



Rapport
2022:26

Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?

Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever

Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Gunhild Tveit Randen, Brit Lynnebakke, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Karl Solbue Vika og Jens B. Grøgaard

Rapport
2022:26

Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?

Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever

Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Gunhild Tveit Randen,
Brit Lynnebakke, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Karl Solbue Vika og
Jens B. Grøgaard

Rapport 2022:26

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21262

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0580-1
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne delrapporten er den første publikasjonen fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* som NIFU gjennomfører i samarbeid med førsteamanuensis Gunhild Tveit Randen ved Høgskolen i Innlandet, professor emeritus Anne Golden ved MultiLing, Universitetet i Oslo og seniorforsker Brit Oppedal ved Folkehelseinstituttet. Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet.

Frida Felicia Vennerød-Diesen har skaffet datagrunnlaget og skrevet kapittel 10. Karl Solbue Vika har innhentet surveydata, koblet på registerdata og skrevet kapittel 11.1, mens Jens B. Grøgaard har skrevet kapittel 11.2. Gunhild Tveit Randen har skrevet kapittel 6 og det meste av 2.1 og 2.2. Marianne Takvam Kindt har skrevet kapittel 7 og har i samarbeid med Brit Lynnebakke skrevet kapittel 8. Kindt har vært assisterende prosjektleder. Lynnebakke har også bidratt vesentlig til kapittel 2.3. Alle har bidratt til kapittel 3. Berit Lødding har vært prosjektleder og skrevet resten av rapporten med god hjelp fra medforfatterne. Anne Golden og Brit Oppedal har lest og kommentert rapportutkast i flere faser. Siste utkast er kvalitetssikret av Ann Cecilie Bergene.

Vi ønsker å takke alle elevene, lærerne, skolelederne og skoleeierne vi har fått intervjuet og alle lærerne som har latt oss få observere undervisningen deres, ved de ti skolene vi har besøkt. Takk til alle som besvarte spørreundersøkelsene. Stor takk også til referansegruppen bestående av Anne Kathrine Blyverket fra Utdanningsforbundet, Ingebjørg Tonne fra MultiLing og Dag Fjæstad fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring for grundig lesing og gode innspill. Takk også til arbeidsgruppen i Utdanningsdirektoratet og til professor Nihad Bunar ved Stockholms universitet, oppnevnt av direktoratet som ekstern kvalitetssikrer, for fine og nyttige kommentarer. Sist, men ikke minst, vil forfatterne takke Vibeke Opheim og Cay Gjerustad for innspill i aller siste fase.

Oslo, desember 2022

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Kunnskapsbehov og forskningsspørsmål	12
1.1 Kunnskapsbehov.....	12
1.2 Heterogen elevgruppe og lokalt handlingsrom	13
1.3 Forskningsspørsmål	14
1.4 Rapportens disposisjon.....	16
2 Analytisk rammeverk.....	18
2.1 Pedagogisk innhold og praksis.....	18
2.2 Regelforståelse og tilbudsutforming	25
2.3 Erfaringer med opplæringstilbud	27
2.4 Lærerkompetanse og samarbeid	29
3 Metoder, data og analysestrategier	31
3.1 Casestudiene	31
3.2 Analyse av spørreskjema- og registerdata.....	37
4 Lov- og regelverk om skoleeiers plikter og handlingsrom	39
4.1 Innføringstilbud og nyankomne elever	40
4.2 Elevers rett til særskilt språkopplæring og skoleeiers plikt til å kartlegge	41
4.3 Læreplaner.....	42
4.4 Rett og plikt til opplæring	44
4.5 Læreres kompetanse	45
4.6 Nyere bestemmelser og endringsforslag.....	46
4.7 Oppsummering	48
5 Tilbudsutforming og regelforståelse	50
5.1 Oversikt over caseskolene i studien	51
5.2 Tilbudenes utforming og varighet.....	55

5.3	Tolkning av lov og regelverk, tilkjenning av rett til særskilt språkopplæring.....	58
5.4	Stabilitet og endring.....	63
5.5	Oppsummering	66
6	Andrespråksdidaktiske praksiser	68
6.1	Glimt fra klasserommene	69
6.2	Lærerens tilrettelegging for norsklæring.....	71
6.3	Tidligere tilegnede språk i undervisning.....	74
6.4	Læremidler	78
6.5	Oppsummering	79
7	Klasserommet som læringsarena: Lærere og elevers erfaringer med de ulike tilbudstypene	80
7.1	Trygghet og tilhørighet.....	81
7.2	Fag- og norskopplæring.....	88
7.3	Oppsummering: Forutsigbarhet, støtte og trygghet er viktigere enn formen på organisering.....	98
8	Sosial inkludering og overganger.....	100
8.1	Tiltak og rutiner ved skolene for sosial inkludering.....	100
8.2	Hospiteringsrutiner og erfaringer med overganger	111
8.3	Oppsummering: Tiltak og hospitering.....	113
9	Læreres kompetanse og samarbeid	115
9.1	Formell kompetanse.....	115
9.2	Kyndighet og behov for mer ansvarsdeling.....	119
9.3	Kompetanseheving i mange former.....	124
9.4	Samarbeid	127
9.5	Oppsummering	128
10	Resultater fra spørreundersøkelse til skolenes elevtjeneste	130
10.1	Beskrivelse av elevtjenesten.....	130
10.2	Informasjon til elevene.....	131
10.3	Samarbeid og organisering av elevtjenesten	133
10.4	Temaer nyankomne elever tar kontakt om	133
10.5	Kunnskap og kompetanse i elevtjenesten	134
10.6	Tiltak ved skolen	137
10.7	Utfordringer med å følge opp nyankomne elever.....	138
10.8	Oppsummering	139

11	Tilbud, kapasitet og kompetanse	141
11.1	Hva vet vi om hvor og hvilke tilbud som finnes til nyankomne?.....	141
11.2	Sammenhengen mellom utdanning, kompetanse og opplæringstilbud.....	159
11.3	Oppsummering	171
12	Konklusjoner og anbefalinger	174
12.1	Regelforståelse og tilbudsutforming	174
12.2	Pedagogisk innhold og praksis.....	177
12.3	Elevers og læreres erfaringer med opplæringstilbud	182
12.4	Kompetanse og samarbeid.....	184
12.5	Anbefalinger	186
	Referanser.....	188
	Vedlegg til kapittel 1: Forskningsspørsmål.....	198
	Vedlegg til kapittel 11	201
	Tabelloversikt.....	207
	Figuroversikt.....	209

Sammendrag

Oppdraget

Prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* gjennomføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet av NIFU i samarbeid med forskere ved Høgskolen i Innlandet, MultiLing ved Universitetet i Oslo samt Folkehelseinstituttet. Hensikten med prosjektet er å få bedre kunnskap om nyankomne elevers opplærings situasjon i grunnskolen og videregående opplæring.

Datagrunnlaget i denne rapporten er casestudier i tre kommuner og to fylkeskommuner, med besøk ved seks grunnskoler og fire videregående skoler, hvor vi har observert undervisning og intervjuet skoleledere, lærere og elever (til sammen 71 personer), foruten skoleeiere (til sammen 13 personer). Vi bygger også på spørreundersøkelser til elevtjenesten ved de ti skolene og Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til et representativt utvalg av skoleeiere og skoleledere i landet, koblet til registerdata fra grunnskolen informasjonssystem og fra administrasjon av inntak til videregående opplæring. Resultatene fra prosjektet presenteres i denne delrapporten og i sluttrapporten som utgis våren 2024.

Elevenes behov og rettigheter

Nyankomne elever er en svært sammensatt gruppe med hensyn til alder (i vår sammenheng: 6–24 år), faglige og språklige ferdigheter, landbakgrunn, skoleerfaringer og migrasjonserfaringer. Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Særskilt språkopplæring betyr særskilt norskopplæring og ved behov også morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Kommuner og fylkeskommuner er gitt et stort handlingsrom for hvordan opplæringen kan organiseres og differensieres i overensstemmelse med elevenes behov og rettigheter. Skoleeier kan velge å organisere opplæringen for nyankomne elever som innføringstilbud i egne grupper, klasser eller skoler, eller helt eller delvis integrert i ordinære klasser.

Variasjon i organiseringen av opplæringen

Våre analyser av spørreskjema-data og registerdata viser at opplæring av nyankomne elever i ordinære klasser (fremfor i egne innføringstilbud) er det klart vanligste på landsbasis. I vårt casemateriale er dette annerledes. Bare to av de ti skolene vi har besøkt så langt i prosjektet, gir nyankomne elever opplæring i ordinær klasse fra første dag.

De nyankomne elevene skal ikke bare lære norsk, de skal også ha en faglig progresjon, og skolene har plikt til å gi alle elever et godt og trygt læringsmiljø. Disse språklige, faglige og sosiale behovene gis ulik tyngde når skoleeiere og skoleledere forklarer hvorfor de har valgt den aktuelle opplæringsmodellen.

Kommunen i vårt casemateriale som mener at det beste for nyankomne elever er å starte i ordinær klasse fremfor i innføringstilbud, hevder at dette gir de beste forutsetningene for rask norskinnlæring og kontakt med majoritetselever. Noen timers særskilt språkopplæring i egen gruppe inngår også i modellen. Lærere uttrykker bekymring for at utbyttet av ordinærklassen slår skjevt ut ved at denne organiseringen favoriserer de mest utadvendte og de mest faglig selvdrevne blant de nyankomne elevene.

En annen kommune som har valgt å konsentrere innføringstilbud til enkelte skoler, understreker verdien av å bygge opp og sikre kontinuitet i et fagmiljø av kompetente og erfarne lærere. Lærere som underviser i innføringstilbud, legger ofte stor vekt på å gjøre nyankomne elever trygge i en situasjon hvor mye er nytt og som en forutsetning for at de skal kunne lære.

Både egne og ordinære tilbud har sine utfordringer. Kanskje kan tilbud i egne klasser tendere mot større vekt på trygghet enn på faglig driv og progresjon. Samtidig synes det som nyankomne elever i ordinært tilbud står i fare for å bli glemte. Relasjonsbygging mellom nyankomne og øvrige elever synes uansett å være en utfordring. Elever i alle tilbudstyper savner sosial omgang med det de kaller «norske» elever.

Tilrettelegging for norskinnlæring og faglig utvikling

Lærerne bruker en rekke strategier for å tilpasse opplæringen både språklig og faglig for nyankomne elever, ifølge våre observasjoner i noen av innføringstilbudene. De tilrettelegger for at elevene skal tilegne seg ulike læringsstrategier og samarbeidsformer som er vanlige i det norske utdanningssystemet. Mangfoldet i elevgruppen gjør det helt nødvendig å kunne benytte mange ulike teknikker for å imøtekomme de individuelle behovene til elevene, understreker noen av lærerne i innføringstilbud. Språklig tilrettelegging i ordinære klasser ønsker vi å undersøke nærmere og behandle i sluttrapporten.

Personlig engasjement oftere enn systematikk

Tiltak for sosial inkludering av nyankomne elever kan deles i tre etter arenaer: tiltak i klasserommet (for eksempel øving på hverdagslige uttrykk for at det skal være lettere å ta kontakt med norsktalende), tiltak på skolen utenfor klasserommet (for eksempel oppfordring til nyankomne om å delta på felles og universelle aktiviteter i regi av skolen) og tiltak utenfor skolen (for eksempel formidling av kontakt med fritidstilbud i nærmiljøet). Vi finner en bred erkjennelse av at også det siste er viktig, men i praksis synes det ofte å være personavhengig om det skjer. Flere problematiserer også grensene for hva skolens mandat skal være.

Vi ser også noen tendenser i intervjumaterialet til at utfordringene med å få til god sosial inkludering ofte blir sett i sammenheng med forhold som gjelder elevene selv, blant annet personlighet, språkkunnskaper, alder og kulturforskjeller. Noen peker også på negative holdninger i majoritetsbefolkningen som problematisk. Få informanter nevner mangel på rutiner, tiltak eller overordnet inkluderingsstrategi som utfordring for elevenes sosiale inkludering. I sluttrapporten vil temaet inkludering bli grundigere behandlet.

En gjennomtenkt plan synes viktigere enn tilbudstype

Vi spør hvilke vilkår som synes å være avgjørende for å gi nyankomne elever god opplæring. Basert på det omfattende datamaterialet fra våre ti skolebesøk finner vi at styrkene og svakhetene ved de ulike tilbudene sjelden kan tilskrives organisatoriske forhold alene. Vårt klareste svar så langt i prosjektet er derfor:

Avgjørende vilkår for å gi god opplæring til nyankomne elever er at skolen har en gjennomtenkt og godt begrunnet plan som også er godt forankret i staben om hva skolen ønsker å være – både for nyankomne elever, som fullverdige medlemmer i skolefellesskapet, og for andre elever som får sin skolegang beriket av de nyankomnes deltakelse. Systematikk og en godt gjennomtenkt arbeidsdeling ved skolen samt støtte og tillit fra en aktiv skoleeier med bevissthet om viktigheten av flerspråklige lærere og assistenter inngår også blant suksesskriteriene. Fra forskningslitteraturen vet vi at selvrefleksjon og utfordring av egen praksis er viktige elementer i kompetanseutvikling. Dette innebærer at arbeidet må gjøres på skolen, og at det er vanskelig å lykkes med ideer som er lånt fra en annen skolekontekst.

Med utgangspunkt i resultatene så langt i prosjektet, retter vi to anbefalinger mot nasjonale utdanningsmyndigheter og en mot lokale myndigheter og skoler:

- En bør vurdere å utvide tilbudet om andrespråkspedagogisk videreutdanning
- En bør igjen vurdere å gjøre formell andrespråkspedagogisk kompetanse til et krav for lærere som underviser elever med vedtak etter §§ 2-8 og 3-12.
- En bør vurdere hvordan en kan utvikle beredskap for en situasjon som alltid vil være uforutsigbar.

1 Kunnskapsbehov og forskningsspørsmål

1.1 Kunnskapsbehov

Over tid har flere norske regjeringer uttrykt behov for mer kunnskap om hvilke opplæringstilbud nyankomne elever får og hvordan kvaliteten er på disse. Stoltenberg II-regjeringen vektla behov for et bedre kunnskapsgrunnlag knyttet til tilbudet som gis til nyankomne elever i grunnskolen og videregående opplæring. Særlig ønsket de oppmerksomhet om «situasjonen for elever som kommer til Norge sent i skoleløpet med lite skolebakgrunn» (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 57). Thorshaug mfl. (2014) ga en oversikt over kunnskapsstatus om unge nyankomne med lite skolebakgrunn og pekte mer generelt på viktige kunnskapshull. De fremhevet særlig at det finnes svært lite tverrfaglig forskning om effekter av opplæringsmodeller og språkopplæring.

I Solbergregjeringens integreringsstrategi ble det fastsatt mål om å styrke kunnskapen om hvilke innføringstilbud som virker best for nyankomne elever (Kunnskapsdepartementet, 2019). På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet vurderte NIFU og Fafo hvorvidt opplæringstilbud til nyankomne elever kan effektevalueres eller hvordan en på annen måte kan fremskaffe sikrere kunnskap om verdien av de ulike opplæringstilbudene. Lødding mfl. (2020) kom frem til at det ikke var grunnlag for effektevaluering av opplæringstilbudene på grunn av mangelfull informasjon og datagrunnlag, etiske hensyn og dårlige muligheter for å inkludere et tilstrekkelig antall elever. De anbefalte at en starter med grunnleggende deskriptive og etter hvert komparative studier, og de anså mer omfattende og detaljerte data som en forutsetning for å utvikle et bedre kunnskapsgrunnlag.

I tråd med disse anbefalingene og på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utlyste Utdanningsdirektoratet våren 2021 midler til grundig beskrivende forskning om nyankomne elevers opplæringssituasjon i grunnskolen og videregående opplæring samt utførlig dybdekunnskap om opplæringen. Det pedagogiske innholdet og praksis i tilbudene, lærernes og elevenes erfaringer, lærerkompetanse, regel-etterlevelse og bruk av kartleggingsverktøy var blant temaene direktoratet ønsket

å få belyst. NIFU i samarbeid med forskere fra Høgskolen i Innlandet, MultiLing ved Universitetet i Oslo samt Folkehelseinstituttet vant konkurransen om oppdraget. Arbeidet startet opp i november 2021 og skal være slutført i mars 2024, når sluttrapporten fra prosjektet vil foreligge.

Hensikten med dette prosjektet er å gi grundig beskrivende forskning om nyankomne elevers opplærings situasjon i grunnskolen og videregående opplæring, mens en delhensikt er å berede grunnen for fremtidige systematiske forsøk.

1.2 Heterogen elevgruppe og lokalt handlingsrom

Nyankomne elever utgjør en svært sammensatt gruppe med hensyn til alder, faglige og språklige ferdigheter, landbakgrunn, skoleerfaringer og migrasjonserfaringer (Nilsson & Axelsson, 2013). For eksempel inkluderer kategorien "nyankomne elever" (barn av) arbeidsinnvandrere, flyktninger, enslige mindreårige (med og uten innvilget asyl) og familiegjenforente med ulike kategorier innvandrere. Det er også betydelig forskjell etter alder. Å være nyankommen elev til Norge som 6-åring eller som 16-åring er ganske vesensforskjellig, og særlig blant de eldste ungdommene vil omfang av tidligere skolegang ha stor betydning. Alt dette tilsier at nyankomne elever vil ha svært ulike behov i opplærings sammenheng, samtidig som de også har grunnleggende rettigheter. Barn i grunnskolealder som skal være i Norge i mer enn tre måneder, har rett til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven § 2-1). Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12). Summen av alle forholdene som bidrar til heterogenitet gjør at det er store forskjeller i nyankomnes progresjon, i tillegg til at det kan innebære en betydelig utfordring for lærere å tilrettelegge et tilbud som er tilpasset alle (Lynnebakke mfl., 2020).

I tillegg til heterogeniteten i elevgruppen kommer forskjeller i vilkårene i kommuner og fylkeskommuner for hvordan språklig tilrettelagt opplæring kan organiseres og differensieres i overensstemmelse med elevenes behov og rettigheter. Skoleeier kan velge å organisere opplæringen for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler, eller helt eller delvis integrert i ordinære klasser. Med andre ord er skoleeier gitt et betydelig handlingsrom. Tilbudet de gir, avhenger av en rekke ulike faktorer, og resultatet er stor variasjon i opplæringstilbudene for nyankomne elever, variasjon i hva tilbudsbetegnelsene viser til og usikkerhet i praksisfeltet om hvem som har rett til å motta de ulike tilbudene (Rambøll, 2016, Lødding mfl., 2020). Forskjeller i lokale vilkår, manglende ressurser eller manglende kompetanse vil kunne skape en avstand mellom hva elevene har rett til og behov for, og hva de i siste instans får tilbud om (Lødding mfl., 2020, Rambøll, 2016, 2018). Vi går grundigere igjennom lov og regelverk i kapittel 4.

1.3 Forskningsspørsmål

Følgende to problemstillinger gjelder for dette forskningsprosjektet:

1. Hva kjennetegner gode opplæringstilbud for nyankomne elever?
2. Hvilke vilkår synes avgjørende for at nyankomne elever får et godt opplæringstilbud?

De to problemstillingene henger sammen, men angir litt forskjellige oppmerksomhetsområder. Mens den første er orientert om innholdet i opplæringen og aktiviteter i klasserommet, er den andre orientert om rammebetingelsene for dette. Kunnskapsbehovene kan plasseres innenfor fire overordnede temaområder: 1) pedagogisk innhold og praksis, 2) tilbudsutforming og regelforståelse, 3) erfaring med opplæringstilbud og 4) kompetanse og samarbeid. Innenfor hvert temaområde har vi formulert flere forskningsspørsmål (se også vedlegg til kapittel 1), og de som er aktuelle for denne delrapporten, er listet i tabell 1.1 med angivelse av hvor i delrapporten de er belyst.

Temaer i delrapporten og sluttrapporten

De spørsmålene som finnes i vedlegget og som ikke er med i tabell 1.1, vil bli belyst i sluttrapporten fra dette prosjektet. Den vil også formidle resultater fra en landsdekkende spørreundersøkelse til lærere som underviser nyankomne elever. Gjennom den vil vi blant annet undersøke lærernes opplevelser av støtte fra ledelse og kolleger i arbeidet. Vi vil også undersøke hvilke kartleggingsverktøy lærerne benytter for tilrettelegging og oppfølging av nyankomne elever. I denne delrapporten har vi i større grad undersøkt hvordan kartleggingsverktøy inngår som grunnlag for enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

I fortsettelsen skal vi besøke ytterligere 12 skoler i tre fylker. Et viktig tema som vi i liten grad berører i denne delrapporten er psykososiale utfordringer som vi vet at en del av de nyankomne elevene kan oppleve (Seglem mfl., 2014). Gjensidig påvirkning mellom læring og mestring på den ene siden og psykiske utfordringer på den andre siden, fortjener mer oppmerksomhet enn vi har kunnet gi dette temaet her. Vi vil ha et større datamateriale for å behandle slike spørsmål i sluttrapporten. Der vil vi også kunne trekke inn intervjuer med PP-rådgivere og flyktningkonsulenter i kommunene i tillegg til at vi vil ha et større datamateriale fra spørreundersøkelser til elevtjenesten ved skolene.

Til grunn for denne rapporten ligger blant annet observasjoner av undervisningsøkter i innføringstilbud. For de kommende skolebesøkene vil vi søke å få mer kunnskap om språklig tilrettelegging innenfor ordinære tilbud. Ikke minst vil vi søke å inkludere tospråklig fagopplæring når vi utvider utvalget av caseskoler.

Tabell 1.1 Forsknings spørsmål som belyses i de ulike kapitlene i denne delrapporten (se også vedlegg til kapittel 1).

Nr.	Forsknings spørsmål	Kap.
1	Pedagogisk innhold og praksis	
1.1	Hva er det pedagogiske innholdet i den språklige tilretteleggingen av opplæringen for nyankomne elever?	6
1.2	Hvilken plass har morsmålene som redskap i norsk- og fagopplæringen på ulike alderstrinn?	5, 6
1.3	På hvilke måter brukes morsmålsstøttet undervisning, og hva er læreres erfaringer og vurderinger av dette?	6, 9
1.4	Hvordan involveres hjemmet i opplæringen av nyankomne elever?	6
1.5	Hvordan brukes læreres kompetanse i undervisningen av nyankomne elever?	6
1.6	Hva slags pedagogisk oppfølging og individuell tilrettelegging får nyankomne elever?	6
1.9	Hvordan arbeider skolene for at nyankomne elever skal oppleve seg sosialt inkludert?	8
1.10	Hva slags psykososial tilrettelegging og oppfølging får elever med behov for det?	8, 10
2	Tilbudsutforming og regel forståelse	
2.1	Hvem har ansvar for å fatte vedtak etter § 2-8 og 3-12?	5
2.2	Hvordan oppfattes regelverket? Finnes det forhold som skaper usikkerhet i tolkning av lov og regelverk?	5
2.3	Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy og oppstartsamtaler i tildelingen av opplæringstilbud?	5
2.4	Hva er vurderingene og avveiningene i skoleeiers organisering av opplæringstilbud? Hvilke beslutninger om organiseringen blir delegert til skoleleder?	5
2.5	Hvordan beskrives målgruppene for de ulike tilbudene?	5
2.6	Er det ulik grad av individuell tilrettelegging i de ulike tilbudstypene?	5, 7
2.7	Hvordan tilrettelegges det for best mulig individuelle tilpasninger der hvor elevgruppen er sammensatt?	5
2.8	Hvordan varierer tilbudene og varigheten av dem mellom kommuner og mellom fylkeskommuner?	5
2.9	Hva er de viktigste kontekstuelle faktorene som bidrar til stabilitet og endring av tilbudene?	5
2.10	I hvilken grad er tilgang på kompetente lærere viktig for skoleeiers organisering av opplæringstilbud?	5
2.11	I hvilken grad fører organiseringen av tilbudene faste rutiner og oppsett, i hvilken grad er de utviklet for situasjonelle behov?	5
2.12	Hvilke tiltak har skolen for å tilrettelegge for elevenes inkludering med andre elever ved skolen, både andre nyankomne og øvrige elever?	8
3	Erfaringer med opplæringstilbud	
3.1	Hvordan opplever ulike grupper av elever tilbudet de får med tanke på trivsel, progresjon, læring, mulighet til å investere i faget, samt følelse av mestring?	7
3.3	Opplever elevene at undervisningen er tilpasset deres faglige og språklige nivå, og får de vist hva de kan?	7
3.4	Hvordan opplever elevene lærerens forventninger, kompetanse, oppmuntring og støtte? Opplever de at det tilrettelegges for at de får snakket norsk og deltatt faglig i trygge situasjoner?	7
3.7	Hvilke erfaringer har lærere med nyankomne elevers overgang fra ulike typer av opplæringstilbud til ordinært tilbud, og fra et skoleslag til et annet?	5, 8
3.8	Får noen grupper av elever bedre utbytte av opplæringen enn andre, eventuelt hvorfor?	7
3.9	Kan ulike tilbudstyper knyttes til forskjellige mønstre av opplevelser av trygghet og tilhørighet?	7
3.10	I hvilken grad varierer elevenes erfaringer knyttet til ulike opplæringstilbud med for eksempel alder, migrasjonsbakgrunn, språklige bakgrunn og skolebakgrunn?	7

Nr.	Forskningsspørsmål	Kap.
4	Kompetanse og samarbeid	
4.1	Hvilken formell kompetanse har lærere som underviser nyankomne elever, og i hvilken grad varierer dette mellom kommuner og skoler?	9
4.2	Hva slags kompetanse vurderer lærere selv som særlig viktig for de ulike oppgavene i opplæringen av nyankomne elever, og finnes det udekte kompetansebehov?	9
4.3	I hvilken grad erfarer lærere at de har kompetanse på psykososiale utfordringer og på å møte elever som har opplevd traumer knyttet til krig og flukt?	9
4.4	I hvilken grad har lærere mulighet til å utvikle sin kompetanse, og hvordan?	9
4.7	I hvilken grad legges det til rette for et samarbeid mellom lærere i språklig tilrettelagte opplæringstilbud og andre faglærere?	9

1.4 Rapportens disposisjon

Kapittel 2 redegjør for litteraturen vi har lagt til grunn for de fire temaområdene med forskningsspørsmål, og her ønsker vi å tydeliggjøre det analytiske rammeverket. Kapittel 3 redegjør for det metodiske rammeverket med beskrivelser av innsamling og analyse av kvalitative og kvantitative data.

I kapittel 4 gjennomgår vi lov og regelverk om opplæring av nyankomne elever, og dette danner bakgrunnen for kapittel 5, hvor vi ser nærmere på hvordan skoleeiere og -ledere har omtalt de opplæringsmodellene de har og ulike avveininger og begrunnelser for de valgene de har tatt. Her presenterer vi også en oversikt over skolene vi har besøkt med de fiktive navnene som benyttes i resten av rapporten.

I kapittel 6 er kjernetemaet læreres tilrettelegging for elevenes læring. Kapitlet gir innblikk i det vi anser som gode andrespråksdidaktiske praksiser fra klasseromsobservasjonene vi har gjort. Kvalitetsvurderingen bygger på forskningslitteraturen omtalt i kapittel 2, supplert med flere forskningsbaserte innsikter som trolig er lettere å forstå i sammenheng med eksemplene.

Kapittel 7 tar for seg elevers og læreres erfaringer med opplæringen, og her undersøkes og sammenlignes erfaring med de ulike tilbudstypene. Det er særlig i kapittel 6 og 7 at vi får høre elevenes stemmer.

Kapittel 8 handler om ulike tiltak for sosial inkludering av nyankomne elever i skolen og om rutiner for og erfaringer med overganger mellom innføringstilbud og ordinære klasser.

I kapittel 9 er det læreres kompetanse og muligheter for kompetanseutvikling det handler om, samt samarbeid mellom lærere internt på skolene og mellom skoler.

I kapittel 10 rapporterer vi resultater fra en spørreundersøkelse til skolenes elevtjeneste om hvordan de samarbeider og bistår skolen i arbeidet med nyankomne elever.

Kapittel 11 gir en oversikt over opplæringstilbud til nyankomne elever basert på registerdata og surveydata. Deretter presenteres en analyse av hva som

påvirker skolelederens syn på skolens kapasitet for å gi nyankomne elever god opplæring.

I kapittel 12 sammenholder vi resultater fra de ulike delene av rapporten og gir anbefalinger.

Utdanningsdirektoratet har bedt oss rapportere om hvilke erfaringer som gjøres av skoleeiere og skoler om mottak av fordrevne fra Ukraina. Vi har intervjuet skoleeiere innenfor et tredje casefylke med tanke på senere skolebesøk, og vi inkluderer vurderinger fra disse informantene om dette spesifikke temaet i kapittel 5. Erfaringer fra skoler med mottak av nyankomne elever fra Ukraina er også beskrevet gjennom rapporten.

2 Analytisk rammeverk

I dette kapitlet gjennomgår vi forskning og utredninger innenfor de fire temaområdene som rammer inn forskningsspørsmålene gjengitt i kapittel 1.3. Alle analysene våre er informert av tidligere forskning, noe vi ønsker å synliggjøre i dette kapitlet. Under temaet pedagogisk innhold og praksis fremhever vi analytiske perspektiver på andrespråklæring, flerspråklighet og deltakelse. Vi løfter også frem forskning på psykososiale forhold blant de mest utsatte og sårbare nyankomne elevene. Under temaet tilbudsutforming og regelforståelse tar vi for oss tidligere dokumentanalyse av Utdanningsdirektoratets veiledere og redegjør for kartlegging som grunnlag for vedtak om særskilt språkopplæring. Temaet erfaring med opplæringstilbud tar særlig utgangspunkt i organiseringen av opplæringen i ordinære klasser versus i egne grupper eller klasser, som en bakgrunn for å forstå elevers og læreres vurderinger på et empirisk nivå i rapporten. Læreres kompetanse og grad av samarbeid om å imøtekomme nyankomne elever er det siste temaet i kapitlet.

Litteraturgjennomgangen gjenspeiler at denne delrapporten har større oppmerksomhet om språk og språkinnlæring enn om psykososiale forhold og om inkludering generelt. Disse temaene vil bli grundigere behandlet i sluttrapporten.

2.1 Pedagogisk innhold og praksis

For en nyankommen elev som skal inn i norsk skole, er det mange hensyn å ta for å sikre at læringsutbyttet til eleven blir så godt som mulig. Elevene skal tilegne seg norsk språk samtidig som de skal utvikle seg og ikke stagnere faglig. De har altså en dobbel oppgave: lære språket og lære faget (Golden & Magnusson, 2019). Kanskje må de også lære å lese og skrive. Elevene kan ha ulike psykososiale utfordringer, og for å unngå tap av mestring og motivasjon, er det viktig at de føler seg inkludert og anerkjent. Hvilke pedagogiske praksiser som egner seg best for å få til dette, debatteres, og feltet er i stadig utvikling. Teoretisk kunnskap er også viktig for å forstå begrunnelsene lærerne gir for sine didaktiske valg. Vi tar i det følgende først for oss hva forskningen sier om hvordan utvikling av flerspråklighet

foregår, forholdet mellom hverdagsspråk og skolespråk samt pedagogiske konsekvenser av denne forskningen.

2.1.1 Andrespråklæring

Andrespråklæring er både en individuell og kognitiv prosess som skjer i den enkelte eleven, samtidig som denne prosessen skjer i et samspill med kontekster i klasserommet, i elevens hjem og nærmiljø, og i samfunnet mer generelt. For å forstå hvordan elever lærer et nytt språk, må man se både kognitive og sosiokulturelle aspekter ved læring i et samspill.

Ellis (2012) beskriver kognitive tilnærminger til andrespråklæring som en prosess som foregår i elevens hode som et resultat av interaksjon på andrespråket. Sentrale begreper i denne prosessen er input, interaksjon og output (Kulbrandstad og Ryen, 2018). Eleven får input på det nye språket når han eller hun hører eller ser språket i bruk, for eksempel i klasserommet eller i fritiden. Noe av input blir lagt spesielt merke til og lagret i korttidsminnet, og noe av dette igjen lagres i langtidsminnet som kunnskap om andrespråket. Denne kunnskapen blir så prøvd ut av eleven som output, altså språk som eleven selv produserer i interaksjon med andre, som igjen leder til ny input fra omgivelsene (Monsen og Randen, 2022). Dette understreker at det å prøve ut språket i praksis er en viktig del av læringsprosessen. Gode andrespråksdidaktiske praksiser må derfor legge til rette for interaksjon. Ifølge mellomspråksteorien (Selinker, 1972) læres språk ved at eleven danner seg hypoteser om språket som skal læres, basert på input, og så prøver ut disse hypotesene i praksis. Dersom språket fungerer kommunikativt, for eksempel ved at eleven blir forstått, vil han eller hun få bekreftet hypotesen sin og det aktuelle språktrekket vil automatiseres, mens hvis det ikke fungerer, må hypotesen revideres. Mens eleven er i ferd å teste ut hypoteser om språket som skal læres, vil det naturligvis produseres en del språklige feil. Slike feil er ifølge kognitive teorier en naturlig del av læringen, og må se som et uttrykk for læring, ikke som mislykket læring, samtidig som det understreker betydningen av at input som eleven mottar, må være av en slik art, og på et slikt nivå, at det hjelper eleven videreutvikle språket sitt. Dersom input ikke er tilpasset, for eksempel hvis nivået på undervisningen ligger langt over elevens nivå, er det grunn til å anta at eleven ikke forstår og heller ikke opplever mestring i klasserommet. Dette kan ha uheldige konsekvenser både for læring og inkludering. I tråd med Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingssonen, er det altså viktig at eleven får input som er litt over hans eller hennes språklige og faglige nivå, men ikke så langt over at det ikke gir mening. Dette kan være en utfordring i klasserom der majoriteten av elevene har undervisningsspråket som morsmål, mens andre skal lære språk og fag samtidig.

Elevers språklige utgangspunkt i form av morsmål eller andre språk som eleven behersker, har stor betydning for innlæringen. Dersom eleven behersker et språk som typologisk sett ligner på norsk, for eksempel tysk eller engelsk, vil det være lettere å lære norsk enn om det er stor typologisk avstand. Dette kan forklares ved at likhet mellom språk gjør at det ikke er så mange nye trekk som må læres.

Sosiokulturelle aspekter ved andrespråksforskningen retter oppmerksomhet mot hvordan språk læres i samspill og i fellesskap med andre. Den sosiale konteksten andrespråklæringen skjer i påvirker i stor grad elevenes muligheter til å motta tilpasset input og til å prøve ut språket i interaksjon med andre. Læreren har et særlig ansvar for å legge til rette for at elevene får brukt språket sitt i meningsfulle sammenhenger.

2.1.2 Deltakelse og investering

Norton (2013) mener at den psykologisk funderte oppfatningen av motivasjon som et individuelt anliggende ikke strekker til for å forstå hvordan nyankomne forholder seg til oppgaven å lære et nytt språk. I likhet med andre sosiokulturelt orienterte andrespråksforskere vektlegger hun den sosiale konteksten som avgjørende for språklæring, og hun lanserte begrepet *investering* om nyankomne elevers tilegnelse av målspråket. Dette perspektivet, som fremhever hvordan prosesser i ulik grad tilrettelegger for at nyankomne elever skal investere i målspråket, har fått stadig større innflytelse i sosiolingvistisk forskning (Darvin & Norton, 2017). Investering fremstår som et dynamisk begrep med økonomiske konnotasjoner: Vilje til investering er betinget av den nyankomnes tillit til at anstrengelsene vil gi uttelling i form av bedre tilgang til sosiale og økonomiske ressurser (Darvin & Norton, 2017). Språktilegnelsesprosessen inkluderer samtidig investering i den nyankomnes egen identitet. En grunnleggende forståelse innenfor dette teoretiske rammeverket er at maktforholdene er asymmetriske mellom de som lærer og de som behersker det aktuelle språket, og dette gjelder både i klasserommet og på mer overordnet samfunnsnivå. Maktforhold vil imidlertid være subtile og vanskelige å gripe, men de gir seg uttrykk i språklige praksiser. Spørsmål som kan undersøkes, blant annet i klasserommet, er hvem som oppfattes som verdige talere, hvem er det verdt å lytte til, og hvem oppfattes som verdige lyttere. Dette er noe en ikke kan ta for gitt (Norton Peirce, 1995; Darvin & Norton, 2017).

Skrefsrud (2021) har anvendt Nortons teoretiske begreper i analyser av elevers retrospektive forståelse av erfaringene de gjorde som nyankomne elever med tilegnelsen av grunnleggende norsk under ulike organiseringsmåter. Hennes studie tyder på at gode menneskelige relasjoner og trygge læringsmiljø som åpner for sosial, språklig og faglig aktivitet og engasjement, er viktigere enn organiseringsmodeller for opplæringen (ibid.: 89). Videre peker hun på viktigheten av et trygt

klassemiljø, læreres og medelevers oppmuntring og anerkjennelse, av at morsmål og tidligere erfaringer ses som ressurser og at elevene blir møtt med høye og realistiske forventninger til hva de kan klare. Taletid er et eksempel. Denne kan oppleves som knapp for nyankomne elever i en ordinær klasse, mens det er enklere å våge å prøve å snakke det nye språket når alle elevene er i samme situasjon. At elevene får rom til å prøve seg og muligheter til å kommunisere med andre elever, eventuelt også språklig veiledning fra lærer i friminutter, kan være betingelser for at nyankomne elever opparbeider vilje til å investere i det nye språket.

Ny forskning peker på elevenes muligheter til *deltakelse* som avgjørende for elevers læring (Book 2022). Lundy (2007) relaterer elevers deltakelse i klasserommet til Barnekonvensjonens artikkel 12 og argumenterer for at elevers deltakelse må involvere de fire faktorene; «rom» (space), «stemme» (voice), «publikum» (audience) og «påvirkning» (influence). Dette innebærer at det legges til rette for alle elever får en deltakerrolle i fellesskapet (rom), at de får mulighet til å gi uttrykk for meninger (stemme), at de opplever å bli lyttet til (publikum), og at meningene deres tas i betraktning når beslutninger skal tas (påvirkning). I klasserom der det er store forskjeller på elevenes ferdigheter i undervisningsspråket, kreves det høy grad av bevissthet og innsats fra læreren for å sikre alle elevene mulighet til deltakelse. Jordet (2020) retter oppmerksomhet mot viktigheten av å se elevene i et resursperspektiv. Han benytter termen *anerkjennelse* for å fremheve lærerens rolle i praksiser som bidrar til at elevenes ressurser verdsettes, og at de får mulighet til å ta aktørskap i egen læring.

2.1.3 Flerspråklighet

Forskning på flerspråklighet har gjennomgått mange faser og er i stadig endring. Frem til 1960-tallet dominerte et syn på flerspråklighet som «parallell enspråklighet», forstått slik at en flerspråklig person er en som har tilnærmet innfødtferdigheter i mer enn ett språk (Haave mfl., 2016). Ifølge dette synet vil det ikke finnes sammenhenger mellom ferdigheter i ett språk og ferdigheter i et annet språk og følgelig heller ikke pedagogiske begrunnelser for å gi barn opplæring i flere språk samtidig.

Siden 80-tallet har teoriene til den kanadiske forskeren Jim Cummins hatt stor betydning for synet på flerspråklighet. Cummins sin CUP-modell (Common Underlying Proficiency) sier at grunnlaget for bruk av flere språk ligger i det samme kognitive fundamentet. Disse ferdighetene er ikke knyttet til noe bestemt språk og anses som en del av kognisjonen (Monsen og Randen, 2022). En konsekvens av denne tankegangen er at læring og kunnskapsbearbeiding kan foregå ved hjelp av flere språk, og at kunnskap som tilegnes på ett språk, kan brukes som ressurs i tilegnelsen av tilsvarende faginnhold på et annet språk (Cummins, 1984). CUP-

modellen illustreres ofte med den etter hvert mye refererte «isfjellmodellen» (Cummins, 1984, 2021), og brukes ofte til å begrunne hvorfor ferdigheter som eleven har på ett språk, har relevans når nye språk skal læres, og hvordan kunnskap lært på ett språk også kan benyttes i andre språk. For eksempel vil en elev som har lært om fotosyntesen på ukrainsk, ha nytte av denne kunnskapen som utgangspunkt for å lære de norske ordene knyttet til fotosyntesen, og slik sett ha en fordel sammenlignet med en elev som ikke har kunnskap om fotosyntesen på noe språk.

Et vesentlig poeng med språklig tilpasset opplæring, som også gjelder annen opplæring, er altså at elevene skal få bygge på det de allerede har lært, for eksempel kunnskap knyttet til tidligere tilegnede språk. Som allerede nevnt, har Vygotskij (1934, 1982) begrepsfestet dette som den nærmeste utviklingssonen (det eleven kan klare med støtte fra andre). Et sterkt ordforråd på morsmålet innebærer sterke bakgrunnskunnskaper, og skolen kan bygge på dette for å styrke elevens ordforråd og kunnskaper. Det trengs bevisste strategier for å utvide elevens ordforråd på norsk.

Det bør også nevnes at begrepene morsmål og førstespråk er problematiske fordi de springer ut av en forståelse av språk som ikke gjelder universelt, men har sitt opphav i det globale nord, hvor enspråklige ideologier har stått sterkt (Steien, 2021). For eksempel vokser barn i Kongo og flere andre land opp med flere språk, og det kan være uklart hva som kan kalles morsmål, i tillegg til at fransk gjerne er undervisningsspråket i skolen. Begreper som morsmål er ikke nødvendigvis meningsfulle og reflekterer ikke måter språk forstås på i mange sørlige kontekster (Steien, 2021).

Cummins (1984, 2000) har også fremsatt en hypotese om gjensidig avhengig utvikling av to ulike typer språklig kunnskap i andrespråklæringen: mellom 1) hverdagsspråk og 2) akademisk språk eller skolespråk. For elever som lærer et nytt språk, er førstnevnte nødvendig for å gjøre seg forstått og klare hverdagslige oppgaver. Dette er typisk her-og-nå-situasjoner som er tett forbundet med kontekst, noe som også er utgangspunktet for refleksjon og abstraksjon. Skolespråk er derimot preget av mer kontekstuavhengige og abstrakte begreper (Golden, 2018). Forskjeller mellom skolespråk og hverdagsspråk tilsier at elevene har mest behov for språklig støtte i klasserommet, der skolespråket skal utvikles. Dette betyr at oppfatningen om at minoritets elever lærer norsk av andre elever ikke nødvendigvis gjelder skolespråket. For å lykkes i utdanning vil den viktigste delen av språklæringen skje i klasserommet under kyndig ledelse av en lærer.

For at de positive virkningene av flerspråklighet skal gjøre seg gjeldende, må elevene ha oppnådd et visst ferdighetsnivå i begge språkene (Cummins, 2000). Anvendt i klasserommet innebærer dette at flere språk involveres i undervisningen. En kan diskutere om flerspråklighet skal være et mål, men som middel og verktøy i opplæringen, kan denne innsikten (at flerspråklighet er positivt) understøtte et

ressursperspektiv på de nyankomne elevene. Et ressursperspektiv innebærer å anerkjenne elevenes flerspråklige kompetanse, bruke denne kompetansen og bygge videre på den. Kjelaas og Fagerheim (2021) fremhever at det ikke bare handler om språk, men om erfaringsbakgrunn og identitet som en grunnleggende ressurs. Utgangspunktet for god opplæring er «det elevene bringer med seg av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, og [anerkjennelse av] den og det elevene er og vil være» (ibid.: 36).

Forskningen peker altså på at flerspråklighet på et relativt høyt nivå kan stimulere kognitiv utvikling. Samtidig synes det som utviklingen av det språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige fundamentet kan bli preget av hull som vil øke over tid, dersom eleven ikke får hjelp til å dra nytte av sine språklige ferdigheter (Øzerk, 2016). Dermed understrekes også viktigheten av at den nyankomne elevens språklige og faglige ferdigheter kartlegges så tidlig som mulig (Berglund, 2017; Nilsson & Bunar, 2016).

Forskningen på flerspråklighet for ulike elever har didaktiske konsekvenser. For elever med skolegang fra et annet land er det grunn til å tro at de har behov for undervisning på et språk de forstår, for at de ikke skal stagnere faglig i den tiden det tar å lære norsk. For elever som ikke har skolegang fra tidligere og skal tilegne seg skriftkyndighet, fagkunnskap og norsk samtidig, er det grunn til å tro at læringsforløpet blir lettere hvis en tar i bruk det eller de språkene elevene kan. Videre er det grunn til å tro at elever som får flerspråklig fagopplæring, i større grad vil føle seg anerkjent og inkludert i skolen, noe som igjen vil kunne fremme både norskinnlæring og integrering.

Man har altså mye kunnskap om hvordan andrespråklæring skjer, hvordan elevenes ferdigheter i tidligere tilegnede språk er sentrale i denne prosessen, og hvordan lærerkompetanse er avgjørende for god opplæring. Basert på denne kunnskapen tar vi i denne studien utgangspunkt i følgende innsikter:

- Andrespråklæring er en individuell og kreativ prosess der eleven lærer ved å høre, prosessere og prøve ut det nye språket (Ellis 1997)
- Andrespråklæring skjer i en sosial kontekst som i stor grad påvirker enkeltelevens læring (Vygotskij, 1934, 1982; Darwin & Norton, 2017)
- Andrespråklæring er en tidkrevende prosess der elevens alder, skolebakgrunn og morsmål og muligheter til interaksjon påvirker prosessen (Cummins 2000)
- Språkkompetanse knyttet til ett språk, for eksempel elevens morsmål eller andre språk som eleven behersker, kan benyttes som ressurs i læring av et nytt språk dersom det legges til rette for dette (Cummins, 2000; Cook, 2016)
- Tilpasset opplæring er helt avgjørende for andrespråklæring, noe som understreker betydningen av lærerens tilrettelegging. Slik tilrettelegging er basert på Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingssonen, og kan for eksempel

beskrives som *stillasbygging* (Gibbons, 2002), *tilpasset input* (Ellis, 2012) *flerspråklige praksiser eller transspråking* (García, 2008). Begreper som *anerkjennelse* (Jordet, 2020), *deltakelse* (Lundy, 2007, Book, 2022) og *tilrettelegging for investering* (Darvin & Norton, 2017) er også sentrale begreper for å beskrive vellykkede andrespråksdidaktiske praksiser.

I kapittel 6 utdyper vi hva tilpasset opplæring betyr i et andrespråksdidaktisk perspektiv. Der introduseres også ytterligere forskningsbasert kunnskap koblet til eksempler på gjennomtenkte didaktiske valg som vi har observert under noen av skolebesøkene.

2.1.4 Psykososiale forhold

Med fagfornyelsen er det tverrfaglige temaet livsmestring introdusert (Meld. St. 28 (2015–2016)), i tråd med forskning som tyder på at elevers sosiale og emosjonelle ferdigheter har betydning for senere utdannings-, arbeids-, og helseutfall (Jury mfl., 2017, Kautz mfl., 2014; Heckman 2000). Dette er viktig for alle elever, men det er samtidig nærliggende å tenke at migrasjonserfaringen kan gi økt sårbarhet når den innebærer brutte sosiale bånd, utfordringer med å tilpasse seg en ny kontekst uten å kunne språket, utfordringer med kulturforskjeller, endrede familieforhold på grunn av migrasjonen (Kao, 1999) og kanskje usikker oppholdsstatus. I tillegg kan nyankomne som er flyktninger, ha traumatiserende erfaringer før og under flukten (Kohli & Mather, 2003; Pastoor, 2015), og en del kan ha avbrutt eller kort utdanning på grunn av flukten og uroligheter i opphavslandet (Köhler & Schneider, 2019).

Alle nyankomne må omstille seg og reorientere seg i en ny kontekst. Særlig i en startfase kan dette ta mye mental kapasitet, noe som påvirker muligheten for læring. Selv om de fleste barn og unge med flyktningbakgrunn *ikke* har psykiske vansker, er forekomsten av psykiske lidelser høyere enn for den øvrige populasjonen (Fazel mfl., 2012), og særlig er andelen høyere for enslige mindreårige asylsøkere (Seglem mfl., 2014). For en betydelig andel kan flukterfaringen gi langvarig økt sårbarhet eller psykiske plager (Keles mfl., 2016). I tillegg kan noen ha psykiske plager grunnet migrasjonserfaringene, og særlig er dette aktuelt for en del med fluktbakgrunn (Kresco mfl., 2020).

Den psykiske helsen har betydning for læring, inkludert språklæring. Studier viser at det er et gjensidig forhold mellom psykisk helse og (språk)læring: psykisk helse kan påvirke språklæring og språklæring kan påvirke den psykiske helsen (Collins mfl., 2011, deSocio & Hootman, 2004). Forskning på flyktninger spesifikt har vist hvordan psykiske vansker kan påvirke språklæringen negativt (Søndergaard & Theorell, 2004, Bronstein & Montgomery, 2011). I tillegg kan de sosiale

relasjonene (til medelever, lærere og andre skoleansatte) påvirke psykisk fungering etter traumatiserende erfaringer (Schultz & Langballe, 2016).

Til sammen indikerer forskningen på migrasjonsrelatert stress at læreres kompetanse også bør omfatte oppmerksomhet om særegne psykososiale behov som nyankomne kan ha, ettersom dette kan virke inn på læring og daglig fungering. Forskningen etablerer også en sammenheng mellom positiv inkludering og læring, og den viser dermed at det å jobbe med inkludering kan være viktig også for fag- og språkinnlæring. Når vi i denne delrapporten er opptatt av sosial inkludering, er det ikke fordi vi ønsker å redusere inkluderingsbegrepet til kun det sosiale. I sluttrapporten vil vi løfte inkludering mer frem, også som et teoretisk og analytisk rammeverk

2.2 Regelforståelse og tilbudsutforming

Å forstå hvordan de lokale tilbudene utformes, forutsetter blant annet innsikt i lov og regelverk samt hvilke signaler som er gitt fra statlige myndigheter om elevers rettigheter og skoleeiers handlingsrom. Det er dessuten viktig å forstå hvordan kartlegging skal ligge til grunn i enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

2.2.1 Plikter og anbefalinger

Aarsæther (2021) har foretatt en dokumentanalyse av Utdanningsdirektoratets veileder om innføringstilbud fra 2012/2016. Han bemerker blant annet at det ikke var satt begrensninger for hvor mange fag, hvor mange timer per fag eller hvor mange kompetansemål i læreplanen som nyankomne elever i innføringstilbud kunne fritas fra. Han fant dessuten få begrensninger på sammensetting av klasser basert på alder, antall elever eller lærertetthet. Om kvalifikasjoner blant lærere som underviser i innføringstilbud, heter det at de bør ha utdanning i andrespråkspedagogikk eller flerkulturell pedagogikk, samt at det er en fordel å ha tospråklige lærere tilgjengelig. Alt dette er likevel anbefalinger på et «burde-nivå», poengterer Aarsæther. Det samme gjelder også utvikling av gode rutiner for møtepunkter og samhandling mellom nyankomne og øvrige elever. Også kartlegging av nyankomnes kompetanse og språkferdigheter hadde form av anbefaling i disse dokumentene, men dette er endret nå, som beskrevet i neste avsnitt.

2.2.2 Kartlegging og vedtak

I tråd med opplæringsloven har skolene plikt til å kartlegge minoritetsspråklige elevers språkferdigheter. Denne kartleggingen kan, grovt sett, ha to formål: 1) å innhente kunnskap om elevenes språklige ståsted som utgangspunkt for tilpasset

opplæring, altså vurdering *for* læring, eller såkalt formativ vurdering, eller 2) kartlegging som utgangspunkt for vedtak etter § 2-8 (grunnskolen) eller § 3-12 (videgående skole), altså en type vurdering *av* læring eller summativ vurdering. I det følgende er det kartlegging som utgangspunkt for vedtak som er i fokus. Opplæringsloven sier: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar». Minoritetspråklige elever deles slik inn i tre grupper: 1) de som har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, 2) de som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen, og 3) de som har så svake norskferdigheter at de har behov for tospråklig opplæring og morsmålsopplæring for at språklig og faglig progresjon skal ivaretas. Randen (2013) peker på at selve termen *tilstrekkelige ferdigheter* er et uklart begrep som er vanskelig å operasjonalisere, noe som åpner for mye skjønn og ulike praksiser i kartleggingen.

Det er opp til skolene hva slags kartleggingsverktøy man vil bruke som grunnlag for vedtak, men i januar 2021 lanserte Utdanningsdirektoratet et digitalt kartleggingsverktøy til bruk for lærere og som er ment å følge den enkelte eleven. Verktøyet er et forsøk på å operasjonalisere hva tilstrekkelige ferdigheter er, og det kan brukes både formativt og summativt. Verktøyet består av en samtaleguide rettet mot å gi innsikt i elevens samlede språkbakgrunn og skoleerfaringer, og av aldersdifferensierte ferdighetsbeskrivelser på fem områder (lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale) med vurderingskategorier basert på nevnte teori om andrespråklæring og nærmeste utviklingssoner. For helt nyankomne som åpenbart ikke har norskferdigheter direkte etter ankomst, kan samtaleguiden være tilstrekkelig som grunnlag for vedtak. Det poengteres i veiledningen til verktøyet at den som kartlegger, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk eller tilsvarende.¹ Verktøyet er ikke en test, men basert på teori om dynamisk vurdering (Lantolf & Poehner, 2008) i form av ferdighetsbeskrivelser som læreren eller den som kartlegger skal vurdere om eleven behersker med eller uten støtte. Dette stiller store krav til lærerkompetanse og lærerskjønn. Man vet også at mange minoritets elever kartlegges ved hjelp av kartleggingsverktøy som ikke er utviklet med tanke på elever med varierende norskferdigheter. Det knyttes store validitetsproblemer til bruk av normerte og standardiserte prøver på elevgrupper som de ikke er beregnet for (Monsen, 2018).

Vedtak etter § 2-8 eller § 3-12 er juridiske vedtak som har potensielt store konsekvenser for elevens videre opplæring, altså en såkalt *high-stakes-vurdering* (Carlsen og Moe, 2019, s. 44). Randen (2013) peker på at til forskjell fra enkeltvedtak om spesialundervisning stiller ikke Opplæringsloven krav til at

¹ [Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk \(udir.no\)](https://www.udir.no/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk). Lesedato: 17.06.22.

enkeltvedtaket om særskilt norskopplæring skal fattes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. Hun mener at dette er problematisk og at det i praksis betyr det at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring skal gjøre vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkeleg dugleik i norsk) ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv. Deretter skal det fattes juridiske vedtak basert på denne vurderingen" (2013 s. 326). I dette forskningsprosjektet vil vi belyse hvilke rutiner skolene har for å fatte vedtak etter § 2-8 og § 3-12.

2.3 Erfaringer med opplæringstilbud

Blant behovene som dette prosjektet skal møte, er mer kunnskap om elevers og læreres erfaringer med ulike opplæringstilbud. Som bakgrunn for å forstå erfaringene, vil vi gjennomgå noe av litteraturen om organisering av opplæringen. Både i forskningen og i praksisfeltet diskuteres det hvilken type oppstart – om elevene blir plassert i ordinære eller separate klasser – som vil gi best faglig, sosialt og språklig utfall (Nilsson & Axelsson 2013). Dette kan ha betydning for elevers vilje til å investere i norskinnlæringen.

Inkludering fremholdes gjerne som begrunnelsen for innplassering av nyankomne elever i ordinære klasser. Studier har for eksempel vist at noen asylsøkerbarn kan oppleve at de føler seg utenfor dersom de går i separate klasser (Valenta, 2008; Svensson & Eastmond, 2013). Direkte innplassering i ordinær klasse har imidlertid flere utfordringer. Det å være fysisk til stede på samme sted innebærer ikke automatisk sosial inkludering. Det kan for eksempel være mikrosegregering på lavere nivåer innenfor en gitt kontekst (Bettencourt, Dixon og Castro, 2019).

Innlemming i ordinære klasser fordrer at læreren er bevisst på sosiale og pedagogiske tiltak som kan fremme nyankomnes inkludering i klassen. Østberg-utvalget (NOU 2010:7, s. 236) fremhevet også at reell pedagogisk og sosial inkludering i en ordinær klasse på et tidlig tidspunkt kan være vanskelig og vil kreve omfattende språklig tilrettelegging. Utvalget anbefalte derfor å gi et tidsavgrenset innføringstilbud før nyankomne starter i ordinær klasse for at de skal ha et grunnlag i norsk og andre fag som de kan bygge videre på. Tajic og Bunar (2020) peker også på at organisering i egne klasser, som de betegner som en *de facto* eksklusjon, kan tenkes å virke inkluderende for elevene i et lengre tidsperspektiv. For eksempel kan ungdom med flyktningbakgrunn oppleve innføringsklassen som et sted for tilhørighet (Lynnebakke mfl., 2020). Det finnes likevel ingen garanti for at alle de forutsetningene som kreves for å forsvare en slik organisering, er ivaretatt (Tajic & Bunar, 2020). Disse forfatterne mener det er vanskelig å opprettholde et klart skille mellom de to hovedformene, det vil si egen klasse eller gruppe versus ordinær klasse. Det synes å eksistere et både-og mer enn et enten-eller (Skrefsrud 2021).

Fandrem mfl. (2021) anlegger et mer kritisk perspektiv på innføringstilbud, som de hevder at myndighetene har begrunnet hovedsakelig ut fra nyankomne elevers behov for å lære norsk, mer enn deres behov for tilhørighet. De drøfter henholdsvis kategorisk og relasjonell tilnærming til særskilt opplæring, hvorav førstnevnte kan kalles smal og problemfokusert, og sistnevnte holistisk og med et ressursperspektiv på eleven. De understreker at de to tilnærmingene ikke nødvendigvis sammenfaller med opplæring i henholdsvis egne versus ordinære klasser; det er viktigere hva som foregår i timene. Lærere og forskere oppfordres til å betrakte andrespråklæring ikke som noe som elever gjennomgår for å oppnå å kunne delta i et fellesskap, men at slik læring delvis foregår gjennom deltakelse i fellesskapet. Med støtte i arbeidet til blant annet Wenger (1998) mener de at aktiv deltakelse i, og utvikling av, læringsfellesskap er den viktigste betingelsen for reell inkludering.

Dette bidraget (Fandrem mfl., 2021) kan forstås i en kritisk tradisjon hvor utskilling av elever i egne grupper eller klasser ut fra oppfatninger om spesielle behov, tolkes som tegn på mangler ved måten skoler er organisert på. Det er ikke mangler ved elevene, men mangler ved skolen som krever oppmerksomhet ifølge denne tradisjonen.

Skrefsrud (2018) antyder at spørsmålet ikke er hvordan nyankomne elever kan inkorporeres i skolens eksisterende orden, men at det er behov for en ny og annerledes orden hvor selvrefleksjon er nøkkelen. Han sammenligner to barneskoler, den ene med innføringsklasse og den andre med direkte innplassering av elever i ordinær klasse. Sistnevnte har noen viktige vilkår: norsklærere med høy kompetanse, noen egne timer for nyankomne utenfor klassen og ordinærlærere med interesse og omsorg for de nyankomne elevene. Begge skolene synes å lykkes i opplæringen og inkluderingen av nyankomne elever, og felles for dem er sterk skoleledelse som jobber systematisk for de nyankomne elevenes følelse av tilhørighet og læring, at modellene praktiseres fleksibelt, og at skolene jobber aktivt for å motvirke svakheter ved den modellen de har valgt.

Dette tilsier at skolen som helhet må utvikle bevissthet om hvilke pedagogiske og sosiale tiltak som bidrar til å inkludere nyankomne elever. Ansvaret bør ikke isoleres til mottaksklasser eller til den individuelle eleven, påpeker Nilsson og Axelsson (2013). I tråd med dette finner Aarsæther (2021) at manglende inkludering kan ha sammenheng med at lærere og ledelse ikke i tilstrekkelig grad anser nyankomne elever som fullverdige medlemmer av skolens fellesskap, så lenge ansvaret overlates til innføringstilbudslærere og -koordinatorer. Bunar og Juvonen (2021) mener inkludering innebærer å heve blikket fra å kun se på felles fysiske arenaer for elever med ulik bakgrunn. Det er viktig å arbeide på flere plan samtidig ved «å fjerne barrierer, anlegge en inkluderingsetos og være oppmerksom på elevers individuelle behov, skreddersy støttetiltak, og kanskje viktigst av alt: å

anerkjenne elevene som kunnskapsrike og motstandsdyktige subjekter» (Bunar og Juvonen, 2021, 18, vår oversettelse).

Organisering, relasjoner i klasserommet, status, makt og andre kontekstuelle forhold har betydning for elevenes opplevelse av inkludering samt vilje og mulighet til å investere i innlæring av norsk språk. Ettersom elevgruppen er svært heterogen og tilbudene er så ulike, finnes det trolig heller ikke ett svar på hva som gir best inkludering og mulighet for investering. I tillegg er det individuelle forskjeller i hvorvidt en ønsker at ens bakgrunn blir fremhevet. Det som kan oppleves som en anerkjennelse for noen, kan oppleves stigmatiserende for andre (Jortveit, 2014, Brekke mfl., 2020).

2.4 Lærerkompetanse og samarbeid

Lærernes kompetanse vil ha stor betydning for hvordan det pedagogiske innholdet utformes. Fra Sverige rapporteres det om høy kompetanse og engasjement blant lærere som underviser nyankomne elever (Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016). Siden grunnleggende norsk er et overgangsfag i Norge i dag, er det ikke krav om formell kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende, på samme måte som det er satt kompetansekrav for øvrige fag. Nylig er det derimot innført kompetansekrav på 30 studiepoeng i norsk som andrespråk for å undervise nyankomne voksne innvandrere (Kompetanse Norge, 2021). Lærere har kunnet få funksjon som lærerspesialist på området opplæring av minoritetsspråklige elever, men uten at det var opprettet noe eget videreutdanningstilbud for dette, selv om emnet har inngått i begynneropplæring og andre lærerspesialistutdanninger (Lødding mfl., 2021).

En viktig utfordring er å få alle lærerne ved skolen involvert i tanken på at også nyankomne elever er hele skolens ansvar, og at det behøves språklig tilrettelegging i alle fag (Lødding mfl., 2018). Både vekslings mellom og overgang fra mottaksklasse til ordinære tilbud synes avgjørende for elevenes videre utdanningsløp (Skrefsrud, 2021; Nilsson & Axelsson, 2013). Dette tilsier at samarbeid mellom lærere er avgjørende. Sparring og samarbeid mellom lærere, systematisk oppfølging og kompetanseutvikling av faglærerne er vesentlig for elevenes utvikling (Danmarks evalueringsinstitut, 2019).

Det nasjonale tiltaket *Kompetanse for mangfold 2013–2017* var rettet mot å sette ansatte i barnehager og skoler i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at de i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Skoleeiere og enheter skulle selv definere sine kompetansebehov, og ansatte fikk etterutdanning i flerkulturell pedagogikk og andrespråksdidaktikk fra lærerutdannere. Sistnevnte ble gjerne kalt «tilbydere», men over tid er dette erstattet med «utviklingspartnere». I sluttrapporten fra evalueringen kom

det frem at en overvekt av de ansatte i deltakende enheter mente at etterutdanningen svarte dårlig til deres kompetansebehov. Resultatene tydet på at vellykket implementering er avhengig av samspill mellom flere gunstige forhold: aktiv eier, dedikert leder, forståelse av egne kompetansebehov, godt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen, involvering av hele staben og tilstrekkelig tid til utviklingsarbeidet (Lødding mfl., 2018).

I avsnitt 2.2.2 var vi inne på at det nye kartleggingsverktøyet til Udir forutsetter at lærere som bruker det, har kompetanse i andrespråkspedagogikk. Et annet krav til lærere i et flerspråklig klasserom som García (2008) argumenterer for, er flerspråklig bevissthet, definert som kunnskap i språk (bruksferdigheter), kunnskap om språk, pedagogisk praksis og forståelse for sosiale, politiske og økonomiske forhold. Kunnskap i og om undervisningsspråket og bevissthet om flerspråklighet som en egen språklig dimensjon, vil gjenspeiles i pedagogiske praksiser, poengterer García. Hun fremhever også at bevissthet om sosiale, politiske og økonomiske forhold bør inngå i lærerens språklige refleksjoner. Poenget er at læreren lett vil kunne bekrefte rådende oppfatninger gjennom sine språkpraksiser, men også kan bidra til å utvide handlingsrommet for elevenes språkbruk (Randen mfl., 2015).

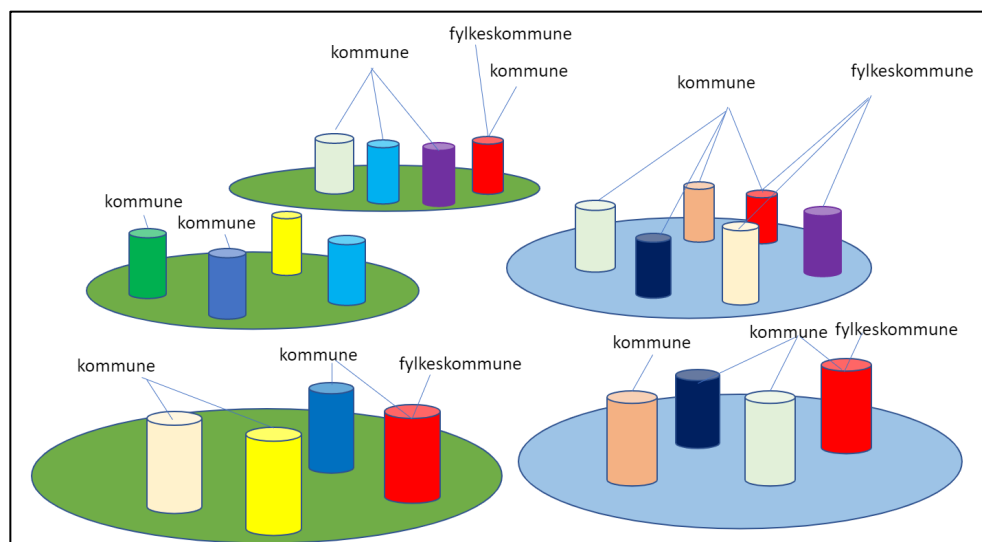
3 Metoder, data og analysestrategier

Flere metoder er anvendt for denne delrapporten. Vi beskriver her innsamling av intervju- og observasjonsdata, redegjør for etiske refleksjoner som ligger til grunn, og for analysestrategiene som er benyttet i formidlingen av dette materialet. Vi beskriver dessuten spørreundersøkelsen til elevtjenesten ved de skolene vi har besøkt. Siste tema er innsamling og analyse av registerdata og spørreskjemadata til skoleeiere og skoleledere.

3.1 Casestudiene

3.1.1 Utvelgelse av skoler og gjennomføring av skolebesøk

Figur 3.1 illustrerer casestudiene i dette prosjektet, med totalt 22 caseskoler.



