



Rapport
2024:4

Vilkår for inkluderende opplæring

Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud
til nyankomne elever

Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Frida Felicia Vennerød-Diesen,
Gunhild Tveit Randen, Jens B. Grøgaard, Hajra Tahir og
Ørjan Arnevig Samuelson

Rapport
2024:4

Vilkår for inkluderende opplæring

Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud
til nyankomne elever

Berit Lødding, Marianne Takvam Kindt, Frida Felicia Vennerød-Diesen,
Gunhild Tveit Randen, Jens B. Grøgaard, Hajra Tahir og
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2024:4

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 978-82-327-0637-2 (online)
ISBN 987-82-327-0638-9 (trykk)
ISSN 1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Dette er sluttrapporten fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* som er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. NIFU har hatt prosjektansvar og samarbeidet med førsteamanuensis Gunhild Tveit Randen ved Høgskolen i Innlandet, professor emeritus Anne Golden ved MultiLing, Universitetet i Oslo og seniorforsker Brit Oppedal ved Folkehelseinstituttet.

Ørjan Arnevig Samuelsen har administrert spørreundersøkelsen til lærere og bidratt i kapittel 3.1. Jens B. Grøgaard har analysert spørreskjemamaterialet og skrevet store deler av kapittel 4, hvor også Hajra Tahir har bidratt vesentlig. De øvrige forfatterne har gjennomført skolebesøkene og intervjuene i 2023. I tillegg har Gunhild Tveit Randen skrevet kapittel 6 og det meste av kapittel 2.2 og 2.3. Frida Felicia Vennerød-Diesen har skrevet kapittel 8 og deler av kapittel 4, Marianne Takvam Kindt har skrevet kapittel 7 og vært assisterende prosjektleder. Berit Lødding har vært prosjektleder og skrevet resten av rapporten. Anne Golden har deltatt i skolebesøk samt lest og gitt innspill til hele rapporten i ulike faser. Britt Oppedal har lest og kommentert flere deler og bidratt i utviklingen av intervjuguide. Ragnar Alne har bistått i vurderingen av betingelser for systematiske forsøk. Ann Cecilie Bergene har kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke alle skolene som tok imot oss og de mange som har stilt opp til intervju samt alle lærerne som besvarte spørreundersøkelsen. Stor takk også til referansegruppen for prosjektet bestående av Anne Kathrine Blyverket ved Utdanningsforbundet, Ingebjørg Tonne ved MultiLing, Universitetet i Oslo og Dag Fjæstad ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, OsloMet, for grundig lesing og kloke innspill. Takk også til arbeidsgruppen for prosjektet i Utdanningsdirektoratet og til professor Nihad Bunar ved Stockholms universitet, oppnevnt av direktoratet som ekstern kvalitetssikrer, for meget verdifulle kommentarer.

Oslo, mai 2024

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
Summary	13
1 Oppdraget og forskningsspørsmål	17
1.1 Behov for kunnskap om nyankomnes opplæringstilbud.....	17
1.2 S sammensatt elevgruppe og ulike lokale vilkår	18
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.4 Rapportens disposisjon.....	20
2 Analytisk rammeverk	21
2.1 Inkludering	21
2.2 Pedagogisk innhold og praksis.....	23
2.3 Kartlegging av og for læring.....	28
2.4 Organisering i egne eller ordinære klasser.....	32
2.5 Lærerkompetanse og samarbeid	33
2.6 Oppsummering	35
3 Metoder og datagrunnlag	36
3.1 Lærersurvey	36
3.2 Casestudiene	37
4 Lærersurvey	43
4.1 Stilling, ansiennitet og utdanning	43
4.2 Hvordan foregår undervisningen?	53
4.3 Kartlegging.....	62
4.4 Kollegialt samarbeid og støtte.....	65
4.5 Psykososial støtte og sosial inkludering	68
4.6 Oppsummering	71
5 Casematerialet og tilbudsmønstre	73
5.1 21 caseskoler besøkt i 2022 og 2023	73

5.2	Informasjon innbakt i de fiktive skolenavnene.....	76
5.3	Casene som biter i større mønstre	76
5.4	Oppsummering	78
6	Kartlegging av og for læring	79
6.1	Hvem kartlegger, og hvilken kompetanse har de?.....	79
6.2	Hvilke verktøy brukes?.....	82
6.3	Udires kartleggingsverktøy <i>Språkkompetanse i grunnleggende norsk</i>	84
6.4	Oppsummering	86
7	Inkludering.....	88
7.1	Inkludering som rettighet	88
7.2	Når ivaretagelse av særrettigheter gir god inkludering: to eksempler	91
7.3	Inkludering som godhet	94
7.4	Inkludering som verdighet	96
7.5	Hvordan sikre inkludering i overføring til ordinært tilbud?.....	98
7.6	Oppsummering	100
8	Psykososial og spesialpedagogisk støtte fra skolesystemet.....	101
8.1	System og organisering	101
8.2	Fysisk helse.....	105
8.3	Psykisk helse og traumer.....	106
8.4	Yrkes- og studievalg.....	109
8.5	Praktisk hjelp.....	110
8.6	Spesialpedagogisk støtte.....	111
8.7	Sosial inkludering fra elevtjenestens perspektiv	112
8.8	Oppsummering	113
9	Rammefaktorer.....	115
9.1	Lov og regelverk	115
9.2	Opplevde uklarheter og mangler i lovverket	116
9.3	Variasjon i tilbudstyper og -omfang.....	122
9.4	Bemanning og kompetanseutvikling.....	129
9.5	Oppsummering	131
10	Elever fra Ukraina	133
10.1	En annerledes gruppe nyankomne.....	133
10.2	Behov for flere kompetente lærere.....	138
10.3	Oppsummering	140

11	Konklusjoner og anbefalinger	142
11.1	Pedagogisk innhold og praksis.....	142
11.2	Regelforståelse og tilbudsutforming	145
11.3	Erfaringer med opplæringstilbud	152
11.4	Kompetanse og samarbeid.....	155
11.5	Vilkår for god opplæring.....	156
11.6	Anbefalinger til skoler og skoleeiere.....	158
11.7	Anbefalinger til nasjonale utdanningsmyndigheter	159
	Referanser.....	161
	Vedlegg.....	171
	Lærersurvey.....	171
	Tabelloversikt.....	176
	Figuroversikt.....	177

Sammendrag

Vilkårene for inkluderende opplæring av nyankomne elever omfatter blant annet anerkjennelse av elevenes kunnskaper og ressurser, læreres kompetanse i tilrettelegging for andrespråklæring, godt samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og oppfølging av den lovfestede retten til særskilt språkopplæring.

Oppdraget

Prosjektet *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* har vært gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden november 2021 – mai 2024. Prosjektgruppen har bestått av forskere ved NIFU, Høgskolen i Innlandet, MultiLing ved Universitetet i Oslo og Folkehelseinstituttet. Formålet har vært å bringe frem dyptpløyende, beskrivende kunnskap om opplæringssituasjonen for barn og unge i alderen 6–24 år som nylig har kommet til landet.

Datagrunnlaget for sluttrapporten er besøk ved 21 skoler fordelt på barneskoler, ungdomsskoler videregående skoler og voksenopplæring og intervjuer med elever, lærere, skoleledere, elevtjeneste, skoleeiere, PP-tjeneste og rådgivere i kommunalt mottaksapparat. Prosjektet har i tillegg gjennomført en landsomfattende spørreundersøkelse til lærere som underviser nyankomne elever.

Konklusjoner i tidligere delrapport og nye oppmerksomhetsområder

En delrapport fra prosjektet ble ferdigstilt i 2022. Den fremhever at opplæringstilbudene må balansere språklig, faglig og sosial støtte til de nyankomne elevene, noe det kan være krevende å få til i ett og samme opplæringstilbud. Den fremhevet også viktigheten av at skolen har en velbegrunnet og gjennomtenkt plan for inkludering av nyankomne elever i skolefelleskapet, at lærerne har kompetanse på andrespråklæring og at skolen arbeider systematisk for at de nyankomne elevene kan bygge relasjoner til hverandre og til andre elever. Disse konklusjonene bekreftes i denne sluttrapporten.

Et annet viktig resultat er fordeler ved egne klasser for nyankomne, fremfor innplassering i ordinære klasser, for at lærerne skal kunne gi oppmerksomhet til, tilrettelegge for og følge opp den enkelte nyankomne eleven. Lærersurveyen viser

at lærere som i hovedsak underviser i egne klasser, rapporterer i signifikant større grad enn lærere for ordinære klasser at de nyankomne elevene kjenner seg trygge på å snakke norsk i klassen. Å *bruke* norsk er en vesentlig del av innlæringsprosessen.

I denne sluttrapporten har vi skarpere søkelys på inkludering som vilkår for læring, erfaring med og bruk av kartleggingsverktøy og skolens beredskap for å støtte elever med psykososiale utfordringer eller traumer. Uklarheter for nyankomne elever i lovverket har også kommet tydeligere frem i analysene.

Inkludering som rettighet, godhet og verdighet

Inkludering handler om skolens evne til å favne alle elever som aktive og likeverdige deltakere i skolefelleskapet ut fra deres forutsetninger. Vi har sett nærmere på tre aspekter: inkludering som rettighet, som godhet og som verdighet. Vi finner alle disse aspektene i ulike caseskoler.

Inkludering som rettighet innebærer likeverdig tilgang til kunnskap og læringsutbytte for alle elever. Retten til særskilt språkopplæring er definert i opplæringsloven som rett til særskilt opplæring i norsk, og hvis nødvendig også tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. «Hvis nødvendig» ser imidlertid ut til å bli tolket svært ulikt. Noen kommuner og skoler prøver å legge til rette for at alle nyankomne elever skal få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, mens andre synes å legge til grunn at slik opplæring aldri er nødvendig.

Inkludering som godhet kan gjenfinnes i læreres ønske om at alle elever skal oppleve tilhørighet, men lærere kan også erfare at det finnes strukturelle og kompetanserelaterte begrensninger. Dette kan gi seg utslag i oppfatninger om mangler ved de nyankomne elevene eller at det mest av alt er synd på dem. Dårlige rammebetingelser, lite ledelsesinvolvering og lite kompetanse på andrespråklæring kan dermed føre til at det å gjøre det koselig og trygt for de nyankomne elevene blir viktigere enn deres læringsutbytte og faglige utvikling.

Inkludering som verdighet innebærer å anerkjenne elevenes språklige ressurser og erfaringer og bygge videre på deres kompetanser slik at de opplever læringsutbytte og mestring. Lærere og ledere på skoler som tilstreber en slik inkludering, fremhever viktigheten av at lærerne har kompetanse på andrespråklæring, at det finnes rom for nivådeling av undervisningen, også i egne klasser for nyankomne, samt god tilgang på morsmåls lærere for tospråklig fagopplæring. Det er også tydelig at disse skolene ikke anser seg for å være i mål, men stadig stiller spørsmål om hvordan skolen ytterligere kan styrke inkluderingen.

Kartlegging krever kompetanse

Oppstartsamtale er gjerne grunnlaget for vedtak om særskilt språkopplæring. Ifølge lovverket skal elevene også kartlegges underveis for å vurdere om de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å gå over til ordinær undervisning. Fire av ti lærere rapporterer at de bruker Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy fra 2021. Dette er et verktøy som konkretiserer hva en skal forstå med «tilstrekkelige ferdigheter i norsk», og det forutsetter kompetanse i andrespråklæring. Mange lærere kommenterer at kartlegging er krevende og at de savner opplæring. Kartlegging krever også tid, samarbeid mellom kolleger og oppfølging av elevene for at den skal føre til bedre og mer tilpasset opplæring. Nyankomne elever vil ikke få samme vurdering fra sted til sted så lenge kartleggingsverktøyene krever høy grad av profesjonelt skjønn, det er mange uegnede verktøy i bruk og det ikke stilles krav til sakkyndighet for den som kartlegger.

Skolenes psykososiale støtte og oppfølging ved traumer varierer

Ved noen skoler prioriterer elevtjenesten nyankomne elever fordi de erfarer at de har store behov, mens andre skoler synes å nedprioritere dem av samme grunn og fordi elevtjenesten har knappe tidsressurser. Ved noen skoler er dette også en årsak til at ikke alle elever får individuelle konsultasjoner med helsesykepleier. Ved alle skoler er elevtjenesten uansett avhengig av læreres oppmerksomhet og erfaring for å oppdage elever som strever med opplevelser fra krig, flukt eller med å være atskilt fra familie. Syv av ti lærere rapporterer om behov for opplæring i psykososiale forhold, inkludert traumehåndtering, mens i intervjuene har helsesykepleiere, assistenter og miljøarbeidere fortalt at de selv har slike kompetansebehov.

Uklarheter og mangler i lovverket

Uenighet om det er kommunen eller fylkeskommunen som har ansvar for nyankomne 16- og 17-åringer rapporteres i flere casefylker, og dette tilskrives innføringen av ny integreringslov i 2021. Dessuten varierer det om fylkeskommuner krever dokumentasjon på gjennomført grunnskole, eventuelt realkompetansevurdering, eller om rett til videregående opplæring tilkjennes ut fra en sannsynlighetsvurdering. Innholdet i og målgrupper for innføringstilbud varierer også mellom fylkeskommuner.

Noen lærere og skoleledere er kritiske til at det ikke er utarbeidet læreplan i engelsk for elever med kort botid og som aldri tidligere har hatt engelsk. Lovverket har imidlertid underutnyttede muligheter for fleksibilitet i fag- og timefordeling, både for elever i ordinære klasser og i innføringstilbud. Elever i studieforberedende programmer må bestå alle fag, også engelsk og andre fremmedspråk, for å få vitnemål. I yrkesfaglige programmer er engelsk som avsluttende femtimersfag

på vg1, svært krevende for nyankomne som tidligere ikke har hatt engelsk som fag. De må likevel bestå for å få fagbrev, med mindre PP-tjenesten kan påvise at eleven har lærevansker. Etter at norsk er flyttet til vg2 i yrkesfag finner skoler det vanskelig å sikre nyankomne elevers utvikling i norsk gjennom yrkesfaglig vg1.

