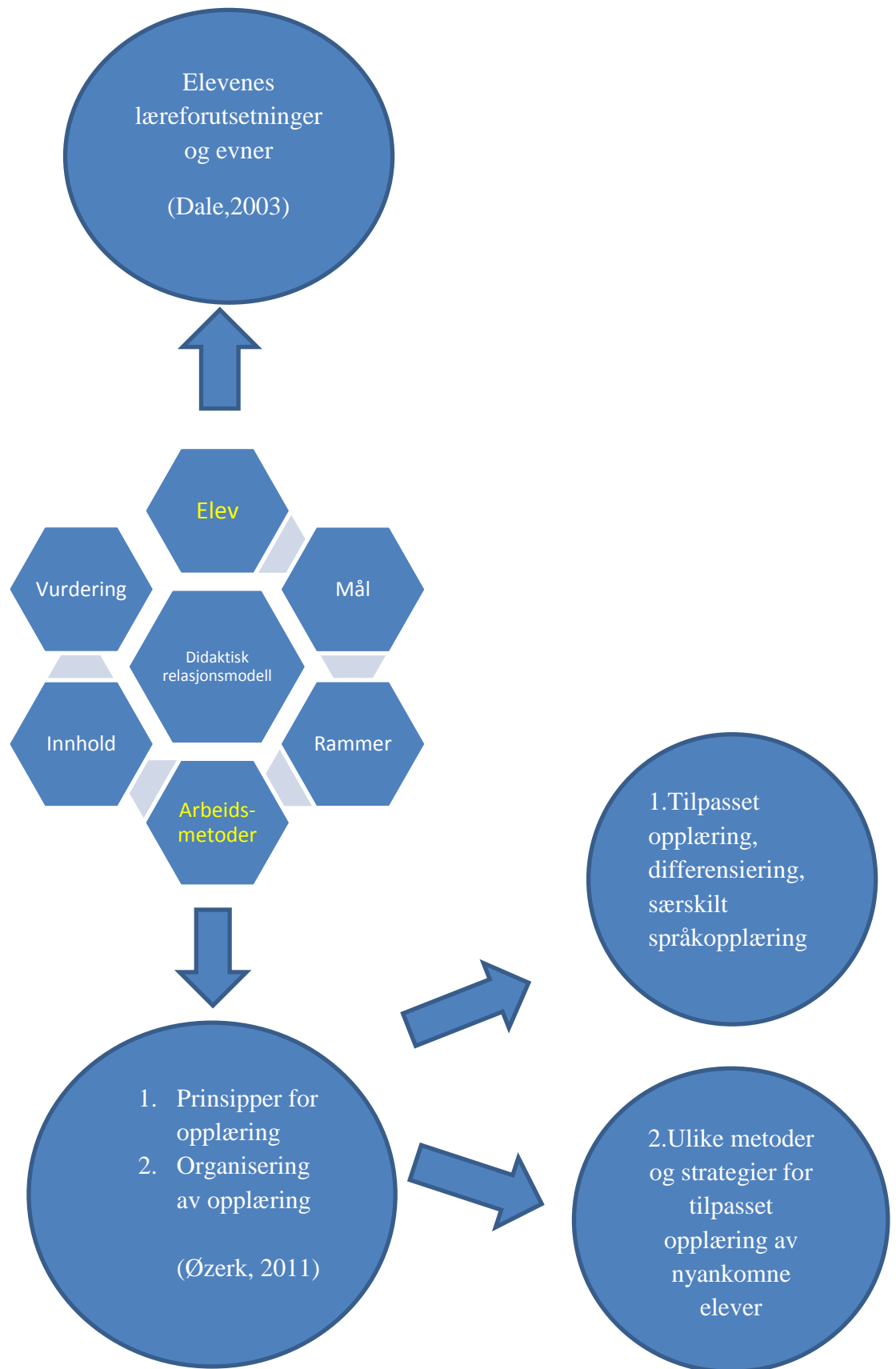
Det er vanlig i litteraturen at uttrykket *pedagogiske prinsipper*, *opplæringsprinsipper* og *undervisningsprinsipper* blir brukt om hverandre. I Kunnskapsløfte brukes uttrykket *prinsipper for opplæring* for å signalisere aksepterte, anerkjente, ønskelige, forventede framgangsmåter og handlinger i utdanningssystemet som både skoleeiere, skoleledere og lærere må følge for å oppfylle reformens intensjoner (Øzerk, 2012; Kunnskapsløftet prinsipper for opplæringen, 2006). Opplæringsprinsipper er imidlertid mer klare og allmenngyldige enn pedagogiske metoder. Pedagogiske prinsipper kan holde seg uendret, men man kan ta hensyn til dem ved å ta i bruk ulike metoder. Opplæringsprinsippene har videre stor betydning for opplæringsvirksomheten, og kan anses som operasjonaliserbare prinsipper i

opplæringsssammenheng. Opplæringsprinsippene er derfor i likhet med pedagogiske metoder, strategier og arbeidsmåter som har betydning for elevenes læring.

2.1.2 Didaktisk relasjonstenking

Øzerks tilnærming til pedagogisk metodologi og opplæringsteori kan ikke ses isolert, men må ses i sammenheng med andre didaktiske elementer. I denne sammenhengen er det derfor nødvendig å trekke inn *didaktisk relasjonstenking*, som legger vekt på å klargjøre samspillet mellom sentrale faktorer (didaktiske kategorier) som innvirker i en undervisningssituasjon (Engelsen, 2012). *Den didaktiske relasjonsmodellen* har først og fremst fått en sentral plass i pedagogikken og didaktisk virksomhet og er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstiltak (Bjørndal & Lieberg 1978). Modellen ble introdusert og utformet i 1978, og inneholdt fem elementer: *mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger* og *evaluering* (Bjørndal & Lieberg, 1978). Senere ble modellen oppdatert, videreutviklet og tilpasset nyere forhold i norsk pedagogikk (Engelsen, 2012). Den utvidete versjonen av modellen inneholder elementene *elev, mål, rammer, arbeidsmåter/metoder, innhold* og *vurdering*. Modellen har imidlertid vært gjenstand for kritikk, blant annet på grunn av uenigheter knyttet til kategoriernes posisjon, dynamikk og aktualitet (Engelsen, 2012).

Figur 2.1 illustrerer den didaktiske relasjonsmodellen og er en framstilling av oppgavens teoretiske grunnlag. Den didaktiske kategorien *arbeidsmåter/metoder* omhandler problemstillinger knyttet til pedagogisk metodologi og opplæringsteori og inneholder følgende elementer: *prinsipper for opplæring* og *organisering av opplæring*. I kommende delkapitler skal jeg gjøre rede for prinsippet om *tilpasset opplæring* og *differensiering*.



Figur 2.1 Oppgavens teoretiske grunnlag

2.1.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig og grunnleggende prinsipp i grunnopplæringen (Øzerk, 2011). Prinsippet er et læreplanfestet opplæringsprinsipp, og blir fremhevet i Kunnskapsløftet. Ut fra et elevperspektiv kan tilpasset opplæring også anses som en *lovfestet rettighet*. Det at tilpasset opplæring er en del av lovverket og forskriftene, gjør at det blir et juridisk begrep og et allmennpedagogisk overordnet prinsipp. I den nye overordnede delen av læreplanen som ble fastsatt i 2017 understrekes det at «tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 16).

Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven paragraf 1-3, der det fremgår at:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Opplæringsloven, 2008, §1-3).

Målet med tilpasset opplæring er å fremme læring hos alle elever uten at deres læringsvilkår blir innskrenket. Prinsippet er videre et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Øzerk fremhever følgende:

Hensikten med § 1-3 Tilpasset opplæring er å sikre at opplæringsforholdene legges metodisk og organiseringsmessig til rette på en måte som gjør det mulig å få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for alle elever *selv om* de ikke har særlig vansker, men ulike evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring maner sånn sett til varierte pedagogisk-metodiske og organisatoriske grep (Øzerk, 2011, s. 21).

Prinsippet er imidlertid ikke bare for elever med særskilte vansker, men også for dem med *særlige evner og talenter*. Det understrekes at: *Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre* (Øzerk, 2011, s. 20).

Dale (2003) fremhever at den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner blant annet består av følgende momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap. Han understreker videre at en ikke kan realisere en god opplæring uten at de krav og forventninger en stiller til eleven, er realistiske i forhold til elevenes læringsforutsetninger og evner.

Tilpasset opplæring handler med andre ord om å ta hensyn til *mangfoldet* i elevgruppen, skape tilpassete læringsvilkår og videre lette elevenes læring og oppnåelse av et sentralt fastsatte kompetansemål. I praksis handler dette om operasjonalisering av læreplanverket ved hjelp av tilpassete arbeidsmåter, organiseringsformer, opplæringsmetoder, læremidler og læringsressurser samt tilpassede læringsprinsipper.

2.1.4 Differensiering

Tilpasset opplæring har som nevnt ovenfor en sentral plass i Kunnskapsløftet (Øzerk, 2011). I den delen av Kunnskapsløftet (LK06/LK06S) som handler om «Prinsipper for opplæring», finner vi derfor en rekke formuleringer som understreker viktigheten av tiltaket. En av formuleringene lyder som følger: «Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Kunnskapsløftet prinsipper for opplæringen, 2006, s. 5). Dette er med andre ord metodiske strategier som faller under temaet *differensiering* (Øzerk, 2011). *Differensiering* i pedagogisk sammenheng handler først og fremst om håndtering av forskjellighet. Differensiering handler også om å «lette elevens læring igjennom varierte tiltak, organiseringsformer, arbeidsmåter og metoder eller alternative systemrettede opplæringsforhold» (Øzerk, 2011, s. 24).

Det er imidlertid viktig å understreke at begrepet *differensiering* ikke benyttes i eksisterende lovverk, forskrifter og læreplan av historiske årsaker. I dagens skolesystem er ikke alle alternative opplæringsforhold og differensieringsformer akseptert. Det finnes derfor en rekke varianter av differensiering som betraktes som lovstridig. Helt frem til 1960-1970 tallet har differensieringsbegrepet brukt i forbindelse med praksiser som i dag ville blitt ansett som negative. Differensiering kan derfor lett assosieres med negative praksiser og negativt ladede begreper som *segregering*, *stempling*, *stigmatisering* eller *sortering* (Ongstad & Telhaug, 1979). *Faglig* og *etisk* forsvarlig differensiering kan likevel ha viktige funksjoner. Kunnskapsløftet anser varierte strategier og tiltak, eller ulike differensieringstiltak, som sentrale virkemidler for tilpasset opplæring.

I likhet med andre pedagogiske temaer, er differensiering et sammensatt tema med ulike kategorier (Øzerk, 2011). De to vanligste kategoriene er *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering*:

1. *Pedagogisk differensiering* dreier seg om tiltak knyttet til mål, innhold og metoder i opplæringen
2. *Organisatorisk differensiering* handler om å gi organisert opplæring basert på gruppering.

Begge disse differensieringskategoriene forekommer som *intraskolebaserte tiltak*, dvs. differensiering som gjennomføres innenfor klasserommet eller skolen.

Tekstboks 2.2 belyser de ulike variantene av differensiering og eksempler på noen utvalgte underkategorier:

Pedagogisk differensiering	Organisatorisk differensiering
<p><i>Tempodifferensiering:</i> handler om å legge opplæringen til rette for at elevene skal ha mulighet til å arbeide seg igjennom samme lærestoff i ulikt tempo.</p> <p><i>Metodisk differensiering:</i> handler om å bruke varierte tilpassete metoder, arbeidsmåter, opplæringsformer og oppgaver med tilpasset vanskelighetsgrad.</p>	<p><i>Tospråklighetbasert differensiering:</i> går ut på å etablere tospråklige-modeller for tospråklige elever i egne klasser/grupper innenfor ordinær skole.</p> <p><i>Behovs differensiering:</i> Enkelte elever eller grupper av elever som har behov for særskilt opplæring eller intensiv opplæring. I en kort periode gis denne opplæringen i klasser eller grupperom. Her går man ut fra en faglig vurdering om at læreren/skolen ikke kan gi denne opplæringen som eleven/elevene har behov for innenfor rammen av det ordinære klassefelleskapet.</p>

Tekstboks 2.2 Pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering (Øzerk, 2011)

Differensiering er som nevnt ovenfor et sammensatt tema med ulike kategorier. Dale (2003) fremhever 7 grunnleggende kategorier for differensiert opplæring. De 7 kategoriene er som følger:

1. Å skaffe kunnskap om elevenes forutsetninger og evner
2. Å tilrettelegge for at opplæringsmål kan knyttes til arbeidsplaner
3. Muligheter for ulike nivåer i oppgavene og tempoet
4. En gjennomtenkt organisering av skoledagen
5. Tilgang til varierte læringsarenaer og læremidler
6. Bruk av ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder
7. (...) forskjellige former for vurdering

De sju kategoriene skal til sammen vise den komplementære kvaliteten i den differensierte og tilpassete opplæringen. På den måten utvikles en «forsterket tilpasset opplæring for alle gjennom organisatorisk tilrettelegging og differensiering» (Dale, 2003, s. 79). De syv punktene berører også enkelte av differensieringskategoriene som jeg har gjort rede for i tekstboks 2.2. Jeg skal utdype kategorien *å skaffe kunnskap om elevenes forutsetninger og evner* i senere underkapitler.

2.1.5 Forsvarlig differensiering

Som nevnt i tidligere avsnitt finner man ulike varianter av organisatorisk differensiering som er pedagogisk forsvarlig og lovlig, samtidig som det finnes en rekke varianter av organisatorisk differensiering som anses som lovstridig (Øzerk, 2011).

I noen tilfeller glir de ulike underkategoriene av differensiering over hverandre, og det kan være små forskjeller mellom de ulike underkategoriene. Den juridiske rammen for differensieringstiltak i norsk skole finner vi opplæringslover § 8-2 som tar opp organisering av elever i klasser eller basisgrupper:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleiare lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen (Opplæringsloven, 2003, §8-2).

Loven fremhever *elevenes behov for sosial tilhørighet* som et viktig kriterium for organisatoriske tiltak i opplæringen (Øzerk, 2011). Videre signaliserer loven at skolene som regel ikke skal foreta organisatorisk differensiering basert på *faglig nivå, kjønn* eller *etnisk tilhørighet*. Departementet understreker at dette må ses i lys av opplæringslovens formålsparagraf som legger vekt på at elevene skal utvikle sosial kompetanse, holdninger, verdier og ferdigheter som gjør dem i stand til å bidra positivt i et stadig mer mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Fellesskapet spiller derfor en viktig rolle for skolens mulighet til å realisere et samlet sett best mulig læringsutbytte for elevene. Likevel understrekes det at «lovens utgangspunkt kan fravikes i konkrete tilfeller når det foreligger tilstrekkelig tungvende elevhensyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I slike tilfeller må det foretas en *forsvarlighetsvurdering* dersom elevene skal organiseres i grupper etter faglig

nivå. Dersom dette er en kortvarig organisatorisk differensiering, kan tiltaket begrunnes pedagogisk, etisk og juridisk (Øzerk, 2011). Det er imidlertid viktig at det over tid ikke utvikler seg en praksis som går på bekostning av lovens fellesskapsprinsipp.

2.2 Særskilt språkopplæring

Tilpasset opplæring og differensiering berører både *organisatoriske* og *pedagogiske* sider ved elevenes undervisning på skolen. Videre henger tilpasset opplæring som et juridisk begrep og et allmennpedagogisk overordnet prinsipp nøye sammen med flere paragrafer i opplæringsloven, blant annet *Opplæringsloven §2-8 (grunnskolen)* og *§ 3-12 (videregående opplæring)* om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter:

§ 2-8.Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringsloven, 2003, §2-8).

3-12.Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar

Elevar i videregående opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringsloven, 2008, §3-12)

Loven sier videre at: «Kommunen/fylkeskommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring» Det er imidlertid ikke klart definert hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er, og loven sier ingenting om hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes (Rambøll, 2016).

Særskilt språkopplæring kan være tre forskjellige tiltak og er en samlebetegnelse på:

- *Særskilt norskopplæring*
- *Morsmålsopplæring*
- *Tospråklig fagopplæring*

Hva slags type særskilt språkopplæring eleven skal få tilbud om, må imidlertid fattes i et enkeltvedtak (Øzerk, 2016). Det innebærer å klargjøre hva slags særskilt språkopplæring eleven skal ha samt hvordan opplæringen skal organiseres (Udir, 2016c).

Som nevnt innledningsvis er nyankomne elever en sammensatt elevgruppe med ulike bakgrunn og ulike behov i opplæringen. Elever som kommer til Norge sent i skoleløpet kan oppleve store utfordringer med å tilegne seg fagenes innhold, og dermed også vansker med å fullføre og bestå videregående opplæring. Elevgruppen kan derfor ha behov for en tilpasset opplæring igjennom særskilt språkopplæring. En verdi som blir vektlagt innenfor tilpasset opplæring er at elevenes erfaringer, kompetanse og potensial blir tatt i bruk i klasserommet for å gjøre læringen relevant (Bjørnsrud, Nilsen, 2008). Særskilt språkopplæring kan i denne sammenhengen brukes for å tilrettelegge for elevenes forutsetninger og behov ved å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunnskompetanse.

2.2.1 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring kan beskrives som *en forsterket tilpasset opplæring i og på norsk* (Øzerk, 2016, s. 53). Opplæringsloven legger imidlertid ingen føringer på verken læreplan, innhold eller hvilken kartlegging som skal gjøres i tilknytning til særskilt språkopplæring (Rambøll, 2016). Særskilt norskopplæring har videre en egen læreplan *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som kan benyttes både i grunnskole og i videregående, man kan tilpasse etter den ordinære læreplanen i norsk, eller gi opplæringen etter lokalt utviklet læreplan (Udir, 2007a).

Den særskilte språkopplæringen kan foregå i et innføringstilbud eller som tilpasning i den ordinære opplæringen, og elevene skal få tilbudet om opplæringen frem til de har tilstrekkelige norskerfardigheter til å følge ordinær opplæring (Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12).

2.2.2 Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Morsmålsopplæring er opplæring *i og på* morsmålet (Øzerk, 2008). Opplæringen skal ta utgangspunkt i læreplanen for morsmål og kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring (Udir, 2007b; Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12). Morsmålsopplæring er særlig aktuelt for elever som skal lære seg å lese og skrive uten å kunne norsk.

Tospråklig fagopplæring innebærer at eleven får opplæring på sitt morsmål og norsk i ett eller flere fag (Øzerk, 2008). Opplæringen inneholder følgende komponenter:

1. opplæring i elevens førstespråk/morsmål
2. opplæring i elevens andrespråk
3. opplæring på førstespråket/morsmålet (i en periode av elevens skolegang)
4. opplæring på andrespråket

Undervisningen blir gitt av tospråklige lærere, og det er læreplanen i det enkelte fag som skal brukes (Udir, 2016e). Opplæringen kan gjennomføres før den ordinære undervisningen eller etter den ordinære undervisningen.

2.3 Læremidler og læringsressurser

De foregående underkapitlene har tatt for seg pedagogiske metoder, prinsipper og hensyn som er knyttet til organiseringen av undervisningen. I kommende underkapitler skal fokuset rettes mot læremidler. Lærebøkenes/læringsressursenes didaktikk berører og omhandler opplæringens-*hva* aspekt (Øzerk, 2012). *Hvordan* læremidler og læringsressurser skal benyttes i en undervisningssituasjon berører imidlertid opplæringens metodiske aspekt. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes derfor også ved *variasjon* i bruk av læremidler og læringsressurser og kan videre knyttes til særskilt språkopplæring.

Etter kunnskapsløftet ble læremidler definert på følgende måte i opplæringsloven:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Opplæringsloven, 2010, §17-1).

Læremidler omfatter altså både trykte lærebøker og digitale ressurser. *Lærebok* kan defineres som: «et middel der forfatterne fortolker og konkretiserer innholdet i de enkelte fags læreplaner for å komme ut med et produkt som støtter opp under og bidrar til å realisere innholdet og de uttalte mål i læringsdokumentene» (Øzerk, 2001, s.254). Digitale læringsressurser kan videre defineres som «elektroniske hjelpemidler brukt i en pedagogisk sammenheng» (Sandvik, 2009, s. 135).

2.3.1 Særskilte tilrettelagte læremidler

Særskilte tilrettelagte læremidler kan først og fremst defineres som:

(...) Læremidler som kommer i tillegg til eller i stedet for ordinære læremidler. Læremidlene er tilrettelagt i innhold gjennom ulike funksjonsnivå, og i form gjennom ulike formater for å øke tilgjengeligheten. Læremiddelet skal bidra til tilpasset opplæring for den enkelte og samtidig ivareta deltakelsen i fellesskapet. Begrepet omfatter videre både læremiddel til eleven, rettleidningsmateriell og metodisk materiell som lærerveiledninger (Oxford research, 2008; Udir, 2009).

Som nevnt i tidligere avsnitt handler pedagogiske prinsipper om aksepterte og anerkjente regler for handling (eller oppførsel) i opplæringsplanlegging, opplæringsgjennomføring og opplæringsevaluering. De pedagogiske prinsippene og kriteriene som fremmes og opprettholdes i skolen har betydning for elevenes læringsutbytte. I *Mangfold og mestring* (NOU 7, 2010) blir det blant annet fremhevet at opplæringsloven *ikke* gir føringer knyttet til innholdet i ordinære læremidler. Det er heller ingen spesifikke krav i opplæringsloven til produksjonen av særskilte læremidler rettet mot minoritetsspråklige elever.

Utdanningsdirektoratet stiller imidlertid krav om at «de læremidlene som lages med offentlig støtte skal gjenspeile det flerkulturelle perspektivet slik at både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse» (NOU 2010:7, s. 353). Direktoratet ønsker i denne sammenhengen å bidra til at læremidler i høyere grad ivaretar prinsippet om språklig tilrettelegging ut fra behov hos minoritetsspråklige elever/lærlinger/deltakere. Behovet for og mangelen av læremidler som er tilpasset minoritetsspråklige med hensyn til nivå, alder og ferdigheter blir i tillegg fremhevet i flere evalueringer, utredninger og offentlige dokumenter (NOU 2010:7; Oxford research, 2008; Udir, 2014b; Rambøll, 2009; Rambøll, 2015). Følgende utdrag fra Rambøll (2015) rapporten «Evaluering og behovsundersøkelse av læremidler med statstilskudd» illustrerer dette:

Få av læremidlene oppfyller helt kravet om språklig tilpasning. Det er i liten grad utviklet egne ordlister eller begrepsforklaringer for minoritetsspråk. Flere av læremidlene oppgis som for kompliserte for målgruppen. Dette gjelder for eksempel Norsk start som er et læremiddel i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige. Læremiddelet oppgis å være for vanskelig for elever som ikke kan noe norsk fra før. Mange i denne gruppen har lite utdanning med seg fra hjemlandet, og læremiddelet oppleves derfor som for fokusert på tekst og for lite muntlig (Rambøll, 2015, s. 45).