Figur 3.1 Illustrasjon av skoler og opplæringstilbud (søyer) fordelt på fylker og under ulike skoleeiere. Blå ellipse betyr gjennomførte skolebesøk (for delrapport) og grønn ellipse betyr forestående skolebesøk.

De ti skolene som inngår i datamaterialet for denne delrapporten, fordeler seg på to fylker og til sammen fire skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner).² Valg av skoler foregikk med grunnlag i forslag fra skoleeier, prosjektmedarbeidere og referansegruppemedlemmer. Ettersom oppdraget er orientert om å identifisere beste praksis, etterspurte vi gode skoler med erfaring på feltet samtidig som vi ønsket variasjon i organiseringsmåter for å muliggjøre sammenligning i tråd med prosjektdesignet. Første henvendelse gikk til skoleleder med invitasjon til deltakelse og orientering om hva dette ville innebære av observasjoner og intervjuer. To skoler takket nei med henvisning til pågående forpliktelser,³ men vi opplevde generelt stor imøtekommenhet selv om det kunne være tidkrevende å få endelige avtaler. Utover våren 2022 erfarte vi at skolene fortsatt var preget av smittevernstiltakene mot koronapandemien og ettervirkninger av disse, derfor ble rekrutteringen forståelig nok tidkrevende.

Rektor rekrutterte lærere med erfaring fra undervisning av nyankomne elever, og lærere rekrutterte elever. For elever gjaldt det at de skulle være fylt 15 år. Ved en av skolene mente læreren at elevene måtte ha tolk, og intervjuene ble gjennomført med ekstern tolk på telefon for en elev, og med morsmålslærer eller -assistent for tre andre elever. Andre ganger kunne intervjueren stille spørsmålene på et språk eleven behersker bedre enn norsk (russisk, fransk og engelsk), men de fleste elevintervjuene er gjennomført på norsk. Bruk av tolk kommer vi tilbake til under etiske forhold. Når enkelte elever bare hadde vært i Norge noen uker eller måneder på intervjutidspunktet, anser vi at svarene deres bygger på førsteinntrykk.

Alle potensielle informanter fikk invitasjonsbrev med informasjon om prosjektet, håndteringen av personopplysninger og deres rettigheter, og de som stilte til intervju, underskrev samtykkeerklæring.

Hvert skolebesøk ble (med unntak for en skole) gjennomført av to forskere som vanligvis også gjennomførte individuelle elevintervjuer parallelt, mens begge forskere deltok i observasjonene og i ledelses- og lærerintervjuene.

3.1.2 Dokumentanalyse

Utgangspunktet for kapittel 4 om lov og regelverk som angår nyankomne elever, er gjennomgang av relevante deler av opplæringsloven med forskrift og veiledninger fra Utdanningsdirektoratet (2012, 2016, 2021, 2022). Hensikten har vært å undersøke hva lovverket pålegger skoleeier og skoler samt på hvilke områder det gis handlingsrom for lokale beslutninger. Derfor har vi lagt vekt på korrekt

² I tillegg har vi intervjuet to skoleeiere i et tredje casefylke, og fra disse er det særlig mottak av elever fra Ukraina som omtales i denne rapporten, som beskrevet i kapittel 1.4.

³ For en av disse gjaldt dette forberedelser for mottak av elever fra Ukraina. Den andre skolen ønsket utsettelse som ikke var forenlig med vår gjennomføringsplan.

gjengivelse av viktige ord som *skal*, *kan*, *bør* og *må*. Dokumentanalysen utgjør en del av trianguleringen med kvalitative data fra intervjuene.

Dokumentanalysen som Aarsæther (2021) har gjennomført, basert på Utdanningsdirektoratets veiledere fra 2012 og 2016 har gitt et nyttig sammenligningsgrunnlag for analysen av veilederen fra 2022 (Utdanningsdirektoratet 2022).

3.1.3 Observasjoner

Observasjonene omfattet en eller to læringsøkter i løpet av den dagen vi besøkte den enkelte skolen. I invitasjonsbrevet til skolen ba vi om å få observere en eller to undervisningstimer, og det ble forklart at hensikten med observasjonene ikke var å gjøre en kvalitetsvurdering av lærernes arbeid, men å få et inntrykk av mest mulig vanlig undervisningspraksis og etablere noen felles referansepunkter for de etterfølgende intervjuene med lærere og elever. I all hovedsak var læreren innforstått og hadde gitt samtykke til dette. Ved en av skolene fortalte rektor at læreren gruet seg til å bli observert, men hun stilte likevel opp. Ved to andre skoler var lærerne uforberedt, men de samtykket etter at vi hadde forklart formålet.

Oppmerksomheten under observasjonene var inspirert av Ellis (2012) sitt søkelys på lærerens bruk av språk i klassen (*teacher talk*: lærerens språkbruk) det vil si hvordan læreren snakker, stiller spørsmål, eventuelt gjør bruk av elevenes morsmål eller deres tidligere skolespråk og veksler mellom de ulike språkene, anvender metaspråk og gir elevene korrigerende tilbakemeldinger. Ellis sin tilnærming åpner for å se lærerens valg og strategier i lys av to ulike teoretiske perspektiver som han mener preger forskningen på feltet. Det første er et kognitivt perspektiv hvor forskningen er orientert om hvorvidt lærers språkbruk fremmer elevs læring av andrespråket. Det andre er et sosialt samhandlingsperspektiv som legger til grunn at læreren vil bygge på ulike antakelser, ressurser og tidligere erfaringer og møter i håndteringen av det heterogene klasserommet. Det første perspektivet synes å være orientert om logikken «hvis læreren gjør A, så følger B (elevs læring)», mens det andre perspektivet i større grad vektlegger kompleksiteten i vilkårene for elevenes læring. Dette rammeverket har skjerpet oppmerksomheten om lærerens bruk av ord på norsk (og engelsk), bruk av tid for elevene til å svare, rom for bruk av flere språk enn norsk, fremheving av grammatiske poeng, bruk av repetisjoner og forklaringer med andre ord. Andre forhold vi la merke til, var lærers bruk av bilder og veksling mellom tekst og bilder, aktualisering av relevans gjennom henvisning til nytte av kunnskapen i dagligliv eller yrkesliv og etablering av sammenheng i påpeking av hva de hadde gjort i forrige time eller tidligere.

3.1.4 Intervjuer

Antall informanter i intervjuene fra skoler og skoleeiernivå, er listet i tabell 3.1. Bortsett fra ved én skole ble elevene intervjuet individuelt, mens de øvrige intervjuene var gruppeintervju, med enten lærere eller ledelse. Vi brukte semistrukturerte intervjuguider, som mest fungerte som huskelister for de viktigste temaene vi ønsket å berøre.

Tabell 3.1 Antall informanter fra skolebesøk og intervjuer

Skolenivå	Ledelse	Lærere	Elever
Fylke 1: Skoler	10	17	14
Fylke 2: Skoler	6	11	13
I alt, skoler	16	28	27
Skoleeiernivå	Fylkeskommune	Kommune	Andre
Fylke 1	2	2	1
Fylke 2	2	4	2
I alt, skoleiere	4	6	3

I alt 84 personer er intervjuet, i grupper eller alene. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og de ble enten transkribert (av forskningsassistent) eller oppsummert (av forsker) med støtte i gjennomlytting av opptaket. Senere er intervju-transkripsjonene kodet med og uten hjelp av verktøyet NVivo 12, for identifisering og sortering av temaer (se nedenfor). Sitater som gjengis i rapporten er hentet fra transkripsjonene. Vi har rettet feilsnacking og kortet ned på gjentakelser og nøling for bedre leservennlighet, basert på en forståelse av at omgjøring av muntlig tale til skrift uansett innebærer en transformasjon.

3.1.5 Etske hensyn og metodiske valg

I dette prosjektet har vi blant annet intervjuet barn og ungdom som kan befinne seg i en utsatt situasjon. I disse intervjuene har vi måttet være bevisste på en rekke forhold. For det første er det forskjeller i maktforhold grunnet alder, at forskerne tilhører majoritetsbefolkningen og forskjeller i norskkunnskaper. Når det er store forskjeller i sosial posisjon mellom forsker og forskningsdeltaker, finnes det en risiko for feilrepresentasjon av funnene, blant annet som følge av at forskeren og skolen kan oppfattes å avkreve respekt og høflige svar. Forskningsdeltakeren kan også erfare situasjonen negativt. Disse forskjellene kan også skape utfordringer med informert samtykke hvilket nødvendiggjør bruk av god tid og vektlegging av *reelt* informert samtykke (Block mfl., 2013).

Disse forholdene har dannet utgangspunktet for viktige metodiske valg. Vi har bevisst valgt å ikke intervju barn i barneskolen, og gitt muligheten for at et forskningsintervju kan oppleves som belastende, har vi valgt å intervju ungdom bare én gang. For å passe på at elevene opplevde intervjusettingen som trygg, valgte vi å intervju elever enkeltvis. Ved en skole ba elevene selv om bli intervjuet i gruppe.

Med to forskere til stede på skolebesøkene kunne vi også hjelpe hverandre dersom uforutsette situasjoner skulle oppstå. I selve intervjusituasjonen med elevene var vi imidlertid alltid bare en forsker. Ved skolen hvor læreren mente elevene trengte tolk, ble det løst ved at morsmåslærer eller -assistent deltok. Det kan tenkes at så vel eleven som tolken kan ha begrenset eller underkommunisert eventuell kritikk av forhold ved skolen eller undervisningen, men vi valgte likevel å følge lærerens vurdering av elevenes behov for trygghet i intervjusituasjonen.

Vi sørget for å bruke god tid både i forberedelsene og i gjennomføringen av intervjuene. Prosjektteamets kompetanse og råd fra ungdommer tilknyttet Forandningsfabrikken i har vært trukket inn i vurdering av hvilke spørsmål som potensielt kunne være vanskelige. For å tilrettelegge for reelt samtykke (Block mfl., 2013), brukte vi også god tid på utarbeiding av lettleste og informative informasjonsskriv. Språket er enkelt, og skrivenes har flere visualiseringer. I skrivet formidlet vi hvorfor prosjektet var viktig, og hva vi skulle bruke intervjuet til. I selve intervjuet satt vi av god tid i forkant av intervjuet for å gå gjennom alle delene av skrevet. Hver elev signerte ett skriv som vi fikk, og de fikk med seg ett skriv hjem. Vi formidlet til alle elevene at de kunne ta kontakt igjen, dersom det var noe de lurte på eller ønsket å formidle til oss i etterkant av intervjuet.

Unge med flyktningbakgrunn kan ha erfaringer før, under og etter flukten som slår ut i lavere tillit til andre (Eide mfl., 2018; Hynes, 2003). Én tillempeing i intervjusituasjonen er å ha en mer samtalebasert form der den unge blir oppfordret til å dele mer fritt historier fremfor en veldig strukturert form der forskeren styrer hele samtalen (Eide mfl., 2018). I intervjuene har vi brukt en intervjuguide, men vi har latt elevene i størst mulig grad styre samtalen og rekkefølgen på temaene.

Vi vurderer ikke hovedtemaene i prosjektet som sensitive, men spørsmål om læring, mestring og tidligere skolegang kan for noen være nært forbundet med traumer. Intervjuene våre har i all hovedsak handlet om opplevelser og erfaringer knyttet til opplæringstilbudet de går på i Norge. Noen spørsmål har handlet om ungdommens bruk og beherskelse av språk og tidligere skoleerfaringer. Vi har ikke stilt egne spørsmål om erfaringer knyttet til migrasjon, med mindre dette var noe informantene selv tok opp. Vi har opplevd at elevene for det aller meste har hatt gode opplevelser av å delta i undersøkelsen, det har vært god stemning i intervjuene og flere har eksplisitt takket for muligheten til å bli hørt og lyttet til. Noen av elevene kom også bort til oss da vi observerte en klassesstime, for å si noe om opplæringstilbudet de fikk, som de mente var viktig at vi visste om. Vårt inntrykk er altså at elevene er engasjert i sin skolegang og har ønsket å fortelle om sine erfaringer.

I tillegg kommer at vi i beskrivelsene fra observert klasseromspraksis i kapittel 6, har valgt å fokusere på de gode eksemplene. De lærerne vi har observert i klasseromsundervisning har vært valgt ut av skoleleder, og vi har kun tilbragt en eller

to timer i hver undervisningstime. Derfor mener vi det er både urimelig metodisk og også etisk problematisk å beskrive disse observasjonene i lys av mangler, eller at vi analyserer dem som et uttrykk for et større system. Skulle vi ha gjort dette, måtte vi ha brukt mer tid i hvert klasserom. I flere andre kapitler har vi formidlet synspunkter fra informanter som vi vurderer som viktige, om utfordringer, kritiske innvendinger, mangler eller forslag til forbedringer.

3.1.6 Analysestrategier

Straks etter hvert skolebesøk samarbeidet de to forskerne om skriftlige oppsummeringer av inntrykk fra intervjuene og observasjonene, og dette ble gjort tilgjengelig for de forskerne som ikke hadde vært på den gitte skolen. I to seminarer våren 2022 presenterte forskerne inntrykk fra skolebesøkene for hverandre, drøftet mønstre og sammenhenger på tvers av skoler og utviklet disposisjonen for delrapporten.

Analysen har vært informert både av empirien som så langt er fremskaffet i dette prosjektet, og av tidligere forskning og teori på feltet. Dette innebærer at vi både har jobbet nedenfra og opp (induktivt) det vil si med empiri for å forstå den i lys av teori, samt ovenfra og ned (deduktivt) ved at teori har skjerpet oppmerksomheten om hva informantene uttrykker.

Inspirert av litteraturen referert i kapittel 2, diskusjonene blant forskerne som deltok i skolebesøkene og gjennom arbeidet med kodingen, identifiserte vi mønstre i datamaterialet som et grunnlag for *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006). Dette er en mye brukt og ganske fleksibel tilnærming i kvalitativ forskning. Den er fleksibel fordi den kan anvendes innenfor ulike teoretiske rammeverk, og den åpner blant annet for ulike vurderinger av utbredelse som kriterium for identifisering av temaer. Gitt fleksibiliteten er det viktig at beslutninger som forskerne tar underveis, er konsistente og eksplisitte (Braun og Clarke 2006). Analysestrategien går kort sagt ut på å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet. Datasettet kan således organiseres og beskrives i rik detalj, men strategien omfatter også tolkninger av ulike aspekter ved forskningsemnet.

Forskningsspørsmålene (se avsnitt 1.3) utledet av litteraturen (kapittel 2) har vært førende for hvordan informasjonen formidles i denne rapporten. Vi har utviklet eksplisitte temaer (Braun & Clarke 2006) på grunnlag av kodingen av datamaterialet og diskusjonene i forskerteamet. Koding og rekoding har foregått etter som temaene stadig har vært utviklet og reformulert. Vi har også kodet data som bryter med antakelser, for å kunne ivareta og synliggjøre spenninger i datamaterialet.

De eksplisitte temaene bygger på informantenes beretninger om hva de gjør, hvorfor de gjør det og eventuelt hvordan det virker for elevene. *Nyankomne elever*

har behov for trygghet og nyankomne elever lærer best gjennom samhandling med norsktalende elever er eksempler på slike eksplisitte temaer. Vi søker å formidle grad av variasjon i forståelse og praksis på tvers av skolekontekstene med grunnlag i datamaterialet. Dette kan kalles en induktiv og data-drevet tematisk analyse av materialet (Braun & Clarke, 2006). Det er også slik at litteraturen har skjerpet oppmerksomheten om hva informantene sier, for eksempel teorier om hvordan andrespråklæring foregår eller vilkår for at elever skal investere i andrespråklæring. På denne måten er det også et element av deduksjon, det vil si at analysen har vært informert av teori. Dette betyr at analysearbeidet hverken har foregått utelukkende induktivt eller deduktivt, men som en veksling. Analysen har vært informert både av empirien og av tidligere kunnskap og teori, eller såkalt abduksjon (Timmermans & Tavory, 2012).

3.1.7 Spørreundersøkelse til elevtjenesten ved caseskolene

Etter hvert skolebesøk fikk elevtjenesten ved skolen tilsendt spørreundersøkelse per e-post. E-postadressene til relevant personell på skolen ble formidlet til oss av kontaktperson ved skolen, oftest inspektør eller skoleleder. Relevant personell var ansatte i elevtjenesten som jobber blant annet med nyankomne elever.

Totalt fikk 25 ansatte ved 10 skoler tilsendt spørreundersøkelse. Av disse svarte 16 på skjemaet. Alle skoler har ansatte som svarte på skjemaet. Av de som svarte, var 6 helsesykepleiere, 4 sosialpedagogisk rådgiver/sosialveileder, 2 yrkes- og utdanningsrådgiver og 4 annet (miljøarbeider, minoritetsrådgiver, PP-rådgiver).

Spørreundersøkelsen til elevtjenesten undersøker primært hva som tilbys til nyankomne elever. Skjemaet er en blanding av avkrysning og åpne tekstsvare, og er utviklet for å undersøke hvordan elevtjenestene ved caseskolene jobber med nyankomne elever.

Vi har kartlagt hvordan og hva slags informasjon som blir gitt til nyankomne elever (om blant annet psykisk helse og det norske helsetilbudet), samt hva slags kompetanse som eksisterer i teamet. Disse spørsmålene ble utviklet spesifikt for denne studien, og ble derfor pilotert før utsendelse.

3.2 Analyse av spørreskjema- og registerdata

Prosjektet fikk delta i Utdanningsdirektoratets spørringer til skoleledere og skoleeiere våren 2022 (Bergene mfl., 2022, kapittel 5). Dette er en halvårlig undersøkelse til Skole-Norge som NIFU gjennomfører. Design, innsamling og svarprosent er beskrevet i Bergene mfl., 2022, kapittel 2. NIFU har også mottatt registerdata fra Utdanningsdirektoratet fra grunnskolens informasjonssystem (GSI) og for

søkere til videregående opplæring fra VIGO. Disse ligger til grunn for kartlegging av opplæringstilbud til nyankomne elever, som inngår i kapittel 11.1. Analysen av disse dataene innebærer for det første å knytte svarene fra skoleledere og skoleeiere til et proxymål for antall nyankomne (dette målet er nærmere beskrevet i 11.1). Hensikten er å vekte svarene til skoleledere og skoleeiere etter antallet nyankomne som går på skolen eller får opplæring i kommunen. Dette gjøres fordi det ble avdekket i Bergene (mfl., 2022) at det er en sammenheng mellom antall elever og hvilke opplæringstilbud en skole tilbyr. Vekting vil derfor gi et mer korrekt bilde hvis målet er å si noe om hvor mange nyankomne elever som har tilgang på de ulike tilbudene, og ikke bare hvor mange skoler som har de ulike tilbudene.

Reanalysen innebærer for det andre å bygge regresjonsmodeller som analyserer sammenhengene mellom skolens tilgang på kompetanse og opplæringstilbud til nyankomne. For flere detaljer og beskrivelser om antakelser som er gjort om regresjonsanalysen, se kapittel 11.2.

4 Lov- og regelverk om skoleeiers plikter og handlingsrom

I dette kapitlet foretar vi en analyse av lov- og regelverk som angår nyankomne elever. Dette danner en bakgrunn for neste kapittel hvor vi presenterer funn i case-materialet om skoleeiere og skolelederes tolkninger, vurderinger og beslutninger om opplæringstilbud til elevgruppen.⁴

Først gjennomgår vi hva innføringstilbud er og hva som menes med nyankomne elever, hvordan retten til særskilt språkopplæring er definert og hvilke krav som stilles til enkeltvedtak om dette. Vi tar også for oss de tre «minoritetslæreplanene» som er utviklet i tråd med læreplanverket etter fagfornyelsen. Videre handler det om skoleeiers plikt til å innfri nyankomnes rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring og krav til læreres kompetanse for å undervise nyankomne elever. Til slutt tar vi for oss hvilke midlertidige endringer i opplæringsloven som gjelder etter tilstrømming av fordrevne fra Ukraina.

Gjennom kapitlet tar vi for oss hva opplæringsloven sier om nyankomne elevers rettigheter og plikter og om lokale utdanningsmyndigheters ansvar. Også forskrift til opplæringsloven trekkes inn når det er aktuelt å se nærmere på utdypninger av bestemmelser som er fastsatt i loven. Vi trekker også inn veiledninger fra Utdanningsdirektoratet som «forklarer regelverket på enkelte områder og hvordan det kan anvendes» (Kunnskapsdepartementet, 2009),⁵ i spørsmål som angår opplæring for nyankomne elever. Veiledningene er operasjonaliseringer av loven, og vi legger derfor til grunn at veiledningene uttrykker det samme som lov- og regelverk, men med litt ulikt presisjonsnivå. Lov, forskrift og veiledninger er alle interessante for vår dokumentanalyse fordi de gir viktige signaler til skoleeiere og skoler om plikter og anbefalinger som gjelder nyankomne elever.

Vi har lagt vekt på mest mulig ordrett gjengivelse av lov-, forskrifts- og veiledningstekstene. For å forstå grensedragning mellom plikter og handlingsrom for

⁴ Vi vil altså møte temaene på nytt senere i rapporten, sett fra praksisfeltet, og gjennomgangen er da orientert om forskningsspørsmålene i dette prosjektet.

⁵<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid/id547229/>

skoleeierne og skoler, har vi vært nøye med korrekt gjengivelse av viktige ord som *skal, kan, bør og må*.

Det er interessant å sammenligne med dokumentanalysen som er gjennomført av Aarsæther (2021) av Utdanningsdirektoratets veiledning fra 2012, revidert i 2016, om innføringstilbud. Hovedpoeng i Aarsæthers analyse er gjengitt i kapittel 2.2.1 i denne rapporten. Han bemerker særlig at mange formuleringer i veiledningene har form av anbefalinger på «burde-nivå»; de er ikke forpliktende. Senere er veiledningen oppdatert (Utdanningsdirektoratet 2021b, 2022), og det er utarbeidet veiledninger om regelverket for en rekke ulike aldersgrupper av nyankomne.

Først i oppsummeringen kommenterer vi det vi har gjennomgått og der poengterer vi sammenfall og endringer i sammenligning med Aarsæthers analyse.

4.1 Innføringstilbud og nyankomne elever

Opplæringslovens § 2-8 siste ledd og § 3-12 siste ledd sier at kommuner og fylkeskommuner kan organisere hele eller deler av tilbudet for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i vedtak om særskilt språkopplæring. Vedtak om slik opplæring kan bare gjøres dersom dette regnes for å være til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare i inntil to år, og vedtak kan bare gjøres for ett år av gangen. Dette er også gjengitt i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2022)⁶, hvor det også påpekes at det er frivillig for en elev å få opplæringen i et innføringstilbud, og at eleven og foresatte må samtykke.⁷ Videre heter det i veilederen at organiseringen og innholdet i innføringstilbudet må sikre inkludering og et godt skolemiljø, før det slås fast: Målet med et innføringstilbud er at eleven så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen. Når eleven er overført fra innføringstilbud til ordinær klasse, kan eleven fortsatt ha behov for og rett til særskilt språkopplæring.

Opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12 sier videre at det i vedtaket for perioden kan gjøres avvik fra læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å ivareta elevens behov. Dette presiseres også i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2022), hvor det fremgår at unntakene fra læreplanverket gjelder både kompetansemålene i læreplanene for fag og fag- og timefordelingen, samt at det ikke er begrensninger på hvor store unntakene kan være, og at skolene derfor vil måtte avgjøre dette for hver enkelt elev.

Utdanningsdirektoratet (2022) sier følgende om hvem nyankomne elever er:

⁶<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/?depth=0&print=1#hvem-er-nyankomne-elever>

⁷ Kravet til samtykke er nå midlertidig opphevet, se avsnitt 4.6 nedenfor.

Eleven kan regnes som nyankommen selv om eleven har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller hvis eleven kom sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående opplæring. Vilkåret om at eleven er nyankommen innebærer likevel en viss avgrensning i tid.⁸

Vi kan merke oss at det fra statlig hold ikke er gitt en konkret avgrensning på antall år.⁹ Videre peker Utdanningsdirektoratet (2016, 2022) på at kommunene og fylkeskommunene må vurdere om et innføringstilbud er det beste for eleven. Hensyn til integrering skal veie tungt, hvis eleven allerede har bodd i Norge en stund, og det er «viktig å få denne elevgruppen så raskt som mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse». Videre heter det: «Regelverket skal likevel ikke være til hinder for et innføringstilbud som både skoleeier og elev/foresatte ønsker og mener er til det beste for eleven». ¹⁰

4.2 Elevers rett til særskilt språkopplæring og skoleeiers plikt til å kartlegge

Uavhengig av om eleven får opplæring i et innføringstilbud eller ikke, har elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær opplæring, rett til særskilt språkopplæring ifølge opplæringsloven. Retten til særskilt språkopplæring krever enkeltvedtak. Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, det vil si henholdsvis forsterket opplæring i norsk, opplæring i morsmålet og opplæring i ett eller flere fag på to språk. Retten gjelder i første rekke norskopplæring frem til eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen, og «Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (opplæringslova §§ 2–8 og 3-12).

Samme paragrafer i loven slår fast at kommunen og fylkeskommunen har plikt til å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk før de fatter vedtak om særskilt språkopplæring, og det samme gjelder for vedtak om innføringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022).¹¹ Om kartlegging av elevens kompetanse står det at det er nødvendig å avklare om nyankomne elever kan lese og skrive på sitt morsmål eller et annet språk. I tillegg skal skolen kartlegge elevens norskerferdigheter. For eldre elever bør de også kartlegge skolefaglige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022).

⁸ [Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](#)

⁹ Dette var enda tydeligere i en tidligere versjon av veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2016, side 3, hvor det stod: «Departementet mener at begrepet nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en viss avgrensning i tid».

¹⁰ [Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](#) sist endret 4.4.2022.

¹¹ Plikten til å kartlegge norskerferdigheter ble tatt inn i opplæringsloven med virkning fra 1.8.2009 (NOU 2010:7).

Plikt til å kartlegge gjelder dessuten underveis og er et grunnlag for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen.

En grundigere gjennomgang av kartlegging og kartleggingsverktøy finnes i kapittel 2.2.2. Kjelaas og Fagerheim (2021) peker på at kartlegging kan gjøres på ulike måter, men at Utdanningsdirektoratet anbefaler sitt eget *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021a)¹² som er direkte knyttet til §§ 2–8 og 3–12 i opplæringsloven ved at det konkretiserer hva som er tilstrekkelige ferdigheter norsk til å følge vanlig opplæring. Verktøyet består blant annet av en samtaleguide som anbefales brukt av skolen for å få innsikt i elevens oppvekst og skolebakgrunn, språkferdigheter og interesser. Mottakssamtalen er tilstrekkelig grunnlag for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring, når det ikke er meningsfullt å kartlegge norskferdighetene på dette tidspunktet. Selve kartleggingsverktøyet som er ment å brukes underveis i opplæringen, er aldersdifferensiert og har ferdighetsbeskrivelser for i alt fem hovedtrinn i grunnskolen og videregående opplæring. Det har fem hovedområder: ordforråd, muntlig kommunikasjon, uttale, skriving og lesing, og det er delt i tre nivåer. Når eleven er ferdig med det høyeste nivået, oppfattes hen som klar til å følge ordinær opplæring (Kjelaas og Fagerheim, 2021, s. 20–21).

4.3 Læreplaner

Nye læreplaner er utviklet etter fagfornyelsen, inkludert læreplaner for elever med rett til særskilt språkopplæring. Det finnes tre «minoritetsplaner», som i likhet med øvrige læreplaner har beskrivelser av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig, nivå delt overgangsplan som kan brukes både i grunnskolen og i videregående opplæring. Den kan følges til eleven har et tilstrekkelig nivå i norsk til å følge ordinær læreplan i norsk. Det gis ikke vurdering med karakter. Utdanningsdirektoratet (2022) hevder at læreplanen legger til rette for at elevene skal lære fagspråk i alle skolens fag, og peker på at det er et viktig språkdidaktisk prinsipp at språkopplæring ses i sammenheng med opplæring i fag, for å sikre god læring i både språk og fag. Sammenligning med tidligere veiledning fra 2016, er følgende tekst ny i 2022:

Elevenes språk- og kulturkompetanse og de erfaringene og ferdighetene de tar med seg inn i skolen, er en ressurs for egen læring, og for medelever, skolen og

¹² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

samfunnet. Dette innebærer blant annet at elevenes språkkompetanse i morsmål og andre språk skal anerkjennes og brukes som ressurs i opplæringen.¹³

Dette gjenspeiler tekst fra bolken relevans og sentrale verdier i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020),¹⁴ hvor det heter at faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter, og at faget på denne måten kan ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte. Utdanningsdirektoratet (2022) omtaler målene i læreplanen som åpne, slik at lærerne selv kan fylle dem med aldersadekvat faglig innhold, og direktoratet oppfordrer til at den ses i sammenheng med læreplanen i norsk, særlig ved vurdering av overgang til denne.

Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020)¹⁵ er også en nivåbasert og aldersuavhengig overgangsplan. Bruk av denne forutsetter at skolen tar stilling til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev. I veiledningen presiserer Utdanningsdirektoratet (2022) at målet med morsmålsopplæringen er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket. Det gis ikke sluttvurdering med karakter.

Lærerplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring¹⁶ er en tilpasset versjon av videregående nivå i den ordinære læreplanen i norsk, og den ligger nær denne i innhold og struktur, men legger opp til at elevene skal lære mye på kort tid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den regnes å gi likeverdig kompetanse som den ordinære læreplanen i norsk. Vurderingsordningen omfatter standpunkt og eksamen med varierende antall karakterer avhengig av om eleven er i yrkesfaglig eller studieforberedende utdanningsprogram. Det fremgår av forskrift til opplæringsloven § 17-1 at elever i videregående opplæring kan følge læreplanen hvis de har enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og kortere enn seks års botid i Norge når de skal opp til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I grunnskolen vil elevene få vitnemål også dersom de har fulgt læreplanen i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. I videregående opplæring kan elevene også følge læreplan i grunnleggende norsk, men vil i så fall ikke få vitnemål. De må ha beståttkarakterer i norsk for elever med kort botid for å få vitnemål.

¹³ [Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](https://www.udir.no/innføringstilbud-til-nyankomne-minoritetsspråklige-elever) sist endret 4.4.2022.

¹⁴ <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

¹⁵ <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>

¹⁶ <https://www.udir.no/lk20/nor09-04>

4.4 Rett og plikt til opplæring

Nyankomne barn i grunnskolealder (6–16 år) har rett til grunnskoleopplæring hvis det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn tre måneder. Opplæringslovens § 2-1 slår fast at denne retten skal oppfylles så raskt som mulig og senest innen tre måneder.¹⁷ Plikt til opplæring inntreer når oppholdet har vart i tre måneder, heter det i veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre heter det at nyankomne elever i grunnskolealder har rett til å gå på nærskolen sin, med mindre de velger å takke ja til et innføringstilbud på en annen skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). Etter samtykke fra foreldrene kan kommunen innvilge ekstra år i grunnskolen, for eksempel ved å la eleven begynne på et årstrinn lavere enn alderen skulle tilsi.

Om ungdom i alderen 16–24 år, står det i opplæringsloven § 3–1 første ledd: «Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. Dette gjeld òg dei som har fullført videregående opplæring i eit anna land, men som ikkje får godkjent opplæringa som studiekompetanse eller yrkeskompetanse i Noreg.» Basert på opplæringslovens § 3-1 og forskriftens § 6-13 sier veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2022) at nyankomne ungdommer med lovlig opphold i Norge kan ha rett til videregående opplæring hvis de har gjennomgått allmenn grunnsopplæring i utlandet i minst ni år, eller de har kunnskaper og ferdigheter på nivå med norsk grunnskole. For ungdom med lovlig opphold som venter på å få avgjort søknad om oppholdstillatelse, gjelder retten til videregående opplæring kun dersom de er under 18 år og det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn tre måneder. Rett til inntil to år ekstra opplæring gjelder for elever som har rett til særskilt språkopplæring etter § 3–12.

4.4.1 Mer grunnskoleopplæring

Etter opplæringslovens § 4A–1 kan kommuner og fylkeskommuner også tilby grunnskoleopplæring til ungdom i alderen 16–24 år som har rett til videregående opplæring etter § 3–1, men som har behov for mer grunnskoleopplæring for å kunne fullføre videregående opplæring.¹⁸ Opplæringen omfatter de fagene deltakerne trenger for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring: norsk, engelsk og matematikk og to av fagene: matematikk muntlig, samfunnsfag, naturfag og KRLE. (Utdanningsdirektoratet 2021b).

¹⁷ Den er nå utsatt fra en til tre måneder, se avsnitt 3.6 nedenfor.

¹⁸ Dette er også gjengitt i et dokument merket «Regelverkstolkningar frå Udir» med tittelen Mer grunnskoleopplæring til ungdom – veileder (<https://www.udir.no/regelverkstolkningar/opplaring/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/>) som vi etter dette refererer til som Utdanningsdirektoratet 2021b.

To vilkår gjelder for søkerne: de må ha rett til videregående opplæring for ungdom, og skoleeier må anse at søkeren har behov for mer grunnskoleopplæring for å kunne fullføre videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Videre peker direktoratet på at dette kan gjelde ungdommer som har kommet til Norge sent i grunnskoleopplæringen og som derfor ikke har fått all den grunnskoleopplæringen de har behov for. Ungdom som mottar dette tilbudet, vil regnes som deltakere og ikke elever (Utdanningsdirektoratet 2021b). Dette har flere implikasjoner, blant annet at de ikke vil bruke av ungdomsretten. De har rett til individuell vurdering, og sluttkompetansen for deltakerne er standpunktkarakterer, realkompetansevurdering og eksamenskarakterer. Det føres ikke fravær, men det heter videre at deltakeren må delta i opplæringen og har et medansvar for at læreren får et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag.

Utdanningsdirektoratet (2021b, kapittel 2.10) sier at det ikke følger direkte av ordlyden eller forarbeidene om deltakerne har rett til spesialundervisning, men peker på at ettersom det ikke er gjort unntak, vil ungdom som får tilbud om mer grunnskoleopplæring ha rett til spesialundervisning etter § 4A-2, dersom vilkårene er oppfylt. Videre står det at siden spesialundervisning koster penger, og finansieringen av mer grunnskoleopplæring må dekkes innenfor eksisterende budsjett, finnes det en fare for at kommuner og fylkeskommuner vil vegre seg mot å opprette slike tilbud dersom de samtidig forplikter seg til å bekoste spesialundervisning. Dette er ikke ønskelig, fastslår Utdanningsdirektoratet (2021b) og peker på at tilbud etter §4A-1 er mer kompakt og ofte mer individuelt tilpasset enn grunnskoletilbud for elever. Deretter slås det fast at lokale myndigheter som oppretter tilbud om mer grunnskoleopplæring, plikter å også tilby spesialundervisning hvis deltakerne har rett til dette etter opplæringslovens § 4A-2 første ledd.

4.5 Læreres kompetanse

Kravene til pedagogisk kompetanse for tilsetting av lærere følger av opplæringslovens § 10-1 og er utdypet i forskriftens § 14-1. Utdanningsdirektoratet (2022) peker på at det stilles samme faglige og pedagogiske krav til kompetanse for de som skal undervise nyankomne elever, som til andre undervisningsstillinger. Det heter videre at det er viktig at alle lærere har gode kunnskaper om norsk språk, og innsikt i elevenes morsmål, og at det vil være en fordel om tospråklige lærere kan delta blant annet i arbeidet med å nå kompetansemålene for språklæring. For norsklærere er det viktig at de har gode kunnskaper om norsk språk og noe innsikt i likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk. Lærere bør ha kunnskap om hva som kjennetegner språket til elevene som lærer seg norsk og hvordan språket utvikler seg over tid.

Under overskriften andrespråklæring (i Utdanningsdirektoratet 2022) bemerkes det at lærere som underviser nyankomne elever, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk eller i flerkulturell pedagogikk. I tillegg er det viktig å ha tospråklige lærere i innføringstilbud. Vilkår for tilsetting av morsmåslærere fremgår av forskrift til opplæringsloven §14-5, hvor det heter at den som skal tilsettes som morsmåslærer må oppfylle ett av fire nærmere spesifiserte krav. Alle disse fire kravene inkluderer lærerutdanning eller høyere utdanning som innbefatter pedagogisk utdanning og gode ferdigheter i norsk, ved siden av god kjennskap til elevens språk- og kulturbakgrunn.

4.6 Nyere bestemmelser og endringsforslag

4.6.1 Midlertidige lovendringer for fordrevne fra Ukraina

Høringsnotat av 5.4.2022 fra Justis- og beredskapsdepartementet peker på behov for midlertidige tilpasninger blant annet av noen av reglene i opplæringsloven, som følge av muligheten for at det vil komme et svært stort antall fordrevne fra Ukraina. Dette gjelder den absolutte fristen på en måned i § 2-1 fra ankomst til når retten til opplæring skal være oppfylt (opplæringen har startet). Det gjelder også unntak fra kravet til samtykke for at særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever gis i egne grupper, klasser eller skoler.

Fristen på tre måneder for å innfri retten til grunnskoleopplæring er altså nylig utvidet fra en måned. I tidligere versjon av veiledningen om innføringstilbud fra Utdanningsdirektoratet (2016, side 3) stod det at nyankomne elever i grunnskolealder har rett til opplæring fra dag 1. I opplæringsloven § 2-1 står det nå: «Der- som det er nødvendig fordi det kjem svært mange fordrevne barn frå Ukraina, kan departementet gi forskrift om mellombels forlenging av tremånadersfristen».

Kravet til samtykke fra eleven/foresatte til innføringstilbud er midlertidig opphevet, hvilket nå går frem av § 2-8 og § 3-12 i opplæringsloven: «Kravet til samtykke gjeld likevel ikkje dersom opplæring gjennom eit særskilt organisert tilbod er nødvendig for å gi nykomne elevar eit forsvarleg opplæringstilbud i ein situa- sjon der det kjem svært mange fordrevne frå Ukraina.» En ser også visse konse- kvenser av dette: «Kommuner som ønsker å organisere tilbudet for fordrevne fra Ukraina i egne grupper, klasser eller skoler, kan gjøre dette til et obligatorisk til- bud. Dette gir mer fleksibilitet for kommunen. Dette vil samtidig innebære at del- takelse i ordinære klasser fra oppstarten i opplæringen ikke vil være et alternativ for denne elevgruppen, slik det er i dag.» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022: side 107). Høringsnotatet peker ellers på at innføringstilbud til elever i grunnskolen innebærer en begrenset rett for skoleeier til å gjøre unntak fra lære- planverket, nærskoleprinsippet og kravene til organisering nedfelt i opplærings-

loven (§ 8–2) som slår fast at elevene til vanlig ikke kan organiseres etter faglig nivå eller etnisitet.

De midlertidige endringene om frist for å innfri retten til grunnskoleopplæring og kravet til samtykke for innføringstilbud, vil gjelde for alle barn og unge som ankommer Norge, og ikke bare for de som gis midlertidig kollektiv beskyttelse, ettersom hensynet til likebehandling tilsier at reglene gjelder uavhengig av nasjonalitet og oppholdsgrunnlag.

Et annet område som også nevnes i høringsnotatet, er søknadsfristen til videregående opplæring som i hovedregelen er 1. mars og 1. februar for noen grupper. Ettersom fylkeskommunen er gitt stor frihet med hensyn til om de vil gi inntak til videregående for elever som søker etter søknadsfristen, vurderes det som unødvendig å gjøre tilpassinger. Følgende gjelder: «For sent innkomne søknader skal det tas hensyn til så langt råd er, eventuelt skal de behandles som en søknad om inntak det etterfølgende skoleåret» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022, side 104).

Høringsnotatet har også vurderinger av om kompetansekrav for ansatte i skoler og barnehager bør justeres, men konkluderer med at regelverket allerede gir tilstrekkelig fleksibilitet for å ansette personer fra Ukraina uten å endre kompetansekravene i opplæringsloven.

4.6.2 Utkast til ny opplæringslov

Utkast til ny opplæringslov har vært på høring, og regjeringen tar sikte på å legge frem forslag om ny opplæringslov for Stortinget våren 2023.¹⁹ Blant de viktigste endringene som Kunnskapsdepartementet foreslår, er en presisering av at «elever som har bodd kort tid i Norge har rett til morsmålsopplæring med mindre det er åpenbart unødvendig». Blant over 700 hørings svar vil kort nevne at Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og Nasjonalt fagorgan for norsk som andrespråk begge støtter forslaget om å styrke elevers rett til morsmålsopplæring, men foreslår visse presiseringer: NAFO ønsker at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring sidestilles. Fagorganet mener utkastet er tvetydig på dette punktet og foreslår følgende formulering: «Elever som har bodd mindre enn tre år i Norge vil normalt ha behov for morsmålsopplæring og flerspråklig opplæring i fag og skal ha tilbud om dette.»

Kunnskapsdepartementet foreslår ellers å videreføre plikten til å kartlegge elevenes norskkunnskaper før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Det bemerkes at denne plikten vil kunne bidra til bedre kartleggingspraksis på sikt. Det foreslås også å videreføre muligheten for å gi innføringstilbud, samt å

¹⁹ [Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/hoyring/forslag-til-ny-opplæringslov-og-endringer-i-friskolelova)

oppretholde tidsbegrensningen på to år, som er ment å sikre at elevene kommer over i en ordinær klasse så raskt som mulig.

4.7 Oppsummering

Med utgangspunkt i tidligere dokumentanalyse av Utdanningsdirektoratets veiledninger (Aarsæther, 2021), tilsier gjennomgangen av lov og regelverk i dette kapitlet at mange viktige formuleringer er opprettholdt i den siste veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette gjenspeiler at det i liten grad har kommet endringer i opplæringsloven i perioden. Vi har valgt å gjengi dokumentene mest mulig ordrett gjennom kapitlet, slik at vi først nå kommenterer dem, og vi er særlig opp-tatt av forholdet mellom plikter og anbefalinger som kommuniseres til skoleeiere og skoler.

Anbefalingen om at lærere som underviser i innføringstilbud og etter læreplanen i grunnleggende norsk, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk eller i flerkulturell pedagogikk, har vi gjenfunnet, likeledes omtalen av fordeler ved å ha tilgang til flerspråklige lærere. Dette er fortsatt anbefalinger, ikke krav.

Et betydelig handlingsrom er fortsatt tilkjent skoleeiere og skoleledere når det gjelder organiseringen av opplæring for nyankomne elever. Innføringstilbud kan organiseres i egne grupper, klasser eller skoler og innebærer mulighet for skoleeier til å gjøre unntak fra nærskoleprinsippet og kravene til organisering som slår fast at elevene til vanlig ikke kan organiseres etter faglig nivå eller etnisitet. For elever i innføringstilbud kan det også gjøres unntak fra læreplanverket, uten begrensninger på hvor store unntakene kan være, så lenge det er nødvendig for å ivareta elevens behov. Aarsæther (2021) poengterte også at veiledningene (fra 2012/2016) ikke satte begrensninger for hvor mange fag, hvor mange timer per fag eller hvor mange kompetansemål i læreplanen som nyankomne elever i innføringstilbud kunne fritas fra.

Plikten skoleeier har til å kartlegge norskferdigheter før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring og innføringstilbud er tydelig i veiledningen. Plikten til å kartlegge norskferdigheter ble tatt inn i opplæringslovens §§ 2-8 og 3-12 i 2009. Vedtaket skal også beskrive eventuelle avvik fra læreplanverket ut fra hensyn til hva som er nødvendig for å ivareta elevens behov. Aarsæther (2021) fant i veiledningene fra 2012 og 2016 at kartlegging av kompetanse som den nyankomne eleven har fra tidligere skolegang før tildeling av innføringstilbud, bare hadde status som anbefaling. Som beskrevet ovenfor, er det norskferdigheter samt om eleven kan lese og skrive på sitt morsmål eller et annet språk, som *skal* kartlegges. For eldre elever heter det at deres skolefaglige ferdigheter *bør* kartlegges, altså er dette fortsatt en anbefaling. Kartlegging underveis, eller det vi i kapittel 2.2.2 kalte formativ kartlegging, er tenkt å informere tilretteleggingen for den enkelte elev

som får særskilt språkopplæring, og som grunnlag for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen.

Det kan tenkes at presiseringen av hva enkeltvedtaket om særskilt språkopplæring skal inneholde, kan øke bevisstheten om når og hvorfor det fritas fra fag og vurderinger. Enkeltvedtak som kreves for innføringstilbud og for rett til særskilt språkopplæring er relativt detaljerte. Samtidig åpnes det for en betydelig grad av skjønn i formuleringene om at vedtaket skal være til beste for eleven (organiseringen) eller nødvendig for å ivareta elevens behov (avvik fra læreplanverket). Mer grunnleggende er fraværet av krav til sakkyndigvurdering. Det er ikke krav til formell kompetanse på fagfeltet for den som kartlegger. Som beskrevet i kapittel 2.2.2 er også formuleringen «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» et uklart begrep, noe som også åpner for mye skjønn og ulike praksiser i kartleggingen. Dette innebærer at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring gjør vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkelige ferdigheter i norsk) ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder som de velger selv (Randen, 2013).

Tidsfristen for å tilby opplæring for barn i grunnskolealder er utvidet som følge av midlertidige endringer i opplæringsloven på grunn av ankomst av fordrevne fra Ukraina. Det samme gjelder kravet til samtykke fra eleven eller foresatte for innføringstilbud. Gitt de betydelige utfordringene kommunene vil stå overfor ved stor tilstrømning, kan det synes som endringene – med nedtoning av nyankomnes rettigheter – i stor grad tar hensyn til at kommuner frivillig skal ønske å bosette flyktninger.

Til slutt nevner vi at Kjelaas og Fagerheim (2021) gjør oppmerksom på at kategorien nyankomne elever er en lite avgrenset og svært sammensatt elevgruppe, som flere forskere er kritiske til. At de kan være kategorisert som nyankomne over mange år kan bidra til at de over lang tid blir forstått som noen andre enn de vanlige elevene, og forsterke forestillinger, stereotyper og fordommer som allerede omgir minoritetsspråklige elever og andrespråksinnlærere.

5 Tilbudsutforming og regel forståelse

I dette kapitlet beskriver vi hvordan opplæringstilbudene for nyankomne elever er utformet i de tre kommunene og to fylkeskommunene vi så langt har inkludert i studien. Vi konsentrerer oss altså om hvordan skoleeiere har valgt å bruke handlingsrommet de er gitt til selv å bestemme om opplæringen helt eller delvis gis i egne grupper, klasser eller skoler. Vi supplerer fremstillingen med synspunkter fra skoleledere under de samme skoleeierne. Vi vil (i større og mindre utstrekning) belyse forskningsspørsmålene 2.1–2.11 (se kapittel 1.3), fordelt på tre underkapitler, men vi presenterer først en oversikt over caseskolene.

I kapittel 5.2 gir vi korte beskrivelser av hvordan tilbudene er utformet og hvilken varighet de har i de to fylkene (2.8). Vi tar først for oss grunnskolen og deretter videregående opplæring. Vi undersøker hvilke vurderinger og avveinger som er gjort hos skoleeier for organiseringen av opplæringstilbudet til nyankomne elever, (2.4a) og hvordan innplassering i klasser og grupper faller under skoleleders ansvarsområde (2.4.b). Hvor kompetansen finnes, kan også inngå i skoleeiers organisering av tilbudene (2.10). Gjennomgående tar vi for oss hvordan tilbudene eller innplasseringen er differensiert for ulike typer elever (2.5). Dette betyr at vi også berører spørsmål om individuell tilrettelegging og tilpasning i de ulike tilbudene (2.6 og 2.7) sett fra skoleeier- og skolelederperspektiv.²⁰

Det neste delkapitlet handler om regel forståelse. Vi spør hvem som fatter vedtak etter §§ 2.8/3.12 (2.1). Overordnet spør vi hvilken rolle kartlegging av en nyankommen elevs bakgrunn og ferdigheter spiller for tildeling av tilbud (2.3), inkludert for overgang til ordinært tilbud.²¹ Ettersom regel forståelse og tilbudsutforming er tett sammenvevde temaer, velger vi å trekke på begge de to første delkapitlene når vi konsentrerer oss om hvordan regelverket oppfattes og eventuelle usikkerhetsmomenter (2.2). Et siste tema forbundet med regel forståelse er morsmålsstøttet undervisning eller morsmålsopplæring. Vi løfter frem hvordan skoleeiere og skoleledere har omtalt dette.²²

²⁰ Spørsmål 2.6 behandles også i kapittel 7 med klasserommet som utkikkspunkt.

²¹ Forskningsspørsmål 3.7 behandles i kapittel 8, sett fra skolelederens og læreres ståsted.

²² Spørsmål 1.2 og 1.3 behandles i kapittel 6 i større bredde.

Siste delkapittel handler om endring og stabilitet i tilbudene over tid (2.9), utforming av rutiner og beredskap for situasjonelle behov (2.11), og dette belyses med særlig oppmerksomhet om tilgang på flerspråklige lærere og assistenter.

Aller først skal vi referere noen resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til til Skole-Norge våren 2022 (Bergene mfl., 2022).

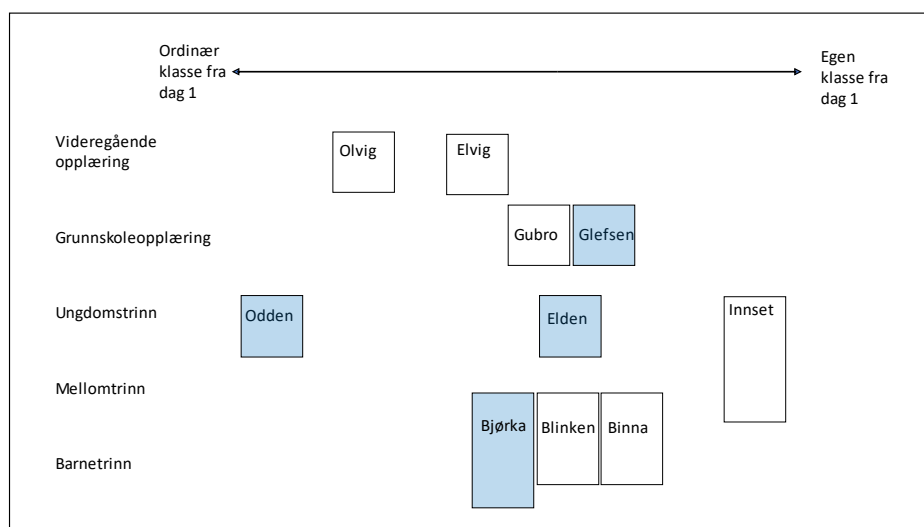
Et bredere bilde av regelforståelse og bruk av kartleggingsverktøy

Bergene mfl. (2022) rapporterer at over halvparten av de kommunale skoleeierne og skoleledere i grunnsopplæringen opplever at paragrafene om rett til særskilt språkopplæring er lette å forstå, mens noe lavere andeler mente de er lett å anvende. Flere sier seg enige i disse to utsagnene på store skoler enn på små skoler, og i flere på skoler i sentrale kommuner enn i mindre sentrale kommuner. Det finnes med andre ord systematiske forskjeller i vurdering av hvor lett det er å forstå og anvende lovverket om rett til særskilt språkopplæring.

I samme undersøkelse kom det frem at nesten halvparten av de kommunale skoleeierne oppga at det er skoleleder som velger hvilke(t) kartleggingsverktøy som skal anvendes for nyankomne elever. Spørsmålet avgjøres enda litt oftere av skoleeier, men ganske sjelden av lærere. Samtlige skoleeiere som bestemmer hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes, oppgir at de bruker kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra Utdanningsdirektoratet (2021a), mange anvender NAFOs verktøy og noen Trondhjemstesten, mens materiale fra privat aktør også forekommer (Bergene mfl., 2022).

5.1 Oversikt over caseskolene i studien

Figur 5.1 illustrerer hvordan de ti skolene vi har besøkt, kan plasseres mellom ytterpunktene ordinær klasse versus egen klasse for nyankomne elever og etter skoletrinn. I tekstboksen under figuren forklares tilbudene.



Figur 5.1 De ti første caseskolene i studien etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller i egen klasse.

I figur 5.1 er det viktig å merke seg øverste linje som angir spennet mellom ordinær klasse versus egen klasse fra første dag. Lyseblå farge angir om skolen bruker flerspråklige lærere eller assistenter, og hvit angir at skolen ikke vektlegger dette. Bruk og ikke-bruk av flerspråklige lærere og assistenter er sammenfallende med fylkestilhørighet.

Skolenavnene er fiktive. De er laget for å formidle viktig informasjon om det tilbudet vi har undersøkt ved skolen. O i Odden og Olvig står for ordinær klasse, mens E i Elvig og Elden står for egen klasse. Samtidig er -vig ment å signalisere at dette er videregående skoler. Navnet Innset viser til at det gis *intensiv* norskkopplæring i en egen skole. Ellers er skolenavnene laget for å gjenspeile skoletrinn. B i Bjørka, Blinken og Binne henviser til barneskole, G i Gubro og Glefsen viser til at det gjelder grunnskoleopplæring, som i begge tilfeller foregår i videregående skoler. Dette er et tilbud som ellers ofte kalles kombinasjonsklasse. I denne rapporten bruker vi ofte betegnelsen «grunnskoleopplæring» om disse tilbudene for ungdom i alderen 16-24 år som har lite skolegang fra tidligere. Betegnelsen brukes på de aktuelle videregående skolene vi har besøkt, hvor den gir mening om et tilbud som ikke er videregående opplæring.

En kjent utfordring i feltet er at samme tilbud kan ha ulike navn (Lødding mfl., 2020), men vi har forsøkt å bruke betegnelsene konsistent i rapporten. For å lette forståelsen, tilføyer vi likevel ofte trinntilknytning, for eksempel «ungdomsskole» etter skolenavnet.

Studiens ti første caseskoler (med skoleeier)

Olvig videregående skole: Studiespesialisering for nyankomne elever i ordinær klasse med noe forsterkning i norsk, engelsk og «vanskelige» fag. (F1).

Elvig videregående skole i F1: Studiespesialisering for nyankomne elever. Egen klasse i vg1, programfag sammen med ordinær klasse i vg2 og vg3. (F1).

Gubro videregående skole: Grunnskoleopplæring lokalisert i videregående skole, modulbasert opplæring i ett til tre år. (F1 og F1K1).

Glefsen videregående skole: Grunnskoleopplæring lokalisert i videregående skole, individuell tilpasning med varighet fra et til fire eller fem år. (F2 og F2K1).

Odden ungdomsskole: Innplassering i ordinær klasse fra første dag og med språklig tilrettelegging. (F2K2).

Elden ungdomsskole: Innføringsklasse på ungdomsskole hvor elevene også har tilhørighet i ordinær klasse, med fadderordning og hospitering. (F2K1).

Innset skole: Intensiv norskopplæring 5.-10.trinn på egen skole for nyankomne med forventet rask progresjon. (F1K1).

Bjørka barneskole: Velkomstklasse 1.-7. trinn, plassert sentralt i skolebygget, trinntilhørighet styrkes ved hjelp av fadderordning. (F2K1).

Blinken barneskole: Mottaksklasser i 3.-5. trinn og i 5.-7.trinn i eget bygg sammen med SFO, hospitering i ordinære klasser. (F1K1).

Binna barneskole: Alfaklasse og mottaksklasse i 3.-7. trinn. Hospitering i ordinær klasse innimellom. (F1K1).

Beskrivelser av tilbudene

Før vi introduserer analyser av casematerialet i neste delkapittel, vil vi kort gi mer kontekstuavhengige beskrivelser av tre hovedtyper av tilbud til nyankomne elever. Bare Odden ungdomsskole med direkte innplassering av nyankomne elever i egne klasser kommer i tillegg til de tre hovedtypene. Først omtaler vi studiespesialisering for minoritetsspråklige elever. Så vidt vi vet har ikke dette tilbudet ikke vært evaluert i nyere tid. Deretter omtaler vi kombinasjonsklasser og innførings-tilbud, som begge har vært evaluert av Rambøll.

Både Olvig og Elvig videregående skoler eksemplifiserer *egget treårig løp i studiespesialisering for minoritetsspråklige elever*. Dette er et tilbud som har eksistert i flere fylkeskommuner, i noen av dem siden før Reform 94. I dette tilbudet kombineres forsterket opplæring i egne grupper i norsk og engelsk for nyankomne elever med opplæring sammen med øvrige elever i programfag. I portalen Vilbli.no beskrives målgruppen med vekt på kort botid (mindre enn fire år), med ferdigheter og kunnskaper på 9. eller 10. trinnsnivå og med ferdigheter i norsk på B1-nivå eller høyere og med et karaktersnitt på 3,5 i de aktuelle programfagene fra ungdomsskolen. Tilbudet har vært utfordret med påpeking av at det bryter med andre bestemmelser, inkludert prinsippet om at organiseringen av

opplæringen ikke skal skje etter for eksempel etnisk tilhørighet ifølge opplæringslovens § 8-2.

Både Gubro og Glefsen er eksempler på **kombinasjonsklasser** (i denne rapporten også kalt **grunnskoleopplæring**). Denne typen tilbud ble startet opp ved Thor Heyerdal videregående skole i Larvik i 2007 og har etter hvert spredt seg til samtlige fylkeskommuner (Rambøll, 2018). En endring i opplæringslovens §4A-1 i 2016 åpnet for å tilby grunnskoleopplæring til elever med behov for dette, selv om de er tilkjent rett til videregående opplæring. Elever i alderen 16-24 år uten rett til videregående opplæring har krav på grunnskoleopplæring for voksne som gjerne gis i kommunale voksenopplæringsentre. Erfaringen var at et slikt tilbud er lite gunstig for elever i alderen 16-19 år, som da går sammen med mye eldre medelever (Rambøll, 2018, Lødding mfl., 2016)).

Rambøll (2018) viser at tilbudet ser ut til å fungere best der hvor det er brukt tid på å utvikle og forankre tilbudet lokalt og der det er knyttet til en overordnet strategi for opplæring av minoritetsspråklige elever. Rambøll (2018) peker også på viktigheten av at opplæringen foregår sammen med jevnaldrende på en videregående skole, samt i et klasserom som er sentralt plassert i skolebygget. Lærere med kompetanse på grunnskoleopplæring og opplæring av minoritetsspråklige elever ser også ut til å være et suksesskriterium. Nivåinndeling av elevene synes dessuten å være avgjørende for elevenes motivasjon og progresjon, samtidig som store forskjeller i faglig og språklig nivå kan gjøre det utfordrende å gi et tilbud som passer alle.

Mottaksklasse, velkomstklasse eller innføringsklasse er betegnelser på opplæring i egne klasser for nyankomne elever i grunnskolen, slik vi finner i Elden, Bjørka, Blinken, Binna og Innset skoler på barnetrinn og ungdomstrinn. Slik organisering for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler ble lovfestet fra 2012. Målet for slik opplæring er uansett at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene og følge den ordinære opplæringen i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2012: s. 3-4). Rambøll (2016) bemerker at delvis integrering er mest vanlig i små kommuner, mens store kommuner gjerne har innføringstilbud i egne klasser. Hybride løsninger synes uansett å være utbredt, slik at eleven kan være tilknyttet en ordinær klasse hvor de får ordinær opplæring i størst mulig grad, med mottaksklassen som et supplement (Nilsen, 2017). Overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse eller veksling mellom de to settingene kan være krevende for eleven og forutsetter godt samarbeid mellom de ansvarlige lærerne (Nilsen, 2017).

5.2 Tilbudenes utforming og varighet

Dette prosjektet er utformet med tanke på å fange opp de nokså forskjellige vilkårene som gjelder i ulike kommuner og fylkeskommuner med hensyn til å gi gode opplæringstilbud til nyankomne elever. De tre kommunene er meget forskjellige, F1K1 er en stor kommune med mulighet for stor grad av differensiering av opplæringstilbud til nyankomne elever. F2K1 og F2K2 er mindre nabokommuner som for øvrig ligner hverandre med hensyn til demografiske forhold, men viser ikke desto mindre til svært ulik tenkning i utformingen av opplæringstilbud til nyankomne elever. De to fylkeskommunene er forskjellige, ved at F1 har et stort tilfang av videregående skoler innenfor et begrenset geografisk område, mens F2 har færre skoler og større reiseavstander.

Både opplæringstilbud og organisering av klasser og grupper vil ha betydning for læreres og elevers erfaringer som er tema i kapittel 7. Vi presenterer først tenkingen som ligger til grunn for tilbudsutformingen på skoleeiernivå, supplert av skoleledere, slik dette er formidlet til oss gjennom intervjuer og skriftliggjorte rutiner som vi har fått tilgang til. I kapittel 5.3 går vi tettere på skolene og inn i praksisfeltet.

5.2.1 Tilbud til barn i grunnskolealder

I F1K1 finnes det fire alternativer for nyankomne elever i grunnskolealder: 1) nærskolen, som kan være aktuell for elever som har noe skolegang fra Norge, og som har oppholdt seg utenlands en tid. Alternativt finnes innføringstilbud som kan deles i tre typer, og gjelder for elever fra og med 3. klasse: 2) Alfabetiseringsgruppe for elever med lite skolebakgrunn og/eller ingen kjennskap til det latinske alfabetet. Dette er et tilbud ved noen få skoler. 3) Mottaksklasse for elever med noe skolebakgrunn fra et annet land og som har knekt lese- og skrivekoden. Tilbudet finnes ved ganske mange av kommunens grunnskoler. 4) Intensiv norskopplæring for elever som kommer fra land med skole og læreplan som ligner det norske og som har aldersadekvate ferdigheter. I mange tilfeller har eleven erfaring fra tidligere med å lære seg et nytt språk, ofte i en skolesammenheng. Varigheten er fem-syv måneder. Tilbudet finnes ved én skole.

I F2K1 er to barneskoler og én ungdomsskole mottaksskoler med velkomstklasser for nyankomne elever i kommunen som helhet. Barna har også trinntilhørighet i ordinære klasser på mottaksskolen, og velkomstklassen omfatter flere trinn. Også første- og andreklassinger går i velkomsttilbudet. Når elevene er klare for overføring til ordinær klasse, kan dette være nærskolen eller samme skole hvis foreldrene ønsker det. Fra skoleeierhold uttrykkes det stor tillit til den faglige kompetansen og erfaringen ved de mest etablerte mottaksskolene. De omtaler dette som deres kommunale grep:

At vi har valgt å plassere tilbudet og kompetansen på et mindre antall skoler er for at den kompetansen ikke skal bli smurt tynt utover. Det er hele grunntanken bak den organiseringen.

I F2K2 plasseres de nyankomne elevene i ordinær klasse fra første dag. Ifølge skoleeier har alle lærere på et trinn i prinsippet ansvar for de nyankomne elevene, men noen lærere har hovedansvaret for den faglige koordineringen, og disse kalles GNO-lærere. Dette er lærerne som underviser de nyankomne elevene i grunnleggende norsk, og som «har ansvaret for å sy sammen opplegget». Følgelig må det samarbeides for å tilpasse timeplaner i de ulike fagene for de nyankomne elevene. Kommunalsjefen mener dette sikrer større tilhørighet for elevgruppen. Også «kjempedyktige morsmålslærere» trekkes frem. Skolene har en grunnressurs for å ivareta behov blant nyankomne elever, og dette mener skoleeier gir større fleksibilitet enn om ressursene var kanalisert til spesifikke mottaksskoler.

En barneskole i kommunen er referansepunkt når skoleeier forklarer modellen. Skolen hadde tidligere innføringsklasse, men erfarte at dette var lite formålstjenlig:

Samarbeidet og samspillet med elevene på trinnet ble ikke godt nok fordi de ble tatt ut og inn av klassen. Og arbeidet med de minoritetsspråklige elevene ble på en måte litt problemfokuseret og fremmedgjort i stedet for å være noe som var naturlig og inkludert i klassemiljøet i klassens daglige liv. Så derfor presset det seg frem et behov for mer endring for at elevene skulle lære mer språk og være mer inkludert, og at familiene skulle bli mer inkludert i nærmiljøet. At de gikk på nærskolen [gjorde at] de også kunne ha de vennene som de gikk til og fra skolen med.

På spørsmål om en slik modell for barneskole også kan egne seg på ungdomstrinnet, poengterte informantene at ungdom ønsker å være sammen med annen ungdom og ikke i innføringsklasse med barn i forskjellig alder. De understreket at det følger ressurser med for å få til en tilpasning, og at det ikke er slik at elevene nødvendigvis tas ut av gruppa fysisk i alle sammenhenger, «det handler også om å tilrettelegge i klassen». De begrunnet modellen ytterligere i at inkludering i et fellesskap så raskt som mulig «gir en betydelig merverdi i forhold til all læringen som skal skje». Modellen kontrasteres til innføringstilbud som skoleeier mener kan gi trygghet, men som det er vanskelig for elevene å komme ut av.

Vår modell er mer bærekraftig inn mot en fremtidig utvikling som vi ser for oss, vi trenger jo arbeidskraft. (...) Det [gjelder å ha] et støttesystem som fungerer, både ressursmessig og personalmessig, det må til ellers så vil det jo ikke gå. Du må jo kunne kartlegge, du må jo ha ressurser inn i morsmål, du må jo ha tospråklige lærere, lærere som kan det. Så det er jo avhengig av et godt system.

Det kan være interessant å se hvordan skoleleder bruker sin myndighet i spørsmålet om hvilket konkret opplæringstilbud en nyankommen elev får. Skolelederen som er intervjuet i denne kommunen (ved Odden ungdomsskole, se figur 5.1), bekrefter skoleeiers oppfatning om at nyankomne elever ønsker å få gå sammen med jevnaldrende. Det har hendt at innplassering ett skoletrinn under disse kan oppleves som belastende for eleven, samtidig som det stadig vil være vanskelig for eleven å ta igjen et trinn. Ved plassering i trinn og klasser forteller skolelederen at det vurderes om det kan være fint for eleven å få en medelev med samme språkbakgrunn, men fremfor alt handler det «hverken om språk eller kultur, men hvem eleven er og hvilket læringsmiljø eleven trenger». På denne måten kan en nyankommen elev som har opplevd traumer, bli plassert i den roligste klassen på trinnet, mens for en annen elev (med samme språkbakgrunn) kan et felles språk med kontaktlærer være mer avgjørende. En slik best mulig tilrettelegging innenfor ordinærskolen, ut fra vurderingen av den enkelte nyankomne elevens behov, synes å forutsette at det finnes et visst tilfang av klasser og av lærere.

Det finnes også viktige begrensninger for hva skoleleder kan bestemme. Skoleeier i F1K1 opererer med et elevtall på 12 i alfabetiseringsgruppene. Hvis en skole har fått seks elever på mellomtrinnet til denne gruppen ved starten av skoleåret, kan ikke skolen si nei til en senere ankommet tredjetrinns-elev som trenger plass, selv om også skoleeier erkjenner at det vil være utfordrende å undervise en elevgruppe fra tredje til sjuende trinn.