Anbefalinger

På grunnlag av resultater fra dette prosjektet har vi anbefalinger både til skoler og skoleeiere samt til nasjonale utdanningsmyndigheter. Disse er nærmere utdypet og begrunnet i konklusjonkapittelet.

Anbefalinger til skoler og skoleeiere

- Sikre god inkludering gjennom skoleansattes kompetanseutvikling
- Gi elevene mulighet til å benytte språk de kan fra før som redskap for læring
- Bruke egnede kartleggingsverktøy og følge opp resultatene
- Utnytte muligheter for fleksibilitet som finnes i lovverket

Anbefalinger til nasjonale utdanningsmyndigheter

- Styrke tilbud om videreutdanning for lærere i andrespråkspedagogikk
- Styrke kompetanseutvikling i psykososiale utfordringer og traumehåndtering
- Utvikle veiledninger til lov og regelverk som angår nyankomne elever
- Styrke engelskopplæringen for elever som tidligere ikke har hatt faget
- Utvikle ordningen med privatisteksamen i andre fremmedspråk
- Vurdere endring i fag- og timefordeling i yrkesfag

Summary

The conditions for inclusive education of newly arrived immigrant students include, among other things, recognition of the students' knowledge and resources, teachers' competence in facilitating second language learning, good cooperation between different professional groups and follow-up of the statutory right to special language education.

The assignment

The *Research on Educational Programmes for Newly Arrived Students* project was carried out on assignment from the Norwegian Directorate of Education and Training in the period November 2021 to May 2024. The project group has consisted of researchers at The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), Inland Norway University of Applied Sciences, MultiLing at the University of Oslo and the Norwegian Institute of Public Health. The objective was to bring forth in-depth descriptive knowledge about the educational situation of children and young people aged 6–24 who have recently arrived in Norway.

The source data for the final report are visits to 21 schools, divided between primary schools, lower and upper secondary schools and adult education, and interviews with students, teachers, school leaders, student services, school owners, the Educational and Psychological Counselling Service (PPT) and advisers in the municipal refugee reception system. The project has also conducted a nationwide survey for teachers who educate newly arrived immigrant students.

Conclusions of the interim report and new focus areas

An interim report from the project was completed in 2022. It highlights that the educational programmes must balance language and academic and social support for newly arrived immigrant students, which can be difficult to achieve in one and the same educational programme. It also highlighted the importance of schools having a well-grounded and thought-out plan for including newly arrived immigrant students in the school community, teachers having competency in second-language teaching and that the school systematically works on ensuring that

newly arrived immigrant students can build relationships with each other and other students. These conclusions are confirmed in this final report.

Another important result is the advantages of separate classes for new arrivals instead of placing them in ordinary classes, so teachers can give each individual student attention, adaptation, and follow-up. The teacher survey shows that teachers who primarily teach in separate classes report to a far greater degree than teachers in ordinary classes that newly arrived immigrant students feel confident in speaking Norwegian in the classroom. Using Norwegian is an important part of the learning process.

In this report, our focus is more strongly attached to inclusion as a condition for learning, experience with and the use of mapping tools and the preparedness of schools for supporting students with psychosocial challenges or traumas. The uncertainties for newly arrived immigrant students in legislation are also more transparent in the analysis.

Inclusion as a right, goodwill and dignity

Inclusion concerns the competency of schools to embrace all students as active and equal participants in the school community based on their abilities. We have looked more closely at three aspects: inclusion as a right, goodwill and dignity. We find all these aspects in various case schools.

Inclusion as a right entails equal access to knowledge and learning outcomes for all pupils. The right to adapted language training is defined in the Education Act as the right to adapted instruction in the Norwegian language and, if necessary, bilingual subject teaching and mother tongue instruction as well. "If necessary", however, seems to be interpreted very differently. Some municipalities and schools try to arrange for all newly arrived immigrant students to receive mother tongue instruction and bilingual subject teaching, whilst others seem to assume that such education is never necessary.

Inclusion as goodwill can be found through teachers wanting all students to experience the sense of belonging, but teachers may also meet structural and competency related limitations. This may result in the perception that newly arrived immigrant students are lacking something – or someone worthy of pity. Poor framework conditions, little managerial involvement and lack of competency in second language teaching may therefore lead to the assumption that building a comfortable and sheltered environment is more important than the students' learning outcomes and academic development.

Inclusion as dignity entails acknowledging the students' linguistic resources and building further on their competencies so they achieve learning outcomes and experience mastery. Teachers and leaders at schools that strive for such inclusion emphasise the importance of teachers having competency in second language

teaching, capacity for splitting the lessons into different levels, also within separate classes for new arrivals, and access to mother tongue teachers for bilingual subject teaching. It is also evident that these schools do not consider themselves as having reached the goal; they continuously ask how they can further strengthen inclusion.

Using mapping tools requires competency

A start-up interview generally forms the basis for a decision on adapted language education. According to legislation, the students shall also be mapped along the way to assess whether they have sufficient Norwegian language skills to transfer to ordinary lessons. Four out of ten teachers report that they use the Norwegian Directorate of Education and Training's mapping tool from 2021. This is a tool that concretises what sufficient Norwegian language skills mean and it requires competency in Norwegian as a second language. Many teachers comment that mapping is demanding and that they lack the necessary training. Mapping also requires time, cooperation between colleagues and follow-up of the students, so the mapping leads to improved and more adapted education. Newly arrived immigrant students will not be assessed in the same way everywhere as long as the mapping tools require a high level of professional discretion; many unsuitable tools are being used and there are no requirements in terms of the expertise of the mapper.

Psychosocial support and trauma follow-up in schools vary

At some schools, the student support service prioritises newly arrived immigrant students because they find that they have greater needs, whilst others seem to give them less priority for the same reason and because the student support service has limited time resources. At some schools, not all students are given individual consultations with a health nurse. Regardless of this, the student support service at all schools relies on the teacher's attentiveness and experience to detect students who are struggling with experiences related to war, fleeing or being separated from their families. Seven out of ten teachers report the need for training in psychosocial matters, including handling of trauma, whilst in the interviews, health nurses, assistants and milieu workers said they needed such competencies themselves.

Ambiguities and shortcomings in legislation

Disagreement between the municipalities and county municipalities about who is responsible for newly arrived 16–17-year-olds is reported and attributed to the introduction of the new Integration Act in 2021. In addition, it varies whether county municipalities demand documentation of completed primary and lower

secondary education or whether the right to upper secondary education is granted based on a consideration of probability. The content of and target groups for the introductory classes also varies between county municipalities.

Some teachers and school leaders are critical that an English curriculum has not been prepared for students who have arrived recently and have never studied English. The legislation, however, has underutilized opportunities for flexibility in the distribution of subjects and hours, both in ordinary and in introductory classes. Students in general studies programmes must pass all subjects, also English and another foreign language, in order to receive a certificate of upper secondary education. English as a five-hour per week subject in first year of vocational education programmes is very difficult for the same kind of students. Nonetheless, it is required to get a trade certificate unless the Educational and Psychological Counselling Service can prove that the student has learning difficulties. Since Norwegian has been moved to the second year of vocational education, schools are finding it difficult to ensure that newly arrived immigrant students will develop their Norwegian language skills during the first year of vocational education.

Recommendations

Based on the results from this project, we have formulated recommendations both for schools, school owners and national education authorities. These are expanded upon and grounded in the conclusion chapter.

Recommendations for schools and school owners

- Safeguard good inclusion through competency development of school staff.
- Give the students the opportunity to use languages they command as a tool for learning.
- Use suitable mapping tools and follow up the results.
- Take advantage of the possibilities for flexibility that legislation provides.

Recommendations to national education authorities

- Strengthen professional development for teachers in second language pedagogy.
- Strengthen competency in psychosocial challenges and trauma handling.
- Develop guides on laws and regulations concerning newly arrived immigrant students.
- Strengthen English language education for pupils who have not had the subject before.
- Develop the external candidate examination scheme in other foreign languages.
- Consider changing distribution of subjects in vocational education.

1 Oppdraget og forskningsspørsmål

1.1 Behov for kunnskap om nyankomnes opplæringstilbud

Gjennom de siste ti årene har ulike regjeringer fremhevet behov for å styrke kunnskapsgrunnlaget om opplæringstilbudene til elever som nettopp har innvandret. Særlig har det vært pekt på behov for mer kunnskap om situasjonen for ungdom som kommer sent i skoleløpet og med lite skolebakgrunn (Meld. St. 6 (2012–2013)). Thorshaug og Svendsen (2014) systematiserte kunnskapen om situasjonen og vilkårene for at denne elevgruppen skal lykkes. De fant svært lite tverrfaglig forskning om effekter av opplæringsmodeller og språkopplæring. Et annet spørsmål har vært hvilke tilbud som virker best for nyankomne elever (Kunnskapsdepartementet 2019). Wollscheid mfl. (2017) fant at kunnskapsgrunnlaget var for tynt til å trekke entydige konklusjoner om effekten av tiltak og anbefalte flere effektstudier med robust design. Lødding mfl. (2020) kom frem til at effektvaluering av opplæringstilbudene til nyankomne elever ikke kunne anbefales på grunn av lite informasjon, mangelfullt datagrunnlag, etiske hensyn og vanskeligheter med å inkludere et tilstrekkelig antall elever.

Dette prosjektet, *Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* som gjennomføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, skal gi grundige beskrivelser av opplæringssituasjonen for nyankomne elever i alderen 6–24 år samt dybdekunnskap blant annet om det pedagogiske innholdet og praksis i tilbudene, læreres og elevers erfaringer, lærerkompetanse, regelforståelse og bruk av kartleggingsverktøy. Prosjektet ble igangsatt før Russland invaderte Ukraina i februar 2022. Kunnskapsbehovene er fortsatt store med tilstrømmingen av fordrevne fra Ukraina.

Hensikten med prosjektet er å bringe frem grundig beskrivende forskning om nyankomne elevers opplæringssituasjon i grunnskolen og videregående opplæring, mens en delhensikt er å berede grunnen for fremtidige systematiske forsøk. For å løse oppdraget, samarbeider NIFU med forskere fra Høgskolen i Innlandet, MultiLing ved Universitetet i Oslo og Folkehelseinstituttet. Tidligere har vi levert en omfattende delrapport (Lødding mfl. 2022).

1.2 Sammensatt elevgruppe og ulike lokale vilkår

Nyankomne barn og unge er en svært sammensatt elevgruppe med hensyn til alder, skoleerfaring, faglige og språklige ferdigheter, landbakgrunn og migrasjons-erfaringer (Nilsson 2023). Opplæringsbehovene er svært forskjellige for nyankomne 6-åringer sammenlignet med 16-åringer. Særlig blant de eldste vil omfanget av tidligere skolegang ha stor betydning for progresjonen gjennom utdanningssystemet.

Også nyankomne elever har grunnleggende rettigheter. Ifølge §2-1 i opplæringsloven har barn i grunnskolealder rett til grunnskoleopplæring når de skal være i Norge i mer enn tre måneder. 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).

I de samme lovparagrafene fremgår det at skoleeier kan velge å organisere opplæringen for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Gitt at kompetanse, ressurser og øvrige vilkår for organisering og differensiering av tilbudene varierer, er det tenkelig at det vil kunne oppstå avstand mellom hva elevene har rett til og behov for og hva de i praksis får tilbud om (Lødding mfl. 2020, Rambøll 2016, 2018).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingene for dette forskningsprosjektet lyder:

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

Den første problemstillingen setter søkelys på innholdet i opplæringen og aktiviteter i klasserommet og på skolen, mens den andre setter rammebetingelsene for et godt opplæringstilbud i forgrunnen.

Forskningsspørsmålene i prosjektet fordeler seg på fire temaområder, som vist i tabell 1.1, som også indikerer i hvilke kapitler hvert av forskningsspørsmålene er belyst.¹ Kapitlene 4 og 6–9 viser innledningsvis til de relevante forskningsspørsmålene, og de er alle belyst i kapittel 11, i hovedsak i samme rekkefølge som de fremstår i tabell 1.1. Svært mange av forskningsspørsmålene ble (også) belyst i delrapporten. Vi forsøker å inkludere og sammenfatte dette i denne rapporten der hvor det er aktuelt, men den interesserte leser vil finne grundigere fremstillinger i delrapporten.

¹ I forståelse med oppdragsgiver har vi redusert antallet forskningsspørsmål (fra 42 til 39). Vi har likevel beholdt den opprinnelige nummereringen som i vedlegg til kapittel 1 i delrapporten. D står for «delrapport» i tabell 1.1. Forskningsspørsmålene som ikke ble besvart i delrapporten, men som besvares her, er 1.7, 1.8, 1.10, 1.11, 3.5, 3.6, 3.11, 4.5, 4.6 og 4.8.

Tabell 1.1 Temaområder, forskningsspørsmål og kapitler hvor de er belyst i denne sluttrapporten.