Videre er følgende utdrag et eksempel på et krav som utdanningsdirektoratet stiller til læremidler for minoritetsspråklige elever: «Tospråklige begrepsdatabaser og ordlister for å forenkle innlæringen. For videregående opplæring og voksenopplæring bør det være grunnleggende grammatikk og ordforrådsoppgaver som er tilpasset ungdom og voksne» (Rambøll, 2015, s. 39).

Det skiller også mellom ulike kategorier av læremidler som er rettet mot nyankomne elever eller minoritetsspråklige elever med svake norskkunnskaper (NOU 2010:7; Oxford research, 2008; Udir, 2009; Rambøll 2015)

1. Læremidler i grunnleggende norsk
2. Læremidler i morsmål
3. Læremidler for tospråklig fagopplæring

Læremidler i grunnleggende norsk skal først og fremst ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag (Rambøll, 2015). Videre skal *læremidler i morsmål* dekke kompetansemålene i læreplanen for morsmål og skal ses i sammenheng med de andre fagene i skolen. De skal også legge vekt på utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, og oppbygning av ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet. *Læremidler for tospråklig fagopplæring* kan benyttes i sammenheng med tospråklig fagopplæring og skal gjennom tilrettelagte tekster og oppgaver bidra til at elevene lærer faget parallelt med utvikling av deres norskferdigheter og oppbygging av ordforråd og begrepsforståelse (Rambøll, 2015). Læremidlene skal også kunne bidra til at elevene får en raskere progresjon i ulike fag, og lette elevenes overgang til ordinær opplæring.

2.4 Ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever

Jeg har i tidligere delkapitler gjort rede for pedagogiske prinsipper som har som mål å:

- fremme læring hos *alle* elever uten at deres læringsvilkår blir innskrenket
- ta hensyn til *minoritetsspråklige elevers* forutsetninger og behov

Videre har jeg pekt på ulike tiltak, organiseringsformer og metoder som kan bidra til å lette elevers læring igjennom variasjon i bruk av arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Jeg har også belyst betydningen av og tanken bak særskilte tilrettelagte læremidler for minoritetsspråklige elever. I de kommende underkapitlene skal jeg beskrive ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever på videregående trinn, med særlig fokus enkelte aspekter og mål som jeg anser som sentrale i arbeidet med elevgruppen.

2.4.1 Språkutviklende arbeidsmetoder

Det finnes omfattende forskningslitteratur om språktilegnelse hos barn, ungdom og voksne (Harley, 1986; Singleton, 1989, Long, 1993). Harley, Singleton og Long trekker følgende generelle konklusjoner i forhold til *aldersaspektet*:

- Jo tidligere språkinnlæringen starter, desto lengre når andrespråksinnlæringen i retning av innfødt beherskelse av språket
- Individuer som lærer seg et andrespråk som barn, tenderer til å nå et høyere beherskelsesnivå enn individer som lærer seg et andrespråk som voksne
- I formelle innlæringssituasjoner (klasserom) lærer eldre barn raskere enn yngre barn. De barna som begynner tidligere i sin skolegang tenderer likevel til å nå høyere ferdighetsnivåer enn de som begynner seint i skolegangen.

Disse litteraturoversiktene belyser at elever som kommer sent i skoleløpet *kan* ha større utfordringer med å tilegne seg et nytt språk sammenlignet med elever som kommer tidlig i skoleløpet. Det betyr imidlertid *ikke* at de ikke har potensiale til å tilegne seg et andrespråk så godt at det kan fungere som et fullverdig opplæringspråk. Singleton understreker at individer som begynner seint, også kan utvikle mer avanserte språklige ferdigheter: « ...Concerning second languages for the middle-aged and elderly, there is every reason to believe that, again given suitable learning conditions, such learners can in most respects be as successful in acquiring a second language as their juniors» (Singleton, 1989, s. 267). Dette illustrerer at

arbeidsmetodene som benyttes i undervisningssituasjoner kan ha særlig stor betydning for elevgrupper som kommer sent i opplæringsløpet. *Språkutviklede arbeidsmetoder* kan i denne sammenhengen være et viktig fokusområde og tilnærming.

Språkutviklende arbeidsmetoder kan defineres som «undervisning som retter seg inn både mot faglige og språklige mål, anvender en kontekstualisert didaktikk, fremmer aktiv deltakelse i muntlig interaksjon og skriving og tilbyr tilpasset støtte» (Hajer & Meestringa, 2014, s. 7). En språkutviklende undervisning vil gagne alle elever, men vil være særlig avgjørende for om nyankomne elever med behov for tilpasset opplæring vil utvikle seg språklig og faglig.

Engen (1996) og Øzerk i Engen (1996) fremhever at beherskelse av andrespråket (S2) er avhengig av tre faktorer som gjensidig utfyller hverandre (Engen, 1996):

- 1) En fagopplæring som tar hensyn til elevenes totale språkrepertoar S1 (førstespråket) og S2 (andrespråket) – *tospråklig fagopplæring*
- 2) Systematisk opplæring i S2 som andrespråk, dvs. *opplæring etter en metodikk og en progresjon som tar hensyn til minoritetslevenes særskilte forutsetninger*
- 3) Uformell sosial omgang med andrespråksbrukere.

Tospråklig fagopplæring er relatert til systematisk opplæring i S2 først og fremst fordi den vil styrke *det faglige begrepsapparatet* på S2. På den andre siden vil bedre beherskelse av S2 styrke beredskapen for *utbytterik fagopplæring*.

Det er *også* et gjensidig påvirkningsforhold mellom *norskspråklig utvikling* og *teoretisk-faglig utvikling* (Øzerk, 1992). Elevenes utvikling i teoretiske fag bidrar til deres norskspråklige utvikling, *samtidig* som elevenes norskspråklige utvikling på den andre siden bidrar til elevenes fagforståelse og deres utbytte av fagundervisningen på skolen. Språklig og faglig utvikling bør derfor ikke anses som to adskilte utviklingsområder.

Tospråklig fagopplæring er videre relatert til uformell sosial omgang med andrespråksbrukere, fordi faglige begreper har sine røtter i hverdagslivets spontane begreper, og fordi beherskelse av faglige begreper virker tilbake på evnen til å kommunisere uformelt (Vygotski, 1978). I neste avsnitt skal jeg utdype betydningen av hverdagsbegreper i undervisningssammenheng.

2.4.2 Muntlige arbeidsmetoder

Varierte læringsformer øker læringsutbytte (Repstad & Tallaksen, 2011). I arbeidet med nyankomne elever bør derfor *muntlig arbeidsmetoder* også være et sentralt fokusområde. Viktigheten av muntlige arbeidsmetoder kan ses i lys av Cummins' (1984) forståelse av språkutvikling og skille mellom nivåer i språket. Cummins skiller først og fremst mellom *det daglige språket* og *det akademiske språket*. Det daglige språket referer til ferdighetene man trenger for å kommunisere med andre, som uttale, ordforråd og bruk av hverdagsbegreper. Det akademiske språket er videre mer komplekst, abstrakt og kontekstuavhengig og krever derfor andre ferdigheter enn det daglige språket, som meningsdanning, analyse og vurdering av innhold. I skolesammenheng brukes mer kompliserte uttrykksformer, ord og begreper enn i dagligspråket, både i undervisningssituasjoner og i skriftspråket. Grad og omfang av akademiske begreper øker med klassetrinn og det kan være utfordrende for elever som kommer til Norge sent i skoleløpet å følge undervisningen. Faglige begreper har imidlertid sine røtter i hverdagslivets spontane begreper (Vygotski, 1978). Sosial interaksjon er derfor sentral for språkinnlæring. Elever med begrensede norskerferdigheter trenger arbeidsmetoder som bidrar til språklig samhandling og dialog. Elevene når betydelig lenger gjennom å bearbeide et fagstoff sammen enn de gjør gjennom individuelle arbeidsmåter (Lindberg, 2004). Muntlighet kan i denne sammenhengen settes i fokus igjennom lytteoppgaver, gruppearbeid, fremføringer m.m.

2.4.3 Arbeid med elevenes forkunnskaper

Det er grunnleggende i all pedagogikk at skolen skal bygge på det som er kjent for elevene (Øzerk, 2011). Som det ble redegjort for i tidligere avsnitt presenterer Dale (2003) 7 grunnleggende kategorier for differensiert opplæring. Det første punktet innebærer *å skaffe kunnskap om elevenes forutsetninger og evner*. I denne sammenhengen fremheves det at lærestedets differensiering bør ta utgangspunkt i *elevenes læringspotensial og oppnådde dyktighet*. Elevenes læringsforutsetninger og evner er ikke statiske. Læringspotensialet kan derfor utvikles gjennom læreprosesser.

I arbeidet med elevenes forkunnskaper vektlegger Dale også overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Skolen trenger å samarbeide om overgangen fra ungdomsskolen til den videregående opplæring for å kunne utvikle et velegnet differensieringstiltak som tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger og evner. Følgende strategier blir trukket frem:

- Hospiteringsuker på den aktuelle videregående skolen med informasjon om linjene og hva et valg til den aktuelle linjen vil innebære.
- En gjennomgang av læremidler, metodikk og vurderingsformer i forskjellige fag.
- Skolestartprogram som innebærer oppfølging via elevsamtaler.
- Presentasjon av skolens undervisningsopplegg, studieteknikk og opplæring av digitale ressurser
- Kartlegging av den enkeltes elevs ressurser og behov.

Selv om Dale tar utgangspunkt i *generelle* overgangsrutiner fra ungdomsskole til videregående opplæring kan de overnevnte strategiene også overføres til overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning.

Bunar (2015) peker videre på ulike faktorer for en god mottakelse av *nyankomne elever*. I likhet med Dale, framhever han viktigheten av å kartlegge elevens forkunnskaper, ferdigheter og behov ved oppstart. Han understreker i tillegg at det er nødvendig å benytte elevens morsmål som en ressurs i opplæringen. For nyankomne elever kan det være hensiktsmessig med en tospråklig tilnærming, både i arbeidet med forkunnskaper og i forbindelse med overgangen til den ordinære undervisningen. Uavhengig av om elevene får tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, er en viktig arbeidsmetode derfor å ta utgangspunkt i elevenes språkkompetanse (Øzerk, 2016).

2.4.4 Grunnleggende ferdigheter og dybdelæring

Metodiske avgjørelser har betydning for faginnholdet som skal formidles i undervisningssituasjoner. Selv om oppgavens hovedfokus er på *arbeidsmåter og metoder*, er det likevel uunngåelig å ikke nevne kategoriene *mål og innhold*. Jeg har derfor valgt å trekke inn to områder som jeg ønsker å fremheve i arbeidet med elevgruppen: *grunnleggende ferdigheter og dybdelæring*.

I den nye overordnede delen av læreplanen beskrives prinsipper for *læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens ansvar for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen blir i tillegg vektlagt.

Prinsippet om *grunnleggende ferdigheter* tar for seg følgende aspekter:

(...) I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre. Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene. Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Videre blir prinsippet om *kompetanse i fagene* beskrevet på følgende måte:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Systematisk og kontinuerlig arbeid med grunnleggende ferdigheter er viktig for *alle* elever uansett bakgrunn. For elever som kommer sent i opplæringsløpet er det imidlertid avgjørende å tette igjen eventuelle kunnskapshull slik at de kan tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. Fokus på de grunnleggende ferdighetene vil derfor være en viktig strategi for at elevene skal mestre videre skolegang. Dette kan bidra til at elevene videre utvikler dybdeforståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor fag. Grunnleggende ferdigheter inneholder imidlertid flere komponenter. I neste avsnitt skal jeg gjøre rede for *digitale ferdigheter*, som én av de fem grunnleggende ferdighetene som fremheves i kunnskapsløftet.

2.4.5 Digitale ferdigheter

Det påpekes at digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv preget av raske endringer (Johanson & Karlsen, 2018). I dag er det vanlig at de aller fleste elever får egen datamaskin på videregående skole. Det legges derfor opp til at det meste av skolearbeidet i den ordinære undervisningen foregår med og via en eller annen form for informasjons- og kunnskapsteknologi: arbeidsoppgaver deles ut og leveres inn via digitale plattformer, elevene finner for eksempel materiale til oppgaver og prosjekter via internett og digitale tjenester. Videre skjer kommunikasjon mellom elevene og mellom lærerne og elev ofte via digitale verktøy. I tillegg til skolens omfattende bruk av IKT er også hverdagen fylt med erfaringer som er funnet og delt via skjerm og internett (Johanson

& Karlsen, 2018). Dette belyser at elevene trenger digitale ferdigheter, både i det praktiske skolearbeidet og for å kunne mestre og delta i dagens komplekse digitale samfunn

Med LK06 ble de fem grunnleggende ferdighetene innført: å kunne lese, regne, og skrive samt muntlige og digitale ferdigheter (Udir, 2017). Å mestre alle fem regnes som «grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Udir, 2012, s.5). Det fremheves i utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter at digitale ferdigheter innebærer: å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser samt å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.

For det første kan digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet forstås som det å kunne bruke digitale plattformer og utstyr som et verktøy i skolearbeidet generelt, dette kan anses som *verktøyaspektet* eller *redskapskompetanse* (Johanson & Karlsen, 2018; Krumsvik & Ludvigsen, 2011, s. 204). Videre kan de generelle digitale ferdighetene ses i sammenheng med de *fagspesifikke kompetansemålene*. De fem grunnleggende ferdighetene blir med andre ord integrert i faget. Dette betyr at når elevene jobber med et fagspesifikt kompetansemål, jobber de samtidig med en eller flere av de grunnleggende ferdighetene. I likhet med målsettingen om dybdelæring, er kontinuerlig og systematisk arbeid med digitale ferdigheter et viktig fokusområde for *alle* elever. For elever som har lite/ingen erfaring med digitale læremidler og som i tillegg ankommer sent i opplæringsløpet, er det særlig hensiktsmessig med ekstra støtte.

2.5 Oppsummering

Ut fra det teoretiske grunnlaget som nå er beskrevet, foreligger det nå et begrepsmessig fundament for å analysere og drøfte hvordan nyankomne elever på videregående trinn erfarer overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning, og videre hvilke faktorer elevene mener kan bidra til en *bedre* overgang.

Før jeg går over til beskrivelsen av de metodiske valgene jeg har foretatt og hvilke metodiske refleksjoner jeg har gjort rundt disse samt analyse og drøfting av det empiriske materialet, ønsker jeg å redegjøre for hva som er lovgrunnlaget for innføringstilbud og videre gi en

beskrivelse av organisering av tilbudet. Ettersom det ikke ble samlet inn detaljert informasjon om tilbudet elevene mottok ved ankomst, blir det gitt en *generell* beskrivelse av innføringstilbud. Det kommende kapittelet er derfor ikke inkludert i metodedelen av oppgaven.

Som beskrevet innledningsvis er oppgaven avgrenset til elevenes erfaring med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning. Elevenes overordnede erfaringer fra innføringstilbudet vil likevel bli inkludert i data-og analysekapittelet. Innføringstilbud danner et viktig grunnlag for videre opplæringsløp og kan derfor være avgjørende for hvordan elevgruppen opplever overgangen til den ordinære undervisningen.

3 Opplæringstilbud for nyankomne elever

Å legge til rette for gode innføringstilbud er viktig for en elevgruppe som har ulike forutsetninger og skolebakgrunn; alle kommuner og fylkeskommuner må derfor være forberedt på å ta imot nyankomne elever, enten de kommer på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere. Innføringstilbud kan både fungere som en god introduksjon til det norske utdanningssystemet og videre være en viktig sosialiseringarena (Rambøll, 2016).

3.1 Organisering av innføringstilbud

Barn i grunnskolealder (6–16 år) har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 2003, §2-1). Dersom det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn tre måneder, har de rett til opplæring fra dag 1. Ungdom i alderen 16–24 har rett (men ikke plikt) til videregående opplæring dersom de har fullført grunnskole eller tilsvarende (Udir, 2016d). Kommuner og fylkeskommuner kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. opplæringsloven §§ 2-8 femte ledd og 3-12 femte ledd. Selv om eleven får tilbud fra kommunen eller fylkeskommunen om et innføringstilbud, kan eleven og elevens foreldre likevel takke nei til tilbudet og si ja til et ordinært opplæringstilbud.

For elever som begynner på ungdomstrinnet uten særlig skolegang, er det spesielt utfordrende å utvikle muntlige ferdigheter i norsk, lære seg å lese og skrive på norsk og opparbeide seg grunnleggende ferdigheter og fagkunnskaper i alle fag for å møte ungdomstrinnets krav (Udir, 2016a, s. 18). Det er derfor mange kommuner som organiserer egne grupper for de som ikke kan lese og skrive, gjerne kalt alfagrupper/alfaklasser.

Det overordnede målet med tilbudet er at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen i norsk skole og nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Udir, 2016a). Innføringstilbud blir derfor beskrevet som et *overgangstilbud* og skal maksimalt vare i to år. Evalueringen viser imidlertid at mange skoleeiere velger å avgrense innføringstilbudet til ett år, med begrunnelse om at det er viktig at elevene raskt integreres i ordinære klasser (Rambøll, 2016).

I likhet med andre former for særskilt språkopplæring kan også innføringstilbud organiseres på forskjellige måter. Skoleeier kan derfor velge å organisere opplæringen for nyankomne elever i *egne grupper, klasser* eller *skoler*. I rapporten «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» (2016) blir innføringstilbud kategorisert på følgende måte:

- 1) I den minst integrerte formen der eleven får tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring i et ordinært opplæringstilbud.
- 2) I et delvis integrert tilbud der eleven går i en ordinær klasse ved en ordinær skole, men får deler av opplæringen i en innføringsgruppe.
- 3) En mer sentralisert løsning der tilbudet i innføringsklasse gis ved utvalgte skoler i kommunen. Dette innebærer at enkelte skoler har ansvar for innføringstilbudet for et eller flere klassetrinn.
- 4) Kommunens innføringstilbud er samlet ved én eller flere skoler, som kun tilbyr opplæring til nyankomne elever.

I første omgang skal skoleeier kartlegge elevenes ferdigheter i norsk før de fatter vedtak om særskilt språkopplæring og eventuelt opplæring i et innføringstilbud (Rambøll, 2016). Det understrekes også at kartleggingen skal gjennomføres underveis i opplæringen for elever som får særskilt språkopplæring, herunder for elever i et innføringstilbud.

Flere rapporter og evalueringer belyser imidlertid at det er stor variasjon mellom skoler og skoleeiere i forhold til kunnskap om regelverk og tiltak samt i hvor stor grad tiltakene benyttes og tas i bruk i undervisning (Rambøll, 2016; Berg et al., 2016). Det fremheves også i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* at mange skoleeiere og skoler står ovenfor utfordringer når det gjelder kartlegging av elevene, utforming av tilbud, relevant kompetanse blant personalet og regelverksforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evalueringer viser for eksempel at en liten andel av lærerne som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring, har formalkompetanse til å undervise målgruppen. Departementet påpeker at dette kan være en indikasjon på at kvaliteten på tilbudet elevene mottar er for dårlig, noe som vil bidra til at det tar lengre tid før elevene lærer seg norsk.

3.2 Kombinasjonsklasse

Innføringstilbud kan også organiseres som *kombinasjonsklasser* på videregående skoler. Kombinasjonsklasse er et tilbud til elever mellom 16-20 år med kort botid i Norge (Udir, 2016b). Tilbudet gir differensiert opplæring i grunnskolefag og er for elever som:

- ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet som tilsvarer norsk grunnskole
- har avsluttet ordinær grunnskole i Norge, men som på grunn av kort botid trenger mer opplæring
- har vitnemål fra hjemlandet som tilsvarer norsk grunnskole, men som trenger mer norskopplæring og fagopplæring før oppstart på Vg1

Formålet med kombinasjonsklasser er å forberede elevene på hva som forventes i videregående skole. Tilbudet består av særskilt språkopplæring, samtidig som elevene kombinerer grunnskoleopplæring i seks fag med å kunne ta fag på videregående nivå (Udir, 2016). Ordningen er forholdsvis ny og bygger på et vellykket forsøk ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik (Vfk, 2017). Erfaringer fra skolen tilsier at tallet på frafall har minket (Udir, 2016b). NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), fremhever også at elevene som har benyttet seg av tilbudet har fått bedre forutsetninger for å mestre videre skolegang (NAFO, 2016). Enkelte skoler har implementert en tilsvarende modell, og flere skoler er i gang med å utvikle tilbudet, eksempelvis i Telemark, Vadsø og Østfold fylkeskommune (Telemark fylkeskommune, 2017; Vadsø videregående skole, 2017, Østfold fylkeskommune). Det er imidlertid begrenset forskningsbasert kunnskap om kombinasjonsklasser, noe som gjør det vanskelig å trekke slutninger om eventuelle effekter av tilbudet.

3.3 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning

Overganger mellom skoletilbud er kritiske faser i tilbudet til nyankomne elever, og involverer en rekke nivåer og instanser – skoleeiere, skoleledelse, lærere, kommunale tjenester, foreldre og eleven selv (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 38). For nyankomne elever kan overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning oppleves som utfordrende. Overgangsprosessen innebærer blant annet økt vanskelighetsgrad, endrete undervisningsformer og større ansvar for egen læring.

Som jeg allerede har pekt på innledningsvis fokuserer eksisterende forskning ofte på arbeidet som gjøres hos den enkelte skoleeier og i skole, og i mindre grad på overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning. Det er derfor lite forskningsbasert kunnskap om elevenes erfaringer med overgangsfasen. Som jeg også har framhevet tidligere, vet vi likevel at mange elever og deres foresatte ønsker overgang til ordinær opplæring raskt, til tross for at elevene har svake norskerferdigheter. Studier har i tillegg vist at det er særlig elever med relativt kort botid som skiller seg ut med svakest karakterer; antall botid i Norge har med andre ord betydning for hvordan elevene klarer seg i utdanningsløpet. På grunn av begrenset kunnskap kan vi heller ikke si noe om elevgruppens progresjon og utvikling videre i skoleløpet samt hvorvidt innføringstilbud bidrar til at elevene i større grad fullfører og består videregående opplæring.

Jeg skal igjennom oppgavens problemstilling forsøke å belyse denne tematikken ved å ta utgangspunkt i elevenes subjektive erfaringer med overgangsfasen med fokus på undervisningens organisering og metode. Videre skal jeg belyse hvilke konkrete faktorer elevgruppen mener kan bidra til en bedre overgang med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i kapittel 2. I neste kapittel skal jeg først gi en beskrivelse av de metodene jeg har valgt for å besvare oppgavens problemstilling.

4 Metode

I denne delen av oppgaven vil det bli gitt en beskrivelse av hvilke vitenskapelige metoder som er brukt i studien og videre hvilke metodiske overveielser som ligger til grunn for disse valgene. Formålet er å tydeliggjøre grunnlaget for studiens fortolkninger slik at pålitelighet og gyldighet kan etterprøves av andre.