5.2.2 Tilbud til ungdom i videregående alder

Et vesentlig spørsmål er ungdommens skolebakgrunn når opplæringstilbud for aldersgruppen 16–19 år vurderes. Dersom eleven har niårig grunnskoleutdanning eller tilsvarende og rett til videregående opplæring, kan forutsetningene for å ha utbytte av videregående opplæring likevel være små, og elever som ankommer sent i skoleløpet og har lite skolebakgrunn, vil også ha bruk for mer grunnskoleopplæring, som beskrevet i kapittel 4.4.1. Grunnskoleutdanning ved et voksenopp-lærings-senter vil være ett alternativ, et annet er grunnskoleopplæring ved en videregående skole.

Representantene for skoleeier i en kommune (F2K1) uttrykker særlig bekymring for nyankomne elever i alderen 16-19 år som ikke har fullført grunnskole, siden disse «faller mellom flere stoler». De bør ikke gå sammen med «mor og far» i voksenopplæringen, men «økonomien snakker» når kommunen allerede har et tilbud (i voksenopplæringen) og likevel skal kjøpe tjenester fra fylkeskommunen (for plassering i videregående skole). Grunnskoleopplæring i voksenopplæring eller kombinasjonsklasse er de eneste alternativene til slike ungdommer i denne kommunen. At samarbeid om kombinasjonsklasser kan være krevende, bekreftes

av fylkeskommunen (F2) som forteller at flere kommuner har trukket seg ut av slikt samarbeid. Nedgang i antall aktuelle ungdommer etter tiltak mot pandemien med stengte landegrenser har også virket inn. Fylkeskommunen hadde på intervju-tidspunktet fire kombinasjonsklasser på ulike steder, det største tilbudet finnes ved en videregående skole hvor det er fire klasser à 15 elever. Disse er inndelt etter hvor lang tid ungdommene antas å trenge i grunnskoleopplæringen: fra ett til fire år. Noen av dem antas altså å måtte bruke fire år i grunnskoleopplæringen. Økonomisk er dette løst slik at kommunen betaler for de første to årene, mens fylkeskommunen betaler for de to siste. Denne videregående skolen med fire paralleller mottar elever fra ulike kommuner og skoler.

Etter gjennomført grunnskole kan nyankomne elever starte i ordinært Vg1 eller i Vg1 over to år, noe informantene oppfatter at det er åpnet for med Utdanningsdirektoratets (2016) forståelse av innføringstilbud.

Med store elevtall og antall skoler, finnes det i F1 betydelige muligheter for differensiering og dimensjonering av tilbud til nyankomne elever. «Skreddersøm» er et stikkord informantene i denne fylkeskommunen fremhever når de snakker om inntaket på minoritetsspråklig grunnlag. For ulike tilbud, som forberedende vg1 (eventuelt med forsterket engelsk eller forsterket matematikk) og vg1 (det kan være studiespesialisering for minoritetsspråklige, ordinære programområder eller komprimert studiespesialisering for minoritetsspråklige), finnes veiledende kriterier for krav til utdanning, krav til nivå i fag, krav til norskferdigheter og eventuelt krav til karakterpoeng fra 10. trinn.

I denne fylkeskommunen er det et prinsipp at elever med lite skolebakgrunn og elever med aldersadekvate skoleferdigheter ikke skal plasseres i samme klasse, altså er det slik at også sammensetningen av klasser er et vurderingspunkt for inntakskontoret. Når det er aktuelt å gi et særskilt, parallelt tilbud i en videregående skole, tas også karaktersnittet ved den videregående skolen med i betraktningen, med tanke på at den nyankomne eleven skal kunne finne seg til rette i skolemiljøet.

Som forespeilet innledningsvis, ser vi i dette delkapitlet hvor ulike betingelsene er for å gi opplæringstilbud til nyankomne elever mellom kommuner og fylkeskommuner. Uansett skal vi – i resten av kapitlet og rapporten – se at tenkningen om hva som er best for elevene på skoleeivnivå, utfordres i praksisfeltet.

5.3 Tolkning av lov og regelverk, tilkjenning av rett til særskilt språkopplæring

Som beskrevet i kapittel 4, er det ifølge opplæringsloven skoleleder som har ansvar for å fatte enkeltvedtak om særskilt tilrettelagt språkopplæring, og vedtaket skal vise til resultater av kartlegging hvor også oppstartsamtale inngår. Samtalen skal blant annet avklare skolebakgrunn og språkferdigheter. Enkeltvedtak er

nødvendig dersom en elev skal ha tilbud om plass i innføringsklasse og/eller følge læreplan i grunnleggende norsk (i innføringstilbud eller i ordinært tilbud), og vedtaket skal legge kartleggingen til grunn. Intervjuene i de to første casefylkene ble gjennomført før det midlertidige avviket fra prinsippet om samtykke til opplæringstilbud (se kapittel 4.6.1) var fastsatt eller var blitt kjent. Senere i kapitlet tar vi for oss synspunkter fra det tredje casefylket om dette.

5.3.1 Vedtak gjøres av rektor med grunnlag i kartlegging

Grunnskolen

Alle de tre skoleeierne på kommunenivå fikk spørsmål om hva som skjer fra en elev er bosatt i kommunen frem til eleven har et opplæringstilbud. Alle har forklart at skoleleder fatter enkeltvedtak, og at kartlegging er utgangspunkt for tildeling av tilbud. De har på ulikt vis også kommentert prinsippet om samtykke.

I F1K1 skal eleven melde seg for nærskolen, og da går det også en beskjed til et kompetansesenter som gjennomfører kartlegging og den første samtalen med eleven og foresatte. Ved senteret utformes det på bakgrunn av kartleggingen, en anbefaling om egnet opplæringstilbud for eleven og en pedagogisk rapport som oversendes foresatte, nærskolen og mottaksskolen, hvis denne ikke er nærskolen. Barnet skal ha skoleplass senest fire uker etter ankomst. Kompetansesenteret søker om plass på mottaksskolen hvis innføringstilbud er aktuelt, og i så fall er det mottaksskolen som fatter enkeltvedtak. Ellers er det nærskolen som fatter vedtaket. Uansett kan det bare fattes med bakgrunn i den pedagogiske rapporten som er utarbeidet av kompetansesenteret. Hovedformålet med denne «er å legge til rette for en god start for eleven og bidra til tidlig innsats og tilpasset opplæring». I utgangspunktet kunne kanskje antall år i Norge være et hinder for å gi elever rett til særskilt språkopplæring. Kommunen understreker imidlertid sterkt at det er norskferdighetene og ikke botid som vurderes i spørsmål om tilbud.

Informantene understreker at elev og foresatte skal samtykke til det anbefalte tilbudet. Der hvor foresatte har vært negative til tilbudet, har det som oftest handlet om logistikk, for eksempel at det er vanskelig om en søskenflokk spres på flere skoler.

Senere kartlegginger som gjennomføres på de enkelte skolene, kan ha andre vektlegginger enn den første. F1K1 gjennomfører et utviklingsarbeid for at lærere skal settes i stand til å bruke Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy og knytte dette til læreplanen i grunnleggende norsk, men så langt har skolene og lærerne metodefrihet i valg av verktøy. Kommunen har nedfelt hva som skal være gjeldende rutiner i et rundskriv til hjelp for alle kommunens grunnskoler.

I F2K1 er det et integreringsteam i NAV som har første kontakt med den nyankomne, og som kartlegger behov for opplæringstilbud, barnehageplass, helsestasjon og annet. Dette teamet samarbeider med opplæringsavdelingen i kommunen. Nyankomne fordeles på velkomstklasser i de tre mottaksskolene med enten barne- eller ungdomstrinn, som mottar nyankomne fra hele kommunen og som også har ordinære klasser. Her gjennomføres oppstartsamtale med eleven og foresatte om skolegang før ankomst, språk, elevens gode egenskaper og interesser, og eventuelle særlige behov og utfordringer. Fra dag én blir eleven også tilknyttet en vanlig klasse og har følgelig to kontaktlærere. Velkomstklassen inkluderer flere klassetrinn, og hver elev har sin egen individuelle plan.

Mottakstilbudet er frivillig, og eleven kan også starte i nærskolen, men oppfølgingen vurderes av informantene som dårligere enn den vil være i velkomstklassen. Å sørge for kontinuerlig kartlegging er svaret på at eleven eller foreldrene kan være opptatt av overgang til nærskolen så fort som mulig.

Kartleggingsverktøyet som brukes er utviklet lokalt, det bygger på flere kilder, blant annet Kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige skolestartere utviklet i Trondheim. Det er ment for bruk i alle skolene for en mest mulig enhetlig praksis. Det er utviklet av lærere ved mottaksskolene som også har bidratt til større systematikk og enhetlige rutiner. Verktøyet skal også brukes når elever går over i nærskolene. Verktøyet inkluderer også informasjon om saksgang ved bekymring om spesialundervisningsbehov.

Når F2K2 får melding om at det kommer en familie for bosetting, koordineres tjenesteyting av et voksenopplæringsssenter som har tett kontakt med avdelingen for oppvekst i kommunen. Tre dager brukes til å bli kjent med eleven og til kartlegging av morsmål, norsk, engelsk og matematikk. Noen trenger også bistand fra pedagogisk-psykologisk senter, avhengig av hva de har opplevd. Også foreldrene trekkes inn for å sikre best mulig samarbeid. Det kan det være utfordrende å rekruttere morsmålslærere, dersom det er store og omfattende behov for det, men til tross for et sammensatt bilde, omtales morsmålsstøtte som godt dekket. Grunnressursen skolen er tildelt, kan justeres etter behov, noe skoleleder melder fra om til skoleeier etter kartleggingen.

Samtykke er ikke et vanskelig tema, ettersom informantene opplever at tilbud på nærskolen er helt i overensstemmelse med hva nyankomne elever og foreldrene ønsker.

I samarbeid med skolelederne som har ønsket et enhetlig system som «likeverdige og fremtidsrettede opplæringsinstitusjoner», har kommunen utviklet et kartleggings-årshjul. Verktøyene som nevnes er generelle,²³ men de har «også tatt i bruk kartleggingsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet.»

²³ [Conexus - Fra innsikt til oppfølging!](#); [Vurderingsverktøy for skole](#) | [Matematikksenteret](#)

Denne skoleeieren (F2K2) har i likhet med skoleledere (f.eks. ved Blinken) beskrevet mulighetene som ligger i å utforme en individuell plan for eleven (hvilket også er lovpålagt). For eksempel ved sterke matematikkferdigheter, kan en elev i innføringstilbud hospitere eller følge ordinær læreplan i matematikk. Dette har to implikasjoner: For det første: Innenfor en modell hvor eleven får opplæring i ordinær klasse skal det også ligge et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og avvik fra læreplan til grunn. For det andre: Opplæringen i innføringstilbud behøver ikke å innebære at hele skoledagen tilbringes i det ene klasserommet utelukkende med opplæring i norsk og uten andre skolefag. Hvorvidt det er ulik grad av individuell tilrettelegging, avhengig av om eleven får opplæring i ordinær klasse eller i egen klasse for nyankomne elever, kan ikke så langt bekreftes entydig på skoleeier eller -ledernivå. I kapittel 7 går det frem at lærere mener det er lettere å få til individuell tilrettelegging i egne klasser, og at elevene også opplever det slik.

Overganger til videregående opplæring

Fra inntakskontoret i F2 ble det formidlet at deres første kjennskap til nyankomne oppstår når kommuner tar kontakt angående søkere til videregående skoler eller kombinasjonsklasser. De understreker at det er elevens søknad som er utgangspunkt for hva de gjør, men forut for dette igangsettes et «ganske stort apparat ut mot rådgivere» med informasjon om tilbud og søknadsfrister. For å igangsette kombinasjonsklasser på mindre steder må det vurderes om antallet søkere er forsvarlig ut fra økonomiske hensyn. Glefsen videregående skole foretar kartlegging av søkere og kan dele dem i fire paralleller avhengig av ferdighetsnivå og forventet progresjon. Som allerede nevnt, vil denne grunnskoleopplæringen kunne ta mellom et og fire år. Nyankomne med rett til videregående opplæring kan også søke vg1 over to år. Et vedtak om særskilt språkopplæring kan også inneholde vedtak om at en kan få bruke to år på vg1. Når søkere har skolebakgrunn fra et annet land og ønsker et ordinært vg1-tilbud, bruker inntakskontoret databaser til hjelp for å vurdere hvordan resultatene svarer til grunnskolepoeng fra norsk 10. trinn, slik at de «har en fair sjanse til å konkurrere seg inn på tilbudet de selv har lyst på, at det ikke bare blir stående som null poeng der de har vitnemål».

F1 kan gi tilbud som er mest mulig i overensstemmelse med behovene hos søkeren og i tråd med avgiverskolens (ungdomskolens) vurdering. Et stort tilfang av tilbud eksisterer, med differensiering etter ferdighetsnivå, etter forventet progresjon og dessuten med ulik grad av mulighet for hospitering eller kontakt med ordinære klasser. Også i denne fylkeskommunen står inntakskontoret for utstrakt informasjonsarbeid overfor avgiverskoler om tilbudene. For individuelt inntak på minoritetsspråklig grunnlag vil inntakskontoret ha en pedagogisk rapport med resultater fra kartlegging på morsmål, eventuelt karakterutskrift fra et annet land, vitnemål og vurdering fra avgiverskolen og en nyere kartlegging foretatt ved

kompetansesenteret. Ved dette inntakskontoret blir det sterkt understreket at grundig og adekvat kartlegging er et avgjørende vilkår for å finne et godt tilbud.

For begge fylkeskommuner er det den enkelte ungdom selv som står som søker, men det foregår også utstrakt veiledning overfor søkeren innenfor avgiverskolen. Begge vektlegger innhenting av samtykke. De har også begge erfaringer med at ungdom som heller ville inn i ordinært tilbud, har kommet tilbake med spørsmål om de likevel kan få det språklig tilrettelagte tilbudet, når de har oppdaget at de ikke klarer å følge den ordinære opplæringen.

5.3.2 Erfaringer på skolenivå med vanskelige lovtolkninger

Intervjuene med skoleeiere gir inntrykk av at det dreier seg om oppgått terreng når en skal gi opplæringstilbud til nyankomne elever, selv om det kan variere hvorvidt rutiner er skriftliggjort. Skoleledelsen må på sin side ta konkrete avgjørelser om hvem som skal være i samme klasse eller gruppe. Det kan synes som usikkerhet om tolkning av regelverket eller opplevelse av at handlingsrommet er trangt, kommer til syne og gjøres eksplisitt på skolenivå mer enn fra skoleeier.

Lærerne ved en av skolene erfarer at elever som har lite skolegang fra tidligere, kan trenge mer enn de to årene som loven gir adgang til for innføringstilbud:

Ja, det er jo egentlig to år. Det er jo det som reglene sier. Men det er jo de som kommer som kanskje har gått litt på barneskole-mottak, og så kommer de hit. Noen av dem er her i tre år, selv om de har vært på barneskole. Vi har elever nå også som har det, og løsningen er jo at de meldes inn til PPT. Ett til to år i mottak også blir vedtaket at opplæringen fortsetter i mottaksklasse.

Lærerne forklarer at siden § 2-8 bare gjelder norskferdigheter, anvendes § 5-1 om rett til spesialundervisning. Dette omtales som «et voldsomt dilemma». Kanskje kunne elevene med veldig lite skolebakgrunn lært seg norsk på to år, «men de skal lære engelsk, matematikk, naturfag på tiendetrinns-nivå». De forteller at dette gjelder mange elever, og at det er umulig å forholde seg til «den holdningen at to år er nok». Det synes altså som tidsbegrensning for innføringstilbud kan generere behov for spesialundervisning.

I kombinasjonsklasser finnes det elever som går i grunnskoleopplæringen i fem år, altså mer enn vi har hørt fra skoleeiernivået. For grunnskoleopplæring er det ikke satt begrensning for antall år slik som for innføringstilbud. I kapittel 7 formidler vi synspunkter fra elever om hvordan de opplever å gå i grunnskoleopplæring generelt og hvordan de opplever at tiden trekkes ut og at de ikke kommer i gang med videregående skole som deres jevnaldrende.

En skoleleder hevdet at kommunens rigging for mottak av flyktninger kan medføre at enkelte nyankomne ikke blir fanget opp, som for eksempel barn som

ankommer med familieforening, og hvor en forelder allerede er etablert i landet. Når elever i alderen 16-19 år uten grunnskolekompetanse plasseres i grunnskoleopplæring lokalisert i en videregående skole, kan de betraktes som deltakere (som i voksenopplæringen), og de vil da ikke ha fulle elevrettigheter på linje med videregåendelevnene ved skolen, som beskrevet i kapittel 4. Som vi har sett, er en konsekvens at reglene om fraværsgrense ikke gjelder for dem, noe de ifølge lærere vi har intervjuet, snapper opp meget fort. En annen konsekvens som erfarer på skolenivå, er at de ikke har rett til sakkyndig vurdering av PP-tjenesten, og følgelig heller ikke til tilpasset opplæring i forbindelse med eventuelle spesialpedagogiske vansker. Her må vi ta forbehold om at vi ikke kjenner de konkrete sakene, men som referert i kapittel 4, er Utdanningsdirektoratets lovtolkning at kommuner som oppretter tilbud om mer grunnskoleopplæring, også plikter å tilby spesialundervisning hvis deltakerne har rett til dette. Problemet, slik det presenteres fra lærerne på den aktuelle skolen, er at deltakere kan gå i grunnskoleopplæring i flere år før de har rett til sakkyndig utredning.

Fra rektorhold ser vi et klart eksempel på at rett til morsmålsopplæring tolkes med utgangspunkt i prinsippet som er tydelig signalisert fra statens side, om at dette skal være til støtte for at eleven skal lære norsk, ikke for å utvikle morsmålsferdighetene. Hvis en elev har morsmålsopplæring i polsk på syvende året, må det forstås slik at dette ikke hjelper på norskinnlæringen, og man må følgelig finne andre og bedre tiltak. Videre får alle de nyankomne elevene på denne skolen særskilt norskopplæring, mens morsmålsopplæring utover det skolen kan legge til rette for på grunnlag av kartleggingen og med gitt eller justert ressursramme, er avhengig av at foreldrene søker om det. Forklaringen på at helt nyankomne elever ikke har morsmålsopplæring er følgelig at de ikke hadde søkt. Det legges ellers, ifølge rektor og skoleeier, en del arbeid i å rekruttere tospråklige lærere og assistenter.

5.4 Stabilitet og endring

Det synes som skoleeierne i de to mindre kommunene (F2K1 og F2K2) har valgt en modell som de mener er bærekraftig, uansett om denne er innplassering av nyankomne elever i velkomstklasse ved en av mottaksskolene eller i ordinær klasse fra første dag. Den store kommunen kan for sin del operere med begge typer tilnærminger og differensiere ytterligere med hensyn til intensitet og varighet av norskopplæringen. Vi har sett at F2K2 har bevissthet om en historisk vending hvor de har valgt å forlate ordningen med innføringstilbud.

For flere skoleeiere og skoler kan det synes som beredskap for å ta imot nyankomne fra Ukraina både aksentuerer eksisterende utfordringer og nødvendiggjør en skjerping av rutinene for hvordan arbeidet skal foregå. På denne måten kan

Ukraina-krisen forstås som et prisme som synliggjør styrker og svakheter i det eksisterende apparatet.

5.4.1 Erfaringer fra møte med fordrevne fra Ukraina

I møte med nyankomne elever fra Ukraina har skoleledergruppa i kommunen (F2K2) spurt hvordan det skal håndteres: «Skal vi samle dem på ett sted?». Dette fant de fort ut at de ikke ville, ettersom mange elever, som følge av spredt bosetting, ville få betydelig reisevei. «Det trodde ikke vi var bra for de nyankomne». Da det blant de nyankomne fantes de som ble glade for å høre om tilbud ved nærskolen, tok kommunen dette som bekreftelse på at deres modell er ønsket. I møte med ganske nye situasjonelle behov, ble altså eksisterende modell konsolidert i denne kommunen.

Situasjonen som har oppstått med fordrevne fra Ukraina, fremstår som en prøvestein. Usikkerheten om hvor mange den enkelte kommunen og skolen vil motta er en del av bildet, men dette har man også erfart tidligere. I F2K1 har involverte seksjoner og etater rustet opp beredskapen og gjennomgått ansvarsdeling og rutiner for å kunne ta imot det man trodde ville bli et betydelig antall flyktninger. Dette har skjedd i ukentlige tverrfaglige møter, og målet har vært å få disse nyankomne fortrest mulig inn i skoletilbud, hvilket informantene i kommunen også mener at de så langt har lyktes med. Ingen vet heller om ukrainerne vil bli værende eller mest av alt ønsker å vende tilbake. Konkret erfarer F2K1 at de har tatt imot ukrainere i skolene som senere har flyttet videre til andre kommuner.

Mobilisering og skjerping av rutiner kommer også til uttrykk fra fylkeskommunen i det tredje fylket vi har valgt til denne studien, hvor det også har vært en aktualisering og oppfriskning av rutiner som skal gjelde for mottak av nyankomne elever. Rutinene er forbedret, hevdes det. I tillegg uttrykker den tredje fylkeskommunen at de verdsetter den midlertidige lovendringen som gir skoleeier anledning til å avvike fra plikten til å innhente samtykke fra eleven til opplæringstilbudet som anbefales.²⁴

For kommunen F2K1 illustrerer Ukraina-situasjonen en vedvarende usikkerhet om hvordan de skal planlegge for tilsetting av morsmåls lærere og assistenter. Opprustning for å ivareta elever som kommer fra bestemte land i en periode, og krav om fast ansettelse av tospråklige lærere og morsmåls lærere, kan kollidere når behovet ebber ut.

Det er det her med å greie å ha et sånt bærekraftig tilbud, men samtidig da ikke sitte med altfor mange [i fast tilsetting], det er jo et kostnadsspørsmål (...) Nå har det vært en periode som har vært stille igjen, ikke sant? Og dette er jo utfordring

²⁴ Med unntak av erfaring med mottak av flyktninger fra Ukraina, må rapportering fra det tredje fylket i studien vente til sluttrapporten.

for oss som skal administrere tilbudet i forhold til at vi tilsetter folk og ja, så har vi ikke behov, og så er det nye grupper som kommer med nye språk.

I F2K2 blir det også gitt uttrykk for at stadige endringer i hvem som kommer, kan være et problem for tilsettingen av morsmåslærere. Når det gjelder ukrainere oppfatter de at det ikke er et stort behov for tolketjenester: «De snakker jo engelsk. Og de har jo et skolesystem hvor de egentlig er ett år før oss i læringsløpet.» Dette setter informantene også i sammenheng med at det trolig var de mest ressurssterke med venner og familie i Norge, som først klarte å komme ut av landet.

Antakelsen om at ukrainere snakker engelsk, er for øvrig ikke entydig bekreftet på skolenivå i vårt intervjumateriale.

5.4.2 Uforutsigbarhet ved tilsetting av morsmåslærere

Balansegangen mellom en god tilgang på morsmåslærere og -assistenter og ikke for mange i faste stillinger med tanke på skiftende behov, som beskrevet ovenfor, er et dilemma for kommuner som velger å tilby slik opplæring. Kommuner som velger å ikke tilby morsmålsopplæring, slipper dette dilemmaet.

Å rekruttere kompetente flerspråklige lærere eller -assistenter kan være en utfordring i en liten eller middels stor kommune. Eksempelvis poengteres det (i F2K2) at i «Kongo er det veldig mange språknyanser». Andre steder vektlegges nyankomne elevers skolespråk. Som beskrevet i kapittel 2.1, kan «morsmål» være et problematiske begrep blant annet i Kongo, hvor det ikke gir mening å snakke om morsmål eller førstespråk (Steien, 2021).

F1K1 har de erfaring fra mange år tilbake med at morsmåslærere ikke har vært kompetente lærere. Man vil ha en lærer som er allmennlærer pluss at de er flerspråklige. «Det ligger en redsel i bunnen for å gå på en smell», forklarer en representant for skoleeier.

Fra F1K1 hevdes det at når det etter hvert har kommet erfarne lærere fra andre steder i landet hvor både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring er mye mer brukt enn det som har vært vanlig i F1K1, og «de ser veldig fordel av det», er det etter hvert kommet mer i fokus: «Så vi jobber jo veldig nå for å snu den trenden». Dette omtales som en styrking av kompetanse, men også som et viktig holdningsarbeid. I kompetansehevingstiltak for lærere som underviser i innføringstilbud, har det stadig vært vekt på flerspråklighet og morsmål som ressurs på samlingene. Dette anser informantene også som en del av holdningsarbeidet.

I denne kommunen (F1K1) vil tospråklige lærere være ansatt ved den enkelte skolen, mens i F2K1 og F2K2 vil de tospråklige lærerne være ansatt i kommunen, de har ulikt antall timer på forskjellige skoler avhengig av behovet, og «det er lærerne som må flytte på seg, ikke elevene». I den ene av disse kommunene er det noen titalls årsverk på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig

fagopplæring fordelt på skolene, i tillegg fremhever informantene høy lærertetthet som en viktig faktor for god opplæring også til nyankomne elever.

5.4.3 Manglende kunnskapsgrunnlag for evaluering av tilbud

På spørsmål om hvordan skoleeiere selv vurderer kvaliteten på opplæringstilbudene de gir til nyankomne, har flere poengtert at de har et for dårlig datagrunnlag til å gjøre en slik vurdering. De savner gode verktøy for å vurdere kvaliteten, for eksempel ved å undersøke progresjonen. Også nyankomne elevers liv på fritiden og integrering i nærmiljøet, kunne det vært interessant å vite mer om. Den eneste skoleeieren som så langt har fremhevet at de vektlegger kartlegging og registrering, bruker verktøy som ikke er sensitive for eller egnet for elever med annen språkbakgrunn.

5.5 Oppsummering

Til tross for ulike opplæringsmodeller og overbevisninger om hva slags opplæring som er best for nyankomne elever, følger skoleeierne vi har intervjuet opp kravet om tidlig kartlegging av nyankomne elever, før de fattet vedtak om særskilt språk-opplæring og eventuelt innføringstilbud. Det varierer hvilke kartleggingsverktøy som brukes. Et enhetlig verktøy på tvers av skolene for å kunne følge opp elevenes utvikling og mulig overgang til ordinær opplæring, er gjerne et eksplisitt mål, som i varierende grad er nådd.

Den lovfestede begrensningen på to år i innføringstilbud kan se ut til å produsere spesialpedagogiske vedtak i tilfeller der nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra tidligere, ikke er faglig klare for ungdomstrinnet etter innføringstilbudet. Mer grunnskoleopplæring er også et alternativ, hvor elever ifølge våre informanter kan gå fra ett til så mye som fem år. Etter dette er det mulig å gå over i forbedende vg1, vg1 over to år, eller parallelle løp for elever med kort botid innenfor et utdanningsprogram. Det er ikke tvil om at veien frem til fullført og bestått videregående opplæring for enkelte kan være svært lang. I kapittel 7 skal vi se hvordan elever selv omtaler dette.

Den største kommunen i vårt casemateriale kan gi et bredt spekter av tilbud, og her er skreddersøm en viktig del av deres selvforståelse. De kan lage differensierte tilbud og vektlegge at elever med veldig forskjellig skolebakgrunn ikke skal dele klasserom. Et slikt prinsipp blir vanskeligere å holde i hevd i mindre kommuner med færre skoler, større avstander og like heterogen elevgruppe. I den ene kommunen har de tro på spesialiserte skoler, med innføringstilbud og velkomstklasser for svært sammensatte elevgrupper, ved siden av ordinærklassene. I den andre kommunen går nyankomne elever uansett skolebakgrunn, direkte inn i ordinære klasser, med språklig tilrettelegging. De to mindre kommunene har med andre ord

radikalt forskjellige løsninger, og de er samtidig opptatt av fordelene ved den typen tilbud hver av dem har utviklet.

For kommuner som ønsker å gi morsmålsstøttet undervisning til nyankomne elever, kan prinsippet om fast ansettelse utfordres av at det er umulig å forutsi hvilke språk som vil være aktuelle i årene som kommer. Kommuner som ikke velger slik opplæring, slipper dette dilemmaet.

I de tre kommunene og de to fylkeskommunene forklares tilbudene med henvisning til tradisjon og erfaringer som er gjort, men også til brudd med tidligere praksis ut fra erkjennelse av svakheter. Mottak av elever fra Ukraina synes både å aksentuere utfordringer og å innskjerpe rutiner. På den måten kan mottak av fordrevne fra Ukraina synliggjøre styrker og svakheter i det eksisterende apparatet.

6 Andrespråksdidaktiske praksiser

I dette kapitlet tematiseres andrespråksdidaktiske praksiser. For å kunne svare på spørsmålet «Hva kjennetegner gode opplæringstilbud for nyankomne elever?» retter vi oppmerksomheten mot klasseromspraksiser som har som formål å styrke elevenes språkferdigheter generelt og norskferdigheter spesielt. Det rettes særlig oppmerksomhet mot lærerens tilrettelegging, bruk av tidligere tilegnede språk (ofte morsmål) i undervisningen og læremidler. Vi tar utgangspunkt i praksiser som, basert på observasjoner og lærerintervjuer, opplevdes som hensiktsmessige og tråd med nyere andrespråksforskning, mens mindre heldige praksiser ikke tematiseres. For å gi et helhetlig bilde av disse praksisene, gir vi innledningsvis i kapitlet noen lengre beskrivelser av observasjoner fra ulike klasserom.

6.1 Glimt fra klasserommene

6.1.1 Bjørka barneskole med mottaksklasse

Velkomstklassen på Bjørka skole er en egen klasse for nyankomne. 14 elever fra 1.-7. er samlet i én klasse. En gruppe ukrainske elever har gått på skolen i ca. 12 uker, og det er ukrainsk morsmålsassistent til stede i klassen hver dag. Alle elevene har tilbud om morsmålsstøtte noen timer i uken.

Alle elevene i klassen presenterer seg og forteller hvor gamle de er, hva de heter, hvor de kommer fra og hvilke språk de kan. De fleste kan mange språk. De skal også si hvilket trinn de tilhører. De får slik sett demonstrert at de behersker helt grunnleggende vokabular i norsk, knyttet til seg selv. Noen av elevene presenterer seg med det som trolig er innlærte formularer og trenger støtte fra lærer, mens de med lengre oppholdstid presenterer mer selvstendige og lengre ytringer.

Elevene arbeider med tema kroppen, og dagens tema er sanser. Lærer bruker visuelle digitale hjelpemidler og snakker langsomt og tydelig. Hun repeterer nye ord og knytter sansene til ord for kroppen, som elevene kjenner fra før, for eksempel «se» til «øye/øyne». Den ukrainske morsmålsassistenten oversetter og forklarer. Økta med felles undervisning er ganske kort, og avsluttes med at de synger sangen *Hode, skulder, kne og tå*, som noen av elevene kjenner fra før. Videre arbeider elevene selvstendig med oppgaver, alene eller to og to. Alle elevene i denne klassen har individuell opplæringsplan og får tildelt oppgaver tilpasset alder og norskerferdigheter. Elevene har både individuell timeplan og timeplan til trinnet festet på pulten sin. Læreren påpeker i intervju at tilknytningen til ordinær klasse er viktig av sosiale årsaker, og at de derfor legger stor vekt på dette.

Innimellom kommer elever fra trinnsklassene og henter elever ut i friminutt. Elever fra den ordinære opplæringen har fadderansvar for elevene fra velkomstklassen. Én elev blir hentet av naturfaglæreren i 5. trinn fordi hun skal være med å avslutte et opplegg om geologi basert på en tur klassen hadde vært på tidligere. Det er slik sett mye som skjer i klasserommet, men vi får inntrykk av at alt er planlagt, og at dette er vanlig. Klasserommet er plassert rett ved hovedinngangen. Elevene sitter i hesteko, slik at alle ser hverandre.

Elevene jobber med individuelle oppgaver som læreren deler ut. Elevene får ulike oppgaver ut fra alder og norskerferdigheter. Klassen har svært mye materiell som er utviklet på skolen gjennom flere år. Det er ett tema hver uke. Disse temaene er også tilrettelagt for at foreldrene skal hjelpe barna å skrive inn ord på morsmål. Dette sikrer ifølge lærer at foreldrene ansvarliggjøres og myndiggjøres overfor barna selv om de i varierende grad kan hjelpe dem med norsk.

6.1.2 Elden ungdomsskole med mottaksklasse

I inngangspartiet til Elden skole henger det skilt der det står velkommen på mange språk. Det er 22 elever i velkomstklassen etter at en større gruppe elever fra Ukraina kom seks uker før. De andre elevene kommer fra ulike land, og har ulik oppholdstid. Noen har gått der i snart to år og er i en prosess med å bli gradvis overført til ordinær opplæring. Alle elevene i velkomstklassen har tilgang på morsmålslærer eller -assistent noen timer i uken. Morsmålslærere kan også være med når elevene har ordinær undervisning på trinnene sine. Den dagen vi er på besøk begynner med feiring av at klassen har vunnet en konkurranse, og det er svært god stemning. Etter en felles oppstart blir klassen delt i to basert på faglig nivå for å jobbe med matematikk. Tre morsmåls-lærere eller -assistenter er med gruppen og støtter elevene i læringen.

En av elevene vi intervjuer fra denne klassen, er nyankommet fra Ukraina og går på 10. trinn. Han har funnet seg godt til rette på Elden skole. Eleven har aldersadekvat skolegang fra Ukraina, men har gått på tre ulike skoler. Han sammenligner Elden med skolen i Ukraina og sier at det var veldig strengt og at de jobbet veldig mye med ulike individuelle oppgaver på skolen der, mens i Norge jobber elevene mer sammen. Eleven lærte ukrainsk på skolen, men snakker russisk hjemme. Han er svært glad for at de har morsmålsassistent og peker på at det er viktig for at han skal kjenne seg trygg. En annen ting han liker med Elden skole, er at de har tilgang til gode digitale hjelpemidler, som oversettelsesprogrammer, noe som gjøre læringsprosessen enklere. Foreløpig har han kroppsøving og kunst- og håndverk sammen med ordinært 10.-trinn, og han skal snart begynne å ha engelsk med dem også. Han beskriver et godt klassemiljø og forteller at han har blitt gode venner med de andre elevene i velkomstklassen, men at han ikke har blitt kjent med noen norske enda. Det har han lyst til. Selv om han trives godt i Norge, håper han å kunne dra tilbake til Ukraina så fort krigen er over.

En annen elev vi intervjuer, kommer fra Thailand. Han går også på 10. trinn og har bodd fem måneder i Norge. Han snakker thai, litt engelsk og litt norsk. Eleven forteller at han har gått litt på skole i Thailand, men at der er alt annerledes enn på skolen i Norge. Han liker seg på skolen, men synes alt er ganske vanskelig både språklig og faglig. I Thailand likte han best naturfag, men han sliter med å lære seg det norske fagspråket for naturfag. Eleven forteller at han trives godt i velkomstklassen og har venner der. Han deltar også i kroppsøving og kunst og håndverk med trinnklassen, men sier at han ikke har blitt kjent med noen der fordi det er vanskelig å snakke med dem. De timene han liker best, er de timene han har med seg morsmålslærer i thai, for da føler han seg ikke så dum.

Lærerne på Elden tar til orde for at egne klasser for nyankomne elever er et viktig grep, ikke minst for å trygge elevene i en sårbar fase. Et viktig verktøy både for å skape trygghet og for å tilby tilpasset opplæring, er ifølge dem bruk av morsmålsstøtte, og mer generell bruk av elevenes tidligere tilegnede språk som ressurs. De peker på at dette krever særskilt kompetanse om andrespråklæring, og de mener at den spesialistutdanningen de har, er et viktig utgangspunkt for å kunne «kaste seg rundt» og improvisere i klasser der det er vanskelig å planlegge hvordan dagen skal bli.

6.2 Lærerens tilrettelegging for norsklæring

Lærerens rolle i klasserommet er avgjørende for at språklæring skal finne sted. Man vet fra forskning at både lærerens egen språkbruk, kunnskap om språk og holdninger til språk samhandler med elevenes læringsprosesser (Monsen og Randen, 2022). I en del klasserom for nyankomne vil det også være slik at læreren er den eneste morsmålsbrukeren av norsk og slik sett er elevenes viktigste kilde til språklig input på norsk.

6.2.1 Tilrettelegging for språklæring

En metodikk som lærere i vår studie i stor grad benytter, er bruk av konkrete i forbindelse med ordlæring. Konkreter kan være gjenstander, bilder og modeller, eller digitale hjelpemidler som apper, animasjoner og filmer. Det kan også være enkle strategier som bruk av skriftlig støtte i tillegg til muntlig formidling. Bruk av konkrete er basert på tanken om at det er lettere å forstå nye og abstrakte språklige elementer når man kan få dem inn via ulike sanseinntrykk. Mens kunnskap formidlet muntlig, er forgjengelig og krever at eleven oppfatter budskapet i det det formidles, vil bruk av konkrete ofte ha den fordel av elevene kan dvele ved dem, eller komme tilbake til dem ved behov.

På Innset skole som gir intensiv opplæring for nyankomne elever med aldersadekvat skolebakgrunn, observerte vi en undervisningsøkt om bærekraftighet. Læreren benytter powerpoint med visualiseringer og skriftlig støtte i forklaringen av vanskelige ord som «forbrukervalg» og «eksport». Elevene ble også bedt om å skrive ned en del ord på enhetene sine. Elevene ble i flere aktiviteter oppfordret til å samarbeide om ulike sanseinntrykk, for eksempel fikk de i forbindelse med forbrukervalg i oppgave å vurdere kvaliteter til epler for å arbeide med uttrykkene «pris, utseende, størrelse, farge, genmodifisert, friskhet» og «eksport». Her fikk de utdelt epler av ulike slag, som de skulle smake på, lukte på og kjenne på, samt at de skulle finne ut hvor eplene kom fra, og søke opp pris for å diskutere om de var dyre eller billige. På denne måten fikk elevene knyttet nye norske ord til ulike sanseinntrykk.

På Elden ungdomsskole observerte vi en økt der læreren startet med å oppsummere hvordan klassen hadde deltatt i 17.mai-tog noen dager før. Læreren hadde med en rekke autentiske bilder som ble brukt til å verbalisere hva de hadde på seg, hva de hadde spist, hvor i nærrområdet toget hadde gått etc. På denne måten knyttet læreren norske ord til en konkret hendelse som de fleste elevene hadde felles, og som i tillegg ble visualisert for å sikre sammenheng mellom opplevelse, bilder og norske uttrykk knyttet til opplevelsen.

En annen didaktisk tilnærming vi så mye av, var såkalt stillasbygging (Gibbons, 2002). Stillasbygging er bygd på Vygotskys teorier om den nærmeste utviklings-

sonen, og innebærer «a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone» (Gibbons, 2002, s. 10). Tanken bak stillasbyggingsmetaforen er blant annet at man skal skape et mestringsrom for elevene ved at de får tilpasset input på sitt nivå som gjør at de opplever å mestre en kommunikativ oppgave, for eksempel å delta i en samtale eller å formidle et budskap (Monsen og Randen, 2022, s. 138). Stillasbygging kan være for eksempel å vekke elevens interesse for en språklig oppgave ved å sette den inn i en relevant kontekst, å forenkle en språklig oppgave slik at den blir forståelig for eleven, eller å modellere en god språklig løsning på noe eleven ønsker å si (Ellis, 2012).

Vi finner flere slike former for stillasbygging i datamaterialet. Når elevene i innføringsklassen ved Elden ungdomsskole skal fortelle om seg selv til forskerne som er på besøk, ser vi flere eksempler på at læreren forenkler oppgaven for dem ved å stille oppfølgings spørsmål når det stopper for dem, for eksempel «hvilke språk er det du kan snakke igjen, Amir?», noe som gir eleven hjelp til å komme videre i presentasjonen av seg selv. Vi ser også at læreren hjelper elevene med såkalt minimal respons, for eksempel et nikk eller et smil, som bekrefter at det de sier er ok, og at de kan snakke videre. På Innset skole observerer vi stillasbygging i form av at læreren utvider elevenes ytringer både på ordnivå, for eksempel ved å nevne fagord som er presiseringer av elevenes brukte hverdagsord (eleven sier «bra» og læreren utvider til «hensiktsmessig») eller på grammatisk nivå (læreren korrigerer feil inversjon). Strategier som har som formål å modellere et bedre språklig alternativ, omtales ofte som *corrective feedback* (Ellis, 2012). På flere av skolene ser vi at slike strategier særlig brukes til å rette oppmerksomhet mot funksjonell uttale.

Det er også en form for stillasbygging når læreren oppfordrer elevene til å knytte nye elementer i norsk språk til elementer som er kjent fra andre språk eleven kan.

En annen form for strategi som vi ser benyttet, er tilpasset tale, eller såkalt teacher talk. Dette innebærer at læreren snakker langsomt og tydelig. For eksempel peker lærerne ved Elden på at det kan være en utfordring at erfarne andrespråklærere legger seg til et overdrevent tydelig og langsomt språk, og at noen elever opplever det vanskelig å forstå hva lærerne sier ved overgang til ordinær opplæring. Dette understreker viktigheten av at lærerne har et bevisst forhold til egen språkbruk sett i lys av hva elever på ulike stadier i opplæringen har behov for.

I lærerintervjuene påpeker lærerne for eksempel ved Elden ungdomsskole, Glefsen videregående skole med grunnskoletilbud, Innset skole med intensiv opplæring med flere at det å skape trygghet for elevene, er en viktig del av deres jobb

og er forutsetning for at elevene skal lære. Lærere som jobber i mottaksklasser for minoritetspråklige, peker på at slike klassemiljøer ofte er godt egnet til å gi nyankomne trygge omgivelser for å prøve ut norsk språk mens de lærer det fordi alle elevene er i samme båt. De retter slik oppmerksomhet mot viktigheten av at elevene får *taletid* og *talerom*. Dette skriver vi mer om i kapittel 7.

6.2.2 Tilrettelegging for samarbeidslæring

Mange nyankomne elever skal, i tillegg til å lære seg det norske språket, også lære seg hvordan det er å gå på skolen i Norge, hva som forventes av dem, og hvilket handlingsrom de har. Elever som ikke har gått på skole tidligere, eller elever som har skolegang fra land med en svært annerledes skolekultur, vil ha behov for å sosialiseres inn i norsk skolekultur som nyankomne.

Mange av skolene vi besøkte, hadde et svært bevisst forhold til at nyankomne elever ikke bare trenger å lære norsk, men også få erfaring med norsk skole. På Innset skole observerte vi en undervisningsøkt i matematikk som nettopp hadde som delmål å sosialisere elevene inn i samarbeidslæring og deltakelse. Læreren begynte økta med å fortelle elevene hva som var forventet av dem og hva som var ment med begreper som aktiv deltakelse og samarbeid. Læreren var også tydelig på at det å finne riktig svar på matteoppgavene ikke var hovedmålet, men at hun var opptatt av hvordan de klarte å finne svar sammen, og hun poengterte at «ingen er ferdige med oppgaven før hele gruppa er ferdig». Også når de kommer til de mer matematikkrelevante delene av oppgaven, er lærer opptatt av hva elevene tror og hvorfor, hvordan de går frem og hvorfor. Hun understreker at det er mange måter å regne på. Hun er altså opptatt av at elevene skal reflektere rundt oppgaveløsning, ikke bare følge en oppskrift som læreren har gitt, og at elevene skal bli gode i fellesskapslæring. Hun sier:

Jeg ser jo i matematikk at mange av elevene har lært matematikk på en hel annen måte i et annet land. De fleste er jo teknisk gode, men det er ofte de ikke skjønner hvorfor de gjør det de gjør. Det bør komme automatisk, og det å kunne kommunisere ved å bruke fagligspråk er jo et nytt krav som er i den nye læreplanen. Så vi har jobbet veldig mye med å kommunisere fag. [...] Og det er viktig at de skal ha øvd nok her på forskjellige måter. At de føler seg trygg for å kunne snakke høyt eller si sin mening. Siden alle jo er dyktige i matte. Det er så dumt at de bare kan kommunisere med seg selv.

Læreren fokuserer altså på kommunikasjon, fellesskap og kritisk tenkning, mer enn på å finne ett riktig svar. Dette er trolig særlig viktig for elever som kan ha bakgrunn i skolesystemer basert på et mer behavioristisk læringssyn. Undervisningen var delt inn i mange korte økter, de fleste noen minutter, som hadde et klart

faglig mål, men også et uttrykt mål om hvordan elevene skulle samarbeide, for eksempel at alle skal si noe og alle har ansvar for at alle elevene slipper til med sine synspunkter. Elevene lærte altså i tillegg til det rent faglige hvilke forventninger man har til elevrollen i norske klasserom

På Innset skole, der vi observerte en norsktime med fokus på bærekraft, var det et stort fokus på hvordan man samarbeider i klasserommet, og dette var klart uttrykt som et delmål for undervisningen. Én av oppgavene gruppene på fire skulle gjøre, innebar for eksempel at de skulle velge en ordstyrer, en referent og en som skulle presentere gruppens resultater muntlig for resten av klassen. Også her brukte læreren mye tid på selve samarbeidet, og var tydelig på at dette var et læringsmål i seg selv.

6.3 Tidligere tilegnede språk i undervisning

Flerspråklighet er en ressurs. Basert på den kunnskapen man har i dag, vil det være unaturlig å ikke benytte seg av de ressursene og kompetansene elevene allerede har utviklet i det språket de kan best (Monsen og Randen, 2022, s. 141). I løpet av 2000-tallet har andrespråksforskningen gjennomgått det som omtales som Den flerspråklige vendingen (The multilingual turn) (May, 2013). Dette innebærer et nytt syn på flerspråklighet der man ikke lenger ser på flerspråklige individers språkkompetanse og språkpraksiser som sammensatt av flere enkeltspråk, men som helhetlige, dynamiske og individuelle språkssystemer (Cook, 2016; Cenoz & Gorter, 2015, 2020, García, 2009; Ortega, 2014). En konsekvens av denne utviklingen er at man stiller spørsmål ved i hvilken grad det er relevant å sammenligne flerspråkliges ferdigheter i enkeltspråk, med enspråkliges ferdigheter i sitt ene språk for eksempel i skolesammenheng. Overført til den norske konteksten er det slik sett aktuelt å ta stilling til om det er rimelig å forvente at minoritetsspråklige elever skal tilegne seg innfødte ferdigheter i norsk og i hvilken grad det er hensiktsmessig å evaluere eller kartlegge elevers ferdigheter på deres svakeste språk. Tanken om at det er sammenhenger mellom flerspråkliges ferdigheter i ulike språk de kan, er ikke ny. Allerede på 80-tallet lanserte Cummins den såkalte CUP-modellen, ofte illustrert med den kjente isfjellmetaforen, som peker på at kunnskap kan utvikles og bearbeides på tvers av språk. Nyere teorier om andrespråklæring er basert på dette synet, men man går i dag enda lenger i å peke på hvordan språkferdigheter er en dynamisk størrelse og hvordan tidligere tilegnede språkferdigheter spiller en avgjørende rolle i innlæring av nye språk. Cook (2016) omtaler flerspråkliges språkkompetanse som multikompetanse, definert som «the overall system of a mind or a community that uses more than one language» (Cook, 2016, s. 3), og termen transspråking brukes ofte for å beskrive språkpraksiser på tvers av språk (García, 2009). Selv om det innenfor forskningsmiljøene er ulike syn

på hvordan tidligere lærte språk påvirker innlæring av nye språk, er det i dag stor enighet om at morsmål og andre lærte språk har avgjørende betydning for andrespråkutviklingen. Dette har konsekvenser for de pedagogiske praksisene i klasserommet. I det følgende vil vi rette oppmerksomhet mot hvordan morsmål på ulike måter benyttes som ressurs i opplæringen av nyankomne.

6.3.1 Flerspråklighet i undervisningen

Vi observerer flere ulike måter å forholde seg til flerspråklighet på i undervisningen. På Innset skole observerer vi en norsktime der læreren aktivt benytter seg av elevenes språklige ressurser i undervisningen. Læreren tar utgangspunkt i norsk språk, men bruker i stor grad engelsk som støttespråk i den forstand at hun gjentar det hun har sagt på engelsk, eller at hun oversetter nye eller vanskelige ord til engelsk. Dette gjør hun både muntlig og skriftlig på tavle og powerpoint. I intervjuet etterpå sier læreren at dette er en bevisst strategi hun bruker, og viser til teori om pedagogisk transspråking. Engelsk og norsk er språk som læreren behersker, men hun oppfordrer også elevene til å bruke språk hun selv ikke kan, for eksempel for å løse oppgaver. Elevene plasseres da i hensiktsmessige grupper etter hvilke språk de kan, og får beskjed om at de kan diskutere på de språkene de ønsker, men at det felles svaret skal skrives på norsk. Læreren legger slik til rette for at elevene kan diskutere språklige og faglige elementer i norsk på et språk de behersker, en praksis som legger opp til at elevene tar utgangspunkt i det kjente, for å lære seg noe nytt. Det virker som elevene er vant til denne måten å jobbe på, og alle har formulert noe på norsk når tida er over.

I en mattetime vi observerer på Innset skole, bruker læreren en litt annerledes strategi. Hun leder klasseromssamtalen på norsk og benytter ikke andre språk selv, men når elevene svarer på engelsk eller stiller spørsmål på engelsk, forholder hun seg til disse ved å tematisere begrepene på norsk og modellere hvordan de skal brukes på norsk. Læreren anerkjenner altså elevenes bruk av engelsk, eller andre språk, og bruker dette som utgangspunkt for å forklare faglige eller språklige forhold på norsk.

I klasserom der elevene i liten grad behersker de samme språkene, ser vi også mange eksempler på at lærerne trekker inn elevenes kompetanse på andre språk. For eksempel på Elvig videregående skole ser vi at læreren benytter strategier der hun ber elevene tenke gjennom om for eksempel en grammatisk kategori finnes i deres morsmål, eller om deres språk har et ord for fagbegreper som tematiseres. Hun ber slik elevene trekke paralleller mellom ulike språk de kan, og bruke dette som hjelpemiddel i norskfaget. Hun oppfordrer også elevene sine til å bruke digitale hjelpemidler som oversettingsprogrammer eller filmer, for å innhente kunnskap om enkeltord eller temaer på andre språk enn norsk.

Lærerne på Innset skole peker på viktigheten av at elevene får bruke de språkene de ønsker når det gjelder å bygge relasjoner til hverandre både i og utenfor klasserommet.

Jeg har jo opplevd mye av det [at elevene måtte snakke norsk i alle situasjoner] da jeg jobbet i vanlig skole. Og det var mange som liksom, «Her skal dere bare snakkes norsk. Og det er forbudt å snakke på morsmål og vi må snakke norsk.» Og jeg tror kanskje at oppfatningen og kunnskapen har endret seg litt på det området, at man ser at det går an å ha flere språk i hodet samtidig, og at det er ikke er sånn at du ikke har plass til norsk hvis du snakker morsmålet. Men at det kanskje har tatt litt tid å komme dit.

På Bjørka barneskole benyttes egenutviklet materiell utviklet for temabasert undervisning. Som en del av dette skal elevene lære nye norske ord knyttet til ukens tema. I oppgavene som elevene skal gjøre, er det konsekvent lagt inn mulighet for å skrive de aktuelle ordene også på elevens morsmål. Læreren forteller at de mener dette er viktig for å hjelpe elevene å bygge bro mellom språkene, og for å signalisere at morsmålsferdighetene representerer relevante kunnskaper som elevene kan bygge videre på i sin læring. Læreren peker også på at det å trekke inn morsmålet kan være en god måte å legge til rette for at foreldrene involveres i skolearbeidet, særlig for de minste elevene, som i mange tilfeller vil måtte ha hjelp av foresatte for å kunne skrive ord på morsmålet. En ønsket effekt av dette er at foreldre som ikke kan skolespråket, får mulighet til å fremstå kompetente voksne selv om de ikke kan norsk, og slik sett har begrensede muligheter til å hjelpe barna sine med skolearbeidet.

Wang og Curdt-Christiansen (2019) peker på fire ulike hovedtyper av pedagogisk transspråking som lærere kan benytte i flerspråklig opplæring: 1) bilingual label quest viser til undervisning der læreren underviser i ord og begreper på ett språk, og så viser til ordet på et annet språk, 2) simultan kodeveksling referer til samtidig bruk av flere språk for å sikre forståelse, altså at læreren sier noe og så gjentar det på et annet språk, 3) tverrspråklig oppsummering, som viser strategier der man først sier noe på ett språk, så gjentar det på et annet, og 4) dual-language substantiation der innsikter fra flere språk brukes parallelt for å skape mening i en gitt undervisningssituasjon (Wang & Curdt-Christiansen 2019, s. 4-9). Som vist eksemplene over, bruker lærerne flere av disse strategiene for å benytte seg av elevenes flerspråklige ressurser, noen helt bevisst, andre mer ubevisst. Strategiene er forenlige med det Cenoz og Gorter (2020), kaller pedagogisk translanguaging, definert som 'intentional instructional strategies that integrate two or more languages and aim at the development of the multilingual repertoire as well as metalinguistic and language awareness' (s. 300). Det er verd å merke seg at eksemplene som er presentert over, alle er fra skoler der de nyankomne får

undervisning i egne klasser som velkomst- eller kombinasjonsklasser. Det betyr ikke at lærerne i klasserom der nyankomne går sammen med norske elever, ikke benytter seg av elevenes totale språkkompetanse som ressurs i opplæringen, men det er grunn til å anta at det er mindre rom for slike didaktiske praksiser i klasserom der majoriteten ikke har behov for å støtte seg på andre språk enn norsk i opplæringen.

6.3.2 Morsmålsstøttet undervisning

I kommune F2K1 brukes morsmålsstøttet undervisning så sant man klarer å skaffe kvalifiserte morsmåls lærere eller morsmålsassistenter, og både skoleeier, skoleledelse og lærere gir uttrykk for at dette er en viktig prioritering. De fleste nyankomne i kommunen har derfor tilbud om dette, men timetallet varierer fra elev til elev. Morsmåls lærere og morsmålsassistenter er ansatt i kommunen, ikke på den enkelte skole, og forflytter seg mellom ulike skoler for å møte sine elever. Deres hovedoppgave er å støtte elevenes opplæring i fag og i norsk.

På Elden ungdomsskole observerer vi en undervisningsøkt der en norsklærer og to morsmålsassistenter underviser i norsk. Etter en kort innledende fellesøkt, arbeider elevene med individuelle oppgaver. Klasserommet fremstår som svært flerspråklig, og flere av elevene bruker mange språk i ulike konstellasjoner, for eksempel for å diskutere hvordan oppgaver kan løses. Når en elev som arbeider med grammatikk ikke finner ut hva infinitiv heter å swahili, finner hun i samarbeid med morsmålsassistenten ut hva det er på fransk, siden eleven kan litt fransk også. De benyttet også morsmålsassistenter i dialog med elevens foresatte. Mens vi er til stede sender for eksempel morsmålsassistenten sms til noen av foreldrene, på morsmål, for å høre om foreldresamtalene som er satt opp passer. De må også forklare at foreldrene kan få gyldig fravær fra egen undervisning i voksenopplæringa for å komme på foreldresamtale i skoletiden. Læreren peker på at slike løsninger er hensiktsmessige for å trygge dialogen mellom skole og hjem både for lærer, elev og foresatte, og hun peker på at dette er viktig blant annet for at ikke eleven selv skal bli bindeleddet skole og hjem.

Lærerne på Elden trekker frem morsmålsstøtte som et av de viktigste suksesskriteriene når vi spør hva de mener skal til for å drive god norskopplæring, særlig for de helt nyankomne elevene, og de sier «vi skjønner ikke hvordan de får det til» når vi peker på at mange kommuner velger bort morsmålsstøtte for nyankomne. Lærerne på Bjørka støtter dette synet og fremholder også det å skape trygghet for elevene, som en viktig funksjon. De mener at bruk av morsmålsstøtte gir mer effektiv undervisning blant annet fordi man slipper å bruke så mye tid på å sikre at elevene forstår hva de skal gjøre, og at morsmålsassistenter slik sett har en viktig rolle med tanke på å modellere hensiktsmessige rutiner og gode læringsstrategier.

Lærerne på begge disse skolene peker samtidig på at det er avgjørende å ha et tett samarbeid med morsmåslærer eller morsmålsassistent for å sikre at man drar i samme retning, og at dette samarbeidet i noen tilfeller kan være utfordrende. De peker derfor på viktigheten av å få tid til dette samarbeidet.

6.4 Læremidler

Mange av lærerne i datamaterialet peker på utfordringer med å finne relevante og hensiktsmessige læremidler til elevgruppen. På Bjørka skole har lærerne i velkomstklassen selv utviklet et temabasert undervisningsmaterieell med ca. 100 temaer (ett per uke) som undervisningen er strukturert rundt:

Vi har to kolleger som har utarbeidet et årshjul med temaer som vi jobber med, vi jobber temabasert med ett tema hver uke. Og da er målet å bruke alle sansene i løpet av uka og at jeg tilpasser. [...] Og så får man et hefte og i det heftet er det en forside med ord, og så lærer vi de norske ordene på skolen, mens hjemme får foreldrene i oppgave om å lære dem ordet på morsmålet. Så foreldrene sitter da og skriver og snakker med barna om de ordene hjemme.

På Elvig videregående skole skriver læreren ofte egne tekster til elevene, som er en forenkling av læreboktekstene knyttet til elevenes klassetrinn. Læreren påpeker selv at dette kan være problematisk, da elevene i liten grad leser det som står i lærebøkene, men at dette er et forsøk på å tilby tilpasset opplæring til elevene i grunnleggende norsk. På Innset skole har man utviklet fagressurser tilpasset målgruppen som et supplement til øvrige læringsmaterieell. Også ved skolene der de nyankomne er integrert i ordinært løp, fremheves behovet for egnede læremidler for å tilby tilpasset opplæring. Det store bildet er altså at skolene på eget initiativ utvikler læremidler for gruppen av nyankomne fordi det i liten grad finnes læreverk å benytte. Dette kan være problematisk for eksempel med tanke på å sikre kvalitet og likhet i opplæringen. Norskopplæringa er styrt av både språklige mål og kunnskapsmål nedfelt i læreplanen, og læreverkene som brukes i skolen representerer forlagenes tolkning, eller operasjonalisering, av læreplanen. Læremidlene blir derfor ofte omtalt som «den egentlige læreplanen» (Imsen, 2019, s. 425). Dersom det er slik at hver skole utvikler egne læremidler, kan det være en utfordring at de tolker læreplanen ulikt fra sted til sted. På den andre siden kan det ses som et kvalitetstegn at skolene utvikler egne læremidler for å imøtekomme elevenes individuelle behov. Det er også grunn til å påpeke at nyankomne elevers behov for tilpasset opplæring vil variere ut fra faktorer som tidligere skolegang og morsmålsbakgrunn, samt at ulike psykososiale forhold knyttet til oppbrudd og migrasjon kan påvirke elevenes muligheter for å inngå i læringsprosesser. Det er derfor en utfordrende oppgave å utvikle læreverk som imøtekommer de ulike behovene.

Utfordringer knyttet til kvalitet i læremidlene og ulik operasjonalisering av læreplanen kan i stor grad imøtekommes ved å sikre at lærerne som utvikler læremidlene og underviser elevene har høy kompetanse i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi rettet oppmerksomhet mot språklæring og sett på hvordan ulike andrespråksdidaktiske praksiser benyttes for å støtte opp om elevenes læring av fag og norsk. Lærerens rolle er avgjørende for at elevene skal lære fag, fagspråk og norsk, og funnene viser at lærerne benytter en rekke ulike didaktiske virkemidler for fremme elevenes læring. Disse praksisene kjennetegnes av høy kompetanse og god kjennskap til målgruppen. Samtidig som lærerne i disse klassene har nøye planlagt undervisning, behersker de en rekke didaktiske praksiser som gjør det mulig for dem å improvisere når uforutsette spørsmål oppstår. I flere av klassene benyttes elevenes morsmål som ressurs i andrespråklæringen, enten ved at norsklærer legger til rette for det eller ved at man benytter flerspråklig personale. Flerspråklige praksiser fremheves som en fordel både av elever og lærere.

Vårt fokus i dette kapitlet har vært på gode praksiser, noe vi i særdeleshet har funnet i mottaksklasser. Vi er oppmerksomme på at fokuset på gode praksiser utført av kvalifiserte lærere ikke nødvendigvis er representativt for det generelle tilbudet til nyankomne. Vi har også besøkt skoler der de nyankomne elevene i mindre grad har fått tilbud om opplæring tilpasset deres behov som andrespråksinnlærere av norsk, men ser det ikke som fruktbart å utbrodere denne typen didaktiske praksiser. En bør likevel merke seg at mindre god praksis trolig er mer utbredt enn dette kapitlet kan gi inntrykk av.

7 Klasserommet som læringsarena: Lærere og elevers erfaringer med de ulike tilbudstypene

I dette kapitlet tematiseres elevenes og lærernes erfaringer med de ulike opplæringstilbudene. Vi undersøker hvilke fordeler og ulemper elever og lærere opplever at tilbudene gir, og da med særlig henblikk på tilbudets grad av separasjon. Kapitlet er strukturert etter to hovedtemaer, det ene handler om læreres og elevers opplevelse av trygghet og tilhørighet og det andre handler om læreres og elevers erfaringer med fag og språkopplæring i de ulike opplæringstilbudene. Mer konkret svarer vi på følgende forskningsspørsmål: Kan ulike tilbudstyper knyttes til forskjellige mønstre av opplevelser av trygghet og tilhørighet? (3.9) Hvordan opplever ulike grupper av elever tilbudet de får med tanke på trivsel, progresjon, læring, mulighet til å investere i faget, samt følelse av mestring? (3.1) Opplevs undervisningen som tilpasset elevenes faglige og språklige nivå, og får de vist hva de kan? (3.3) Hvordan opplever elevene lærerens forventninger, kompetanse, oppmuntring og støtte? (3.4) Og i hvilken grad varierer erfaringen med opplæringstilbud med for eksempel alder, migrasjonsbakgrunn, språklige bakgrunn og skolebakgrunn? (3.10) I kapitlet tematiserer vi også forskningsspørsmål 2.6, om det er ulik grad av individuell tilrettelegging i de ulike tilbudstypene og om noen grupper av elever får bedre utbytte av opplæringen enn andre, eventuelt hvorfor (3.8).

I kapittel 5 viste vi at tilbudene er utformet ulikt på de ti skolene vi har besøkt. Mellom ytterpunktene «ordinær klasse fra dag 1» (Odden skole) til «egen klasse fra dag 1» (Innset skole) har vi besøkt flere former for hybrid-tilbud (se figur 5.1), slik tidligere forskning også har vist at er vanlig. Tidligere forskning har også pekt på at hva opplæringstilbudet tilbyr synes å være viktigere enn selve organiseringen av tilbudet (Skrefsrud, 2021, Tajic & Bunar, 2020). I dette kapitlet refererer vi likevel til tilbud som enten «egne klasser» eller «ordinære klasser», og vi ønsker å undersøke hvorvidt og i så fall hvordan disse formene erfares ulikt. De tilbudene vi referer til som «ordinære» er Odden og Olvig skole, mens resten refereres til som «egne». Selv om dette er en forenkling, vil alle tilbudene vi omtaler som «egne

klasser», være organisert i nettopp egne klasser, selv om elevene kanskje har noen timer med ordinære klasser eller hospiterer i perioden.

7.1 Trygghet og tilhørighet

Det er godt dokumentert at det er en generell sammenheng mellom psykisk helse og læring for alle elever (Mæland mfl., 2019, Jury mfl., 2017, Kautz mfl., 2014). Selv om det er store variasjoner i hvilke betingelser nyankomne har i det nye landet og de fleste barn og unge med flyktningbakgrunn *ikke* har psykiske vansker, må alle elever med kort botid omstille seg og reorientere seg i en ny kontekst. Det er derfor nærliggende å tenke at migrasjonserfaring og det å være ny i Norge i en startfase kan ta mye mental kapasitet, som igjen kan påvirke muligheten for læring. Behovet for trygghet kan også ses i sammenheng med Darwin og Norton (2017) sitt poeng om at det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom de som lærer et språk og de som behersker et språk, slik vi beskrev i kapittel 2. For at nyankomne elever opplever at de kan delta i undervisningen og at de er verdt å lytte til, må det tilrettelegges for at de kjenner seg trygge i klasserommet. Som beskrevet i kapittel 2 fremholdes ofte inkludering og integrering som en viktig begrunnelse for å plassere nyankomne elever i ordinære klasser. En utfordring med denne tankegangen er at inkludering reduseres her til å handle om fysisk delte rom (Tajic & Bunar, 2020). Tidligere forskning har imidlertid vist at fysiske strukturer er ikke nok for å føle seg inkludert (Skrefsrud 2018, Folke, 2017). For å skape god inkludering må skolene jobbe aktivt med å utvikle tiltak -for eksempel tiltak som legger til rette for felles aktiviteter i og etter skoletid og gode hospiteringsordninger (Rambøll, 2016, 2018; Berg mfl., 2016) samt at ledelse og ansatte må være selvrefleksive slik at de kan motvirke svakheter ved modellen de har valgt (Skrefsrud, 2018). I dette delkapitlet spør vi hvordan tilbudstyper kan knyttes til forskjellige mønstre av opplevelser av nettopp trygghet og tilhørighet? (3.9), og hvordan elever opplever tilbudet de får med tanke på trivsel (3.1), og hvordan elevene opplever lærerens støtte i undervisningssituasjonen (3.4).

7.1.1 Trygghet og trivsel i egne klasser: Repeterende og forutsigbare oppgaver gir trygge læringsmiljø

I skolelederintervjuene var en viktig begrunnelse for å tilby undervisning for nyankomne i «egne klasser» at slike tilbud gir trygghet og ro i en periode av livet der elevene har måttet håndtere mange omstillinger samtidig. Lærerne vi intervjuet, opplevde at det var viktig å jobbe for å skape trygghet hos elevene i en startfase. «Klart at mange er jo utrygge, redde når de kommer» (Elden ungdomsskole), «Det vi må ha fokus på i starten er at de skal bli trygge først» (Binna barneskole), eller

«Det viktigste må jo være tryggheten» (Bjørka barneskole) er typiske sitater fra lærerne. I likhet med skolelederne, mener en del av lærerne at dette er lettere å få til i «egne klasser». En av lærerne vi intervjuet på Binna skole, i en kombinert alfa- og mottaksklasse forteller:

Det som er fordelen med å gå i egen klasse, er at barna som kommer, er veldig sårbare, mange er ofte veldig utrygge og det tar lang tid å bli trygg. Det er noe av det vi må ha fokus på i starten, at de skal bli trygge først. Da kan vi kan ikke pøse på med masse fag og sånn med en gang, det må være litt frie rammer og frihet til å bare være.