Nr.	Temaområde og forskningsspørsmål	Kap.
1	Pedagogisk innhold og praksis	
1.1	Hva er det pedagogiske innholdet i den språklige tilretteleggingen av opplæringen for nyankomne elever?	D
1.2	Hvilken plass har morsmålene som redskap i norsk- og fagopplæringen på ulike alderstrinn?	4 9
1.3	På hvilke måter brukes morsmålsstøttet undervisning, og hva er læreres erfaringer og vurderinger av dette?	9
1.4	Hvordan involveres hjemmet i opplæringen av nyankomne elever?	D
1.5	Hvordan brukes læreres kompetanse i undervisningen av nyankomne elever?	4 6 9
1.6	Hva slags pedagogisk oppfølging og individuell tilrettelegging får nyankomne elever?	9
1.7	Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy i oppfølgingen og tilretteleggingen, og hvordan vurderer lærere kartleggingsverktøyet?	4 6
1.8	I hvilken grad brukes kartleggingsresultater i oppfølgingen av elever over tid?	4 6
1.9	Hvordan arbeider skolene for at nyankomne elever skal oppleve seg sosialt inkludert?	7
1.10	Hva slags psykososial tilrettelegging og oppfølging får elever med behov for det?	8
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?	8 9
2	Tilbudsutforming og regel forståelse	
2.1	Hvem har ansvar for å fatte vedtak etter § 2-8 og 3-12?	9
2.2	Hvordan oppfattes regelverket? Finnes det forhold som skaper usikkerhet i tolkning av lov og regelverk?	9
2.3	Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy og oppstartsamtaler i tildelingen av opplæringstilbud?	4 6 9
2.4	Hva er vurderingene og avveiningene i skoleeiers organisering av opplæringstilbud? Hvilke beslutninger om organiseringen blir delegert til skoleleder?	9
2.5	Hvordan beskrives målgruppene for de ulike tilbudene?	5 9
2.6	Er det ulik grad av individuell tilrettelegging i de ulike tilbudstypene?	D
2.7	Hvordan tilrettelegges det for best mulig individuelle tilpasninger der hvor elevgruppen er sammensatt?	9
2.8	Hvordan varierer tilbudene og varigheten av dem mellom kommuner og mellom fylkeskommuner?	4 9
2.9	Hva er de viktigste kontekstuelle faktorene som bidrar til stabilitet og endring av tilbudene?	9
2.10	I hvilken grad er tilgang på kompetente lærere viktig for skoleeiers organisering av opplæringstilbud?	9 10
2.11	I hvilken grad fører organiseringen av tilbudene faste rutiner og oppsett, i hvilken grad er de utviklet for situasjonelle behov?	9 10
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?	D
3.3	Opplever elevene at undervisningen er tilpasset deres faglige og språklige nivå, og får de vist hva de kan?	D
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?	D
3.5	Hva opplever elever, lærere samt psykososiale team som de største utfordringene med tanke på at elevene skal fullføre opplæringen?	7 9
3.6	Hvilke faglige, språklige og andre ressurser opplever elever og lærere at bidrar til elevens progresjon og fullføring?	7 9

Nr.	Temaområde og forskningsspørsmål	Kap.
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?	4
3.8	Får noen grupper av elever bedre utbytte av opplæringen enn andre, eventuelt hvorfor?	D
3.9	Kan ulike tilbudstyper knyttes til forskjellige mønstre av opplevelser av trygghet og tilhørighet?	7
3.11	Hvilke typer av opplæringstilbud opplever skoleeier at fungerer godt? Hva er de viktigste grunnene til det?	9
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
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 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?	4 8
4.4	I hvilken grad har lærere mulighet til å utvikle sin kompetanse, og hvordan?	9
4.5	Opplever lærere å få støtte fra skolens ledelse og lærerkolleger, og fra andre profesjonsgrupper, som helsesykepleiere, psykologer, mangfoldsrådgivere eller ansatte i PP-tjenesten?	4 8
4.6	Hvor stor grad av autonomi opplever læreren å ha i utformingen av undervisningen?	4
4.7	I hvilken grad legges det til rette for et samarbeid mellom lærere i språklig tilrettelagte opplæringstilbud og andre faglærere?	4
4.8	Hva kjennetegner gode samarbeidsforhold mellom lærere og andre, inkludert morsmålslærere og assistenter?	9

I delrapportens konklusjonskapittel varslet vi at enkelte temaer skulle få mer oppmerksomhet i sluttrapporten, som: i) bruk av kartleggingsverktøy, ii) tilrettelegging av særskilt språkopplæring for nyankomne elever i ordinære klasser og iii) samarbeid mellom lærere og andre profesjonsgrupper samt iv) støtte fra ledelse og kolleger slik dette oppleves av lærere som underviser nyankomne elever. Overordnet har vi anlagt et tydeligere perspektiv på inkludering.

1.4 Rapportens disposisjon

I kapittel 2 tydeliggjør vi det analytiske rammeverket for de fire temaområdene med forskningsspørsmål, og i kapittel 3 redegjør vi for innsamling og analyse av både kvantitative og kvalitative data. Kapittel 4 presenterer resultater fra den landsomfattende spørreundersøkelsen til lærere som har erfaring fra å undervise nyankomne elever. I kapittel 5 gir vi en oversikt over casematerialet og skolene vi har besøkt. Kapittel 6 omhandler læreres kartlegging av nyankomne elever og kapittel 7 tar for seg ulike aspekter ved inkludering. Kapittel 8 gir innsikt i elevtjenestens arbeid og kapittel 9 setter søkelys på rammefaktorer, Kapittel 10 handler om erfaringer med elever fra Ukraina. Kapittel 11 sammenfatter funnene og våre anbefalinger.

2 Analytisk rammeverk

I dette kapitlet gjennomgår vi forskning innenfor alle de fire temaområdene som utgjør vårt forskningsprosjekt og som rammer inn forskningsspørsmålene gjengitt i kapittel 1. I denne sluttrapporten har vi valgt å vie mer oppmerksomhet til inkludering, slik vi også forespeilet i delrapporten (Lødding mfl. 2022). Betydninger av inkluderingsbegrepet drøftes først i dette kapitlet, og vi søker å tydeliggjøre hvordan det er relevant gjennom de påfølgende delkapitlene.² Under overskriften 'pedagogisk innhold og praksis' trekker vi inn forskning på relativt store forskningsfelt som andrespråklæring, flerspråklighet, deltakelse og investering og dessuten psykososiale forhold blant de mest utsatte og sårbare nyankomne elevene. Under overskriften 'kartlegging av og for læring' handler det om vilkår for å foreta meningsfull kartlegging av nyankomne elever som forutsetning for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring og undervisning for å vurdere overgang til ordinær opplæring.³ Under overskriften 'organisering i egne eller ordinære klasser' gjennomgår vi forskning som er relevant for våre analyser av det empiriske materialet.⁴ 'Lærerkompetanse og samarbeid' for å imøtekomme nyankomne elever er det siste temaet i kapitlet.

2.1 Inkludering

Begrepet inkludering har opphav i spesialundervisningsfeltet hvor det til å begynne med ble fremmet som kritikk av praksisen med å skille elever basert på forestillinger om deres evner, men inkluderingsbegrepet er etter hvert blitt utvidet til å omfatte alle former for mangfold (Folke 2017). Ifølge dokumentstudier har introduksjonen av begrepet i Norge vært tidfestet til Reform 97, og dette er forstått som direkte inspirert av Unescos Salamanca-erklæring fra 1994 (Strømstad mfl. 2004, Jortveit 2014). Erklæringen gir uttrykk for at inkludering angår alle

² Innholdet i dette kapitlet er delvis lett bearbejdet tekst fra kapittel 2 i delrapporten og delvis ny og mer utdypende tekst om inkludering og om kartlegging.

³ Dette hører under temaområdet *regelforståelse og tilbudsutforming* presentert i kapittel 1.

⁴ Dette hører under temaområdet *erfaring med ulike opplæringstilbud* presentert i kapittel 1.

elever fra begynnelsen av deres skolegang og ikke bare integrering av elever som tidligere har vært ekskludert (Folke 2017).

I opplæringsammenheng har inkluderingsbegrepet til dels erstattet integreringsbegrepet, og selv om de brukes om hverandre, kan de kontrasteres. Jortveit (2014) påpeker at *inkludering* handler om skolen (den inkluderende skolen), mens *integrering* tradisjonelt handler om individet (det integrerte barnet). Inkludering peker altså mot at skolen må forandre seg, mens integrering har vært mer orientert om at eleven skulle passe inn i skolen. Jortveit (2014) hevder videre at den tidligere integreringspedagogikken var orientert om fysiske og til dels sosiale forhold, mens det senere legges større vekt på kvalitet og at opplæringen skal ha et relevant faglig innhold. Hun definerer begrepet slik:

Inkludering [...] kan forstås som en likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap, altså læringsutbytte i skolen, en skole der alle er aktivt deltakende. [...] Elevene er da med på å bidra til fellesskapet og vil være en del av fellesskapet ut fra egne forutsetninger (Jortveit 2014, side 12).

Med vekten på aktiv deltakelse samt likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap mener vi at denne definisjonen av inkludering er vel egnet også for vårt prosjekt. Fellesskapet som fremheves i sitatet, gjør det åpenbart at inkludering angår flere nivåer: elever, lærere, skoleledere, skoleeiere og lovgivere. Individuets erfaringer vil være betinget av strukturelle forhold, hvor juridiske, organisatoriske, pedagogiske og sosiale forhold har betydning (Folke 2017, Nilsson og Bunar 2016).

Anvendt på skolen blir inkludering forstått som en prosess mot et mål som aldri nås, mer enn en tilstand (Vislie 2004, Jortveit 2014). Målet vil være i stadig bevegelse, og mangfoldet spiller inn på retningen: en jobber *med* inkludering *for* inkludering. Inkludering kan karakteriseres som et rotsystem som stadig vokser og danner nye begynnelse, og hvor mangfoldet gir grunnlag for å stadig utvikle og forbedre opplæringsvilkårene (Allan 2008 referert i Jortveit 2014). Inkludering blir også forstått som en holistisk tilnærming når en vektlegger skolens evne til å favne alle elever.

En kan også hevde at inkluderingsbegrepet står i fare for å miste sin analytiske verdi ved at det kan komme til å bety alt og ingenting (Folke 2017). For eksempel ser vi en dobbelthet i at *inkludering* betegner både mål og middel (Strømstad mfl. 2004, Jortveit 2014).

Til tross for stadig sterkere vektlegging av inkluderingsbegrepet som relevant og betimelig på skolenivå, synes narrativer om *integrering* å leve videre relativt upåvirket. Ringrose mfl. (2023) finner at læreres forestillinger om integrering går ut på at (voksne) innvandrere trenger sosiale relasjoner til «norske», og de trenger å tilegne seg formelle kunnskaper og norske verdier. Dette tolker forfatterne som uttrykk for at kulturell likhet fortsatt forstås som et premiss for tilgang til arbeid

og deltakelse i samfunnet. Brukt utover skolekonteksten mener Rytter (2019) at begrepet integrering har mistet sin analytiske betydning etter som politiske og moralske aspekter ved begrepet er blitt stadig mer dominerende i offentligheten. Integreringsbegrepet brukes gjerne for å betegne minoriteter og deres mer eller mindre utilstrekkelige tilhørighet i majoritetssamfunnet (Rytter 2019, 679), det foregir å være deskriptivt, men fungerer normativt (Ringrose mfl. 2023, 3).

En erkjennelse av inkluderingsbegrepets mangetydighet synes å ligge til grunn for Jortveits (2018) analytiske oppdeling av begrepet i inkludering som rettighet, som godhet og som verdighet. Jortveit (2014, 2018) har utledet disse kategoriene fra tidligere teorier (for eksempel Rawls 1999, Parekh 2006, Kymlicka 1995, Sen & Nussbaum 1993), og hun argumenterer for at disse forståelsene av inkludering er reflektert blant annet i opplæringsloven og lærerplanene. I sin empiriske forskning undersøker Jortveit (2018) læreres forståelse av inkludering i lys av disse analytiske kategoriene. Hennes begrunnelse for å undersøke læreres forståelser er at det er disse som er satt til å utøve den inkluderende ideologien i praksis, slik at deres refleksjoner over inkludering og hvordan inkludering praktiseres er viktig for vurdering av om skolen er inkluderende. Vi utdyper inkludering som verdighet i kapittel 2.2 og de to øvrige aspektene i kapittel 2.5. I kapittel 7 utforsker vi vårt empiriske materiale i lys av disse analytiske kategoriene.

2.2 Pedagogisk innhold og praksis

En nyankommen elev må lære norsk språk samtidig som hun eller han lærer fag og har altså en dobbel oppgave (Golden & Magnusson 2019). Noen elever kan ha psykososiale utfordringer etter krigsopplevelser og flukt. Kanskje har eleven hatt lite eller ingen skolegang og må også lære å lese og skrive. Samtidig er det viktig for alle elevers motivasjon og mestring at de føler seg inkludert og anerkjent.

Jortveit (2018, 266–267) hevder at inkludering som verdighet kan «gjenkjennes som flerkulturell pedagogikk». Dette aspektet ved inkludering innebærer et helhetlig syn på undervisningens innhold og vurdering av elevenes situasjon i en større sammenheng. Det innebærer at lærerne legger til rette for et godt klassemiljø, for sosial samhandling og for et godt læringsutbytte for elevene.

Andrespråklæring

Både kognitive og sosiokulturelle aspekter ved læring er viktige for å forstå hvordan elever lærer et nytt språk. Ellis (2012) beskriver andrespråklæring som en individuell og kreativ prosess som foregår gjennom interaksjon på andrespråket, altså i samspill med andre. Sentrale begreper i denne prosessen er input, interaksjon og output (Kulbrandstad og Ryen 2018). Å prøve ut språket i praksis er en viktig del av læringsprosessen, og under utprøving vil det naturligvis gjøres en del

feil. Ifølge kognitive teorier er slike feil en naturlig del av læringen og må ses som et uttrykk for læring, ikke som mislykket læring. Input som eleven mottar, må være av en slik art, og på et slikt nivå, at det hjelper eleven til å videreutvikle språket sitt. Dersom input ikke er tilpasset, for eksempel hvis nivået på undervisningen ligger langt over elevens nivå, vil eleven ikke forstå og heller ikke oppleve mestring i klasserommet. Dette kan ha uheldige konsekvenser både for læring og inkludering. I tråd med Vygotskijs (1934,1982) teorier om den nærmeste utviklingssonen (det eleven kan klare med støtte fra andre), er det 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. Læreren har et særlig ansvar for å legge til rette for at elevene får brukt språket sitt i meningsfulle sammenhenger. Dette kan være en utfordring i klasserom der majoriteten av elevene har undervisningsspråket som førstespråk.

Elevens språklige utgangspunkt i form av morsmål eller andre språk som eleven behersker fra før, 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.⁵

Sosiokulturelle perspektiver fremhever hvordan andrespråklæring foregår i samspill og i fellesskap med andre, det vil si i det samfunnet og den kulturen (inkludert skolekulturen) som den enkelte inngår i. Den sosiale konteksten påvirker i stor grad elevenes muligheter til å motta tilpasset input og til å prøve ut språket i interaksjon med andre.