4.1 Metodisk tilnærming

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg valgt en eksplorerende og kvalitativ studie med et fenomenologisk perspektiv. I kvalitativ forskning er ambisjonen å undersøke en problemstilling i dybden (Kvale & Brinkmann, 2009). En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative metoder søker derfor å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2009). Fenomenologien tar videre utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkelt personers erfaringer. Oppgavens formål er å belyse nyankomne elevers erfaringer med det norske utdanningssystemet. En fenomenologisk forankring av studien ga mulighet til å fokusere på elevenes beskrivelser av *sine* subjektive erfaringer med opplæringsløpet. En helhetlig tilnærming til det fenomenologiske perspektivet er imidlertid krevende å gjennomføre innenfor rammene av denne oppgaven. Fenomenologisk metode omfatter et bredt spekter av strategier for systematisk innsamling, organisering og fortolkning av tekst fra samtale. Jeg avgrensar derfor metoden, og velger å ta utgangspunkt i følgende aspekter:

- *Meningsaspektet*: som innebærer at jeg igjennom intervjuene søker å forstå betydningen av sentrale temaer i elevenes livsverden.
- *Bevisst naivitet*: som innebærer at jeg viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningsskjemaer samt at jeg er kritisk ovenfor egne forutsetninger og hypoteser under intervjuene.

Problemstillingen er retningsgivende for de metodiske valgene jeg har gjort. Som jeg redegjorde for i kapittel 1, viser en gjennomgang av eksisterende forskning at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon og erfaringer. En eksplorerende tilnærming fremsto derfor som et hensiktsmessig valg fordi det gir rom for endringer og fleksibilitet i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Eksplorerende studier

kjennetegnes ved at forskeren i liten grad har en fast definert problemstilling. Dette innebærer at en del av veivalgene gjøres underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt fremkommer. Fordelen med en slik tilnærming er at det kan åpne for ny og uventet kunnskap om elevgruppen og deres erfaringer, som videre danner grunnlag for nye problemstillinger og flere innfallsvinkler. Hensikten med eksplorerende studier er i tillegg å utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før av, noe som er tilfellet for oppgavens tema. Fleksibilitet og åpenhet for endringer har derfor vært viktige aspekter i forskingsprosessen. På bakgrunn av oppgavens eksplorerende karakter og fenomenologiske tilnærming fremsto fokusgruppeintervju som en aktuell metode.

4.2 Fokusgruppeintervju

En fokusgruppe kan defineres som en forskningsmetode for innsamling av empiriske data på gruppenivå (Halkier, 2016). Metoden er veletablert i den akademiske samfunnsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). En fokusgruppe kan bestå av 6 til 10 personer og ledes av en moderator. Den kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der det først og fremst er viktigst å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Metoden har imidlertid ikke som formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å belyse forskjellige synspunkter.

I det fenomenologiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven vektlegges enkelt personers erfaringer. Fokusgruppen er dermed en arena der elevgruppen kan diskutere og presentere sine erfaringer og synspunkter i forhold til overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. I de følgende underkapitlene blir de ulike metodiske valgene som ble foretatt i forskningsprosessen presentert og begrunnet.

4.2.1 Strategier for utvalg

Kvalitative studier baserer seg på *strategisk utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Studien tok utgangspunkt i en strategisk seleksjonsmåte som sikret et utvalg av deltagere som var villig til å være med i prosjektet (*tilgjengelighetsutvalg*). På bakgrunn av oppgavens fokusområde og tema ble følgende kriterier utformet:

Skole	Elevgruppe	Opplæring
1. En skole som har hatt erfaringer med nyankomne elever 2. En skole som har etablert opplæringstilbud og tiltak rettet mot nyankomne elever	1. Nyankomne elever på videregående trinn (kan inkludere både arbeidsinnvandrere, flyktninger og asylsøkere) 2. Elevene har ankommet Norge i ungdomsskolealder eller senere	1. Elevene har fullført innføringstilbud 2. Elevene følger ordinær undervisning/ elevene er ferdig med opplæringsløpet.

Tabell 4.1 Kriterier for utvalg av skole og elevgruppe

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) har et nasjonalt nettverk som består av fokusskoler over hele landet. Nettverkene deler erfaringer, kompetanse og behov innenfor temaer som berører flerkulturell pedagogikk og opplæring av minoritetsspråklige barn, elever og voksne. Tekstboks 4.2 illustrerer hva nettverket legger i begrepet *fokusskole*.

Skolen som ble kontaktet er en av NAFOs fokusskoler og var derfor aktuell for studien. Skolen har i lang tid hatt innføringsklasser for minoritetsspråklige elever og har i tillegg startet et kombinasjonsløp for 16-20 åringer.

Med fokusskoler mener vi en skole

- *som er kommet langt i arbeidet med å være en flerkulturell skole*
- *der ledelsen og personalet ivaretar mangfoldsperspektiver*
- *som er villig til å bruke tid på kompetanseutvikling innen fagfeltet både internt og i egne kommunale/regionale nettverk*

Tekstboks 4.2 NAFOs fokusskoler

4.2.2 Innsamling av bakgrunnsinformasjon om skolen og elevgruppen

I forkant av intervjuene fikk jeg anledning til å prate med en fra ledelsen ved skolen og en faglærer som jobber tett med elevgruppen. Under møtet fikk jeg detaljert informasjon om følgende:

- Skolens generelle opplæringstilbud
- Skolens opplæringstilbud for nyankomne elever
- Skolens tidligere erfaring med elevgruppen
- Annen praktisk informasjon knyttet til gjennomføring av intervjuene.

Dette bidro til å gi meg solid oversikt og verdifull informasjon om både opplæringstilbud, tiltak og elevgruppen. Elevene som oppfylte kriteriene i tabell 4.1 ble i første omgang kontaktet av faglærer/rådgiver ved skolen.

Etter tilrådning fra NSD ble informasjonsskrivet til informantene revidert (vedlegg 1, 2 og 3). Språket ble omformulert, tilpasset og forenklet slik at prosjektets formål og betydning ble tydeligere for elevene.

I forbindelse med kartlegging av elevene, ble også deres bakgrunnsinformasjon samlet inn. Tabell 4.3 gir en oversikt over elevenes alder, landbakgrunn, botid i Norge, skolebakgrunn samt hvilke opplæringstilbud elevene har fått etter ankomst. Elevene har imidlertid gått i innføringsklasser på forskjellige skoler rundt i landet.

Ettersom elevenes etnisitet ikke var relevant for oppgavens tematikk, ble det ikke benyttet sensitive personopplysninger.

Informant	Alder, kjønn	Landbakgrunn	Botid i Norge	Språk	Skolebakgrunn	Opplæringstilbud i Norge
A (VG1)	17 år, Kvinne	Polen	2 år	Polsk	10 år grunnskoleopplæring fra Polen	2 år (voksenopplæring)
B (VG1)	17 år, Mann	Somalia	2 år	Somali	Ingen skolebakgrunn	1 år innføringstilbud (ungdomsskole)

C (VG1)	17 år, Kvinne	Somalia	2 år	Somali, swahili og engelsk	9 år grunnskoleopplæring fra Somalia	1 år innføringstilbud (ungdomsskole)
D (VG1)	17 år, Kvinne	Somalia	4 år	Somali	Ingen skolebakgrunn	2 år innføringstilbud (ungdomsskole)
E (VG1)	20 år, Mann	Eritrea	3 år	Tigrinja	9 år grunnskoleopplæring fra Eritrea	2 år innføringstilbud (ungdomsskole)
F (VG1)	20 år, Mann	Somalia	2 år	Somali, swahili, arabisk og engelsk	12 år grunnskole/VGS fra Somalia og Kenya	1 ½ år innføringstilbud (ungdomsskole)
G (VG1)	18 år, Mann	Eritrea	2 år	Tigrinja	5 år grunnskoleopplæring fra Eritrea	1 år innføringstilbud (ungdomsskole)
H (VG1)	16 år, Kvinne	Thailand	2 ½ år	Thai	10 år grunnskole fra Thailand	5 måneder norsk kurs før VGS
J (VG2)	18 år, Kvinne	Afghanistan	3 ½ år	Dari og hazaragi	8 år grunnskoleopplæring fra Pakistan og Afghanistan	4 måneder innføringstilbud (ungdomsskole)
K (VG2)	18 år, Kvinne	Litauen	4 år	Litauisk	7 år grunnskoleopplæring fra Litauen	2 år innføringstilbud (ungdomsskole)
L (VG2)	18 år, Mann	Turkestan	4 år	Oghuztyrkisk	8 år grunnskoleopplæring fra Turkestan	½ år med innføringstilbud (ungdomsskole)
M (VG2)	19 år, Kvinne	Syria	1 år	Arabisk	7 år grunnskoleopplæring fra Syria og 1 år fra Egypt	6 måneder innføringstilbud (videregående)

N (VG2)	24 år, Mann	Syria	2 år	Arabisk	12 grunnskole/VGS og to år universitet fra Syria	5 måneder (voksenopplæring)
O (tidligere elev, fullført VGS)	22 år, Mann	Afghanistan	7 år	Dari og pashto	Lite skolebakgrunn	6 måneder innføringstilbud (ungdomsskole)
P (tidligere elev, fullført VGS)	23 år	Somalia	6 år	Somali	Lite skolebakgrunn	1 ½ år innføringstilbud (ungdomsskole)

Tabell 4.3 Elevenes bakgrunnsinformasjon

4.2.3 Utvalgsstørrelse

I planleggingsfasen er utvalgsstørrelsen et punkt som må avklares i forkant av fokusgruppeintervjuene. Anbefalingene er til dels sprikende i forhold til antall deltagere i hver enkelt fokusgruppe (Barbour, 2007; Hansen, Cottle, Negrine & Newblod, 1998; Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Mens nyere litteratur ofte anbefaler at en fokusgruppe består av mellom tre til seks deltagere (minigrupper), anbefaler ofte eldre litteratur noen flere deltakere (6-12). Fordeler og ulemper kan beskrives på følgende måte: En utfordring ved for store fokusgrupper er at interaksjonen kan splittes opp i undergrupper, noe som medfører til større styring fra moderator (Halkier, 2016). Fordeler med store fokusgrupper kan likevel være at moderator får mulighet til å belyse mange forskjellige perspektiver på samtaleemnet. Et argument for å benytte mindre fokusgrupper er at moderator i enda større grad kan gå i dybden på temaene som presenteres. Små grupper er imidlertid mer sårbare ovenfor avlysninger.

Følgende aspekter har vært avgjørende for studiens utvalgsstørrelse:

- oppgavens tidsramme
- tilgjengelige ressurser

- elevene/lærernes timeplan

I mitt tilfelle måtte antall deltagere i hver fokusgruppe derfor begrenses til 2-4 deltagere. Jeg gjennomførte 5 intervjuer, og det deltok til sammen 14 deltagere i studien. Tabell 4.4 illustrerer utvalgsstørrelse og struktureringen av fokusgruppeintervjuene. Hvorvidt en gruppe på to deltagere kan karakteriseres som minifokusgrupper kan imidlertid diskuteres og problematiseres (noe som gjelder for gruppe 3). Informant P i gruppe 5 trakk seg fra prosjektet, intervjuet med informant O fungerte derfor som et supplerende intervju til resten av fokusgruppeintervjuene.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Informant A	Informant E	Informant J	Informant L	Informant O
Informant B	Informant F	Informant K	Informant M	Informant P (Avlyst)
Informant C	Informant G		Informant N	
Informant D	Informant H			

Tabell 4.4: Utvalgsstørrelse og strukturering av fokusgruppeintervjuene

Utfordringer knyttet til små fokusgrupper ble likevel tatt i betraktning og vurdert i planleggingsfasen. En innvending til oppgavens utvalgsstørrelse var få deltagere i enkelte av gruppene. Til tross for dette var den gjennomgående erfaringen i intervjuprosessen at gruppesamspillet bidro til at deltagerne ga fyldige og utdypende beskrivelser av sine erfaringer med opplæringsløpet. En annen erfaring var at de små grupperingene gjorde det enklere for deltagerne å uttrykke sine synspunkter. Dermed ble konklusjonen at dette ville bidra til å gi et tilstrekkelig empirisk grunnlag til å besvare hvordan nyankomne elever på videregående trinn erfarer overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning og videre hvilke faktorer de mener kan bidra til en bedre overgang.

4.2.4 Gruppesammensetning

Det argumenteres for at fokusgrupper passer best i situasjoner hvor deltagerne er noenlunde samkjørte (Thagaard, 2009). Metoden forutsetter derfor at deltagerne har et felles grunnlag å diskutere ut fra. Selv om elevgruppen er sammensatt, blant annet med hensyn til kjønn, alder, botid i Norge, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt hvilke opplæringsstilbud elevene har fått etter ankomst, er det samtidig noen fellestrekk ved elevenes bakgrunn:

1. Elevene har innvandret til et nytt land
2. Elevene ankom sent i opplæringsløpet
3. Elevene måtte tilegne seg et nytt språk
4. Elevene har ambisjoner om høyere utdanning

Dette er faktorer som har påvirket deres møte med det norske utdanningssystemet. Det at elevene er i samme situasjon i forhold til opplæringsløpet kan bidra til at de opplever atmosfæren under intervjuene som trygge og tillitsfulle. Ulikhetene ved elevenes bakgrunn kan i tillegg danne grunnlag for diskusjon og refleksjon rundt temaene. Eventuelle uenigheter mellom deltagerne kan i dette tilfellet føre til at de gir fyldigere beskrivelser av sine erfaringer.

Det er imidlertid grunn til å anta at det hadde vært mer hensiktsmessig å organisere fokusgruppene annerledes; for eksempel at elevene med skolebakgrunn havnet i en gruppe og at elevene med lite eller ingen skolebakgrunn havnet i en annen. Dette kunne for eksempel bidratt til å styrke gruppedynamikken fordi elevene i enda større grad relaterer seg til hverandre. Elevene med lite eller ingen skolebakgrunn som står ovenfor mer særegne utfordringer med opplæringen kan i tillegg føle at det er lettere å uttrykke synspunkter eller dele erfaringer.

På grunn av oppgavens tidsramme var det likevel mest hensiktsmessig å gruppere elevene etter linje:

1. Helse og oppvekstfag
2. Studiespesialisering

De overnevnte problemstillingene knyttet til gruppesammensetning og gruppedynamikk ble derfor tatt i betraktning i analyseprosessen.

4.2.5 Intervjuguide

Studiens problemstilling og formål har også en betydning for hvordan intervjuet struktureres (Kvale & Brinkmann, 2009). Innenfor litteraturen om fokusgrupper skilles det mellom ulike modeller (Halkier, 2016). Halkier beskriver modellene på følgende måte:

1. *En løs modell* med mange få og brede åpningsspørsmål
2. *En stram modell* med flere og spesifikke spørsmål
3. *En traktmodell* som er en kombinasjon av de overnevnte modellene.

Utviklingen av intervjuguiden tok utgangspunkt i en *traktmodell* som innebar at jeg beveget meg fra *generelle* til mer *spesifikke* spørsmål. Oppgaven hadde en eksplorerende tilnærming; en slik strukturering av guiden gir derfor større rom for flere oppfølgingsspørsmål dersom deltagerne deler spontane ekspressive eller uventede refleksjoner/erfaringer/synspunkter knyttet til overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. Selv om studien hadde en eksplorerende og fleksibel karakter, var det samtidig viktig å få belyst de sentrale forskningsspørsmålene.

Hovedtemaene for intervjuguiden ble derfor som følger:

- 1) Generelle erfaringer knyttet til det første møtet med det norske utdanningssystemet
- 2) Elevenes erfaringer med overgangen i forhold til det faglige og språklige aspektet i undervisningen
- 3) Elevenes erfaringer med overgangen i forhold til undervisningens organisering og metode
- 4) Elevenes erfaring med overgangen i forhold læremidler og læringsressurser
- 5) Hvilke faktorer elevene mener kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning.
- 6) Avsluttende refleksjoner knyttet til egen innsats og videre fremtidsplaner

Temaene gir et godt utgangspunkt for å belyse elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. Elevenes erfaringer og avsluttende refleksjoner kan også ses i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i kapittel 2.

På grunn av oppgavens eksplorerende tilnærming ble analysekategoriene og hovedbegrepene utviklet *etter* intervjuene ble foretatt.

4.2.6 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

Intervjuene ble gjennomført i ulike klasserom ved skolen. Samtalene ble videre tatt opp på to diktafoner. Rollen som moderator gikk ut på å:

- Presentere formålet med fokusgruppeintervjuet og praktiske «regler» for hvordan gruppediskusjonen skulle foregå
- Presentere introduksjonsspørsmålene
- Sentrere diskusjonen rundt de sentrale forskningstemaene
- Oppmuntre til diskusjon og refleksjon mellom deltagerne

I noen av fokusgruppene var samspillet i intervjuforløpet livlig, fordi deltagerne kjente hverandre godt. Temaene som ble løftet under intervjuene vekket i tillegg engasjement. Det var til tider utfordrende å sentrere diskusjonen rundt de sentrale forskningstemaene. I noen av fokusgruppene var deltagerne derimot mer tilbaketrukkne og «reserverte». I begge tilfellene var det derfor nødvendig med en styrende og «kontrollerende» intervjustil for å unngå store avsporinger eller unødvendig «dødtid». Enkelte av deltagerne hadde også begrensede norskkferdigheter og hadde derfor utfordringer med å uttrykke seg muntlig. Dette krevde flere oppfølgingsspørsmål og omformuleringer. Samlet sett ble intervjuforløpet i større grad preget av mer styringen enn frihet. Intensjonen om et traktformet intervju ble dermed erstattet med en strammere tilnærming. Selv om intervjuforløpet var preget av mer styring enn planlagt, ble det unngått å stille ledende spørsmål slik at innholdet på svarene ikke ble påvirket.

Det er i tillegg ikke uvanlig at de mest dominerende synspunktene/erfaringene fremmes i en gruppesituasjon, fordi informanter med avvikende synspunkter eller erfaringer kan verge seg for å presentere dem i gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009; Halkier, 2016). Dette er forhold som ble tatt i betraktning i tolkningsprosessen.

I etterkant av intervjuene ble lydfilene fra diktafonene transkribert til skriftlig form. Lydfilene ble transkribert ordrett/i sin helhet. Dette ga god oversikt over det empiriske materialet og dannet grunnlaget for analysen.

4.2.7 Analysemetode og kategorisering

Som nevnt i foregående avsnitt ble analysekategoriene og hovedbegrepene utviklet etter at intervjuene ble foretatt. Temaene for intervjuguiden ble dermed videreutviklet, spisset og justert. På bakgrunn av det empiriske materiale ble følgende analysekategorier og begrep utarbeidet:

- Innføringstilbud: grunnlaget for videre utdanningsløp
- Erfaringen med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning med hensyn til elevenes språklige og faglige forutsetninger, undervisningens organisering og metode samt bruk av læringsressurser og læremidler
 - 1) *Felles erfaringer for nyankomne elever generelt*
 - 2) *Særegne utfordringer for elever med lite eller ingen skolebakgrunn*
- Faktorer som kan bidra til en bedre overgang:
 - 1) *Kartlegging av elevens tidligere opplæring, evner og særskilte behov*
 - 2) *Tilpasset opplæring med hensyn til elevenes forkunnskaper og faglige/språklige forutsetninger*
 - 3) *Pedagogisk og metodisk differensiering med fokus på tempo og behov*
 - 4) *Tospråklig fagopplæring ved oppstart*
 - 5) *Støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser*
 - 6) *Særskilte tilrettelagte læremidler*

4.2.8 Analyseprosessen

Med utgangspunkt i de overnevnte punktene ønsket jeg å gjennomføre en empirisk basert kategorisering der elevenes erfaringer fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen ble fremhevet i det empiriske materialet, slik det fremkommer i kapittel 5. De empiriske kategoriene videreføres i kapittel 6 der analysen drøftes på et teoretisk nivå.

Hensikten med analysen er å:

- Belyse elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen
- Fremheve tiltak elevene *selv* mener kan bidra til en bedre overgang
- Utarbeide forslag på et rammeverk for undervisning av nyankomne elever i lys av oppgavens teori

- Gi innspill til videre forskning på området.

Interaksjonsaspektet og gruppedynamikken mellom deltagerne var ikke et fokusområde i analyseprosessen. Innholdet i deltagerens utsagn ble i større grad vektlagt, noe som kjennetegner en *stram strukturering* av fokusgruppeintervju.

4.3 Oppsummerende refleksjoner knyttet til studiens kvalitet og gjennomføring

I de følgende avsnittene rettes fokuset mot de etiske aspektene ved forskningsprosessen samt problemstillinger knyttet til validitet og reliabilitet. Avslutningsvis reises oppsummerende refleksjoner knyttet til generalisering. I det kommende underkapittelet skal jeg først gjøre rede for mulige begrensninger og svakheter ved gjennomføring av studien.

4.3.1 Begrensninger og mulige svakheter ved studien

På grunn av oppgavens tidsramme ble det ikke anledning til å gjennomføre pilotintervjuer. Selv om jeg fikk avdekket en del forhold i møtet med skoleleder/faglærer, kunne pilotintervjuer bidratt til å:

- gi innspill til utarbeidelsen av forskningsspørsmålene
- teste ut intervjuguiden
- gi større innsikt i informantenes erfaringer og skolesituasjon
- skape en bedre flyt i gruppesamtalene

Videre kunne oppfølgingssamtaler i etterkant av fokusgruppeintervjuene bidratt til å gå enda dypere inn i enkelte av temaene som ble reist.

Som jeg allerede har gjort rede for i underkapittelet 4.2.3 var en annen svakhet utvalgsstørrelsen. Det mest hensiktsmessige hadde vært fokusgrupper med *minst* 6 deltagere, slik at jeg ville tåle frafall på opptil to deltagere.

Opgavens tidsramme og elevene/lærernes timeplan var imidlertid faktorer som jeg måtte ta i betraktning.

4.3.2 Etske refleksjoner

Forskning innebærer å ta hensyn til mange etiske problemstillinger. Jeg måtte derfor ta hensyn til det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som fire usikkerhetsområder: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Av praktiske årsaker ble forespørselen om deltagelse formidlet gjennom faglærer/rådgiver ved skolen. Som nevnt tidligere ble elevene som oppfylte studiens kriterier kontaktet av faglærer/rådgiver. Elevene som ønsket å være med i prosjektet skrev deretter under samtykkeerklæringen (vedlegg 3).

Konfidensialitet innebærer at private data som identifiserer deltagerne, ikke avsløres. I forkant av studien ble informantene informert om at indirekte identifiserbare opplysninger som alder, kjønn, landbakgrunn årsak til innvandring skulle bli anonymisert. Informantene ble også informert om hvordan datafilene skulle lagres og hvem som ville få tilgang til disse i forskningsprosessen samt at studien var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste NSD (vedlegg 1).