Elevene vi har intervjuet (fra 15 år og oppover), snakker ofte veldig positivt om klassemiljøene de har i egne klasser. En elev ved Elvig videregående skole forteller om sin erfaring med å gå i egen klasse:

Jeg elsker klassen min! Fordi jeg kjenner mange, alle kan snakke veldig åpent med hverandre og det er veldig godt miljø og alle kan tulle med hverandre.

Selv om trygghet oppleves som enklere å få til i egne klasser, betyr ikke det at egne klasser i seg selv gir trygge læringsmiljø. Mulighetene lærerne har for å organisere undervisningen forutsigbart og gjentagende oppgis som en viktig grunn til at egne klasser oppleves som tryggere å gå i for nyankomne elever. En lærer ved Blinken skole (mottaksklasse 3-5 og 5-7 trinn) forteller at hun gir relativt enkle gjentagende oppgaver til elevene både i timene og i leksene hun gir dem:

Det hender vi har noen oppgaver som ikke er så kjempekompliserte for de nye, sånn at de skal føle seg trygge. Vi har ganske mange rutiner, hver uke er det er de samme type lekser, bare forskjellig innhold. Og når eleven skjønner hvordan det er, så er det sånn hver uke. Det er kjedelig, men det er sånn det er. Det er strukturert. Jeg tenker at det er en måte for elevene å tenke at jeg kommer på skolen og det er mye jeg ikke forstår, men jeg klarer i hvert fall leksene

Ved å gjøre det mener læreren at eleven vil oppleve mestring i en situasjon der mye er nytt og krevende. I likhet med henne, forteller to lærere på Elden skole at de er opptatt av å trygge elevene gjennom å hjelpe dem med: «å få oversikt eller forutsigbarhet over hva som skjer i temaet og hva som forventes av dem» Det, forteller en av dem: «hjelper veldig mye». I likhet med læreren ved Blinken skole, forteller også lærerne ved Elden at de ønsker å gi: «tydelige rammer. Ganske lik ukeplan som er lett å forstå og lett å lese». Foruten forutsigbarhet og repetisjon mener både lærere og elever at det å dele klasse med andre som er i en lik situasjon som en selv skaper trygghet og tilhørighet. En lærer fra Binna barneskole skole sier:

Det føles veldig som en trygg plass å være fordi alle er i samme båt. Her løsner det ganske fort for de fleste, fordi at alle er i samme situasjon.

At elever opplever å dele erfaringen med å være ny i Norge, skape undervisningsopplegg og lekser som er enkle nok, forutsigbare og repeterende, fremholdes som viktige aspekter for å trygge elevene i en startfase. I intervjuene vi har gjort oppleves dette som lettere å få til i egne klasser.

7.1.2 Læreres erfaringer: Å avdekke elevens individuelle behov tar tid

Selv om de fleste, også de som er lærere i mer integrerte klasser, er enige om at trygghet lettere skapes i egne klasser, er det flere som er uenige om hvilken grad av separasjon som er best, og hvor lenge elever eventuelt bør gå i egne innføringsklasser. Læreren fra Binna barneskole som er sitert over, fortalte videre at: «*Men jeg ser jo at med en gang de blir satt sammen med andre, norske barn for eksempel så kommer jo usikkerheten og liksom*». En lærer ved Olvig videregående skole omtaler overgangen mellom egen og ordinær klasse som «*et sjokk*» for elevene. Et dilemma flere lærere og skoleledere er opptatt av, handler derfor om tid; hvor lang tid bør det gå før en elev flyttes fra egen til ordinær klasse? Skolelederen vi intervjuet ved Olvig skole, mente at overgangen bør komme tidlig. Andre, særlig lærere vi har intervjuet, mente at det var viktig å bruke god tid på disse elevene. Hvis en elev skal lykkes i ordinær undervisning, er det viktig å forstå elevens individuelle behov. Og for å forstå dette, mente flere lærere at en må kunne gi eleven mye oppmerksomhet i begynnelsen. En lærer ved Innset (mellom- og ungdomstrinn) skole forteller:

Vi har jo gjerne et mål om hvor vi vil hen (ordinær undervisning). Men vi må være forberedt på at det er liksom noen avstikkere og noen runder, og at ting tar tid. Noen ganger skjønner du at, «Nei nå traff ikke dette i det hele tatt.» Da må vi være villig til å resette oss helt og prøve en annen vei inn eller ta det på nytt.

Denne læreren peker på at det er viktig å bli kjent med den individuelle eleven for å vite hva den trenger. Dette tar tid, og noen ganger har læreren forstått feil. At eleven går i tilbud som tillater slike omstillinger oppleves som viktig for lærerne. Et viktig poeng lærerne trekker frem, er det ikke finnes en gitt tidsramme som passer for alle elevene. Noen trenger lang tid før de er klare for ordinær undervisning, andre trenger veldig kort. Dette er en del av bakgrunnen for at det fra statlig hold ikke er gitt en konkret avgrensning på antall år for begrepet «nyankommen», slik vi skrev i kapittel 4..

I kapittel 4 skrev vi også at kartlegging av eleven er det som skal danne grunnlag for vedtak om særskilt språkopplæring og eventuelt om innføringstilbud, mens kartlegging underveis skal gi grunnlag for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å følge ordinær undervisning. Så langt i prosjektet synes det som det er store variasjoner i rutinene de ulike skolene har for kartlegging

underveis, og mange lærere forteller at de bruker stor grad av skjønn når de vurderer om eleven er klar for ordinær undervisning. Hvor lenge en elev blir definert som nyankommen, virker altså i stor grad å være opp til lærerens skjønn. Hvor lang tid en elev trenger for å bli «klar» for ordinær undervisning, mener lærerne vi har intervjuet, avhenger av blant annet elevens tidligere skolegang, erfaringer, alder, personlighet og foreldrestøtte. En lærer mener at det tar omkring tre måneder å forstå elevens behov. Slik vi tolker lærernes erfaringer, betyr dette at uavhengig av hvilke tilbud skolen gir nyankomne elever, er det viktig å ha tilstrekkelig tid til de nyankomne elevene i en startfase. For å kunne gi elevene riktig tilbud etter hvert, må lærerne ha mulighet til å vie nok oppmerksomhet til elevene i en startfase. Denne oppmerksomheten og årvåkenheten for hva eleven trenger forstås ofte best når eleven undervises i egen klasse. Det trenger imidlertid ikke bety at all undervisning må foregå i egen klasse, men lærerne opplever det som lettere å bli kjent og forstå elevens behov raskt dersom i hvert fall deler av undervisningen foregår i egne klasser.

7.1.3 Elever i alle tilbudstyper savner sosial omgang med elever i ordinært tilbud

Som nevnt allerede fremholdes gjerne inkludering som begrunnelsen for innplassering av nyankomne elever i ordinære klasser, og det var også en viktig begrunnelse for å organisere undervisningen i ordinære klasser på Olvig skole. Tidligere forskning har vist at utfordringen med dette er at det å befinne seg i de samme fysiske rommene ikke automatisk gir sosial inkludering eller interaksjon mellom grupper som i utgangspunktet har lite kontakt (Bettencourt, Dixon og Castro, 2019, Folke, 2017). Dette viser utfordringen med å redusere inkluderingsbegrepet til å kun omhandle fysisk delte rom (Tajic & Bunar, 2020). Videre hviler ikke opplevelsen av å være inkludert i et fellesskap på et premiss om at fellesskapet må bestå av medlemmer fra majoritetsbefolkningen. En kan oppleve seg inkludert, eller sosialt integrert i nettverk både med personer med samme landbakgrunn eller på tvers av landbakgrunner (Heckman, 2005). I våre data ser vi at inkludering i hovedsak handler om noe annet enn om elevers landbakgrunn i de nettverkene en blir inkludert i. Lærerne vi intervjuet ved Olvig videregående skole, opplever nettopp *manglende* inkludering og *manglende* tilhørighet som en viktig utfordring ved å plassere nyankomne elever i ordinær undervisning. En lærer forteller:

Det jeg kanskje savner mest med å ha en egen gruppe, det er den tilhørigheten og det samholdet man får i en gruppe hvor alle har kort botid. I en integrert klasse opplever de ofte at de er litt annerledes, som er veldig synd i et integreringsperspektiv.

Det er synd fra et integreringsperspektiv, mener denne læreren, at elevene opplever at de er annerledes fra de andre elevene. Tidligere forskning har også vist at ungdom med flyktningbakgrunn kan oppleve innføringsklassen som et sted for tilhørighet (Lynnebakke mfl., 2020), noe som speiles i våre data. Lærere vi har intervjuet, fremholder nettopp tilhørigheten som noe av det de opplever som bra med opplæringstilbud i egne klasser. På Elvig videregående skole forteller lærerne om: «*et veldig godt miljø*» og klasser preget av: «*en sammenspleiset gjeng*» med «*åpne og muntre*» elever. Elevene vi har intervjuet, forteller om lignende følelser. På den samme skolen forteller elevene: «*Det er den beste klassen jeg kunne fått*» eller «*Jeg har mange venner her i klassen*». Den høye graden av trivsel knyttes til det vi skrev om i forrige delkapittel – at de deler erfaringen med å være ny i Norge. De opplever seg ikke som «*forskjellige*» fra normen, men de opplever seg som likeverdige. En elev fra Elvig skole uttrykker seg slik:

Jeg er veldig fornøyd med denne skolen. Jeg er ikke utenfor her, vil jeg si, miljøet her er kjempefint. Jeg ser folk fra andre bakgrunner og da føler jeg meg ikke ensom.

Mange av elevene opplever, i likhet med denne eleven, at det er lettere å oppleve seg inkludert og skape tilhørighet i egne klasser. Elevene som går i ordinære klasser på Olvig skole, forteller at de synes det er vanskelig å bli kjent med klassekameratene sine. En av elevene forteller:

Jeg synes det er litt vanskelig å bli kjent med de norske, de er ikke så sosiale. I første klasse gikk jeg med noen elever som jeg aldri snakket med. Det er ikke alltid så lett å forstå hva de sier, det er ikke så lett å forstå hva de snakker om.

Denne eleven opplever at det er vanskelig å bli kjent med det han kaller «norske» elever, selv om han går i samme ordinære klasse som dem. De andre bekrefter dette: «*Jeg har ingen norske venner*», sier en av dem. Dette er imidlertid ikke unikt for elever i ordinære klasser. De aller fleste elevene vi har intervjuet, savner kontakt med elever i ordinære klasser. På slutten av hvert elevintervju, spurte vi om det var noen tiltak de ville iverksatt dersom de var rektor og fikk bestemme på skolen de gikk på. Blant elever i egen klasse var det gjennomgående svaret at de ønsket at skolen skulle skape bedre strukturer for samhold på tvers av elevgruppene «nyankomne» og «ordinære». En elev fra Elvig skole forteller:

Jeg ville gjort sånn at de med kort botid kan blande litt mer med de norske. Kanskje flere fester eller aktiviteter. Det er mange som ønsker det

At det er lite kontakt mellom elever i egne klasser og elever i ordinære klasser bekreftes av lærerne også. En lærer fra Elvig skole forteller: «*Det er veldig lite kontakt mellom elevene i egen klasse og andre klasser*». Selv om det virker noe enklere

å få til et godt samhold, god trivsel og høy grad av tilhørighet til medelever i egne klasser, gir ingen av tilbudstypene automatisk bedre kontakt eller tilhørighet til elever som går i ordinært tilbud.. Folke (2017) snakker om «inkluderende ekskludering og ekskluderende inkludering» om det vi har vist i dette kapitlet, nemlig at elever kan føle seg inkludert i egne klasser, og ekskludert i ordinære klasser.

7.1.4 Egne klasser kan oppleves stigmatiserende

Som vi har sett opplever mange elever det som trygt å gå i egne klasser. Der deler de erfaringer med sine medelever, og blir ikke oppfattet som annerledes fra sine medelever. Noe av tilhørigheten i egne klasser virker altså å være basert på elevenes fellesskap i det å være «forskjellige». Som beskrevet i kapittel 2 vektlegger nyere forskning på flerspråklighet viktigheten av å bygge på elevenes erfaringer og språk som ressurser, heller enn å se på det at de ikke snakker vertslandet språk som et problem. Noen mener at det å plassere elever med kort botid i egne klasser fremhever at disse elevene har et problem som skolen må løse (Fandrem mfl., 2021). Dette kan fra elevenes perspektiv oppleves som stigmatiserende.

I våre intervjuer blir dette til en viss grad bekreftet. Flere vi har intervjuet har opplevd det vanskelig å bli plassert i egne klasser. I våre data gjelder dette særlig for ungdom som går i et grunnskoleopplærings-tilbud for elever mellom 16-24 år. Disse elevene opplever at de er avvikende på flere områder samtidig. For det første er de nye i Norge og skal lære seg norsk språk og norsk skolesystem. For det andre er de eldre enn ungdomsskoleelever. De gjør ikke det samme som jevnaldrende i Norge gjør – de går ikke på videregående skole. I et intervju med tre jenter på Gubro (grunnskoletilbud på en videregående skole for elever 16-19 år) skole reflekterte de over dette. En elev, som hadde gått i ordinær klasse på ungdomsskolen før hun fikk tilbud på Gubro fortalte at hun gråt hver dag i flere måneder da hun startet på Gubro: «Jeg ville egentlig ikke starte her. Jeg ville begynne på videregående, jeg gråt hver dag». Hennes klassekamerater fra ungdomsskolen begynte på videregående, det var vanskelig å forstå hvorfor ikke hun kunne det. Hennes venninne og klassekamerat som har fått plass på grunnskoletilbud i tre år forteller om en lignende opplevelse:

I begynnelsen, ville jeg ikke begynne her. Jeg tenkte at jeg kommer til å miste tre år. Det var ikke bare meg som tenkte det, alle tenker det. Folk som er like gamle som deg, de går på videregående, det er veldig trist å tenke på. Vi snakket om det i hvert friminutt: «Tre år? Det er ikke mulig. Når skal jeg begynne på videregående skole, når jeg er over 20 år». Det går jo ikke. Det var flaut og urettferdig (...). Jeg tenkte, bestemmer de dette fordi jeg er svart, eller hva?

Denne eleven opplevde ikke at hun forsto hvorfor hun – som var i videregående skole-alder – ble plassert på et grunnskoletilbud. Hun, og de andre jentene i intervjuet, hadde ikke snakket med noen om hva tilbudet var eller hvorfor de ble anbefalt akkurat dette tilbudet. Informanten sitert over forteller at hun fikk et brev i posten med adresse og oppmøtetidspunkt første skoledag, uten noe mer informasjon. Denne manglende informasjonen i kombinasjon med å få et tilbud som var noe helt annet enn det «folk som er like gamle som deg» fikk, gjorde at hun opplevde å bli plassert i tilbudet som rasistisk. I tillegg opplever de at de «mister tre år» av livet sitt. De forstår at de vil være avvikere lenge, å begynne på videregående skole når en er over 20 år oppleves som flaut. Lærerne forteller også at de sliter mye med motivasjon hos elevene på grunnskoletilbudet, elevene ønsker å gjøre ting som andre 17, 18 og 19 åringer i Norge gjør. Både lærerne og skoleleder på Gubro skole forteller at elevene omtaler treårig grunnskoleopplæring som «*treårig so-ning*». En i skoleledelsen forteller at han opplever at elevene skammer seg over navnet «grunnskoleopplæring». Han forteller:

Jeg tror de er redde for å bli oppfattet som barneskole, siden de heter grunnskoleopplæring. De skammer seg over navnet, de vil ikke at vi skal si grunnskoleopplæring. Jeg skulle ønske de hadde fått en høyere status på skolen på en eller annen måte. At vi hadde kalt det for forberedende videregående.

En endring av navnet, mener denne informanten, vil bidra til en statusheving av tilbudet. I tillegg, mener han, burde tilbudet tilrettelagt bedre for nettopp alderen elevene er i. Flere av elevene er opptatt av å tjene penger, og skolen burde tilbudt et opplegg der det var mulig å kombinere skole med jobb, for eksempel gjennom kveldsundervisning eller deltidsskole. Han understreker at forsering i fag på videregående nivå gir disse elevene mulighet til å være i ordinær klasse: «Det er gjennom fag (...) at de både lærer og integreres raskere».

Elevene vi intervjuet, forteller at de trives på tilbudet nå, selv om de alle hadde det tøft i starten. De sier at det tok ca. seks måneder før de begynte å bli kjent og kjenne tilhørighet til elevene i klassen. En av dem forteller:

Nå er det veldig gøy. Ingen vil slutte her nå. Vi er veldig tette. Lærerne er sammen med oss og snakker med oss, og det er veldig morsomt.

I likhet med andre elever vi har intervjuet i egne klasser, opplever også disse elevene et godt samhold i klassen. De husker likevel den negative opplevelsen de hadde i begynnelsen. De savner bedre informasjon og mer medbestemmelse. Sånn de har forstått det, har noen bestemt at de må gå på grunnskoletilbudet uten at de har forstått hva det er eller hvorfor det må være sånn. En av dem sier:

Lærerne burde ha en lang samtale med deg, hva du skal og hva det er. Da trenger du ikke å gråte på natta og sånn. Vi visste ingenting.

Disse elevene hadde ønsket seg at de ble mer involvert i beslutningen om hvilket tilbud de skulle få, og at en lærer eller en rådgiver hadde brukt tid med dem på å forklare hva et grunnskoletilbud er, og lyttet til dem og deres behov.

Når det gjelder det første hovedtemaet i dette kapitlet: Trygghet og tilhørighet, har vi sett at både lærere og elever opplever at trygghet, trivsel og tilhørighet er lettere å skape i egne klasser. Grunnen til det, mener informantene, handler om at elevene i egne klasser er i samme situasjon – de deler erfaringen med å være nye i Norge. Sagt på en annen måte kan det tenkes at maktasymmetrien mellom elevene er mindre (jf. Darwin og Norton 2017), fordi alle er innlærere av norsk. Dette gjør at elevene føler det som trygt å delta. Videre opplever lærerne det som lettere å tilrettelegge for gode rutiner, forutsigbarhet, repetisjon og nok tid til å forstå elevenes behov i slike klasser, men at det ikke automatisk skapes av å plassere elevene sammen i egne klasser. Blant noen av skoleledere og noen lærere fremholdes inkludering som et viktig argument for å ikke vente for lenge med å tilby elevene undervisning i ordinære klasser. Likevel ser vi at alle elever, uavhengig av tilbudstype, savner kontakt med det de kaller «norske elever». Vi har også sett at alder ved ankomsttid ser ut til å ha betydning for elevers opplevelse av tilbudet de får. Selv om elever som har kommet til Norge som ungdommer og går på grunnskoleopplæringstilbud for elever mellom 16-24 år også forteller om trygghet, vennskap og trivsel i sine klasser, opplever flere at det er problematisk å ha et helt annet skoletilbud enn sine jevnaldrende elever i Norge.

7.2 Fag- og norskopplæring

Elever som skal lære seg et nytt språk samtidig som de tilegner seg fagkunnskap på dette språket, står overfor en større oppgave enn majoritets elever som bare skal lære seg fag. Det tar lang tid å lære seg et nytt språk. Cummins (2000) sier at det tar 3–5 år å lære et andrespråk så godt at man kan bruke det som redskap for læring. Dette vil selvsagt være individuelt og avhenge både av elevens alder, tidligere skolegang og språklige utgangspunkt. Kjelaas og Fagerheim (2021) peker på at det vil være urimelig å sette elevenes fagopplæring på vent mens man venter på at de skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og at det derfor er skolens ansvar å tilse at elevene lærer fag samtidig som de lærer norsk. Det vil også være noen nyankomne elever som ikke har aldersadekvat skolegang fra tidligere, og som derfor kan ha behov for både grunnleggende lese- og skriveopplæring, og grunnleggende fagopplæring uavhengig av hva alderen skulle tilsi.

Som vi så i kapittel 4 peker også Utdanningsdirektoratet (2022) på at det er et viktig språkdidaktisk prinsipp at språkopplæring ses i sammenheng med opplæring i fag. Dette er også skoleledere og lærere vi har intervjuet enige i. De er opptatt av at formålet med opplæringen til nyankomne elever er både å lære elevene

norsk, men samtidig gjøre dem klare for ordinær undervisning. Det innebærer blant annet at opplæringstilbudet må gi elevene faglig progresjon, gjøre dem kjent med studieteknikk og ulike arbeidsformer, i tillegg til å lære norsk språk. Et viktig spørsmål er derfor hvilke typer opplæringstilbud som best kan tilrettelegge for god faglig progresjon, samtidig som elevene lærer norsk. I kapittel 2 skrev vi at god faglig progresjon sikres gjennom å gi elever tilstrekkelig med kognitive utfordringer sammen med god støtte – eller sammen med det som på fagspråket omtales som stillasbygging (Gibbons 1015). Et vesentlig poeng er at elever skal få bygge på det de allerede har lært, for eksempel knyttet til tidligere tilegnede språk. Vi ser derfor på hvordan ulike grupper av elever opplever tilbudet de får med tanke på læring, progresjon, mestring og mulighet til å investere i faget (se forskningsspørsmål 3.1), om undervisningen er tilpasset elevenes faglige og språklige nivå (3.3) og hvordan elevene opplever lærernes forventninger og støtte (3.4). En viktig hensikt med dette delkapitlet er å undersøke om tilretteleggingen er ulik i de ulike tilbudstypene (2.6).

7.2.1 Trygghet oppleves som viktig for elevenes mulighet til å delta i undervisningen

I begynnelsen av dette kapitlet så vi at lærerne var opptatt av å skape trygge rammer for at elevene skal kunne delta i undervisningen. Som introdusert i kapittel 2 mener Norton (2013) at den psykologisk funderte oppfatningen av motivasjon som et individuelt anliggende ikke strekker til for å forstå hvordan elever med kort botid forholder seg til oppgaven å lære et nytt språk. Hun lanserte begrepet *investering* blant annet om nyankomne elevers tilegnelse av målspråket, et begrep som fremhever hvordan prosesser i ulik grad tilrettelegger for at nyankomne elever skal investere i målspråket (Darvin & Norton, 2017). Skrefsrud (2021) har anvendt Nortons teoretiske begreper i analyser av elevers retrospektive forståelse av erfaringene de gjorde som nyankomne elever. Hun viser at læreres og medelevers oppmuntring og anerkjennelse og et trygt klassemiljø og læringsmiljø som åpner for språklig og faglig engasjement, er viktig for elevenes mulighet til å investere i norskopplæringen. En elev vi intervjuet ved Elvig skole, snakker om sine erfaringer med å gå i det hun omtaler som «mottaksklasse». I tråd med teorien om investering, reflekterer hun:

Å være sosial henger mye med motivasjon. Hvis du ikke har noen venner eller hvis du ikke liker deg der du er, så tror jeg ikke du klarer å gi hundre prosent i det du skal lære.

Denne eleven opplever at for å kunne lære og gi hundre prosent, så må en trives og være trygg. Tidligere forskning har vist at nyankomne elever i ordinære klasser

opplever det som krevende å ta ordet i klassen (Skrefsrud, 2021). Dette kjenner både elever og lærere vi har intervjuet seg igjen i. Lærere vi har intervjuet, mener at rammene rundt en egen klasse bidrar positivt til elevenes mulighet til å *investere* (jf. Darwin & Norton 2017) i det nye språket. En grunnleggende forståelse innenfor teorien om investering er at maktforholdene er asymmetriske mellom de som lærer et språk og de som behersker et språk (Darvin & Norton, 2017). Et viktig tema i elevintervjuene handlet om det vi forstår som maktrelasjoner. En elev ved Olvig skole, som tidligere hadde gått i ordinær klasse på ungdomsskolen, fortalte:

Jeg har gått i en vanlig tiendeklasse og jeg skal ikke si at jeg opplevde rasisme og sånt, men hver gang jeg skulle snakke norsk med dem, så sa de, «Vi forstår ikke hva du sier! Snakk engelsk!». Jeg fikk mange kommentarer som på en måte sa til meg at du er forskjellig fra de andre. Sånn at du er ikke norsk og har ikke levd ikke her, ikke sant? Så jeg tror at mottaksklassen hjalp meg mye, mens norskklassen var veldig ... jeg vet ikke. Så det fikk meg til å tenke liksom, at jeg helst vil være i en minoritetsklasse her, på en måte.

Denne eleven peker direkte på en form for maktasymmetri som kan oppstå mellom elever som lærer et språk og elever som behersker det samme språket. Denne eleven opplever at de som behersker det norske språket, bestemmer om hun som lærer norsk kan bruke språket. I egne klasser, der alle elevene er inn-lærere av norsk språk, opplever elevene i større grad seg som likeverdige. I et gruppeintervju med tre elever på Olvig skole forteller en av elevene:

Vi tør ikke rekke opp hånda når vi er i felles klasse. Men når vi har engelsk, med andre med kort botid – da bidrar alle og alle rekker opp hånda. Jeg kan som regel svarene, men jeg tør ikke å rekke opp hånda. Jeg rekker bare opp hånda når jeg vet at jeg er hundre prosent – helt hundre prosent – sikker på at det jeg skal si er riktig.

Denne eleven opplever at det er trygt å delta i undervisningen dersom han er helt sikker på at han kan svare riktig. De andre elevene ved Olvig er enige. En annen elev fra Olvig skole forteller:

Man blir veldig usikker. Vi tør ikke å lese høyt. Vi leser sakte og sånn. Presentasjoner er det verste

Å snakke høyt i klassen på norsk gjør at disse elevene blir usikre. Presentasjoner og gruppearbeid oppleves som ekstra krevende. Da følger de andre elevene ekstra nøye med på dem, og de må samarbeide med dem. Elevene vi har intervjuet, ønsker ikke å forsinke gruppearbeidet. En elev fra Olvig forteller:

Jeg synes det er vanskelig med gruppeoppgaver. Jeg forstår ikke hvis de andre snakker fort eller med dialekt. Og jeg kan ikke spørre dem hele tiden. Det blir for vanskelig for han og for meg.

Elevene opplever altså at de blir usikre i klasserom der de er en av få som lærer norsk. Dette gjør at de deltar mindre i timen, og deltar mindre i samarbeid med andre elever når de har gruppearbeid. En vilje til å investere i faget krever et trygt klassemiljø der både lærere og medelever oppmuntrer og anerkjenner eleven som lærer seg norsk (Skrefsrud, 2021). I dette kapitlet har vi sett at elever i ordinære klasser opplever at dette ofte mangler.

7.2.2 Elever og lærere opplever det som krevende å få og gi nok støtte i ordinære klasser

Elevene vi har intervjuet, særlig i ordinære klasser, opplever at de trenger mer støtte. Støtten elevene etterlyser, handler blant annet om å anerkjenne at de trenger noe annet enn andre elever. Engen og Lied (2011) viser til at minoritets-språklige elever ofte blir plassert i ordinære klasser der det forventes at – fordi de blir omgitt med norsk språk, vil de lære seg det, selv uten særlig støtte eller hjelp. Deres poeng er at minoritets-språklige elever ikke trenger den samme, mer av den samme – eller langsommere av den samme undervisningen, de trenger en annen type undervisning enn andre elever. Elevene vi har intervjuet i ordinære klasser, kjenner seg igjen i Engen og Lieds (2011) beskrivelse av å måtte klare seg selv, uten å få noe ekstra hjelp i en klasseromssituasjon. Elevene fra Olvig videregående skole forteller at de blir behandlet likt som andre elever, og at de opplever det som urettferdig. En av elevene forteller:

Vi blir behandlet akkurat som de andre, som de som har bodd her hele sitt liv. Så jeg føler jeg ikke får den hjelpen jeg trenger. Og lærerne glemmer at de har elever med kort botid i klassen sin (...) De kan ikke behandle oss som de norske. Det er umulig å behandle oss som dem, vi klarer det aldri. Vi får samme oppgave som dem, de vurderer oss likt som de som har vært her alltid, det er umulig

Denne eleven opplever det som umulig å klare å prestere godt når de blir behandlet helt likt som elever som har bodd i Norge i hele sitt liv. Skrefsrud (2018) argumenterer for at en fordel med segregerte klasser er at faglige og språklige ferdigheter lettere kan bli forstått i en kontekst som anerkjenner elevenes situasjon. En lærer ved Odden skole forteller også at det er vanskelig å forstå hva en nyankommen elev i en ordinær klasse har behov for:

De elevene som bare har morsmålet sitt og ikke har kommunikasjonsegenskaper på andre måter - de har på en måte glidd ut litt. Kanskje du sier på engelsk til en

elev hva den skal gjøre, men uten at det skjer noe da. Hvis du er alene i klasserommet og du er der for hele klassen, plutselig så glemmer du "fader jeg må sette i gang den (nyankomne) eleven også". Og når det er en ikke initiativrik elev som selv setter seg ned med det så blir det jo ikke gjort da.

Denne læreren opplever det også som krevende å gi nok støtte og hjelp til elever med kort botid som ikke krever noe selv, i en ordinær klasse. Engen og Lied mener at undervisningen minoritetsspråklige elever får, må være mer tilrettelagt elevenes behov. Dette skjer ikke av seg selv i en egen klasse. Som vi har skrevet om tidligere er ofte elevgruppen i egne klasser svært heterogen, og det er krevende å tilpasse undervisningen på en god måte for alle elevene. Elevene ved Olvig skole mener likevel at i en egen klasse, med færre elever, vil det være lettere tilrettelegge bedre. En forteller:

En kort botid klasse hadde gitt oss mer oppmerksomhet, og mer hjelp. Og ikke så vanskelige oppgaver som de andre (...) Hvis du har en klasse med 30 elever med kort botid, da kan du (læreren) planlegge for den klassen. Men du kan ikke planlegge for én elev i én klasse.

Fra tidligere forskning vet vi at god undervisning ikke kommer av seg selv i egne klasser. Likevel opplever denne eleven det som viktig at han blir anerkjent som en som skal lære seg norsk, og dermed har andre behov enn andre elever. Dette vil ikke glemmes i en egen klasse, og eleven opplever det derfor som mer sannsynlig å få tilrettelagt undervisning i egne klasser. Lærerne er også enige dette, og en fra Olvig forteller at: «det var lettere for læreren å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til et annet nivå da vi hadde egne klasser».

Vi har vist at egne klasser ikke av seg selv gir gode undervisningsopplegg, ei heller individuelt tilpasset undervisning. Samtidig ser vi også at det virker lettere å glemme at nyankomne elever trenger tilpasset undervisning i et ordinært klasserom enn i egne klasser.

7.2.3 Ordinære klasser: For krevende faglig – eller utfordrende nok til å strekke seg?

Som vi har skrevet tidligere, er det få tilbud som enten er kun i egen klasse eller kun i ordinære klasser. De fleste tilbud kombinerer egne løp med ordinære løp på ulike måter. Likevel diskuterer fagmiljøene fordeler og ulemper ved det vi har kalt «ordinære» og «egne» tilbud. En debatt handler om faglig progresjon, og om egne innføringstilbud fører til at elevene stagnerer faglig (Kjelaas & Fagerheim 2021). I kapittel 5 så vi også at skoleeier i F2K2 oppga at inkludering i et fellesskap så raskt som mulig «gir en betydelig merverdi i forhold til all læringen som skal skje». Ideen om at elever sikres bedre faglig progresjon og lærer mer i ordinære klasser møtte

vi på flere skolebesøk. På Blinken skole fortalte skolelederen at en av de viktigste utfordringene med mottaksklassen var at elevene stagnerte faglig. For dem var det derfor en viktig prioritet å få elevene over i ordinære tilbud så for som mulig. Tidligere i dette kapitlet så vi også at noen lærere forteller at de gir enklere oppgaver til elever i egne klasser i en startfase. For noen elever kan det faglige innholdet bli for enkelt. En elev på Elvig skole forteller:

Vi repeterer det samme. Fem timer bruker vi på ett kapittel også repeterer vi det igjen og igjen. Det er nok med 30 minutter for at vi skal forstå, men lærerne sier det samme igjen og igjen i to timer

Denne eleven hadde ønsket at lærerne hadde raskere progresjon i undervisningen. Samtidig som noen skolebesøk bekreftet at det faglige nivået i egne klasser var relativt lavt, opplevde lærere og elever i ordinære tilbud at det faglige nivået kunne bli for vanskelig å henge med på i ordinære tilbud. Det betyr ikke nødvendigvis at faget i seg selv var for avansert, men at elevene ikke fikk nok støtte til å forstå hva som ble formidlet. En lærer som underviser elever med kort botid i en ordinær klasse på Olvig skole forteller:

Det pensumet man går igjennom er jo på et helt annet nivå enn mange av de elevene er på, sånn rent språklig sett. Og lærerne tror kanskje at elevene får med seg det meste, men de gjør egentlig ikke det. Jeg synes jo personlig at det var lettere å hjelpe dem og å følge dem opp elevene da vi hadde dem i egne klasser.

Denne læreren forteller at hun opplever at elevene i ordinær klasse er på et helt annet nivå, «*språklig sett*». Slik vi tolker det, kan det bety at det faglige nivået ikke nødvendigvis er for krevende, men det språklige gjør det vanskelig for eleven å forstå innholdet. Flere elever deler denne oppfatningen. Som en elev fra Olvig sier: «*Jeg tror det bare er på grunn av språket at jeg føler at de andre er på et høyere nivå*»

For elevene i ordinære klasser kan det altså bli vanskelig å følge med på undervisningen. Tidligere forskning har vist at elever med kort botid som går i ordinære klasser, kan oppleve å bli målt både faglig og språklig opp mot en «normal» eller en «mainstream» (Skrefsrud 2018, s. 74), slik vi også har sett i denne rapporten. Dette opplevde elevene som urettferdig. Samtidig mente elevene ved Olvig skole at det også kunne føre til at de strakk seg faglig. En av elevene sier: «*Du må gjøre det bedre her, du har lyst til å ha samme nivå som de andre her*». De vil være likeverdige og like gode som de andre elevene, og for å oppnå dette må de prestere bedre. Dette, forteller eleven gjør at de opplever mye mestring, og de blir stolte. Eleven forteller videre:

E: Vi hadde fått en oppgave, vi skal lese to romaner, sammenligne de og skrive 12 sider. Det er lett for en som er norsk, men jeg – jeg måtte oversette alt. De romanene de er skrevet på 1800tallet. Jeg skjønner det ikke, de gav oss samme tid på oppgaven som de norske. Det går ikke. Jeg jobbet så hardt med det, så hardt. Jeg brukte feriene mine på det. Men til slutt fikk jeg 5 da. Men jeg brukte så mye tid, så mye tid.

I: Hvordan følte det?

E. Det er en deilig følelse, spesielt når jeg fikk bedre enn L (en norsk medelev). Han får toppkarakter i alt. Han ringte faren sin og sa «pappa, en med kort botid fikk bedre karakter enn meg», faren begynte å le.

Selv om denne eleven ble stolt og opplevde mestring, fortalte han at han ikke hadde fått hjelp til hverken oversettingen eller analysen av bøkene. Fordi dette er tidkrevende, ønsker eleven seg ekstra tid og gjerne hjelp til å forstå det språklige innholdet i bøkene.

Lærerne vi intervjuet på Odden skole, der elevene blir plassert i ordinære klasser fra dag 1 er opptatt av at for at en «ordinær» opplæringsmodell skal fungere er det avgjørende at noen betingelser er på plass. De mener at elevene trenger gode ord-bøker, gode oversettelser på eget morsmål, og helst en tospråklig lærer i starten. En av lærerne opplever at dette ikke alltid er tilstrekkelig ivaretatt. Hun forteller:

Når det kommer en nyankommen elev som kan lite norsk så har liksom forståelsen vært at da trenger de ikke å ha det faget her og det faget der, fordi det får de ikke noe ut av. Men sånn skal det jo ikke være, de skal ha faglig progresjon hele tiden. Da må skolesystemet ta det til seg og så må en få lærebøker da, som har enklere nivå i de fagene hvis det er det en trenger. Men da må de også kunne oversettes til morsmål (...) Jeg tror det har gått elever her nesten tre år uten å ha hatt en del fag på grunn av den der tankegangen da.

Denne læreren peker på at for å sikre faglig progresjon, trengs det ressurser, som for eksempel lærebøker på et tilpasset nivå og på elevens morsmål. Hun mener at det finnes eksempler på at elever har mistet undervisning i enkelte fag fordi støttestrukturene har ikke har vært tilstrekkelige. Å tilpasse undervisningen til et godt faglig nivå for nyankomne elever oppleves altså som krevende i – både for lærere og elever vi har intervjuet i ordinære løp. Det betyr imidlertid ikke at denne organiseringsformen ikke muliggjør slik tilpasning. For å få det til, mener både lærerne og elevene at det trengs ressurser. Lærerne peker blant annet på flerspråklige lærerressurser og morsmålsassistenter som viktig. Elevene opplever det som urettferdig å bli behandlet likt som andre elever, og ønsker seg mer tid til å løse oppgavene, samt skoleoppgaver og lekser som er tilpasset deres nivå.

7.2.4 Ulike utfordringer for ulike grupper elever

Som vi har skrevet flere steder i denne rapporten, er nyankomne elever en heterogen og sammensatt gruppe, og særlig i den største kommunen er også tilbudene utformet ulikt for i best mulig grad imøtekomme de ulike behovene ulike elever har. Hvorvidt tilbudene oppleves å være på elevenes faglige nivå og om elevene opplever faglig progresjon og mestring, handler om langt flere ting enn om undervisningen er gitt i egne eller ordinære klasser. Over så vi likevel at for noen kan det faglige nivået oppleves som noe enkelt i egne klasser, og at det å gå sakte frem ikke løser deres faglige utfordringer. Dette er imidlertid ikke inntrykket på alle skolene vi har besøkt som gir tilbud i egne klasser. På Gubro skole, et grunnskoletilbud for elever mellom 16 og 19 år der elevene ofte mangler skolegang fra sitt hjemland, opplever lærerne at det er krevende å treffe et riktig faglig nivå. En av lærerne forteller fra en time hun underviste i:

Jeg husker en gang vi skulle ha geografi og så skulle vi lære elevene å forstå kart, og jeg tenkte veldig pedagogisk, og jeg forklarte det sånn: «Du må tenke deg at du sitter der oppe og ser ned, og så tegner du det som du ser som blir et kart.» Og så fikk jeg en tegning som var «Et hus ja». Det var elevens svar på oppgaven. Og det gikk jo opp for meg at dette er jo en abstraksjon (...). Det å tenke abstrakt, det kommer ikke automatisk. Det kommer gjennom trening, og de har ikke fått trene på det som barn. Og de ser jo av og til dumme ut, fordi de ikke kan abstrahere, men de er ikke dumme. De bare mangler den treningen.

Denne læreren opplever at det er noen grunnleggende ferdigheter, som å tenke kritisk og å tenke abstrakt – som noen elever med lite eller ingen skolebakgrunn mangler. Hun mener at det noen ganger glemmes, og at elever derfor ikke alltid klarer å følge med.

Denne læreren peker altså på at elevens alder ved ankomsttid og tidligere skolegang har betydning for elevens behov. Det er vanskelig, mener hun, for lærere å huske at en 16 åring ikke har lært seg å abstrahere. Hun mener at for denne gruppen elever, altså elever som kommer til Norge i ungdomsårene og som mangler helt eller delvis tidligere skolegang, bør opplæringen være mer praktisk. Hun sier: «For denne elevgruppen særlig er praktiske fag viktig. De trenger å lære gjennom å gjøre ting: tegne, rable, bygge, hamre». Fordi elevene kun får opplæring i fellesfag og gym på grunnskoleopplæringen, mener lærerne at mange elever opplever skolen som både vanskelig og kjedelig.

Utfordringer knyttet til at opplæringen kan bli kjedelig finner vi også blant elever som har kommet til Norge på slutten av barneskolen, og som også mangler tidligere skolegang. På Binna skole, der tilbudet var en kombinert alfa- og mottaks-klasse, opplevde lærerne det også som utfordrende å treffe riktig faglig nivå. Som

vi så i kapittel 6.4. pekte mange av lærerne på utfordringer med å finne relevante og hensiktsmessige læremidler til elevgruppen. En lærer på Binna fortalte:

L: Men jeg skal være helt ærlig og si at det er ikke enkle nok læreverk for alfamottak. For det har jeg leta etter, og leta og leta. Og det er ofte for vanskelig, nesten uansett hva jeg kommer over. Vi trenger mer for alfagrappa. Også er det litt det med at hvis du har en syvendeklasse som på en måte kan være mentalt ganske moden, skal du på en måte gi førsteklasseoppgaver til dem, det blir for barnslig.

I: Ja ja, hvordan reagerer de elevene på det?

L: Altså jeg ser at de kan bli oppgitt da, «skal jeg liksom lære om Bjarne som spiser kake» eller et eller annet sånn der da. Så det kan bli veldig barnslig for dem og de burde fått et mer voksent eller ungdomsaktig tema, men som er tilstrekkelig lett.

Disse lærerne opplevde det som vanskelig å finne faglige ressurser som både matchet elevens alder og elevens faglige nivå. De opplevde at oppgaver og ressurser de hadde tilgang til med enkelt nok faglig nivå, var for barnslig, og samtidig at aldersadekvate faglige ressurser hadde for krevende faglig nivå. Disse erfaringene viser at ulike elever har behov for ulike tilpasninger av undervisningen. I våre data finner vi, som vi har vist her, at det kan være krevende for lærere å finne gode ressurser og metoder for å tilpasse undervisningen godt. .

7.2.5 Norskopplæring: Lærer en best norsk av å gå i klasse med andre norskspråklige, egentlig?

Gode opplæringstilbud skal ikke bare gi faglig god progresjon, men også føre til at elevene lærer norsk språk (Kjelaas & Fagerheim 2021). Som vi har sett, fremholdes det også at det skal læres fag samtidig. Dette er de fleste vi har intervjuet enige at er et mål. Samtidig er det flere, både lærere, elever og skoleledere, som mener at elevene lærer best norsk av å høre andre norske elever bruke språket. Dette fremholdes også som en viktig grunn til å tilby nyankomne elever ordinære klasser, der de kan høre norsk fra andre elever hele tiden. En lærer på Odden skole forteller:

Jeg synes det på en måte er bra (med ordinære tilbud) fordi de på en måte da får veldig stor kontakt med språket med en gang (...). Jeg er helt enig at det er bra at de blir plassert rett i et miljø der de kanskje blir tvunget til å høre språket mye.

Oppfatningen om at en lærer best norsk av andre norske elever deles også av flere elever vi har intervjuet. En av elevene vi intervjuet ved Olvig skole, sier:

Man lærer mye mer norsk (i ordinære klasser). Fordi når alle er på nivået ditt, da kan du ikke gå opp. Alle snakker ikke dårlig norsk, men de snakker ikke så bra

som norske. Man kommer ikke til å forbedre norsken sin. Men nå snakker jeg og hører norsk hele tiden.

Denne eleven opplever at norskspråket hans ikke vil utvikle seg like bra i en egen klasse fordi nivået på norskspråket er lavere der enn i en ordinær klasse. En utfordring med denne tankegangen, som flere av informantene i vårt materiale deler, er at det ikke skilles mellom skolespråk og hverdagsspråk (Cummins 1984, 2000), eller at en ikke tilstrekkelig anerkjenner at læring består også i å selv formulere – noe som betyr at en kan lære når man snakker med andre som også er norskinnlærere. Selv om oppfatningen om at elever med kort botid lærer best språk av andre elever kanskje stemmer for hverdagsspråket, er ikke dette nødvendigvis det samme for utviklingen av skolespråket. Alle elever og lærere er imidlertid ikke enige i at en lærer best norsk i ordinære klasser. Vi så over at en elev fra Elvig fortalte at hun hadde fått beskjed av medelever om å snakke engelsk heller enn norsk i ordinær klasse. Som hun sier:

«Okay, la oss si at jeg gikk i en norsk klasse. Jeg ville ikke brukt særlig mye norsk fordi de andre elevene har sagt til meg: «Snakk engelsk! Jeg forstår deg ikke!».

Hvis eleven ikke får brukt og formulert norsk språk i ordinær klasse, hjelper det ikke så mye at hun hører andre snakke det. Da vi observerte undervisningstimer opplevde vi at elever i egne klasser brukte mange ulike språk i undervisningssituasjonen. Litteraturen peker på at flerspråklighet på et visst nivå kan stimulere til kognitiv utvikling, og det er derfor positivt om elever får hjelp til å dra nytte av sine språklige ferdigheter (Øzkerk 2016). Samtidig er det ikke alltid sånn at elever tenker at flerspråklighet er en ressurs. Noen elever mener at en negativ konsekvens av å gå i egen klasse er at de heller snakker eget morsmål sammen, enn at de snakker norsk. En elev fra Elvig forteller:

Jeg går med noen fra det samme landet som meg i klassen., det er bra for vi kan samme språk. Men samtidig er det dårlig, fordi vi noen ganger bytter over til urdu. Og da er det liksom tre språk. Vi snakker engelsk, urdu og norsk. Vi prøver å snakke på norsk, men det er fortsatt noen ting som du kan forklare på ditt språk

Denne eleven, i likhet med flere, opplever det som fint å kunne snakke sitt morsmål med medelever, samtidig som hun opplever at det kan gå ut over innlæringen av det norske språket.

I det andre hovedtemaet i dette kapitlet: fag – og norskopplæring har vi sett at både lærere og elever opplever at de trenger nok støtte og tilrettelegging for å følge med i undervisningen. Noen ganger oppleves denne støtten som for liten i ordinære klasser, elever opplever at lærerne kan glemme dem. Dette kan bidra til en følelse av at de er på et lavere faglig nivå, selv om det kanskje ikke er tilfelle. I egne klasser kan det faglige nivået noen ganger oppleves som for enkelt, samtidig

som elevene i egne klasser opplever at de har mulighet til å delta i og investere i læringen. De opplever seg som mer likeverdige sine medelever, fordi alle skal lære norsk.

7.3 Oppsummering: Forutsigbarhet, støtte og trygghet er viktigere enn formen på organisering

I dette kapitlet har hovedformålet vært å undersøke hvilke fordeler og ulemper lærere og elever opplever at de ulike opplæringstilbudene gir. I likhet med tidligere forskning har det vært vanskelig å dele opplæringstilbudene vi har besøkt som «enten egen eller ordinær», (Tajic & Bunar, 2020). Som beskrevet i kapittel 5, er de fleste tilbudene en form for hybrid. I dette kapitlet har vi likevel undersøkt hvorvidt grad av separasjon oppleves betydningsfullt og i så fall hvordan. Vi har strukturert kapitlet under to hovedtemaer: Trygghet og tilhørighet, og Fag- og språkopplæring.

Når det gjelder det første hovedtemaet så vi at alle er opptatt av at trygghet er en viktig forutsetning for læring. Flere opplever at dette er lettere å få til i egne klasser, delvis fordi elevene der deler erfaringen med å være nye i Norge. Lærerne mener gode rutiner, forutsigbarhet, repetisjon og god tid er viktige ingredienser i et godt opplæringstilbud, særlig i starten. Hvor lang denne starten skal være, varierer. Et argument for å organisere undervisningen i ordinære klasser er at elevene ikke bør vente for lenge med å bli inkludert i en vanlig klasse, både fordi elevene skal få brukt språket i praksis, fordi elevene skal oppleve å bli inkludert og for å sikre faglig progresjon. Flere mener at overgangen fra egen til ordinær klasse ofte vil være krevende uavhengig av hvor lang tid det har gått, og derfor bør en ikke vente for lenge. Selv om inkludering fremholdes som et viktig argument for ordinære klasser, ser vi at alle elever – uavhengig av tilbudstypen de går i – savner kontakt med de de kaller «norske elever». Noen elever har også opplevd det som stigmatiserende å bli plassert i egen klasse. Det gjelder særlig de som får grunnskoleopplæring når de er i videregående skolealder.

Når det gjelder det andre hovedtemaet, fag- og norskinnlæring finner vi i tråd med tidligere forskning, at elevene ønsker seg og lærerne opplever at de trenger – et trygt læringsmiljø for å våge å delta i undervisningen. Fordi flere opplever at det er lettere å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø i egne klasser, opplever også flere at det er lettere å gi elever mulighet til å investere i læringen i egne klasser. Elever forteller at de tør å delta, rekke opp hånda og prøve og feile. Dette, opplever elever i ordinære klasser er skummelt. Når det gjelder faglig progresjon syns noen egne klasser blir for repeterende, mens noen opplever at de ikke alltid henger med i ordinære klasser. Samtidig er utfordringene ulike for ulike elevgrupper. For alfaelever og elever mellom 16–19 år som går i grunnskoletilbud, oppleves det som

krevende å finne interessante nok og samtidig enkle nok oppgaver. I både egne og ordinære klasser finner vi en utbredt holdning blant elever og lærere om at norsk læres best av andre norskspråklige, selv om vi vet fra faglitteraturen at dette er en myte. Dette fremholdes som en viktig grunn til å organisere undervisningen i ordinære klasser. Uavhengig av organiseringsform opplever både lærere og elever at de trenger støtte og tilrettelegging (ofte språklig) for å henge med i undervisningen, de ønsker seg oppgaver som faglig sett er tilstrekkelig utfordrende, og opplevelse av at de er likeverdige med sine klassekamerater.

Oppsummert er det noen ting som utpekes som viktig for å skape trygge opplæringstilbud med god fag- og norskopplæring. Gode rutiner, forutsigbarhet og tid oppleves som viktig for å skape trygghet. Støtte og tilrettelegging, faglig utfordrende nok oppgaver og opplevelsen av å være likeverdige med sine klassekamerater trekkes frem som viktig for å gi elever mulighet til å investere i faget, oppleve mestring og utvikle god faglig progresjon. Vi har vist at det er positive og negative erfaringer med både egne og ordinære klasser. I likhet med tidligere litteratur, finner også vi at kvalitet i opplæringstilbudet ikke nødvendigvis handler om tilbudet er eget eller ordinært, det handler om hva de tilbyr i opplæringen (jf. Skrefsrud, 2021). På skolebesøkene vi har gjennomført, har likevel noen ting opplevdes som enklere å få til i egne klasser, særlig handler dette om aspekter knyttet til det å være trygg og å oppleve seg som en likeverdig klassekamerat. Samtidig er det viktig å nevne at overgangen mellom egne og ordinære klasser kan være krevende, og manglende rutiner og forberedelser i denne overgangen har vært pekt på som en viktig kritikk mot å organisere undervisningen i egne klasser (Tajic & Bunar, 2020). Dette ser vi i nesten kapittel at er en utfordring for de fleste skolene vi har besøkt.

8 Sosial inkludering og overganger

Dette kapitlet omhandler to temaer. Det ene er sosial inkludering, og det andre er overganger mellom «egne» tilbud og «ordinære» tilbud. Kapitlet er basert på intervjuer med lærere og skoleledelse. Inkludering er et krevende begrep å definere, fordi det er så mangefasettert (Tajic & Bunar, 2020). Inkludering kan for eksempel handle om fysisk, sosial, kontekstuell og pedagogisk inkludering. I denne delrapporten er fokuset hovedsakelig på sosial inkludering. I sluttrapporten vil inkludering som tema bli grundigere behandlet.

Sosial inkludering, som er tema for dette kapitlet, er viktig og høyt politisk prioritert, fordi det kan bidra til å forebygge utenforskap og marginalisering (Meld. St. 16 (2015 – 2016)). I denne rapporten forstår vi sosial inkludering som aksept og inkludering i sosiale nettverk. Her tar vi for oss hvordan skolene arbeider for å tilrettelegge for kontakt mellom nyankomne elever og øvrige elever, samt hva lærere og ledelse anser som viktig for å fremme slik inkludering. Mer konkret svarer vi på forskningsspørsmålene 1.9: Hvordan arbeider skolene for at nyankomne elever skal oppleve seg sosialt inkludert, samt 2.12: hvilke tiltak har skolen for å tilrettelegge for elevenes inkludering med andre elever ved skolen, både andre nyankomne og øvrige elever?

Kapitlets andre del handler om overganger fra egne tilbud til ordinære klasser. Overganger er en viktig del av temaet sosial inkludering, da gode overganger kan bidra til å sikre god inkludering i ordinære klasser. I denne delen svarer vi på spørsmål 3.7 Hvilke erfaringer har lærere med nyankomne elvers overgang fra ulike typer av opplæringstilbud til ordinært tilbud og fra et skoleslag til et annet? Vi vil også formidle skolelederens perspektiver og erfaringer med overganger.

8.1 Tiltak og rutiner ved skolene for sosial inkludering

I dette delkapitlet skal vi belyse og diskutere hvilke sosiale kontaktpunkter som finnes mellom nyankomne elever og andre elever ved de ulike skolene vi har besøkt. I forskningslitteraturen om mangfold beskrives lærere og andre skoleansatte som skal arbeide med mangfold som at de står i en spagat mellom motstridende behov. Skal de vektlegge det universelle og nedtone forskjeller, eller skal de anerkjenne forskjeller og gjøre vurderinger basert på disse forskjellene? Hver av

motpolene innebærer fallgruver og kan få motsatte, paradoksale utfall. Mens det å minimere forskjeller kan føre til at ulike utgangspunkt ignoreres og at forskjeller dermed forsterkes, kan det å primært synliggjøre og fremheve forskjeller innebære en risiko for annengjøring, der gruppene, men ikke individene ses (Riegel, 2012).

Som vi har sett tidligere i denne rapporten fremholdes ofte inkludering som legitimering for innplassering av nyankomne elever i ordinære klasser. En slik tankegang vektlegger det universelle, men tidligere forskning har vist at dette kan føre til en form for «ekskludering gjennom inkludering» (Tajic & Bunar, 2020). En grunn til at det blir sånn, er at inkludering i dette perspektivet reduseres til å handle om fysiske rom.

Lærere og skoleledelse beskriver ulike typer tiltak og rutiner som skal fremme sosial interaksjon og møteplasser mellom nyankomne og øvrige elever på tre arenaer: 1. På skolen utenfor klasserommet, 2. I undervisningen og 3. Utenfor skolen. Under diskuterer vi tiltakene knyttet til disse tre arenaene.

8.1.1 Møteplasser og tiltak utenfor klasserommet

På skolene vi har besøkt, har de fleste tiltakene vært tiltak som skjer *på* skolen, men *utenfor* klasserommene. Å skape slike felles møteplasser fremholdes av noen av skolelederne som ekstra viktig for nyankomne elever. Selv om vi i kapittel 7 så at mange elever trives godt i egne klasser, mener blant annet skoleleder ved Binna barneskole (alfa- og mottaksklasse for 3.-7. trinn) at elever i egne klasser er ekstra utsatt for å bli ensomme. Dette gjelder særlig når det er få elever, skjev kjønnsfordeling eller begge deler. Skolen har hatt tilfeller der noen av elevene i egen klasse ikke har fått venner. Rektor peker på at det også kan være vanskelig i slike klasser å få kontakt med andre nyankomne elever, da det hender at klassen bare består av noen få elever. Derfor bør en skape felles sosiale koblingspunkter for elever på tvers av klasser, mener rektoren. Denne rektoren har, i likhet med de fleste skolelederne, et ønske om å skape og få til god sosial inkludering for nyankomne elever. Likevel ser vi at det er få tiltak som er skapt eller organisert med tanke på å eksplisitt inkludere nyankomne elever. De fleste tiltakene for sosial inkludering lærere og skoleledere forteller om, er allerede eksisterende, universelle tiltak.

For eksempel forteller lærere og skoleledere om at en måte de jobber for sosial inkludering på, er gjennom å oppfordre nyankomne elever til å delta på felles aktiviteter som allerede arrangeres av skolen – for alle elever. Det kan for eksempel være å oppfordre elever til å bli med på felles turer (Olvig skole), eller på felles turneringer (Blinken skole), eller på andre arrangementer som juleball, felles aktivitetsdager eller internasjonal dag (Elvig skole). På Elvig skole har de noe de kaller midttidaktiviteter. Disse aktivitetene er for alle elever, og nyankomne

oppfordres til å være med. Ved Glefsen skole har biblioteket blitt brukt for å skape felles møteplasser for alle elever, som en form for åpen kafé – uten at dette nødvendigvis har resultert i stort oppmøte. Ved Blinken og Binna skole er skoleledelsen opptatt av viktigheten av å ha felles friminutt, og skoleleder ved Gubro skole forteller om at de har vært opptatt av at nyankomne elever skal være med i elevrådet. Dette har imidlertid ikke bare vært vellykket, da rektor opplever at disse elevene ikke alltid har full oversikt over sakene på elevrådsmøtene. På Olvig videregående skole forteller skoleleder om en ordning de har med miljøarbeidere som følger opp enkeltelever som trenger en voksen å snakke med. Felles for disse aktivitetene er at de er universelle tiltak for alle elever.

Det finnes likevel eksempler på mer målrettede tiltak skapt for å koble nyankomne elever og andre elever. Bjørka barneskole har for eksempel en rutine der elever i ordinære klasser fungerer som en type fadder for nyankomne elever. Det innebærer blant annet at de henter nyankomne elever i klasserommene før friminutt. Rutinen er ment å stimulere til lek og vennskap på tvers av elevgruppene. Ved Blinken barneskole forteller lærerne at de er opptatt av å tilrettelegge for kontakt mellom enkeltindivider de tenker passer godt sammen sosialt. En lærer forteller:

Det hender at hvis vi vet om en jente eller en gutt som synes det er noen søte i syvende og vi vet at de kommer til å havne på samme ungdomsskole, så har vi prøvd liksom lempe [eleven] litt inn i den gjengen.

På denne skolen prøver altså lærerne å følge med på om noen av elevene i motaksklassen interesserer seg for noen av elevene i ordinære klasser, og så prøver de å hjelpe eleven inn i den sosiale gjengen. Tilsvarende forteller en lærer ved Odde ungdomsskole om hvordan de jobber med å koble sammen elever som en generell del av jobben. Disse tiltakene handler altså ikke om faste rutiner, men om hvordan lærerne er bevisste på å skape sosiale relasjoner mellom elever.

I forrige kapittel ble det beskrevet at elever trenger ulik tilrettelegging og opplæring blant annet ut fra alder ved ankomst. Også når det gjelder sosial inkludering ser vi at disse tiltakene med fadder og å stimulere til lek i friminuttene er lettere når de nyankomne elevene er yngre. Både Blinken og Bjørka er barneskoler, der lek i friminuttene er en viktig sosial aktivitet. Å stimulere til slik lek på tvers av klassene er vanskeligere jo eldre elevene er, da leken ofte forsvinner.

På Innset skole, en egen skole for nyankomne elever på 5-10 trinn med forventet rask progresjon, jobber de mye med sosial inkludering. Her handler ikke sosial inkludering om å bli kjent med elever med norsk bakgrunn, men å skape et godt miljø på skolen for elevene som går der. Siden dette er en egen skole for nyankomne elever, handler inkludering om å skaffe tilhørighet og vennskap med andre elever på skolen. Det er særlig to tiltak de peker på som viktige og som

systematiske: Det ene er de har alltid en introduksjonsuke for nye elever. I denne uka får de informasjon om skolen og hva som forventes av dem. Hvis det kun er én elev som er ny, får eleven 1-1 undervisning med lærer i introduksjonsuka. Lærerne sørger for at den nye eleven alltid spiser lunsj med de andre elevene. Det andre tiltaket er at lærerne alltid har bli-kjent-aktiviteter med hele klassen hver gang det kommer nye elever, noe det ofte gjør. Lærere og skoleledelse opplever at disse aktivitetene er viktige fordi dynamikken i klassen alltid vil påvirkes av at det begynner nye elever. Vårt inntrykk – basert på intervjuer med lærere, skoleledelse og elever – er at det generelt er høy grad av elevtrivsel ved skolen. Samtidig er det flere forhold som kan tenkes å bidra til høy trivsel utover disse inkluderingstiltakene. Skolen har lærere med høy kompetanse i undervisning av nyankomne elever; det er en liten og oversiktlig skole; elevene har aldersadekvat skolebakgrunn, og elevene er generelt høyt motiverte og faglig sterke.

Oppsummert viser gjennomgangen at selv om vi finner noen eksempler på tiltak som er målrettet mot elevgruppen «nyankomne elever», er det få tiltak som er satt i gang ut ifra en tanke om at nyankomne elever trenger særskilte tiltak fordi de er nye i Norge. Inkludering virker dermed å være noe som gjelder alle, og når det er søkelys på inkludering for nyankomne, handler det i stor grad om å innlemme dem i de allerede eksisterende tiltakene som finnes på skolen. Det kan virke som at det er noe lettere å stimulere til kontakt mellom nyankomne elever og elever i ordinære klasser på grunnskolen, da lek i friminuttene fortsatt er en viktig sosial aktivitet.

8.1.2 Inkluderingstiltak i undervisningen

Den andre arenaen inkluderingstiltak foregår på er *i undervisningen*. Disse tiltakene kan handle om at lærerne passer på at nyankomne elever ikke skal sitte alene i klasserommet, hvordan kontaktlærer møter en nyankommen elev på i en tidlig fase, eller at de øver på norske ord som de kan ha bruk for i hverdagslige situasjoner. I tillegg kan inkluderingstiltak i undervisningen handle om å organisere noen fag som felles for nyankomne og øvrige elever. På Bjørka barneskole har de for eksempel kroppsøving på tvers av egne og ordinære klasser.

I to av tilbudene, Odden og Olvig, er nyankomne elever del av ordinær undervisning fra dag 1. Ved disse skolene forteller lærere om noen grep i undervisningssituasjonen som har til hensikt å fremme nyankomne elevers inkludering. Ved Odden ungdomsskole forteller en av lærerne at hun har øvd med nyankomne på replikker som de kan behov for i hverdagslige situasjoner i møte med medelever som har bodd i Norge lenge. Læreren har spurt elever hva de vil snakke om, og hvis de sier «friminutt», har de sammen øvd på 5-6 linjer i en dialog, og blir oppfordret til å øve hjemme på setninger av typen «hva har du gjort i helgen?». Lærerens

inntrykk er at nyankomne elever har likt å øve på slike situasjoner og fraser. Ved Olvig forteller ledelsen at de jobber med å ivareta nyankomne elever ved å ha læringspartnere og læringsgrupper som byttes ut regelmessig, frem til høstferien og noen ganger lengre. På Glefsen videregående skole, som tilbyr grunnskoleopplæring for ungdom som mangler dette, men som er over grunnskolealder, er lærerne opptatt av at det er kontaktlærer sitt ansvar å sørge for at nyankomne elever opplever seg inkludert. En lærer sier at inkludering må jobbes med fra et tidlig tidspunkt, og hun legger vekt på at eleven ikke må sitte alene i klasserommet. Dessverre, forteller hun, får de ikke alltid til dette. Hun forteller:

Det har vært noen litt grelle eksempler på det da, dessverre. Med folk som blir nesten frosset ut, eller hvert fall ikke snakket til og sånn i en vanlig klasse på videregående. Og der mener jeg at det er veldig mye som ligger på kontaktlæreren, å skape det gode og inkluderende klassemiljøet. Og det må gjøres i starten. Det var derfor jeg var ute etter å få til noen tiltak som skulle få kontaktlæreren til å bli ekstra obs på slike ting da.

Læreren peker på at det er viktig at kontaktlæreren bidrar, og at inkluderingstiltak må skje fra starten. Et konkret tiltak i denne skolen er at elever fra grunnskoleopplæringen blir brukt som ressurser i undervisningen til elever i ordinær videregående skole. Særlig er dette gjort i historiefaget. Den ene læreren forteller:

Ellers så har en del videregående lærere, i historiefaget spesielt, brukt en del elever i kombinasjonsklassen til å komme inn i en VG 1,2,3-klasse og snakke om kulturen eller religionen. Og de har stilt spørsmål eller intervjuet. Det har blitt brukt noen ganger da, og det synes elevene er... det er litt stas, da blir de litt stolt da.

Vi har ingen data om elevers erfaringer med akkurat dette tiltaket. Men det bør kommenteres her at tidligere forskning indikerer individuelle forskjeller i hvorvidt elever med minoritetsbakgrunn ønsker at bakgrunnen deres fremheves. Noen vil for eksempel helst bli sett på og behandlet som «en vanlig ungdom» og ønsker ikke å bli kategorisert på grunnlag av for eksempel kulturell bakgrunn eller migrasjonshistorie mens andre kan føle seg sett av at deres bakgrunn fremheves (f.eks. Jortveit, 2014, Kohli 2006). Det indikerer at dette bør være et frivillig bidrag, der de elevene som ønsker å formidle sin bakgrunn, gis mulighet til det.

Til sammen ser vi at selv om det er en bevissthet rundt inkludering på skolene vi har besøkt, er det ikke nødvendigvis slik at mange av tiltakene skolene forteller om er systematiske. Videre er ikke inkluderingstiltak i undervisningen et tema i intervjuene ved de fleste av skolene. De konkrete tiltakene vi har fått innsikt i, som å øve på hverdagslige ord eller at elever får presentere noe i en ordinær klasse, synes ikke å være tiltak som gjennomføres jevnlig eller strukturert, de er initiert av enkeltlærere.

8.1.3 Inkluderings tiltak utenfor skolen

Den tredje arenaen for sosiale inkluderings tiltak vi har identifisert er tiltak som forsøker å tilrettelegge for elevenes inkludering også utenfor skolen. Å være oppmerksom på hele eleven og hvordan livssituasjon kan påvirke læring og trivsel på skolen, kan også innebære oppmerksomhet på hvordan eleven har det og trives utenfor skolen (Arnot og Pinson, 2005; Pastoor 2017). For nyankomne kan dette handle om blant annet hvorvidt elevene har sosiale kontakter, aktiviteter og vennskap utenfor skolen. Vi vil utdype noe av læreres arbeid med dette i kapittel 9, men vil her kort presentere hvordan skolene, og lærere især, har jobbet for å fremme nyankomne elevers inkludering utenfor skolen.

Ved noen av skolene arbeider lærere eller andre aktivt med å koble nyankomne elever til fritidsaktiviteter i nærmiljøet sitt. Ved Innset skole, der mange av elevene ikke bor i nærheten av skolen, uttrykker lærerne at det er viktig å bidra til at elevene får et kontaktpunkt i sitt eget nærmiljø. Ved Odden ungdomsskole forteller lærere om to elever som de raskt fikk med på det lokale fotball-laget. Lærerne forteller at disse elevene lærte mye norsk gjennom fotballklubben og «*fikk noen kontaktpunkter*». Ved Bjørka barneskole forteller ledelsen at skolen samarbeider med lokale idretter; her fremheves det at en av de lokale idrettsklubbene «*er helt eksepsjonelle på å ta imot*», noe som inkluderingsmidler til klubben også kan ha bidratt til.

Denne innsatsen virker på oss som om den ikke er del av en systematisk plan, men at den snarere er drevet frem av noen enkeltlærere. Lærere ved Odden forteller at slike koblinger er personavhengige og opp til lærerens initiativ. Disse lærerne etterlyser større initiativ og ansvar fra kommunen; de mener det er der ansvaret for et slikt inkluderingsarbeid bør ligge. En av lærerne forteller:

Hvor mye gidder faktisk læreren å gjøre? Fordi det er jo mye jobb med en nyankommen elev som trenger mye oppfølging på alle mulige plan. Det er jo ikke til å stikke under en stol det

Disse lærerne opplever altså at det er mye jobb med å følge opp nyankomne elever, og problematiserer hvor grensene for hvor skolens mandat skal gå. Dette er lærere ved Bjørka skole også enige i, og i et intervju med dem sier de:

Lærer 2, Bjørka: All oppfølgingen du snakker om nå på oppstarten og alle de instansene og forskjellige folk du har kontakt med, det hadde vært vanskelig for en kontaktlærer å ordne.