Flerspråklighet

Forskning på flerspråklighet har gjennomgått mange faser og er i stadig utvikling. 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 den samme kognitive kapasiteten. Disse ferdighetene er ikke knyttet til noe bestemt språk og anses som en del av kognisjonen (Monsen & 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

⁵ Vi er oppmerksomme på at begrepet morsmål er problematisk ettersom det har sitt opphav i land hvor enspråklige ideologier har stått sterkt, og det er altså ikke meningsfullt overalt (Steien 2021). Det er likevel et godt innarbeidet begrep i lovverket og i skolen, for eksempel i betegnelsen morsmåls-lærer eller morsmålsassistent. I denne rapporten har vi valgt å bruke begrepet morsmål fremfor førstespråk, fordi vi antar at det kommuniserer bedre.

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. Vygotskij (1934,1982) har som nevnt begrepsfestet dette som den nærmeste utviklingssonen. 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.⁶

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. 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 på at flerspråklighet på et relativt høyt nivå kan stimulere kognitiv utvikling. Samtidig kan utviklingen av det språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige fundamentet 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).

⁶ Vi viser til delrapportens kapittel 6 for analyser av vellykkede andrespråkspedagogiske praksiser.

Deltakelse og investering

Norton (2013) mener at spørsmål om det enkelte individs motivasjon, eller hvorvidt vedkommende er introvert eller ekstrovert, ikke strekker til for å forstå hvordan nyankomne forholder seg til oppgaven å lære et nytt språk. Hun fremhever den sosiale konteksten som avgjørende for språklæring og lanserte betegnelsen *investering* som et dynamisk begrep om nyankomne elevers tilegnelse av målspråket. Dette perspektivet har fått stadig større innflytelse i sosiolingvistisk forskning (Darvin & Norton 2017). Investering er betinget av at den nyankomne har 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 samfunnsnivå. Maktforhold vil imidlertid være subtile og vanskelige å gripe, men de gir seg uttrykk i språklige praksiser. I klasserommet kan en undersøke hvem som oppfattes som verdige talere, hvem er det verdt å lytte til og hvem som oppfattes som verdige lyttere (Norton Peirce 1995; Darvin & Norton 2017).

Skrefsrud (2021) har intervjuet andrespråklærende unge voksne om deres erfaring med å være nyankomne elever på mellomtrinnet. Hun finner at gode menneskelige relasjoner og trygge læringsmiljø som åpner for sosial, språklig og faglig aktivitet og engasjement, er viktige betingelser for at nyankomne elever skal investere i det nye språket. Hun finner at dette er viktigere enn hvilken organiseringsmodell som velges (ibid.: 89), men fremhever betydningen av et trygt klasse-miljø, læreres og medelevers oppmuntring og anerkjennelse, at morsmål og tidligere erfaringer ses som ressurser og at elevene blir møtt med høye og realistiske forventninger til hva de kan klare. For eksempel kan taletid oppleves som knapp for nyankomne elever i en ordinær klasse, mens det er enklere å våge å snakke det nye språket når alle elevene er i samme situasjon. Det vesentlige er at elevene får rom til å prøve seg og muligheter til å kommunisere med andre elever.

Mer overordnet kan en forstå deltakelse som et viktig aspekt ved inkludering. Nyere forskning peker på elevenes muligheter til deltakelse som avgjørende for deres læring (Book 2022, Lundh 2022). Deltakelse er også et kjerneelement i Wengers (1998) forståelse av lærende praksisfellesskap.

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 at 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) peker på 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. En slik tilnærming er også forenlig med læreres forståelse av inkludering som verdighet i Jortveits (2018) studie og innebærer at lærere bruker teoretiske kunnskaper og profesjonsetisk kompetanse til å anerkjenne elevenes kunnskaper, forutsetninger og verdier (side 267).

Psykososiale forhold

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). Migrasjon 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 og endrede familieforhold på grunn av migrasjonen (Titzmann & Lee 2018), og ikke minst usikkerhet om oppholdstillatelse (Solhaug mfl. 2024). I tillegg kan nyankomne som er flyktninger, ha traumatiserende erfaringer før og under flukten (Alisic mfl. 2014, Pastoor 2015), og en del kan ha avbrutt utdanning på grunn av flukten og uroligheter i opphavslandet (Koehler & Schneider 2019).

Alle nyankomne må omstille seg og reorientere seg i en ny kontekst. Særlig i en startfase kan dette kreve mye mental kapasitet og vanskeliggjøre læring. Selv om de fleste barn og unge med fluktbakgrunn *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, Kresco mfl. 2022).

Den psykiske helsen har betydning for læring, inkludert språklæring. Studier viser at det er et gjensidig forhold mellom psykisk helse og (språk)læring (Collins mfl. 2011, deSocio & Hootman 2004). Forskning på flyktninger spesifikt har vist hvordan psykiske vansker kan påvirke språklæringen negativt (Söndergaard & 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). Et støttende skolemiljø med venner og trygge voksne kan ha stor betydning for livskvalitet og psykisk helse ikke minst blant nyankomne elever (Kresco mfl. 2022).

Til sammen indikerer forskningen på migrasjonsrelatert stress at læreres kompetanse også bør omfatte oppmerksomhet om særlige psykososiale behov som nyankomne kan ha, ettersom dette kan virke inn på læring og daglig fungering.

Forskningen viser altså at det å jobbe med *inkludering* er viktig også for å fremme fag- og språkkinnlæring (Schachner mfl. 2021). Vi går nærmere inn på psykososiale forhold i kapittel 8, med særlig oppmerksomhet om skolenes elevtjeneste.

Oppsummering

Forskningen på flerspråklighet for ulike elever har didaktiske konsekvenser. Elever med skolegang fra et annet land 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, vil læringsforløpet bli lettere hvis en tar i bruk det eller de språkene elevene kan. Videre vil elever som får flerspråklig fagopplæring, i større grad føle seg anerkjent og inkludert i skolen, noe som igjen vil fremme norskkinnlæring. Det er også et gjensidig påvirkningsforhold mellom migrasjonsrelatert stress og språklæring. 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; Darvin & 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 (se Lødding mfl. (2022) for større utdyping av dette).
- Oppmerksomhet om at elever kan være traumatiserte etter krigs- eller katastrofeopplevelser og flukt utgjør en viktig del av skolens beredskap og kompetanse (Kresco mfl. 2022).

2.3 Kartlegging av og for læring

Å forstå hvordan de lokale opplæringstilbudene utformes forutsetter blant annet innsikt i lov og regelverk samt hvilke signaler som er gitt fra statlige myndigheter om elevers rettigheter og skoleeiers handlingsrom. Dette er grunnlaget for temaområdet *regelforståelse og tilbudsutforming* i vårt forskningsprosjekt som beskrevet i kapittel 1.2. Dagens opplæringslov og lovendring som skal gjelde fra august 2024, er omtalt i kapittel 9.

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 (videregående skole), altså en type vurdering *av* læring eller summativ vurdering. Opplæringsloven sier: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norsk-opplæring 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 norskerferdigheter 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.

En test eller en kartleggingsprøve er ikke god eller dårlig per se, men må vurderes ut fra i hvor godt egnet den er (jf, test usefulness (Backman & Palmer 1996; 2010) i en gitt kontekst. Det vil si at en kartleggingsprøves egnethet må beskrives opp mot et gitt formål, en gitt sammenheng og en gitt kandidatgruppe (Carlsen og Moe 2019, s. 110). Carlsen og Moe beskriver prøvers kvalitet i lys av faktorene reliabilitet, validitet, autentisitet, konsekvenser og praktisk gjennomførbarhet.

Med *reliabilitet* menes at en prøve eller et kartleggingsverktøy er et stabilt måleverktøy som vil gi de samme resultatene uavhengig av for eksempel dagsform, hvor kartleggingen gjennomføres eller hvem som skal vurdere resultatene. (Carlsen & Moe 2019). En sentral faktor her er også sensorreliabilitet. Dersom de som skal vurdere en kartlegging, ikke vurderer alle kandidatene like strengt, eller hvis ulike sensorer ikke er like strenge, vil dette medføre at kartleggingen ikke er reliabel. Med et komplisert læringsmål som «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» (jf. opplæringsloven §2-8 og 3-12), er det mange ulike faktorer som skal kartlegges samtidig, og det stilles derfor store krav til den som skal vurdere.

Validitet betyr enkelt forklart at en prøve måler det den skal måle. Dersom en skal kartlegge språkferdigheter, er det altså viktig at metoden en bruker, er egnet for å isolere språkferdigheter fra andre faktorer som kan påvirke kartleggingen, for eksempel digitale ferdigheter eller bakgrunnskunnskap. Carlsen og Moe viser til Backman og Palmer (1996) som understreker at ingen prøver gir fullstendig valide resultater, og at det er bruken og tolkningen av resultatene som er valide i en gitt sammenheng (Carlsen og Moe 2019, s. 112). I praksis betyr dette at for eksempel *Nasjonale prøver i lesing* kan ha høy validitet når det gjelder å kartlegge leseferdighetene til elever med norsk som morsmål, mens den samme prøven ikke

nødvendigvis gir valide resultater med tanke på leseferdigheter hos minoritets-språklige elever (se for eksempel Monsen og Holm 2018).

Resultater i en kartleggingsprøve skal si noe om hvilke ferdigheter en elev har også utenfor prøvesituasjonen. Dette innebærer at det må være sammenheng mellom prøven, og det språket eleven møter utenfor prøven, for eksempel i klasserommet. Jo tettere sammenheng det er mellom det som testes i en prøve og det språket eleven forventes å møte utenfor prøven, jo mer *autentisk* er prøven. Carlsen og Moe (2019, s. 113) peker på at dette er en utfordring når det gjelder språkprøver fordi språk skal brukes i så mange ulike kontekster at det er umulig kartlegge alle. Når man skal kartlegge grunnleggende norskerferdigheter hos nyankomne, er det for eksempel relevant å kartlegge hvordan elevens ferdigheter er både i sosiale situasjoner og i klasseromssituasjoner.

Et annet element som må ses i sammenheng med kartleggingens kvalitet, er hvilke *konsekvenser* den har for enkeltelever og for samfunnet. Ifølge Backman og Palmer (2010, s.178) skal konsekvensen av en prøve eller kartlegging alltid være til fordel for eleven, for eksempel bedre og mer tilpasset opplæring. Carlsen og Moe (2019, s. 232) peker på at alle prøver kan misbrukes, og sier at dersom prøveresultater brukes til å diskriminere eller utestenge enkeltgrupper, vil også dette falle inn under en moderne tolkning av validitet. I testteorien skilles det mellom begrepene *fairness* og *justice*. Mens *fairness* refererer til en prøves interne kvaliteter, handler *justice* om hvordan prøven brukes og forstås av andre, for eksempel i samfunnet. Man kan for eksempel tenke seg at *Nasjonale prøver* kan gi lærere nyttig informasjon om elevenes utvikling og oppnådde ferdigheter, samtidig som publisering av disse resultatene kan bidra til stigmatisering av elevgrupper, skoler og kommuner.

Et begrep som ofte knyttes til konsekvenser, er *wash-back*. Dette handler om hvilken påvirkning en prøve har på undervisning, og viser til hvordan lærere eller elever på grunn av en prøve gjør ting de ellers ikke ville gjort (Carlsen & Moe 2019, s. 142). Negativ *wash-back* er for eksempel når man bruker mye tid på å øve til en prøve som bare omfatter en liten del av faget. Dersom man bruker alle norsktimer på femte trinn til å øve på *Nasjonale prøver i lesing*, vil dette naturlig nok gå på bekostning av andre relevante deler av norskfaget. For å oppnå en positiv *wash-back* effekt er det ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 143) viktig at en prøve måler bredt i form av at den inkluderer mange ferdigheter og ulike oppgavetyper, slik at man unngår drilling på et avgrenset område og begrensede oppgavetyper. Man vet for eksempel at muntlige ferdigheter er viktige i opplæringen i grunnleggende norsk, men dersom elevene vet at alle prøver vil være skriftlige, kan dette lede til at dette området nedprioriteres i undervisningen.

Kvalitet i kartlegging inkluderer også faktoren *gjennomførbarhet*. Dersom man skal forsikre seg om at en kartlegging av språkferdigheter er reliabel, valid og

autentisk, vil den ofte bli svært omfattende, og derfor stille store krav til både menneskelige ressurser, materielle ressurser og tidsbruk (Backman & Palmer 2010, s. 265). Gjennomførbarhet er derfor et hensyn som i mange tilfeller kan komme i konflikt med de andre kvalitetskravene. Carlsen og Moe peker på at hvor høy kvalitet det er nødvendig at en prøve har, må ses i sammenheng med hvilke konsekvenser den får for deltakerne (2019, s. 115). Prøver som skal brukes som utgangspunkt for å planlegge undervisning, har nødvendigvis mindre konsekvenser enn prøver som skal brukes som utgangspunkt for å fatte vedtak.

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.⁷ 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 lærer-skjønn. 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 (Golden & Monsen 2023).

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 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

⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/> Sist endret 11.10.2023.

på denne vurderingen (2013 s. 326). I kapittel 4 og 6 belyser vi hvilke rutiner skolene har for å fatte vedtak etter § 2-8 og § 3-12.

2.4 Organisering i egne eller ordinære klasser

Til grunn for dette prosjektet ligger et behov for mer kunnskap om *elevs og læreres erfaringer* med ulike opplæringstilbud som er ett av prosjektets temaområder. 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 elevs investering i norskinnlæringen.

Samtidig kan det synes som beslutninger om organisering av opplæring for nyankomne elever baseres på en vurdering av antall mer enn vurderinger av elevenes individuelle behov (Folke 2017). I intervjuer med skoleledere fant Knutsmoen mfl. (2022) få refleksjoner rundt betydningen av begreper som «fellesskap», «tilhørighet», «deltakelse» eller «medvirkning» i skolen utover de organisatoriske forholdene ved undervisningen.

Inkludering fremholdes gjerne som begrunnelsen for innplassering av nyankomne elever i ordinære klasser. 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, og det å være fysisk til stede på samme sted, innebærer ikke automatisk sosial inkludering (Bettencourt mfl. 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) anbefalte 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 (se også Skrefsrud 2021).