Konsekvenser innebærer mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Fra et nytteperspektiv ble det fremhevet at informantenes deltagelse i studien ville bidra til verdifull innsikt i nyankomne elevers erfaringer med videregående opplæring. Det ble også framhevet for informantene at det er flere klare kunnskapshull når det gjelder nyankomne elevers opplæringssituasjon og erfaringer samt at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap som tar for seg elevperspektivet.

I forhold til *forskerens rolle* understreker Kvale og Brinkmann følgende:

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (...) Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

Sitatet belyser at forskeren har den viktigste rollen i forskningsprosessen. Etske krav til forskeren omfatter i tillegg strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten og kunnskap som

legges frem. En grundig gjennomgang av etiske retningslinjer og teorier i forkant av intervjuene bidro til en bevisstgjøring av min forskerrolle. De overnevnte usikkerhetsområdene var i tillegg aspekter som kontinuerlig ble vurdert i forskningsprosessen.

4.3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet kan knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251) eller «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, s. 48). På bakgrunn av studiens formål, det empiriske materiale jeg har og analysen som jeg har foretatt, kan følgende spørsmål reises i forhold til gyldighet:

- Representerer de utsagnene elevene gir under fokusgruppeintervjuene det som *faktisk* er deres erfaringer?
- Gir tolkningene av elevenes utsagn en *gyldig forståelse* av deres erfaringer?

Intervjuene som ble foretatt ga et samlet bilde av deltagerne erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til den ordinære undervisningen. Utsagnene som ble gitt i intervjuene hadde en del fellestrekk. Problemstillingene elevene reiste i de ulike intervjuene var for eksempel gjennomgående utfordringer knyttet til tempoet og språket i undervisningen. Intervjuprosessen innebar i tillegg en grundig utspørring og kontinuerlig kontroll av utsagnene som ble gitt av deltagerne. Den innsamlende empirien gir derfor en valid representasjon av elevenes erfaringer.

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt innledningsvis i kapittelet er ambisjonen i kvalitativ forskning å undersøke en problemstilling i dybden samt oppnå en dybdeforståelse av fenomener. Denne forståelsen vil på mange måter være kontekstavhengig og subjektiv. Det å gjenskape en identisk kontekst vil være usannsynlig; idealet om at funnene kan reproduseres er derfor vanskelig å oppfylle. Johannessen (2015) fremhever at den kvalitative forskerens viktigste bidrag for å øke troverdighet er å gi en detaljert og fyldig beskrivelse av kontekst og fremgangsmåte, slik at troverdigheten kan

vrurderes av andre. Oppgavens metodekapittel og kontekst bidrar til å møte kravet om troverdighet.

4.3.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet eller *overførbarhet* er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2009). Innenfor kvantitative studier er statistisk generalisering en ønsket målsetting. Dette er en målsetting som er vanskelig å innfri i intervjuforskning på grunn av at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). *Analytisk generalisering* kan likevel være en alternativ måte å tilnærme seg generaliseringsmålsettingen på og involverer argumenter for at intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjonen. Den er videre basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Dette forutsetter rike kontekstuelle beskrivelser av intervjuprosessen.

Hvorvidt de empiriske funnene fra denne studien er generaliserbare kan diskuteres og problematiseres. Selv om studien tar utgangspunkt i *en spesifikk* skole i Norge, kan funnene likevel være relevant for skoler som jobber med nyankomne elever. I denne sammenhengen kan funnene bidra til å:

- Øke bevissthet og kunnskap om særegne utfordringer nyankomne elever møter i det norske utdanningssystemet.
- Danne grunnlag for erfaringsutveksling og kompetanseheving blant lærere og skoleledere som jobber med nyankomne elever på videregående trinn.
- Reise spørsmål knyttet til overgangsrutinene fra innføringstilbud til ordinær undervisning.
- Gi verdifull informasjon i forbindelse med utvikling av nye tiltak.

4.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gått inn på viktige aspekter ved metoden som har blitt utført. Det empiriske materialet er samlet inn igjennom 4 fokusgruppeintervjuer, med totalt 14 elever. Jeg har videre gitt en grundig beskrivelse av hvordan jeg har jobbet i forkant av intervjuene, i intervjuprosessen og ikke minst i etterkant av intervjuene. Analysekategoriene og hovedbegrepene ble utviklet etter at intervjuene ble foretatt. Som nevnt tidligere ønsket jeg å gjennomføre en empirisk basert kategorisering der elevenes erfaringer fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen ble fremhevet i det empiriske materialet. Jeg har også vært bevisst på de etiske aspektene underveis i prosessen. Gjennom å forklare hvilke valg jeg har tatt og videre hvilke metodiske overveielser som ligger til grunn for disse valgene, har jeg søkt å gi leseren anledning til å vurdere kvaliteten på studien selv.

I neste kapittel vil jeg presentere hovedfunn og analyse knyttet til elevgruppens erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning.

5 Presentasjon av data

I dette kapittelet presenterer jeg relevante funn fra fokusgruppeintervjuene med elevene. Hovedtemaene som er utarbeidet i intervjuguiden vil bli benyttet som overskrifter:

- Møtet med det norske utdanningssystemet: Motivasjon og forventinger
- Elevenes erfaring med innføringstilbudet
- Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning
- Undervisningens organisering og metode
- Læremidler og læringsressurser
- Faktorer som kan bidra til en bedre overgang
- Avsluttende refleksjoner knyttet til egen innsats

Dette danner grunnlaget for videre drøfting i kapittel 6, i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i kapittel 2. De ulike temaene belyses videre med et utvalg av sitater fra informantene. Sitatene er renskrevet til bokmål for å gjøre teksten mer forståelig for leseren. Når det forekommer lange sitater vil jeg parafasere det jeg mener er kjernen i sitatet. I noen avsnitt er det aktuelt å ta med lange utdrag og sitater fra flere gruppeintervjuer for å gi et nyansert bilde av temaene som løftes. I enkelte avsnitt er det likevel tilstrekkelig med få sitater, ettersom noen av informantene gir dypere beskrivelser av sine erfaringer.

5.1 Bakgrunn

Første del av kapittelet er en kort redegjørelse av elevgruppens bakgrunn i forhold til alder, botid i Norge, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt hvilke opplæringstilbud elevene har fått etter ankomst. Jeg vil også gi en beskrivelse av elevenes motivasjon og forventinger til opplæringsløpet.

5.1.1 Elevgruppen

Elevene er mellom 16-24 år og har bakgrunn fra Eritrea, Somalia, Thailand, Syria, Afghanistan, Litauen, Polen og Turkestan. Elevene fra Thailand, Litauen og Polen ankom med familien i forbindelse med arbeidsinnvandring. Elevgruppen fra Eritrea, Somalia, Afghanistan og Turkestan fikk imidlertid opphold som flyktninger (overføringsflyktninger og familiegjenforening). To av informantene fra Eritrea og Afghanistan var under 18 år og uten

medfølgende foreldre da de søkte asyl, og fikk innvilget opphold på grunnlag av at de var enslige mindreårige flyktninger.

5.1.2 Skolebakgrunn fra opprinnelseslandet

Det er store variasjoner i elevgruppen i forhold til skolebakgrunn fra opprinnelseslandet. Informantene med bakgrunn fra Syria, Litauen og Polen har 8-12 år grunnskoleopplæring. Blant informantene med bakgrunn fra Somalia har to av elevene 9-12 år grunnskoleopplæring, imens de to andre elevene ikke har skolebakgrunn. Blant informantene med bakgrunn fra Afghanistan har en av elevene 8 år grunnskoleopplæring, imens den andre eleven har lite skolebakgrunn. Informantene fra Eritrea og Turkestan har 5-7 år med grunnskoleopplæring.

5.1.3 Opplæringstilbud i Norge

Flertallet av informantene ankom Norge i ungdomsskolealder, og startet derfor opplæringen mellom 8.-10. trinn. Elevgruppen har gått i innføringsklasser på forskjellige skoler i landet. Det er også variasjon i forhold til hvor lenge elevene har gått i innføringsklasser før de startet den ordinære undervisningen. Enkelte av elevene har gått i innføringsklasser i 5 måneder, imens de fleste har gått mellom 1-2 år.

5.1.4 Møtet med det norske utdanningssystemet: motivasjon og forventninger

Elevene uttrykker høy grad av motivasjon i forhold til videre utdanningsløp. De har for eksempel store fremtidsplaner knyttet til det å fullføre videregående opplæring. Flertallet av elevene uttrykker at det å oppnå gode karakterer er viktig blant annet på grunn av opptakskrav til høyere utdanning. Familie og jobbmuligheter blir videre trukket frem som de viktigste motivasjonsfaktorene. Flere av elevene fremhever at deres foreldre oppfordrer dem til å satse høyt og jobbe hardt. Noen av elevene peker også på at det norske samfunnet stiller høye krav i forhold til kompetanse og erfaringer. En utdanning vil derfor kunne bidra til å sikre gode jobbmuligheter. To av informantene uttrykker følgende:

Intervjuer: *Hva var din motivasjon for at du startet opplæringen?*

Informant J: *Det var egentlig å bli utdannet. Norge er et land du ikke kan bo i hvis du ikke har jobb. Man ser jo for eksempel på foreldre, hvis de ikke har utdanning får de ikke en bra jobb. Det blir egentlig litt vanskelig å leve uten utdanning.*

Informant O: (...) *Det går ikke uten utdanning. Det kan gå til en viss grad, men i lengden så må man ha utdanning. Jeg ble veldig skolemotivert, før så var jeg ikke motivert i det hele tatt. Det at jeg flyktet fra Afghanistan, og ikke bodde med familien gjorde sånn at jeg fikk et kikk. Jeg tenkte at nå er det meg alene som skal hjelpe meg. Så jeg må hjelpe meg selv igjennom utdanningen. Så jeg hadde veldig stor motivasjon.*

Flere av elevene fremhever i tillegg at de ønsker å bruke sin utdanning til å hjelpe mennesker i nød, og anser utdanning som en verdifull ressurs for deres opprinnelsesland. Dette gjelder særlig elevene som har bakgrunn fra land som har vært preget av krig og konflikt.

Informant B: *Jeg tenkte først å bli enten tannlege eller sykepleier.*

Informant D: *Jeg tenker å bli ambulansarbeider eller sykepleier.*

Intervjuer: *Er det noen spesiell grunn til det?*

Informant B: *Jeg liker å jobbe med mennesker. Det jeg studerer nå kan bety noe for hjemlandet mitt. Det er mange som sliter med helse og sånt. Jeg vil studere på grunn av familien også.*

Informant C: *Jeg vil bli barne- og ungdomsarbeider. Jeg vil jobbe med barn. Jeg er veldig glad i barn. Jeg vil hjelpe barn i mitt land som har det vanskelig.*

Informantene har store ambisjoner for fremtiden, men anser det å tilegne seg gode norskerferdigheter som det viktigste målet, og understreker at språket er avgjørende for både karakterer, studier og videre jobb.

Informant F: *Mål forandrer seg hele tiden. Først tenker jeg at jeg må kunne språket, og etter hvert når jeg kan språket godt, da kan jeg få meg jobb. Først begynner jeg med språk, så kan jeg bli ferdig med videregående og så høyskolen.*

Elevgruppen hadde imidlertid ulike forventinger til skoleløpet i forhold til vanskelighetsgrad og nivå. Elevene med bakgrunn fra Litauen og Polen fremhever for eksempel at de hadde forventninger om at nivået i Norge skulle være høyere, men erfarte at nivået i fag som matematikk og naturfag var mye lavere sammenlignet med deres opprinnelsesland. Elevene med bakgrunn fra Syria, Somalia, Eritrea og Afghanistan forventet derimot at det norske skolesystemet skulle være lettere, men opplevde enkelte områder som mye mer krevende. Dette utdypes ytterligere i andre delkapitler.

I foregående avsnitt har jeg gitt en kort beskrivelse av elevgruppens bakgrunn med hensyn til alder, botid i Norge, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt hvilke opplæringstilbud elevene har fått etter ankomst. Videre har jeg gjort rede for elevenes motivasjon, driv og forventinger til det norske utdanningssystemet. Dette er et viktig grunnlag for å analysere og forstå elevgruppens erfaringer og opplæringssituasjon. I neste avsnitt skal jeg gjøre rede for elevenes erfaringer med innføringstilbudet, før jeg rettet fokuset mot overgangen til den ordinære undervisningen.

5.2 Elevenes erfaringer med innføringstilbudet

De fleste elevene fremhever at de hadde stort faglig utbytte av undervisningen som ble gitt i innføringsklassene. Elevene understreker at de fikk god støtte av lærerne og anser derfor tilbudet som verdifullt og lærerikt. Elevene som behersker flere språk godt, eksempelvis engelsk, arabisk og somali, påpeker i tillegg at de opplevde innlæring av norsk grammatikk som en grei prosess fordi undervisningen aktivt tok utgangspunkt i deres språkkompetanse. Flertallet av elevene uttrykte også at de følte en særlig trygghet i klasser hvor de er sammen med andre elever på samme nivå som dem selv.

Noen av informantene peker imidlertid på at de ikke ble utfordret nok faglig. Dette gjelder hovedsakelig informantene med solid skolebakgrunn fra opprinnelseslandet, og som uttrykker at de er faglig sterke, eksempelvis fra Litauen. Informantene uttrykte at de opplevde nivået i innføringsklassene som lavt, og ønsket derfor å starte i ordinær undervisning raskere.

Intervjuer: I hvor stor grad føler du at undervisningen i innføringstilbudet forberedte deg til undervisningen i ordinær klasse i forhold til det faglige og språklige?

Informant J: På en skala fra 1-10, så vil jeg si 5.

Intervjuer: Kan du utdype det?

Informant J: Jeg kunne ikke så mange ord. Det lærte jeg etterpå. Jeg skulle ønske at nivået var høyere. Jeg angrer egentlig på at jeg gikk på innføringsklasse, fordi alt gikk veldig sakte og jeg var den beste i klassen og jeg var der i to år. Jeg lærte ikke så veldig mye der. Det er vanskelig å lære av hverandre når ingen kan snakke ordentlig norsk. Jeg lærte mer da jeg startet i vanlig klasse.

Informant K: Jeg er enig.

Informant J: *I timene snakker vi norsk, men med en gang timen er over snakker man engelsk.*

Informant K: *Du lærer mye når du er i vanlig norsk klasse fordi du hører de andre. Men i innføringsklasse er folk liksom yngre enn deg, de er eldre enn deg. Alle er på forskjellige nivåer.*

Uavhengig av landbakgrunn, botid i Norge, tidligere skolebakgrunn og forkunnskaper, hadde alle elevene sterke ambisjoner om å gjennomføre opplæringen på kortest mulig tid. Elevene fremhever derfor at de ønsket overgang til ordinær opplæring så raskt som mulig.

5.3 Overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning

På spørsmålet om hvordan elevene erfarte overgangen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning svarte omtrent alle elevene at de opplevde overgangen som ganske brå, både i forhold til det språklige nivået, det faglige innholdet og undervisningens organisering. Til tross for at flertallet av elevene uttrykte at de hadde stort faglig utbytte av undervisningen som ble gitt i innføringsklassen, opplevde de samtidig overgangen som krevende. Norsk, historie og samfunnsfag ble blant annet trukket frem som de vanskeligste fagene.

Flertallet av elevene med solid skolebakgrunn understreker imidlertid at matematikk og naturfag er fag de trives med fordi de opplever nivået som lavere i Norge sammenlignet med deres opprinnelsesland. Dette gjelder elevene med bakgrunn fra Polen, Litauen og Syria. Elevene påpeker videre at de sliter mest med begrepsforståelse og lange tekstoppgaver, og ikke med å forstå sentrale konsepter innenfor matematikk og naturfag.

Elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn opplever derimot *både* fagene og språket som svært krevende på grunn av manglende forkunnskaper. Tre av informantene uttrykker følgende:

Intervjuer: *Hvordan erfarte dere overgangen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning i forhold til det faglige?*

Informant C: (...) *Jeg synes det er veldig vanskelig. Det er litt vanskelig når man ikke har lært så mye matematikk i hjemlandet. Jeg synes at matematikk er litt vanskelig. Og vi har ikke lært så mye matematikk i norskkurset heller.*

Informant D: *For meg synes jeg ting var kjempe vanskelig. Det er ganske vanskelig med språket, både engelsk og norsk. Og jeg kan ikke så mye engelsk fra før av, så jeg må lære meg både norsk og engelsk samtidig – det blir en kjempe tung jobb. Jeg synes derfor fagene er vanskelige.*

Informant O: *Jeg hadde vært i Norge to år bare da jeg startet ordinær undervisning. Jeg hadde veldig språkproblemer. Det ble veldig mange fag på starten, i hvert fall engelsken var verst. Fordi jeg aldri hadde hatt engelsk fra før. Det var helt nytt, da jeg gikk i innføringsklassen hadde jeg ikke engelsk, da fokuserte de på norsk. Jeg startet derfor helt på bunn på engelsken. Det var det faget jeg gruet meg mest til!*

Jeg har nå gitt en beskrivelse av elevgruppens overordnede erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. Oppsummert viser funnene at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. Elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn står imidlertid ovenfor mer sammensatte utfordringer på grunn av manglende forkunnskaper, imens flertallet av elevene med solid skolebakgrunn opplever nivået i fag som matte og naturfag som lavt, og sliter mest med begrepsforståelse og lange tekstopp-gaver.

I kommende delkapitler skal jeg gå nærmere inn på deres erfaringer med undervisningens organisering og metode. For å belyse elevgruppens erfaringer med undervisningen, har jeg tatt utgangspunkt i en mal skolen har utviklet «Den gode timen».

5.4 Undervisningens organisering og metode

Selve undervisningen på skolen følger en fast mal som gjelder for all undervisning (tekstboks 5.1) «Den gode timen» går ut på at læreren starter alle timer med å gjennomgå mål og forventet læringsutbytte av undervisningsøkten. Videre følger undervisningen et fast oppsett med en lesetekst, plenumsdiskusjon og individuelt arbeid. Elevene opplever at denne strukturen fungerer godt fordi undervisningen har et gjenkjennbart opplegg hver time. Elevene synes også det er lærerikt at undervisningen organiseres på ulike måter. I denne sammenhengen uttrykker en informant følgende:

Informant F: *For meg, da jeg for eksempel startet norskopplæring. Alt var nytt og vanskelig. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre neste time eller neste dag. Men her er det annerledes. Når vi kommer til timen, forteller læreren hva som er målet for dagen og hva vi skal gjøre. Vi får oversikt over hele dagen. Det er forskjell fra norskopplæringen.*

Den gode timen

Oppstart av timen

- Møte presis til timene
- Ha med bøker og annet utstyr til bruk i undervisningen
- Presentere læringsmålene og planen for timen

Arbeidsøkt

- Variasjon i metodebruk: Formidling, dialog, elevaktivitet
- Tydelige beskjeder
- Korrigerende av uønsket atferd
- Ros for arbeidsinnsats og ro
- Oppsummering underveis: Hvor langt har vi kommet nå? Er alle med?
- Egenvurdering skal være en del av undervisningen

Avslutning

- Oppsummering av mål og begreper
- Rydding av klasserommet
- Læreren er til stede til alle er ute av klasserommet og låser

Tekstboks 5.1 Mal for «Den gode timen»

Flertallet av elevene opplever det at læreren formidler det faglige innholdet som den mest lærerike metoden. Videre påpeker noen av elevene at de foretrekker gruppearbeid og elevaktiviteter fremfor individuelt arbeid fordi de opplever samarbeid, dialog og interaksjon som en verdifull metode i forhold til læringsutbytte. Elevene synes også det er spennende å utveksle tanker, ideer og refleksjoner med andre medelever.

Av de som foretrekker individuelt arbeid fremfor gruppearbeid, er hovedargumentasjonen at de opplever det å jobbe med elever som er på et høyere faglig og språklig nivå enn dem selv, som utfordrende og stressende. Noen av elevene peker også på at de ofte føler de ikke har noe å bidra med faglig i gruppearbeid. Elevene trives derfor bedre med individuelt arbeid slik at de kan styre tempoet selv, samtidig som de får faglig støtte av læreren.

Selv om elevene har ulike preferanser i forhold til læringsmetoder, er det stor enighet om at de opplever tempoet i undervisningen som altfor høyt. Elevene opplever at det er mye nytt å forholde seg til. En annen gjennomgående utfordring blant elevene er at de anser presentasjoner og muntlige prøver som svært krevende. Flere av elevene påpeker i denne sammenhengen at de ikke er vant til presentasjoner og framlegg fra tidligere skolegang. Elevene påpeker videre at deres usikkerhet knyttet til språket, bidrar til at de opplever muntlige situasjoner som ubehagelig og utfordrende.

I neste avsnitt skal jeg gi en dypere beskrivelse av elevgruppens erfaring med undervisningens organisering og metode, med særlig fokus på elevenes faglige og språklige forutsetninger.

5.5 Undervisningens organisering med hensyn til elevenes faglige og språklige forutsetninger

Flertallet av elevene opplever at deres faglige og språklige utfordringer blir tatt hensyn til i undervisningssituasjoner, men understreker samtidig at det kan variere fra lærer til lærer. Elevene trekker for eksempel frem at lærerne viser hensyn ved at de snakker tydeligere og senker tempoet samt tar seg god tid til å gjennomgå oppgaver, både i plenum og individuelt. Noen av elevene fremhever også at lærerne tilrettelegger for at presentasjoner kan gjennomføres i mindre grupper eller kun for den aktuelle faglæreren. Det at lærerne viser stor forståelse for deres språklige og faglige utfordringer oppleves som svært betryggende. I denne sammenhengen uttrykker en av gruppene følgende:

Helse og oppvekst gruppe 2:

Intervjuer: *I hvor stor grad føler dere at undervisningens organisering tar hensyn til deres faglige og språklige nivå?*

Informant G: *De anbefaler meg for eksempel at jeg skal skrive ord som jeg ikke forstår, så forklarer de meg det etterpå. Jeg synes de tar hensyn.*

Intervjuer: *Hvordan ville du beskrevet det, har du noen flere eksempler?*

Informant G: *Fordi læreren kommer bort til meg og spør «hva var vanskelig» eller «hva er det du ikke forstår». Hvis ikke jeg forstår det, så hjelper de meg.*

Informant E: *Det varierer egentlig fra lærerne. Fordi noen forstår det godt og de tenker «han her har ikke bodd her lenge så da må vi forklare han godt». Noen lærere kommer for eksempel bort og sier: «har du forstått alt, er det noe jeg kan hjelpe deg med?» så kan de for eksempel sitte med deg imens du skriver.*

Intervjuer: *På hvilke andre måter tar de hensyn?*

Informant E: *De snakker for eksempel veldig tydelig. De snakker med enklere ord.*

Informant F: *Ja, de tar hensyn fordi når de snakker med meg bruker de enklere språk som jeg forstår. De tenker ikke på språket mitt, de tenker mer på hva jeg kan faglig, hva jeg har lest osv.*

Noen av elevene har derimot negative erfaringer, og opplever at enkelte lærere ikke tar hensyn til deres språklige og faglige utfordringer i undervisningen. Elevene peker for eksempel på at det ofte oppstår situasjoner der hvor enkelte lærere bruker vanskelige faglige begreper/temaer og antar at alle i klassen har kjennskap/forkunnskaper om det aktuelle begrepet eller temaet. I disse tilfellene opplever de fleste elevene at det kan være ubehagelig og flaut å be om hjelp, særlig foran andre medelever. Elevene opplever derfor at de ofte sitter fast uten å komme seg videre med de aktuelle arbeidsoppgavene.