Lærer 1, Bjørka: Og man kan jo si at det kanskje ikke er skolens oppgave, men så blir det jo det.

Lærerne skulle altså ønske at kommunen tok et større ansvar, men opplever at det i siste instans blir dem, som kontaktlærere, som får jobben med å passe på at elevene «*blir en del av samfunnet*», som en av dem uttrykker det.

Å jobbe for elevers inkludering lokalt er i tråd med et perspektiv der skolene fokuserer på å se på nyankomne som hele mennesker, der en forutsetning for at de skal trives på skolen er at en også er oppmerksom på hele livssituasjonen deres (Arnot og Pinson, 2005; Pastoor, 2017). Samtidig illustrerer funnene over at det er et åpent spørsmål hvordan og i hvilken grad lærere og skolen eventuelt skal utøve en slik rolle i praksis. Vi ser at enkelte påpeker at det strengt tatt ikke er skolens oppgave å tilrettelegge for nyankomnes integrering utenfor skolen. I tiltak for inkludering som skjer utenfor skolen, blir det ekstra tydelig hvor personavhengig og tilfeldig det er om tiltak blir iverksatt eller ikke. Også her ser vi at hvilket trinn elevene går på er av betydning. Skoleledelse og lærere på videregående skoler snakker ikke om denne «nabolags-oppfølgingen», elevene de underviser er ofte voksne (over 18 år), der fritidstilbud ikke er like aktuelt. Det betyr imidlertid ikke at sosial inkludering ikke er viktig for denne gruppen, men det kan oppleves vanskeligere å finne gode utenom-skoleaktiviteter for dem.

8.1.4 Utfordringer og faktorer som påvirker inkludering

Til nå har vi sett at selv om det jobbes med inkludering i flere av skolene vi har besøkt, både gjennom tiltak på skolen, i undervisningen og utenfor skolen, synes mange av tiltakene å være universelle. Videre ser vi at noen av tiltakene som er rettet mot nyankomne generelt, synes å være initiert av enkeltpersoner og dermed kan bli personavhengige. I dette delkapitlet vil vi trekke frem hva skoleledere og lærere selv opplever som de største utfordringene knyttet til inkludering. De viktigste faktorene som trekkes frem, er elevers ulike personligheter, deres språkkunnskaper og hvor lang tid de har vært elever ved skolen. Disse faktorene kan være viktige å ta i betraktning når en skal utforme inkluderingstiltak og vurdere muligheten for å lykkes med ulike tiltak.

For det første påpekes det at individuelle forskjeller, for eksempel i personlighet, påvirker inkluderingsprosesser. En lærer ved Olvig sier:

Så det er mye individuelt uansett. Det er mye personlighet oppi det hele og så er det jo hvilke erfaringer de kommer med.

At det er store individuelle forskjeller i hvor sosialt anlagte elevene er, gjelder ikke bare elever med kort botid. Rektor ved Elvig videregående skole er opptatt av at dette nettopp gjelder for alle elever, uavhengig av bakgrunn.

Ved denne skolen har de, som nevnt, midttimer med ulike aktiviteter for alle elever. Deltagelse i disse timene, mener skoleleder, kan være utfordrende også for

elever med majoritetsbakgrunn – dersom de er introverte. En lærer ved Glefsen skole mener at både personlighet og klassemiljøet har betydning for sosial inkludering. Hun sier:

Det er avhengig av [...] hvor utadvendte de er og hvordan klassemiljøet er inne i klassen de tilfeldigvis havner. Så det er noen som overhodet ikke smelter inn i det miljøet.

Det er ikke bare enkelt, mener denne læreren, å få de elevene som ikke «smelter inn i det miljøet», til å bli sosialt inkludert. I tillegg til personlighet peker flere på språkbarrierer og språklig selvtilitt som en viktig utfordring i nyankomnes inkluderingsprosesser. Noen informanter belyser betydningen av tid og norskferdigheter for prosessene. En lærer ved Olvig kommenterer for eksempel:

Den personen av alle elevene med kort botid som er mest utadvendt overfor de norske elevene, han gjør det relativt greit i muntlig norsk. Det kan jo hende rett og slett at det er fordi han behersker norsk så bra, at han er så utadvendt som han er.

Denne opplevelsen av at det å oppsøke andre elever med norsk bakgrunn er lettere og mer vanlig for elever som behersker norsk, er ganske vanlig. Dette uttrykkes også av en lærer ved Elvig skole, som forteller:

Mange av jentene søker seg litt ut liksom, men det er gjerne de som er trygge og flinke i seg selv og ser at de mestrer de samme fag på likt nivå som de norske. De er ikke redde for å skaffe seg nye bekjente, da. Mens de som er litt utrygge i språk, de holder seg litt mer til klassen da.

Læreren påpeker, som vi så i kapittel 7, at trygghet er viktig for disse elevenes deltagelse. Der var vi opptatt av faglig deltagelse, men her ser vi at trygghet også er viktig for sosial deltagelse. Noen lærere påpeker at det er lettere for de elevene som behersker engelsk. For elever som hverken kan norsk eller engelsk er det mange som opplever seg som for utrygge til å ta kontakt, mener flere av lærere. I tillegg til utadvendthet og språkferdigheter trekkes alder frem som noe som kan virke inn på inkluderingsprosessene. Noen informanter uttrykker at det er lettere å inkludere nyankomne elever jo yngre de er. Små barn leker, og forskjellene i tidlige skolebakgrunn er kanskje også mindre. Barn som leker, er mindre avhengig av språket for å få innpass. For de elevene som er litt eldre, kan imidlertid det å finne en felles aktivitet, som sport, fungere litt på samme måten – som et bindeledd mellom nyankomne og andre elever ved skolen. En lærer ved Elden ungdomsskole kommenterer at fotball kan bidra til innpass «De fotball-gutta våre klarer seg», sier læreren.

Kulturforskjeller og ulik skolekultur er også noe som snakkes om som potensielt utfordrende for elevens inkludering. En lærer ved Elvig videregående skole forteller at de oppfordrer elever i innføringsklassen til å delta i midttimeaktivitetene:

Så hadde vi en runde i fjor med de som går i andre klasse nå som har kort botid. Og vi prøver å fortelle dem at dette er utrolig viktig. Disse tilbudene finnes. Vær med på aktivitetene hvis dere har lyst.

Ifølge lærerne her er det nytt for noen av de nyankomne elevene å delta på slike arenaer for å «kose seg». Lærernes opplevelse av elever med kort botid er at de ofte har det de omtaler som et mer instrumentelt forhold til skolen. De kontrasterer dette med at en skal: «på en måte ha det gøy mens en lærer» i den norske skolen. For disse elevene kan det kanskje være relevant å vurdere inkluderingstiltak i undervisningssituasjonen, da følelsen av tidspress og mye å ta igjen kan være påtrengende for en del sent ankomne.

Språkkunnskaper, personlighet, alder og kulturforskjeller trekkes altså frem som viktig for elevens sosiale inkludering. Alle disse vurderingene har til felles at de beskriver en utfordring som ligger hos eleven, de handler om individet som skal inkluderes. En potensiell fare ved å legge vekt på slike individuelle forskjeller er at det oppleves som noe skolen ikke kan gjøre noe med. Som en lærer ved Elvig sier: «Vi har jo et system og rammer for å inkludere de med [...], men vi kan ikke tvinge dem inn heller.» På den annen side kan oppmerksomhet på person og situasjon gjøre at lærere også kan gi individuelle tilpasninger i inkluderingsarbeidet.

I tillegg til individuelle forskjeller er det noen som påpeker holdninger til innvandrere som relevant for inkluderingsprosesser. Ved en av skolene nevnes det at noen kategorier av nyankomne er «mer stas» blant majoritets elever enn andre. Ukrainske elever blir møtt med stor interesse, forteller en lærer. De andre elevene ville gjerne bli kjent med dem. En av informantene kommenterer at det ikke er den samme interessen for en nyankommen jente fra Somalia. Selv om de sier det er et generelt problem, mener de at skolen har et eget ansvar fordi de er mottaksskole. En lærer forteller at majoritets elever ved skolen kan være negative til å ha kontakt med mottakselever, faktisk beskrives det som «*nesten sånn sosialt selvmord*» i denne lokale konteksten. Det kan altså virke som at det er en slags usagt motstand mot å bli kjent med nyankomne elever ved skolen.

Vi har ikke intervjuet elever som har vokst opp i Norge i arbeidet med denne rapporten. Vi kan derfor ikke si noe om disse elevenes holdninger til nyankomne elever. Selv om utsagnet om «sosialt selvmord» er sterkt og ikke er noe vi har hørt ved andre skoler, så vi i kapittel 7 at alle elevene vi har intervjuet, uavhengig av organiseringsform, alder eller skole – opplever det som vanskelig å bli kjent med det de kaller «de norske elevene». Dette, mener vi, indikerer at det ikke bare er ved denne skolen sosial inkludering er krevende å få til på en god måte. Hvorvidt

dette er et uttrykk for at skolene ikke har gode nok strukturer for inkludering, eller negative holdninger blant majoritetselever vet vi ikke sikkert. Men, som vi viser under (8.1.5) finner vi at det er noen grep skolene kan ta for å stimulere til positiv kontakt mellom nyankomne elever og elever i ordinært skoleløp.

De viktigste utfordringene ansatte ved skolene vi har besøkt peker på når det gjelder å få til god sosial inkludering, er imidlertid individuelle kjennetegn ved den nyankomne eleven. Dette handler om personlighet, språk, alder og kulturforskjeller. I tillegg nevnes det at elever i ordinære klasser kan ha negative holdninger til nyankomne elever, og at dette kan hindre god sosial inkludering. Disse utfordringene mener vi det er viktig å vite om, fordi det kan bevisstgjøre andre lærere og skoleledere på at ikke alle tiltak nødvendigvis passer for alle elever. I tillegg er det slik at inkludering er en toveisprosess, derfor er det også viktig å ha et helhetlig fokus på inkludering – og å jobbe aktivt for å forebygge negative holdninger blant majoritetselevne. Når det er sagt, ønsker vi å påpeke at det er få av de skolene vi har besøkt, som nevner for eksempel mangel på rutiner, tiltak eller overordnet inkluderingsstrategi som utfordringer for elevenes sosiale inkludering. Dette til tross for at vi til nå har sett at det ikke finnes mange systematiske tiltak rettet mot nyankomne elevers sosiale inkludering på de skolene vi har besøkt.

8.1.5 Bjørka som et godt eksempel: Sammenhenger mellom inkluderingstilnærming og inkluderingspraksiser

I denne rapporten har det vært et viktig poeng å løfte frem skoler som får til noe på en god måte, slik at vi kan lære av dem. Selv om vi til nå har sett at det ikke alltid jobbes systematisk med sosial inkludering av nyankomne elever på skolene vi har besøkt, er det likevel noen skoler som får til god sosial inkludering. Her vil vi løfte frem Bjørka barneskole med velkomstklasse fra 1.-7. trinn som et godt eksempel, nettopp fordi de har en gjennomgående systematisk tenkning og oppfølging rundt inkludering.

Gjennomgående for denne skolen er at ledelsen tenker på inkludering som et felles ansvar, og dermed ikke noe som bare delegeres til lærerne. I tillegg forteller rektor at skolen er opptatt av at elevene ikke skal anses som veldig annerledes. Noe som kan bidra til dette målet, er at skolen bygger på lang erfaring med minoritetsspråklige, noe som gjør at mangfold blir ansett som noe hverdagslig og vanlig. Avdelingsleder forteller for eksempel at de anser det å ha halalmat på SFO som helt hverdagslig og vanlig. Rektor kommenterer at dette er en selvfølge, da de har hatt mange muslimer ved skolen; hun beskriver det som: *«ikke noe spesielt. Det er bare det vi gjør»*. Ledelsen ved denne skolen uttrykker altså at de bryr seg om disse elevene, og de er stolte av å ha dem som elever på skolen sin. Rektor uttaler: *«vi er veldig stolte av at vi har en innføringsklasse her på denne skolen»*. Dette kan forstås

som at de anlegger et ressursperspektiv på eleven, der de ser på elevene som kompetente elever med viktige erfaringer og kunnskaper og ikke som elever med et problem som skolen må løse.

En annen praksis som reflekterer ressursperspektivet ved Bjørka, er at skolen fremhever språkene elevene i innføringsklassen snakker i undervisningen. Det legges ofte legges vekt på å finne ut hva noe heter på flere ulike språk. I tillegg er skoleledelsen opptatt av at nyankomne kan tilføre noe viktig for øvrige elever ved skolen. Ledelse beskriver kontakten med innførings elever som noe som bygger kompetanse for de øvrige elevene ved skolen. Hun sier:

De ungene som går her, de blir jo ikke redde for å ta kontakt med noen som ikke snakker norsk. Fordi de lærer seg jo det. Hvordan kommunisere med noen som ikke har felles språk. Jeg har jo selv to unger som har gått her, og de prater ganske mye om akkurat den dimensjonen, det at vi har en innføringsklasse og at vi får elever som ikke har norskkompetanse. Og hvordan det [...] har påvirket dem egentlig, da.

I dette sitatet påpeker rektor at de øvrige elevene får verdifull kompetanse gjennom å være elever ved en skole der de har egen velkomstklasse. Kompetansen de får handler nettopp om inkludering, at elever med lengre botid blir trygge på elever som ikke snakker norsk, og tør å møte dem og kommunisere med dem.

Skoleledelsen er også opptatt av at velkomstklassen ikke skal være noe for seg selv i et hjørne. Rent fysisk er innføringsklasserommet sentralt plassert i skolebygget og er godt utstyrt. Når elever fra ordinære tilbud henter innførings elevklassene i spisepausen, står døra åpen med elever som går inn og ut. Skoleledelsen mener at en forutsetning for å lykkes med sosial inkludering, er at de nyankomne opplever tilhørighet til det som omtales som «*det store fellesskapet*» ved skolen. De fremhever at nyankomne både skal ha gode opplæringstilbud og etter hvert skal bli norske, de sier: «*de skal ha gode liv og fungere i samfunnet*». De fremhever dermed et syn på norskhet som noe som er oppnåelig gjennom kulturell praksis (Lynnebakke og Fangen, 2014), og at skolen har en rolle i å tilrettelegge for dette. Ledelsen er opptatt av at en ikke skal se på innførings elevene som veldig annerledes fra andre elever ved skolen, og mener at skolen lykkes med dette.

Ledelsen på skolen er altså opptatt av at ansvaret for inkludering av nyankomne elever er hele skolens ansvar. De er opptatt av å vise frem elevene sine som ressurser og uttrykker at de er stolte av å være en skole som har velkomstklasse. Dette skaper et miljø der elever i ordinært tilbud vet hvem nyankomne elever er, og omvendt. Rutiner for hvordan elevene skal møtes er godt etablert slik at møteplassene faktisk brukes.

8.2 Hospiteringsrutiner og erfaringer med overganger

Dette delkapitlet handler, som forespeilet i kapitlets innledning, om hospitering. Hospitering innebærer at en elev i egen klasse får besøke og delta i undervisning i en ordinær klasse for å bli kjent med elevene og læreren der, samt å forstå hvordan rutine og undervisningsopplegget er i en ordinær klasse. Hvis skolene tilrettelegger for dette på en god måte, kan overgangen mellom egen og ordinær klasse blir enklere, både faglig og sosialt. Fordi vellykket hospitering kan bidra til god sosial inkludering (Tajic & Bunar, 2020), har vi valgt å ta med dette temaet i dette kapitlet. I dette delkapitlet svarer vi på forskningsspørsmål 3.7 Hvilke erfaringer har lærere med nyankomne elevers overgang fra ulike typer av opplæringstilbud til ordinært tilbud, og fra et skoleslag til et annet? Vi formidler også skolelederens perspektiver på og erfaringer med overganger.

Skolene som har ordninger for hospitering, er barneskoler eller ungdomsskoler som tilbyr undervisning i egne klasser. På disse skolene skal elevene gå enten fra egen klasse til ordinær klasse på egen skole, eller fra egen klasse til ordinær klasse på en annen skole, eller fra egen klasse på barneskole til ordinær klasse på ungdomsskole. I vårt utvalg dreier det seg om: Blinken barneskole (Mottaksklasse 3.-5. trinn og 5.-7. trinn), Binna barneskole (alfaklasse og mottaksklasse i 3.-7. trinn), Innset skole (intensiv norskopplæring 5.-10. trinn på egen skole) og Elden ungdomsskole (innføringsklasse). Ingen av skolene praktiserer hospitering likt. Ved Innset skole tilrettelegger de for at elever får hospitert opptil en uke i strekk. Hospiteringsplanen for den enkelte elev tilpasses elevens sosiale, språklige og faglige behov. Ved Blinken skole har de litt ulike rutiner for hospitering. Tidsrommet for hospitering har variert, i noen tilfeller har det vært 4-6 uker, andre ganger to uker. Elevene kan hospitere i en time eller i en dag. Ved innføringstilbudet ved Binna, der de nyankomne elevene stort sett skal begynne i ordinære klasser ved andre nærskoler, har de et mindre standardisert opplegg for overføring til nærskolen enn ved Innset og Blinken. Der er det sjelden at eleven er på besøk på ordinær skole over lengre tid. Noen ganger er elevene på besøk en dag eller to, og ikke alltid i klassen eleven skal begynne i. På Elden ungdomsskole er de opptatt av at hospitering skal skje tidlig, og at alle nyankomne elever skal ha en egen fadder fra den ordinære klassen de skal begynne i på sikt. Elevene har fra start en tilhørighet til det trinnet og den klassen de skal begynne i.

Informantene ved skolene peker på flere utfordringer knyttet til hospitering og overganger. Den ene utfordringen handler om tid og hvor lenge eleven skal hospitere. På Innset fulgte hospiteringen tidligere et prinsipp om at eleven går på den nye skolen én dag i uka i 4-6 uker før de starter der for fullt. Under restriksjonene under koronapandemien gjorde skolen nye erfaringer. I stedet for å ha hospitering én dag i uka, hospiterte de i én uke av gangen. En lærer erfarte at det fungerte bedre med en hel hospiteringsuke av gangen fremfor én dag i uka. Hun sier at

elevene følte seg tryggere etter ei uke og at de kanskje hadde fått flere nye venner. En annen lærer i gruppeintervjuet supplerer med at en mister kontinuiteten dersom en kommer én dag i uka. På Blinken mener lærerne at hospitering som strekker seg over to uker er for kort tid fordi en ikke blir godt nok kjent med den nye klassen. Lærerne i gruppeintervjuet ønsker at hospiteringen heller hadde strukket seg over to måneder.

En annen utfordring er mangel på rutiner og forberedelser. På Binna synes det ikke å være faste rutiner for hvor lenge hospitering skal foregå i forkant på nærskolen. I tillegg er det ikke alltid at en elev får hospitert på den skolen hen faktisk skal begynne på. Da hospiterer ofte eleven i en ordinær klasse på Binna skole, med den hensikt at de skal få erfaring fra et ordinært tilbud. Eleven får da ikke besøkt skolen hen skal begynne på, møtt elevene hen skal gå med eller læreren hen skal ha.

Når eleven er klar for hospitering, følger heller ikke alltid et system. Mangel på rutiner kan oppleves som utfordrende. Unntaket er Innset skole. Her initieres hospiteringen når elevene, «er klare og trygge nok til det», som en lærer sier. Da kartlegges elevene med et verktøy som gir informasjon om eleven ved overføring til ordinær skole. I tillegg blir foreldre kontaktet. På de andre skolene gjør ikke læreren nødvendigvis denne kartleggingen. Ved Binna forteller læreren som har ansvar for innføringstilbudet, at hun gjør en fortløpende vurdering av om eleven er klar. Sosiallærer involveres også i faste møter med skoleleder som har siste ord. Det gis inntrykk i lederintervjuet av at i noen tilfeller har lærer og skoleleder diskutert seg frem til enighet, men begge vektlegger i hvert sitt intervju at eleven skal være klar og trygg, og at de legger vekt på en individuell vurdering. «Vi slipper ikke bare noen ut», sier rektor. Det er altså skjønn og lærerens egen vurdering som blir førende for når eleven starter med hospitering.

Å sikre god overføring med god hospitering oppleves også som en større utfordring når eleven skal gå fra egen klasse på en skole (i dette tilfellet Binna og Blinken) til ordinær klasse på en annen skole. Rektor ved Binna forteller at det er vanskelig hvis en nyankommen elev blir knyttet til elever i ordinære klasser på Binna skole de siste to månedene hen går der, men så skal starte på en ny ordinær skole. Han sier:

Det er lettere med de som skal inn i en klasse som er her. For hvis du knytter deg til femte trinn de siste to månedene, da er du egentlig i normalskolen, også blir du tatt ut av det og plassert i en annen skole (...)

På Blinken skole forteller lærerne at den vanskeligste overgangen gjelder elever i mottaksklasse på 7. trinn som skal inn i ordinært løp på ungdomsskolen, med tanke på de språklige og faglige kravene de vil møte. Lærerne der forteller at de noen ganger anbefaler overgang til mottaksklasse fremfor ordinær klasse på

ungdomsskole. Hadde eleven vært ett år yngre, hadde kanskje eleven fått en raskere overføring til ordinært løp.

Ved Elden skal elevene inn i ordinære klasser på samme ungdomsskole. Dette gjør at det er lettere for dem å lage et opplegg og et system for hospitering innad på sin egen skole, noe som kan bidra til å gjøre arbeid med overgang fra egen til ordinær klasse lettere. Her er de opptatt av at elevene skal hospitere i fag de selv opplever at de er gode i, for eksempel mat og helse eller engelsk. Alle nyankomne elever er tilknyttet en ordinær klasse ved skolen fra start; en lærer sier det er i den ordinære klassen de tilhører, og at det er «der de liksom går, der de telles og sånn». At dette skjer fra start, gjør potensielt overgangen mellom egen og ordinær klasse mindre krevende.

Oppsummert ser vi altså at det er forskjeller i hvordan hospiteringen organiseres og hvor godt forberedt den er på de skolene vi har besøkt. Vi finner forskjeller i tid satt av til hospitering, i kartlegging før overgang skjer, og i hvilke rutiner skolene har for denne overgangen. Noen av dataene tyder på at det synes å mangle faste rutiner og forventninger til skolene om hvorvidt og hvordan de skal få informasjon om hvordan det går med elevene *etter* at de har startet i det ordinære tilbudet, særlig hvis det ordinære tilbudet er ved en annen skole. Det er også verdt å nevne at skoleledere ved videregående skoler, savner informasjon om hvordan det går med elevene etter avsluttet videregående skole. Systematisk informasjon om dette for skolene – og innen forskning – kan gi mer kunnskap om hvilke innførings-tilbud som forbereder elever på ordinært tilbud. Økt kunnskap om dette kan gi rikere informasjon enn å utelukkende kartlegge indikatorer som fullføring og karakterer som indikasjoner på suksess. Dette er viktig også da tidligere forskning har pekt på at en av de viktige kritikkene mot «egne klasser» er at de ofte kommer med et fravær av godt forberedte overganger til egne klasser. Når eleven har gjennomført overgang fra egen til ordinær klasse, er det også ofte et problem at læreren behandler denne eleven som helt lik de andre elevene i den ordinære klassen. Dette vil da kunne bli et eksempel på «ekskludering gjennom inkludering» (Tajic & Bunar, 2020).

8.3 Oppsummering: Tiltak og hospitering

Inkludering handler, som vi beskrev innledningsvis, om mye mer enn sosial inkludering og vil derfor videreføres som et viktig tema i sluttrapporten. I dette kapitlet har imidlertid fokuset vært på sosial inkludering, og skolenes erfaringer med dette og med overganger mellom egne og ordinære klasser. Lærere og skoleledere opplever at det er viktig å jobbe for god sosial inkludering for nyankomne elever, samtidig som mange av tiltakene de forteller om er allmenne tiltak som har eksistert ved skolen lenge. Vi har i dette kapitlet sett at de tiltakene lærere og skoleledere

snakker om, fordeler seg etter tre typer. Det er tiltak i klasserommet, tiltak på skolen utenfor klasserommet og tiltak utenfor skolen. Noen av tiltakene på skolen handler om å motivere nyankomne elever til å være med på felles arrangementer, turer og aktiviteter i regi av skolen. Tiltak i klasseromssituasjon er for eksempel å øve ekstra på hverdagslige uttrykk og ord på norsk, for å gjøre det lettere for nyankomne å ta kontakt med elever med norsk bakgrunn. Når det gjelder tiltak utenfor skolen handler dette i stor grad om å koble nyankomne elever til fritidstilbud som eksisterer i deres eget nærmiljø. Selv om det å arbeide for en slik inkludering er i tråd med et perspektiv som ser nyankomne elever som hele mennesker, har vi vist hvor personavhengig det er om dette skjer. Flere problematiserer også grensene for hva skolens mandat skal være.

Når det gjelder utfordringer knyttet til å få til god sosial inkludering, trekkes det hovedsakelig frem forhold som gjelder eleven selv. Lærere og skoleledere peker på personlighet, språkkunnskaper, alder og kulturforskjeller som de viktigste utfordringene for å få til god inkludering. Noen peker også på negative holdninger i majoritetsbefolkningen som problematisk. Få informanter nevner mangel på rutiner, tiltak eller overordnet inkluderingsstrategi som noe som skaper utfordringer for elevenes sosiale inkludering.

Skolene som jobber med hospitering, har ulike rutiner og måter å gjennomføre dette på. Skolene bruker ulik tid på hospitering, fra dager til uker. Lærere og skoleledere peker på manglende rutiner som en utfordring. Noen kartlegger elevene systematisk, mens andre bruker skjønn for å vurdere om eleven er klar for ordinær undervisning. Gjennomgående er vårt inntrykk at det ved flere skoler mangler gode forberedelser til overgangene. Dette er i tråd med tidligere forskning, som peker på dårlig forberedte overganger som en viktig utfordring med egne klasser. Å få til god hospitering for elever som skal overføres fra egen til ordinær klasse på samme skole, oppleves som enklere enn når eleven skal begynne på en annen skole. Elevene kjenner skolen, kanskje de andre elevene og lærerne kan samarbeide med lærerne om overføringen. Særlig utfordrende oppleves det når en elev skal gå fra mottaksklasse i 7. trinn til ordinær klasse på ungdomsskole. Lærere forteller at det hender de anbefaler videre mottaksklasse elever som skal begynne på ungdomsskolen gitt kravene de vil møte der, selv om de egentlig oppleves som klare for ordinær undervisning. Systematisk informasjon om dette for skolene – og innen forskning – kan gi mer kunnskap om hvilke innføringstilbud som forbereder elever på ordinært tilbud. Økt kunnskap om dette kan gi rikere informasjon enn å utelukkende kartlegge indikatorer som fullføring og karakterer som indiksjoner på suksess.

9 Læreres kompetanse og samarbeid

I dette kapitlet tar vi for oss læreres kompetanse og samarbeid om opplæringen av nyankomne elever slik dette kommer frem i intervjuene vi har gjort ved de ti skolene vi har besøkt. Det er særlig læreres oppgaver knyttet til nyankomne elever, og ulike vurderinger av hvem som kan avlaste eller bidra i samarbeid med lærerne, som får oppmerksomhet i dette kapitlet. Temaene som behandles, er for det første: ulike syn på hva som kreves av lærere som underviser nyankomne elever. Vi ser nærmere på slike læreres kompetanse og hvordan dette varierer mellom kommuner og skoler (forskningsspørsmål 4.1).²⁵ Hva slags kompetanse og ferdigheter skoleledere, men også lærere selv vurderer som særlig viktig (4.2a) er en del av dette bildet. Dernest tar vi for oss i hvilken grad lærere har mulighet til å utvikle sin kompetanse og hvordan dette foregår (4.2b, 4.4). Vi spør i hvilken grad det legges til rette for samarbeid mellom lærere i språklig tilrettelagte opplærings-tilbud og andre faglærere (4.7). Vi berører også spørsmålet om lærere erfarer at de har kompetanse på psykososiale utfordringer og på å møte elever som har opplevd traumer (4.3).

Før vi analyserer det kvalitative materialet, kan det nevnes at en fersk kvantitativ landsdekkende kartlegging viser at rundt halvparten av grunnskolene og 70 prosent av de videregående skolene har tilgang på lærere med minst 30 studiepoeng i norsk som andrespråk (Bergene mfl. 2022). Nye analyser av det samme datamaterialet er rapportert i kapittel 11 i denne rapporten.

9.1 Formell kompetanse

I kapittel 4 så vi at det fra sentralt hold ikke er satt krav om at lærere som underviser i grunnleggende norsk eller i innføringstilbud, har formell andrespråkspedagogisk kompetanse,²⁶ men at det er ønskelig. Som også poengtert der, kan en si at formell andrespråkspedagogisk kompetanse ikke er en forpliktelse, men en

²⁵ Se kapittel 1.3.

²⁶ I det følgende velger vi å bruke betegnelsen formell andrespråkspedagogisk kompetanse som en samlebetegnelse på videreutdanning med studiepoeng i flerkulturell pedagogikk, andrespråkspedagogikk eller norsk som andrespråk.

anbefaling på «burde-nivå» (Aarsæther, 2021). Dette kan ses i sammenheng med tradisjonen i lærerprofesjonen for verdsetting av erfaringsbasert og relasjonell kunnskap i samspill med faglig og pedagogisk kunnskap. Som følge av dette eksisterer det også et spenningsforhold mellom erfaring og formell akademisk utdanning (Helstad & Mausethagen, 2019).

Her ser vi først på hvordan skolelederne og dernest lærerne ved de besøkte skolene vurderer verdien av formell kompetanse på feltet.

9.1.1 Skoleledere: mange hensyn må balanseres

I intervjuene som er gjennomført under de ti skolebesøkene, finner vi en betydelig samstemthet blant *skoleledere* om at formell andrespråkspedagogisk kompetanse ikke er noen nødvendighet for å undervise nyankomne elever. Vi skal likevel beskrive ulike syn på spørsmål om hvem som skal undervise nyankomne elever, hvem i lærerstaben som får oppgaven og hva en ønsker å oppnå gjennom rekruttering.

Gjennomgående i de seks skolene som ble besøkt i F1, ble spørsmål om krav til at lærerne har formell andrespråkspedagogisk kompetanse besvart med «ikke nødvendigvis». Unntaket er Innset som bare har nyankomne elever i intensiv norskopplæring, hvor et slikt krav har «utviklet seg over tid», i tillegg til at skolen oppmuntrer lærerne til å ta andre videreutdanninger slik at det etter hvert finnes et bredt spekter av kompetanser. Rektor ved Blinken barneskolen gir et annet inntrykk av hvor viktig formell kompetanse i andrespråkspedagogikk er:

Det er kvaliteten på læreren som er det viktige når vi ansetter. (...) For det er allmennlærere som er ansatt, det er ikke noen spesialpedagoger eller noen morsmål eller noen som har master i andrespråk eller noe sånt noe. Der er vi ikke.

En av lærerne ved denne skolen har likevel nylig fått videreutdanning i andrespråkspedagogikk, fordi skolen ifølge rektor «må ha spisset en person». Ved Elvig videregående skole mener ledelsen at de «har ikke masse kompetanse», men alle som har tatt lektorprogrammet i nordisk i senere tid, har gjerne ti studiepoeng» (i emnet innføring i norsk som andrespråk), og det er «flere som har noe i sekken, mer enn hva de har med fra hver utdanning». Rektor antyder at det er «viktig at det er flere som kan det», mens avdelingslederen bemerker at ingen har master i norsk som andrespråk. Ved Olvig videregående skole uttaler rektor som svar på et spørsmål om hva slags type kvalifikasjoner som er viktige for å ivareta nyankomne elever:

Altså, det er selvfølgelig fint med den formelle kompetansen, hvis man har studert det og kan kjenne igjen språklige utfordringer, men jeg tenker at relasjonskompetanse er kanskje det mest avgjørende i møtet mellom lærer og elev. Evnen til å se

eleven, å ha et raust og tydelig blikk på å hjelpe elevene, det er det som er det viktigste uansett.

I kapittel 5 så vi at skoleeier i F2K1 fremhevet høy kompetanse og lang erfaring ved de grunnskolene i kommunen som tar imot nyankomne elever. Skolelederne ved Bjørka barneskole (med velkomstklasse), fremhever at de har bevissthet om at de ønsker lærere med kompetanse og erfaring fra det flerkulturelle feltet, og at dette stadig står i utlysningene deres. De opplever også at det er vanskelig å rekruttere lærere med formell andrespråkspedagogisk kompetanse, og de tror heller ikke de har det i staben: «Det vet jeg ikke, det er vel bare realkompetanse».

Sterk lærerkompetanse fremheves også i kommunen hvor Odden ungdomsskole ligger, der de nyankomne elevene går rett inn i ordinær klasse. Dette innebærer at alle lærerne på trinnet har ansvar for dem, mens én lærer har hovedansvar for koordineringen, som beskrevet i kapittel 5. Skolelederen ved Odden nevner to i staben som har formell andrespråkspedagogisk kompetanse, men poengterer at dette ikke er nok. Det er imidlertid vanskelig å rekruttere slik kompetanse, også med tanke på en større kabal som skal gå opp:

Så det må være om de har det i tillegg til alt mulig annet. For når jeg lyser ut, så må jeg ha kontaktlærere rett og slett, og da må de også ha noen av basisfagene. Så det å lyse ut, selv på en så stor skole etter spisskompetanse som spes.ped. og så videre, det er veldig vanskelig å få til (...) Det er derfor jeg heller vil skolere de jeg har, da.

Å skolere de lærerne som fins, handler også om rekruttering, som vi straks kommer tilbake til. Skolelederne må sies å praktisere tilsetting i tråd med lovverket når de sier at formell andrespråkspedagogisk kompetanse ikke er et krav som stilles til lærerne som underviser nyankomne elever. Fra flere av skolene har det likevel vært fremhevet at det er en fordel at flere lærere har slik formell kompetanse, alternativt at én lærer er spesialisert på feltet. Vi kan merke oss at skoleleder ikke alltid har full oversikt over innslaget av formell andrespråkspedagogisk kompetanse i staben, samtidig som de ikke tviler på viktigheten av erfaring fra undervisning av nyankomne elever eller erfaring fra skoler med mange minoritetspråklige elever. Realkompetanse er en annen betegnelse på erfaring. At erfaring veier tungt, er i tråd med lærerprofesjonens egenart (Helstad & Mausethagen, 2019).

9.1.2 Lærere: viktig å ha kunnskap om norsk som andrespråk

Basert på lærerintervjuene ser vi forskjeller mellom skolene i hvorvidt de har formell andrespråkspedagogisk kompetanse. Ingen av lærerne vi intervjuet ved de to videregående skolene eller ved en av barneskolene, har slik videreutdanning.

Innset skiller seg ut ved at hovedandelen av de ansatte har andrespråkspedagogisk utdanning. Ved de øvrige skolene har en eller to lærere slik formell utdanning. Erfaring fremheves imidlertid på tvers og ikke utelukkende på skolene uten lærere med andrespråkspedagogisk utdanning. Både egen erfaring og erfaringsoverføring fra eldre lærere som har undervist nyankomne elever, blir fremhevet. I likhet med hva vi så for skoleledere, synes også lærere å ha litt ulike syn i spørsmålet om viktigheten av formell andrespråkspedagogisk kompetanse.

Det er imidlertid flere av lærerne uten denne formelle utdanningen som ønsker seg mer kompetanse på feltet. Dette kan være mer kunnskap om «hvilke metoder som fungerer» når man underviser nyankomne elever, noe lærerne ved begge de videregående skolene mener de trenger. Samtidig understreker disse viktigheten av solid kompetanse i fagene de underviser i og det å være en god pedagog som forutsetning for å kunne tilrettelegge og variere undervisningen. En av lærerne ved Bjørka barneskole ser sin kompetanse i «systematisk begynneropplæring» fra førskolelærerutdanningen som verdifull. Dette gir grunnlag for å lage kreative oppgaver med «bruk av alle sanser, mye sang og mye variasjon». «Pluss at man er veldig interessert», sier hun og tilføyer: «Så jeg gleder meg veldig til den dagen jeg får ja til videreutdanning i norsk som andrespråk».

Ønsker om mer kompetanse uttrykkes på mange måter. En lærer peker på bedre forståelse av «hva er»: «lydlære», «grammatikkopplæring», «leseropplevelse», «norskopplæring», «språkopplæring», «alfabetisering». Andre lærere ønsker å «bli mer obs på de utfordringene minoritetsspråklige elever har, hvordan språkgruppene ser ut» eller «hva er det i deres språk som gjør det vanskelig å lære akkurat det på norsk, så ulikhetene, men også likhetene». De siste uttalelsene peker mot språktypologi som kunnskapsfelt, det vil si kunnskap om likheter og forskjeller mellom språk. Forskjeller resulterer ofte i typiske feil på norsk som kan relateres til elevenes språkbakgrunn.

Språktypologisk kunnskap er en del av norsk som andrespråk, og dette er et felt som fremheves som særlig nyttig blant mange av de som har slik videreutdanning. I tillegg peker en lærer som har tatt videreutdanningen, at denne har gitt et varig faglig nettverk, og en annen peker på at den har åpnet øyene for betydningen av morsmålsstøtte i opplæringen. Fra Innset fremhever lærerne at det er en stor styrke i at hele lærerstaben har andrespråkspedagogisk kompetanse. Vi kommer tilbake til hvordan dette påvirker fagfellesskapet.

9.1.3 Rekruttering av lærere basert på interesse og egnethet

Vi finner eksempler på at rekrutteringsprosessen har foregått slik at først ansettes det en lærer som kontaktlærer, så får vedkommende oppgavene og etter hvert

også videreutdanning i andrespråkspedagogikk. En lærer for en mottaksklasse ved Blinken uttaler:

Jeg ønsket spesielt [å jobbe med denne elevgruppen]. Jeg hadde vært innom det før, og når det var en ledig plass, passet jeg på å grabbe til meg muligheten. Og siden har jeg ikke sluppet den. Så det var det jeg ville.

Læreren har senere tatt videreutdanning i andrespråkspedagogikk. Rektor ved samme skole uttaler at kontinuitet i bemanningen for mottaksklassen er viktig, på samme måte som for andre typer klasser. Han viser også til en kabal som skal gå opp, og hvor avgjørende det er å bruke ressursene på best mulig måte. Når det er ledig lærerstilling for mottaksklassen, «da har vi søkt etter kompetanse eller erfaring for mottak».

Ved flere skoler har lærerne presisert at de liker å undervise nyankomne elever, altså at de aktivt har valgt det. Samtidig har noen lærere understreket at ikke alle lærere egner seg. En ungdomsskole- eller videregående lærer som bare er opptatt av fag, vil ha dårligere muligheter for å lykkes overfor nyankomne elever, ble det hevdet i ett av gruppeintervjuene. Vi har i dette delkapitlet sett at læreres egenskaper eller personlige egnethet har vært vektlagt, ikke minst av skoleledere. Dette utdyper vi i det følgende ved å trekke inn læreres forståelse av hva jobben krever.

9.2 Kyndighet og behov for mer ansvarsdeling

9.2.1 Fleksibilitet og språklig bevissthet

Som vi har sett, blir relasjonskompetanse, raushet og blikk for elevenes behov fremhevet av skoleledere som viktige ferdigheter og holdninger hos lærere som underviser nyankomne elever. Vi løfter i det følgende frem flere slike synspunkter og supplerer med hvilke krav og utfordringer lærere erfarer i jobben. I neste avsnitt ser nærmere på læreres opplevelse av behov for mer avlastning og støtte fra andre.

I barneskolene vi har besøkt er en hyppig uttalt forventning til lærerne som underviser i innføringstilbud, at de er engasjert i arbeidet, slik rektor ved Binna barneskole gir uttrykk for:

Veldig dedikerte lærere som ser hele mennesket og ikke bare er på jobb for å være på jobb, men som strekker seg de meterne ekstra. Det handler om omsorg og det handler om å tilrettelegge og fasilitere klasserom og aktivitetene sånn at du fanner over alle sammen. At du er raus og har et stort hjerte, det tenker jeg. Det går ikke an å gå inn her på automatgir (...), du må strekke deg lenger.

Fleksibilitet hos lærerne er en annen viktig forutsetning for å lykkes, ifølge ledelsen ved Blinken:

Ja, og lærerne som skal jobbe i et mottak er nødt til å være fleksible. Vi er nødt til å kunne si at i morgen så står det en ny unge hos deg, kvart over åtte, da er de her, kom og si hei, vær blid og hyggelig, ikke sant? De må snu seg rundt, og så sier jeg at han som var der forrige uke han kommer ikke likevel, han, fordi de dro et annet sted. Hvis du ikke er i stand til [å håndtere] at ting endrer ganske raskt, så kan du ikke jobbe i et mottak.

Lærerne ved denne barneskolen bekrefter at de må være fleksible, fordi elevene «trenger veldig mye tilpassing» og fordi «det skjer så mye uforutsigbart, så da trenger vi mer tålmodighet». Det gjelder også i møte med foresatte når mange praktiske forhold må forklares, som «alle må ha tre lag ull, matpakke er lurt»: «Vi må være komfortable med at ting er annerledes».

Rektor ved Binna barneskole mente de måtte starte med seg selv på spørsmål om suksesskriterier for opplæring av nyankomne elever, og poengterte at en dyktig og engasjert skoleledelse er avgjørende for de nyankomne elevene. Hun gikk straks over til beskrivelsen gjengitt over om viktigheten av dedikerte lærere og fortsatte:

Du må ta de telefonene på ettermiddagstid, ta de møtene med foresatte, så må du også ta den vanskelige samtalen når du får nyss om at oppdragelsen ikke er preget av norske forhold, og så må du vite når barnevernet skal inn, for det hender i saker det også. Du må etablere samspill med foresatte slik at du kommer i posisjon. (...) Det kreves mye reell kommunikasjon.

Også fra et par andre grunnskoler kommer det tydelig frem at rektor både deltar i og reflekterer mye rundt skole-hjem-samarbeidet når det gjelder nyankomne eller minoritetsspråklige elever.

I tillegg til fleksibilitet peker flere av lærerne på hvor avgjørende det er at de klarer å improvisere. De kan oppdage at det de hadde planlagt for en undervisningsøkt ikke fungerer, da må de kunne «ta det på sparket» og «snu det», ifølge en lærer på Blinken barneskole. Improvisasjon er viktig og krever mye erfaring, påpeker en av lærerne ved Elden ungdomsskole. Også ved Elvig videregående skole trekkes dette frem i lærerintervjuet. Når en oppdager «at elevene ikke skjønner eksemplet», da må en «ta et annet», en «må en frigjøre seg fra læreboka», og «kanskje det viktigste er at en må kunne fagstoffet sitt». Ved Innset skole blir improvisasjonsmulighetene sett i sammenheng med både norskinnlæringen og flerspråklighet:

Og så det språklige, det kommer så mye interessant opp. Plutselig er du inne på verbbygging og så plutselig kommer man inn på forskjeller på hvordan man sier

det uttrykket på flere språk. Altså det gjelder å gripe sånne sjanser hele tiden. Så det er veldig spennende med slike sjanser som kommer opp.

Noen av lærerne er inne på at evne til improvisasjon trolig er et spørsmål om personlighet. Vår tolkning er at den henger sammen med kunnskap som igjen springer ut av formell kompetanse og fagkunnskaper, slik lærerne ved Elvig understreker. Fortellingen om improvisasjon fra Innset skole er i tråd med den språklige bevisstheten som García (2008) fremhever, hvor kunnskap i og om språk gir seg utslag i pedagogiske praksiser, slik vi var inne på i kapittel 2.4. Som nevnt der er García (2008) også opptatt av at språklig bevissthet også omfatter kunnskap om sosiale, politiske og økonomiske forhold. Våre data indikerer at slik bevissthet ikke kan avgrenses til klasserommet, men også omfatter relasjonell kompetanse og skole-hjem-samarbeid, ikke minst på barnetrinnet.

Læreren for velkomstklassen ved Bjørka barneskole står i en særstilling blant lærerne vi har intervjuet, når det gjelder oppfølging av de nyankomne elevene og deres familier. Dette har skoleledelsen lagt til rette for og vist at skolen skal prioritere ved at denne læreren er fritatt fra andre oppgaver som lærere vanligvis har. Oppfølgingen omfatter betydelig koordinering av hvor elevene i velkomstklassen skal være til enhver tid gjennom skoledagen, og dette forutsetter samarbeid med lærerne i de ordinære klassene, slik vi også var inne på i kapittel 6. Læreren er også ofte i kontakt med de nyankomne elevenes foresatte, og hun nevner mangfoldet i enkeltelevers nettverk. Det kan være «familie og familiemedlemmer, venner av familien, flyktningkontakt, helsesykepleier, barnevernet, voksenopplæring, NAV, Skatteetaten, tannhelsetjenesten, legesekretær, fotball, dans og mange flere». Om foreldrene utdyper hun:

De kommer jo med veldig forskjellig bakgrunn. Og så blir de kjent og noen sender barna alene til skole første dag, noen følger hver dag, og noen er med inn i klasserommet. Jeg tekster dem, sender dem bilder, forteller dem og lærer dem opp i hvordan skolesystemet Norge fungerer. Fordi der er jo veldig forskjellig og det krever mye hjem-skole-samarbeid. Og så krever det en del av foreldre å være foreldre i norsk skole. Og så har vi andre regler på hva som er lov og hva som er ikke.

Hun forteller videre at foreldrene kan komme med brev som de ber om hjelp til å forstå: «Kommunen sender jo ut lange, tjukke brev som foreldrene ikke har forutsetninger for å lese.» Det kan også dreie seg om problemer med internett, og hvor en over telefon skal respondere på gitte måter: «Trykk 5 for kundekontakt». Etter som lærerne er personer som foreldrene møter ofte og som barna snakker om, oppstår det et tillitsforhold og foreldrene kan spørre: «Hva betyr dette? Kan du hjelpe meg?» I kapittel 6 har vi beskrevet hvordan læreren legger opp til skole-hjem-samarbeid, ved at foresatte oppfordres til å hjelpe elevene i utviklingen av

morsmålet, samtidig som de opprettholder foreldreautoritet i et land hvor de ikke kjenner skolesystemet.

Denne læreren går med andre ord inn i et betydelig antall oppgaver som involverer mange forskjellige andre rundt den enkelte eleven. Det er vesentlig at denne læreren er fritatt fra andre vanlige læreroppgaver. Barneskolen synes således å ha satt arbeidet overfor nyankomne familier i system og gitt det plass og prioritet. Slikt arbeid kan inngå i det García (2008) kaller språklig bevissthet. Fra intervju-materialet har vi trukket frem flere eksempler på at personlige egenskaper fremheves i omtaler av hva som kreves fra lærere som underviser nyankomne elever, slik som raushet, omsorg, fleksibilitet og evne til improvisasjon. I tråd med Lorentzen (2021) kan vi forstå det slik at det som omtales som personlighetstrekk ofte handler om en kunnskapsdimensjon, men at denne synes å være underkommunisert og lite anerkjent som ekspertise.

9.2.2 Ønske om mer samspill og ansvarsdeling

I gruppesamtalen med fire lærere ved Odden ungdomsskole drøftet de forventningene til at lærere strekker seg ekstra langt for nyankomne elever og ser deres behov. En av lærerne mente man har veldig mye å takke fotballtrenere og andre idrettsledere for:

som ser behovet for utstyr, her trengs det hjelp, påmeldingshjelp og ikke minst bare kommunikasjon på alle disse appene, ikke sant. Altså du skal inn i et svært system som vi tar for gitt. Og da tror jeg vi kontaktlærere strekker oss veldig langt, mange gjør det, for å hjelpe til.

Dette kom som svar på en bemerkning fra en annen lærer om at kommunen burde tenke mer på å skape felles arenaer for norske og nyankomne familier med barn i samme alder. Dette er noe nyankomne familier savner aller mest, poengterte hun, «for de har så lite kontakt med de norske». En lærer fortalte at han en gang var blitt oppringt av en person fra kommunen om fritidsaktiviteter som angikk et par elever. Det overraskende for læreren var at denne kontaktpersonen fantes uten at han var blitt informert om det, og han pekte på behov for tydeligere kommunikasjon.

Disse lærerne var også opptatt av at det burde vært mer ressurser for de nyankomne elevene, som mer hjelp fra assistenter. «Også i oppstarten er det veldig godt å ha en tospråklig lærer», poengterte en av dem, og en annen pekte på et behov for bedre kommunikasjon om elevene forut for ankomsten, slik at de har egnede læremidler: «Sånn at vi ikke står som sånne spørsmålstegn og ikke vet hva eleven trenger, at vi kanskje får noen hint om hva slags familie eleven er en del av, hva slags skolegang. At det er et system som settes i gang med en gang». I kontrast til

viktigheten av fleksibilitet og evne til improvisasjon, som referert ovenfor, synes det som lærere kan føle på utilstrekkelighet i møte med nyankomne elever, slik det kom frem i gruppesamtalen med lærerne på Odden: «Vi har i hvert fall konstant dårlig samvittighet for de elevene her», bemerket en lærer og fikk tilslutning: «Ja, man får det». Antakelsen fra skoleeier (referert i kapittel 5) om fordeler med at nyankomne elever starter i ordinær klasse fra første dag samt oppfatningen om at de har stor lærertetthet, ble altså utfordret og nyansert på lærernivå ved denne skolen.

9.2.3 Utilstrekkelige rammebetingelser

Fra lærerintervjuene ser vi ganske gjennomgående at de fremhever noen få, viktige behov i det daglige arbeidet. Det gjelder for det første verdien av morsmåls-lærere eller tospråklige lærere, slik lærerne fra Odden som er referert ovenfor, ga uttrykk for. En kontrast til dette er Elden ungdomsskole hvor alle elever i innføringstilbudet har morsmålsstøtte eller støtte fra lærer eller assistent som kan minst et av språkene til den enkelte elev. Informantene hevder dette er takket være forståelse hos skoleeier for viktigheten av morsmålsstøtte. Som vi også var inne på i kapittel 6, vurderes dette som ganske uunnværlig blant lærerne ved denne ungdomsskolen. Også ved Blinken barneskole er en lærer for mottaksklassen opptatt av morsmålsstøtte:

De kunne nok hatt god bruk for morsmålslærere. Vi vet det er mange som har online klasser med sitt eget morsmål, men hadde synes det var vanskelig hvis vi skulle ha fått til det inn her nå. Det hadde blitt for mye. Og med så mange språk. Hvis vi i tillegg [skulle forholdt oss til at] den eleven skal på morsmålundervisning der og da. Da hadde det blitt en veldig stor floke.

Dette er en lærer som ser behovet for morsmålsstøtte, selv om det ikke er så lett å forstå hvordan det kan realiseres i klasserommet. Ved en av skolene som har grunnskoletilbud for ungdom med lite skolegang, var en lærer svært opptatt av at de trenger flerspråklige lærere, og at dette burde inngå i stillingsutlysninger, men opplevde at hun ikke fikk gehør for dette fra skolens ledelse.

For det andre kan sterkere nivådeling av elevene være noe lærere i innførings-tilbud savner. Dette kommer for eksempel til uttrykk fra læreren ved Binna barneskole hvor de har en klasse med stort aldersspenn og noen elever får alfabetiseringstilbud.

Det kommer noen som på en måte kanskje egentlig er over syvende trinn, og så er det noen som kommer som er i tredje klasse, som ikke har gått på skole (...) som ikke kan holde en blyant, kan ikke noen bokstaver, så skal man på en måte prøve å treffe begge de to med samme oppgavene, det kan være ganske utfordrende.

Skoleleder har ansatt ytterligere en pedagog ettersom de så at «det ble for mye for en pedagog å håndtere det». Det er mange fag som skal planlegges og følges opp på time- og årsplan for alle trinn: «Det er jo ganske omfattende for det skal jo matche, de skal jo få den samme progresjonen når de er der over to skoleår». De hadde kommet frem til at det er bedre å ha to pedagoger i klasserommet enn å dele elevgruppen i 3.–5. klasse og 5.–7. klasse, mente skolelederen.

Både det første temaet: tospråklige lærere og assistenter og det andre temaet: flere lærere og assistenter både til ordinære klasser og fådelt klasser handler om kommuneøkonomi. Det kan synes som det ikke så ofte er et spørsmål om støtte fra skoleledelsen, men heller rammebetingelser som gir seg utslag i læreres poengtering av hva de savner, eller også hva de ikke ville klare seg uten. En utrygghet for at det innføringstilbudet som skolen har utviklet, kan komme til å bli en salderingspost for kommunepolitikerne, gir også skoleledere (eksempelvis ved Bjørka) uttrykk for.

9.3 Kompetanseheving i mange former

Over tid har det vært mange satsinger initiert fra sentralt hold for utvikling av læreres kompetanse på ulike områder, inkludert andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Noen er studiepoenggivende videreutdanninger som gir formell kompetanse, andre er mer uformelle kurs eller etterutdanninger. Blant tiltak for individuell kompetanseutvikling er den stadig pågående videreutdanningssatsingen *Kompetanse for kvalitet* særlig viktig (f.eks. Gjerustad mfl., 2021). Et mer kollektivt orientert tiltak var *Kompetanse for mangfold* som i hovedsak ble gjennomført som barnehage- og skolebasert etterutdanning, som omtalt i kapittel 2.4. Der redegjør vi også for *Lærerspesialistordningen* som var rettet mot både individuell videreutdanning og utvikling av skolens profesjonsfelleskap. Sistnevnte begrep er mye anvendt i sammenheng med såkalt skolebasert kompetanseutvikling (Ertsås & Irgens 2012, Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Ellers kan skoleeiere i dag søke om stipend for minoritetsspråklige lærere som ikke har formell undervisningskompetanse, og som ønsker å begynne på eller fullføre en lærerutdanning for å oppfylle kravene for tilsetning i undervisningsstilling (NOU 2022: 13, s. 44).

Disse sentralt initierte satsingene har vært trukket frem i intervjuene. Særlig *Kompetanse for kvalitet* har stadig aktualitet. I tillegg har informantene vist til lokalt definerte satsinger innenfor *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole*. Det skinner igjennom at både individuell kompetanseutvikling og utvikling av profesjonsfelleskap har stor gjenklang i feltet.

9.3.1 Etterutdanning i form av kurs og veiledning etter behov

Ledelsen og lærerne ved Innset skole har et ansvar for kompetanseutvikling blant lærere som underviser nyankomne elever ved andre skoler i kommunen. Dette foregår for det første ved hjelp av arrangementer med ulikt faglig fokus. Temaene bestemmes ut fra behov og interesseområder som meldes fra lærerne eller ut fra «hva som rører seg politisk sett». Arrangementene er både mindre «kurs» med inntil 30 deltakere omtrent én gang per måned og en fagdag én gang i året med inntil 70 deltakere. Et slikt større kurs handlet om traumesensitiv tilnærming, med fagkompetanse utenfra, og dette vakte stor interesse og oppslutning.

For det andre tilbyr de veiledning på enkeltskoler på temaer skolen bestiller, enten som et engangsbesøk eller som en veiledningspakke over tre-fire ganger. Disse kan være rettet mot ledelse, lærere i skolens innføringstilbud eller mot hele personalet, avhengig av hva skolen bestiller.

Blant temaene som spilles inn, er integrert språkopplæring i fagene en gjenganger, likeså tilpassing av undervisningen med tanke på elever som kommer underveis i skoleåret, dessuten hvordan en kan konkretisere ideen om «morsmål som ressurs». Det har også vært arrangert arbeidsverksteder om tolkning av lovverket.

Fra Innset poengteres det at de også har utarbeidet svært mange fagressurser som de deler med andre som jobber i innføringstilbud. Disse er knyttet opp mot læreplanene i grunnleggende norsk og til de tverrfaglige temaene i LK20. Lærerne ved Innset oppfatter seg selv som «et litt nerdete profesjonsfellesskap», og skoleledelsen forteller at de forsøker å trekke lærere ved andre skoler inn i dette: «at vi er deres profesjonsfellesskap, kollegaene dine sitter på [Innset]». For den enkelte skole kan det være et veldig lite fagmiljø «når de har 1,7 lærerstilling til innføringsklassen». Innset oppfordrer også skolene til å invitere dem inn til fellestid for å diskutere spørsmål som angår elevene i innføringstilbudet eller utarbeiding av lokale læreplaner. Etter deres erfaring varierer det om innføringstilbudet er en «skole i skolen» eller om lærerne også underviser i ordinære klasser og har kontakt med lærerkollegiet.

Ledelsen og lærerne ved Blinken barneskole poengterer at kompetanseutviklingen for «mottakslærerne» skjer ved hjelp av eksterne hjelpere eller samarbeidspartnere som Innset. For lærerkollegiet generelt fremhever ledelsen mye erfaringsdeling og samarbeid på skolen, og at mottakslærerne integreres i den samme tankegangen, «selv om de ikke driver etter LK20, for det klarer vi ikke». Selv om mottakslærerne deltar i møtene om LK20, «blir det noen ganger perifert for dem», erfarer rektor.

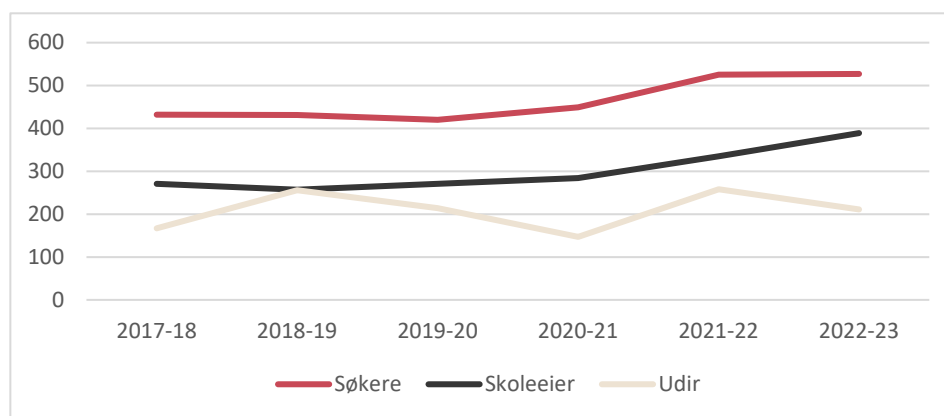
I de andre kommunene refererer skolene ofte til de lokale lærerutdanningsinstitusjoner som utviklingspartnere. Det varierer i vårt materiale hvorvidt lærerne som er knyttet til innføringstilbudet, er mange nok til at man kan snakke om et

fagfellesskap. Nettverk mellom skoler kan synes å være et mer realistisk virkemiddel for kompetanseutvikling, slik Innset legger til grunn. Fra Elvig videregående skole blir nytten av seminarer for vurdering av kjennetegn ved måloppnåelse i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, fremhevet.²⁷ Dette er en sensorskolering med diskusjon av styrker og svakheter ved konkrete besvarelser for utvikling av tolkningsfellesskap mellom sensorene. Dette kan være nyttig for lærere som underviser etter denne læreplanen på tvers av skoler, ble det poengtert.

9.3.2 Flere søkere enn plasser i andrespråkspedagogisk videreutdanning

Ved et par av skolene i vårt utvalg finnes det lærere som har søkt om videreutdanning i andrespråkspedagogikk innenfor *Kompetanse for kvalitet*, uten at søknaden har vunnet frem. Både skoleleder og skoleeier har godkjent søknaden før den er blitt avvist av Utdanningsdirektoratet, fortelles det. Utdanningsdirektoratet har gjerne gjort kjent hvilke fag som vil bli prioritert i søknadsbehandlingen, og skoleeier kan også operere med prioriteringslister for videreutdanning av lærere.

Hos Utdanningsdirektoratet finnes det oversikt over antall søknader per studium, antall godkjent av skoleeier og antall godkjent av direktoratet i perioden 2017-18 til 2022-23.²⁸ Vi har laget en sammenstilling for søknader til andrespråkspedagogikk, som vist i figur 9.1.²⁹



Figur 9.1 Antall registrerte søknader om videreutdanning i andrespråkspedagogikk, antall søknader godkjent av skoleeier og antall godkjent av Utdanningsdirektoratet for studieårene 2017-18 til 2022-23.

²⁷ Utdanningsdirektoratet har en hjemmeside om dette: [Kjennetegn på måloppnåelse – norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge Vg3 SF / Vg3 påbygging \(udir.no\)](https://www.udir.no/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid-i-norge-vg3-sf-vg3-paabygging).

²⁸ [Videreutdanning for lærere – søknader \(udir.no\)](https://www.udir.no/videreutdanning-for-larere-soknader).

²⁹ Vi har slått sammen søknader til studietilbud i Udirs katalog og tilbud utenfor katalogen, selv om det er litt ulik finansiering og ulik søkerprosedyre. De tre kolonnene 'Antall søkere', 'Godkjent av skoleeier' og 'Godkjent av Utdanningsdirektoratet' eksisterer for begge.

Vi ser av figuren at antall søknader er høyere enn antallet som skoleeier har godkjent. Disse to linjene er likevel nokså parallelle og viser en viss økning de seneste årene. En forklaring på dette kan være at dersom skoleeier prioriterer et bestemt studium, vil det komme mange søknader til dette. Antallet søknader som har vært godkjent av direktoratet, varierer betydelig i perioden. Dette kan skyldes ulike politiske prioriteringer over tid. Vi ser at det er en forskjell mellom antall registrerte søknader og antall godkjent av Udir på drøyt tre hundre både for studieåret 2020-21 og studieåret 2022-23.

9.4 Samarbeid

Mellom lærere på skolen og på tvers av skoler

Organiseringen av opplæringen for nyankomne elever har stor betydning for hvordan samarbeid mellom lærere kan foregå, og vi kan da skille mellom samarbeid med lærere ved egne skole og samarbeid med andre skoler, slik vi har beskrevet i kapittel 8 med oppmerksomhet om overganger for elevene. For overganger mellom skoler har lærere i innføringstilbud poengtert at det kan bli mange enkelt-hendelser og lite delt erfaring når de samarbeider med mange lærere ved ulike nærskoler over tid.

I de to videregående skolene med grunnskoleopplæringstilbud (Gubro og Glef-sen) har lærerne som underviser i dette tilbudet, kompetanse og erfaring fra undervisning på videregående nivå. Vi så i kapittel 5.1 at lærere med kompetanse på grunnskoleopplæring ser ut til å være et kriterium for at slik opplæring skal være vellykket (Rambøll, 2018). Ved Glef-sen fremhevet skoleledelsen og lærerne fordelene ved at disse lærerne også underviser på videregående trinn. Dette mener de bidrar til høyere status for grunnskoleopplæringen i elevenes øyne. En skoleeier (F1K1) mener at «det er sunt at lærerne i grunnskoleopplæringen også jobber i videregående, slik at de bedre kan skjønne hvor elevene er og hvor de skal». En kan også tenke seg at samarbeid mellom grunnskolelærere og videregående-lærere, med blant annet ulike læreplaner, ved samme skole byr på noen utfordringer.

Som beskrevet i kapittel 8 krever overgang fra innføringsklasse til ordinær-klasse, spesielt når dette også innebærer overgang til en ny skole, betydelig samarbeid mellom lærere. Også overgang fra ett trinn til et annet (til ungdomstrinn eller til videregående opplæring) krever samarbeid orientert om den enkelte eleven. Fra gruppeintervjuene vi har gjort, kommer mange av de kjente dilemmaene frem om verdien av å nyttiggjøre seg avgiverskolens opparbeidede kjennskap til eleven versus elevens sjanser til å få starte med blanke ark.

Mellom lærere og andre profesjoner

Det var som vi så, stor interesse for kurs om traumesensitive tilnærminger, ifølge erfaringene fra F1K1. Enkelte lærere vi har snakket med har også uttrykt ønske om mer kompetanse, men fremfor alt tettere samarbeid med fagpersoner på feltet, slik som en av lærerne ved Binna barneskole uttrykker:

Ja. Det hadde vært ekstremt nyttig. (...) Vi sitter jo ikke på traumekompetanse, og da er det jo lett å trå feil og at vi kanskje ikke alltid kan se tegn og sånn. Jeg har mange ganger sittet og tenkt «kan det være derfor den eleven er sånn? Kan det være noe sånt?» (...) Det er ikke helt lett å finne det ut heller. Da hadde det vært fint med en med den kompetansen som kunne kommet inn og i det minste veiledet lærerne litt.

Ved Elden ungdomsskole ser lærerne betydelige begrensninger for hva de selv kan utrette, selv om de får tilbud om kurs hvor de får høre om «dette her med samtale, selvfølgelig og alt det»:

Men det vet vi jo som voksne mennesker, at å sette i gang noe som du egentlig ikke har kompetanse til, det ... er skummelt. [Vi får kurs]. Det er veldig fint. Men det er litt sånn: vi kan ikke ta hele ansvaret, fordi hva er det vi finner ut - hva skal vi gjøre da, liksom?

Felles i disse lærernes erfaring er at fagpersoner med nødvendig kompetanse ikke nødvendigvis er tilgjengelig, men sist siterte informant tilføyer: «Men det er klart, å bruke hjelpeapparatet, vi gjør jo det så fort vi merker det er noe, men ...».

I sluttrapporten vil vi belyse tverrfaglig samarbeid fra flere ståsteder.

9.5 Oppsummering

Ofte finner vi at erfaring fra undervisning av nyankomne elever verdsettes og betegnes som realkompetanse, mer enn at formell andrespråkspedagogisk kompetanse er et krav ved de skolene vi har besøkt. Dette er også i overensstemmelse med lovverket, hvor det ikke er fastsatt formelle utdanningskrav for å undervise i grunnleggende norsk eller i innføringsklasser, eller for å foreta kartlegging av nyankomne elever. Et unntak er Innset, hvor det over tid har utviklet seg et slikt krav, ikke minst ettersom de skal ivareta veilederfunksjonen skolen har for andre skoler i kommunen med innføringstilbud. Odden, som er det andre ytterpunktet av case-skoler (i kontinuumet ordinære versus egne klasser), vektlegger interessant nok også formell kompetanse i andrespråkspedagogikk for lærere som underviser i grunnleggende norsk og som koordinerer opplæringen for de nyankomne elevene. Erfaring, også betegnet som realkompetanse, er også høyt verdsatt og viktig når stillinger utlyses, som ved Bjørka barneskole.

Andre ferdigheter som relasjonskompetanse og fleksibilitet fremheves av skoleledere, mens evne til improvisasjon er ganske avgjørende ifølge lærere som underviser nyankomne elever. Ofte synes det som om informanter oppfatter dette som et spørsmål om personlighetstrekk hos lærere, men vår tolkning er at det har sammenheng med språklig bevissthet som er et analytisk begrep for flere dimensjoner av kunnskaper og kompetanser. Det synes også som kunnskapsdimensjonen i arbeidet underkommuniseres når det henvises til personlig egnethet.