Fandrem mfl. (2021) drøfter henholdsvis kategorisk og relasjonell tilnærming til opplæring av nyankomne elever, hvorav førstnevnte kan kalles smal og problemfokuset, og sistnevnte holistisk og med et ressursperspektiv på eleven. Disse

forfatterne føyer seg inn i en kritisk tradisjon som ser utskilling av elever i egne grupper eller klasser ut fra oppfatninger om spesielle behov, som tegn på mangler ved måten skoler er organisert på. I denne tradisjonen er det ikke mangler ved elevene, men mangler ved skolen som krever oppmerksomhet, slik vi også var inne på under omtalen av inkluderingsbegrepet.

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 særtrekk: 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.

Alt i alt tilsier dette at skolen som helhet må utvikle bevissthet om hvilke pedagogiske og sosiale tiltak som bidrar til å inkludere nyankomne elever. Ansvar et 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 side 18, vår oversettelse).

Organisering, relasjoner i klasserommet, status, makt og andre kontekstuelle forhold har betydning for elevenes opplevelse av inkludering og for deres muligheter og vilje 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 grunnlag for elevers investering.

2.5 Lærerkompetanse og samarbeid

Lærernes kompetanse vil ha stor betydning for hvordan det pedagogiske innholdet utformes. Grunnleggende norsk er et overgangsfag i Norge i dag. Det er ikke satt krav om formell kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende, på samme

måte som det er satt kompetansekrav for å undervise i norsk, matematikk og engelsk fra og med ungdomstrinnet. I introduksjonsloven derimot er det satt krav om 30 studiepoeng i norsk som andrespråk for å undervise nyankomne voksne innvandrere (Kompetanse Norge 2021).

Vi har vært inne på Jortveits (2018) argument om at inkludering som *verdighet* gjenspeiles i at lærere har andrespråkspedagogisk kompetanse. Et annet aspekt er inkludering som *rettighet*. Hun finner at lærere, særlig når de merker at de kommer til kort i undervisningen, kan argumentere for at minoritets elever ikke skal ha mer oppmerksomhet enn andre elever som også har store behov. At alle elever skal behandles likt er en forståelse av rettferdighet som tilsynelatende legitimerer mangelfull tilrettelegging. Jortveit fremhever at realisering av rettigheter ikke bare er et ansvar lærere må ta, men at den også er avhengig av kunnskapssyn, ledelse og strukturer ved skolen. Når det gjelder inkludering som rettighet hevder hun at behov som *minoriteter som gruppe* har og som skulle være ivare tatt gjennom opplæringsloven, er formulert slik at det fungerer som *individuelle rettigheter* (Jortveit (2018, side 265, våre uthevinger).

Jortveit (2018) finner dessuten en utbredt forestilling blant lærere om inkludering som *godhet*. Lærere kan oppfatte minoritets elever som hjelpetrengende, som noen det er synd på, og på den måten kan de konsentrere seg om det sosiale og relasjonelle, mens forventninger om elevenes faglige læringsutbytte kommer i skyggen. Hun sier videre: «Hvis læreren er den som setter premissene for hva som er til det beste for elevene, og ikke tar høyde for elevene og deres foresattes vurderinger, kan læreren komme i skade for å overse elevenes behov, mens det motsatte var lærerens intensjon» (side 265–266). Også Ringrose mfl. (2023) finner at lærere har sterk tro på at nyankomne elever behøver omsorg, forsterket av oppfatninger om hvor mye de *mangler* for at de skal kunne integreres. Jortveit (2018) antyder at det kan være mangler ved vilkår og rammefaktorer som tvinger frem en forestilling om at nyankomne elever mest av alt trenger godhet. Lærere som får lite støtte og hjelp fra skoleledelsen til å håndtere spenningene mellom plikten til å ivareta alle elever og den praktiske gjennomførbarheten, kan kanskje ubevisst velge å praktisere inkludering som godhet, gitt deres erfaring med å bygge relasjoner og gode klassemiljø. Dette understreker igjen behovet for relevant lærerkompetanse og for inkludering som et skoleansvar.

En kjent 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. I en evaluering av det nasjonale tiltaket *Kompetanse for mangfold*, tydet resultatene på at vellykket implementering er avhengig av samspill

mellom flere gunstige forhold: aktiv eier, dedikert leder, forståelse av egne kompetansebehov, godt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner, involvering av hele staben og tilstrekkelig tid til utviklingsarbeidet (Lødding mfl. 2018).

I kapittel 2.3 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).

2.6 Oppsummering

Inkludering forstått som nyankomne elevers deltakelse i skolefellesskapet og tilgang til kunnskap og læringsutbytte forutsetter at lærere har kompetanse til å tilpasse opplæringen til elevenes faglige og språklige forutsetninger samtidig som disse opplever anerkjennelse for det de allerede kan. Inkludering omfatter dessuten oppmerksomhet om både sosiale og psykososiale behov. Lov og regelverk gir rammebetingelser som påvirker vilkårene for deltakelse og gjennomføring av utdanningen. Begrepet inkludering blir dermed svært mangetydig, men ikke desto mindre en nøkkel for å kunne se pedagogiske, sosiale, og juridiske aspekter ved opplæringssituasjonen for nyankomne elever i sammenheng.

3 Metoder og datagrunnlag

Forskningen i prosjektet hviler på både kvalitative og kvantitative metoder. I dette kapittelet skal vi først redegjøre for innsamling og analyse av data fra en spørreundersøkelse til lærere som har erfaring fra undervisning for nyankomne elever. Dernest beskriver vi casestudien som inkluderer skolebesøk med observasjoner og intervjuer på mange nivåer og med ulike informantgrupper.

Datamaterialet i denne studien er svært omfattende, hvilket har gjort analysene meget krevende, spesielt gjelder dette det kvalitative materialet. Trolig ville en kunne trekke de samme konklusjonene med et mye lavere antall skolebesøk og intervjuer. Intensjonen har likevel vært å skaffe grundig kunnskap samt muligheter for sammenligning av variasjon i skolars pedagogiske praksis og tilbudsutforming for en svært sammensatt elevgruppe i alderen 6–24 år. Som fremhevet i forrige kapittel har det hele tiden vært prosjektets intensjon å se juridiske, pedagogiske og sosiale aspekter ved opplæringstilbudene i sammenheng.

3.1 Lærersurvey

For å rekruttere lærere som underviser nyankomne elever, identifiserte vi først 1820 skoler som er registrert med minimum én elev som har vedtak om særskilt språkopplæring. Disse delte vi inn i 16 strata basert på skoleslag og landsdel og trakk tilfeldig 30 skoler i hvert stratum, til sammen 480 skoler. Deretter tok vi kontakt med skoleleder ved de 480 skolene via epost og ba dem videreformidle en lenke til lærere som underviser nyankomne elever. Ved å følge lenken, ble lærerne oppfordret til å registrere sin egen epostadresse, hvorpå de mottok en epost fra oss med detaljer og en lenke til selve spørreundersøkelsen.

Undersøkelsen var åpen fra tidlig mars til etter skoleavslutning i juni 2023. Totalt sendte vi skolelederne tre påminnelser i tillegg til den opprinnelige invitasjonseposten. Muligheten vår til å sende påminnelser direkte til lærerne hadde som forutsetning at de hadde skrevet inn epostadressen sin i lenken de fikk fra skolelederne. Lærerne som gjorde dette, men ikke fullførte undersøkelsen, mottok tre påminnelser, i tillegg til den opprinnelige invitasjonseposten. Responsraten var 51 prosent på skolenivå, og 286 lærere har svart på hele eller deler av

spørreundersøkelsen, hvilket er noe lavere enn vi håpet på. Usikkerhet involvert i å utvide svarperioden til begynnelsen av påfølgende skoleår vurderte vi imidlertid som stor, også tatt i betraktning at spørsmålene da måtte omformuleres til fortid for å få flere svar om det samme skoleåret.

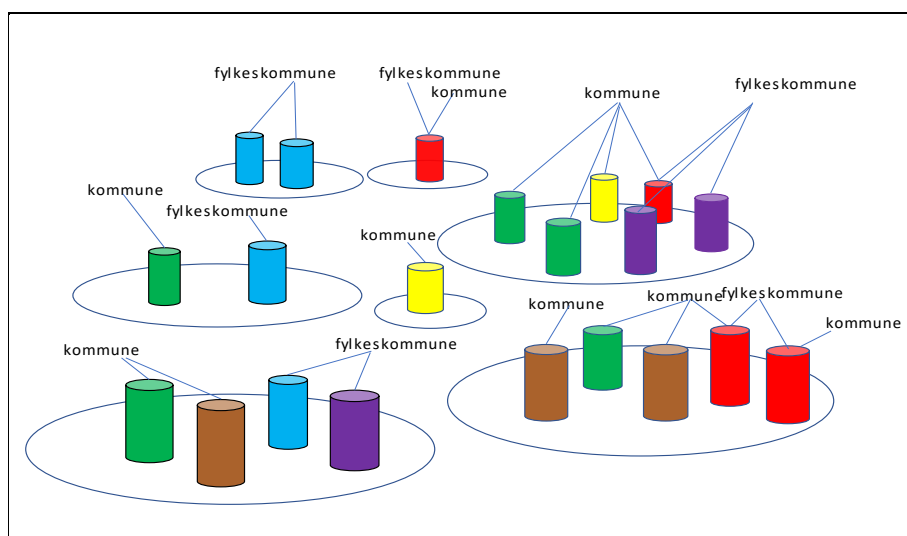
Vi kjenner ikke populasjonen av lærere som underviser nyankomne og kan derfor ikke anslå responsraten eller korrigere for skjevheter på individnivå. På skolenivå derimot har vi oversikt over populasjon, brutto utvalg og respons, og vi kan derfor korrigere for utvalgsskjevheter på skolenivå. Dermed forutsetter vi at de lærerne som har svart, representerer det skolemiljøet de er en del av. Vi antar at mange av lærerne har fått tilsendt lenken til spørreskjemaet fra skoleleder fordi de spiller en viktig rolle blant lærere som underviser nyankomne på skolen, og at skoleleder regner med at de er i stand til å svare på de spørsmålene som stilles i surveyen. Det er noe variasjon i responsraten på skolenivå, men det faktum at vi har flere lærersvar i hvert av de 16 strataene som strukturerer utvalget (i hver av de fire skoletypene i hver landsdel, se tabell V3), styrker representativiteten i lærersurveyen. Ved hjelp av signifikanstesting kan vi ta hensyn til at det forholdsvis beskjedne antallet lærere i surveyen er beheftet med ganske stor usikkerhet. Vi må observere ganske store statistiske forskjeller mellom grupper (som regel 17-20 prosentpoeng) for at observasjonen skal kunne generaliseres fra de vi har spurt og har troverdig informasjon om til de vi mener disse informantene representerer som en statistisk pålitelig forskjell mellom gruppene. Signifikans er rapportert sammen med rapportering av resultater i kapittel 4.

I henvendelsen til rektorer ble nyankomne elever omtalt slik: «Det er ingen sentralt fastsatt begrensning på hvor lenge elever skal regnes som nyankomne, men et kjennetegn er at de ikke kan så godt norsk.» I introduksjonen til surveyen til lærere stod det: «Dette spørreskjemaet er rettet til deg som underviser nyankomne elever (elever født utenfor Norge og som ikke kan så godt norsk), uansett hvordan undervisningen er organisert. De kan ha kommet på grunn av arbeidsinnvandring, familiejenforening, som flyktninger eller som asylsøkere.»

3.2 Casestudiene

Rekruttering av caseskoler og gjennomføring av intervjuer

Figur 3.1 illustrerer hvordan skoler er fordelt på fylker og under ulike skoleeiere. Vi redegjør for hvor mange skoleeiere og andre typer informanter utenfor skolebygningene som er intervjuet, senere i dette delkapittelet.



Figur 3.1 Caseskoler (søylor) fordelt på fylker (ellipser) og med type skoleeier.

Fargekoder: Grønn=barneskole, brun=ungdomsskole, blå=videregående skole med yrkesfaglige program, lilla=videregående skole med studieforberedende program, gul=voksenopplæringscenter eller egen skole for nyankomne elever, rød=kombinasjonsklasse i en videregående skole.

Figuren illustrerer hvordan vi har inkludert samme skoletrinn og typer opplæringstilbud i minst to fylker, for å muliggjøre sammenligning under ulike vilkår. Tilbudene kan også sammenlignes langs flere dimensjoner enn skoleslag eller trinn. Vi kommer tilbake til dette under presentasjonen av casematerialet i kapittel 5.

I 2022 lyktes vi med å rekruttere ti skoler, og bare to skoler takket nei til deltakelse (Lødding mfl. 2022). I 2023 har rekrutteringen vært langt vanskeligere, men vi har lyktes med å rekruttere elleve skoler, mens ytterligere elleve skoler har takket nei. Vanlige begrunnelser for avslag har vært andre forpliktelser som allerede har vært avtalt, betydelig arbeidsbyrde i hverdagen og dessuten stor pågang fra forskere og studenter med ulike prosjekter.

I løpet av 2022 og 2023 har vi altså besøkt 21 skoler, og disse fordeler seg på syv fylker og fire landsdeler: Østlandet (12 skoler), Vestlandet (4 skoler), Midt-Norge (2 skoler) og Nord-Norge (3 skoler). Dette tilsier at den geografiske spredningen er ganske god. Vi har også ønsket å inkludere både grisgrendte og tettbefolkede områder av landet. Et egnet mål på «store og små» forhold er SSBs sentraliseringsindeks for kommuner, basert på tilgjengelighet til arbeidsplasser og servicefunksjoner (SSB 2020). Denne spenner fra Nivå 1 (mest sentrale) til Nivå 6 (minst sentrale kommuner). Tabell 3.1 viser fordelingen av rekrutterte skoler og av skoler som takket nei til deltakelse. Kommunetilhørighet for de videregående skolene har vi bestemt ut fra skolens fysiske beliggenhet.