Helse og oppvekst gruppe 1:

Informant A: De bryr seg ikke om vi ikke kan språket eller ikke. For eksempel hvis vi sitter i klasserommet, det var første uken på skolen her. Vi hadde helse eller noe og det var mye vanskelige ord.

Informant C: Jeg er enig med henne om at de ikke bryr seg. De sier bare «gjør det og det». Ferdig. De spør ikke trenger du hjelp.

Intervjuer: Hva er dere pleier å gjøre da i sånne situasjoner?

Informant C: Da bare gjør man det man kan selv

Informant D: Det er ikke lett å rekke opp hånda å si ifra, det er enklere å ta det alene med læreren.

Intervjuer: Hvorfor det?

Informant D: Det er flaut å spørre foran hele klassen.

Det er imidlertid bred enighet mellom elevgruppene om at de generelt opplever undervisningssituasjoner som utfordrende på grunn av manglende forkunnskaper. Elevene uttrykker derfor at de må lese mye mer enn deres medelever for å tette igjen kunnskapshull og for å henge med i undervisningen. Følgende sitater fra tre separerte intervjuer illustrerer dette:

Informant C: Jeg føler at de fleste i klassen kan mer enn oss. Fordi de har lært de tingene på ungdomskolen. Imens vi ikke har det.

Informant J: (...) Her så er jeg liksom «som alle andre». Det er ikke noe forskjell mellom deg og dem. Noen ganger er dette vanskelig, det er veldig høyere nivå enn du er på. Du har bare vært i et land to eller tre år, og du har heller ikke snakket språket lenge. Du må kunne like mye som alle andre som har bodd her hele livet.

Informant K: *Jeg liker ikke å bli skilt ut i klassen, men samtidig skulle jeg ønske at de tenke mer på at jeg ikke har bodd her så lenge.*

Informant O: *De andre brukte sikkert 20 sekunder på å lese en side, imens jeg brukte 10 minutter.*

Flere av elevene sitter også igjen med et inntrykk av at enkelte lærere ikke har kjennskap til deres særskilte utfordringer. Elevene påpeker at de selv må opplyse om at de sliter språklig eller faglig. Det er dermed flere forhold som tilsier at det er behov for å sikre en bedre overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning.

De foregående underkapitlene har tatt for seg elevenes erfaring med overgangen med hensyn til undervisningens organisering og metode. I kommende avsnitt skal fokuset rettes mot elevenes erfaringer med læremidler og læringsressurser.

5.6 Læremidler og læringsressurser

I forhold til bruk av læringsressurser oppgir flertallet av elevene at de bruker en kombinasjon av trykte lærebøker og digitale læringsressurser når de jobber individuelt og i grupper. Flere av elevene påpeker imidlertid at de opplever de trykte lærebøkene som utfordrende på grunn av faglige begreper og lange tekster. De digitale læremidlene benyttes derfor ofte i forbindelse med oversetting av faglige begreper fra bokmål til elevens morsmål. *Google translate* og *Wikipedia* på elevens morsmål er blant annet nettsider elevene bruker aktivt. Noen av elevene bruker også digitale læremidler for å finne pensumrelaterte temaer i forenklet og komprimert form, eksempelvis korte definisjoner eller sammendrag.

Elevene påpeker at det finnes lite oversatte læringsressurser som er rettet mot videregående elever, og understreker at det hadde vært nyttig å ha tilgjengelige ressurser på deres morsmål i startfasen. Enkelte av informantene gir uttrykk for at de benytter oversatt materiell som er rettet for yngre målgrupper. Elevene trekker frem lydbøker som et eksempel.

Til tross for at flertallet i elevgruppen bruker digitale læremidler aktivt i forhold til oversetting av faglige begreper, opplever de likevel at de ikke har tilstrekkelige digitale ferdigheter. Noen av elevene understreker at de ikke har tidligere erfaringer med digitale læremidler, og at det ofte kan være utfordrende å bruke digitale verktøy i undervisningssituasjoner. Elevene trekker matematikk og verktøyet *GeoGebra* som et eksempel:

Studiespesialisering, gruppe 1:

Informant J: *Her (ordinær undervisning) bruker vi mye pc, for eksempel GeoGebra og Excel. Det er noen elever som har null erfaring fra landet sitt, så får de ikke så mye opplæring på norskkurset heller. Jeg hadde for eksempel ikke noe erfaring med det, men jeg fikk hjelp fra medelever. De burde derfor ha PC-kurs.*

Studiespesialisering, gruppe 2:

Informant L: (...) *Det er en annen utfordring jeg kommer på i matte, og det er bruk av Geogebra. Det synes jeg er veldig vanskelig*

Intervjuer: *Hvorfor?*

Informant L: *Vi må løse oppgaver på ark, og etter det på PC. Vi er ikke så raske, så vi trenger god tid og derfor rekker vi ingenting. Jeg får veldig dårlig karakterer i matte selv om jeg forstår alt.*

Dette gjelder både elevgruppen med solid skolebakgrunn og elevgruppen med lite eller ingen relevant skolebakgrunn, med unntak av elevene med bakgrunn fra Polen, Litauen og Thailand.

Selv om elevene uttrykker at det kan være utfordrende å bruke digitale verktøy, er de likevel motiverte til å styrke sine digitale ferdigheter. Noen av elevene synes også det er spennende at lærerne benytter digitale verktøy i undervisningen. En av informantene fremhever følgende:

Informant F: *I hjemlandet hadde vi ikke sånne projektorer. Vi brukte tavleundervisning. Det er veldig nyttig for meg, når læreren for eksempel bruker Power-pointer. Det blir spennende og det hjelper mye.*

Jeg har i foregående delkapitler gitt en beskrivelse av elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen med utgangspunkt i undervisningens organisering og metode samt læremidlenes betydning. I neste delkapittel skal jeg presentere tiltak som elevgruppen *selv* mener kan bidra til en bedre overgang til den ordinære undervisningen.

5.7 Faktorer som kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning

På spørsmålet om hvilke faktorer som, etter elevenes oppfatning, kan bidra til en bedre overgang, peker elevene på ulike aspekter; både i forhold til organisering av selve undervisningen og tiltak utenfor undervisningstiden. Flertallet av elevene vektlegger tettere individuell oppfølging i forhold til progresjon og særskilte utfordringer i de ulike fagene. Noen av elevene trekker også frem det å organisere undervisningen i mindre nivågrupper som et alternativ. I denne sammenhengen fremhever elevene at de synes nivågrupper fungerte godt i innføringsklassene og at det kan oppleves som trygt. Et par av elevene understreker i tillegg at lærere burde ha mer informasjon om elevenes bakgrunn og særskilte utfordringer.

Intervjuer: Hva kan bidra til bedre overganger? Er det noe som kan bli gjort annerledes?

Informant J: Jeg skjønner at lærerne ikke har god tid i undervisningen, men skulle ønske at de kunne komme bort å spørre «hva er det vanskeligste for deg». Det er noen lærere som ikke vet at du ikke har bodd her lenge. Lærerne burde ha mer informasjon om det.

Elevene som har hatt erfaring med tospråklige faglærere, understreker at det kan være til stor hjelp i startfasen ved overgangen til den ordinære undervisningen. Et par av elevgruppene peker også på flere leksehjelpstilbud med fokus på norsk. Elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn fremhever i tillegg behovet for ekstra støtte i basiskunnskap kontinuerlig i opplæringsløpet. Noen av elevene med solid skolebakgrunn og som i tillegg er faglig sterke fremhever derimot at det burde være større fokus på sentrale pensumrelaterte temaer og skriveøker allerede i innføringstilbudet. Elevene påpeker at dette kan bidra til at de i enda større grad er forberedt på undervisningen i den ordinære undervisningen.

5.8 Avsluttende refleksjoner knyttet til egen innsats

På spørsmålet om hva elevene selv ville gjort noe annerledes i forhold til deres individuelle arbeidsmetoder, innsats eller opplæringen generelt svarer flertallet at de skulle ønske de brukte mer tid på å jobbe med sine muntlige og skriftlige språkferdigheter. I denne sammenhengen fremhever informanter fra tre forskjellige gruppeintervju følgende:

Helse og oppvekst gruppe 2:

Informant F: *Jeg skulle ønske jeg brukte mer tid på språket, at jeg brukte mer tid på å lære nye ord. Jeg kan ikke være avhengig av ordbok eller google translate hele tiden.*

Studiespesialisering gruppe 1

Informant J: *Jeg nevnte tidligere at jeg snakket engelsk på begynnelsen. Jeg tror ting hadde vært enklere hvis jeg hadde snakket mer norsk.*

Informant K: *Det er egentlig det samme for meg også, jeg snakket på engelsk et helt år.*

Studiespesialisering gruppe 2

Informant M: *Det første året jeg var i Norge, brukte jeg ikke tid på å lære norsk. Jeg bodde på mottak.*

Til tross for at flertallet av elevene uttrykker at de har store utfordringer med undervisningen og opplæringsløpet generelt, fremhever de likevel viktigheten av å være positiv:

Helse og oppvekst gruppe 1

Intervjuer: *Tilslutt, er det andre tanker, refleksjoner eller erfaringer dere ønsker å dele, som vi ikke har vært inne på?*

Informant B: *Hvis du tenker at «dette er vanskelig», da blir det bare vanskeligere. Det er viktig å tenke positivt.*

Informant A: *Enig med han. Det er bare å være positiv.*

Intervjuer: *Hva tenker dere om tiden fremover? Dere har jo fortsatt noen år igjen av videregående. Har dere noen tanker om hva som skjer i fremtiden?*

Informant B: *Jeg tenker å gå påbygg. Da er det bare å jobbe hardt enn det jeg gjør nå liksom.*

Informant C: *Når man sier hele tiden at ting er vanskelig, så blir det vanskelig. Det er viktig å tro på seg selv, at man klarer det.*

Informant B: *Det er bare å ha troen på seg selv.*

5.9 Oppsummering

Jeg har nå presentert relevante funn fra fokusgruppeintervjuene med elevene. Samlet sett viser funnene at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. Flertallet av elevene påpeker at deres faglige og språklige utfordringer blir tatt hensyn til, men understreker samtidig at de opplever undervisningssituasjoner som krevende på grunn av begrensede norskerferdigheter og manglende forkunnskaper. Elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn står i tillegg ovenfor mer sammensatte utfordringer på grunn av svakere faglige, språklige og digitale ferdigheter. Oppsummert peker elevene på arbeid i små grupper og individuell oppfølging i forhold til progresjon samt støtte i særskilte utfordringer som viktige tiltak som kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen.

I neste kapittel drøftes de overnevnte hovedpunktene i lys av oppgavens teoretiske grunnlag.

6 Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven drøftes hovedfunnene i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for. I første delen av kapittelet skal jeg peke på sentrale likheter og forskjeller ved elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. Videre skal jeg fremheve tiltak som kan bidra til en bedre overgang med utgangspunkt i oppgavens hovedfunn og teoretiske rammeverk.

I siste del av kapittelet ønsker jeg å rette et kritisk blikk mot organisering av innføringstilbud for nyankomne elever, undervisningsbetingelser og eksisterende didaktiske begreper og kategorier. Analysen og drøftingen danner tilslutt grunnlaget for oppsummering og avsluttende refleksjoner samt implikasjoner for videre forskning.

6.1.1 Innføringstilbud: grunnlaget for videre utdanningsløp

Det overordnede målet med innføringstilbud er at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringen og nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Undervisningen danner grunnlaget for videre utdanningsløp og kan på mange måter fungere som en god introduksjon til det norske skolesystemet. Jeg har vist at flertallet av elevene hadde et stort faglig utbytte av undervisningen som ble gitt i innføringsklassene og anser derfor tilbudet som verdifullt og lærerikt. Likevel opplever elevene overgangen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning som stor, både i forhold til det språklige nivået, det faglige innholdet og undervisningens organisering. Dette kan indikere at opplæringen ikke fungerer tilfredsstillende. Flertallet av elevene har i tillegg sterke ambisjoner om å gjennomføre opplæringen på kortest mulig tid, og ønsket derfor overgang til ordinær opplæring så raskt som mulig. Tidligere studier og evalueringer viser også at nyankomne elever ofte ønsker å komme raskere over i ordinært løp enn det de har faglige forutsetninger for (Rambøll, 2013, Rambøll, 2016). Dette belyser at det kan være problematisk dersom elevgruppen begynner å følge ordinær undervisning *før* deres faglige og språklige ferdigheter er gode nok, særlig for elever med lite eller ingen skolebakgrunn. Hvorvidt innføringstilbudet forbereder elevene godt nok på den ordinære undervisningen er derfor et spørsmål som må vies oppmerksomhet i arbeidet med nyankomne elever.

Ettersom oppgaven baserer seg på elevenes subjektive erfaringer, og ikke på deres karakterer, har jeg ikke grunnlag for å trekke slutninger om innføringstilbudets innvirkning på elevenes

skoleprestasjoner i det ordinære løpet. Det er likevel grunn til å anta at deres faglige utbytte og erfaringer fra innføringstilbudet er avgjørende for hvordan de opplever overgangen til den ordinære undervisningen. I de følgende avsnittene skal jeg drøfte noen sentrale likheter ved elevenes overordnede erfaringer, men samtidig fremheve noen viktige forskjeller.

6.1.2 Felles erfaringer for nyankomne elever

Som beskrevet innledningsvis er nyankomne elever med kort botid en mangfoldig gruppe med ulik landbakgrunn og med store forskjeller i innvandringsgrunner (flyktning, asylsøker, familiegjenforening eller arbeidsinnvandrere). Elevgruppen kan derfor ha ulike erfaringer med det norske utdanningssystemet. Selv om nyankomne utgjør en heterogen gruppe, både i forhold til tidligere erfaringer fra opprinnelseslandet og personlige erfaringer, er det samtidig noen viktige felles faktorer ved deres livssituasjon som påvirker deres møte med det norske utdanningssystemet.

En gjennomgående og felles utfordring blant informantene er at de opplever språket som utfordrende, særlig begrepsforståelse og lange tekstoppgaver. Flere studier belyser at alder er en viktig faktor i forhold til språkutvikling (Harley, 1986; Singleton, 1989, Long, 1993). Elever som kommer sent i skoleløpet kan derfor ha større utfordringer med å tilegne seg et nytt språk sammenlignet med elever som kommer tidlig i skoleløpet.

Lang botid er videre en fordel i skolesammenheng, blant annet på grunn av språkforståelse (Bjørkeng & Dzamarija, 2011). Som beskrevet innledningsvis har studier vist at elevenes botid i landet har en del å si for hvordan de presterer i skolesystemet. Det er særlig de med relativt kort botid som skiller seg ut med svakest karakterer (Bakken & Hygge, 2018; Steinkellner, 2013). Omtrent alle informantene oppgir at de har bodd i Norge mellom 1-4 år. Elevenes erfaringer med undervisningen må derfor ses i sammenheng med deres botid. Alder ved ankomst kan derfor ha en betydning for hvordan elevgruppen klarer seg i utdanningsløpet.

Overganger mellom skoletilbud – eksempelvis fra grunnskole til videregående skole, kan være utfordrende for alle elever uavhengig av bakgrunn. Overgangen innebærer blant annet økt vanskelighetsgrad, endrede undervisningsformer og større ansvar for egen læring.

For elever som har erfaringer med et annet utdanningssystem kan overgangen være *enda* større. Flertallet av informantene ankom Norge i ungdomsskolealder, og startet derfor opplæringen mellom 8.-10. trinn. Informantene peker på at de generelt opplever det norske skolesystemet som ganske annerledes i forhold til faglig innhold, organisering, undervisningsmetoder og nivå. Elevene må i tillegg forholde seg til overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning, og opplever derfor mye nytt på kort tid. Det at elevene mangler forkunnskaper, eksempelvis i fag som norsk, historie og samfunnsfag, bidrar til at de henger etter i undervisningssituasjoner.

Selv om informantene uttrykker at de opplever overgangen til den ordinære undervisningen som krevende og brå, fremhever de likevel at de har høy grad av motivasjon, både i forhold til nåværende opplæring og videre utdanningsløp. Dette belyser at motivasjon og troen på egne evner utgjør et viktig grunnlag for elevenes skolehverdag. Elevene har et høyt aspirasjonsnivå, til tross for faglige og språklige utfordringer. Enkelte av elevene understreker også at dette «drivet» har hatt betydning for deres prestasjonsnivå. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som har vist at minoritetsspråklige elever ofte har «et sterkere driv» (Lauglo,1996). Til tross for at minoritetsspråklige elever har svakere skolerresultater, har de likevel et mer positivt syn på skole og utdanning. Samtidig er det òg grunn til å være bekymret for hvordan nyankomne elever med kort botid klarer seg i videregående opplæring. Samlet sett indikerer funnene at elevene har svakere faglige og språklige forutsetninger enn deres medelever. Et spørsmål som må reises i denne sammenhengen er hvorvidt elevene tilegner seg og anvender solide kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i utdanningsløpet.

Hovedtrekk ved funnene tyder på at det er en del fellestrekk ved elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen. Den gjennomgående utfordringen er knyttet til språk og tempo i undervisningen samt manglende forkunnskaper.

6.1.3 Særegne utfordringer for elever med lite eller ingen relevant skolebakgrunn

Når nyankomne elever med skolebakgrunn har bedre forutsetninger for å klare seg i norsk skole enn de med lite eller ingen skolebakgrunn, er det naturlig å tenke seg at overgangen mellom skoleslag går lettere for elever med gode karakterer og godt faglig grunnlag fra

ungdomsskolen. Flere studier viser for eksempel at skoleprestasjoner *før* videregående har størst innvirkning på sannsynligheten for om elevene faller fra eller fullfører videregående med bestått (Lillejord et al., 2016).

Funnene tyder på at elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn *både* anser fagene og språket som svært krevende på grunn av manglende basiskunnskaper og begrensede lese og skriveferdigheter. Dette tyder på at nyankomne elever med kort botid som *i tillegg* har lite eller ingen relevant skolebakgrunn fra opprinnelseslandet møter enda mer sammensatte utfordringer i opplæringen. Disse utfordringene forsterkes også dersom elevene har hatt en avbrutt og oppstykket skolegang, noe som er tilfellet for noen av informantene fra Afghanistan og Somalia. Forskjellene mellom gruppene kan også ses i sammenheng med at enkelte av informantene har bakgrunn fra land med utdanningssystemer og institusjoner som ligner de vi finner i Norge. Dette gjelder informantene med bakgrunn fra Polen og Litauen.

Det er imidlertid viktig å understreke at det også er variasjon innad i land. Informantene med bakgrunn fra Afghanistan hadde for eksempel ulike erfaringer, ettersom noen av elevene var fra storbyer imens andre var fra distriktsområder med begrensede utdanningsmuligheter.

Informantene med bakgrunn fra Somalia ga i tillegg uttrykk for at de fikk ulikt utbytte fra tidligere skolegang, selv om de var fra de største byområdene. Dette kan være en indikasjon på at kvaliteten i utdanningen varierer.

Mye tyder på at elevene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn opplever overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen som mer krevende. Dette nødvendiggjør en ytterligere undersøkelse av elevgruppens utvikling av faglig kompetanse og grunnleggende ferdigheter. Utvikling av faglig kompetanse skal skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i den nye overordnede delen av læreplanen. Elevene skal i tillegg utvikle dybdeforståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor fag. For nyankomne elever med lite eller ingen skolebakgrunn kan dybdelæring være en krevende målsetting dersom de mangler grunnleggende ferdigheter. Hvorvidt elevgruppens særegne utfordringer blir tatt i betraktning i undervisningssituasjoner er et viktig forhold som må problematiseres i lys av funnene. I det neste avsnittet skal oppmerksomheten rettes mot elevenes erfaringer med undervisningens organisering og metode.

6.1.4 Elevenes erfaring med undervisningens organisering og metode

Som det ble redegjort for i det innledende kapittelet handler opplæringsens *hvordan*-aspekt om pedagogiske metoder og prinsipper for opplæring. Øzerk fremhever at pedagogisk metodologi representerer en rekke begreper, ideer og redskaper som har betydning for elevenes læring (Øzerk, 2012). Dette er nødvendige elementer for å legge til rette for læring i klassen og på skolen.

Undervisningen på den utvalgte skolen følger en fast mal, *den gode timen*, og gjelder for all undervisning på skolen (tekstboks 5.1). *Den gode timen* inneholder følgende elementer: *formidling av faglig innhold, individuelt arbeid med oppgaver/tekster, fellesdiskusjoner, gruppearbeid og oppsummering av mål og begreper*. Malen kan anses som en form for pedagogisk differensiering eller metodisk strategi som innebærer å lette elevenes læring igjennom varierte tiltak, organiseringsformer, arbeidsmåter og metoder (Øzerk, 2011). Variasjon i undervisningsmetoder spiller en sentral rolle i opplæringssammenheng fordi de får konsekvenser for elevenes læring av det aktuelle innholdet. Varierte læringsformer øker også læringsutbytte (Repstad & Tallaksen, 2011). Et stort repertoar av undervisningsmetoder er derfor viktig for å fremme læring hos alle elever uten at deres læringsvilkår blir innskrenket.

Funn fra intervjuene tyder på at flertallet av informantene synes *den gode timen* fungerer godt fordi de får anledning til å jobbe med fagene på ulike måter. Informantene understreker at de synes noen læringsmetoder er mer læringsfremmede enn andre. Dette belyser viktigheten av at undervisningsøkter inneholder både formidling av faglig innhold og elevaktive arbeidsmåter. Det at undervisningen har et gjenkjennbart opplegg hver time og er forutsigbar, er i tillegg positivt for en elevgruppe som må forholde seg til mye nytt. Et fellestrekk er likevel at informantene opplever tempoet i undervisningen som altfor høyt og muntlige prøver/presentasjoner som svært krevende. Dette kan være en indikasjon på at elevene mangler språklige og faglige ferdigheter. Elevene er heller ikke godt nok forberedt på den ordinære undervisningen, noe som bidrar til at overgangen fra innføringstilbudet oppleves som brå. Noen av elevgruppene er heller ikke vant til muntlige prøver/presentasjoner fra tidligere skolegang.