Et stort tilfang av oppgaver synes å være et kjennetegn ved jobben som lærer i innføringstilbud eller velkomstklasser, særlig på barnetrinnet, men tematikken er også kjent på ungdomstrinnet. Ikke minst er veiledning av nyankomne foreldre om norsk skole et tema som vektlegges, men lærerne blir, etter hva det fortelles, også en av svært få personer foreldrene kjenner og opparbeider tillit til i en ny og ukjent kontekst. Et vesentlig spørsmål er om disse oppgavene overlates til den enkelte lærerens prioriteringer eller samvittighet, eller om skolen setter arbeidet i system ved å tilføre tid og kapasitet.

Kompetanseutvikling foregår gjennom *Kompetanse for kvalitet*, selv om det også finnes erfaring ved skolene for at det er vanskelig å få plass på studiet i andrespråkspedagogikk. Tall fra Utdanningsdirektoratet bekrefter dette. Kompetanseutvikling foregår også gjennom etterutdanning, som når Innset skole som kompetansesenter arrangerer kurs og fagseminarer for lærere som underviser i innføringstilbud. Etablering av profesjonsfellesskap for lærerne som er spredt på ulike skoler, er et eksplisitt mål med etterutdanningen.

Selv om de selv ikke bruker betegnelsen rammebetingelser, synes det som dette er et kjernetema for utøvelsen av oppgavene som lærer for nyankomne elever. Tilgang til kompetente flerspråklige lærere, men også assistenter som kan bidra til morsmålsstøttet opplæring, er et savn for noen lærere, og et ganske vesentlig vilkår for andre. Noen lærere ønsker større differensiering av klasser med svært heterogen elevgruppe, dette handler både om elevenes alder og tidligere skoleerfaring.

10 Resultater fra spørreundersøkelse til skolenes elevtjeneste

10.1 Beskrivelse av elevtjenesten

Elevtjenesten er til for å hjelpe elever ved skolene og er elevenes viktigste kontakt med det norske helsevesenet (Oppedal og Welde, 2021). Samtidig er det stor spredning mellom skoler i hva elevtjenesten tilbyr. Det handler blant annet om hvilke yrkesgrupper elevtjenesten har, men også hvilke tjenester som tilbys elevene. For å bedre forstå hvordan elevtjenesten jobber med nyankomne elever, har vi sendt ut spørreundersøkelser til ansatte i elevtjenesten ved caseskolene. Respondenten har blitt valgt av sin leder til å svare på undersøkelsen fordi vedkommende jobber med nyankomne elever og er ansatt i skolens elevtjeneste. Spørreundersøkelsen er designet for å gi et bedre innblikk i elevtjenestens arbeid med nyankomne ved caseskolene, og har derfor færre respondenter enn med et større utvalg skoler. Siden det er få respondenter, brukes dataene til å beskrive situasjonene ved caseskolene, med en kombinasjon av tall og tekstsvaer.

Av totalt 16 respondenter er det 6 helsesykepleiere, 4 sosialpedagogisk rådgiver/sosialveileder, 2 yrkes- og utdanningsrådgiver og 4 annet (miljøarbeider, minoritetsrådgiver, PP-rådgiver), som er ansatt ved 10 forskjellige skoler. Tretten av respondentene oppgir at hovedmålgruppen for arbeidet de gjør er alle elever ved skolen, mens én oppgir at det er elever med minoritetsbakgrunn og to at det hovedsakelig er nyankomne elever.

Respondentene har også svart på hvilke arbeidsoppgaver de pleier å gjennomføre. Alle bedriver 1-1 rådgivning med elever, mens majoriteten også gjennomfører rådgivning i små grupper eller praktisk tilrettelegging for elever. Bare to av dem bedriver oppfølging i klasserommet. Bortsett fra én av respondentene, bedriver alle kartlegging av eleven: både av skolegang og kompetanse, psykisk/fysiske helse og det psykososiale miljøet (familie, venner og fritidsaktiviteter).

Merk at skolene er forskjellige i størrelse, hvilket er beskrevet nærmere i kapittel 3. Dette påvirker også hvilke tjenester det er mulig for skolene å tilby. I noen

avsnitt i dette kapitlet ser vi på respondentene svar på skolenivå, andre steder på individnivå. Dette er alltid oppgitt.

Yrkesgrupper på skolen

Respondentene har svart på om de har tilgang på forskjellige yrkesgrupper på skolen. På alle skolene oppgir respondenter at de har helsesykepleiere som en del av elevtjenesten ved skolen. Ni av ti skoler har sosialpedagogisk rådgiver eller sosialveileder, mens fem av ti skoler har PP-rådgiver som en del av elevtjenesten. Fem skoler har miljøveiledere, miljøarbeidere eller miljøterapeuter. Bare to av skolene har egen yrkes- og utdanningsrådgiver. Det samme gjelder for minoritetsrådgiver som en del av elevtjenesten ved skolen. Den lave andelen skoler som har minoritetsrådgivere kan også handle om at selv om de har sitt daglige arbeid på skolene, er det IMDI som har utplassert dem og som har fag- og personalansvar for dem (IMDi, 2022).

10.2 Informasjon til elevene

Hvordan får nyankomne elever informasjon om tilbudet?

Respondentene har også svart på hvordan nyankomne elever får informasjon om hvilke tilbud elevtjenesten tilbyr på skolen. Alle skolene har noen form for informasjon til nyankomne elever. Det mest vanlige er at de får informasjonen gjennom plakater på vegg eller lignende, som oppgis fra syv av skolene. På fem skoler får elevene informasjonen digitalt (gjennom f.eks. Teams eller It's Learning). Det samme gjelder muntlig informasjon fra ansatte i elevtjenesten felles i klassen eller fra læreren i klasserommet. På fem skoler oppgis det at læreren gir individuell informasjon til hver nyankommen elev, mens det på tre skoler sendes med skriv hjem.

Hvem tar initiativ til møtet?

Det vanligste er at kontaktlærer tar initiativ til møtet mellom elevtjenesten og den nyankomne eleven (syv skoler), men det er også utbredt at foresatte tar kontakten (seks skoler). Ved totalt tre skoler er det også vanlig at skolens leder eller andre i skolens ledelse tar initiativ til møtet. Ved fire skoler oppgis det at det er vanlig at eleven selv tar kontakten. Andre undersøkelser har pekt på at de fleste elever med kort botid ikke benytter seg av elevtjenesten. I en undersøkelse med nyankomne elever i alderen 16-19 år, hadde bare 34 prosent av elevene vært i kontakt med helsesykepleier ved skolen (Kreso, Oppedal, Ahmethodzic og Ali, 2022). Dette tallet er noe lavere enn for alle elever ved ungdomsskolen, som er 39 prosent

(Bakken, 2019). Det var imidlertid vanligere at elevene hadde vært i kontakt med helsesykepleier hvis de hadde vært i Norge under ett år. Likevel peker dette på viktigheten av gode rutiner slik at nyankomne elever blir kjent med tilbudet ved elevtjenesten. Bare ved én skole oppgis det at initiativtaker er utenfor skolen, hvilket trolig er aldersavhengig.

Informasjon til de nyankomne elevene

Respondenten har blitt bedt om å vurdere hvorvidt de nyankomne elevene får god nok informasjon om elevtjenesten ved skolen. De fleste synes at elevene i noen eller stor grad får det. To svarer at de ikke vet. Ingen svarer i liten grad. I åpent tekstfelt velger tre respondenter å utdype oppfølgingsspørsmål om hvordan elevene kunne fått bedre informasjon om elevtjenesten. De trekker frem at eleven kunne fått informasjonsskriv på morsmål, at det kunne vært flere runder med informasjon til hele klassen og at det skulle vært et bedre system for at elevtjenesten fikk informasjon om alle nyankomne elever. Dette temaet behandles mer inngående nedenfor.

Psykisk helse og det norske helsevesenet

Respondentene har også vurdert hvorvidt de nyankomne elevene får god nok informasjon om psykisk helse og det norske helsevesenet.

På spørsmål om elevene får informasjon om psykisk helse og hva psykiske plager er, svarer majoriteten «i noen grad». Respondentene svarer at denne informasjonen hovedsakelig oppgis muntlig av elevtjenesten, hvilket skjer ved syv skoler. Ved tre skoler får elevene i tillegg informasjonen enten skriftlig eller digitalt. Oppsummert får altså elevene informasjon om psykisk helse, men kun i noen grad. Tidligere studier har pekt på at forandringer relatert til å migrasjon kan lede til psykiske problemer hos barn og unge (Kreso, Oppedal, Ahmethodzic og Ali, 2022). I tillegg vet vi at forekomsten av psykiske plager generelt er høyere hos innvandrere enn i befolkningen ellers (Kjøllesdal mfl., 2019). Det er derfor naturlig at dette er et særlig viktig tema for elevtjenesten ved skoler med nyankomne elever.

På spørsmål om hvorvidt elevene får informasjon om det norske helsetilbudet, er det spredning i hvordan respondentene svarer. Fem svarer at de ikke vet, mens resten er delt mellom i liten, noen og stor grad. Også her er det vanligst at informasjonen kommer muntlig fra de ansatte i elevtjenesten, hvilket gjelder fire skoler. Ved tre skoler oppgis slik informasjon enten skriftlig eller digitalt, mens det ikke foreligger svar på dette spørsmålet fra de resterende skolene. Disse svarene tyder på at det finnes et forbedringspotensial for informasjon til de nyankomne elevene. Stedvis manglende informasjon til nyankomne om dette er

bekymringsverdig, ettersom elevtjenesten er elevenes viktigste kontakt med det norske helsevesenet (Oppedal og Welde, 2021).

10.3 Samarbeid og organisering av elevtjenesten

Ved de fleste skolene er det skoleleder eller andre i skolens ledelse som har ansvaret for å organisere samarbeidet mellom de ulike delene av elevtjenesten. Ved to skoler vet ikke respondentene, mens det ved én skole ikke er noen som har dette ansvaret. Dette kan tyde på at samarbeidet mangler koordinering ved minst tre av skolene.

Samarbeid med resten av skolen og andre instanser

Alle respondentene oppgir at de samarbeider regelmessig med lærere. På alle skolene som har yrkesgruppene helsesykepleier, sosialpedagogisk rådgiver og yrkes- og utdanningsrådgiver, er det også samarbeid, enten regelmessig eller ved behov. Det er ingen som regelmessig samarbeider med minoritetsrådgiver, men det gjøres ved behov på skoler hvor de har yrket (to skoler). Respondentene oppgir også at de samarbeider med sosiallærere, PP-rådgivere, spesialpedagog og miljøarbeidere.

Respondentene har også svart på hvorvidt de samarbeider med instanser utenfor skolen. Av svarene der kommer det frem at slikt samarbeid også er utbredt. På alle skolene er det samarbeid med følgende instanser: barnevern/familievern, PP-tjenesten og BUP. Bortsett fra på én skole, er det også samarbeid med helsestasjon, fastlege, NAV, politiet og spesialisthelsetjenesten ved behov. Det er spesielt vesentlig at slikt samarbeid koordineres godt, da unge og voksne innvandrere benytter seg av fastlege og spesialisthelsetjeneste i mindre grad enn majoritetsbefolkningen (Kjøllesdal m.fl., 2019; Elstad og Eide, 2017).

Det er ellers fire skoler som har samarbeid med minoritetsrådgiver utenfor skolen. Totalt er det altså samarbeid med minoritetsrådgivere ved seks av ti skoler. Det oppgis bare samarbeid med flyktningskonsulent eller konfliktrådet på to skoler.

I et åpent tekstfelt beskriver også to respondenter ved forskjellige skoler at skolen samarbeider med ruskonsulent. Totalt viser dette er bredt samarbeid mellom elevtjenesten og andre instanser, men at det varierer mellom skolene hva slags samarbeid som eksisterer.

10.4 Temaer nyankomne elever tar kontakt om

Respondentene har også svart på hvorvidt nyankomne elever tar kontakt med elevtjenesten på skolen med problemstillinger eller spørsmål innen forskjellige

områder. Respondentenes svar speiler at de har forskjellige stillinger, hvilket gjør det naturlig at elevene oppsøker dem med forskjellige typer spørsmål. For eksempel oppgir en rådgiver at nyankomne elever i svært stor grad tar kontakt om både faglige spørsmål og veiledning for yrkesvalg, mens de i svært liten eller liten grad tar kontakt om andre spørsmål. Andre respondenter opplever i liten grad at elevene etterspør dette, hvilket også kan henge sammen med at flere av caseskolene er barneskoler.

En helsesykepleier oppgir at nyankomne elever i svært stor grad tar kontakt med spørsmål om helse og relasjoner til andre elever samt familierelasjoner, mens i mindre grad om andre temaer. Flest respondenter oppgir at nyankomne elever tar kontakt om helse, men for kropp/puberteten er det bare én respondent som oppgir at nyankomne elever tar kontakt.

De fleste respondenter oppgir at elevene i liten eller noen grad tar kontakt om relasjoner, enten til elever, skolepersonell, familie eller andre utenfor skolen. Det er imidlertid noen helsesykepleiere som oppgir at elevene tar kontakt om disse temaene i stor eller svært stor grad. Det samme gjelder traumer. Ved to skoler tar nyankomne i stor grad kontakt om særskilte bekymringer som nyankommen elev (som oppholdstillatelse, familie utenfor Norge og/eller problemer med å tilpasse seg ny kultur) eller økonomiske bekymringer. På de andre skolene svares det i liten eller noen grad på disse to spørsmålene. Dette er bekymringsverdig, da tidligere undersøkelser har pekt på at rundt halvparten av elever med kort botid har opplevd traumatiske hendelser (Kreso, Oppedal, Ahmethodzic og Ali, 2022). Dette kan altså sies å være et utbredt problem for nyankomne elever. Likevel er dette altså noe elevene ved de fleste skolene bare i liten eller noen grad kontakter elevtjenesten om. Det er da naturlig å spørre seg hvorfor de nyankomne elevene ikke velger å kontakte elevtjenesten på sin skole om dette. Det kan vitne om problemer med kommunikasjon, men kan også speile holdninger. Tidligere rapporter har pekt på at mange nyankomne elever ikke ønsker å diskutere psykisk helse utenfor familien (Oppedal, Seglem og Jensen, 2009).

Respondentene oppgir ikke ytterligere temaer som nyankomne elever tar kontakt om. Alt i alt vitner dette om at nyankomne tar kontakt om et stort spekter av temaer, hvilket krever at elevtjenesten ved skolen har bred kunnskap og kompetanse. I tillegg peker det på at det muligens må gjøres mer for å få nyankomne elever til å ta kontakt ved behov.

10.5 Kunnskap og kompetanse i elevtjenesten

Respondentene har også svart på hvorvidt de har kompetanse på temaene fra forrige avsnitt, og hvorvidt de mener at skolehelsetjenesten bør arbeide med dem.

Helse, kropp/pubertet

Majoriteten av respondentene mener at elevtjenesten på skolen både i svært stor grad *bør* jobbe med helse og har god nok kunnskap om helse. Det er kun én respondent som mener at elevtjenesten bare i noen grad skal jobbe med temaet helse. Denne personen mener også at elevtjenesten på den aktuelle skolen bare i noen grad har kompetanse om helse.

Vi har også bedt respondentene vurdere det samme for kropp/pubertet. De fleste reduserer her til «i stor grad», mens alle mener at kunnskapen er god nok i stor eller svært stor grad. Siden alle skolene har helsesykepleier, er det naturlig at dette er et tema som er dekket godt. Samtidig er det også her naturlig at det er noe forskjeller mellom skolene basert på elevenes alder.

Faglige spørsmål, veiledning for utdannings- og yrkesvalg

For faglige spørsmål mener også de aller fleste at det er et tema som elevtjenesten *bør* jobbe med i stor eller svært stor grad, og de mener alle at kunnskapen er god nok. Igjen er det den en person som er uenig, og mener at faglige spørsmål er et tema elevtjenesten skal jobbe med bare i noen grad.

For veiledning for utdannings- og yrkesvalg er det det flere som svarer at de ikke vet. De andre mener igjen at det i stor eller svært stor grad er et tema som det skal jobbes med, og at kompetansen er god nok. At det er flere som ikke vet, kan muligens henge sammen med at bare to av respondentene jobber med utdannings og- yrkesveiledning. Det er heller ikke et like relevant tema på alle skoler, da tre av skoene er barneskoler.

Relasjon til andre elever, skolepersonell, familie og andre utenfor skolen

Vi har også stilt flere spørsmål om relasjoner: til andre elever, til skolepersonell, familie og andre utenfor skolen.

Det er bred enighet om at relasjon til andre elever eller skolepersonell samt familie er noe elevtjenesten *bør* jobbe med i stor eller svært stor grad. Her mener også de aller fleste at kompetansen i elevtjenesten er god nok.

Flere mener at relasjoner til andre utenfor skolen er et tema elevtjenesten kun skal jobbe med i noen grad. De opplever likevel at kompetansen er like god som for relasjoner til andre på skolen. Temaet synes altså ikke å føles like relevant for elevtjenesten.

Særskilte bekymringer for nyankomne

Temaet særskilte bekymringer for nyankomne (som oppholdstillatelse, familie utenfor Norge og/eller problemer med å tilpasse seg en ny kultur) viser samme trend som de andre temaene: Alle mener dette er et tema elevtjenesten bør jobbe med i stor eller svært stor grad.

Forskjellen mot de tidligere temaene (helse, relasjoner, veiledning og faglige spørsmål) blir imidlertid tydelig når vi ser på hvordan respondentene vurderer kompetansen til den lokale elevtjenesten: Dette er det første spørsmålet hvor svaralternativet «i liten grad» benyttes. Det er *ingen* som mener at elevtjenesten har kompetanse om dette i svært stor grad. Halvparten mener likevel at elevtjenesten i stor grad har kompetanse om særskilte bekymringer for nyankomne, mens den andre halvparten mener kunnskapen i liten eller noen grad er god nok. Dette er verdt å merke seg, da elevtjenesten ved skolen har de viktigste kontaktpersonene til helsevesenet for nyankomne elever (Oppedal og Welde, 2021). Det er også vesentlig, da majoriteten av enslige mindreårige i stor grad bekymrer seg for familie utenfor Norge, ting som skjer i hjemlandet og familie i hjemlandet (Oppedal, Seglem og Jensen, 2009), samt at flere også bekymrer seg for hvordan de skal oppføre seg med majoritetsbefolkningen. Flere slike bekymringer er også relatert til høyere skårer på depresjon. Manglende kompetanse i elevtjenesten er derfor bekymringsverdig.

Økonomiske bekymringer

Når det gjelder økonomiske bekymringer for elevene er det ikke konsensus blant respondentene. Mens noen vurderer dette til å i svært stor grad være et tema som elevtjenesten bør jobbe med, er det andre som mener det heller gjelder i noen grad. Dette er igjen et tema hvor det ser ut til å være mindre kompetanse, da de fleste svarer at kunnskapen bare er god nok i liten eller noen grad. Tidligere studier har pekt på at spesielt enslige mindreårige kan ha store økonomiske bekymringer. I en studie oppga 24 prosent av enslige under 18 år at de var veldig bekymret for at de hadde for dårlig økonomi (Oppedal, Seglem og Jensen, 2009). Samtidig er det naturlig at skolene er noe delt i sine vurderinger, da økonomiske bekymringer øker med elevens alder. Temaet kan derfor oppleves mindre relevant på barneskolen.

Traumer

Traumer er også et tema hvor respondentene har forskjellig syn. Noen mener at dette er et tema elevtjenesten skal jobbe med i svært stor grad, mens andre mener det er noe det skal jobbes med i liten grad. Det er også forskjeller mellom hvorvidt de mener at kunnskapen er god nok – også her benyttes alle svaralternativene. Det

er heller ingen klar sammenheng mellom svarene. Noen respondenter mener at temaet er noe elevtjenesten i liten grad skal jobbe med, men at kunnskapen er der i stor grad. Andre mener at temaet i stor grad skal jobbes med, men at kunnskapen i liten grad er der. At det finnes flere skoler som har nyankomne elever uten å ha kunnskap om traumer, er bekymringsverdig. I en tidligere undersøkelse med nyankomne elever mellom 16-19 år, hadde 54 prosent opplevd minst en krigs- eller katastrofe-relatert traumatisk opplevelse (Oppedal og Welde, 2021). 19 prosent hadde symptomer på PTSD (Post-traumatiske stresslidelser). Den høye andelen elever som har opplevd traumer, gjør det sannsynlig at det går nyankomne elever på caseskolene som fortjener hjelp med traumer.

10.6 Tiltak ved skolen

Respondentene har også svart på hvorvidt skolene har diverse tiltak, og hva disse tiltakene i tilfelle består av.

På spørsmålet «Tilbyr skolen tiltak for elever med sosioemosjonelle vansker? (som angst, depresjon, alvorlig fravær, tilknytningsvansker, søvnproblematikk og spiseforstyrrelser)?» oppgis slike tiltak å finnes på seks av de ti caseskolene.

Tiltakene varierer med hensyn til lokalisering. Noen oppgir henvisning til psykiatrisk sykepleier, BUP og spesialhelsetjenesten eller informasjon om tilbud i området. Lokalt på skolen tilbys det samtale med personell ved skolen, herunder helsesykepleier, psykolog, miljøarbeider, sosiallærer og rådgiver. I tillegg tilbyr noen skoler samtaler i grupper og deltakelse i stressmestringsgrupper.

På fem av ti skoler oppgis det at skolen tilbyr tiltak for elever som har vært utsatt for traumatiske opplevelser (som vold og overgrep, kriser og katastrofer). Tiltak som tilbys, varierer også her fra å være på skolen til i spesialhelsetjenesten, men er hovedsakelig de samme som oppgitt i forrige avsnitt, som samtaler med skolens elevtjeneste eller henvisning. En respondent forteller at skolen i tillegg har miljøarbeidere med traumekompetanse som tilbyr skjerming og en traumesensitiv tilnærming. En respondent oppgir:

Alle får tilbud om individuell helsesamtale med helsesykepleier med fokus på psykisk helse for å avdekke behov.

Ingen respondenter oppgir at skolen har forebyggende tiltak rettet mot psykisk helse spesifikt til nyankomne elever. På to skoler oppgis det derimot at skolen har tiltak rettet mot inkluderende praksis spesifikt av nyankomne elever. På den ene skolen oppgis det å være at skolen har mottaksklasse, mens en respondent utdyper:

Elevene ved 1.-4. trinn deltar i ordinær klasse med tilpasninger/språkstøttene tiltak. Mottaksklassene samarbeider med de ordinære klassene, og elevene deltar i felles arrangementer på tvers i tillegg til friminutt.

To skoler oppgir at nyankomne får andre egne tiltak, hvilket er Norsk Intensivt Språkkurs (NISK) og at nyankomne elever får mer informasjon og tettere oppfølging enn andre elever. Bare én skole oppgir at de har egne tiltak mot foresatte til nyankomne elever, hvilket er samtale med tolk. Dette er en barneskole.

Respondentene har også svart på hva de mener er gode tiltak for god nok oppfølging av nyankomne elever. Flere av respondenter understreker viktigheten av god introduksjon av elevtjeneste ved skolen. Flere ønsker kartleggingsamtale med sosiallærer eller andre ved ankomst, men at oppfølgingen også er tettere for å skape en god relasjon. En respondent oppsummerer det slik:

Tilstedeværelse av elevtjenesten i klassen slik at de blir kjent med oss, og vi kan skape god relasjon.

En god relasjon til ansatte i elevtjenesten kan være spesielt vesentlig for nyankomne elever, da disse elevene ikke nødvendigvis har nære relasjoner til andre voksenpersoner i Norge (Oppedal, Seglem og Jensen, 2009). Mangelen på nære relasjoner er assosiert med depresjon. Det tar tid å bygge nære relasjoner, som er vesentlig hvis elevene skal åpne seg og fortelle om blant annet traumatiske opplevelser.

Respondentene er også opptatt av viktigheten av god elev-lærer relasjon og godt klassemiljø for de nyankomne elevene. Tidligere undersøkelser har pekt på viktigheten av et godt forhold til læreren for elever med kort botid, men også at disse elevene kan ha svakere relasjoner til klassekamerater (Oppedal og Welde, 2021).

10.7 Utfordringer med å følge opp nyankomne elever

Respondentene har også svart på hvilke utfordringer som gjør det vanskelig å gi nyankomne elever god oppfølging. De har svart på spørsmålet både ved å krysse av kategorier og i åpent tekstfelt.

Alle respondentene mener at skolen har riktige ansatte for å gi god nok oppfølging til nyankomne elever. Bortsett fra én respondent, mener alle at skolen også har god nok kompetanse for å gi god nok oppfølging til nyankomne elever. Dette tyder på at respondentene mener at selv om kunnskapen om nyankomnes utfordringer ikke alltid er god nok (se forrige avsnitt), er de ansatte likevel godt rigget til å gjøre jobben sin.

Det er derimot noen som mener at skolen har strukturelle utfordringer. På to skoler mener respondentene at skolen ikke har organisert oppfølgingen godt

nok, mens det på to andre skoler menes at skolen ikke har nok midler til å gi god nok oppfølging. Flere av respondentene oppgir andre strukturelle utfordringer, som manglende tid, ressurser, støtte fra NAV, utfordringer med språk og lite informasjon. En beskriver det slik:

Det er tidkrevende å følge opp elevene, og det er for lite ressurser i skolehelsetjenesten.

Seks respondenter mener at det er en utfordring at elevene har vansker som skolen ikke klarer å følge opp. I et åpent tekstfelt utdyper en av dem dette slik:

Nyankomne elevers behov spriker veldig, og det kan være vanskelig å ha et system som ivaretar alle problemstillingene som oppstår.

Seks av respondentene mener det er en utfordring at foresatte ikke ønsker oppfølging av eleven, mens tre mener at det er utfordrende at elevene selv ikke ønsker oppfølging. I tekstfelt utdyper en respondent slik:

Foresattes og elevers holdninger til helsevesenet er en utfordring.

Flere oppgir også utfordringer tilknyttet psykisk helse, både når det gjelder kunnskap og holdninger. En beskriver:

Kunnskap om psykisk helse. Fordommer om hva psykiske vansker er.

En annen peker i stedet på hjelp som vedkommende mener nyankomne elever har behov for:

Elevene trenger traumebehandling før de kommer til skolen og under skolen. De trenger også psykososial hjelp med å tilpasse seg skolens rammer.

I det åpne tekstfeltet peker to respondenter også på at språk kan være en stor utfordring for å gi god nok hjelp. En annen respondent peker på at det kan være utfordrende at de ikke selv har god nok informasjon om hvilke tilbud som finnes for nyankomne elever. Gjennomgående i undersøkelsen er det flere som kommenterer at det bør finnes flere og bedre rutiner for å sørge for at alle i elevtjenesten får god nok informasjon om de nyankomne elevene. Det samme var konklusjonen i et tidligere forskningsprosjekt om helse hos elever med kort botid (Kreso, Oppedal, Ahmethodzic og Ali, 2022).

10.8 Oppsummering

Det er store forskjeller i elevtjenesten ved de 10 caseskolene i utvalget. Likevel finnes det noen fellestrekk: Alle skolene har helsesykepleier, og også flere andre yrkesgrupper.

Gjennomgående ser det ut til å være noe manglende informasjon om elevtjenesten til nyankomne elever, både om hvordan de tar kontakt og hva tilbudet består i. Alle skoler har noen form for informasjon, men hvor oppsøkende elevtjenesten er, varierer. Flere av respondentene etterspør bedre rutiner for å følge opp alle nyankomne elever, hvilket kan være vesentlig, da vi fra tidligere forskning vet at elevene i liten grad oppsøker elevtjenesten på eget initiativ.

Respondentene forteller at de nyankomne tar kontakt om et stort spekter av temaer, hvilket krever at elevtjenesten eller det psykososiale teamet ved skolen har bred kunnskap og kompetanse. Respondentene vurderer selv at de har god nok kompetanse om både generell helse og kropp/pubertet. Det samme gjelder faglige spørsmål og veiledning for yrkesvalg, samt kompetanse om relasjoner til andre. Når det kommer til særskilte bekymringer for nyankomne, økonomiske bekymringer og traumer, er bildet annerledes. Respondentene vurderer her at kompetansen er dårligere. Det er bekymringsverdige, da tidligere undersøkelser har vist at dette er sentrale problemer for majoriteten av elever med kort botid.

Alle skolene oppgir å ha forskjellige tiltak ved skolen for å gjøre skolehverdagen eller den generelle livssituasjonen til elevene bedre. Disse varierer likevel svært mye, og det er ikke alle som er spesifikt rettet mot nyankomne elever eller elever som f.eks. har traumatiske opplevelser eller psykososiale vansker. Tiltakene er i hovedsak samtaler med ansatte ved elevtjenesten eller henvisning til spesialisthelsetjenesten.

Det virker gjennomgående å være et noe svakt tilbud for nyankomne elever når det gjelder psykisk helse, tatt i betraktning i at dette er et tema som krever god relasjon, tid og innsats fra begge parter. Flere av respondentene peker også på utfordringer ved å følge opp nyankomne elever godt, og at det ikke finnes gode nok rutiner for å sørge for at alle blir fulgt opp. Det er imidlertid verdt å merke seg at respondentene mener at ansatte er godt nok rigget til å gjøre jobben sin, selv om de ikke nødvendigvis har nok kunnskap eller kompetanse om vesentlige temaer.

Gjennomgående bærer det psykososiale tilbudet til nyankomne preg av å være forskjellig mellom skoler. Selv om det er utbredt samarbeid både innad og utenfor skolen, bærer likevel tilbudet preg av å mangle rutiner for å sørge for at alle nyankomne elever får best mulig hjelp av elevtjenesten.

11 Tilbud, kapasitet og kompetanse

11.1 Hva vet vi om hvor og hvilke tilbud som finnes til nyankomne?

I dette delkapitlet presenterer vi analyser av data om tilbudet til nyankomne elever. Noen av dataene er innhentet gjennom en spørreundersøkelse til skoleledere og skoleeiere, presentert i kapittel 5 i *Spørsmål til Skole-Norge våren 2022* (Bergene m.fl. 2022). Vi har komplementert spørreskjemadataene med registerdata om nyankomne fra GSI (grunnskolens informasjonssystem) og VIGO (fylkeskommunenes verktøy for administrasjon av inntak til videregående skoler).

Det finnes ingen klar avgrensning av hvilke elever som skal kategoriseres som nyankomne (se kapittel 4.1). Dermed finnes heller ikke nyankomne som en kategori i registerdata. Som en proxy benytter vi elever med vedtak om særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen, og elever som har søkt opptak til videregående opplæring på minoritetsspråklig grunnlag. Ved bruk av disse proxyene definerer vi antakelig litt for mange elever som nyankomne, men vi vurderer at det er svært usannsynlig at noen som regnes som nyankommen faller utenfor denne gruppen. Vi har også indikasjoner på at variasjoner i antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring i svært stor grad reflekterer variasjonen i faktisk innvandring, og dermed variasjoner i antall nyankomne. Fra 2000 til 2021 er korrelasjonen mellom antall innvandrede til Norge i aldersgruppen 0-15 med utenlandsk statsborgerskap³⁰ og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring på 0,87, som regnes som en svært sterk korrelasjon.

For grunnskolen inneholder registerdataene i tillegg informasjon om antallet elever med vedtak om særskilt språkopplæring som hovedsakelig får opplæring i egne grupper, og antall lærertimer per år som brukes til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, og til annen språklig tilrettelagt opplæring når kommunene ikke kan tilby morsmålsopplæring eller tospråklig

³⁰ <https://www.ssb.no/statbank/table/05756/> (Flyttinger, etter statistikkvariabel, statsborgerskap, alder og år)

fagopplæring. Dette gjør at vi kan si noe mer om tilbudet til nyankomne i grunnskolen enn om tilbudet i videregående.

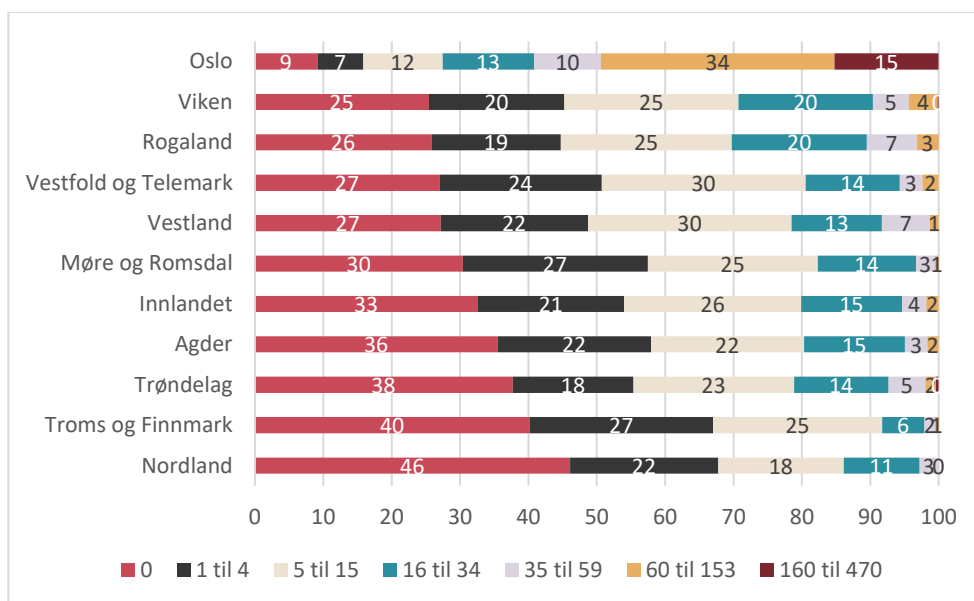
11.1.1 Hvor finner vi nyankomne elever?

Tabell 11.1 viser hvordan elever med vedtak om særskilt språkopplæring er fordelt på grunnskoler. Flest grunnskoler har ingen elever med vedtak. Denne gruppen utgjør 30 prosent av skolene. Tabellen viser også at det er vanligere å ha noen få nyankomne enn mange. Henholdsvis 21 og 25 prosent har 1-4 og 5-15 elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Rundt 10 prosent av skolene har 35 elever med vedtak om særskilt språkopplæring eller mer. Disse er antakelig mottaksskoler.

Tabell 11.1 Fordeling av elever med vedtak om særskilt språkopplæring på grunnskoler

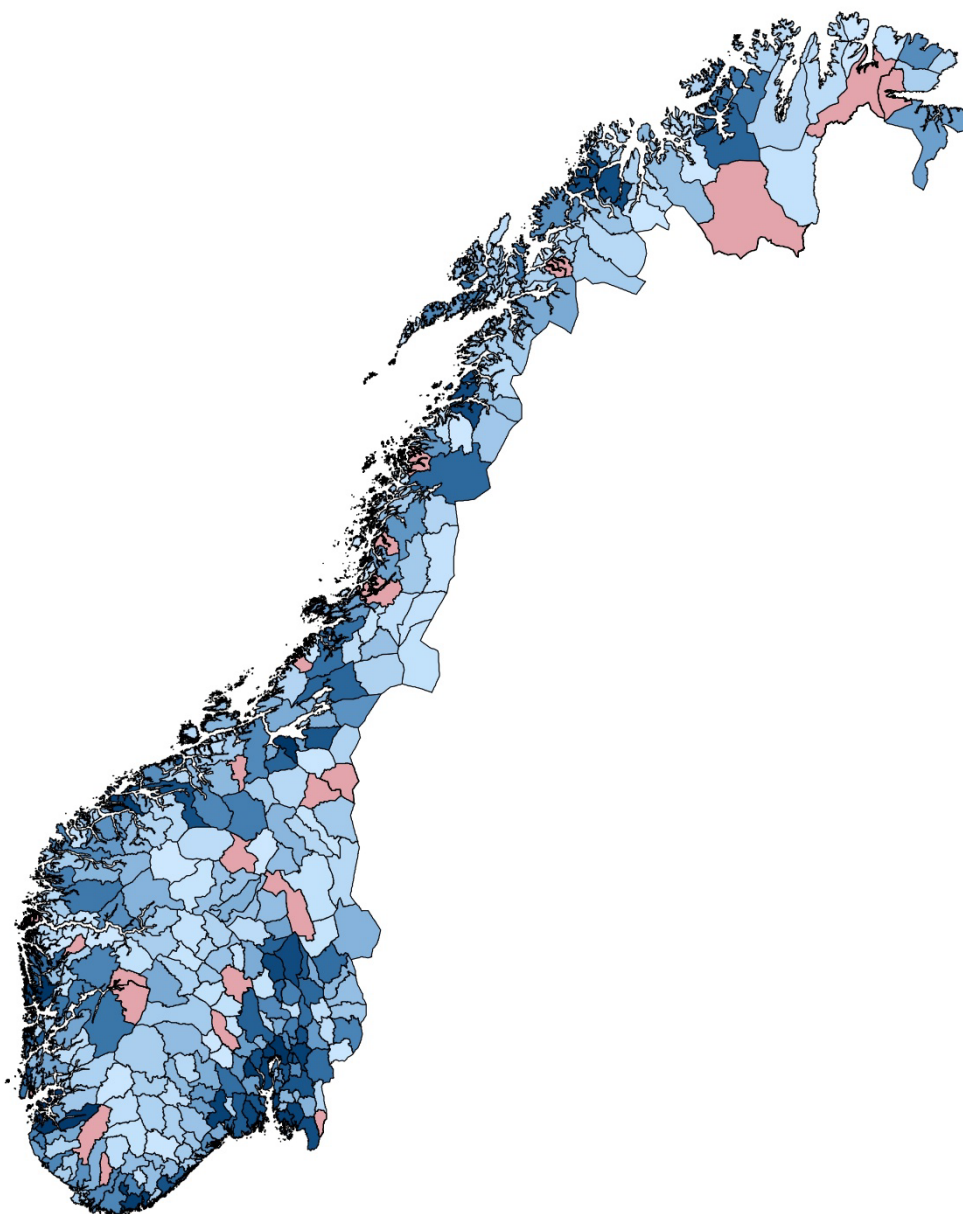
Elever med vedtak om særskilt språkopplæring	Skoler %
0	30
1 til 4	21
5 til 15	25
16 til 34	15
35 til 59	5
60 til 153	4
160 til 470	1
Totalt (N)	2782

Figur 10.1 viser at det er en klar sammenheng mellom fylke og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring på skolene. Det er bare i Oslo at det finnes skoler med 160 elever eller flere med vedtak om særskilt språkopplæring. Oslo skiller seg generelt sett fra de øvrige fylkene. Her er det relativt få skoler med få elever med vedtak om særskilt språkopplæring, og relativt mange med mange elever med vedtak om særskilt språkopplæring. I Oslo har 34 prosent av skolene 60 til 153 elever med vedtak, mens dette gjelder høyst fire prosent av skolene i øvrige fylker.



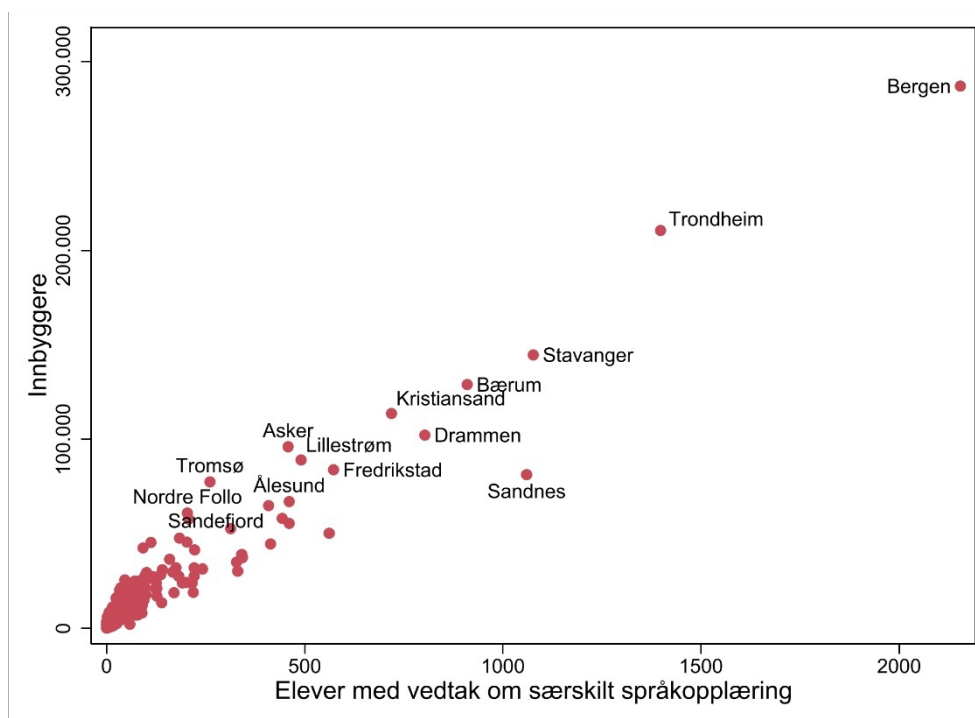
Figur 11.1 Antall elever i grunnskolen med vedtak om særskilt språkopplæring per fylke

Figur 11.2 viser et kart over Norge oppdelt i kommuner. Mørkere farge indikerer flere elever med vedtak om særskilt språkopplæring i kommunen. Kartet gir dermed et mer detaljert bilde av hvor i Norge det er nyankomne elever.



Figur 11.2 Antall elever i grunnskolen med vedtak om særskilt språkopplæring per kommune. Mørkere blåfarge indikerer flere elever med vedtak, rødt indikerer ingen elever med vedtak

Fra figuren kan vi se at elever med vedtak om særskilt språkopplæring ikke fordeles seg jevnt innenfor fylkene. Det er særlig mange nyankomne i kommunene rundt Oslofjorden, og generelt langs kysten på Østlandet. Vi ser også at det er en konsentrasjon i og rundt større byer. Denne tendensen får vi bekreftet når vi ser på sammenhengen mellom antall elever med vedtak om særskilt norskopplæring antall innbyggere i kommunene, vist i Figur 11.3.



Figur 11.3 Kommuner etter innbyggertall og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring.

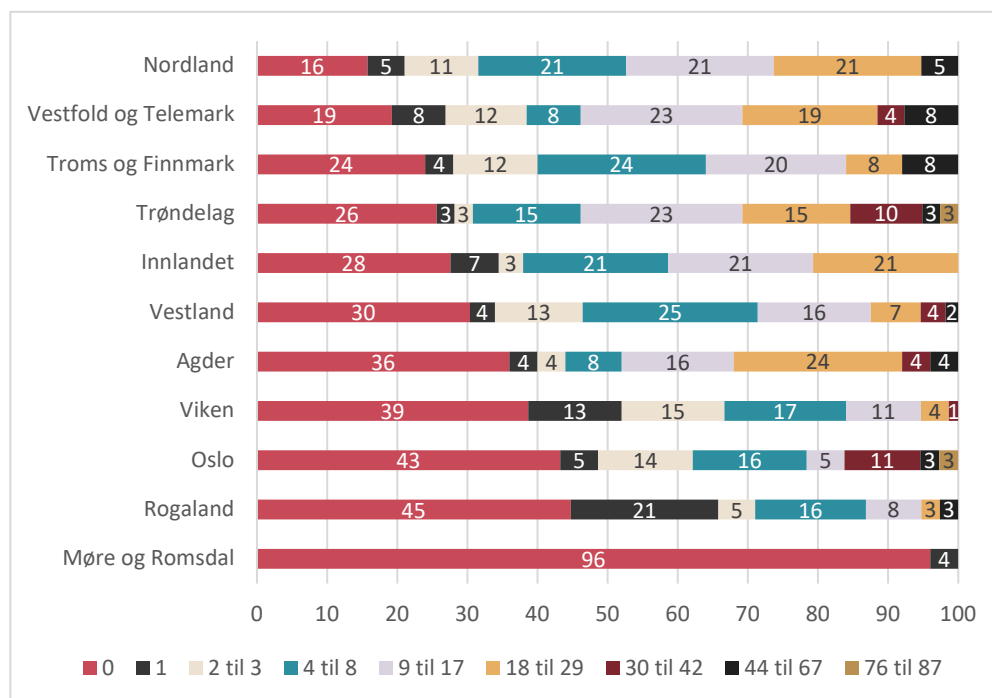
Oslo har klart flest innbyggere og elever med vedtak om særskilt språkopplæring, men er utelatt fra figuren for å gjøre den mer lesbar. Kommuner med mer enn 60 tusen innbyggere er navngitt. Figuren viser en klar sammenheng mellom kommunestørrelse. Kommunestørrelse forklarer hele 86 prosent av variasjonen i antallet elever med vedtak om særskilt språkopplæring.

Videre ser vi på fordelingen av minoritetspråklige søkere i videregående skole, for å få et inntrykk av hvor nyankomne elever er å finne på dette nivået. Tabell 11.2 viser en gruppering av skoler etter hvor mange søkere de har hatt. Igjen er den klart største gruppen skoler de som ikke har noen søkere. Også blant videregående skoler ser det ut til å være noen få skoler som tar imot mange nyankomne. Rundt 7 prosent av de videregående skolene har mer enn 30 søkere på minoritetspråklig grunnlag.

Tabell 11.2 Fordeling av søkere på minoritetsspråklig grunnlag på videregående skoler

Minoritetsspråklige søkere	Skoler
	%
0	37
1	8
2 til 3	9
4 til 8	16
9 til 17	14
18 til 29	9
30 til 42	3
44 til 67	3
76 til 87	1
Totalt (N)	395

Også i videregående ser vi en klar sammenheng mellom fylke og antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag per skole, vist i Figur 11.4.

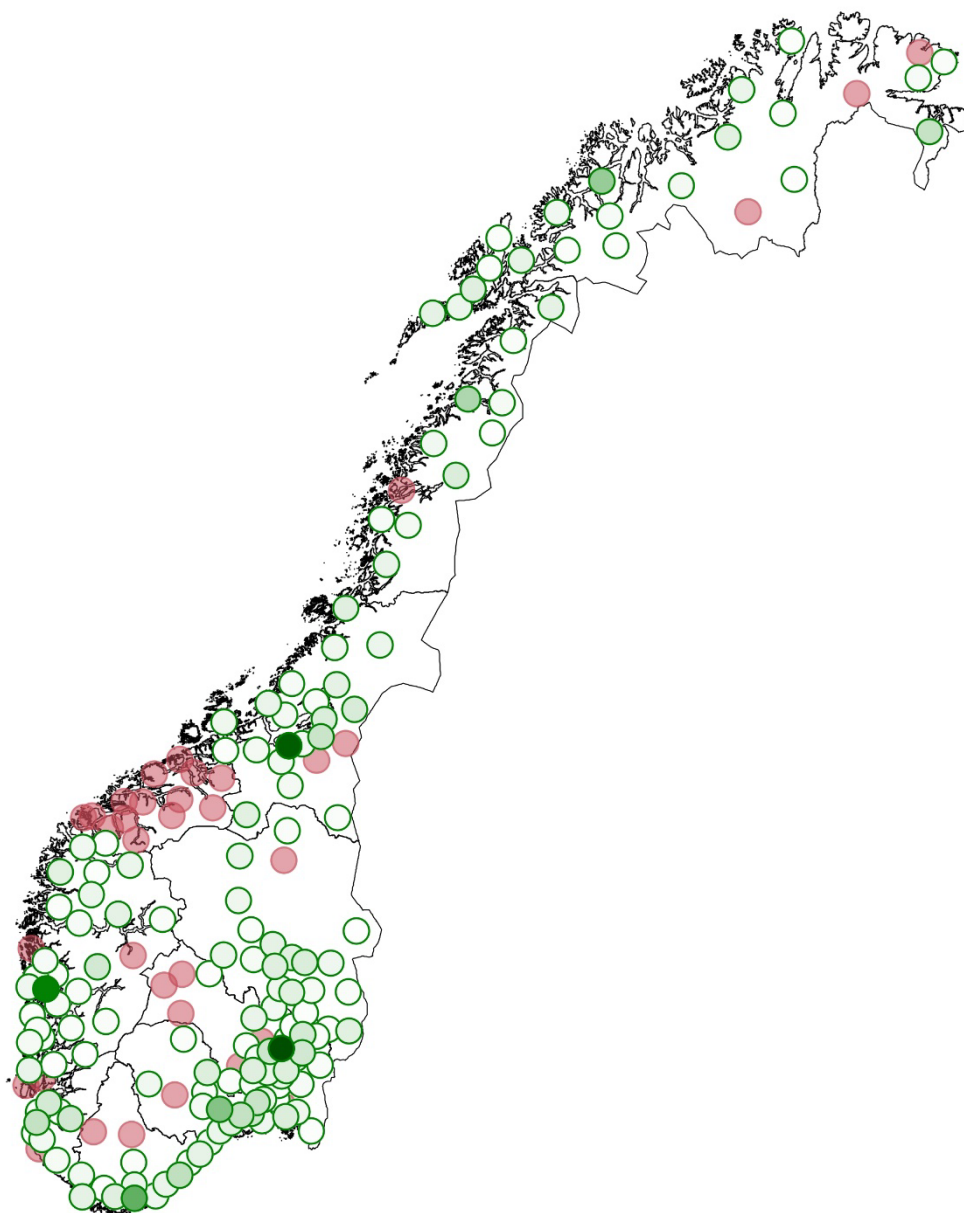


Figur 11.4 Antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag til videregående skoler per fylke

Figuren viser store forskjeller i antallet skoler som ikke har noen minoritetsspråklige søkere, fra Nordland, Vestfold og Telemark, og Troms og Finnmark, hvor det kun er et fåtall skoler uten noen minoritetsspråklige søkere, til Møre – og Romsdal

hvor nesten samtlige skoler ikke har noen søkere. For videregående skiller imidlertid ikke Oslo seg ut på samme måte som for grunnskolen. I nesten samtlige fylker er det en fordeling mellom skoler som har mange, og skoler som har få minoritetsspråklige søkere.

Figur 11.5 viser et kart over Norge hvor prikkene indikerer antallet søkere i et område som har søkt på minoritetsspråklig grunnlag.



Figur 11.5 Antall elever i videregående som har søkt på minoritetsspråklig grunnlag. Mørkere grønnfarge indikerer flere elever med vedtak, rødt indikerer ingen elever med vedtak

Figuren viser det samme mønsteret for nyankomne i videregående som i grunnskolen. Det er størst antall søkere langs Oslofjorden, og i områdene rundt større byer. Tar vi utgangspunkt i antall søkere per kommune finner vi igjen en svært sterk sammenheng. Rundt 80 prosent av variasjonen i antall søkere på minoritetspråklig grunnlag forklares statistisk av innbyggertallet i kommunen. At sammenhengen er noe svakere for videregående er naturlig, ettersom kommunestrukturen her bare blir en måte å avgrense områder på geografisk, uten at søkerne nødvendigvis kommer fra dette området. For grunnskoler utgjør kommunen også det administrative område.

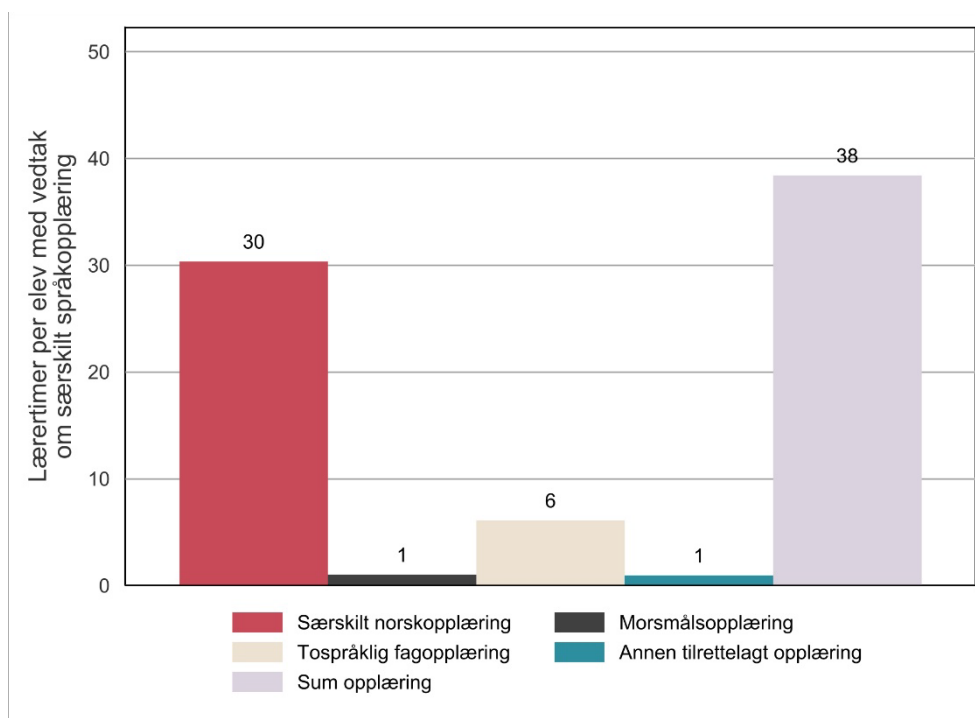
11.1.2 Former for opplæring som gis til nyankomne elever

For grunnskolene og kommunene som har elever med vedtak om særskilt språkopplæring har vi videre undersøkt hvordan opplæringstimene til nyankomne fordeler seg på ulike tiltak. Tabell 11.3 viser at alle skolene gir særskilt norskopplæring og at rundt en av fem skoler som har elever med vedtak gir tospråklig fagopplæring. Langt færre skoler gir morsmålsopplæring og annen tilrettelagt opplæring når kommunen ikke kan tilby morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Dette inkluderer, men begrenser seg ikke, til fjernundervisning over nett.

Tabell 11.3 Andel skoler som gir ulike former for opplæring til elever med vedtak om særskilt språkopplæring

Opplæring	Skoler
	%
Særskilt norskopplæring	100
Morsmålsopplæring	7
Tospråklig fagopplæring	25
Annen tilrettelagt opplæring	7
Totalt (N)	1949

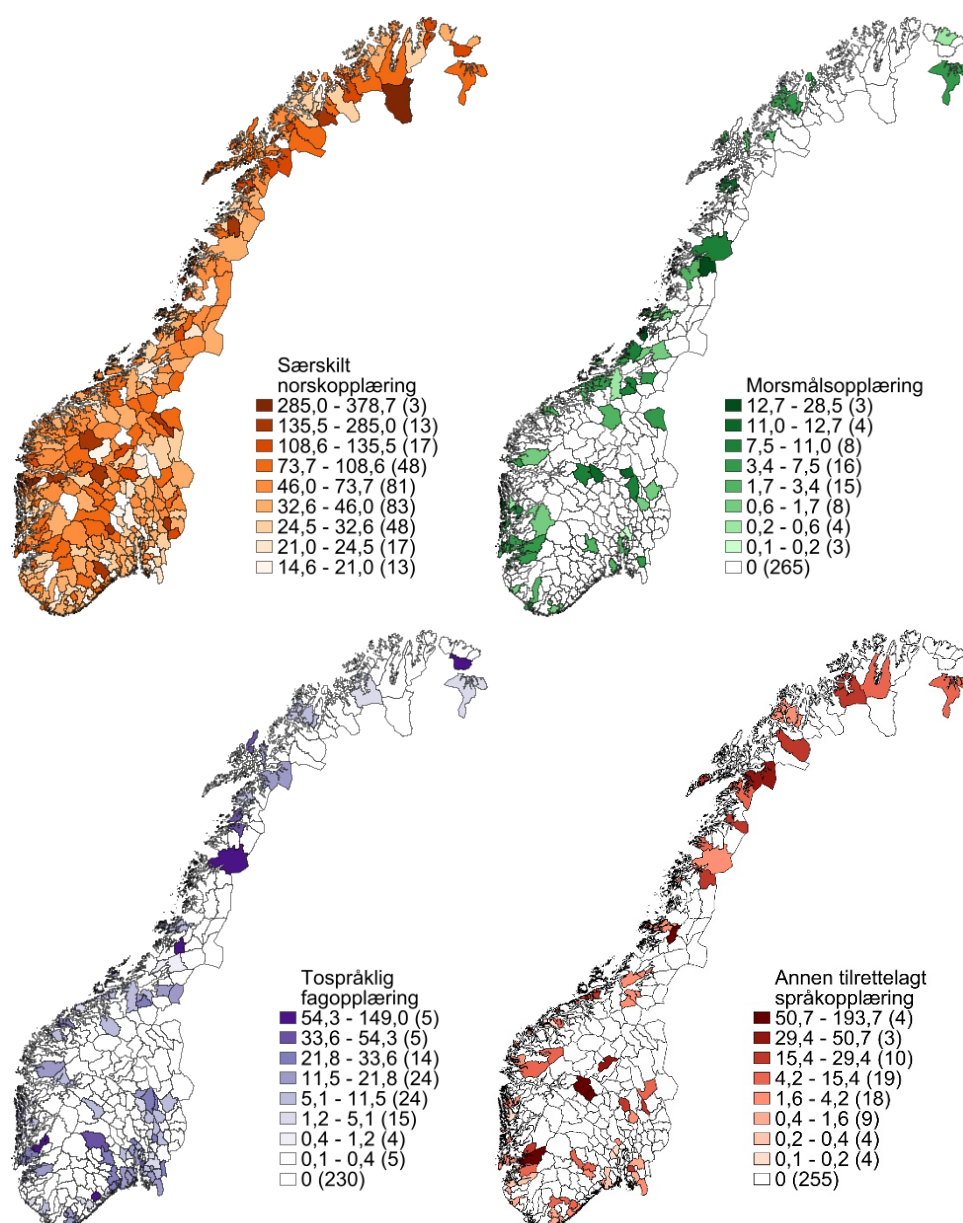
I figur 11.6 undersøker vi hvordan lærertimene fordeler seg på opplæringsformene vist i tabellen over.



Figur 11.6 Lærertimer per år med tilpasset opplæring per elev med vedtak om særskilt språkopplæring

I gjennomsnitt gis det i Norge 38 lærertimer med særskilt språkopplæring per elev med vedtak i året. Klart flest av disse timene går til særskilt norskopplæring, fulgt av tospråklig fagopplæring. Omtrent 1 lærertime per elev går i løpet av et år til morsmålsopplæring og annen tilrettelagt språkopplæring.

Figur 11.7 viser hvor i landet det brukes lærertimer på de ulike formene for opplæring. Vi kan se at det er stor variasjon i hvor og hvor mange timer som brukes på de ulike formene for opplæring rundt om i landet. Som vi husker brukes det klart flest lærertimer per elev på særskilt norskopplæring.



Figur 11.7 Lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring

Figuren viser at særskilt norskopplæring skjer i hele landet, og at det brukes flest timer per elev i litt mindre sentrale områder. Tospråklig fagopplæring og annen tilrettelagt opplæring skjer til forskjell fra særskilt norskopplæring bare i et fåtall kommuner, men vi kan ellers observere mye av det samme mønsteret. Det kan faktisk se ut til at mange av områdene med den mørkeste farge i kartene i Figur 11.7 tilsvarer områdene med den lyseste blåfargen i Figur 11.2, altså områdene med færrest elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Denne sammenhengen undersøkes i Tabell 11.4.

Tabell 11.4 Gjennomsnittlig antall lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring etter antall nyankomne på skolen

Antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring	Antall elever						Prosentvis nedgang fra kategorien med færrest elever til kategorien med flest
	1 til 4	5 til 15	16 til 34	35 til 59	60 til 153	160 til 470	
Timer til særskilt opplæring av nyankomne per elev	100,5	60,7	41,1	35,8	32,2	18,6	81
Særskilt norskopplæring	85,4	49,1	32	26,6	24,5	16,5	81
Morsmålsopplæring	2,4	1,6	0,5	2,2	0,8	0,6	75
Tospråklig fagopplæring	10	8	7,8	5,9	6,4	1,4	86
Annen tilrettelagt opplæring	2,7	2	0,8	1,1	0,5	0,1	96
Totalt (N)	575	686	413	138	110	27	

For alle opplæringsformer ser vi at det gis flest lærertimer per elev på skolene i gruppen med færrest nyankomne, og antall lærertimer faller når antall elever med vedtak øker. Det gis i gjennomsnitt fra 75 til 96 prosent færre lærertimer per elev på skolene med flest elever med vedtak sammenliknet med skolene med færrest elever med vedtak. Reduksjonen i antall timer er størst i intervallet mellom 1 til 4 og 5 til 15 elever med vedtak. Dette forklares antakelig av at på skolene med flere nyankomne kan lærere undervise flere elever samtidig, og slik redusere antall lærertimer som behøves per elev. Hvis det forholder seg slik, kunne man også forventet at skoler som er registrert i GSI med elever som hovedsakelig får undervisning i egne grupper, bruker færre lærertimer per elev. Tabell 11.5 viser imidlertid at dette ikke stemmer.

Tabell 11.5 Gjennomsnittlig antall lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring etter om skolen gir opplæring i egne grupper

Opplæring i egne grupper	Ingen	Noen	Samtlige
Særskilt norskopplæring	51,2	52,4	76,7
Morsmålsopplæring	1,6	1,1	2,6
Tospråklig fagopplæring	8,1	8,4	8,9
Annen tilrettelagt opplæring	1,7	2,1	2,7
Totalt (N)	1590	254	105

Tabellene 11.4 og 11.5 viser at det er store forskjeller i timetall mellom de ulike formene for særskilt språkopplæring, men ikke store forskjeller i timetall etter omfang av opplæring i egne grupper. For samtlige opplæringsformer gis det likevel flest lærertimer per elev på skoler hvor samtlige elever får opplæring i egne grupper.

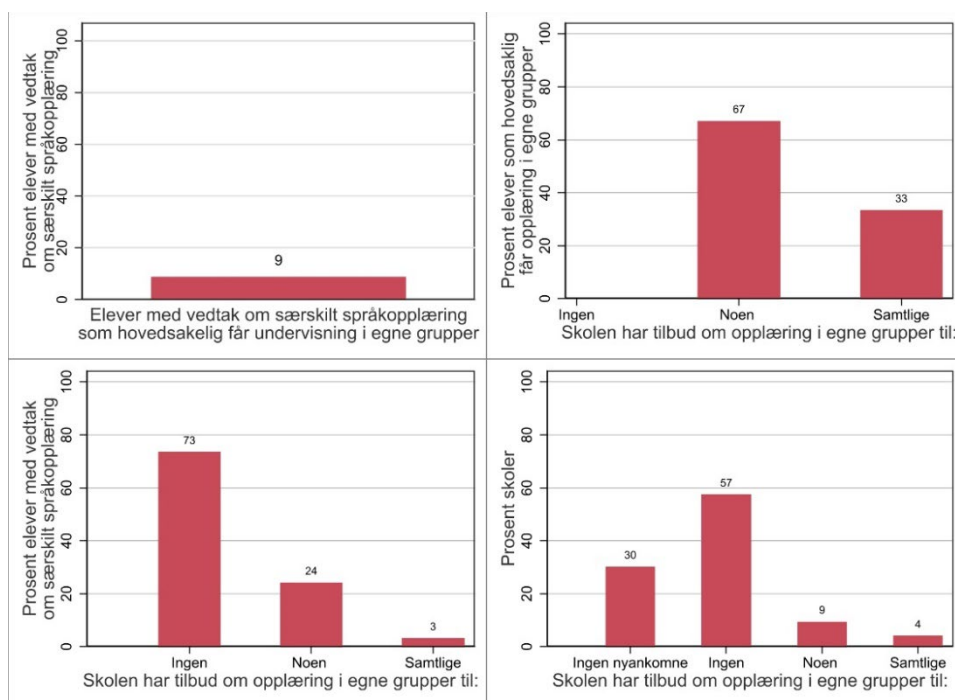
At det i hovedsak ikke er noen sammenheng mellom å gi undervisning i egne grupper og lærerressurser per elev, kan muligens forklares av to forhold. For det første er det svært få skoler i kategorien som gir samtlige elever med vedtak opplæring i egne grupper. Vi antar at dette stort sett dreier seg om mottaksskoler, som nettopp spesialiserte seg på å gi opplæring til nyankomne. For det andre skjer det antakelig en del opplæring av flere elever med vedtak om særskilt norskopplæring samtidig, uten at det er definert som en egen undervisningsgruppe i GSI. Vi skal senere se indikasjoner på dette i Figur 11.10.

Det ser altså ut til at det brukes flest lærertimer per elev på skolene med svært få nyankomne, og på «mottaksskoler» hvor samtlige elever med vedtak om særskilt språkopplæring i hovedsak får undervisning i egne grupper. Variasjonen i ressursbruk imellom disse ytterpunktene har vi ikke funnet noen god forklaring på.

11.1.3 Organiseringen av opplæringstilbudet til nyankomne elever

Det store flertallet av elever med vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler hvor ingen får opplæring i egne grupper. I Norge får bare 9 prosent av elevene med vedtak om særskilt språkopplæring³¹ hovedsakelig undervisning i egne undervisningsgrupper (innføringsgrupper/klasser og lignende) ifølge GSI. Av disse går to tredjedeler på skoler hvor noen av elevene får undervisning i egne grupper, mens en tredjedel går på skoler hvor samtlige av elevene med vedtak om særskilt norskopplæring får undervisning i egne grupper. Ser vi på skoler er det rundt 30 prosent som ikke har noen elever med vedtak om særskilt språkopplæring, mens 57 prosent av skolene har elever, men tilbyr ikke undervisning i egne grupper. Dette er vist i Figur 11.8.

³¹ Det er viktig å bemerke at gruppen med vedtak om særskilt språkopplæring antakelig er noe større enn gruppen som defineres som nyankomne.