Tabell 3.1 Fordeling etter sentralitet av deltakende og ikke-deltakende skoler i casestudien.

Nivå i SSBs sentralitetsindeks	Antall skoler deltatt	Antall skoler avslått
Nivå 1	6	1
Nivå 2	7	2
Nivå 3	4	2
Nivå 4	3	5
Nivå 5	1	2
Nivå 6		1
Totalt antall	21	13

Tabell 3.1 viser at vi har rekruttert flest skoler i sentrale kommuner, dessuten at vi har kontaktet dobbelt så mange skoler i kommuner på nivå 4–6 enn vi har lyktes å rekruttere. Vi vet likevel ikke sikkert om det generelt er vanskeligere å rekruttere skoler i de minst sentrale kommunene til en slik undersøkelse. Det kan også være andre forhold som har medført en langt høyere avslagsfrekvens i 2023 (en av to) sammenlignet med 2022 (en av seks).

Antall informanter og antall skoler eller forvaltningsenheter som er intervjuet under eller i tilknytning til skolebesøk er fremstilt i tabell 3.2.

Tabell 3.2 Antall informanter og enheter i casestudien

Skolenivå	Lærere	Elever	Ledelse	Elevtjeneste
Informanter	65	71	31	34
Antall skoler=21				
Skoleiernivå			Kommune	Fylkeskommune
Antall informanter			7	10
Antall kommuner, fylkeskommuner			6	5
Andre			Flyktningtjeneste	PP-tjeneste
Antall informanter			5	5
Antall kommuner, fylkeskommuner			4	5

Totalt er antallet informanter 228, hvorav 201 fordeler seg på de 21 skolene i de fire ulike kategoriene (lærere, elever, ledelse og elevtjeneste), mens 17 informanter fordeler seg på 11 skoleeiere. Utenfor den enkelte skolen er også fem informanter fra PP-tjenesten i fem forskjellige fylkeskommuner intervjuet, likeledes fem kommunalt ansatte med oppgaver knyttet til flyktningetjenesten i fire forskjellige kommuner. For de to skolene som er alene i sitt fylke i midten av figur 3.1, er det kommunalt ansatte tilknyttet flyktningetjenesten og ikke skoleeier som er intervjuet.

Valg av skoler foregikk med utgangspunkt i forslag fra skoleeier, prosjektmedarbeidere og deres nettverk, referansegruppedlemmer, deltakere i et seminar arrangert av NAFO og IMDis oversikt over kommuner som har bosatt fordrevne fra Ukraina.

Første henvendelse gikk til skoleleder med informasjon om hva deltakelse ville innebære av observasjoner og intervjuer. Rektor selv eller en rektor utpekte, rekrutterte lærere med erfaring fra undervisning av nyankomne elever. På skolene

foregikk lærerintervjuene som gruppeintervjuer eller som enkeltintervjuer etter som de kunne avse tid.

Lærere rekrutterte elever, men ved én anledning meldte elever seg etter en orientering i klasserommet. I 2023 ble alle elevintervjuene gjennomført som gruppeintervjuer, noen av dem med telefontolk, andre med hjelp fra tospråklig lærer eller assistent, de fleste elevintervjuene er likevel gjennomført på norsk (se avsnitt nedenfor om etiske forhold).

Intervju med elevtjenesten har noen ganger vært gruppeintervjuer, andre ganger enkeltintervjuer med helsesykepleier, miljøterapeut eller leder for tjenesten. Øvrige intervjuer (også med PP-tjeneste og flyktningtjeneste) har foregått på Teams.

Vi la til rette for at alle informanter på forhånd skulle ha fått invitasjonsbrev med informasjon om prosjektet, personvernhandtering og -rettigheter, men informerte alltid om dette i starten av intervjuet. Seks skolebesøk i 2023 har vært gjennomført av to forskere, og fem av én forsker. Korte observasjoner av undervisning har inngått i alle skolebesøkene. Fremgangsmåten for observasjonene er beskrevet i delrapportens kapittel 3.1.3 og analysene av observasjoner gjennom første etappe av skolebesøk i kapittel 6 (Lødding mfl. 2022).

Intervjuer, bearbeiding og analyse

Gruppe- og enkeltintervjuene ble gjennomført med støtte i semistrukturerte intervjuguider som mest fungerte som huskelister for de viktigste temaene. Det ble gjort opptak av alle intervjuene, opptakene ble transkribert, og transkripsjonene ble kodet i NVivo12 eller manuelt. Sitater i rapporten er hentet fra transkripsjonene, men med lett redigering. Vi har kortet ned gjentakelser og nøling for bedre leservennlighet og med tanke på at omgjøring av muntlig tale til skrift i seg selv innebærer en transformasjon.

Like etter hvert skolebesøk ble inntrykkene oppsummert skriftlig og tilgjengeliggjort for de forskerne som ikke var med til skolen. Inntrykk fra skolebesøkene ble også presentert i flere prosjektseminarer i løpet av 2023, hvor vi drøftet mønstre og sammenhenger på tvers av skoler og prioriterte temaer for sluttrapporten.

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 tilnærming i kvalitativ forskning som også er fleksibel med åpenhet for ulike teoretiske rammeverk. Analysestrategien går kort sagt ut på å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet. Datasettet kan dermed 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 formidlingen. Vi har utviklet eksplisitte temaer på grunnlag av koding og rekoding av datamaterialet og diskusjonene i forskerteamet. Vi har også kodet data som bryter med antakelser, for å kunne ivareta og synliggjøre spenninger i datamaterialet. Vi søker å formidle variasjon i forståelse og praksis på tvers av skolekontekstene.

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. Dette kan kalles en induktiv og data-drevet tematisk analyse av materialet (Braun & Clarke 2006). Litteraturen har imidlertid 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, eller såkalt abduksjon (Timmermans & Tavory 2012).

Etiske hensyn

Blant våre informanter er ungdom som kan befinne seg i en utsatt situasjon, hvilket tilsier skjerpet bevissthet om en rekke forhold. Forskjeller i maktforhold kan skyldes ulik alder, at forskerne tilhører majoritetsbefolkningen og forskjeller i norskkunnskaper. Vi har bevisst valgt å bare intervju ungdommer som er 15 år eller eldre. Når det er store forskjeller i sosial posisjon mellom forsker og informant, finnes det risiko for feilrepresentasjon av funnene, for eksempel hvis forskeren og skolen kan oppfattes å avkreve respekt og høflige svar.

Disse forskjellene kan også vanskeliggjøre informert samtykke, og det er nødvendig å bruke god tid og legge vekt på *reelt* informert samtykke (Block mfl. 2013). Følgelig brukte vi tid på å utarbeide informative og letteste informasjonsskriv. Språket er enkelt, og skrivene har flere illustrasjoner. I skrivet formidlet vi hvorfor prosjektet er viktig, og hva vi skulle bruke intervjuet til. Før intervjuet gjennomgikk vi de viktigste delene av skrivet, og vi la vekt på at ungdommene kunne si fra om det var spørsmål de ikke ønsket å svare på. Hver elev signerte et skriv som vi fikk, og de fikk også med seg et 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.

Ved de skolene hvor lærerne mente elevene trengte tolk, ble det løst ved bruk av telefontolk eller at morsmålslærer eller -assistent deltok. Det kan tenkes at eleven kan ha begrenset eller underkommunisert eventuell kritikk av forhold ved skolen eller undervisningen med tolk fra skolen til stede. Det kan også tenkes at

tolken har begrenset formidlingen. Vi valgte likevel å følge lærernes vurdering av elevenes behov for trygghet i intervjusituasjonen.

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 bruk og mestring av andre 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. Vårt inntrykk er at elevene er engasjert i sin skolegang og har ønsket å fortelle om sine erfaringer.

Vi gjør oppmerksom på at Gunhild Tveit Randen som har skrevet kapittel 6 om kartleggingspraksis, har bidratt i utviklingen av Utdanningsdirektoratets digitale kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra 2021, som mange av informantene omtaler. Hun har ingen økonomiske interesser i at dette verktøyet blir brukt.

4 Lærersurvey

Dette kapitlet presenterer analyser av data fra en spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført i 2023 blant lærere som underviser nyankomne elever. Utvelgelse av skoler, fremgangsmåte, respons, representativitet og definisjon av nyankomne elever fremgår av kapittel 3.1. Det er også redegjort for respons og vektning i rapportens vedlegg. På skolenivå er responsraten 51 prosent. Respondentene er lærere som underviser nyankomne elever.

Først beskrives lærernes formelle utdanning og yrkeserfaring, hvordan de verdsetter utdanning i forhold til erfaring og hvilke kompetansebehov de opplever at de har. Videre handler det om organisering av opplæringen i egne eller ordinære klasser, involvering av flerspråklige lærere og assistenter samt hvordan særskilt språkopplæring foregår for elever i ordinære klasser. Det neste temaet er kartleggingsverktøy som benyttes ved oppstart og underveis i opplæringen. Kollegialt samarbeid og støtte samt støtte fra skolens ledelse er det neste temaet. Til sist tar vi for oss lærernes perspektiver på psykososialt støtte og inkludering av nyankomne elever.

Mange av forskningsspørsmålene er relevante for dette kapitlet, nesten alle som angår kompetanse og samarbeid og dessuten flere spørsmål om kartlegging og om erfaring med overganger, som spesifisert i høyre kolonne i tabell 1.1.

4.1 Stilling, ansiennitet og utdanning

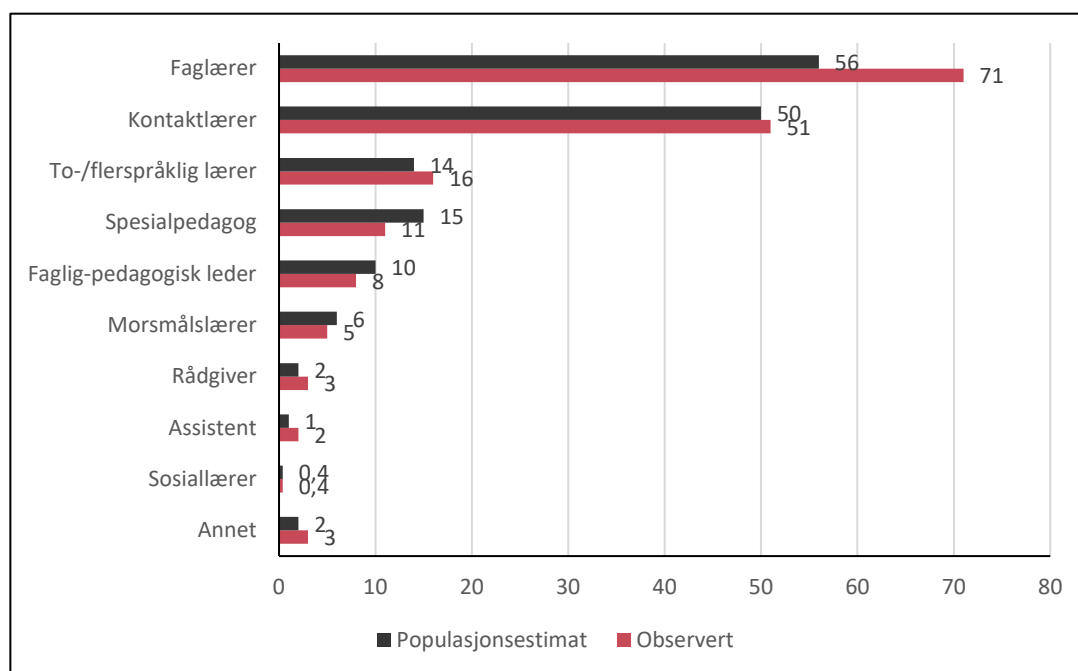
Det er en stor majoritet kvinner blant våre lærere, de utgjør 86 prosent.

På et spørsmål om i hvilken type tilbud de har hatt flest undervisningstimer de siste årene, svarer 42 prosent at de i hovedsak har undervist i ordinære klasser, mens 58 prosent i hovedsak har undervist i egne klasser for nyankomne elever. Med egne klasser menes innføringstilbud, mottaksklasse, klasse for elever med kort botid i videregående og grunnskoleopplæring for elever som er 16 år eller eldre. Det er også slik at selv om man i hovedsak underviser i et bestemt opplegg, er det mange lærere som underviser i flere ulike opplegg.

Stilling

Av de 286 respondentene som underviser nyankomne elever, har 258 svart på spørsmål om stilling, utdanning og undervisningserfaring. Figur 4.1 viser lærernes svar på spørsmål om egen stilling. Figuren oppgir både observerte svar og

fordelingen av svar når vi tar hensyn til skjevhet i representasjon av skoler og regioner (populasjonsvekt), se også vedlegg.



Figur 4.1 Lærernes stilling. Flere svar mulig. Prosent (observert N=258, populasjonsvekt N=267).

Korrigeringskorrigering for utvalgsskjevhet på skolenivå påvirker særlig to stillingskategorier – andelen som oppgir at de er faglærere (71 prosent observert, 56 prosent vektet) og andelen som oppgir at de er spesialpedagoger (11 prosent observert, 15 prosent vektet). Vi kommenterer bare den vektete fordelingen, det som i figur 4.1 kalles populasjonsestimat.

Alle respondentene som inngår i figur 4.1, svarer at de har undervisningsoppgaver. Det gjelder også de respondentene som har tilføyd at de har lederoppgaver og de som har svart at de er rådgivere eller assistenter.

Rundt seks av ti lærere (56 prosent) svarer at de arbeider som faglærere. I denne kategorien har vi også plassert lærere som i annet-feltet oppgir at de arbeider med språk (engelsk, andrespråkspedagogikk, norsk som andrespråk, o.l.). Om lag én av ti svarer at dette er deres arbeidsoppgaver. Halvparten arbeider som kontaktlærere. Kombineres disse to stillingskategoriene, er 90 prosent av lærerne enten faglærer (40 prosent) eller kontaktlærer (31 prosent) eller både faglærer og kontaktlærer (19 prosent).