Funn fra intervjuene tyder også på at informantene i større grad er vant til undervisning i mindre grupper og tettere oppfølging fra innføringsklasser. Dette ga elevene et godt grunnlag og trygghet i sitt første møte med norsk skole, både med hensyn til det sosiale og den faglige

utviklingen. Elevene opplever derfor overgangen til den ordinære undervisningen som krevende ettersom de skal ta mer ansvar for sitt eget læringsarbeid.

I lys av disse funnene er det nødvendig å sette spørsmålstegn ved undervisnings organisering og metode samt hvorvidt *Den gode timen* bidrar til at nyankomne elever får et tilstrekkelig faglig utbytte. Det kan tenkes at det hadde vært mer hensiktsmessig med en tospråklig tilnærming som retter seg inn både mot faglige og språklige mål (Øzerk, 2016; Hager & Meestringa, 2014; Engen, 1996; Bunar 2015). En opplæring etter en metodikk og en progresjon som i større grad tar hensyn til særskilte forutsetninger vil videre gagne elevgruppen. Her er *tempodifferensiering*, *metodisk differensiering*, *tospråklig basert differensiering* og *behovs differensiering* viktige nøkkelbegrep og tiltak som jeg skal drøfte i senere delkapitler på bakgrunn av hovedfunnene (Øzerk, 2011). I det kommende underkapittelet skal jeg først undersøke hvilken betydning læremidler har hatt for elevene i undervisningssituasjoner.

6.1.5 Læremidlers betydning i undervisningssituasjoner

Funn fra intervjuene tyder på at digitale læremidler utgjør et viktig supplement til trykte lærebøker og blir benyttet i forbindelse med oversetting av faglige begreper til elevens morsmål eller engelsk i den ordinære undervisningen. Tospråklige ordbøker på nett er derfor et effektivt hjelpemiddel, både for språklæring og for å løse oppgaver i de ulike fagene. Dette kan også ses i sammenheng med perspektivet om at en tospråklig tilnærming bidrar til å styrke det faglige begrepsapparatet samt utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i de ulike fagene (Øzerk, 2016; Engen, 1996).

Funnene tyder likevel på at informantene har store utfordringer med å forstå en del enkeltord, begreper og sammensatte uttrykk som brukes i lærebøkene. Elevene benytter derfor nettet for å finne pensumrelaterte temaer i forenklet og komprimert form, som for eksempel videoer, korte definisjoner eller sammendrag. Det er imidlertid grunn til å problematisere en slik framgangsmåte. Et kritisk spørsmål som kan reises i denne sammenhengen er hvorvidt elevene får *nok* faglig fordypning slik at de kan nå kompetansemålene innenfor fagene. Som nevnt i tidligere er et sentralt prinsipp i den overordnede delen av læreplanen at skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag. Dersom elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av skolens læremidler kan det være utfordrende å utvikle dybdeforståelse innenfor ulike fagområder.

Dette nødvendiggjør en ytterligere undersøkelse av hvilke former for læremidler som kan bidra til at elevene i størst mulig grad når kompetansemålene. Et annet kritisk poeng som må reises i lys av funnene er mangelen på særskilte tilrettelagte læremidler. Funnene tyder på at enkelte av elevene bruker læremidler som i utgangspunktet er utviklet for elever på lavere årstrinn/alder. Dette tyder på at det er behov for særskilte læremidler som er tilpasset elevenes alder, noe som også fremheves i tidligere evalueringer og behovsundersøkelser, utredninger og offentlige dokumenter (NOU 2010:7; Oxford research, 2008; Udir, 2014b; Rambøll, 2009; Rambøll, 2015).

Hovedtrekk ved funnene viser også at elevene har ulikt utbytte av digitale læremidler i undervisningen og at enkelte i tillegg har utfordringer med å benytte digitale verktøy i forbindelse med oppgaveløsning. Elevenes erfaringer må imidlertid ses i sammenheng med at elevgruppen er svært sammensatt. Noen har betydelig digital kompetanse, mens andre mangler grunnleggende digitale ferdigheter. Funnene tilsier at elevene som har hatt lite/begrenset tilgang til digitale læremidler fra tidligere skolegang har større vansker med å innhente og behandle informasjon med digitale ressurser. Dette gjelder elevgruppene med bakgrunn fra Eritrea, Somalia, Afghanistan og Syria. Dette belyser at det å bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver *samtidig* som å utøve god dømmekraft kan være krevende for en elevgruppe som mangler grunnleggende digitale ferdigheter og redskapskompetanse. For elever som i tillegg har lite/ingen skolebakgrunn kan disse utfordringene forsterkes fordi de mangler andre basiskunnskaper. Samlet sett kan dette indikere at elevgruppen ikke har fått tilstrekkelig opplæring og oppfølging i bruk av digitale verktøy, både i innføringstilbudet og i den ordinære undervisningen. Manglende digitale ferdigheter bidrar også til at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære opplæringen som krevende, ettersom det meste av skolearbeidet i den ordinære undervisningen foregår via digitale plattformer. Søkelyset må derfor rettes mot mulige tiltak som kan bidra til at elevgruppen tilegner seg den kunnskapen de trenger i utdanningsløpet og videre arbeidsliv.

I de foregående avsnittene har jeg vist sentrale likheter og forskjeller ved elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen med utgangspunkt i undervisningens organisering og metode samt læremidlenes betydning. I de neste delkapitlene skal jeg presentere forslag på tiltak som kan bidra til en bedre overgang for elevgruppen.

6.2 Å skape gode overganger for nyankomne

Det er viktig å ha gode overganger mellom skoleslag, fra innføringstilbud til ordinær opplæring og fra innføringstilbud til annen særskilt språkopplæring. Hovedtrekk ved funnene viser at en gjennomgående og felles utfordring blant informantene er at de opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. Flertallet anser også språket som utfordrende, særlig faglige begreper og lange tekstoppgaver. Informantene med lite eller ingen relevant skolebakgrunn står i tillegg ovenfor mer sammensatte utfordringer på grunn av manglende basiskunnskaper. Et sentralt spørsmål som kan reises i denne sammenhengen er hvilke faktorer som kan bidra til en *bedre* overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning. På bakgrunn av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for og studiens hovedfunn har jeg utarbeidet et forslag til et teoretisk rammeverk for undervisning av nyankomne elever i ordinært opplæringsløp på VGS (Tabell 6:1). Rammeverket inneholder ulike kategorier av elevgrupper og tiltak.

Elevkategoriene er som følger:

1. Nyankomne elever på VGS generelt
2. Nyankomne elever med lite eller ingen skolebakgrunn som har svake faglige og språklige forutsetninger
3. Nyankomne elever med skolebakgrunn som er faglig sterke i et eller flere fag

Det er viktig å understreke at elevkategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens funn, og representerer ikke det brede spekteret av elevgruppens evner og forutsetninger. Alle nyankomne elever med solid skolebakgrunn er for eksempel ikke faglig sterke. Det er heller ikke slik at nyankomne elever som har hatt begrensede utdanningsmuligheter fra opprinnelseslandet nødvendigvis presterer dårlig i videregående opplæring. Kategoriene er heller ikke gjensidig utelukkende, og glir derfor i hverandre. På bakgrunn av funnene har det likevel vært viktig å fremheve noen særegne trekk ved elevgruppene som kan ha betydning for deres erfaringer.

Pedagogisk tiltak	Elevgruppe	Spesifikt fokusområde eller organisering	Felles fokusområde for alle nyankomne elever
1.Kartlegging av eleven	Alle nyankomne elever som starter ordinær undervisning på VGS	Avdekke eventuelle særskilte behov hos nyankomne elever med lite eller ingen skolebakgrunn	Kunnskap om tidligere opplæring Kunnskap om elevens evner eller faglige styrker Kunnskap om elevens særskilte utfordringer og behov
2.Tilpasset opplæring	Nyankomne elever med lite eller ingen skolebakgrunn som har svake faglige og språklige forutsetninger	Basiskunnskaper/ grunnleggende ferdigheter i alle fag	Systematisk arbeid med forkunnskaper i alle fag Jevnlig oppfølging i forhold til faglig progresjon
	Nyankomne elever med skolebakgrunn som er faglig sterke i et eller flere fag	Alternative oppgaver og variert vanskelighetsgrad	Muntlige ferdigheter med fokus på språklig selvtilit og presentasjonsevner
3.Pedagogisk og metodisk differensiering	Nyankomne elever med lite eller ingen skolebakgrunn som har svake faglige og språklige forutsetninger	Behovsdifferensiering: Å legge til rette for at enkelte elevgrupper får særskilt eller intensivt opplæring i korte perioder i klasser/grupperom med utgangspunkt i en faglig vurdering	Tempodifferensiering: Å legge til rette for at elevgruppen skal ha mulighet til å arbeide seg igjennom samme lærestoff i ulikt tempo
4.Tospråklig fagopplæring	Nyankomne elever som ikke har fått tilstrekkelig utbytte av innføringstilbud/ minoritetsspråklige elever som har svake norskferdigheter	Fokus på grunnleggende begrepsforståelse og ordforråd ved oppstart	Styrke det faglige begrepsapparatet i norsk med utgangspunkt i læreplanen i det enkelte fag
5.Støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser	Nyankomne elever med lite/ingen erfaring med digitale læremidler	Fokus på grunnleggende digitale ferdigheter og redskapskompetanse/ verktøykompetanse	Parallelt arbeid med digitale ferdigheter, språkutvikling og fagspesifikke mål
6.Særskilte tilrettelagte læremidler på VGS nivå	Nyankomne elever på VGS	Læringsressurser med lettleste tekster (som ikke går på bekostning av det faglige innholdet) Tospråklige læringsressurser	Tette kunnskapshull Nivådifferensiering av oppgaver Styrke det faglige begrepsapparatet i norsk

Tabell 6.1 Teoretisk rammeverk for undervisning av nyankomne elever i ordinært opplæringsløp på VGS

6.2.2 Kunnskap om eleven

Arbeid med å utvikle gode overganger fra innføringstilbud til ordinær undervisning forutsetter at skolen har solid kunnskap om elevens tidligere opplærings situasjon. Dette kan også ses i sammenheng med Dales 7 grunnleggende kategorier for differensiert opplæring, der det første punktet innebærer å *skaffe kunnskap om elevenes forutsetninger og evner* (Dale, 2003). Bunar (2015) peker videre på ulike faktorer for en god mottakelse av nyankomne elever og framhever også viktigheten av å kartlegge elevens forkunnskaper, ferdigheter og behov ved oppstart. Som det allerede har blitt pekt på i foregående underkapitler er målet med innføringstilbud at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringen og nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Hvorvidt den enkelte elev har fått tilstrekkelig utbytte av tilbudet og om eleven er godt nok forberedt på å gå i en ordinær klasse er sentrale spørsmål som må tas i betraktning i oppstartsfasen. I denne sammenhengen er det det nødvendig med tett samarbeid mellom lærere som underviser i ordinær opplæring og lærere som underviser i innføringstilbud. Dette kan bidra til at læreren får verdifull informasjon om tidligere opplæring samt faglige styrker eller svakheter. Gjennom å arbeide systematisk med å kartlegging av den enkelte elevs ressurser og behov, kan lærerne lettere tilpasse undervisningen og videre ta i bruk pedagogiske fremgangsmåter som tar hensyn til:

1. Elevenes læringspotensial og bakgrunnskunnskaper
2. Elevenes språklige og kulturelle kompetanse
3. Særskilte utfordringer

Det å arbeide med å utvikle gode overgangs rutiner for nyankomne innebærer imidlertid *mer* enn å få kunnskaper om elevens forutsetninger og evner. Det krever også en systematisk gjennomgang og kritisk vurdering av skolens eksisterende praksis: i hvor stor grad er de pedagogiske metodene som tas i bruk *egnet* til en elevgruppe som kommer sent i opplæringsløpet og som tillegg har ulike behov i opplæringen? Dette er nødvendige aspekter som må problematiseres i enhver undervisningspraksis som har som formål å skape tilpassete læringsvilkår. Kunnskaper om elevgruppen er likevel det første steget i arbeidet for å utvikle og etablere gode overgangs rutiner fra innføringstilbud til ordinær undervisning.

6.2.3 Tilpasset opplæring og differensiering

Kunnskap om nyankomne elevers forutsetninger og evner danner grunnlaget for å utvikle et velegnet og tilpasset undervisningsopplegg som tar sikte på å fremme læring og utvikling. En mangfoldig elevgruppe har behov for *ulike* former for tilpasset opplæring og differensiering med vekt på *ulike* aspekter. Hovedtrekk ved funnene belyser at elevene står ovenfor noen felles utfordringer i den ordinære undervisningen, imens enkelte elever har mer sammensatte behov. Tabell 6.1 illustrerer hvilke spesifikke faktorer som bør vektlegges og tas i betraktning i arbeidet med de overnevnte elevkategoriene.

Tilpasset opplæring er et viktig og grunnleggende prinsipp i grunnopplæringen som blir fremhevet i Kunnskapsløftet (Øzerk, 2011). I den nye overordnede delen av læreplanen blir det i tillegg understreket at skolen skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Som det ble redegjort for i teorikapittelet handler prinsippet om å ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen, skape tilpassete læringsvilkår og videre lette elevenes læring og oppnåelse av et sentralt fastsatte kompetansemål. For en elevgruppe som har lite eller ingen skolebakgrunn innebærer dette en tilpasset opplæring med særlig fokus på *basiskunnskaper* og *grunnleggende ferdigheter* i alle fag.

Det kreves imidlertid en annen form for tilpasset opplæring for en elevgruppe med solid skolebakgrunn og som i tillegg har gode ferdigheter i et eller flere fag. Informantene i denne kategorien understreker at de opplever nivået i matematikk og naturfag som lavere sammenlignet med deres opprinnelsesland (Syria, Litauen og Polen). *Pedagogisk differensiering* kan i denne sammenhengen trekkes frem som et viktig pedagogisk tiltak for elever med stort læringspotensial. Elevene kan arbeide med samme lærestoff i samme klasse, men med mulighet til å bestemme alternative oppgaver som har variert vanskelighetsgrad eller som forutsetter variert innsatskrav/arbeidsinnsats (Øzerk, 2011). Det er viktig at denne elevgruppen får faglige utfordringer tilpasset sitt nivå i et stimulerende læringsmiljø *samtidig* som de får god støtte i begrepsforståelse.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes også ved variasjon i *organisering* av og *intensitet* i opplæringen (Øzerk, 2011). Funnene viser at en gjennomgående og felles utfordring blant informantene er at de opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. Flertallet anser også språket som utfordrende, særlig faglige begreper og lange tekstopp-gaver. *Tempodifferensiering* kan derfor

være en metode som kan benyttes i undervisningssituasjonen som innebærer å legge til rette for at elevgruppen skal ha mulighet til å arbeide seg igjennom samme lærestoff i ulikt tempo. Elevgruppen som for eksempel arbeider sakte, kan få kontinuerlig støtte.

Behovsdifferensiering handler videre om å legge til rette for at enkelte elevgrupper får særskilt eller intensivt opplæring i korte perioder i klasser/grupperom med utgangspunkt i en faglig vurdering. Elever med lite eller ingen skolebakgrunn som har svært svake faglige forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring kan for eksempel gis ekstra støtte for å forbedre sine grunnleggende ferdigheter. Som det ble redegjort for i teorikapittelet må det foretas en forsvarlighetsvurdering dersom elevene skal organiseres i grupper etter faglig nivå. Elever kan ikke organiseres etter faglig nivå med mindre det etter en konkret totalvurdering er nødvendig for at elevene, enkeltvis og samlet, kan få forsvarlig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Organiseringen må også ses i lys av opplæringslovens formålsparagraf som legger vekt på at elevene skal utvikle sosial kompetanse, holdninger, verdier og ferdigheter som gjør dem i stand til å bidra positivt i et stadig mer mangfoldig samfunn (Øzerk, 2011). Dersom elevene skal organiseres etter faglig nivå, må vurderingen av behovet for dette skje kontinuerlig, slik at organiseringen blir mest mulig begrenset i tid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Departementet understreker i denne sammenhengen at det må unngås at elever mister støtten fra andre elever som opplæring i felles klasser kan gi.

Selv om elevgruppen har behov for ulike former for tilpasset opplæring og differensiering, er det likevel noen felles fokusområder som bør vektlegges i arbeidet med alle nyankomne elever. Følgende områder illustreres i tabell 6.1: systematisk arbeid med forkunnskaper i alle fag, jevnlig oppfølging i forhold til faglig progresjon samt muntlige ferdigheter med fokus på språklig selvtillit og presentasjonsevner.

Tilpasset opplæring og differensiering er pedagogisk prinsipper som er viktige for alle elevgrupper, og særlig for en elevgruppe som kan stå ovenfor svært sammensatte utfordringer i opplæringsløpet. Det er likevel nødvendig med en tilpasset opplæring som *også* tar hensyn elevens morsmål. I hvilken grad elevene får benyttet sine bakgrunnskunnskaper på skolen, og om elevenes språklige og kulturelle kompetanse blir benyttet som ressurs i undervisningen er derfor sentrale spørsmål i arbeidet med nyankomne elever. I neste avsnitt vil jeg peke på tiltak som kan bidra til å løfte elevenes faglige begrepsapparat med utgangspunkt i deres morsmål.

6.2.4 Tospråklig fagopplæring ved oppstart

Hvordan arbeidet i klasserommet er organisert og tilrettelagt, er én av flere viktige faktorer som har betydning for språkopplæring og språkutvikling samt utvikling av faglige ferdigheter. Det er derfor viktig at arbeidsformene i klasserom fremmer nyankomne elevers behov for språkstimulering. Funnene tyder på at flertallet av elevene begynte å følge ordinær undervisning *før* deres faglige og språklige ferdigheter var gode nok, noe som har resultert i at de opplever undervisningssituasjoner som svært krevende. Fokus på tidlig innsats og målrettet tiltak i oppstartsfasen kan derfor være viktig for å møte elevgruppens språklige og faglige utfordringer.

Tospråklig fagopplæring er opplæring *i og på* to språk og kan gjennomføres *før* den ordinære undervisningen og *underveis* i den ordinære undervisningen (Øzerk, 2016). Tabell 6.1 illustrerer at den tospråklige fagopplæringen særlige gagnar nyankomne elever som ikke har fått tilstrekkelig utbytte av innføringstilbudet eller minoritetsspråklige elever generelt som har svake norskerferdigheter. For disse elevene er det avgjørende å kunne fortsette å lære fag på et språk de forstår, mens de er i en norskinnlæringsfase. I denne sammenhengen kan tospråklig fagopplæring være et viktig tiltak for å styrke det faglige begrepsapparatet i norsk. En fagopplæring som tar hensyn til elevens *totale* språkrepertoar S1 (førstespråket) og S2 (andrespråket) kan bidra til at elevene i større grad føler seg trygge i faget. Den tospråklige faglæreren kan ved bruk av morsmålet sette elevgruppen inn i temaet som skal læres, på en mer konkret og begripelig måte, sammenfatte viktig innhold og videre fokusere på sentrale ord og begreper som er viktige for det aktuelle faget/temaet.

De siste underkapitlene har tatt for seg pedagogiske metoder og strategier som er knyttet til organiseringen av selve undervisningen. I kommende underkapitler skal fokuset rettes mot mulige tiltak som kan bidra til at elevgruppen tilegner seg digitale ferdigheter samt betydningen av særskilte tilrettelagte læremidler i undervisningen.

6.2.5 Støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser

Den teknologiske utviklingen skjer i et stadig hurtigere tempo. Digitale ferdigheter er derfor en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv preget av raske endringer (Johanson & Karlsen, 2018). Digitale læremidler og læringsressurser er også en vesentlig del av elevenes kompetanseutvikling og er et sentralt mål i læreplanene, der det

utgjør en av de fem grunnleggende ferdighetene som er ansett som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling.

Funnene indikerer at elevgruppen ikke har fått tilstrekkelig opplæring og oppfølging i bruk av digitale verktøy, både i innføringstilbudet og i den ordinære undervisningen. Manglende digitale ferdigheter bidrar også til at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære opplæringen som utfordrende. Dette nødvendiggjør en nærmere undersøkelse av mulige tiltak som kan bidra til at elevene utvikler digitale ferdigheter.

Elevene har først og fremst behov for å få solid støtte i bruk av digitale læremidler og læringsressurser. Dette kan på mange måter inngå som en del av den tilpassede opplæring. Som vist i tidligere avsnitt har ulike elevgrupper behov for ulike former for tilpasset opplæring med vekt på ulike aspekter og målsetninger. For nyankomne elever som har hatt lite/ingen erfaring med digitale læremidler er det hensiktsmessig å fokusere med grunnleggende digitale ferdigheter og verktøykompetanse.

Slik som tabell 6.1 illustrerer kan arbeidet med digitale ferdigheter være rettet mot både faglige og språklige mål. I denne sammenhengen er det viktig at skolen tar i bruk digitale verktøy som *også* bidrar til språkstimulering. På den måten jobber eleven med et fagspesifikt kompetansemål samtidig som en eller flere av de grunnleggende ferdighetene. Dette vil også kunne bidra til at elevene bruker digitale ressurser og verktøy hensiktsmessig og forsvarlig for å løse oppgaver samt utøve god dømmekraft.

6.2.6 Særskilte tilrettelagte læremidler

Læremidlene kan ha stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte. Som det ble redegjort for i teorikapittelet kjennetegnes tilpasset opplæring for den enkelte elev også ved variasjon i bruk av læremidler og kan videre knyttes til særskilt språkopplæring. På bakgrunn av perspektivene knyttet til læremidler og læringsressurser samt studiens hovedfunn fremhever jeg følgende tiltak:

1. Tospråklige digitale læringsressurser på VGS nivå.
2. Læringsressurser med lettlesle/tilrettelagte tekster i ulike fag (som ikke går på bekostning av det faglige innholdet) og som samtidig tar hensyn til sen læringsprogresjon.

Måltrettet bruk av morsmål ved tilegnelse av nytt stoff kan først og fremst ses som et viktig aspekt ved tilpasset opplæring (Engen,1996; Øzerk, 2016). Digitale læremidler som er tilpasset nyankomne elever kan i denne sammenhengen lette språklæringen og bidra til bedre faglig utbytte. De digitale komponentene vil også kunne gi bedre mulighet for differensiering i forhold til nivå, alder og ferdigheter. Tospråklige digitale læringsressurser kan både brukes for å utvikle og utnytte elevenes språklige kompetanse. Dette kan bidra til at elevene lærer faget parallelt med utvikling av deres norskferdigheter og oppbygging av ordforråd og begrepsforståelse. På den måten kan elevene få et bedre faglig grunnlag samt tette igjen eventuelle «kunnskapshull».