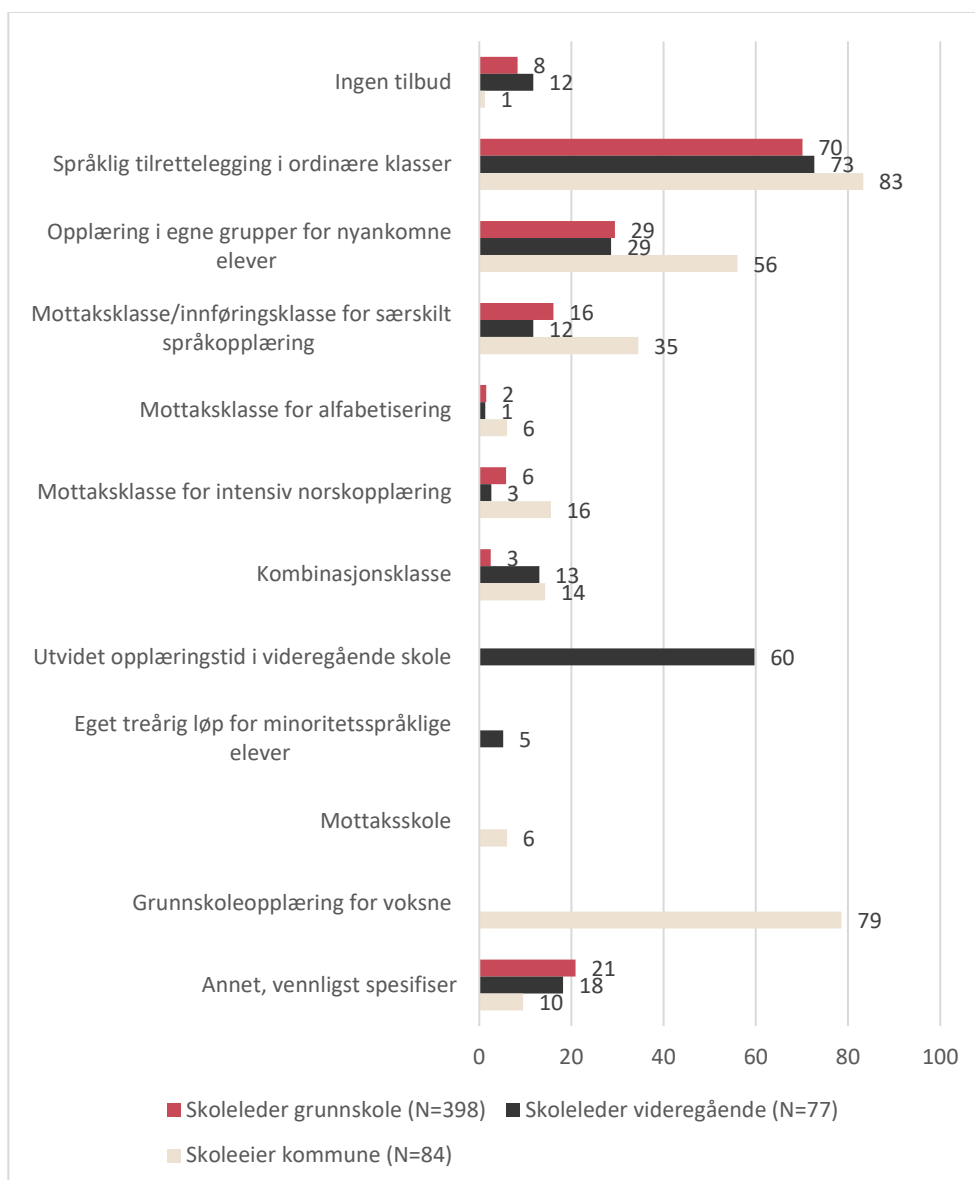
Figur 11.8 Egne grupper vs. opplæring i ordinære klasser i grunnskolen

Tabell 11.6 viser at antallet skoler som ikke har elever med vedtak om særskilt språkopplæring eller som har elever, men ikke tilbyr undervisning i egne grupper, øker når antallet elever med vedtak øker. Gjennomsnittlig antall skoler per kommune som gir undervisning i egne grupper til noen eller samtlige elever øker derimot svært lite. Dette kan tolkes som at dersom det gis undervisning i egne grupper i en kommune, blir dette ansvaret lagt til enkeltskoler innenfor kommunen. Unntaket er gruppen med flest nyankomne, hvor relativt mange skoler gir opplæring i egne grupper til noen av elevene med vedtak. Denne gruppen består av Norges tre største byer. Det ser generelt ut til å være en todeling. Enten så har ikke kommunen egne grupper for elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Dette gjelder 197 kommuner. Eller så har kommunen undervisning i grupper ved et fåtall skoler. Kun 16 kommuner har mer enn 3 skoler hvor det gis opplæring i grupper. Om kommunen har skoler som har undervisning i egne grupper henger i første rekke sammen med folketall. Folketall forklarer 75 prosent av variasjonen i antall skoler som gir opplæring i egne grupper per kommune. Folketall og sentralitet forklarer til sammen 76 prosent av variasjonen, og når vi kontrollerer for disse to variablene er det ingen sammenheng med antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring.

Tabell 11.6 Gjennomsnittlig antall offentlige skoler per kommune som ikke har elever med vedtak om særskilt språkopplæring, eller har elever med vedtak og tilbyr opplæring i egne grupper til ingen, noen eller samtlige, etter antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring

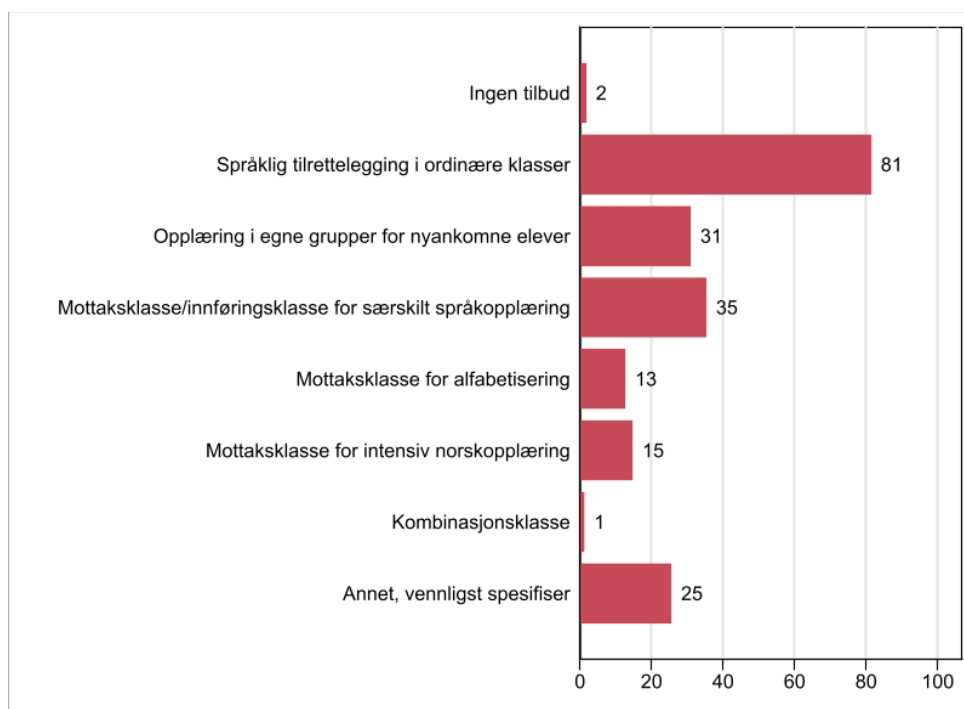
Antall elever med vedtak	Ingen nyan- komne	Ingen i egen gruppe	Noen i egen gruppe	Samtlige i egen gruppe	Totalt N
	%	%	%	%	
0	1,7	0	0	0	30
1	0,5	0,8	0	0,2	10
2 til 6	0,8	1,1	0	0,1	50
7 til 21	1	1,5	0,1	0,2	90
22 til 59	1,9	2,8	0,5	0,3	89
60 til 182	2,6	5,9	1,3	0,5	53
184 til 343	3,5	11,4	2,1	0,3	18
409 til 1077	3,8	23,9	2,9	1	14
1398 til 13142	4,7	75	16	0,3	3
Total	1,8	4,3	0,7	0,3	357

Til slutt i dette delkapitlet gjør vi reanalyser av spørreskjemadata fra Utdanningsdirektoratets spørringer våren 2022 (Bergene mfl. 2022), for å kunne si mer om tilbudsstrukturen enn kategoriene som finnes i registerdataene. Dette betyr at vi forholder oss til et utvalg skoleledere og skoleeieres rapportering av tilbud til nyankomne i tillegg til registerdata. Proxyen for antall nyankomne vil fremdeles bli brukt til å vekte svarene fra spørreundersøkelsen. Figur 11.9 ble presentert i kapittel 5 i rapporten, og viser andelen grunnskoler, videregående skoler og kommuner med ulike tilbud til nyankomne elever. I rapporten kommer det frem at språklig tilrettelegging i ordinær klasse er tilbudet flest skoler har til nyankomne elever. I videregående finnes utvidet opplæringstid ved en nesten like stor andel skoler. På rundt halvparten av grunnskolen og kommunene finnes det tilbud om opplæring i egne grupper. Det samme gjelder på nesten en av tre videregående skoler.



Figur 11.9 Opplæringstilbud til nyankomne elever, prosent. Respondentene har kunnet velge flere alternativer. Kilde: Bergene mfl. (2022)

Ved bruk av registerdataene fra GSI og VIGO kan vi nå gi et enda mer presist bilde av hvilke tilbud nyankomne elever har. Ved å vekte svarene fra skoleledere og skoleeier i kommunene etter antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring og antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag kommer vi nærmere å si noe om hvor mange nyankomne som har gått på en skole med de ulike tilbudene. Bergene mfl. (2022) hadde bare mulighet til å si noe om hvor mange skoler og kommuner som hadde de ulike tilbudene. Vi ser på de vektete svarene fra skoleledere i grunnskolen i Figur 11.10, fra kommuner i Figur 11.11 og fra skoleledere i videregående i Figur 11.12.



Figur 11.10 Opplæringsstilbud til nyankomne elever på grunnskolenivå, vektet etter antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring

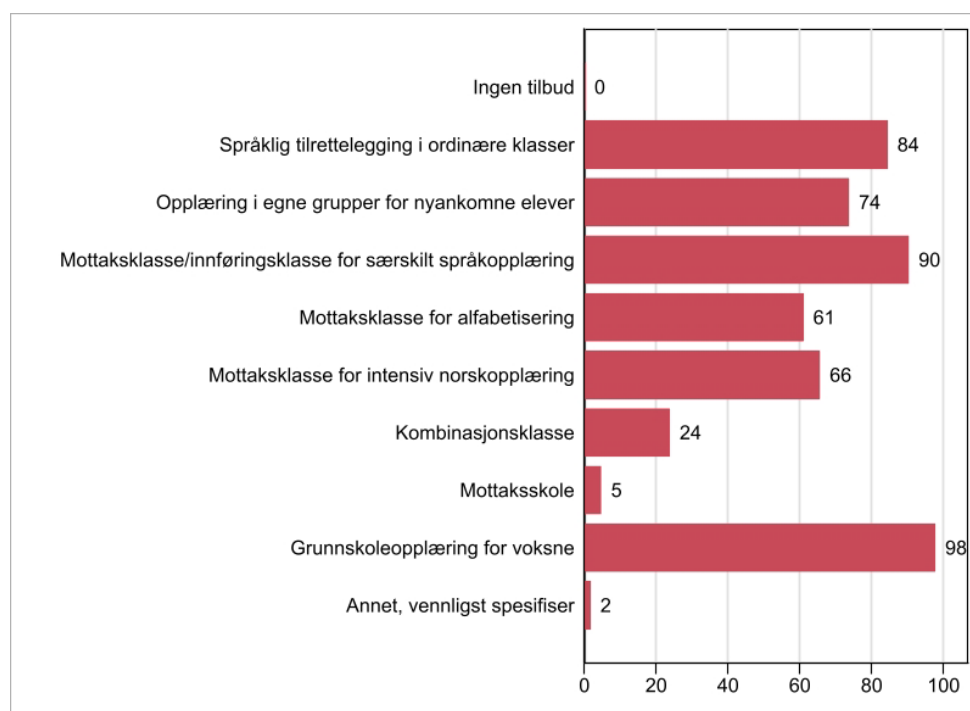
Det første vi kan legge merke til i figuren over er at det er svært få grunnskoler som har elever med vedtak om særskilt språkopplæring som ikke har noe tilbud til nyankomne elever. Figur 11.9 viser at 8 prosent av grunnskolene oppgir å ikke ha noe tilbud, noe en kunne tolke som lovbrudd, men det viser seg at dette i stor grad er skoler uten nyankomne. Kun to prosent av elever med vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler som oppgir å ikke ha noe tilbud. Dette kan forklares med at skoleleder ikke har fullstendig oversikt, eller at tallene fra GSI er per 1. oktober 2021, mens spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2022. Det kan altså være at skolene som oppgir å ikke ha noe tilbud, ikke hadde elever med vedtak på tidspunktet de svarte på undersøkelsen.

Språklig tilrettelegging i ordinær klasse ser i enda større grad ut til å være det vanligste tilbudet til nyankomne elever når vi vekter svarene. Over 80 prosent av elevene med vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler som tilbyr dette. Dette passer med tidligere funn om at det kun er 9 prosent som får opplæring i egne grupper.

Funnene for mottaksklasse/innføringsklasse passer også godt med funnene i registerdataene. I spørringene rapporter 16 prosent av grunnskolene å ha mottaksklasse/innføringsklasse, og vi finner at 15 prosent av grunnskolene har elever som hovedsakelig får opplæring i egne undervisningsgrupper (innføringsgrupper-/klasser og lignende). Videre fant vi at 27 prosent av elever med vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler hvor det finnes slike undervisningsgrupper,

mens vi i kan se fra Figur 11.10 at 35 prosent går på en skole som oppgir å ha mottaksklasse/innføringsklasse, 13 prosent går på en skole med mottaksklasse for alfabetisering og 15 prosent går på skoler med mottaksklasse for intensiv opplæring. Her er det viktig å huske at skolelederne kan velge flere svaralternativer, og det er flere skoler som velger flere typer mottaksklasser.

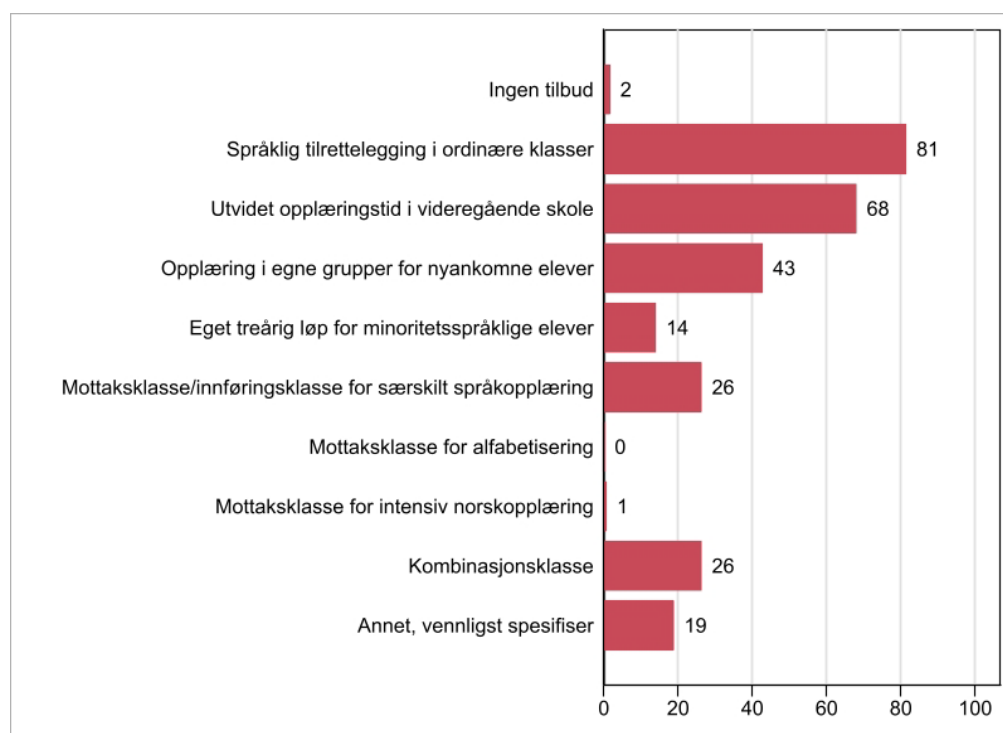
Andelen som oppgir å ha opplæring av nyankomne i egne grupper kan imidlertid se ut til å avvike litt fra det vi fant i registerdataene. Andelen skoler som oppgir å ha opplæring i egne grupper er nesten dobbelt så høy som andelen skoler vi fant at hadde egne undervisningsgrupper. Dette kan tyde på at det her er snakk om gruppeundervisning som er for lite formalisert til å registreres i GSI, eller at det for mange nyankomne skjer en del gruppeundervisning, men at dette ikke utgjør hoveddelen av opplæringstilbudet deres. At hele 31 prosent av skolene som ikke har registrert noen elever som hovedsakelig får opplæring i egne undervisningsgrupper, oppgir å ha opplæring i egne grupper kan være en indikasjon på dette. Hvis det foregår mye uformell gruppeundervisning, kan være med på å forklare den manglende sammenhengen mellom å gi opplæring i egne undervisningsgrupper og antall lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som brukes til tilpasset opplæring.



Figur 11.11 Opplæringstilbud til nyankomne elever på kommunalt nivå, vektet etter antall elever med vedtak om særskilt norskopplæring

Figuren viser at det ikke finnes noen kommuner med elever som har vedtak om særskilt språkopplæring som oppgir å ikke ha noe tilbud til nyankomne elever.

Med unntak av språklig tilrettelegging ser bildet av tilbudsstrukturen på kommunalt nivå en del annerledes når vi vektet for antallet elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Tre av fire elever med vedtak går på skoler i kommuner som oppgir at de gjennomfører opplæring i egne grupper. Over 90 prosent av elever med vedtak går på skole i en kommune som oppgir å ha mottaksklasse/innføringsklasse for særskilt språkopplæring, mens over 60 prosent går på skoler i kommuner som oppgir å ha mottaksklasse for alfabetisering og intensiv norskopplæring. Så å si samtlige elever ed vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler i kommuner med grunnskoleopplæring for voksne.



Figur 11.12 Opplæringsstilbud til nyankomne elever på videregående nivå, vektet etter antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag

For videregående er tallene noe mer usikre, ettersom det dreier seg om antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag, og det dermed kan tenkes at elevene ikke startet på den skolen. Dette kan forklare hvorfor to prosent av minoritetsspråklige søkere har søkt på skoler som oppgir å ikke ha noe tilbud til nyankomne. Vi ser at de to vanligste tilbudene til søkere på minoritetsspråklig grunnlag er språklig tilrettelegging i ordinær klasse og utvidet opplæringstid, fulgt av opplæring i egne grupper. Rundt en fjerdedel har søkt på skoler som tilbyr mottaksklasser/innføringsklasser for særskilt språkopplæring og kombinasjonsklasser.

Våre funn om organiseringen av opplæringen for nyankomne elever kan se ut til å stå i kontrast til tidligere funn. Rambøl (2016)³² skriver flere steder i sin rapport at særskilt språkopplæring i hovedsak gis i mindre grupper, eller at særskilt språkopplæring organiseres i mindre grupper på flertallet av skolene. Dette ser imidlertid ut til å bygge på kvalitative casestudier av 18 skoler (2016, ss. 11, 55), som egner seg dårlig til å generalisere om mønstre i opplæringstilbud på landsbasis. Kapittel seks i Rambølls rapport tar for seg organiseringen av særskilt opplæring og innføringstilbud. Alle resultater vi finner i kapitlet som peker på at særskilt språkopplæring i hovedsak skjer i mindre grupper, ser ut til å bygge på casestudier. Rambøll sier lite om hvordan casene deres er selektert, men de skriver at skolene er «valgt ut på bakgrunn av en «god praksis»-tilnærming» (ibid.: s. 11). Dette betyr antakelig at de har valgt ut skoler med mange nyankomne elever, som nettopp har lærerressurser og elevgrunnlaget for å ha undervisning i egne grupper. Samtidig vet vi at fra Tabell 11.1 at 75 prosent av norske grunnskoler har 15 eller færre elever med vedtak om særskilt språkopplæring spredt over trinnene. I registerdata fra GSI finner vi at kun 9 prosent av elevene i grunnskolen med vedtak om særskilt språkopplæring i hovedsak får opplæring i egne grupper, og at kun 13 prosent av grunnskolene har elever med vedtak som i hovedsak får opplæring i egne grupper (se Figur 11.8). Så kan det innvendes at det sikkert foregår en del opplæring i mindre grupper for elever som ikke *hovedsakelig* får opplæring i egne grupper, eller at elever får opplæring i grupper som faller utenfor definisjonen som brukes i GSI. Likevel finner vi i spørreundersøkelsen til skoleledere i grunnskolen og videregående, at over 70 prosent av de spurte skolene tilbyr språklig tilrettelegging i ordinær klasse, mens under 30 prosent tilbyr opplæring for nyankomne i egne grupper (se Figur 11.9, se også 11.10 og 11.12 for fordelingen hvor vi vekter for antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring).

11.2 Sammenhengen mellom utdanning, kompetanse og opplæringstilbud

I dette avsnittet analyseres sammenhengen mellom *lærerkollegiets formelle utdanning* i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, skoleledernes svar på spørsmål om *skolens kompetanse* til å imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov på tre områder og *skolens opplæringstilbud* til nyankomne elever (bredde og organisering).

Det er flere grunner til å forvente at formell utdanning ikke har så stor betydning hverken for oppfatninger av skolens undervisningskapasitet og -kompetanse eller for bredden i og innretningen på opplæringstilbudet til nyankomne elever.

³² Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>.

Opplæringsloven og forskriften til den setter ikke krav om formell utdanning i norsk som andrespråk eller i flerkulturell pedagogikk for å undervise i grunnleggende norsk eller i innføringstilbud til nyankomne, men Utdanningsdirektoratet (2022) fremhever at lærere bør ha slik formell utdanning. I kapittel 9 har vi dessuten sett at rektorer som vurderer søkere til slike undervisningsstillinger er mer opptatt av søkerens undervisningserfaring enn av om de har formell utdanning (studiepoeng) i å gjennomføre slik målrettet undervisning. Norske skoleundersøkelser viser at også lærere legger stor vekt på om kolleger har spesifikk undervisningserfaring eller ikke (Helstad og Mausethagen, 2019). Dette er for så vidt uttrykk for en sentral erkjennelse både blant ansatte og ledere i arbeidslivet generelt. I mange sammenhenger oppfattes arbeidslivet som en vel så viktig læringsarena som utdanningssystemet, og det har lenge vært en diskusjon om behovet for å dokumentere ansattes realkompetanse for å anerkjenne arbeidserfaringens betydning for ansattes kapasitet og ferdigheter (Skule og Reichborn, 2000, Reichborn mfl., 1998). Dette gjelder også vurdering av læreres undervisningskompetanse.

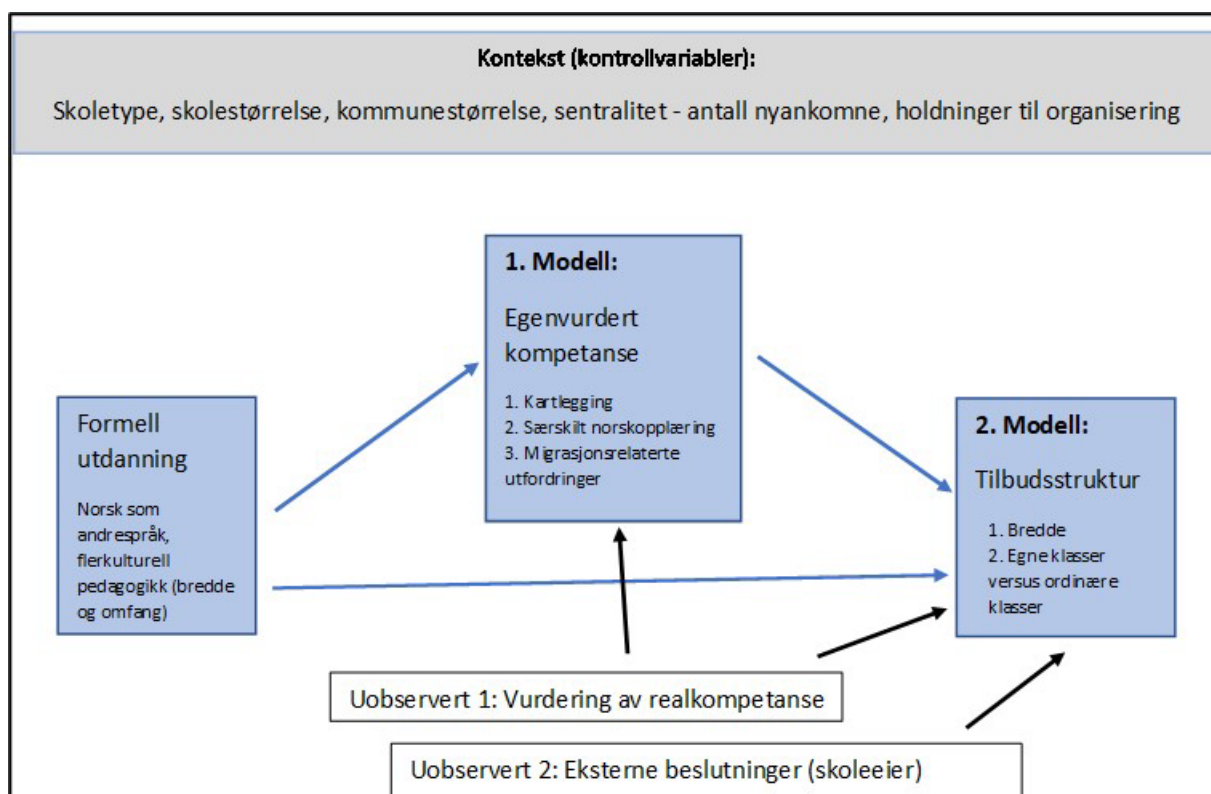
På tross av dette forventer vi at lærerkollegiets formelle utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk (omfang og bredde) både er assosiert med skoleledernes oppfatninger av skolens kapasitet og kompetanse til å gi målrettet undervisning til nyankomne elever og med innretningen på skolens opplæringstilbud til denne elevgruppen. Spørsmålet i dette delkapitlet er hvor sterke disse statistiske sammenhengene er. For dette formålet benyttes et datasett fra Spørringene 2022 (jf. Bergene mfl. 2022). Skoleleder er vår informant.

11.2.1 Analysemodell

Analysemodellen er skissert i figur 11.14. Variabler som inngår i modellen er definert i vedlegg 11.1. Sammenhengen mellom formell utdanning, egenvurdert kompetanse og tilbudsstruktur analyseres i to steg. Estimeringsmetoden er lineær regresjon.

I utgangspunktet (første steg) tenker vi oss at det er en sammenheng mellom lærerkollegiets utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk og skoleleders vurdering av skolens kapasitet og kompetanse på tre områder: Kartlegging av opplæringsbehov, særskilt norskopplæring og kapasitet til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer). Vi tenker oss at dess flere lærere som har slik utdanning og dess større bredde i denne utdanningen, dess større kapasitet i skolen til å kartlegge og målrette nyankomne elevers opplæringsbehov, til å gi særskilt norskopplæring og til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer. Betingelsen for dette er at effekter av andre forhold som inngår i modellen nøytraliseres eller holdes konstant (*ceteris paribus*). Med dette menes: Vi

tar hensyn til at skoleslag, skolestørrelse, kommunestørrelse, sentralitet, antall nyankomne og skoleleders oppfatning av hvordan slike opplæringstilbud bør organiseres kan ha betydning for skoleledernes kompetansevurdering og for innretningen på opplæringstilbudet til nyankomne (kontekst – kontrollvariabler i figuren).



Figur 11.13 Modell for å analysere sammenhengen mellom lærerkollegiets formelle utdanning, skoleleders oppfatning av skolens kompetanse på tre områder og skolens opplæringstilbud til nyankomne elever.

I andre steg tenker vi oss at både lærernes formelle utdanning og skoleledernes oppfatning av skolens kapasitet og kompetanse er relatert til det undervisningsstilbudet nyankomne møter. Dess større bredde i lærerkollegiets formelle utdanning på disse to områdene og dess mer positiv vurdering av skolens kapasitet og kompetanse, dess større bredde i opplæringstilbudet til nyankomne elever (fortsett, alt annet likt). Kanskje det også er slik at skoler som har lærere med bred relevant utdanning og skoleledere med positiv vurdering av skolens kompetanse, i større grad enn andre skoler opererer med spesielle, identifiserbare innretninger på sitt opplæringstilbud til de nyankomne elevene, for eksempel at det er større sjanse for at opplæringen foregår i egne klasser fremfor i ordinære klasser. Kanskje er det omvendt: At slike skoler i større grad enn andre skoler tilbyr undervisning i ordinære klasser.

Det er flere grunner til å forvente at disse statistiske sammenhengene er forholdsvis svake. Figuren illustrerer dette ved å peke på to sentrale ikke-observerte forhold. Betydningen av lærerkollegiets undervisningserfaring eller realkompetanse er nevnt. Denne erfaringen vil nok både påvirke skoleleders vurdering av skolens kapasitet og kompetanse til å imøtekomme nyankomnes opplæringsbehov og innretningen på opplæringstilbudet til de nyankomne elevene – markert med *uobservert 1* i figuren. I tillegg regner vi med at beslutninger om innretningen på opplæringstilbudet (tilbudsstrukturen) ikke bare foretas av skoleleder, eller av skoleleder sammen med lærerkollegiet. Slike beslutninger om tilbudsstruktur og organisering kan for eksempel være foretatt av skoleeier (kommune, fylke), det vil si av skoleeksterne instanser. Hvis analysemodellen leses som et element i en beslutningsrekke, er slike eksterne instanser en *uobservert faktor 2* i analysemodellens andre steg.

Dette er en statistisk analyse, ikke en kausalanalyse. Derfor brukes formuleringer av typen “relatert til”, “sammenheng med” og “assosiert med” når vi kommenterer statistiske relasjoner.

11.2.2 Lærerkollegiets utdanning og skolens (uttrykte) kompetanse

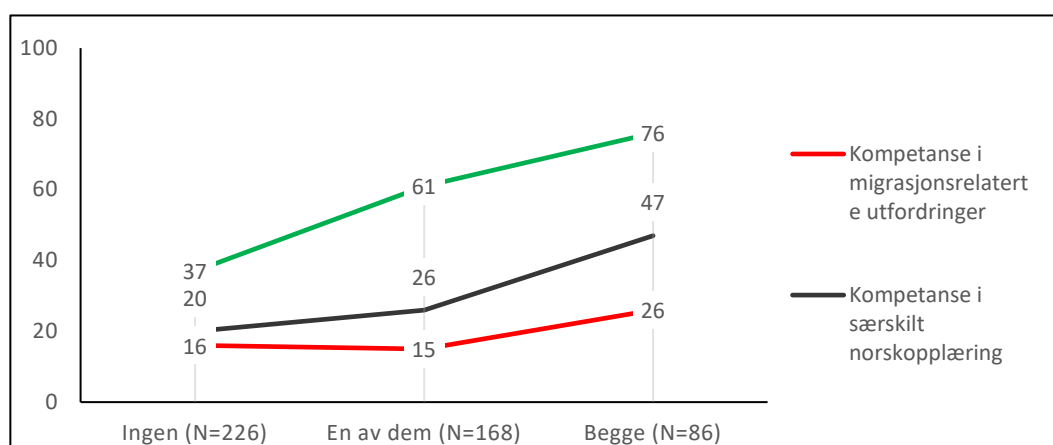
Kartleggingskompetansen er sterkest relatert til lærerkollegiets utdanning

At det er en statistisk sammenheng mellom lærerkollegiets formelle utdanning og skoleleders oppfatning av skolens kompetanse til å imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov, fremgår av figur 11.15.

For det første viser figuren at det er en tydelig tendens til at andelen skoleledere som svarer ja på spørsmålet om lærerne har kompetanse til å kartlegge nyankomne elevers ferdigheter og opplæringsbehov øker steg for steg (suksessivt) med bredden i lærerkollegiets formelle utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Hvis lærerkollegiet har formell utdanning (30 stp og/eller 60 stp) på begge disse områdene, svarer 76 prosent av skolelederne at skolen har slik kartleggingskompetanse. Hvis ingen i lærerkollegiet har denne utdanningen er det «bare» 37 prosent av skolelederne som mener at skolen har kartleggingskompetanse. Dette indikerer for så vidt at mange skoleledere mener at generell lærerutdanning, eventuelt i kombinasjon med erfaring (realkompetanse) også gir denne kartleggingskapasiteten.

For det andre er det også en tendens til at andelen skoleledere som mener at skolen har tilstrekkelig antall lærere med kompetanse i særskilt norskopplæring øker hvis lærerkollegiet på skolen har formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Hvis begge disse områdene er dekket, svarer 47 prosent

av skolelederne ja på dette spørsmålet. Hvis bare et område er dekket av formell utdanning, reduseres andelen til 26 prosent. At andelen er 20 prosent dersom lærerkollegiet ikke har formell utdanning på disse to områdene og at andelen generelt er lavere enn 50 prosent, indikerer at skoleleder vektlegger lærerkollegiets erfaring med norskundervisning av nyankomne (realkompetanse). Det er også mulig at enkelte ledere oppfatter dette som et felt for spesialister (et andrespråks-pedagogisk felt) som krever mer formell utdanning enn halvårs- og helårsenheter, men skolebesøkene våre (jf. kapittel 9) indikerer at skolelederne primært er opp-tatt av lærerkollegiets undervisningserfaring på dette feltet.



Figur 11.14 Andel skoleledere som svarer at lærerkollegium og støttesystem (helse-sykepleier/psykolog/andre med tilknytning til skolen) har tilstrekkelig kompetanse på tre områder: Migrasjonsrelaterte utfordringer, særskilt norskopplæring, kartlegging av ferdigheter og opplæringsbehov. Etter om lærerne har formell utdanning som halvårs- eller helårsenheter i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk. Prosent.

Vi observerer også at det er en tendens til at andelen ja-svar øker med økende andel lærere i kollegiet som har 30 stp i norsk som andrespråk og andelen lærere som har 60 stp i norsk som andrespråk, og at andelen ja-svar er signifikant høyere dersom lærerne har helårsenheter enn dersom de har halvårsenheter på disse to områdene (ikke vist her).

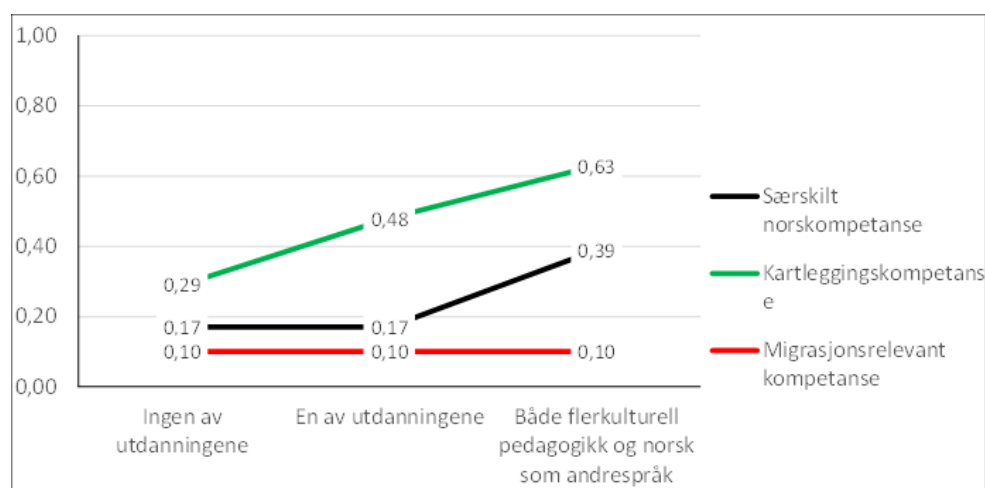
Selv om også tilgangen på personer som har kompetanse til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer øker med økende formell utdanning i lærerkollegiet, er dette åpenbart et kompetanseområde som skolelederne mener mangler på de fleste skolene. Skolene mangler generelt tilgang på helsesykepleiere, psykologer og andre som har slik migrasjonsrelevant kompetanse.

Hvis vi summerer disse kompetanseområdene, får vi en variabel med skala fra ingen kompetanse til å gjennomføre kartlegging, opplæring i norsk som andrespråk og kapasitet til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer, til at skolelederne mener at skolen har denne kompetansen på alle tre områder. Denne

kvantitative indikatoren er også tydelig relatert til lærernes utdanning ($\eta^2=0,31$, $p<0,001$) og vil bli benyttet som avhengig variabel i modellens første trinn.

Multivariat analyse: Sammenhengen mellom kartleggingskompetanse og utdanning holder stand

Figur 11.16 viser resultatet av en lineær regresjon mellom skoleleders svar på spørsmål om lærerkollegiets migrasjonsrelaterte kompetanse på tre områder og om lærerkollegiet har formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, når vi tar hensyn til skoleslag (videregående eller grunnskole), kommunens sentralitet og skolens størrelse. Den empiriske modellen er spesifisert i vedleggstabell V.10.1.



Figur 11.15 Statistiske effekter av formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk på skoleledernes vurdering av tre kompetanseområder i opplæring av nyankomne elever (alt annet likt). Sannsynligheter estimert ved i lineær regresjon. Ikke-signifikante effekter er angitt som null effekt.

Figur 11.16 viser at både tilbøyeligheten til å gi en positiv vurdering av skolens særskilte norskkompetanse og av skolens kartleggingskompetanse, øker med bredden i lærerkollegiets formelle utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Den observerte tendensen til at dette også gjelder tilgangen på spesialister med migrasjonsrelevant kompetanse er imidlertid ikke signifikant når vi tar hensyn til skoleslag, kommunens sentralitet og skolestørrelse. Dersom lærerkollegiet har formell utdanning i både flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk er tilbøyeligheten til å uttrykke at skolen også har særskilt norskkompetanse og kartleggingskompetanse i gjennomsnitt henholdsvis 22 prosentpoeng og 34 prosentpoeng høyere enn skoler som ikke har lærere med slik utdanning - alt annet likt (på skalaen fra 0 til 100 prosent). Dersom lærerkollegiet har formell utdanning på kun et av disse områdene er den statistiske effekten på vurderingen

av særskilt norskkompetanse ikke signifikant (forskjellig fra null), mens tilbøyeligheten til å vurdere at skolen har kartleggingskompetanse er 19 prosentpoeng høyere enn på skoler som ikke har lærere med slik formell utdanning – alt annet likt. Hvis vi måler antall kompetanser til å håndtere nyankomne elevers opplæringsbehov, estimeres at skoler som har lærere med formell utdanning i både flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i gjennomsnitt har 0,628 poeng høyere skår på skalaen fra 0 til 3 migrasjonsrelaterte kompetanser enn skoler som ikke har lærere med slik utdanning – alt annet likt. Dersom skolen utelukkende har lærere med utdanning i flerkulturell pedagogikk eller i norsk som andrespråk, er skåren på kompetansevariabelen i gjennomsnitt 0,212 poeng høyere enn på skoler som mangler lærere med slik utdanning – alt annet likt. Denne forskjellen er også statistisk signifikant.

De forskjellene som vi observerte i figur 11.15, holder altså stand når vi diskuterer betydningen av formell lærerutdanning for vurderingen av skolens kartleggingskompetanse og til dels særskilte norskkompetanse, men er lite relevant når vi snakker om tilgang til spesialister som kan håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer som for eksempel traumer.

Mest positiv kapasitetsvurdering på store skoler og i videregående opplæring

Av kontrollvariablene er det skoleslag og skolestørrelse som statistisk sett i størst grad påvirker skolelederens vurdering av skolens kompetanse til å imøtekomme nyankomnes opplæringsbehov. Skoleledere i videregående har i gjennomsnitt en noe mer positiv vurdering av skolens kompetanse og kapasitet i særskilt norskopplæring og mulighet til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer enn skoleledere i grunnskolen (alt annet likt), og skoleledere på de største skolene har i gjennomsnitt en mer positiv vurdering av skolens kartleggingskompetanse enn skoleledere på mellomstore og mindre skoler (alt annet likt). Her estimerer vi en forskjell på 13 – 19 prosentpoeng i andelen som svarer ja på spørsmålet om skolen har særskilt norskkompetanse, kartleggingskompetanse eller ansatte og etablerte kontakter med spesialister som gir skolen migrasjonsrelatert kompetanse. Det er forholdsvis beskjedne, men statistisk signifikante forskjeller i disse vurderingene.

Erfaring og realkompetanse har nok stor betydning for kompetansevurderingene

Det er også viktig å understreke at modellenes forklaringskraft er beskjeden. Lærernes formelle utdanning er relevant, men det er mange andre (uobserverte) forhold som er mer sentrale enn utdanning i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk for å forstå skoleledernes vurdering av skolens kapasitet til å

imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov. Den viktigste uobserverte faktoren er antagelig skoleleders vurdering av lærerkollegiets undervisningserfaring eller realkompetanse (jf. figur 11.14). Vi har sett at dette bekreftes av norske arbeidslivsundersøkelser og i vårt eget kapittel 9. Generelt er det et mindretall av skolelederne som mener at skolene har tilstrekkelig kapasitet og kompetanse til å håndtere behovet for særskilt norskopplæring og særlig til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer.

Med økende opplæringsbehov får antall lærere med formell utdanning større statistisk betydning

Hvis analysen utvides ved at vi tar hensyn til at utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk dels refererer til *bredde*, det vil si om lærerkollegiet har formell utdanning på et eller begge områder, og dels til *omfang* av slik kompetanse, ved at vi teller antall lærere med formell utdanning på disse to områdene, finner vi at skoleleders vurdering av skolens kompetanse til å imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov både er positivt assosiert med omfang og bredde i lærerkollegiets utdanning (jf. vedleggstabell V.11.2).

Dette gjelder spesielt skoleleders vurdering av grunnskolens kartleggingskompetanse. Andelen skoleledere som mener at skolen har kompetanse til å kartlegge nyankomne elevers opplæringsbehov, øker steg for steg både med bredden i lærerkollegiets formelle utdanning på disse områdene (ingen områder, et område, begge to) og med antall lærere i lærerkollegiet som har slik utdanningsbakgrunn. Antall nyankomne elever (proxy) har ikke i seg selv statistisk betydning for skoleleders vurdering av kartleggingskapasiteten, men denne økningen i behov virker gjennom den variabelen som angir antall lærere med formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, altså utdanningsomfanget. Introduksjon av omfanget av elevenes behov fordeler altså forklaringskraft mellom bredden i lærerkollegiets utdanning (et område eller begge to) og omfanget av lærere med slik utdanning (antall lærere med formell utdanning på de to områdene).

Teknisk sett innebærer dette at det har en viss betydning for resultatet hvordan vi spesifiserer den empiriske modellen.

Med økende opplæringsbehov i norsk blir antall lærere med formell utdanning på et av feltene viktigere for skoleleders vurdering av skolens kapasitet, enn om lærerkollegiet har utdanning i både flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk

Vi finner også at vurderingen av om lærerkollegiet i grunnskolen har tilstrekkelig erfaring til å gi særskilt norskundervisning endrer form (jf. vedleggstabell V.11.2). Nå er det indikatoren på antall lærere med formell utdanning i flerkulturell

pedagogikk og/eller norsk som andrespråk som har signifikant effekt på skoleleders vurdering. Variablene som angir bredden i denne formelle utdanningen (ingen, en av dem, begge to) har ikke lenger statistisk pålitelig (signifikant) effekt på skoleledernes vurdering.

Ved å spesifisere opplæringsbehovet i norsk ved å telle antall nyankomne, altså et kvantitativt mål, er det antall lærere med formell utdanning på et av områdene (også et kvantitativt mål) og ikke om skolen dekker hele bredden i denne kompetansen (både norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk), som statistisk sett får betydning for skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å håndtere disse opplæringsbehovene. Det er altså fortsatt slik at skoleleders vurdering av om skolen har tilstrekkelig antall lærere med *erfaring* i særskilt norskundervisning er statistisk assosiert med lærerkollegiets *formelle utdanning* i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, men nå er den statistiske relasjonen knyttet til *omfanget* av slik utdanning i lærerkollegiet, ikke *bredden* i den.

Så kan vi tilføye at gitt at det er en kobling mellom utdanning og undervisningserfaring, er dette et logisk resultat. Hvis opplæringsbehovet øker, er det også behov for flere utdannede lærere til å håndtere dette behovet. Fortsatt er det slik at økningen i behovet (antall nyankomne) ikke har direkte effekt på skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å håndtere disse behovene. Denne behovseffekten formidles via omfanget av formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i lærerkollegiet – vår kvantitative indikator på skolens kapasitet til å håndtere de nyankomne elevenes behov for norskopplæring.

Når det gjelder skolens kapasitet til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer, får vi et resultat som det ikke er helt enkelt å fortolke. En partiell økning i antall lærere med flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk er nå positivt assosiert med en økning i skoleledernes tilbøyelighet til å gi en positiv vurdering av skolens kapasitet til å håndtere slike utfordringer. Når vi både spesifiserer formell lærerutdanning i bredde (antall områder) og mengde (antall lærere), får formell lærerutdanning også signifikant positiv effekt på skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å håndtere migrasjonrelaterte utfordringer som for eksempel traumer, en kapasitet som gjerne knyttes til at skolen samarbeider med spesialiserte helsetjenester (psykolog, sykepleier o.l.).

Til slutt, en spesifisering av disse statistiske relasjonene ved hjelp av en ikke-lineær modell (logit) gir tilnærmet de samme resultatene som de lineære regresjonsmodellene. Dette er også en indikasjon på at de statistiske sammenhengene som er kommentert i dette avsnittet er forholdsvis robuste i betydningen uavhengig av hvordan vi modellerer de empiriske sammenhengene (jf. vedleggstabell V.11.3).

Vi har gjennomført en statistisk analyse og da skal vi være forsiktige med årsaksvirkning-betraktninger. Likevel våger vi nå den påstanden at lærernes formelle

utdanning inngår som et av flere elementer i skoleledernes vurdering av skolens kapasitet og kompetanse til å håndtere nyankomne elevers opplæringsbehov. Dette gjelder også der skoleleder tar stilling til en formulering som direkte henviser til lærerkollegiets erfaring i å gjennomføre slik undervisning, nemlig påstanden om at skolen har tilstrekkelig antall lærere med *erfaring* i å gjennomføre særskilt norskopplæring (vår utheving).

Det ser altså ut til at lærerkollegiets formelle utdanning i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk påvirker skolelederens vurdering av lærerkollegiets kapasitet til å gjennomføre særskilt norskopplæring for nyankomne elever.

11.2.3 Lærerutdanning, skolens kompetanse og skolens tilbud til nyankomne

Har utdanning betydning for opplæringstilbudet?

I modellens andre trinn undersøkes om lærerkollegiets formelle utdanning og skoleledernes oppfatning av skolens kompetanse til å møte nyankomne elevers opplæringsbehov er statistisk relatert til skolens opplæringstilbud til de nyankomne. I utgangspunktet regner vi med at beslutninger om undervisningstilbud til nyankomne elever dels tas av skoleeier (kommune, fylke), dels av skolens ledelse, kanskje i samarbeid med skolens lærere. Her undersøker vi hvordan lærerkollegiets formelle utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk og skoleleders oppfatning av skolens kapasitet og kompetanse på områdene særskilt norskopplæring, kartlegging og migrasjonsrelaterte utfordringer er statistisk relatert til opplæringstilbudet til nyankomne elever. Vi ser spesielt på de statistiske effektene på hvordan dette tilbudet er organisert, for eksempel som undervisning i egne klasser for nyankomne eller i ordinære klasser eller som kombinasjoner av slik organisering.

Opplæringstilbudet til nyankomne elever

Fordelingen av undervisningstilbudene i grunnskoler og videregående skoler er vist i avsnitt 11.1 (jf. figur 11.11 og figur 11.13). Vi har sett at minst 80 prosent av grunnskolene og de videregående skolene opererer med språklig tilrettelegging i ordinære klasser. I tillegg til dette tilbyr skolene en rekke former for undervisning i egne klasser eller grupper for nyankomne elever. I grunnskolen tilbyr 31 prosent opplæring i egne grupper, 35 prosent opererer med mottaksklasse/innføringsklasse for særskilt språkopplæring, mens henholdsvis 13 prosent og 15 prosent av skolene har mottaksklasse for alfabetisering og mottaksklasse for intensiv norskopplæring. I videregående har 43 prosent av skolene opplæring i egne grupper for nyankomne, 26 prosent mottaksklasse/innføringsklasse for særskilt språkopp-

læring, mens 26 prosent tilbyr opplæring i kombinasjonsklasse (bare 1 prosent av grunnskolene har dette tilbudet). I tillegg opererer videregående opplæring med utvidet opplæringstid i videregående (68 prosent av skolene) og eget treårig løp for minoritetsspråklige elever (14 prosent av skolene).

Hele effekten av utdanning på opplæringstilbudet formidles via vurderingen av skolens kompetanse

Vi har benyttet fordelingene i figur 11.11 og 11.13 til å konstruere en variabel som angir antall tilbud til nyankomne elever på en skala fra 0 (=ingen) til 4 (fire tilbud eller flere). Vi har også konstruert fire avhengige dummyvariabler som angir om skolen har opplæringstilbud i egne skoleklasser for nyankomne elever og/eller i ordinære klasser. Første dummyvariabel angir om skolen har et slikt tilbud, gjerne i kombinasjon med tilbud i ordinære klasser/grupper, andre dummyvariabel angir om skolen utelukkende tilbyr opplæring i egne klasser/grupper for nyankomne, tredje dummyvariabel angir om skolen tilbyr opplæring i ordinære klasser, gjerne i kombinasjon med opplæring i ordinære klasser, mens fjerde dummyvariabel angir om skolen bare tilbyr opplæring i ordinære klasser.

De sentrale uavhengige variablene er våre indikatorer på lærerkollegiets utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk (både bredde og omfang), samt skoleleders vurdering av skolens kapasitet og kompetanse på områdene særskilt norskopplæring, kartlegging og migrasjonsrelaterte utfordringer. Kontrollvariabler er skolestørrelse, kommunestørrelse og sentralitet, skoletype og antall nyankomne elever. Vedleggstabell V.11.4 viser disse estimatene.

Formell utdanning har ikke direkte signifikant effekt på opplæringstilbudet til de nyankomne elevene. Hele effekten av utdanning på organisering av og bredde i dette tilbudet formidles via vurderingen av skolens kompetanse til å imøtekomme elevenes opplæringsbehov. Vi har sett at dette særlig er knyttet til vurderingen av skolens kartleggingskompetanse og til en viss grad til vurderingen av om skolen har tilstrekkelig antall lærere med erfaring i å gi særskilt norskopplæring (jf. figur 11.16).

Positiv egenvurdering av særskilt norskkompetanse og kartleggingskompetanse øker sannsynligheten for at skolen opererer med egne klasser for nyankomne

Skoleleders vurdering av om skolen har særskilt norskkompetanse og kartleggingskompetanse har positiv statistisk effekt på sannsynligheten for at skolen opererer med egne klasser for nyankomne elever. At skoleleder mener at skolen har særskilt norskkompetanse øker sannsynligheten både for at skolen har opplæringstilbud i egne klasser generelt sett (gjerne i kombinasjon med ordinære klasser) og at skolen bare tilbyr opplæring i egne klasser.

Den statistiske effekten av at skolen har kartleggingskompetanse er imidlertid hybrid. Denne vurderingen er positivt assosiert med både sannsynligheten for at skolen tilbyr opplæring i egne klasser og at skolen tilbyr opplæring i ordinære klasser. Vurderingen av skolens kartleggingskompetanse har ikke signifikant effekt på sannsynligheten for at skoler bare opererer med et av disse tilbudene. Skoleleders vurdering av skolens evne til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer er ikke statistisk assosiert med organiseringen av skolens opplæringstilbud. Av de tre kompetansevariablene er det bare skoleleders vurdering av skolens kartleggingskompetanse som har signifikant positiv effekt på antall tilbud til nyankomne elever.

Skoleslag har bare signifikant statistisk effekt på omfanget av utdanningstilbudet. Videregående skoler har i gjennomsnitt 0,57 flere tilbud til nyankomne elever enn grunnskoler, men dette har nok sammenheng med at to av tilbudene som inngår i dette samlemålet er unike for videregående opplæring.

De største skolene er mest tilbøyelige til å tilby undervisning i egne klasser for nyankomne

Som forventet er skolestørrelse også positivt assosiert med at skolen opererer med opplæringstilbud i egne klasser. De største skolene har også høyest sannsynlighet for bare å tilby opplæring i egne klasser for nyankomne (relativt til de minste skolene). På de mellomstore skolene er det en hybrid effekt i forhold til de minste skolene – både sannsynligheten for at det tilbys opplæring i egne klasser og i ordinære klasser er høyere – alt annet likt – enn på de minste skolene. Dette kan være knyttet til bredden i tilbudet. De mellomstore skolene har i gjennomsnitt 0,48 flere tilbud og de største skolene har i gjennomsnitt 0,64 flere tilbud enn de minste skolene – alt annet likt. På de minste grunnskolene i Norge kan det være slik at elever fra flere kull undervises i samme klasserom. Da er det nok også sannsynlig at en nyankommen elev trekkes inn i denne undervisningskonteksten enn om den nyankomne kommer til en større skole med fulle klasserom og et etablert alternativt tilpasset opplæringstilbud til mindre grupper av elever i egne klasser.

Kommunens sentralitet har også hybrid effekt på organiseringen av tilbudet til nyankomne elever. I de mest sentrale kommunene er det både størst sannsynlighet for å tilby opplæring i egne klasser og i ordinære klasser, og antall tilbud er i gjennomsnitt 0,42 høyere enn i de minst sentrale kommunene (alt annet likt).

Økt opplæringsbehov er bare assosiert med bredden i tilbudene, ikke i hvordan de er organisert

Hvis modellen også inkluderer mål på antall nyankomne elever (proxy for antall nyankomne) og en dummyvariabel som angir om skolen har nyankomne eller

ikke, vil en partiell økning i antall nyankomne bare være assosiert med en økning i antall tilbud ikke i hvordan tilbudene er organisert, mens variabelen som angir om skolen har nyankomne elever eller ikke både er positivt assosiert med sannsynligheten for at opplæringen tilbys i egne klasser, at den tilbys i ordinære klasser, inkludert bare i ordinære klasser, og antall tilbud samlet sett, Det er altså en hybrid effekt på organiseringen av tilbudet av en økning i behovet for opplæring.

Skoleleders holdning til god organisering er positivt assosiert med hvordan undervisningen faktisk er organisert

Til slutt: Hvis vi inkluderer et mål på skoleleders holdning til organiseringen av undervisningen, får vi et forventet resultat. En positiv holdning til påstanden «En viss tid i egen mottaksklasse eller -gruppe er til beste for nyankomne elever» er positivt assosiert med sannsynligheten for at skolen tilbyr opplæring i egne klasser, inkludert bare i egne klasser, og negativt assosiert med sannsynligheten for at skolen tilbyr undervisning i ordinære klasser. Dette er antagelig et empirisk uttrykk for to ting: At skoleleder har tro på det de gjør og for det andre at skoleleder og ikke bare skoleeier påvirker organiseringen av undervisningstilbudet til nyankomne elever (ikke vist her).

Forklaringskraften er fortsatt moderat, så det er mange forhold som ikke er spesifisert i disse modellene som har betydning for vurdering av kompetanse og bredde og organisering av tilbudene til nyankomne elever. Skoleeiers relative innflytelse på utformingen av opplæringstilbudet til de nyankomne elevene er antagelig den viktigste uobserverte faktoren i denne modellen, kanskje sammen med mål på lærerkollegiets undervisningserfaring (realkompetanse).

11.3 Oppsummering

Det finnes ingen klar avgrensning av hvilke elever som kategoriseres som nyankomne. Vi bruker derfor elever med vedtak om særskilt språkopplæring som en proxy. 30 prosent av grunnskoler har ikke elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Rundt 26 prosent av grunnskolene har noen få nyankomne, mens 10 prosent har 35 eller fler. Tilsvarende har 37 prosent av videregående skoler ingen minoritetsspråklige søkere, 56 prosent har noen få, mens 7 prosent har 30 eller flere. Både i grunnskolen og videregående er det særlig mange nyankomne rundt Oslofjorden, og generelt langs kysten på Østlandet. Vi ser også at det er en konsentrasjon i og rundt større byer.

GSI gir oss mulighet til å si noe om opplæringstilbudet til elever med vedtak om særskilt språkopplæring i grunnskolen. Samtlige skoler med elever med vedtak om særskilt språkopplæring gir særskilt norskopplæring, 7 prosent gir morsmålsopplæring, 25 prosent gir tospråklig fagopplæring, mens 7 prosent gir annen

tilrettelagt opplæring. I løpet av ett år gis det i gjennomsnitt 38 lærertimer opplæring per elev med vedtak som særskilt språkopplæring. 30 av disse timene går til særskilt norskopplæring, seks timer går til tospråklig fagopplæring, mens det brukes en time hver på morsmålsopplæring og annen tilrettelagt opplæring. Videre viser tall fra GSI at bare 9 prosent av elevene med vedtak om særskilt språkopplæring i hovedsak får opplæring i egne grupper.

Reanalysen av Spørsmål til Skole-Norge hvor vi vekter for antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring viser at over 80 prosent av grunnskoleelever med vedtak om særskilt språkopplæring går på skoler som tilbyr språklig tilrettelegging i ordinære klasser, 31 prosent går på skoler som har opplæring for nyankomne i egne grupper, mens mellom 13 og 35 prosent går på skoler med ulike mottaksklasser/innføringsklasser. Vi ser et liknende bilde i videregående, hvor over 80 prosent av minoritetsspråklige søkere har søkt seg til en skole som tilbyr språklig tilrettelegging i ordinær klasse. 68 prosent har søkt seg til en skole som tilbyr utvidet opplæringstid, 43 prosent til skoler med opplæring i egne grupper for nyankomne, rundt 25 prosent til skoler mottaksklasse for særskilt språkopplæring eller kombinasjonsklasse, mens 14 prosent til skoler med eget treårig løp for minoritetsspråklige elever.

I avsnitt 11.2 analyseres sammenhengen mellom *lærerkollegiets formelle utdanning* i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, skoleledernes svar på spørsmål om *skolens kompetanse* til å imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov på tre områder og *skolens opplæringstilbud* til nyankomne elever (bredde og organisering). Oppsummert fant vi følgende:

Lærerkollegiets utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk har større betydning (statistisk sett) for skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å kartlegge nyankomnes opplæringsbehov enn denne utdanningen har på skolens kapasitet til å gjennomføre særskilt norskopplæring og på skolens kapasitet til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer (for eksempel traumer).

Skoleledere på videregående skoler og på store skoler har større tro på at de kan imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov enn skoleledere på grunnskoler og på små skoler.

Når opplæringsbehovet øker, får antall lærere med formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk større betydning (statistisk sett) for skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å imøtekomme nyankomnes opplæringsbehov. Med andre ord: Omfanget av lærerkollegiets utdanning blir viktigere for vurderingen enn bredden i denne utdanningen.

Hvis skoleleder har en positiv vurdering av lærerkollegiets erfaring med å gi særskilt norskopplæring er det større sannsynlighet for at skolen tilbyr undervisning i egne klasser for nyankomne enn om skoleleder har en negativ vurdering av denne undervisningserfaringen.

Hvis skoleleder har en positiv vurdering av lærerkollegiets kartleggingskompetanse er det større sannsynlighet for at skolen tilbyr undervisning i egne klasser for nyankomne enn om skoleleder har en negativ vurdering av denne kartleggingskompetansen.

De største skolene er mest tilbøyelige til å tilby undervisning i egne klasser for nyankomne.

Økte opplæringsbehov er bare assosiert med bredden i tilbudene, ikke med hvordan de er organisert. Det er ingen tendens til at sjansen for at undervisningen tilbys i egne klasser eller i ordinære klasser øker med økende antall nyankomne elever på skolen, men når vi teller antall undervisningstilbud, altså bredden i tilbudene, er det en tendens til at dette antallet øker når det blir flere nyankomne på skolen.

Skoleleders holdning til hva som er god organisering av opplæringstilbudet til nyankomne elever er positivt assosiert med hvordan undervisningen faktisk er organisert. Skolelederne har tro på det de gjør enten de foretrekker oppstart for nyankomne elever i egne klasser eller om de foretrekker oppstart for nyankomne elever i ordinære klasser.

12 Konklusjoner og anbefalinger

I dette kapitlet besvarer vi de to overordnede problemstillingene presentert i kapittel 1.3, om hva som kjennetegner gode opplæringstilbud og hvilke vilkår som synes å være avgjørende for å kunne gi nyankomne elever god opplæring. Kapitlet er ordnet under overskrifter fra de fire temaområdene som danner rammene for forskningsspørsmålene, og som vi har redegjort for i kapittel 2.1. Temaområdene er nært forbundet med hverandre, og vi velger å gjennomgå dem i en litt annen rekkefølge enn vi har brukt i kapittel 1 og 2.1. Vi indikerer også hvilke temaer vi vil komme tilbake til i sluttrapporten.

12.1 Regelforståelse og tilbudsutforming

Anbefalinger og forpliktelser i regelverket

Formuleringene i lov og regelverk som angår nyankomne elever, har for en stor del fortsatt form av *anbefalinger* og ikke *forpliktelser*. Dette er i tråd med hva Aarseth (2021) fant i sin analyse av Utdanningsdirektoratets veiledninger fra 2012 og 2016. Veiledningen er revidert i 2022 med tolkninger av regelverket for en rekke ulike aldersgrupper av nyankomne. Det er fortsatt en anbefaling at lærere som underviser i innføringstilbud eller etter læreplanen i grunnleggende norsk, har kompetanse i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk. Det har også form av anbefaling når fordelene med tilgang til flerspråklig lærere og assistenter fremheves. Videre er skoleeiere gitt betydelig handlingsrom i å bestemme hvorvidt de vil organisere hele eller deler av opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler. Dersom skoleeier velger å gi innføringstilbud, skal det ha en maksimal varighet på to år for den enkelte elev, og målet med tilbudet er at eleven så raskt som mulig skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen.

På ett område gjelder forpliktelse og ikke anbefaling; skoleeier har plikt til å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk før det fattes vedtak om særskilt norskopplæring eller vedtak om innføringstilbud. Dette kan foregå i en mottakssamtale når det ikke er meningsfullt å kartlegge en nyankommen elevs norskerdigheter, men plikten til å kartlegge gjelder også underveis som grunnlag for å vurdere om eleven

har tilstrekkelige ferdigheter i norsk for overgang til ordinær undervisning. Kartlegging av elevens kompetanse tilegnet gjennom tidligere skolegang (utover det å kunne lese og skrive) er fortsatt en anbefaling. Et foreløpig inntrykk fra skolebesøkene så langt er at undervisvurdering ofte gjøres av den enkelte lærer basert på skjønn heller enn basert på kartleggingsverktøy. Bruk av kartleggingsverktøy, ikke minst som undervisvurdering, er et tema vi ønsker å undersøke grundigere i de kommende skolebesøkene og tematisere i sluttrapporten.

Et område som stadig fremstår som utfordrende, er tilbud til sent ankomne elever uten aldersadekvat skolebakgrunn. Lokalisering av tilbud om grunnskoleopplæring kan være voksenopplæringscenter. Det kan også være videregående skole, hvor det ofte kalles kombinasjonsklasse. For elever i denne kategorien finnes ikke noen formell tidsbegrensning før overgang til annen opplæring (som for eksempel innføringstilbud, vg1 over to år eller ordinær videregående opplæring). Ettersom de omfattes av regelverket for grunnskoleopplæring for voksne, regnes de som deltakere og har ikke rettigheter som elever. Dette betyr at de ikke bruker av de årene de har rett til videregående opplæring, det føres ikke fravær og de har ikke nødvendigvis tilgang til utredning fra PP-tjenesten. Utdanningsdirektoratet tolker lovverket slik at lokale myndigheter som oppretter tilbud om mer grunnskoleopplæring, også plikter å tilby spesialundervisning hvis deltakerne har rett til dette. På skolenivå finner vi erfaring for at deltakere i grunnskoleopplæring ikke anses å ha rett til sakkyndig utredning. Vi har også sett at tidsbegrensning på to år i innføringstilbud kan synes å generere behov for spesialundervisning for enkelte elever.

Stor variasjon i organisering og utforming av tilbud

Den friheten som er gitt skoleeiere i utforming av tilbud, gjenspeiler seg som betydelig variasjon i vårt casemateriale, spesielt mellom grunnskolene, og i noen grad innenfor videregående, som vi straks kommer tilbake til.

Den største kommunen har mange ulike tilbud med tanke på varighet og elevens alder og skolebakgrunn. Her tilstrebes skreddersøm for den enkelte elev. Med vekt på differensiering ønsker en å unngå at nyankomne elever med aldersadekvat skolebakgrunn deler klasserom med nyankomne i samme alder som har lite eller ingen skoleerfaring. Andrespråkspedagogisk kompetanse er særlig utviklet ved en ren mottaksskole, og denne har veiledningsoppgaver overfor de øvrige skolene med innføringstilbud i kommunen. I denne kommunen er det ikke tradisjon for bruk av morsmålslærere og -assistenter, men det jobbes for en holdningsendring i dette spørsmålet.

I en av de mindre kommunene er opplæringstilbud til nyankomne elever konsentrert til noen få skoler som også har ordinære klasser. Dette oppleves på eier- og skolenivå som gunstig for oppbygging av kompetanse og kontinuitet i utviklingsarbeidet for å gi god opplæring til nyankomne elever. Fra kommunenivå til

lærernivå finnes det også en overbevisning om verdien av å ha flerspråklige lærere og assistenter.

I nabokommunen får nyankomne, uansett omfang av tidligere skolegang, sin oppstart i ordinære klasser med jevnaldrende. Den språklige tilretteleggingen foregår i hovedsak innenfor den ordinære klassen, med noen timers undervisning i egne grupper ved siden av. På kommunenivå argumenteres det for verdien av direkte innplassering for kontakt mellom nyankomne og andre elever og for raskere innlæring av norsk. Lærere har erfart at modellen passer best for utadventde elever, mens elever som i mindre grad opplever mestring, kan bli ensomme. Å ha en lærer med formell andrespråkspedagogisk kompetanse anses som viktig for opplæring i grunnleggende norsk og for koordinering. Flerspråklige lærere beveger seg mellom skoler (fremfor at elevene må bevege seg), men lærerne savner mer bruk av slik kompetanse når elevene er helt nye på skolen og får opplæring i ordinær klasse.

De to videregående skolene (innenfor samme fylkeskommune) med studiespesialisering for elever med kort botid har valgt ganske ulike løsninger. Mens den ene har valgt egen klasse det første året, har den andre valgt å spre elevene med kort botid på alle paralleller helt fra starten av. Tilbudet grunnskoleopplæring for aldersgruppen 16–24 år ligner mye på hverandre mellom de to fylkene vi har besøkt. Begge steder springer tilbudet ut av et samarbeid mellom kommunal og fylkeskommunal skoleeier, og begge steder gis opplæringen i videregående skoler. Elevers opplevelser av disse tilbudene er blant spørsmålene vi tar opp i kapittel 12.3.