Videre har 16 prosent stilling som to-/flerspråklig lærer, 15 prosent er ansatt som spesialpedagoger og seks prosent er morsmåslærere. Rundt åtte prosent har ledelses- eller koordineringsoppgaver. I tillegg oppgir noen av respondentene våre at de er rådgivere, sosiallærere, assistenter eller har annen stilling.

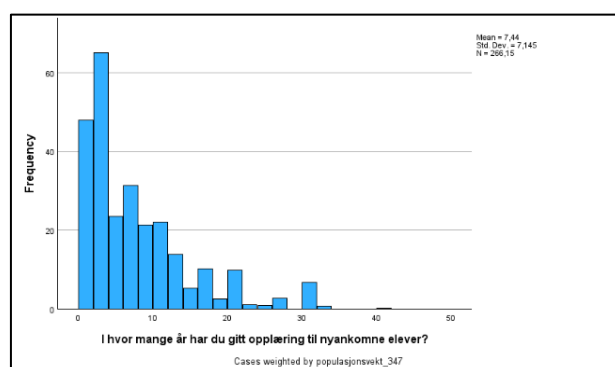
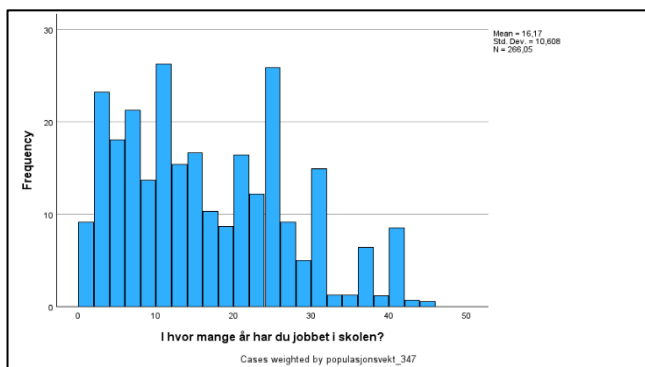
Undervisningserfaring

Tabell 4.1 viser lærernes ansiennitet som lærer generelt og som lærer for nyankomne elever. Tabellen viser både observerte og vektete tall, men vektning har liten betydning når vi studerer lærernes undervisningserfaring.

I gjennomsnitt har lærerne ca. 16 års erfaring som lærer generelt og ca. syv års erfaring som lærer for nyankomne elever. Det er stor spredning i erfaring. For undervisningserfaring med nyankomne elever er standardavviket (det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittet) nesten like stort som gjennomsnittet. Dette betyr at omfanget av erfaring med å undervise nyankomne elever varierer svært mye mellom lærerne som deltok i surveyen. Figurene 4.2 og 4.3 illustrerer fordelingene av disse to typene undervisningserfaring.

Tabell 4.1 Lærernes undervisningserfaring. A: Som lærer generelt. B: Som lærer for nyankomne elever. Prosent. Observert og vektet (populasjonsestimat).

Ansiennitet	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standard avvik	Antall
A: Som lærer	1	45	16,8	10,6	255
A: Vektet	1	45	16,2	10,6	266
B: Som lærer for nyankomne	1	41	8,0	7,2	255
B: Vektet	1	41	7,4	7,1	266



Figur 4.2 Lærernes ansiennitet som lærer (antall år). Antall (populasjonsvekt N=267).

Figur 4.3 Lærernes ansiennitet med undervisning av nyankomne elever (antall år). Antall (populasjonsvekt N=267).

De to figurene har ulik form. En kan også legge merke til at de har ulik skala. Undervisningserfaring generelt (figur 4.2) er jevnere fordelt langs hele skalaen (variasjonsbredden for ansiennitet), mens erfaring med opplæring av nyankomne elever typisk har hatt kortere varighet (figur 4.3). Mer enn 40 prosent av lærerne har maksimalt fire års undervisningserfaring med nyankomne elever. Samtidig har knapt 15 prosent av lærerne maksimalt fire års undervisningserfaring generelt.

Hvordan fordeles ansiennitet på ulike skoleslag og undervisningsoppgaver? Vi skiller mellom barneskoler (1-7), ungdomsskoler (8-10), grunnskoler (1-10) og videregående skoler (10-13). I tillegg ser vi på lærere som underviser i innførings-tilbud i/før videregående, grunnskoleopplæring for elever som er 16 år eller eldre og voksenopplæring. Siden en stratifiseringsvariabel (skoleslag) inngår i sammenligningen, kommenteres de ikke-vektede gjennomsnittsforskjellene.

Tabell 4.2 Lærernes gjennomsnittlige undervisningserfaring med nyankomne elever etter skoleslag og i utvalgte tilbud til nyankomne elever. Antall år (ikke vektet).

Skoleslag/tilbud	Gjennomsnitt, lærer	Gjennomsnitt, nyankomne	Antall
Barneskole	17,1	6,3	43
Ungdomsskole	16,3	7,7	45
Grunnskole 1-10	16,5	7,5	73
Videregående	17,2	9,2	94
Innføringstilbud	17,6	9,2	47
Grunnskole 16+år	17,2	10,2	40
Voksenopplæring	19,9	11,5	16

Vi finner ikke signifikante ansiennitetsforskjeller når det gjelder undervisning av nyankomne elever mellom skoleslag eller tilbud. Grupperer vi svarene, finner vi at de som underviser nyankomne på videregående nivå eller i innføringstilbud, grunnskoleopplæring for elever som er 16 år og eldre eller i voksenopplæring, har noe lengre ansiennitet med opplæring av denne elevgruppen sammenlignet med de lærerne som underviser nyankomne i grunnskolen ($p=0,03$). En viktig antakelse er uansett at de lærerne som har besvart surveyen, er erfarne lærere.

Utdanning

Tabell 4.3 viser lærernes formelle utdanningsnivå. Der lærerne oppgir kombinasjoner av ulike utdanningsnivå registreres det høyeste utdanningsnivået. Hvis de for eksempel oppgir at de både har grunnskolelærerutdanning (5-10) og er adjunkt med tillegg, registreres de som adjunkt med tilleggsutdanning. Adjunkt med tillegg innebærer at de minimum har femårig utdanning med bachelorgrad, mens adjunkter har fireårig utdanning med bachelorgrad. De som svarer at de er yrkesfaglærere har gjerne helse- og sosialfaglig utdanning. Vi regner med at disse lærerne har et utdanningsnivå tilsvarende bachelorgrad.⁸ Generelt legger vi til grunn at de som ikke har PPU, i prinsippet er ufaglærte ansatte. Dersom lærerne bare er klassifisert med PPU, er dette det eneste vi vet om deres utdanningsbakgrunn.

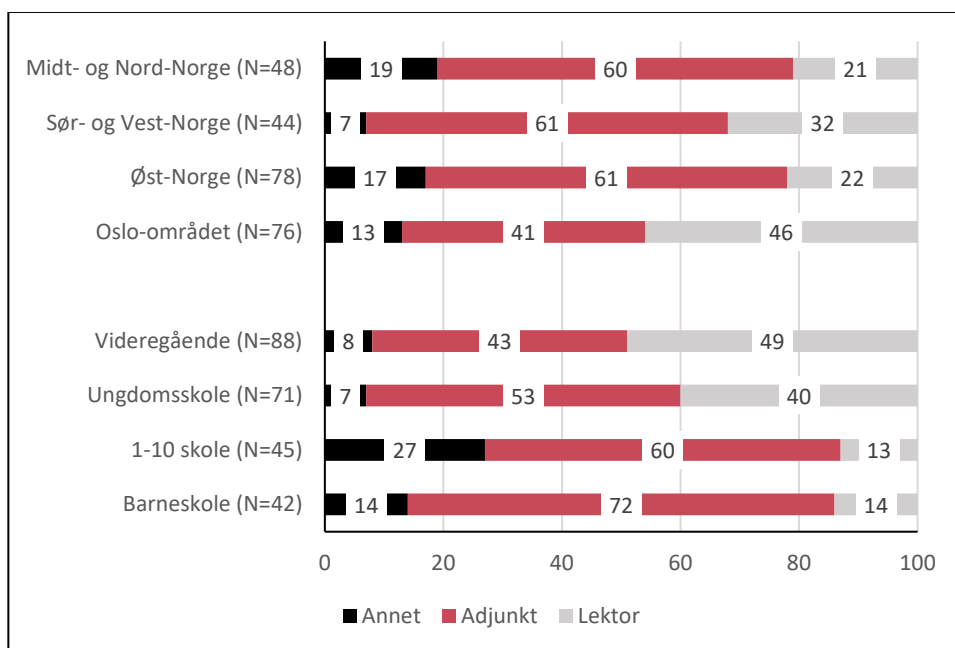
⁸ Dette er en overforenkling siden det avhenger av når den yrkesfaglige lærerutdanningen er tatt og hvorvidt den inkluderer PPU, men det dreier seg om svært få respondenter.

Tabell 4.3 Lærernes formelle utdanning. Prosent. Observert og vektet (populasjonsestimat).

Utdanning	Observert (N=280)	Populasjonsestimat (N=285)
Lektor: Master/hovedfag med Pedagogisk seminar/PPU	19	18
Lektor 8-13	8	4
Adjunkt med tillegg	36	40
Adjunkt	13	18
Spesialpedagogikk	2	2
PPU	2	1
Ikke PPU	10	10
Ukjent	10	8
Antall	101	101

Vi kommenterer populasjonsestimatet i tabell 4.3. Av de 22 prosent som har lektorutdanning, svarer åtte av ti at de har master med pedagogisk tilleggsutdanning (PPU eller Pedagogisk seminar for de eldste). Blant adjunktene (58 prosent) oppgir syv av ti at de har tilleggsutdanning, det vil si at de er adjunkter med minimum fem års utdanning på bachelornivå. Rundt åtte prosent har ukjent utdanning, ti prosent har ikke pedagogisk lærerutdanning (PPU/ Pedagogisk seminar for de eldste lærerne), mens noen få respondenter er klassifisert som spesialpedagoger. Utdanningsnivået blant lærere som ikke har praktisk pedagogisk utdanning (PPU) spenner fra ikke fullført lærerutdanning til PhD. En av ti har ukjent utdanning. Disse lærerne har heller ikke svart på spørsmål om migrasjonsrelevant utdanning og tilleggsutdanning.

Figur 4.4 viser andel lærere som er lektor, adjunkt og annet etter landsdel og skoleslag. Når vi studerer fordelinger på stratifiseringsvariablene våre, studeres fordelinger uten vekter.



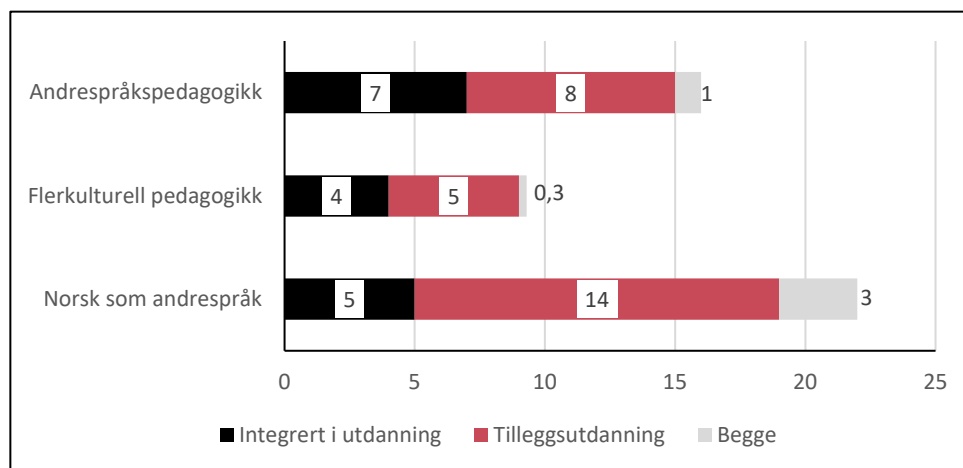
Figur 4.4 Andel lektorer, adjunkter og annet blant lærere som underviser nyankomne elever, etter landsdel og skoleslag. Prosent (ikke vektet).

Som forventet har Oslo-området den høyeste andelen lektorer (46 prosent). Øst-Norge har lavest andel med 22 prosent. Forskjellene mellom landsdeler er signifikante ($p=0,02$). Figuren viser også at videregående opplæring og ungdomsskolen har høyere andel lektorer enn grunnskoler (1-10 skoler) og barneskoler ($p<0,001$). I vår undersøkelse utgjør lærere som underviser nyankomne elever på videregående nivå 49 prosent lektorer og 43 prosent adjunkter (de fleste med tilleggstudanning). Blant lærere som underviser nyankomne på ungdomsskoler er 40 prosent lektorer og 53 prosent adjunkter (de fleste med tillegg). I grunnskoler (1-10) og barneskoler er det 13-14 prosent lektorer blant lærerne som underviser nyankomne. På barneskolene er så mye som 72 prosent av lærerne adjunkter, de fleste adjunkt med tilleggstudanning. At andelen er så stor kan sees i sammenheng med at allmennlærerutdanningen ble fireårig allerede i 1992. Forskjellen er tydelig, men kanskje kunne vi forventet en enda større forskjell i andelen lektorer mellom lærere som underviser nyankomne elever på ungdomstrinnene og lærere som underviser nyankomne på videregående nivå. Vi kjenner ingen kilde som gir et sammenlignbart bilde av utdanning blant lærere generelt i grunnopplæringen.⁹

⁹ SSBs oversikt ([Ansatte i barnehage og skole – SSB](#)) skiller ikke mellom lektorer og adjunkter, men mellom mer versus mindre enn fire års høyere utdanning og mellom grunnskole versus videregående skole. Det er også kjent at ulike datakilder gir forskjellige inntrykk av lærerkompetanse i skolen (Iversen mfl. 2021). I tillegg kommer forskjell mellom selvoppgitt informasjon (som her) og registerdata.

Migrasjonsrelatert utdanning

Vi spurte lærerne om de har utdanning i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk. De kunne også oppgi om denne utdanningen var integrert i lærerutdanningen deres eller om de gjennomførte utdanningen som videreutdanning. Figur 4.5 viser hvordan slike utdanninger er fordelt på integrert utdanning, videreutdanning og kombinasjonen av begge utdanninger.