Funnene tyder på at informantene har store utfordringer med å forstå en del enkeltord, begreper og uttrykk som brukes i lærebøkene. Hvorvidt elevene får faglig utbytte av læremidlene som benyttes i den ordinære undervisningen er derfor et spørsmål som må problematiseres. Videre er det nødvendig å reflektere over hvilke former for læremidler som kan bidra til at elevene i størst mulig grad når kompetansemålene. På den ene siden har elevene behov for læremidler som er enklere og som ikke er preget av et komplisert språk og metaforer. På den andre siden er det viktig at læremidlene som benyttes formidler *samme* faginnhold samt oppfyller de sentrale kompetansemålene i likhet med «ordinære læremidler». Elevenes behov kan i denne sammenhengen bli møtt ved å gjøre forholdvis enkle tilrettelegginger knyttet til blant annet enklere språkbruk, gode begrepsforklaringer og flere repetisjonsoppgaver. Dette er også krav som utdanningsdirektoratet stiller til læremidler for minoritetsspråklige elever (Rambøll, 2015).

6.3 Oppsummerende refleksjoner

I de kommende underkapitlene vil jeg samle trådene i lys av spørsmålene som ble reist i foregående underkapitler. På bakgrunn av oppgavens hovedfunn og teoretiske grunnlag ønsker jeg å rette et kritisk blikk mot følgende tre aspekter:

1) Opplæringssystemet	Organisering av innføringstilbud for nyankomne elever på videregående trinn
2) Undervisningsbetingelser	Undervisningsmetoder i arbeidet med nyankomne elever som følger ordinært løp
3) Eksisterende didaktiske begreper og kategorier	Begrepene og kategoriens relevans

6.3.1 Innføringstilbud

Som jeg allerede har gjort rede for i foregående underkapitler er det overordnede målet med innføringstilbud at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan følge den ordinære opplæringen og nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Undervisningen danner derfor grunnlaget for videre utdanningsløp og kan fungere som en god introduksjon til det norske skolesystemet. Tilbudet blir også beskrevet som et *overgangstilbud* og skal i utgangspunktet vare i maksimalt to år. Det er imidlertid flere forhold som nødvendiggjør en ytterligere undersøkelse av tilbudet. For det første tyder funnene på at flertallet av elevene ikke har fått tilstrekkelig utbytte av undervisningen i innføringstilbudet. Elevene har i tillegg ambisjoner om å «mestre mest mulig på kortest tid», og ønsker derfor å komme raskere over i ordinært løp. Tidligere studier og evalueringer viser også tilsvarende tendenser (Rambøll, 2013, Rambøll, 2016). På den ene siden er det viktig at elevene raskt blir en del av det ordinære løpet med undervisning i felles klasser. På den andre siden er det avgjørende at elevgruppen også tilegner seg de nødvendige ferdighetene slik at de klarer seg videre i utdanningsløpet. Det å finne en balanse som ikke går på bekostning av elevenes faglige og språklige utvikling kan være utfordrende, ettersom elevgruppen har ulike forutsetninger og behov i undervisningssituasjoner samt ulike mål og ambisjoner med opplæringsløpet generelt. I hvor stor grad forbereder innføringstilbudet elevene på den ordinære undervisningen? Hvordan kan lærere bidra til at elevene får et godt og tilpasset opplæringstilbud, som understøtter innlæringen av muntlige og skriftlige norskerferdigheter? I lys av studiens funn er

dette omfattende spørsmål som må problematiseres. Ettersom undervisningen i innføringstilbudet er det første elevene møter i det norske utdanningssystemet er det avgjørende at det rettes et kritisk blikk mot eksisterende undervisningspraksiser, samt hvorvidt tilbudet gagnar en så sammensatt elevgruppe. Funnene viser også at det er stor variasjon i forhold til hvor lenge elevene har gått i innføringsklasser: enkelte av elevene har gått i innføringsklasser i 5 måneder, imens de fleste har gått mellom 1-2 år. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke om dette er tilstrekkelig, særlig for elever med lite eller ingen skolebakgrunn.

6.3.2 Undervisning av nyankomne elever

Samlet sett viser funnene at nyankomne elever med begrensede norskferdigheter kan ha manglende forutsetninger for å følge den ordinære opplæringen i de ulike fagene i videregående opplæring. Det er i tillegg stor variasjon i forkunnskaper, noe som kan skape utfordringer i undervisningssituasjoner. De pedagogiske metodene som vektlegges i den ordinære undervisningen kan derfor ha avgjørende betydning for hvordan elevgruppen opplever overgangsfasen og videre utdanningsløp. Som vist i tabell 6.1 har en sammensatt elevgruppe behov for ulike former for tilpasset opplæring og differensiering med vekt på ulike aspekter. Likevel er det noen felles fokusområder som bør vektlegges i arbeidet med *alle* nyankomne elever.

Arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for nyankomne kan imidlertid skape et dilemma: Elevene har behov for solid faglig og språklig støtte samt trygge rammer der de opplever mestringsfølelse og ikke at de henger etter. Samtidig er det viktig at undervisnings organisering og metode ikke bidrar til at man «syr puter under armene» på elevene. Dette kan ha utilsiktede konsekvenser i form av at elevgruppen ikke blir utfordret nok faglig eller ikke får mulighet til å utvikle sitt fulle potensial. Funnene tyder på at elevene har store ambisjoner for fremtiden, og vektlegger viktigheten av å ha troen på seg selv. Det er derfor avgjørende at opplæringen elevene mottar ikke bidrar til å dempe deres driv, men heller bygger videre på deres evner og styrker samt tar hensyn til deres særskilte utfordringer og behov.

Det optimale hadde vært at *alle* elever utviklet de nødvendige ferdighetene før de starter den ordinære undervisningen. Det er likevel mye som tyder på at elever starter det ordinære løpet *før* deres faglige og språklige ferdigheter er gode nok. Målsettingen om at innføringstilbud skal bidra til at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter slik at de kan følge den ordinære

opplæringen og nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet må derfor ses i et kritisk lys; hvilke konkrete tiltak kan bidra til å løfte opplæringstilbud til nyankomne på videregående trinn? Hvilke skoler har lyktes med å arbeide systematisk med denne elevgruppen? Er det behov for en endring i opplæringssystemet for nyankomne elever? I denne sammenhengen har nasjonale utdanningsmyndigheter en sentral rolle. Samtidig må både lærere, skoleledere og skoleeiere ta stilling til at enkelte elever i den ordinære undervisningen har begrensede norskferdigheter og manglende forkunnskaper fordi de har ankommet Norge i ungdomsskolealder eller senere. Her har de ulike aktørene i utdanningssystemet ulikt ansvar, men må likevel arbeide mot et felles mål: å bidra til å styrke nyankomne elevers muligheter til å fullføre og bestå videregående opplæring slik at de er kvalifisert for videre deltakelse i utdanning og arbeid.

6.3.3 Eksisterende didaktiske begreper og kategorier

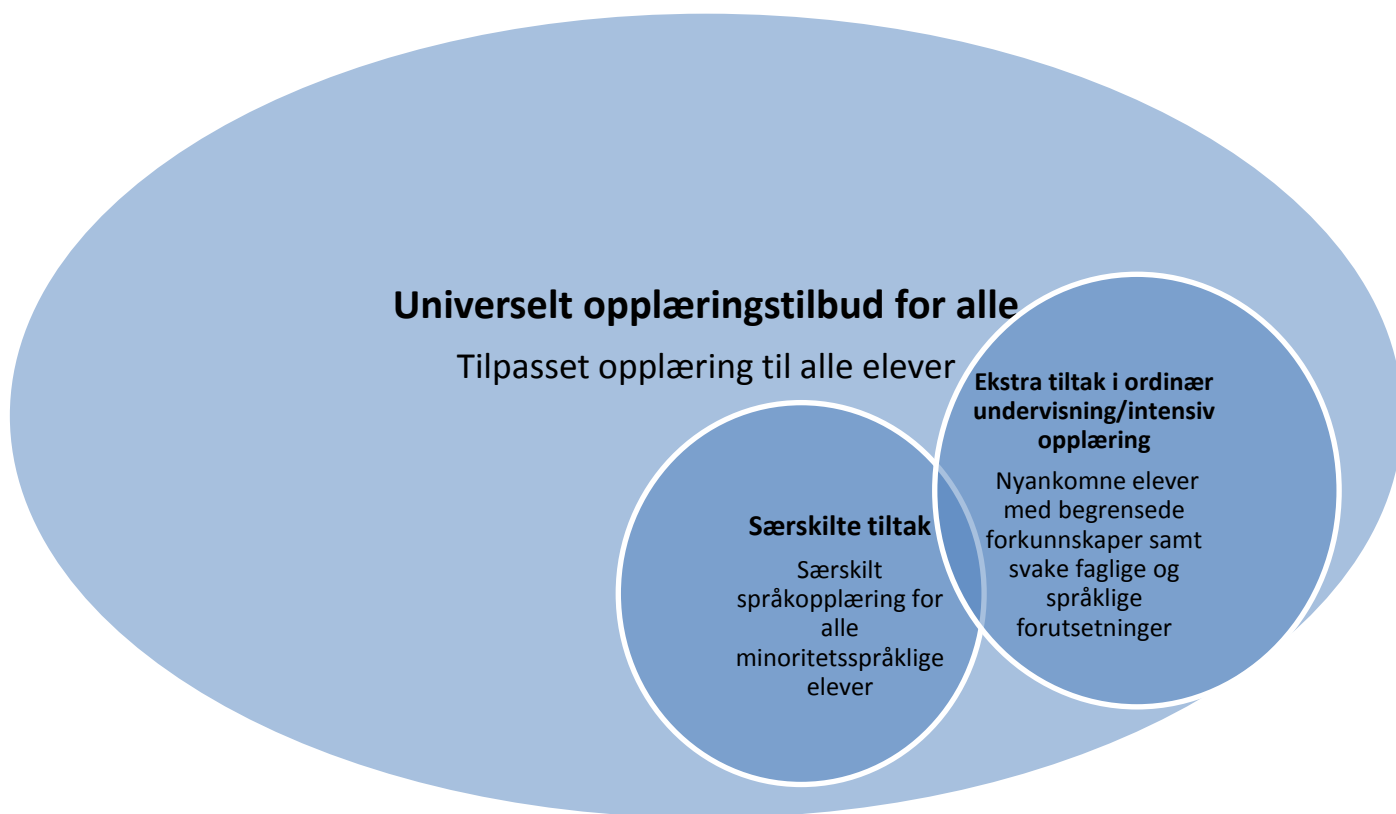
Som nevnt i innledningskapittelet bygger oppgavens teoretiske rammeverk på den didaktiske kategorien *arbeidsmåter/metoder* og er knyttet til opplæringens *hvordan*-aspekt. Elevforutsetningen har også vært et sentralt fokusområde. Jeg har videre tatt utgangspunkt i Øzerks og Dales tilnærminger til kategoriene. Formålet har vært at begrepene og kategoriene både skulle fungere som et bakteppe og en forståelsesramme for å skape bevissthet rundt undervisning av nyankomne elever på videregående trinn.

Kategorien arbeidsmåter/metoder inngår i den didaktiske relasjonsmodellen og inneholder følgende elementene:

1. Prinsipper for opplæring
2. Organisering av opplæring

Jeg har i oppgavens teoridel gjort rede for generelle pedagogiske prinsipper og metoder, og videre knyttet de til prinsipper og metoder som spesifikt omhandler minoritetsspråklige elever. Jeg har tilslutt beskrevet ulike metoder og strategier for tilpasset opplæring av nyankomne elever, med særlig fokus på aspekter og mål jeg anser som sentrale i arbeidet med elevgruppen. Samlet sett belyser oppgavens funn, i likhet med tidligere studier og evalueringer, at minoritetsspråklige elever som kommer sent i skoleløpet har *andre* utfordringer enn de som enten er født i Norge eller har kommet i en tidlig alder. Utfordringene er gjerne knyttet til begrensede språkferdigheter og manglende forkunnskaper. Tabell 6.1 som jeg har utarbeidet på grunnlag av oppgavens teoretiske perspektiver og

hovedfunn, er et forsøk på å illustrere hvordan undervisningen kan tilpasses nyankomne elever på videregående trinn som følger ordinært løp. Det er viktig å understreke at noen av begrepene, prinsippene og metodene som benyttes i tabellen både er relevante og viktige for *alle* elever uansett bakgrunn: slik som kartlegging av elever og tilpasset opplæring samt pedagogisk og metodisk differensiering. Enkelte av tiltakene, eksempelvis særskilte tilrettelagte læremidler, kan også gagnere andre elevgrupper som har tilsvarende behov for språklig eller faglig tilrettelegging av læremidler. Videre er tiltak som tospråklig fagopplæring rettet mot nyankomne elever og minoritetsspråklige elever generelt. Figur 6.3 viser hvilken betydning tilpasset opplæring kan ha for ulike elevgrupper.



Figur 6.3 Tilpasset opplæring for alle elevgrupper

Som jeg allerede har pekt på i innledningskapittelet har dagens globale flyktning- og migrasjonssituasjon aktualisert omfattende spørsmål innenfor ulike fagdisipliner. Dette er spørsmål som også angår utdanningsmyndigheter, skoleledere, forskere og lærere. Nyankomne elever er en sammensatt elevgruppe med ulik bakgrunn og kan blant annet komme til Norge på grunn av arbeidsinnvandring, familiegjenforening, som flyktninger eller asylsøkere. Situasjonen til nyankomne elever på videregående trinn har imidlertid fått relativt lite oppmerksomhet i Norge. Det finnes derfor lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers skoleerfaringer fra et undervisningsperspektiv. Begrepene «nyankomne» og «lite skolebakgrunn» er heller ikke begreper som har blitt benyttet hyppig innenfor pedagogisk forskning og undervisningsteori.

I lys av disse problemstillingene er det derfor nødvendig å rette et kritisk blikk mot eksisterende didaktiske begreper. I denne sammenhengen reiser jeg følgende spørsmål:

- 1) I hvor stor grad er eksisterende didaktiske begreper og kategorier dekkende, representative eller relevante for en forholdsvis 'ny' elevgruppe som ikke har blitt fremhevet innenfor pedagogisk undervisningsteori tidligere?
- 2) Er det behov for å utvikle spesifikke didaktiske kategorier knyttet til arbeidsmåter/metoder som *i enda større grad* tar tak i elevgruppens særegne behov? Kan didaktisk repertoar av begreper brukes til å analysere og forbereder opplæringen av nyankomne?

Som jeg også har fremhevet i teorikapittelet spiller opplæringsmetoder en viktig rolle i opplæringssammenheng fordi de kan ha betydning for elevenes eller målgruppens læring av det aktuelle innholdet. Pedagogikkens metodologi og opplæringsteori tar i tillegg sikte på å systematisere forskningsforankrede og erfaringsstøttende praktisk-pedagogiske ideer og metoder i vid forstand. Pedagogiske praksiser, ideer og metoder må imidlertid utvikles i takt med endringene som preger samfunnet så vel som skolen. Dette forutsetter at opplæringens *hvordan* aspekt utfordres. Pedagogiske metoder kan likevel ikke ses isolert, men må ses i sammenheng med andre didaktiske elementer. Skolens innhold og kompetansemål samt faglig og etiske begrunnelser, legitimering, rettferdiggjøring som omhandler opplæringens *hva* og *hvorfor* aspekt, må også inkluderes i denne kritiske vurderingen.

7 Avslutning

Nyankomne elever er en sammensatt elevgruppe blant annet med hensyn til kjønn, alder, botid i Norge, landbakgrunn, årsak til innvandring, skolebakgrunn fra opprinnelseslandet samt hvilke opplæringstilbud elevene har fått etter ankomst. Selv om nyankomne elever utgjør en sammensatt gruppe, er det samtidig noen viktige felles faktorer ved deres situasjon som påvirker deres møte med det norske utdanningssystemet: elevene har ankommet Norge sent i skoleløpet og har derfor varierende forkunnskaper og begrensede norskferdigheter. Å tilrettelegge for at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter slik at de er kvalifisert for videre deltakelse i utdanning og arbeid er derfor en sentral oppgave for både lærere, skoleledere, skoleeiere og nasjonale utdanningsmyndigheter. Tiltak som kan sikre god opplæring for nyankomne elever er med andre ord av stor samfunnsmessig betydning. Dette forutsetter en kritisk vurdering og gjennomgang av eksisterende opplæringstilbud som er rettet mot elevgruppen.

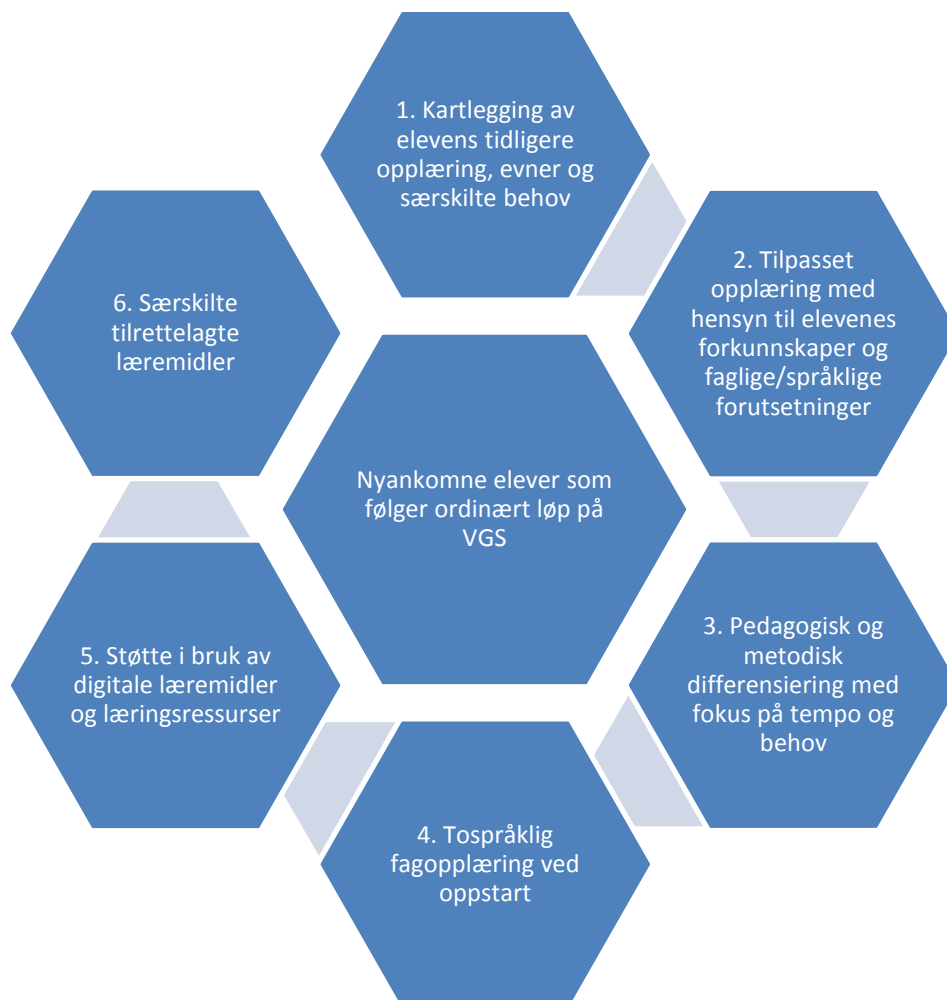
7.1 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å belyse nyankomne elevers erfaringer med videregående opplæring. Et sentralt fokusområde har vært å undersøke elevenes erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning med hensyn til elevenes språklige og faglige forutsetninger, undervisningens organisering og metode samt bruk av læringsressurser og læremidler.

Et viktig funn ved studien er at elevene opplever overgangen fra innføringstilbudet som brå og tempoet i den ordinære undervisningen som altfor høyt. En gjennomgående faktor er begrensede språkferdigheter og manglende forkunnskaper. Hovedtrekk ved funnene viser også at elevene har store utfordringer med å forstå en del faglige begreper som brukes i lærebøkene. Digitale læremidler er derfor et viktig supplement til trykte læremidler. Elevene med *lite* eller *ingen* relevant skolebakgrunn fra opprinnelseslandet står imidlertid ovenfor mer sammensatte utfordringer på grunn av svakere språklige, faglige og digitale ferdigheter. Samlet sett kan dette være en indikasjon på at elevene startet den ordinære undervisningen før deres faglige og språklige ferdigheter var gode nok. Elevenes målsetting om å «mestre mest mulig på kortest tid» har også vært utslagsgivende for tiden de har valgt å gå i innføringsklasser, ettersom tilbudet er frivillig.

Samtidig viser funnene at de pedagogiske metodene som vektlegges i den ordinære undervisningen har vesentlig betydning for hvordan elevgruppen opplever overgangen. I denne sammenhengen peker elevene på arbeid i små grupper og individuell oppfølging i forhold til progresjon samt solid støtte i særskilte behov som viktige faktorer. Elevene gir uttrykk for at dette kan bidra til å lette deres utfordringer i undervisningssituasjoner.

På bakgrunn av studiens teoretiske rammeverk og hovedfunn ønsker jeg å fremheve følgende tiltak:



Figur 7.1 Komprimert versjon av tabell 6.1: Teoretisk rammeverk for undervisning av nyankomne elever i ordinært opplæringsløp på VGS

Tabellen illustrerer at det er noen felles fokusområder som bør vektlegges i arbeidet med nyankomne elever i den ordinære undervisningen. Likevel er det viktig å ta hensyn til elevenes tidligere opplæring, evner og særskilte behov.

7.2 Videre forskning

Som jeg allerede har vist i innledningskapittelet finnes det lite forskningsbasert kunnskap om nyankomne elevers erfaringer med det norske utdanningssystemet. En gjennomgang av eksisterende forskning belyser derfor at det er flere klare kunnskapshull når det gjelder nyankomne elevers opplærings situasjon, særlig på videregående trinn. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen som jeg har foretatt og oppgavens hovedfunn ønsker jeg å framheve følgende forslag på forskningsområder:

1. **Effekter av eksisterende opplæringstilbud og tiltak rettet mot nyankomne elever:**
Evalueringer viser at de fleste skoleeiere ikke fører statistikk for elever i innføringstilbud. Det er derfor vanskelig å si noe om elevgruppens progresjon og utvikling videre i skoleløpet samt hvorvidt innføringstilbud bidrar til at elevene i større grad fullfører og består videregående opplæring. Det er behov for studier som kan si noe om gjennomføringsgrad og elevenes skolesituasjon *etter* de er ferdige med tilbudet. Dette kan blant annet bidra til å gi bedre innsikt i opplæringstilbudenes effekter og betydning.
2. **Oppfølgingsstudier:** Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik har for eksempel etablert en *kombinasjonsklassemodell* og har hatt svært positive erfaringer med ordningen. Enkelte skoler har implementert en tilsvarende modell, og flere skoler er i gang med å utvikle tilbudet. Det er imidlertid begrenset forskning på tilbudets effekter ettersom det er en relativt ny ordning. Det er behov for oppfølgingsstudier av elever som har gått i kombinasjonsklasser. Dette kan bidra til å gi verdifull innsikt i eksisterende opplæringstilbud og tiltak rettet mot nyankomne elever samt fremheve skoler som har hatt positive erfaringer med elevgruppen.