Hva slags oppstart – ordinær klasse eller egen klasse – som gir de beste faglige, språklige og sosiale utfallene, debatteres både av forskere og i praksisfeltet. Noen synes overveiende skeptiske til innføringstilbud som de mener springer ut av en tanke om at nyankomne må lære norsk før de kan delta i sosiale fellesskap med andre med lengre botid, og at egne klasser innebærer et problemorientert fremfor et relasjonsorientert syn på elevene (Fandrem mfl., 2021). På motsatt side synes det som tidsbegrensning og et godt og egnet pedagogisk innhold er avgjørende for å kunne forsvare innføringstilbud (NOU 2010: 7; Tajic & Bunar, 2020). Andre er inne på at det ofte vil være et både og, fremfor et enten eller, og at de to modellene må brukes fleksibelt (Skrefsrud, 2018, Skrefsrud, 2021, Nilsen, 2017).

Ordinære klasser er det vanligste tilbudet

Reanalyse av data fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleeiere og skoleledere våren 2022 (Bergene mfl., 2022) koblet med GSI- og VIGO-data, viser at det desidert mest vanlige tilbudet til elever med vedtak om særskilt språkopplæring er opplæring i ordinær klasse. Vi må da legge til grunn en forståelse av de aktuelle elevene som elever med slikt vedtak, siden nyankomne elever ikke er

en kategori i registerdataene. Vi finner imidlertid en svært sterk korrelasjon mellom antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring og antall innvandrede til Norge i aldersgruppen 0-15 med utenlandsk statsborgerskap. Rambøll (2016) fant at en overvekt av nyankomne elever går i innføringstilbud, men denne konklusjonen ser ut til å bygge på kvalitative casestudier, noe som er dårlig egnet for å generalisere om mønstre i opplæringstilbud på landsbasis. Ikke desto mindre er dette en konklusjon som hyppig refereres i litteratur om innføringstilbud (Skrefsrud, 2018, Fandrem mfl., 2021, Aarsæther, 2021). Det er grunn til å merke seg at selv om de ordinære tilbudene er i mindretall i vårt utvalg på ti caseskoler, er det disse som dominerer i Skole-Norge.

Analysen av spørreskjema- og registerdata viser at *læreres utdanning* i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk har størst betydning for skoleleders vurdering av skolens kapasitet til å *kartlegge nyankomne elevers opplæringsbehov* og mindre betydning for vurderingen av kapasitet for å gjennomføre særskilt norskopplæring eller å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer. Skoleledere på store skoler og på videregående skoler har større tro på at skolen kan imøtekomme nyankomne elevers opplæringsbehov enn skoleledere på små skoler og grunnskoler. De største skolene er mer tilbøyelige til å organisere opplæringen i egne klasser for nyankomne enn små skoler er. Videre tyder analysene på at skolelederne har tro på det de gjør enten de organiserer opplæringen i egne klasser eller i ordinære klasser.

12.2 Pedagogisk innhold og praksis

Vi vil her først formidle viktige momenter fra analysene av observasjoner i klasserommene før vi løfter frem noen vesentlige behov som de nyankomne elevene har, og vurderer hvordan ulike tilbudstyper ser ut til å møte disse. Til slutt peker vi på mer overordnede forhold ved skolen som synes avgjørende for å gi nyankomne elever et godt opplæringstilbud.

Å undervise nyankomne elever

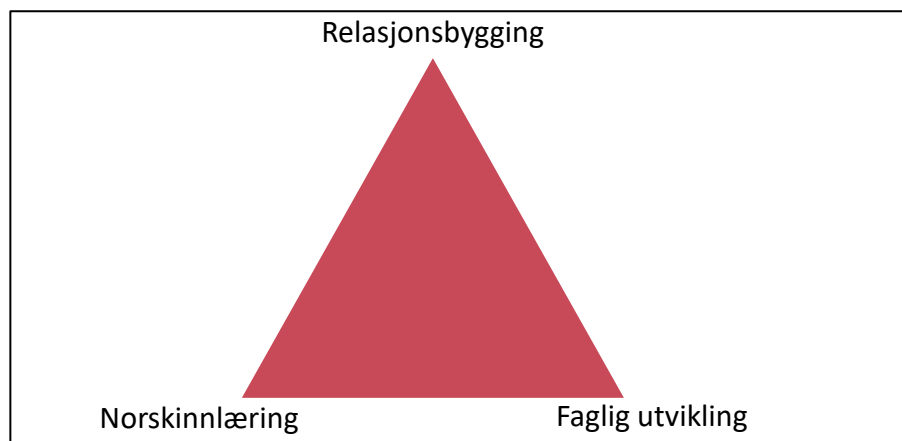
Analysen viser at lærerne bruker en rekke strategier for å tilpasse opplæringen både språklig og faglig for nyankomne elever, og at de også ser det som viktig å legge til rette for at elevene lærer seg ulike læringsstrategier og samarbeidsformer som er relevante å benytte i det norske utdanningssystemet. Lærerne peker på at mangfoldet i elevgruppen gjør det helt nødvendig å kunne benytte mange ulike teknikker for å imøtekomme de individuelle behovene til elevene. De retter også oppmerksomhet mot viktigheten av å ha både formell kunnskap og erfaring med gruppen for å kunne improvisere og håndtere spørsmål som oppstår spontant i klasseromssituasjonen.

Vi finner at lærerne gjennomgående ser elevenes tidligere tilegnede språk som en ressurs i innlæringen av norsk, men at de i noe varierende grad legger til rette for at elevene kan benytte denne ressursen. Det ser også ut til at lærerne mener at nyankomne elever trenger en form for tilpasset opplæring som er kvalitativt annerledes enn det som tilbys norskspråklige elever innenfor rammene av norskfaget, og at man derfor trenger andre typer kompetanse for å tilby tilpasset opplæring. Flere av lærerne trekker frem tilgang på morsmålsstøtte i form av flerspråklig lærer eller assistent som en suksessfaktor.

Beskrivelsene av innholdsmomenter i tilpasset opplæring i denne delrapporten er i all hovedsak fra skoler der de nyankomne går i egne klasser, mens vi vet mindre om hvordan tilretteleggingen skjer i klasserom der nyankomne er integrert i ordinær opplæring med norskspråklige elever. Dette ønsker vi å undersøke nærmere til sluttrapporten.

Vanskelig å møte språklige, faglige og sosiale behov i samme tilbud?

Nyankomne elever kan forstås å ha i hovedsak tre typer behov som skolene skal imøtekomme, disse er språklige, faglige og sosiale, som illustrert i figur 12.1. Relasjonsbygging står for sosial tilknytning og utvikling av vennskap og tilhørighet.³³ De språklige behovene er i første rekke norskinnlæring for å kunne delta i opplæring hvor undervisningsspråket er norsk og i et norskspråklig samfunn. Faglig utvikling og progresjon gjennom skolegangen er et tredje behov som skolen har ansvar for.



Figur 12.1 Nyankomne elevers språklige, faglige og sosiale behov som utgangspunkt for tilbudsutforming.

Intervju- og observasjonsmaterialet med de modellene vi er blitt kjent med så langt i dette prosjektet, kan tolkes som ulike vektlegginger av de tre behovsområdene.

³³ Her kunne vi også med fordel ha inkludert psykisk helse, men dette er ikke godt nok dekket i data-materialet vi har så langt i prosjektet.

Slik vektlegging inngår i skoleeieres og -lederes begrunnelse og legitimering av modellen som er valgt. Uansett synes det vanskelig å realisere de tre behovene innenfor samme opplæringstilbud.

Innplassering i ordinær klasse forsvares gjerne med grunnlag i begreper som sosial inkludering eller integrering, samtidig som et eksplisitt mål er at elevene på denne måten raskere vil lære norsk. Det kan tenkes at nyankomne elever på denne måten raskere kan knytte vennskap med elever i en ordinær klasse, men ordlæring og fagspråk kan best utvikles under kyndig ledelse av en lærer i klasserommet (Monsen & Randen, 2022). Begrunnelsen for dette ligger i faglitteraturen om andrespråklæring som peker på at skolespråk eller akademisk språk er preget av kontekstuavhengige, abstrakte begreper, og læringen er mer kognitivt krevende enn det er å lære hverdagspråk som det er lettere å lære av jevnaldrende (Cummins, 2000). Noen lærere har pekt på en uheldig tradisjon for at nyankomne elever for lett fritas fra fag som en antar blir for krevende for dem, i stedet for at en sørger for egnede læremidler og morsmålsstøtte. Lovverket gir ingen begrensninger på omfang av fritak for elever i innføringstilbud, men fritak skal begrunnes i den enkelte elevens behov – ikke i mangel på egnede læremidler.

Grunnskoleopplæring for elever i alderen 16–24 år med mangelfull skolebakgrunn relativt til jevnaldrende i landet, har et tyngdepunkt i faglig progresjon i de fagene deltakerne trenger for å få vitnemål fra grunnskoleopplæring: norsk, engelsk, matematikk og to av fagene: matematikk muntlig, samfunnsfag, naturfag og KRLE i kombinasjon med norskinnlæring. Det gjøres bestrebelser på sosial inkludering med andre elever, for eksempel gjennom lokaliseringen på videregående skole, men uten at dette ser ut til å lykkes i nevneverdig grad når elevene er på ulike utdanningstrinn, har ulike læreplaner og kanskje forskjellige lærere. Dersom skoleledelsen anser grunnskoleopplæringen som et tilbud som egentlig ikke hører hjemme på deres skole, vil dette kunne bidra til isolasjon av elevene og lærerne deres.

En tredje tilbudstype er innføringstilbud i grunnskolen, hvor opplæring i norsk er det helt sentrale, hvilket også understøttes av at signaler fra myndighetene om at målet med innføringstilbud er at elevene skal lære norsk for å kunne delta i ordinær opplæring. I intervjumaterialet har vi sett eksempler på at samarbeid med lærere for ordinærklasser om konkretisering av læreplaner er et ideal, men at de ordinære læreplanene lett blir perifere i skolehverdagen i innføringstilbudet. Det er med andre ord vanskelig å få til norsk- og fagopplæring samtidig. Det blir i varierende grad lagt til rette for at de nyankomne kan bli venner med elever i ordinære klasser gjennom hospiteringsordninger, felles friminutter eller felles opplæring i fag som ikke er så krevende språklig, eller dette overlates til elevers initiativ.

En gjennomtenkt plan synes viktigere enn type organisering

En skole som i betydelig grad tar sikte på å møte alle de tre behovsområdene hos nyankomne elever samtidig, er Bjørka barneskole. Denne er beskrevet ganske utførlig i flere kapitler. Stikkord er individuell faglig tilpasning i egen velkomstklasse sentralt plassert i skolebygget, fadderordning som aktiviserer andre elever i en konsolidering av de nyankomne elevenes trinn tilhørighet på skolen, og skole-hjem-samarbeid som blant annet er rettet mot å stimulere elevenes språkutvikling på flere språk enn norsk. Her er kontakten med de nyankomne familiene satt i system; kontaktlæreren for velkomstklassen avlastes fra oppgaver andre lærere på skolen har, basert på erfaringen for at skole-hjem-samarbeidet kan kreve mer tid, men like fullt er viktig for elevene. Vi har også sett at for læreren i velkomstklassen er det viktig å ha tilstrekkelig med egnede oppgaver tilgjengelig, slik at elevene i ulike aldre ikke kjeder seg, men stadig får faglige og språklige utfordringer.

Her ser vi samspill mellom flere gunstige forhold. Det gjelder en *aktiv skoleeier* som taler med én stemme om betydningen av flerspråklige lærere og assistenter og har tillit til vurderinger som gjøres på skolene med velkomstklasser hvor de har erfaring og andrespråkspedagogiske kompetanse. På skolenivå ser vi en *dedikert skoleledelse* som peker ut retningen for hva skolen skal være til beste for nyankomne, men også for de øvrige elevene som får beriket sin skolegang gjennom kontakt med elever med annen bakgrunn. Vi ser også *kompetente lærere* i velkomstklassen og i de øvrige klassene, som er innforstått med visjonen om hva skolen skal være og følger opp de nyankomne elevene når de er i ordinærklassene. Vi ser også medelever som opplever at det er stas å kunne flere språk enn norsk. Visjonen for hva skolen skal være, omfatter også skole-hjem-samarbeid og foreldre-involvering, og for å ivareta og utvikle dette, er velkomstklasselæreren, som nevnt, skjermet fra andre oppgaver. Alt i alt tyder dette på at det finnes en gjennomtenkt og velbegrunnet plan som reflekteres i små og store beslutninger ved skolen og som er forankret hos lærerne som skal implementere den.

Et slikt samspill av gunstige forhold er forenlig med konklusjonene i evalueringen av *Kompetanse for mangfold*, hvor også enighet om utviklingsbehov og tilstrekkelig tid til implementering ble løftet frem som suksesskriterier (Lødding mfl., 2018). Det er også forenlig med Skrefsruds (2018) poeng om en ny og annen orden fremfor inkorporering nyankomne elever i det eksisterende. Han tydeliggjør også nødvendigheten av selvrefleksjon og av aktivt arbeid for å motvirke uheldige konsekvenser av de valgene som tas. Det er også forenlig med en skole med høy bevissthet om hvilke sosiale og pedagogiske tiltak som bidrar til å inkludere nyankomne elever som fullverdige medlemmer av skolens fellesskap, og som fordrer arbeid på flere plan samtidig (Nilsson & Axelsson, 2013, Aarsæther, 2021, Bunar og Juvonen, 2021).

En konsekvens av dette, som også Skrefsrud (2018) er inne på, er at en vellykket modell ikke så lett kan lånes fra en annen kontekst hvor den er utviklet. Når en gjennomtenkt og begrunnet plan som også er forankret i staben, fremstår som det mest lovende premisset for å gi nyankomne elever god opplæring, innebærer det at det vesentligste arbeidet må gjøres ved den enkelte skole. Kanskje kan kombinasjonsklasse tjene som eksempel på dette. Som nevnt i kapittel 5.1, ble modellen utviklet ved Thor Heyerdal videregående skole. Den hadde stor appell hos skoler og skoleeiere som også søkte råd ved denne skolen, og kombinasjonsklasser var etter hvert etablert i samtlige fylker, men med varierende hell (Rambøll, 2018).

Vi oppfatter at dette er det viktigste svaret vi kan gi så langt på problemstillingene om hva som kjennetegner gode opplæringstilbud og hvilke vilkår som synes å være avgjørende for å kunne gi nyankomne elever god opplæring:

En gjennomtenkt, godt begrunnet og vel forankret plan for skolen, understøttet av skoleeier, som alle ansatte er lojale overfor og som sikter mot at også nyankomne elever skal være fullverdige medlemmer av skolefelleskapet.

Variierende og ikke alltid foranderlige vilkår

Et gunstig vilkår for barneskolen vi nettopp har fremhevet er nettopp elevenes alder. Skolehverdagen er enklere på lavere klassetrinn, de faglige kravene er lettere og skolespråket skiller seg mindre fra hverdagspråket. I ungdomsskolen og videregående blir fagene mer avanserte og kognitivt krevende. Med økende alder vil også betydningen av tidligere skolegang øke, og det trer frem et større sprik i elevenes bakgrunn. Å knytte vennskap kan være utfordrende i alle aldre, men i ungdomstiden blir identitetsutviklingen viktigere, og spørsmålene mer presserende om hvem en ønsker å være, om en møter anerkjennelse for dette og hvorvidt en får innpass i grupper av jevnaldrende.

Alt dette betyr at en modell fra barneskolen ikke uten videre egner seg på høyere alderstrinn. I ungdomsskolene har vi sett at lærere oppfatter at det finnes grenser for hvor mye de kan stimulere ungdom til å være sammen på tvers av bakgrunn. Med stikkordet «sosialt selvmord» aner vi former for gruppedynamikk som bidrar til å forme individers (vel)vilje. Resultatet kan være nokså paradoksalt: at nyankomne selv, og mest de alene, får ansvar for sin sosiale inkludering. I en slik situasjon er det ikke underlig at nyankomne elever kan oppleve en klasse eller gruppe for elever med kort botid som et trygt og bekræftende fellesskap.

En annen skole synes å møte alle disse behovsområdene samtidig, er Innset som gir intensivopplæring til elever på mellom- og ungdomstrinnet med forventet rask progresjon ettersom de allerede har aldersadekvat skolebakgrunn. Høyt kvalifiserte lærere med stor interesse for fagfeltet andrespråklæring og et velutviklet

profesjonsfelleskap bidrar til at denne skolen ser ut til å lykkes godt med norsk-opplæringen og den faglige progresjonen for elevene. Selv er lærerne bevisste om at de har en relativt homogen elevgruppe. Her er det snakk om sterke elever som får profesjonell støtte og som blir satset på. Kontrasten er sent ankomne elever med lite skolebakgrunn i grunnskoleopplæring, som kanskje befinner seg der på femte året, og som lett kan komme til å tvile på at de blir satset på.

12.3 Elevers og læreres erfaringer med opplæringstilbud

Når elever og lærere snakker om sine erfaringer – fra sine ulike synsvinkler – med egne versus ordinære klasser, synes disse i overveiende grad å bekrefte hverandre. Ettersom vi valgte å bare intervjuer elever som har fylt 15 år, har vi bare tilgang til barnas erfaringer gjennom hva lærerne har fortalt oss, samt hva vi observerte i klasserom. Også under dette hovedtemaet fremstår det å lære språk, å lære fag og å få venner som kjernesporsmål.

Trygghet som forutsetning for læring

Lærere har gjerne forståelse for at for nyankomne elever er mye nytt i et nytt land og i et nytt skolesystem. Å trygge elevene for at de skal kunne lære er et viktig anliggende for lærere i mottakstilbud på barnetrinnet. Vi har sett at dette kan foregå gjennom vekt på å ha samme struktur i timene og for leksene, slik at opplæringen blir forutsigbar for elevene. At det tar tid å oppdage elevenes individuelle behov, blir også vektlagt. Så langt i prosjektet forstår vi det slik at lærere ofte stoler på eget skjønn vel som mye som på kartleggingsverktøy for å forstå elevers individuelle behov. Både etablering av trygghet og trivsel for elevers læring og å bli kjent med den enkelte eleven krever tid, påpeker flere lærere med ansvar for egne innføringstilbud på barnetrinnet. De erfarer også at det finnes mer tid til individuell oppfølging i egen klasse med færre elever.

Å lære norsk

Elevene er i noen grad uenige om hva som er den beste rammen for å lære norsk – i ordinær eller egen klasse - Når en elev mener ordinær klasse er en bedre arena for å lære norsk fremfor en liten klasse hvor alle elevene har kort botid, kan dette sies å reflektere et utbredt syn på at norskinnlæring foregår best i et slags (en)språklig stimulerende miljø. Som vi har nevnt over, er dette vanskeligere å forsvare i lys av forskningen på andrespråklæring når en tar hensyn til forskjellene i abstraksjonsnivå mellom hverdagspråk og skolespråk (Cummins, 2000). En elev som har lært om fotosyntese, kan imidlertid lettere tilegne seg de relevante

norske fagtermene enn en elev som også må lære om fotosyntesen på norsk som et nytt språk.

Andre elever vi har snakket med, særlig i videregående, er glade for å gå i en egen klasse med elever med kort botid når det gjelder å forstå og snakke norsk når «alle er i samme båt». De opplever at de kan delta i egne klasser og øve på å snakke norsk sammen. I ordinærklassen kan de frykte at toleransen for feil er lavere. Også lærere har merket seg at blant elevene med kort botid stilner praten når de kommer i ordinærklassen. Det kan synes som nyankomne elever ønsker å ta hensyn til majoritetselever når de erkjenner at det tar mer tid for dem å formulere seg eller å lese høyt. Det samme kan kanskje sies om en jente som erfarte at majoritetselever ba henne snakke engelsk fordi de ikke forsto hva hun sa på norsk. Begge typer erfaring understøtter et analytisk poeng om makt- og statusforskjeller mellom innlærere og brukere av målspråket (Norton Peirce, 1995; Darwin & Norton, 2017). I disse tilfellene tydeliggjøres forskjeller med hensyn til hvem som anses som verdige talere, og hvem det er verdt å lytte til.

Å lære fag

Selv om det er fullt mulig med kompetente lærere og under god klasseledelse å lære norsk og fag samtidig (Kjelaas og Fagerheim, 2021), er det en utbredt oppfatning at dette krever tid. En skoleleder mener det er et aber ved mottaksklasse at den faglige progresjonen går saktere, og for ham er dette en av grunnene til at elevene må få komme over i ordinærklasser så raskt som mulig. Fra erfarne lærere blir det understreket at det kan ta mer tid å lære fag på et nytt språk. Elevene kan trenge andre eksempler enn de som står i læreboka, eller det kan vise seg at det læreren har planlagt, ikke fungerer som intendert. Dette krever improvisasjon fra en faglig dyktig lærer. Vi ser imidlertid også at lærere med andrespråkspedagogisk kompetanse kan bruke situasjoner i fagundervisningen for å løfte frem og utforske språklige poeng. Dette vil det ikke være rom for i en ordinærklasse, resonnerer lærerne.

I en ordinærklasse er det flere elever. Vi har sett at lærere kan ha dårlig samvittighet for at de ikke klarer å følge opp nyankomne elever og gi den støtten de trenger. Både lærere og nyankomne elever erfarer at det er lett å glemme de nyankomne elevene i en stor klasse. For lærerne er det særlig vanskelig om de ikke har tid til å følge opp nyankomne som er lite selvstyrte. Nyankomne elever på sin side kan bli frustrerte av å oppleve at det stilles samme krav til dem som til elever med norsk som morsmål. Mestringsfølelsen som en elev med kort botid tilkjenner etter å ha har klart en omfattende skriveoppgave om skjønnlitteratur fra 1800tallet med godt resultat, er bemerkelsesverdig, men det er også det harde arbeidet som dette krevde. Det blir åpenbart at elevene med kort botid – til forskjell

fra de andre elevene – har en dobbel oppgave: de skal både lære språket og faget (Golden & Magnusson, 2019).

Å få venner

Både lærere og elever erfarer at det sosiale miljøet i en egen klasse for nyankomne kan være godt og sammensveiset. Fremfor å føle seg annerledes, slik de ifølge en lærer lett gjør i en ordinær klasse, kan de være likeverdige i en egen klasse hvor de deler erfaringen med å være ny i Norge. En jente uttrykker at i den egne klassen føler hun seg ikke ensom.

Ett rasjonale for direkte innplassering av nyankomne elever i ordinær klasse er, som vi har sett, raskere norskinnlæring, hvilket forutsetter sosiale relasjoner til majoritetselever. Fra forskning vet vi imidlertid at det å være plassert i samme klasserom ikke automatisk fører til sosial inkludering eller samhandling når gruppen i utgangspunktet har lite kontakt (Bettencourt, Dixon og Castro, 2019). En gutt med kort botid har fortalt om medelever i den ordinære klassen som han aldri har snakket med og som han synes det er vanskelig å bli kjent med, når han ikke forstår hva de snakker om. Én tolkning er at den nyankomne eleven lett kan internaliserer idéen om å være språklig underkvalifisert og dermed ikke likeverdig sine medelever. På denne måten kan inkludering i ordinær klasse tydeliggjøre mer subtile former for ekskludering. Slike erfaringer kan forstås å gjenspeile ideer om normalitet og annerledeshet som også gjør seg gjeldende i storsamfunnet (Folke, 2017).

Et viktig funn i intervjumaterialet er at de aller fleste elevene savner kontakt med majoritetselever eller det de kaller «norske elever», og dette uavhengig av om de går i egne eller ordinære klasser. Flere av dem etterspør mer initiativ fra skolens side for arrangementer hvor elever fra ulike tilbud kan blandes. Det er verdt å merke seg at ingen av tilbudstypene i seg selv synes å stimulere til bedre kontakt eller samhörighet med elever i ordinære klasser.

12.4 Kompetanse og samarbeid

Erfaring og ikke bare formell kompetanse verdsettes av skoleledere

Som allerede fremhevet, er formell andrespråkspedagogisk kompetanse ikke et krav, men det er anbefalt for lærere som underviser i innføringstilbud eller etter læreplanen i grunnleggende norsk. Dette kan ses i lys av at kunnskapsgrunnet for lærere mer generelt er preget av noen særegne kjennetegn, blant annet at profesjonen tradisjonelt har lagt stor vekt på erfaringsbasert og relasjonell kompetanse i samspill med pedagogisk og faglig kompetanse. Over tid er det kommet tydelige forventninger om økt profesjonalisering i form av mer spesialisert og

akademisert kunnskap (Helstad og Mausethagen, 2019). Intensjonen om økt profesjonalisering har ført til krav om at lærere som underviser blant annet i norsk, matematikk og engelsk skal ha 30 studiepoeng i faget på barnetrinnet og 60 studiepoeng på ungdomstrinnet. Slike krav er altså ikke satt for undervisning i grunnleggende norsk eller i innføringskurs, eller for å gjennomføre kartlegging av nyankomne elever. Østberg-utvalget anbefalte at alle lærere som underviser minoritetsspråklige elever har utdanning i norsk som andrespråk (NOU 2010: 7).

Noen av skoleledernes vektlegging av relasjonskompetanse, i tillegg til raushet, blikk for nyankomne elevers behov og fleksibilitet i møte med stadige utskiftninger i elevgruppen, kan ses som gjenklang av de tradisjonelle kravene til læreres erfarings- og relasjonskompetanse. Vi har pekt på at dette synes å stille spørsmål om personlighet og personlig egnethet i forgrunnen, samtidig som kunnskapsdimensjonen og ekspertisen som kreves, blir underkommunisert (Lorentzen, 2021). Skoleledere vi har intervjuet, har pekt på at lærere som tilsettes, skal passe inn i helheten med kontaktlærere og undervisningskompetanse i basisfagene. Det synes som det sjelden nevnes andrespråkspedagogisk kompetanse i utlysninger, men erfaring – også omtalt som realkompetanse – er alltid med i utlysninger, for eksempel fra den barneskolen vi fremhevet i kapittel 12.2.

Lærere verdsetter videreutdanning i andrespråkspedagogikk og morsmålsstøtte

Språktypologi nevnes ofte av lærere som verdifull kunnskap for å undervise nyankomne elever. Dette er kunnskap om likheter og forskjeller mellom språk, hvor forskjeller ofte gir seg utslag i typiske feil på norsk som kan relateres til elevenes språkbakgrunn. Dette er noe som lærere ofte har observert, men ikke har kunne forklare og utnytte. Det kommer frem som noe lærere uten formell andrespråkspedagogisk kompetanse ønsker å få større kunnskaper om. Språktypologi nevnes også som særlig verdifullt blant lærere som har tatt slik videreutdanning. Andre former for utbytte av utdanningen som fremheves, er varige nettverk mellom deltakere, bevissthet om verdien av morsmålsstøttet opplæring og kompetanse på flerspråklige undervisningspraksiser.

Flere lærere – både de som gir opplæring til nyankomne i egne klasser og i ordinære klasser – peker på et udekt behov for flerspråklige lærere. Ikke minst i starten, der hvor nyankomne elever går direkte inn i ordinær klasse, har det vært pekt på viktigheten av flerspråklige lærere. Noen av lærerne mener de ikke får gehør for dette behovet hos skoleledelsen, eller de peker på at tilfanget av flerspråklige lærere er redusert over tid. Fra skoleeiere understrekes det hvor vanskelig det er å forutse hvilke språk en vil trenge når morsmåls- eller flerspråklige lærere skal tilsettes fast. Skoleeiere som ikke legger vekt på å skaffe flerspråklige lærere, stilles ikke overfor disse utfordringene.

Individuell og kollektiv kompetanseutvikling

Det typiske rekrutteringsmønsteret for lærere som underviser nyankomne elever, synes å være at de først blir kjent med elevgruppen og så fatter interesse for videreutdanning i andrespråkspedagogikk. En sammenligning av tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det kan være opptil flere hundre flere søkere enn plasser i andrespråkspedagogikk innenfor *Kompetanse for kvalitet*.

Utvikling av profesjonsfellesskap på andrespråksfeltet kan foregå på tvers av skoler, slik vi ser eksempel på i den største kommunen. Her er det også et sterkt profesjonsfellesskap ved den spesialiserte skolen som veileder andre skoler med innføringstilbud. Ved den ene mindre kommunen er det også gunstige vilkår for profesjonsfellesskap ved de enkelte skolene som har ansvar for nyankomne elever i kommunen. I nabokommunen hvor elever går inn i ordinære klasser fra første dag, blir det lagt vekt på at lærer i norsk som andrespråk som også koordinerer opplæringen for de nyankomne elevene, har formell andrespråkspedagogisk kompetanse. I en slik setting synes det å finnes et betydelig potensial for utvikling av bevissthet om at alle lærere er norsklærere.

Samarbeid om oppgavene

De ulike modellene gir ulike forutsetninger for samarbeid mellom lærer i innføringstilbud og lærere i ordinærklasser, det vil si innenfor og på tvers av skoler. Et viktig tema som vi ikke har berørt tilstrekkelig i denne rapporten, er samarbeid mellom lærere og andre profesjonsgrupper. Bedømt ut fra hvordan tilsatte i skolens elevtjeneste betoner utfordringer, synes de mer kritiske enn lærere og skoleledere til hvordan skolene håndterer helsemessige og særlig psykiske utfordringer blant nyankomne elever. Dette er et tema vi vil behandle med større grundighet i sluttrapporten når vi også har et større data-tilfang. I sluttrapporten vil vi også kunne tegne et bredere bilde av hvordan lærere vurderer støtte fra ledelse og kolleger og andre viktige forhold i deres arbeidshverdag.

12.5 Anbefalinger

Våre anbefalinger er rettet mot flere nivåer, både nasjonale myndigheter, lokale myndigheter og skoler.

En bør vurdere å utvide tilbudet om andrespråkspedagogisk videreutdanning. Formell andrespråkspedagogisk utdanning i dag bare en anbefaling i lovverket om lærere som underviser nyankomne elever i grunnleggende norsk eller i innføringstilbud eller kartlegger elevenes norskferdigheter. Kanskje kan det være vanskelig for lokale skoleeiere og skoler å innfri krav om formell andrespråkspedagogisk utdanning. Vi mener det uansett er mulig å øke opptaket til slik

videreutdanning, vurdert ut fra forholdet mellom antall søkere og antall godkjent av Utdanningsdirektoratet. Et slikt grep vil ytterligere aktualisere vår neste anbefaling:

En bør igjen vurdere å gjøre formell andrespråkspedagogisk kompetanse til et krav for lærere som underviser elever med vedtak etter §§ 2-8 og 3-12.

Anbefalingen er gitt av ulike instanser, blant annet Østberg-utvalget, en rekke ganger tidligere. Vi har merket oss at lærere som har formell kompetanse, tillegger dette stor vekt. Både tydeligere forventninger om og tilrettelegging for formell kompetanse og spesialisering i andrespråkspedagogikk vil være i overensstemmelse med en mer allmenn dreining de senere årene mot sterkere profesjonalisering av læreryrket.

En bør vurdere hvordan en kan utvikle beredskap for en situasjon som alltid vil være uforutsigbar. For å kunne imøtekomme nyankomne elevers behov for å lære norsk, lære fag og få venner, synes det avgjørende at skolen har utviklet en godt gjennomtenkt plan som er godt forankret blant ansatte, og som skoleeier støtter opp om. Skolen må sørge for å gi elevene trygghet og mulighet for investering og deltakelse, med læringsressurser som er på riktig faglig og aldersadekvat nivå. Skoleledelsen må være pådriver i utviklingen av en slik plan, vise retningen og se ulike spørsmål i sammenheng for å utvikle systematikk. Dette fremstår som nødvendig både for at de nyankomne elevene skal oppfattes som fullverdige medlemmer av skolefelleskapet, og for at lærere kan oppleve å være godt forberedt. Å utvikle og bevare kompetanse er også viktig på skolenivå. Forskning indikerer at kompetanseutvikling og skoleutvikling har de beste vilkårene der hvor en stadig stiller spørsmål ved eksisterende praksis, og en arbeider for å dempe uheldige virkninger av de valgene en har tatt, kort sagt der en gir rom for selvrefleksjon. Vi tror ikke dette er en enkel oppgave, særlig når vi også vet at det har begrenset verdi å bare låne ideer som er utviklet i en annen kontekst.

Referanser

- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker & refugee children. A study of LEA and school values, policies and practices.*
<https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater.* Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet; 2019. Rapport 9/19.
- Berg, S.L., Bjørnstad, R., Gran, B., Kostøl, F., Sønsterudbråten, S. & Kindt, K. T. (2016). *Kostnader ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger.* Samfunnsøkonomisk analyse AS, Rapport nr. 32-2016
- Berglund, J. (2017). *Education Policy – A Swedish Success Story? Integration of Newly Arrived Students into the Swedish School System.* Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.
- Bergene, A.C., Vika, K.S, Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2022.* Oslo: NIFU-rapport 2022:11.
- Bettencourt, L., Dixon, J., & Castro, P. (2019). Understanding how and why spatial segregation endures: A systematic review of recent research on intergroup relations at a micro-ecological scale. *Social Psychological Bulletin*, 14(2). 1–35. doi:10.32872/spb.v14i2.33482
- Block, K., Warr, D., Gibbs, L., & Riggs, E. (2013). Addressing ethical and methodological challenges in research with refugee-background young people: Reflections from the field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1). 69-87
- Book, P. (2022). *Deltakelse i naturfag i språklig heterogene klasser. En studie av fem flerspråklige mellomtrinnslevers involvering i naturfaglige representasjoner.* Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Brekke, J-P., Fladmoe, A., Lidén & Orupabo, J. (2020). *Etnisk og religiøs mangfold i arbeidslivet: Holdninger, erfaringer, diskriminering og praksis.* ISF – Institutt for samfunnsforskning, Rapport 2020:12.
- Bronstein, I. & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1): p. 44-56.

- Brown, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. DOI:10.1191/1478088706qp0630a.
- Bunar, N. og Juvonen, P. (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2021.1947527
- Carlsen, C., & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Collins, B.A., et al. (2011), Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten, in *International Journal of the Sociology of Language*. p. 5.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*, 1-25.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). Evaluating Theoretical Constructs Underlying Plurilingual Pedagogies. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge.
- Danmarks evalueringsinstitut (2019) Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser. www.eva.dk.
- Darvin, R. & Norton, B. (2017). Language, Identity and Investment in the Twenty-first Century. In T.L. McCarty, S. May (eds). *Language Policy and Political Issues in Education, Encyclopedia of language and education*, Springer International Publishing AG. DOI 10.1007/978-3-319-02320-5_18-2.
- DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children's Mental Health and School Success. *The Journal of School Nursing*, 20(4): 189-196.
- Eide, K., Lidén, H., Haugland, B., Fladstad, T., & Hauge, H. A. (2018). Trajectories of ambivalence and trust: Experiences of unaccompanied refugee minors resettling in Norway. *European Journal of Social Work*, 1–12.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Elstad, T. A., & Eide, A. H. (2017). Social participation and recovery orientation in a “low threshold” community mental health service: An ethnographic study. *Cogent Medicine*, 4(1), 1362840.
- Engen, T.O. og Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Journal of Teacher Education and Teachers' Work* 2(1), 55–67.
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Posthold, M.B. (red.) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fandrem, H. Jahnsen, H., Nergaard, S.E. og Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10/1080/13603116.2021.1950222
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812): 266 - 282.
- Folke, J.N. (2017). Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students. Doctoral Thesis. Stockholm: University of Stockholm.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In: J. Cenoz & N.H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385–400. #2008 Springer Science+Business Media LLC.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P., Cummins, J., Samuelsson, I., Rosander, C., & Sjödin, I. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet : språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (3. uppdaterade. ed.). Hallgren & Fallgren.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. og Borlaug, S.B. (2021) *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021. Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innefor strategien Kompetanse for kvalitet*. Oslo: NIFU Rapport 2021:16.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I: A-K. H. Gujord & G.T. Randen (Red.). *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk. s. 190-213
- Golden, A., & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråkskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i

- skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 7, 23 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6475>
- Heckman, J.J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, vol. 54 no. 1: 3-56.
- Heckmann, F. (2005). Integration and integration policies: IMISCOE network feasibility study. Bamberg: europäischesforum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192953>
- Helstad, Kristin og Mausestaden, Sølvi (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I: Helstad, Kristin og Mausestaden, Sølvi (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-28.
- Hynes, T. (2003). *The issue of 'trust' and 'mistrust' in research with refugees: Choices, caveats and considerations for researchers (Working Paper No. 98)*. New issues in refugee research: UNHCR.
- Haave, M.B., Hartveit, K.J.L. & Randen, G.T. (2019). *Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot*. Sluttrapport. Oslo: Rambøll.
- IMDi (2022). Minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler. [IMDi minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler | IMDi](#)
- Imsen, G. (2019). *Lærerenes verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (Ph.D. diss.). Kristiansand: University of Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.
- Jury, M., Smeding, A. Stephens, N. M., Nelson, J.E., Aelenei, C. & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73 (1), 23-41.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2022). Midlertidige endringer i lovverket som følge av ankomst av fordrevne fra Ukraina med rett til midlertidig kollektiv beskyttelse. Høringsnotat av 5.4.2022
- Kao, G. (1999). Psychological well-being and educational achievement among immigrant youth. I Hernandez, D. J. (red.), *Children of immigrants: Health, adjustment, and public assistance*. National Academy Press, 410–477.
- Kautz, T.D., Heckman, J.J., Diris, R., Weel, B. & Borghans, L. (2014). *Fostering a Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers no.110, OECD Publishing, Paris

- Keles S, Friberg O, Idsøe T, Sirin S & Oppedal B. (2016), Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1): 52-63.
- Kjelaas, I. og Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråks elever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøllestad M, Straiton ML, Øien-Ødegaard C, Aambø A, Holmboe O, Johansen R, Grewal NG, og Indseth T. (2019). *Helse blant innvandrere i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1): 1–20.
- Kohli, R. (2006). The sound of silence: Listening to what unaccompanied asylum-seeking children say and do not say. *The British Journal of Social Work*, 36(5): 707–721.
- Kohli, R., & Mather, R. (2003). Promoting psychosocial wellbeing in unaccompanied asylum-seeking young people in the UK. *Child & Family Social Work*, 8(3): 201–212.
- Kompetanse Norge (2021). Ny integreringslov gir nye kompetansekrav for lærere. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/ny-integreringslov-gir-nye-kompetansekrav-for-larere/>
- Kreso, A., Oppedal, B., Ahmethodzic, A., og Ali, A. (2022). *Sluttrapport helseprosjekt elever 16-19 år med kort botid*. Folkehelseinstituttet,
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. In A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Eds.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (pp. 27-51). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Veiledning til lov- og regelverk for grunnskolen og videregående opplæring. Retningslinjer. Dato: 25.02.2009. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lov--og-regelverk-for-grunnskolen-og-vid/id547229/>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). Dynamic assessment. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Language testing and assessment* (Vol. 7, pp. 273-284). Springer.
- Lorentzen, M. (2021). *Like lærere leker best: Om lærerspesialistenes rolle i skole og profesjonen*. Doktorgradsavhandling, OsloMet.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

- Lynnebakke, B., Pastoor, L. de Wal & Eide, K. (2020). *Young Refugees' Pathways in(to) Education. Teacher and student voices: challenges, opportunities and dilemmas*. CAGE 3A Project Report.
- Lynnebakke, B. og Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41 (3-4).
- Lødding, B., Seland, I, Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. Oslo: NIFU Rapport 2016:33
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. Oslo NIFU Rapport 2018:1.
- Lødding, B., Salvanes, K., Reegård, K., Lillevik, R. & Kavli, H.C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. Oslo: NIFU og Fafo, NIFU-rapport 2020:18.
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O.S., Bergene, A.C. og Vika, K.S. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen*. Oslo: NIFU Rapport 2021: 15.
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Monsen, M. (2018). En diskusjon om skolens leseprøver i lys av en nærstudie av prøven Kartleggeren. I Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T. & Randen, G. T. (red), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*, 203-218. Fagbokforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., & Thurston, M. (2019). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:4, 425-439.

- Nilsen, C. (2017). «Vi vurderer hele tiden hvor elevene vil ha best utbytte av å være, både faglig og sosialt» En casestudie av tre læreres samarbeid om inkluderingen av nyankomne elever i en mottaksklasse. Masteroppgave i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Innlandet.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v6 n1: 137-164.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016) Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:4: 399-416.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29: 9–31.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2022: 3 *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oppedal B., Seglem, K.B., Jensen, L. (2009). *Avhengig og selvstendig Enslige mindreåriges stemmer i tall og tale*. Folkehelseinstituttet; Oslo. Rapport 2009:11.
- Oppedal, B. & Welde, A. (2021). *Ungdom med kort botid i Norge. Erfaringer fra den første covid-19- nedstengningen*. Rapport. Folkehelseinstituttet i samarbeid med Helseetaten og Byrådsavdeling for arbeid, integrering og sosiale tjenester, Oslo kommune
- Ortega, L. (2014). Ways foreward for a bi/multilingual turn in SLA. In M. Stephen (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (pp. 32-53). United Kingdom: Routledge Ltd.
- Pastoor, L. de Wal (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41: 245–254
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143-164.
doi:10.1080/14675986.2017.1295 57
- Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll.

- Rambøll (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom*. Oslo: Rambøll.
- Randen, G.T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T., Danbolt, A. M. V., & Palm, K. (2015). Refleksjoner om flerspråklig-
het og språklig mangfold i lærerutdanningen. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T.-
A. Skrefsrud, & S. Østberg (Red.), *Refleksjon og relevans - språklig og kulturelt
mangfold i lærerutdanningene* (s. 65-94). Oplandske Bokforlag.
- Reichborn, Anders N., Pape, Arne og Kleven, Kjersti (1998). *Papir på egen
dyktighet. Dokumentasjon av realkompetanse fra arbeidslivet*. Fafo-rapport
245. Oslo: Fafo.
- Riegel, C. (2012). Dealing with Diversity and Social Heterogeneity: Ambivalences,
Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity. I Bekerman, Z. og Geisen, T.
(red.). *International Handbook of Migration, Minorities and Education.
Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning*, 331-
347. Springer.
- Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen – læreren som ressurs for
traumatiserte elever. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (red.), *Barn,
vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Seglem, K. B., Oppedal, B., & Roysamb, E. (2014). Daily hassles and coping
dispositions as predictors of psychological adjustment: A comparative study of
young unaccompanied refugees and youth in the resettlement country.
International Journal of Behavioral Development, 38(3): 293-303.
doi:10.1177/0165025414520807
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in
Language Teaching* 10, 209-231.
- Skrefsrud, K.R. (2021). «Hver dag på skolen var det sånn – du kommer til å klare
det!» Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et
elevperspektiv. Master i kultur og språkfagenes didaktikk, norsk fordypning.
Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.
- Skrefsrud, T.-A. (2018) Inclusion of newly arrived students: Why different
introductory models can be successful models. In: Kulbrandstad, L.A., Engen,
T.O og Lied, S: (Eds.). *Norwegian Perspectives on Education and Cultural
Diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Skule, S. og Reichborn, A. (2000). *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i
norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Steien, G.B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og
transspråking: Språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I: M. Monsen og

- V. Pájaro (Red.). *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Oslo: Cappene Damm Akademisk.
- Svensson, M. & Eastmond, M. (2013). "Betwixt and between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3): 162-170.
- Söndergaard, H.P. & Theorell, T. (2004). Language Acquisition in Relation to Cumulative Posttraumatic Stress Disorder Symptom Load over Time in a Sample of Resettled Refugees. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(5): 320–323.
- Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1841838.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory* 30(3), <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Utdanningsdirektoratet (2012/2016). Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i grunnleggende Norsk for språklige minoriteter. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>. Og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>.
- Utdanningsdirektoratet (2021a). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). Mer grunnskoleopplæring til ungdom – veileder. Regelverkstolkninger frå Udir. Sist endret: 01.10.2021. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Veiledning. Sist endret 04.04.2022. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Valenta, M. (2008). *Asylsøkerbarns rett til skole Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. NTNU Samfunnsforskning.
- Vygotskij, L. (1934/1982). *Tænkning og sprog*. København: Akademisk forlag.
- Wang, W., & Curdt-Christiansen, X. L. (2019). Translanguaging in a Chinese–English bilingual education programme: A university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aarsæther, F. (2021). Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway. *Cogent Education*, 8:1, [doi.org/1080/2331186X.2021.1932227](https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1932227)

Vedlegg til kapittel 1:

Forskningsspørsmål

Tema 1: Pedagogisk innhold og praksis

- 1.1 Hva er det pedagogiske innholdet i den språklige tilretteleggingen av opplæringen for nyankomne elever?
- 1.2 Hvilken plass har morsmålene som redskap i norsk- og fagopplæringen på ulike alderstrinn?
- 1.3 På hvilke måter brukes morsmålsstøttet undervisning, og hva er læreres erfaringer og vurderinger av dette?
- 1.4 Hvordan involveres hjemmet i opplæringen av nyankomne elever?
- 1.5 Hvordan brukes læreres kompetanse i undervisningen av nyankomne elever?
- 1.6 Hva slags pedagogisk oppfølging og individuell tilrettelegging får nyankomne elever?
- 1.7 Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy i oppfølgingen og tilretteleggingen, og hvordan vurderer lærere kartleggingsverktøyet?
- 1.8 I hvilken grad brukes kartleggingsresultater i oppfølgingen av elevene over tid?
- 1.9 Hvordan arbeider skolene for at nyankomne elever skal oppleve seg sosialt inkludert?
- 1.10 Hva slags psykososial tilrettelegging og oppfølging får elever med behov for det?
- 1.11 Hvilke ressurser og kompetansemiljøer har skolen som de drar nytte av i utformingen av opplæringstilbudene til nyankomne elever, og hvilken rolle spiller PP-tjenesten i dette?

Tema 2: Tilbudsutforming og regel forståelse

- 2.1 Hvem har ansvar for å fatte vedtak etter § 2-8 og 3-12?
- 2.2 Hvordan oppfattes regelverket? Finnes det forhold som skaper usikkerhet i tolkning av lov og regelverk?

- 2.3 Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy og oppstartsamtaler i tildelingen av opplæringstilbud?
- 2.4 Hva er vurderingene og avveiningene i skoleeiers organisering av opplæringstilbud? Hvilke beslutninger om organiseringen blir delegert til skoleleder?
- 2.5 Hvordan beskrives målgruppene for de ulike tilbudene?
- 2.6 Er det ulik grad av individuell tilrettelegging i de ulike tilbudstypene?
- 2.7 Hvordan tilrettelegges det for best mulig individuelle tilpasninger der hvor elevgruppen er sammensatt?
- 2.8 Hvordan varierer tilbudene og varigheten av dem mellom kommuner og mellom fylkeskommuner?
- 2.9 Hva er de viktigste kontekstuelle faktorene som bidrar til stabilitet og endring av tilbudene?
- 2.10 I hvilken grad er tilgang på kompetente lærere viktig for skoleeiers organisering av opplæringstilbud?
- 2.11 I hvilken grad følger organiseringen av tilbudene faste rutiner og oppsett, i hvilken grad er de utformet for situasjonelle behov?
- 2.12 Hvilke tiltak har skolen for å tilrettelegge for elevenes inkludering med andre elever ved skolen, både andre nyankomne og øvrige elever?

Tema 3: Erfaringer med opplæringstilbud

- 3.1 Hvordan opplever ulike grupper av elever tilbudet de får med tanke på trivsel, progresjon, læring, mulighet til å investere i faget, samt følelse av mestring?
- 3.2 Hvordan opplever ulike grupper av elever klassemiljøet og skolemiljøet?
- 3.3 Opplever elevene at undervisningen er tilpasset deres faglige og språklige nivå, og får de vist hva de kan?
- 3.4 Hvordan opplever elevene lærerens forventninger, kompetanse, oppmuntning og støtte? Opplever de at det tilrettelegges for at de får snakket norsk og deltatt faglig i trygge situasjoner?
- 3.5 Hva opplever elever, lærere samt psykososiale team som de største utfordringene med tanke på at elevene skal fullføre opplæringen?
- 3.6 Hvilke faglige, språklige og andre ressurser opplever elever og lærere at bidrar til elevens progresjon og fullføring?
- 3.7 Hvilke erfaringer har lærere med nyankomne elevers overgang fra ulike typer av opplæringstilbud til ordinært tilbud, og fra et skoleslag til et annet?
- 3.8 Får noen grupper av elever bedre utbytte av opplæringen enn andre, eventuelt hvorfor?
- 3.9 Kan ulike tilbudstyper knyttes til forskjellige mønstre av opplevelser av trygghet og tilhørighet?

- 3.10 I hvilken grad varierer elevenes erfaringer knyttet til ulike opplæringstilbud med for eksempel alder, migrasjonsbakgrunn, språklige bakgrunn og skolebakgrunn?
- 3.11 Hvilke typer av opplæringstilbud opplever skoleeier at fungerer godt? Hva er de viktigste grunnene til det?

Tema 4: Kompetanse og samarbeid

- 4.1 Hvilken formell kompetanse har lærere som underviser nyankomne elever, og i hvilken grad varierer dette mellom kommuner og skoler?
- 4.2 Hva slags kompetanse vurderer lærere selv som særlig viktig for de ulike oppgavene i opplæringen av nyankomne elever, og finnes det udekte kompetansebehov?
- 4.3 I hvilken grad erfarer lærere at de har kompetanse på psykososiale utfordringer og på å møte elever som har opplevd traumer knyttet til krig og flukt?
- 4.4 I hvilken grad har lærere mulighet til å utvikle sin kompetanse, og hvordan?
- 4.5 Opplever lærere å få støtte fra skolens ledelse og lærerkolleger, og fra andre profesjonsgrupper, som helsesykepleiere, psykologer, minoritetsrådgivere eller ansatte i PP-tjenesten?
- 4.6 Hvor stor grad av autonomi opplever læreren å ha i å utforme undervisningen?
- 4.7 I hvilken grad legges det til rette for et samarbeid mellom lærere i språklig tilrettelagte opplæringstilbud og andre faglærere?
- 4.8 Hva kjennetegner gode samarbeidsforhold mellom lærere og andre, inkludert morsmåslærere og -assistenter?

Vedlegg til kapittel 11

Vedlegg 11.1: Variabeldefinisjoner

Mål på formell utdanning, kompetanse og tilbudsstruktur

Lærerkollegiets formelle utdanning er målt som skoleleders svar på spørsmål om antall lærere som har utdanning i en halvårsenhet (30 studiepoeng) eller en helårsenhet (60 studiepoeng) i flerkulturell pedagogikk og/eller i norsk som andrespråk. I modellen benyttes to dummy-variabler som måler om lærerkollegiet har slik formell utdanning på ingen av områdene, på et av områdene eller på begge to områder. I tillegg måles antall lærere som har denne formelle utdanningen. Vi har altså to mål på lærernes utdanningsbakgrunn for å imøtekomme nyankomne elever opplæringsbehov, et mål som angir *bredde* ved å telle antall områder (ingen, et område, begge to) og et mål som angir *omfang* ved at vi teller antall lærere som har denne formelle utdanningen på disse to områdene.

Skolens kapasitet til å imøtekomme elevenes opplæringsbehov måles ved hjelp av fire indikatorer:

1. *Særskilt norskkompetanse*: Skoleledernes svar på påstanden «Vi har tilstrekkelig antall lærere med betydelig erfaring med å gi særskilt norskopplæring». Responsen er binær (andel som svarer «ja»).

2. *Kartleggingskompetanse*: Skoleledernes svar på påstanden «Vi har lærere som har kompetanse til å kartlegge nyankomne elevers ferdigheter og opplæringsbehov». Responsen er binær (andel som svarer «ja»).

3. *Migrasjonsrelevant kompetanse*: Skoleledernes svar på påstanden «Vi har helse- sykepleier/ psykolog/ andre tilknyttet skolen med særlig kompetanse på migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer)». Responsen er binær (andel som svarer «ja»).

4. *Antall kompetanser* (kapasiteter) på disse tre forannevnte områdene. Her summeres ja-svarene på skalaen fra 0 (=ingen) til 3 områder (=alle tre).

I modellens andre trinn undersøkes om lærerkollegiets formelle utdanning og skoleledernes oppfatning av skolens kompetanse til å møte nyankomne elevers opplæringsbehov er statistisk relatert til skolens opplæringstilbud til de nyankomne. Undervisningstilbudet måles ved hjelp av fire dummy-variabler: (1) Om skolen tilbyr opplæring i ordinære skoleklasser, gjerne i kombinasjon med opplæring i egne klasser, eller ikke. (2) Om skolen bare tilbyr opplæring i ordinære klasser. (3) Om skolen tilbyr opplæring i egne klasser for nyankomne, gjerne i kombinasjon med opplæring i ordinære klasser, eller ikke. (4) Om skolen bare tilbyr opplæring i egne klasser. I tillegg har vi summert ulike opplæringstilbud på en skala fra 0 (=ingen) til 4 eller flere. Enkeltilbudene er skissert i figurene 11.11 for grunnskolen og 11.13 for videregående opplæring. Denne kvantitative variabelen er indikator på bredden i skolens tilbud til de nyankomne elevene.

Bakgrunnsvariabler (kontekstindikatorer)

Den statistiske relasjonen mellom lærerkollegiets formelle utdanning, skoleleders vurdering av skolens kompetanse og skolens undervisningstilbud til nyankomne elever, kontrolleres for bakgrunnskjennetegn som type skole (videregående versus grunnskole), skolestørrelse (tredelt eller elevtall) og kommunens sentralitet (tredelt). Vi bruker en enkel lineær regresjonsmodell for å estimere denne statistiske relasjonen.

I tillegg har vi spesifisert modeller som opererer med mål på undervisningsbehovet (proxy for antall nyankomne elever).

Ustandardiserte regresjonskoeffisienter vil da angi beregnet endring i sannsynlighet for et bestemt utfall når vi sammenligner to ulike situasjoner – når vi tar hensyn til alle andre forhold som inngår i modellen (*ceteris paribus*).

Vedlegg 11.2: Skoleleders kompetansevurderinger som avhengige variabler

Vedleggstabell V.11.1 Andelen skoleledere som svarer ja på spørsmål om skolen har særskilt norskkompetanse, kartleggingskompetanse og migrasjonsrelevant kompetanse og antall kompetanser, etter om lærerkollegiet har formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, kontrollert for skoleslag, kommunens sentralitet og skolestørrelse. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon.

Uavhengige variable	Særskilt norskkompetanse		Kartleggingskompetanse		Migrasjonsrelevant kompetanse		Antall kompetanser	
	B	StB	B	StB	B	StB	B	StB
Konstant	0,170**	0,043	0,285***	0,046	0,104**	0,037	0,56***	0,083
Referanse: Ingen formell Utdanning								
Utdanning både i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk	0,217***	0,057	0,338***	0,062	0,073	0,049	0,628***	0,111
Utdanning på et av Områdene	0,035	0,045	0,193***	0,048	-0,016	0,039	0,212*	0,086
Videregående	0,169**	0,055	0,116	0,060	0,128**	0,048	0,414***	0,107
Referanse: Mindre sentral								
Mest sentral_kommune	-0,012	0,047	0,021	0,051	-0,002	0,041	0,007	0,092
Referanse: De minste skolene								
Mellomstore_skoler	0,007	0,051	0,066	0,056	0,05	0,044	0,123	0,1
De største_skolene	0,074	0,059	0,188***	0,064	0,06	0,051	0,322**	0,114
Justert R2	0,040		0,119		0,027		0,129	
Antall skoler	495		495		495		495	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Vedleggstabell V.11.2 Grunnskoleleders vurdering av skolens kompetanse på tre områder etter lærerkollegiets utdanning, skoletype, antall nyankomne, skolestørrelse og kommunens størrelse og sentralitet. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon. Utdrag av større tabell.

Uavhengige variable	Særskilt norskompetanse		Kartleggingskompetanse		Migrasjonsrelevant kompetanse		Antall kompetanser	
	B	StB	B	StB	B	StB	B	Std. Error
Referanse: Ingen formell Utdanning								
Utdanning både i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk	0,054	0,082	0,232*	0,092	-0,080	0,071	0,206	0,158
Utdanning på et av Områdene	-0,042	0,053	0,146*	0,059	-0,061	0,046	0,044	0,102
Antall lærere med studiepoeng på disse to områdene	0,034*	0,015	0,035*	0,016	0,042*	0,013	0,111*	0,028
Proxy antall nyankomne	0,001	0,001	-0,001	0,001	0,000	0,001	0,000	0,001
Har nyankomne=1 (ingen=0)	0,103	0,053	0,127*	0,060	-0,001	0,045	0,229*	0,103
Kontrollvariabler: Kommunalt tilbud, sentralitet, folketall, elevtall								
Justert R2	0,069		0,134		0,019		0,175	
Antall skoler	419		419		419		419	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Vedleggstabell V.11.3: Logit på skoleleders kompetansevurderinger med noen kontinuerlige variabler og dummy for å ha nyankomne elever.

Uavhengige variable	(1) Særskilt norskompetanse	(2) Kartleggingskompetanse	(3) Migrasjonsrelevant kompetanse	(4) Antall kompetanser
Ingen formell utdanning i flerkulturell pedagogikk eller norsk som andrespråk	1 (.)	1 (.)	1 (.)	1 (.)
Utdanning I en av dem	1.030 (0.265)	1.649 (0.432)	0.712 (0.213)	1.274 (0.264)
Utdanning I begge	2.064* (0.689)	2.646* (1.096)	1.012 (0.396)	2.309** (0.680)
Antall lærere med studiepoeng på disse to områdene	1.025 (0.0334)	1.146 (0.0912)	1.068 (0.0396)	1.099* (0.0423)
Skoleleder grunnskole	1 (.)	1 (.)	1 (.)	1 (.)
Skoleleder videregående	1.993* (0.678)	1.111 (0.379)	1.821 (0.693)	1.766 (0.521)
Proxy for antall nyankomne	1.007 (0.00404)	0.999 (0.00396)	1.002 (0.00357)	1.006 (0.00386)
Ingen nyankomne	1 (.)	1 (.)	1 (.)	1 (.)
Har nyankomne	1.620 (0.483)	1.745* (0.441)	1.388 (0.461)	1.785* (0.409)
Sentralitetsindeks 2020	0.998 (0.00104)	0.998 (0.000941)	0.999 (0.00119)	0.998* (0.000836)
Folketall	1.000 (0.000000826)	1.000 (0.000000818)	1.000 (0.000000884)	1.000* (0.000000672)
Elevtall	1.001 (0.000705)	1.001 (0.000731)	1.000 (0.000785)	1.001 (0.000582)
cut1	1.983 (1.496)	1.105 (0.744)	2.933 (2.527)	0.432 (0.260)
cut2				2.275 (1.368)
cut3				23.59*** (14.95)
Antall skoler	493	493	493	493
Pseudo R ²	0.074	0.115	0.043	0.082

Standardfeil i parentes.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Vedlegg 11.3: Utdanningstilbud som avhengig variabel

Vedleggstabell V.11.4 Organisatorisk innretning på tilbudene til nyankomne elever og bredden i tilbudene (antall tilbud) som funksjon av lærerutdanning (flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk), skoleleders vurdering av skolens kompetanse (særskilt norskopplæring, kartleggingskompetanse, migrasjonsrelevant kompetanse), skoleslag, skolestørrelse og kommunens sentralitet. Skoleleder er informant. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Egne klasser	Bare egne klasser	Ordinære klasser	Bare ordinære klasser	Antall tilbud
Hverken andrespråksdidaktikk eller flerkulturell pedagogikk	0	0	0	0	0
En av dem	-0.0599 (0.0491)	-0.0104 (0.0322)	0.000628 (0.0459)	0.0501 (0.0506)	-0.0830 (0.0882)
Begge	0.0798 (0.0632)	-0.00107 (0.0415)	0.0379 (0.0590)	-0.0430 (0.0651)	0.191 (0.114)
Skoleleder:				-0.0500	
Særskilt norskkompetanse	0.139** (0.0504)	0.0831* (0.0331)	0.00629 (0.0470)	(0.0519)	0.156 (0.0904)
Skoleleder:		-0.0297		-0.0391	
Kartleggingskompetanse	0.187*** (0.0466)	(0.0306)	0.178*** (0.0435)	(0.0480)	0.412*** (0.0836)
Skoleleder: Migrasjonsrelaterte utfordringer	0.0673 (0.0571)	0.0435 (0.0374)	0.00971 (0.0533)	-0.0141 (0.0587)	0.187 (0.102)
Skoleleder grunnskole	0	0	0	0	0
Skoleleder videregående	-0.0123 (0.0611)	-0.0179 (0.0401)	-0.0137 (0.0570)	-0.0193 (0.0629)	0.569*** (0.110)
Minst sentrale kommuner	0	0	0	0	0
Mellomsentrale kommuner	0.0527 (0.0529)	-0.0116 (0.0347)	0.0462 (0.0494)	-0.0181 (0.0545)	0.0595 (0.0950)
Mest sentrale kommuner	0.180** (0.0668)	-0.00604 (0.0438)	0.158* (0.0624)	-0.0282 (0.0688)	0.420*** (0.120)
De minste skolene	0	0	0	0	0
De mellomste skolene	0.151** (0.0573)	0.00951 (0.0376)	0.236*** (0.0534)	0.0952 (0.0589)	0.476*** (0.103)
De største skolene	0.272*** (0.0671)	0.115** (0.0440)	0.160* (0.0626)	0.00330 (0.0690)	0.640*** (0.120)
Constant	0.0958 (0.0689)	0.0618 (0.0452)	0.399*** (0.0643)	0.365*** (0.0709)	0.450*** (0.124)
Antall skoler	491	491	491	491	491
Justert R ²	0.126	0.029	0.076	0.002	0.229

Standardfeil i parentes

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Forsknings spørsmål som belyses i de ulike kapitlene i denne delrapporten (se også vedlegg til kapittel 1).....	15
Tabell 3.1 Antall informanter fra skolebesøk og intervjuer.....	34
Tabell 11.1 Fordeling av elever med vedtak om særskilt språkopplæring på grunn-skoler	142
Tabell 11.2 Fordeling av søkere på minoritetsspråklig grunnlag på videregående skoler	146
Tabell 11.3 Andel skoler som gir ulike former for opplæring til elever med vedtak om særskilt språkopplæring.....	148
Tabell 11.4 Gjennomsnittlig antall lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring etter antall nyankomne på skolen	151
Tabell 11.5 Gjennomsnittlig antall lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring etter om skolen gir opplæring i egne grupper	151
Tabell 11.6 Gjennomsnittlig antall offentlige skoler per kommune som ikke har elever med vedtak om særskilt språkopplæring, eller har elever med vedtak og tilbyr opplæring i egne grupper til ingen, noen eller samtlige, etter antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring	154
Vedleggstabell V.11.1 Andelen skoleledere som svarer ja på spørsmål om skolen har særskilt norskkompetanse, kartleggingskompetanse og migrasjonsrelevant kompetanse og antall kompetanser, etter om lærerkollegiet har formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk, kontrollert for skoleslag, kommunens sentralitet og skolestørrelse. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon.	203
Vedleggstabell V.11.2 Grunnskoleleders vurdering av skolens kompetanse på tre områder etter lærerkollegiets utdanning, skoletype, antall nyankomne, skolestørrelse og kommunens størrelse og sentralitet. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon. Utdrag av større tabell.....	204
Vedleggstabell V.11.3: Logit på skoleleders kompetansevurderinger med noen kontinuerlige variabler og dummy for å ha nyankomne elever.....	205

Vedleggstabell V.11.4 Organisatorisk innretning på tilbudene til nyankomne elever og bredden i tilbudene (antall tilbud) som funksjon av lærerutdanning (flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk), skoleleders vurdering av skolens kompetanse (særskilt norskopplæring, kartleggingskompetanse, migrasjonsrelevant kompetanse), skoleslag, skolestørrelse og kommunens sentralitet. Skoleleder er informant. Koeffisienter estimert ved lineær regresjon.....	206
---	-----

Figuroversikt

Figur 3.1 Illustrasjon av skoler og opplæringstilbud (søylar) fordelt på fylker og under ulike skoleeiere. Blå ellipse betyr gjennomførte skolebesøk (for delrapport) og grønn ellipse betyr forestående skolebesøk.....	31
Figur 5.1 De ti første caseskolene i studien etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller i egen klasse.....	52
Figur 9.1 Antall registrerte søknader om videreutdanning i andrespråkspedagogikk, antall søknader godkjent av skoleeier og antall godkjent av Utdanningsdirektoratet for studieårene 2017-18 til 2022-23.....	126
Figur 11.1 Antall elever i grunnskolen med vedtak om særskilt språkopplæring per fylke.....	143
Figur 11.2 Antall elever i grunnskolen med vedtak om særskilt språkopplæring per kommune. Mørkere blåfarge indikerer flere elever med vedtak, rødt indikerer ingen elever med vedtak.....	144
Figur 11.3 Kommuner etter innbyggertall og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring.....	145
Figur 11.4 Antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag til videregående skoler per fylke.....	146
Figur 11.5 Antall elever i videregående som har søkt på minoritetsspråklig grunnlag. Mørkere grønnfarge indikerer flere elever med vedtak, rødt indikerer ingen elever med vedtak.....	147
Figur 11.6 Lærertimer per år med tilpasset opplæring per elev med vedtak om særskilt språkopplæring.....	149
Figur 11.7 Lærertimer per elev med vedtak om særskilt språkopplæring som går til ulike former for tilrettelagt opplæring.....	150
Figur 11.8 Egne grupper vs. opplæring i ordinære klasser i grunnskolen.....	153
Figur 11.9 Opplæringstilbud til nyankomne elever, prosent. Respondentene har kunnet velge flere alternativer. Kilde: Bergene mfl. (2022).....	155
Figur 11.10 Opplæringstilbud til nyankomne elever på grunnskolenivå, vektet etter antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring.....	156

Figur 11.11 Opplæringstilbud til nyankomne elever på kommunalt nivå, vektet etter antall elever med vedtak om særskilt norskopplæring	157
Figur 11.12 Opplæringstilbud til nyankomne elever på videregåendenivå, vektet etter antall søkere på minoritetsspråklig grunnlag.....	158
Figur 11.13 Modell for å analysere sammenhengen mellom lærerkollegiets formelle utdanning, skoleleders oppfatning av skolens kompetanse på tre områder og skolens opplæringstilbud til nyankomne elever.....	161
Figur 11.14 Andel skoleledere som svarer at lærerkollegium og støttesystem (helsesykepleier/psykolog/andre med tilknytning til skolen) har tilstrekkelig kompetanse på tre områder: Migrasjonsrelaterte utfordringer, særskilt norskopplæring, kartlegging av ferdigheter og opplæringsbehov. Etter om lærerne har formell utdanning som halvårs- eller helårsheter i flerkulturell pedagogikk og/eller norsk som andrespråk. Prosent.	163
Figur 11.15 Statistiske effekter av formell utdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk på skoleledernes vurdering av tre kompetanseområder i opplæring av nyankomne elever (alt annet likt). Sannsynligheter estimert ved i lineær regresjon. Ikke-signifikante effekter er angitt som null effekt.....	164
Figur 12.1 Nyankomne elevers språklige, faglige og sosiale behov som utgangspunkt for tilbudsutforming.....	178

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no