3. **Kartleggingsstudier av ulike elevgrupper:** Eksisterende forskning sier lite om hvordan bakgrunnsfaktorer som tidligere skolegang fra hjemlandet påvirker nyankomne elevers resultater og gjennomføringsgrad i ungdomsskole og videregående opplæring. Videre er det lite forskningsbasert kunnskap om spesifikke elevgruppers skoleerfaringer, eksempelvis nyankomne elever med flyktningbakgrunn og nyankomne elever med EMA bakgrunn. Det er behov for studier som avdekker eventuelle særegne utfordringer nyankomne elever med flyktningbakgrunn/EMA-bakgrunn kan møte i opplæringsløpet.

Litteraturliste

- Al Hessian, M., Bengtsson, S., Kohlenberger, J. (2016). *Understanding the Syrian Educational System in a Context of Crisis*. (Vienna Institute of Demography – VID 09/201).
Hentet fra:
https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/Working_Papers/WP2016_09.pdf
- Andersen, F. (2017). *School leadership and linguistic and cultural diversity. Leadership for inclusive education in multicultural upper secondary School*. (Doktorgradavhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53967/Andersen-FC-phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- A., S. Cottle, R. Negrine & C. Newblod (1998). *Mass Communication Research Methods*. London: Macmillan
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever - En kunnskapsoversikt*. (NOVA Rapport 10/2007). Hentet fra:
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetsspraaklige-elever>
- Bakken, A. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Oslo: NOVA. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Ulike-perspektiver-pa-skoleresultatene-til-barn-og-unge-med-innvandringsbakgrunn/>
- Bakken, A. og J. Elstad (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. (NOVA Rapport nr. 7/12). Hentet fra:
http://www.nova.no/asset/5587/1/5587_1.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). Hentet fra:
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaende>
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Berg, S.L., Børnstad, R., Gran, B., Kostøl, F., Sønsterudbråten, S., & Kindt, K.T. (2016). *Kostander ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger*. (FAFO Rapport nr. 32-2016). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4c9b4ba08bc24e14bd1f5bd4d26e9564/r32-2016-samfunnsokonomiske-kostnader-ved-at-asylsokere-og-flyktninger-far-mangelfull-grunnopplaring.pdf>

- Bouchane, K. (2016, 24. juni). Syria's \$10 billion hidden education crisis. *Harvard International Review*. Hentet 13. januar 2018 fra:
<http://hir.harvard.edu/syrias-10-billion-hidden-education-crisis/>
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring* (1.utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bjørkeng, B. & Dzamarija, M. T (2011). *Fullføring av videregående opplæring: Gjennomstrømning blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. (SSB-rapport 2011/45). Hentet fra
https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201145/rapp_201145.pdf
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper* (Pedagogisk perspektiv). Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2013). *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill
- Dzamarija, M.T (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn: Demografi, utdanning og inntekt*. (SSB-rapport 2016/23). Hentet fra:
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/273616?ts=1562bfcd488>
- Engelsen, B. (2012). *Kan læring planlegges?:Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, Hvenekilde, Engen, Thor Ola, & Hvenekilde, Anne. (1996). *Minoritetselever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Engen, Kulbrandstad, & Kulbrandstad, Lars Anders. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flyktninghjelpen (2017, 16. juni). Flyktningregnskapet 2017. Hentet 23. Januar 2018 fra: https://www.flyktninghjelpen.no/globalassets/pdf/flyktningregnskapet/nrc_fr2017_lr.pdf
- Hajer, M, Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Hallgren & Fallgren
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsambisjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104. Hentet fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1049/914>

- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1) 49–79. Hentet fra: http://www.nova.no/asset/6728/1/6728_1.pdf
- Hofslundsengen, H. (2011, 20. februar). Minoritetsspråklige elever i skolen. Hentet 28. januar 2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>
- Johannessen, Christoffersen, Tufte, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johanson, Karlsen, Johanson, Lisbeth Bergum, & Karlsen, Silje Solheim. (2018). *Restart: å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Koser, K. (2007). *International migration: A very short introduction* (1. edition). Oxford: Oxford University Press.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Spanget Christensen, T. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik* (Didaktik). Frederiksberg: Frydenlund
- Krumsvik, R., & Ludvigsen, K. (2011). *Digital kompetanse i lærerutdanning og skole* (pp. 181-207). Kristiansand.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (St. meld. nr.21 2016-2017). Oslo: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 15.april 2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport / UNGforsk. nr. 6/1996. Oslo: Norges forskningsråd Nova/Ungforsk.
- Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme, Manger, Kirkebøen, Sandsør. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf
- Lindberg, I. (2004). *Samtal och interaksjon – ett andraspråksperspektiv*. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

- Long, M. H. (1993). Second language acquisition as a function of age: substantive findings and methodological issues. In Hyltenstam, K., & Viberg, A. (eds.), *Progression and regression in language* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed., Vol. Vol. 16, Qualitative research methods (16)). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2016, 14. juni). Mulig å tilby mer grunnskoleopplæring. Hentet 29. mars. 2018 fra: <http://nafo.hioa.no/mulig-a-tilby-mer-grunnskoleopplaering/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2018,18. april). Nyankomne elever – en god mottakelse. Hentet 26. januar 2018 fra: <http://nafo.hioa.no/nyankomne-elever-en-god-mottakelse/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2018). Fokusvirksomheter. Hentet 27. mai 2018 fra <http://nafo.hioa.no/videregaende/nettverk/fokusvirksomheter/>
- Nilsson, A. N. (2015, 10. april). *Vägar till ett bättre mottagande*. Hentet 18. mai 2018 fra <https://www.skolporten.se/fou/vagar-till-ett-battre-mottagande/>
- NOKUT. (2016). Årsrapport 2016. *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen*. Hentet fra: https://www.nokut.no/siteassets/om-nokut/arsrapporter-og-tildelingsbrev/arsrapport_2016.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>
- Ongstad, S. & Telhaug, A.O. (1979). *Differensiering i teori og praksis*. (1.utg.). Tano Aschehoug.
- Opheim, V. & Støren, L.A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. (NIFU Rapport 7/2001). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/274134/NIFUrapport2001-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringsloven. Lov 27. juni 2003 nr. 69 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-1
- Opplæringsloven. Lov 20. juni 2008. nr. 48 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-

- Opplæringsloven. Forskrift 30. juni 2010 nr. 1046 om elevens rett til læremiddel på eiga målform. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_19#KAPITTEL_19
- Oxford Research (2008). *Læremidler for alle? Undersøkelse av behov for særskilt tilrettelagte læremidler: Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.* (Oxford Research 2008). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/laremiddel_rapport.pdf
- Pervin, L.L (1984). *Personality.* New york: John Wiley
- Rambøll (2009). *Evaluering av tilskudd til læremidler.* (Rapport Rambøll Management 2009). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/tilskudd_laremidler.pdf
- Rambøll (2010). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter.* (Rapport Rambøll Management 2010). Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Implementering_lareplaner_grlgnorsk.pdf
- Rambøll (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst.* (Rapport Rambøll Management 2013). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf
- Rambøll (2015). *Evaluering og behovsundersøkelse av læremidler med statstilskudd.* (Rambøll Management 2015). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-og-behovsundersokelse-av-laremidler-med-statstilskudd.pdf>
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.* (Rapport Rambøll Management 2016). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Repstad, K., & Tallaksen, I. (2011). *Variert undervisning - mer læring: Lærerens metodebok* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sandvik, M. (2009). *Digitale læringsressurser – nye tekster, arbeidsmåter og muligheter.* I : Svein Østerud (red.): *Enter – veien mot en IKT-didaktikk.* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Save the children. (2014). *Futures under threat: The impact of the education crisis on Syria's children.* (Save the Children UK 2014 report) Hentet fra: <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/futures-under-threat.pdf>

- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual matters
- Statistisk sentralbyrå. (2017a, 19. juni). 11 000 fra Syria fikk opphold i fjor. Hentet 15. januar 2018 fra:
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/11-000-fra-syria-fikk-opphold-i-fjor>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b, 20. juni). 30 prosent av innvandrerne har flyktningbakgrunn:
<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/30-prosent-av-innvandrere-har-flyktningbakgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2017c, 18. september). Arbeidsinnvandrere – fra hovedstadsfenomen til vanlig syn i hele landet. Hentet 18. mai 2018 fra:
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandrere-fra-hovedstadsfenomen-til-vanlig-syn-i-hele-landet>
- Steinkellner, A. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen: En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012*. (SSB-rapport 65/2013). Hentet fra:
<http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/154747?ts=14304fd4dd0>
- Telemark fylkeskommune (2017, 24. mai). Nå blir det kombinasjonsklasser i Telemark. Hentet 07.05.18.
<https://www.telemark.no/Vaare-tjenester/Utdanning/Aktuelt/Naa-blir-det-kombinasjonsklasser-i-Telemark>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforl.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* (Rapport 2014 NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra
<http://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lgning%20WEB.pdf>
- Udir. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringen*. Hentet fra:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Udir. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. (NOR7-01). Hentet 30.01. 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Udir. (2007b). *Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter* (NOR8-15). Hentet 29.01.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>
- Udir. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra 22. mai 2018 fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

- Udir. (2014a). Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen. Hentet 20. februar 2016 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnoppleringen-2014.pdf>
- Udir. (2014b). *Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov.* https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Laremiddel/Vedlegg_minoritetsspraaklige_kunngjoering_2014.pdf?epslanguage=no
- Udir (2016a). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever.* <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Udir. (2016b). *Mer grunnskoleopplæring til ungdom – veileder.* <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/>
- Udir. (2016c, 20. mai). Fatt enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Hentet 8. januar fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/4-Fatt-enkeltvedtak/>
- Udir. (2016d, 20. mai). Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring. Hentet 21.mai 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/>
- Udir. (2016e, 20 mai). Har eleven rett til særskilt språkopplæring?. Hentet 24. mai 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Udir. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 22.05.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- UNHCR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016 – World. The UN refugee agency Geneva* Hentet fra: <http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>
- Vadsø videregående skole (2017, 11. September). Kombinasjonsklasser. Hentet 07. 05.18 fra <http://www.vadso.vgs.no/utdanningstilbud/kombinasjonsklasse/>
- Vestfold fylkeskommune (2017, 16. november). Kombinasjonsklassen. Hentet 29. mars 2018 fra: <https://www.vfk.no/skoler/thor-heyerdahl-vgs/meny/utdanningstilbud/kombinasjonsklassen/>
- Vevstad, V. (2017). *Hva er en flyktning.* (1.utg). Universitetsforlaget: Oslo

- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Walstad, A. E (2017, 6. desember). Overføringsflyktninger i Norge. Hentet 13.05.18 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/rekordmange-har-kommet-fra-syria-siste-par-ar>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 12/10) Hentet fra: http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/094008-kunnskaps_ti_rapp_nova.pdf?id=8523
- Wollscheid, S., Flatø M., Hjetland, H.N., & Smette, I. (2017) *Effekter av opplæringstilbud for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere En kunnskapsoversikt*. (NIFU Rapport 2017:30). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468784/NIFUrapport2017-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Østfold fylkeskommune. Opplæringstilbud for minoritetsspråklige. Hentet 16. mai 2018 <https://www.ostfoldfk.no/opplaring/opplaring-i-skole/minoritetsspraklige/>
- Øzerk, K. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. (2001). Skolereformens barnebarn: Lærebøker og deres tekster - en spesiell utfordring for minoriteters skolebaserte læring. I: Christian Beck & Anton Hoëm (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Vallset: Opplandske forlag
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språddrukning*. Opplandske Bokforlag
- Øzerk, K. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Opplandske Bokforlag
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2 – Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Capellen akademisk forlag.
- Øzerk, K. (2012). *Pedagogikkens hvordan 1 – lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Capellen akademisk forlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Capellen Damm

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilrådning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Revidert informasjonsskriv

Vedlegg 4: Bakgrunnsinformasjon

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1: Tilrådning fra NSD



Tone Kvernbekk
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.01.2018

Vår ref: 58070 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 02.01.2018 for prosjektet:

<i>58070</i>	<i>Nyankomne elever på videregående trinn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Kvernbekk</i>
<i>Student</i>	<i>Hibo Jama</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hibo Jama, hibojama91@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58070

FORMÅL

Å undersøke hvilke konkrete tiltak som kan bidra til bedre overganger fra innføringstilbud til ordinær undervisning ved å ta utgangspunkt i en skole som har etablert et godt tilbud til nyankomne elever.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men det kan med fordel omformuleres slik at det er tydelig at dette er en henvendelse til elevene. I tillegg bør språket tilpasses og forenkles slik at mottakeren enkelt forstår hva det vil bety for han eller henne å delta.

Elever som er 16 år og eldre kan samtykke selv. Yngre elever kan delta dersom foresatte eller verger samtykker.

Vi ber deg om å sende det reviderte informasjonsskrivet til personvernombudet@nsd.no Husk å oppgi prosjektnummer. Prosjektet kan deretter starte.

SENSITIVE DATA

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Vi har ingen innvendinger til dette.

SENSITIVE DATA

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Vi har ingen innvendinger til dette.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Bakgrunn

Det økte antallet flyktninger og asylsøkere i 2015 har blant annet aktualisert spørsmål knyttet til nyankomne elevers opplæring og skolesituasjon. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om elever som kommer til Norge sent i skoleløpet. Det er behov for etablering av bedre oppfølgingsrutiner og tiltak for denne elevgruppen. Videre er det lite forskning som tar for seg *elevperspektivet* i forhold til opplæringstilbud og tiltak rettet mot nyankomne på videregående trinn. Eksisterende forskning er i stor grad rettet mot lærerperspektivet samt flerkulturell kompetanse i utdanningssektoren.

Formål

Oppgaven ønsker å undersøke *hvilke konkrete tiltak som kan bidra til bedre overganger fra innføringstilbud til ordinær undervisning* ved å ta utgangspunkt i en skole som har etablert et godt tilbud til nyankomne elever. Oppgavens fokusområde er elevenes erfaringer med overgangsfasen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning. Formålet med oppgaven er å belyse eksisterende opplæringstilbud og tiltak rettet mot nyankomne elever på videregående trinn ved å ta utgangspunkt i en skole som har hatt positive erfaringer med elevgruppen.

Utvalg

I første omgang blir du kontaktet av din lærer/rådgiver eller skoleleder for nærmere informasjon om prosjektet.

Deltagelse i studien

Metoden som benyttes er *gruppeintervju/fokusgrupper* (etterfulgt av individuelle oppfølgingsamtaler). Intervjuet tas opp på lyd, og vil vare ca. mellom 60-90 min.

Deltakelse i studien vil innebære at elevgruppen deler sine erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær klasse. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet omhandle følgende temaer:

- Hvilke erfaringer elevene har med undervisningen (organisering og metode).
- Hvilke erfaringer elevene har med læremidlene som benyttes i undervisningen.
- Hvilke erfaringer elevene har med tiltak/opplæringstilbud (for eksempel tospråklig fagopplæring og særskilt språkopplæring).
- Hvilke faktorer elevene mener kan bidra til en positiv overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning.

Foreldre/verge kan på forespørsel se spørreskjema/intervjuguide.

Personopplysninger

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.
- Koblingsnøkkel benyttes: navn og andre personentydige kjennetegn erstattes med nummer eller et fiktivt navn.
- Personopplysningene lagres på en privat datamaskin og er sikret med brukernavn og passord.
- Lydopptak lagres på et sikkert sted og avklares med institusjonen.
- Det er kun student og veileder som har tilgang til opplysningene
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle publikasjoner. De anonymiseres.

Avslutning av prosjektet

Datamaterialet og opptak anonymiseres etter at prosjektet er avsluttet, planlagt dato for prosjektslutt er 1. juni 2018. Dersom resultatene fra prosjektet publiseres vil deltagerne være anonyme.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Hibo Jama
48 23 66 46

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (revidert versjon etter tilrådning fra NSD)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er student i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er nyankomne elever på videregående trinn og deres erfaringer med overgangen fra innføringstilbudet til den ordinære undervisningen.

Formål

Oppgaven ønsker å undersøke:

- Hvilke erfaringer du som elev har hatt med overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning.
- Hvilke faktorer du mener kan bidra til en positiv overgang fra innføringstilbud til ordinær undervisning.
- Hvilke erfaringer du har med undervisningen generelt
- Hvilke erfaringer du har med læremidlene som benyttes i undervisningen.

I første omgang blir du kontaktet av din lærer/rådgiver eller skoleleder for nærmere informasjon om prosjektet.

Deltakelse i studien

Intervjuene foregår i grupper og du vil bli intervjuet sammen med 2-6 elever. Dersom det blir aktuelt blir gruppeintervjuet etterfulgt av en individuell oppfølgingsamtale. Intervjuet tas opp på lyd, og vil vare ca. mellom 60-90 min.

Deltakelse i studien vil innebære at du deler hvilke erfaringer du har hatt med opplæringen så langt.

Foreldre/verge kan på forespørsel se spørreskjema/intervjuguide.

Personopplysninger

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.
- Navn og andre personentydige kjennetegn erstattes med nummer eller et fiktivt navn.
- Personopplysningene lagres på en privat datamaskin og er sikret med brukernavn og passord.
- Lydopptak lagres på et sikkert sted og avklares med institusjonen.
- Det er kun student og veileder som har tilgang til opplysningene
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle publikasjoner. De anonymiseres.

Avslutning av prosjektet

Datamaterialet og opptak anonymiseres etter at prosjektet er avsluttet, planlagt dato for prosjektslutt er 1. juni 2018. Dersom resultatene fra prosjektet publiseres vil deltagerne være anonyme.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Hibo Jama
48 23 66 46

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Bakgrunnsinformasjon

Bakgrunnsspørsmål

- Alder
- Botid i Norge
- Landbakgrunn
 - Årsak til innvandring
 - EMA (enslig mindreårig flyktning/asylsøker)
- Morsmål
 - Andre språkkvalifikasjoner
- Skolebakgrunn fra opprinnelsesland
- Studieretning
- Hvor lenge eleven har benyttet seg av innføringstilbudet

Vedlegg 5: Intervjuguide

GENERELLE INTRODUKSJONSSPØRSMÅL

Det første møte med det norske skolesystemet

- 1) **Hva var din motivasjon for at du startet opplæringen?**
 - *Hva er det som gjorde at dette var din motivasjon?*
- 2) **Hvilke mål hadde du for opplæringen ved oppstart av opplæringen?**
 - *Hvilke faktorer var viktig for deg i opplæringen?*
 - *Hvilke ambisjoner hadde du?*
 - *Hvorfor?*
- 3) **Hvilke forventinger hadde du til opplæringen/skoleløpet generelt?**
 - *Hvorfor?*

OVERGANGEN FRA INNFØRINGSTILBUD TIL ORDINÆR UNDERVISNING

Erfaringen med overgangen i forhold til faglige og språklige aspektet

- 4) **Hvordan erfarte du overgangen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning i forhold til det faglige?**
 - *Hva har vært positivt? Hvorfor/?*
 - *Hva har vært utfordrende? Hvorfor?*
 - *Eksempler?*
- 5) **Hvordan erfarte du overgangen fra innføringstilbudet til ordinær undervisning i forhold til det språklige?**
 - *Hva har vært positivt? Hvorfor?*
 - *Hva har vært utfordrende? Hvorfor?*
 - *Eksempler?*
- 6) **I hvor stor grad følte du deg klar til å følge ordinær undervisning (i forhold til det faglige og språklige)**
 - *Hva har vært positivt?*
 - *Hva har vært utfordrende?*
 - *Eksempler?*
- 7) **I hvor stor grad føler du at undervisningen i innføringstilbudet forberedte deg til undervisningen i ordinær klasse i forhold til det faglige og språklige?**
 - *Eksempler på erfaringer*
 - *Var undervisningen og opplæringen i innføringstilbudet tilstrekkelig?*
 - *Følte du at du brukte nok tid på opplæringen?*
 - *Hva er det som gjorde at følte deg forbedret/ikke forberedt?*
- 8) **Var undervisningen i den ordinære klassen slik du forventet?**
 - *Var det noe du ikke var forberedt på?*
 - *Eksempler på erfaringer (både positive/negative)*

Undervisningens organisering og metode

9) Hvordan erfarer du undervisningens organisering i forhold til

- *formidling av faglig innhold*
- *Individuelt arbeid med oppgaver/tekster*
- *Fellesdiskusjoner*
- *Gruppearbeid*
- *Oppsummering av mål og begreper*
- *Hva opplevde du som positivt?*
- *Er det noe du opplevde som negativt eller utfordrende?*
- *Hva er det som gjorde at du opplevde dette?*

10. Hvilke undervisningsmetode(er) fungerer best for deg?

- *Hvilke metoder lærer du mest av?*
- *Hvorfor? /Hva er det som gjorde at dette fungerte?*
- *Eksempler?*

11. Er det noe du savner i forhold til organisering av undervisningen?

- *I så fall hva?*
- *Hva kunne blitt gjort annerledes?*

Læremidler og læringsressurser

12. Hvilke læremidler benytter du i undervisningen når du jobber individuelt?

- *Trykte læremidler/ressurser: fagbøker, tekster, hefter, kompendier osv.*
- *Digitale læremidler (for eksempel fagrelaterte videoer og tekster, ulike læringsplattformer og portaler osv.) Hvilke?*
- *Hvilke læremidler/ressurser foretrekker du å bruke, og hvorfor/ Hva er det som gjør at du foretrekker dette?*

13. I hvor stor grad benytter du tilrettelagte læremidler og læringsressurser (både trykte læremidler og digitale)

- *(Tilrettelagt i forhold til språk/læremidler/ressurser på morsmål)*
- *Hvilke erfaringer har du med det?*
- *Eksempler?*

Organisering av undervisningen i forhold til elevens språklige/faglige forutsetninger og bakgrunnskunnskaper

14. I hvor stor grad føler du at undervisningens organisering tar hensyn til:

- *Ditt faglige nivå / bakgrunnskunnskap*
- *Språklige nivå (norsk)*
- *Språklig bakgrunn (ditt morsmål)*
- *(Andre individuelle utfordringer)*
- *Hvordan? Eksempler?*
- *Er det noe som kunne blitt gjort annerledes?*

Oppsummerende refleksjoner

15. Hvilke faktorer mener du kan bidra til en positiv overgang fra innføringstilbud til ordinær klasse?

- *i forhold til organisering av undervisning*

- *i forhold til bruk av læremidler og ressurser*
- *Andre punkter?*
- *Hva er det som gjør det det er positivt?*

16. På hvilken måte kan lærere (i enda større grad) tilrettelegge for en positiv overgang fra innføringstilbud til ordinær klasse?

- *Eksempler*

17. Er det noe du ville endret på i forhold til opplæringen så langt? (i forhold til dine individuelle arbeidsmetoder)?

- *Hvorfor?*
- *Eksempler?*

18. Tilslutt: Er det andre tanker, refleksjoner eller erfaringer du ønsker å dele, som vi ikke har vært inne på?

- *Både positive og negative/utfordringer*