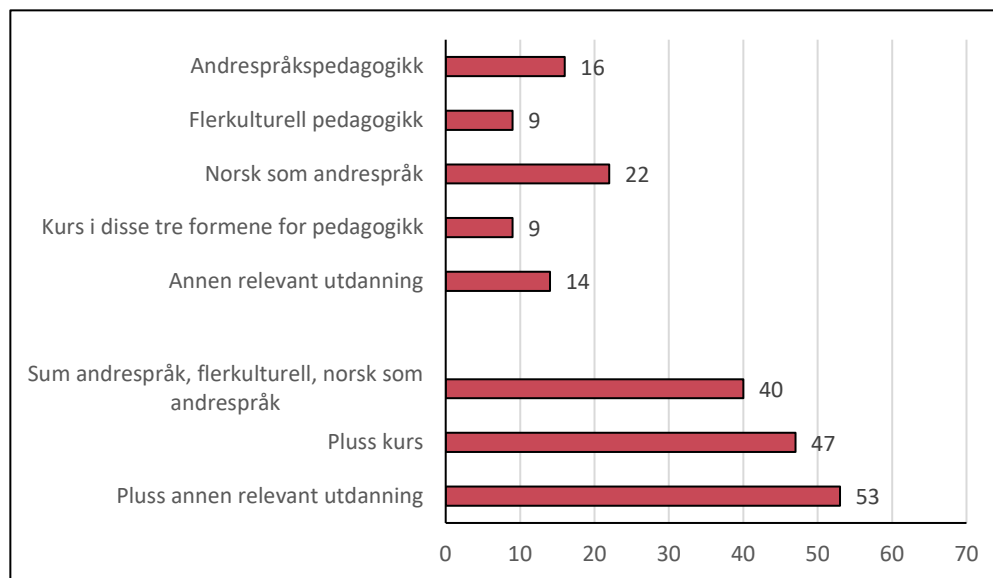
Figur 4.5 Andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk fordelt på om utdanningen var integrert i deres lærerutdanning eller ble gjennomført som videreutdanning. Prosent (populasjonsvekt N=267).

Om lag 16 prosent har andrespråkspedagogikk, knapt seks av ti av disse har dette som videreutdanning. Om lag én av ti oppgir at de har flerkulturell pedagogikk, knapt seks av ti oppgir at de gjennomførte opplæringen som videreutdanning. Cirka 22 prosent oppgir at de har norsk som andrespråk. Åtte av ti har dette som videreutdanning.

Lærerne rapporterer at de i gjennomsnitt har tatt litt flere studiepoeng i videreutdanningen sin enn det som var integrert i lærerutdanningen. Lærerne svarer at de gjerne har en del av en semesterenhet (15-30 studiepoeng) i lærerutdanningen, mens de i gjennomsnitt har nærmere 40 studiepoeng som videreutdanning. Dette gjelder særlig emnene andrespråkspedagogikk og norsk som andrespråk. I flerkulturell pedagogikk er gjennomsnittet rundt 40 studiepoeng både som integrert i lærerutdanningen og som videreutdanning.

Figur 4.6 viser andelen som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk integrert i lærerutdanningen eller som videreutdanning, samt andelen som oppgir at de har minimum én av disse tre formene for migrasjonsrelatert utdanning som kurs (det vil si etterutdanning som ikke gir studiepoeng) og andelen som svarer at de har annen relevant utdanning. I den siste gruppen finner vi lærere som har skrevet masteroppgave i for eksempel migrasjonspedagogikk, lærere med spesialisering i tegnspråk, lærere med migrasjons-

relevant språkkompetanse og noen med spesialpedagogikk som fag eller som videreutdanning. Disse andelene kan sammenlignes med Rambølls evaluerings- og kartleggingsstudie fra 2016 (Rambøll 2016: 50).



Figur 4.6 Andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk, kurs i disse tre formene for migrasjonsrelatert pedagogikk, annen relevant utdanning, samt summen av andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i utdanning og/eller videreutdanning, pluss kurs, pluss annen relevant utdanning. Prosent. (Populasjonsvekt N=267).

Klassifiseringen i de to studiene kan være litt forskjellig. Konsekvensene av pandemien for gjennomføring av videreutdanning blant lærere ser ut til å ha vært svært moderate (Gjerustad & Bergene 2020, Gjerustad, Pedersen & Borlaug 2021). Rambølls kartlegging baseres dessuten på flere observasjoner (rundt 465) enn vårt utvalg og kan av den grunn ha bedre representativitet.

Noen resultater ligner i de to undersøkelsene. Andelen lærere med norsk som andrespråk er 22 prosent i vårt utvalg og 24 prosent i Rambølls studie. Andelen som har flerkulturell pedagogikk, er ni prosent i vårt utvalg og 11 prosent i Rambølls studie.

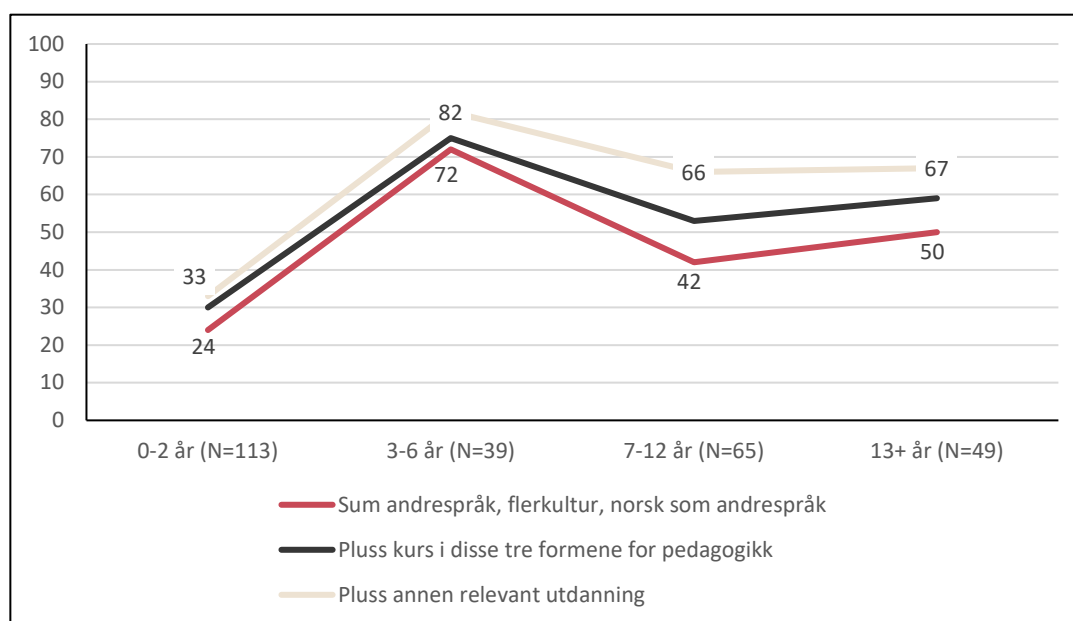
Det er også noen forskjeller. Andelen som oppgir at de har andrespråkspedagogikk er 16 prosent i vårt utvalg og åtte prosent hos Rambøll. Vi måler en dobbelt så høy andel, og én forklaring kan være at mer enn 1230 søkere har fått plass på videreutdanningen andrespråkspedagogikk i perioden.¹⁰ Rambøll finner dessuten at 28 prosent av lærerne har spesialpedagogikk som grunnutdanning eller tilleggsutdanning. Vi måler 15 prosent, men i vårt utvalg er det antagelig mange med

¹⁰ Dette gjelder fra studieåret 2017/2018 (første år som rapportert) til studieåret 2021-2022 (siste relevante studieår), ifølge data fra Utdanningsdirektoratet (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/videreutdanning-for-larere-soknader/>)

spesialpedagogikk som tilleggstudanning. Resultatene er ellers overraskende like, men det kan synes som tilbudet om videreutdanning i andrespråkspedagogikk innenfor *Kompetanse for kvalitet* har satt et avtrykk.

Egenvurdert utbytte av utdanning og arbeidserfaring

Figur 4.7 fordeler summen av andelen med andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk etter lærernes ansiennitet med undervisning av nyankomne elever.



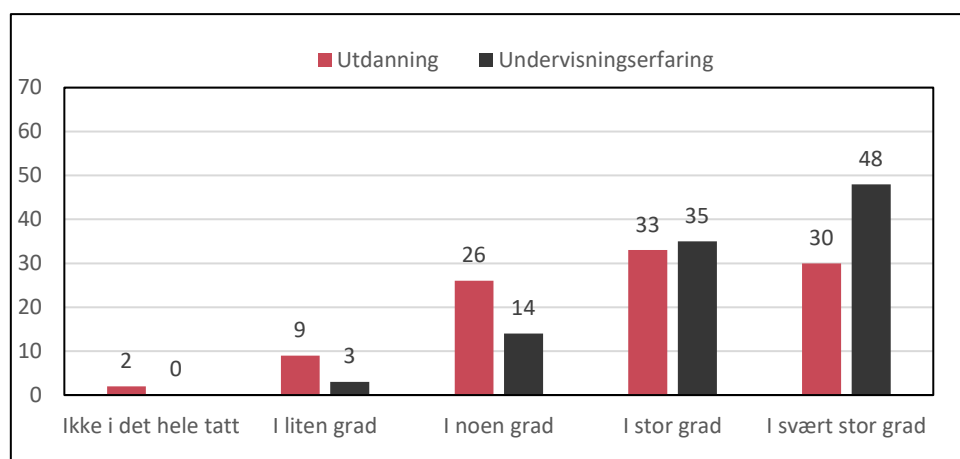
Figur 4.7 Sum andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i grunnutdanning eller som videreutdanning (rød), pluss som kurs (svart), pluss annen relevant utdanning (beige), etter ansiennitet med undervisning av nyankomne elever. Prosent (populasjonsvekt N=267).

Det interessante med fordelingen vist i figur 4.7 er økningen i andelen lærer med slik migrasjonsrelatert utdanning fra lærere med 7-12 års ansiennitet til lærere med 3-6 års ansiennitet i undervisning av nyankomne. Forskjellen er signifikant ($p=0,034$), men antall lærere med 3-6 års ansiennitet er lav i forhold til antall med ansiennitet på 7-12 år og 13+ år. Vi må altså ta forbehold om at usikkerheten er stor i disse estimatene, men resultatene kan tolkes i tråd med et mønster vi tidligere har antydnet (Lødding mfl. 2022) om at først får lærere oppgaven å undervise nyankomne, så tar de utdanning for det.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2023. Tre til seks års ansiennitet viser med andre ord tilbake til perioden 2017-2020. Vi observerer at lærere med 0-2 års ansiennitet (2021-2023) har meget lav andel med slik migrasjonsrelatert utdanning eller videreutdanning. Det tar tid å gjennomføre slik videreutdanning, og vi ser en stor forskjell mellom gruppen med 0-2 års ansiennitet og gruppen med

3-6 års ansiennitet. Som nevnt finner vi ikke klare tegn til at videreutdanning ble påvirket av pandemien, som herjet Norge fra mars/april 2020 til sommeren 2022.

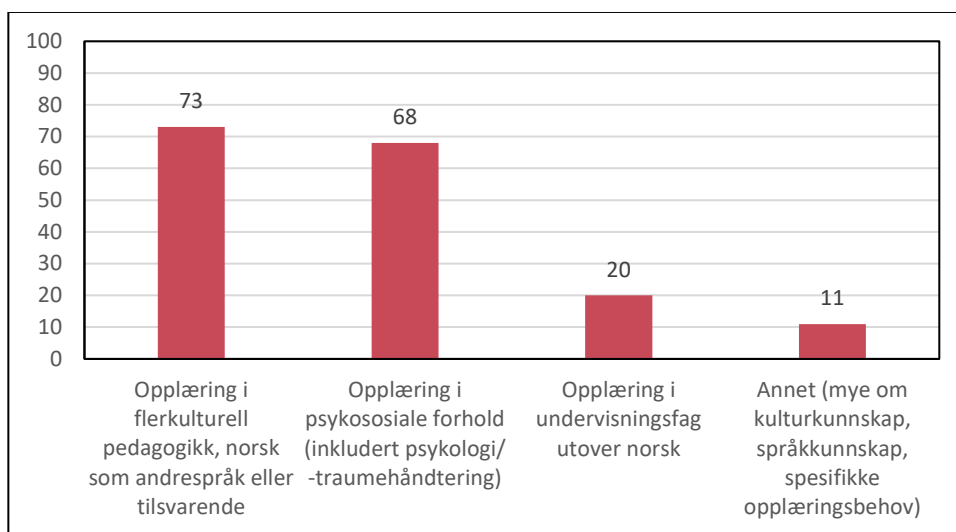
Lærerne ble spurt om i hvilken grad de har nytte av sin utdanning og undervisningserfaring i opplæringen av nyankomne elever..



Figur 4.8 Lærernes oppfatning av nytten ved utdanning og undervisningserfaring. Prosent (populasjonsvekt N=267).

Figur 4.8 viser at 63 prosent av lærerne opplever at de i stor grad eller i svært stor grad har nytte av utdanningen sin, mens den tilsvarende andelen for nytte av undervisningserfaringen er 83 prosent. Denne forskjellen indikerer at lærerne verdsetter erfaring noe høyere enn formell utdanning når de er i en undervisningssituasjon, men med ca. 260 svar er denne forskjellen på 20 prosentpoeng ikke signifikant (på fem-prosent-nivå). Teoretisk sett betyr dette to ting: Utdanning stimulerer etter lærernes egen oppfatning til utvikling av deres kompetanse og ferdigheter, det vil si viktige aspekter ved deres human-kapital, men samtidig er arbeidslivet selv en meget viktig læringsarena. Vi har også undersøkt hvordan de lærerne som har én av de tre migrasjonsrelaterte utdanningene integrert i lærerutdanningen og/eller som videreutdanning svarer på spørsmålene om nytten av henholdsvis undervisningserfaring og utdanning. Svarmønsteret er i hovedsak som for alle slik vi har vist i figur 4.8, det vil si at også disse lærerne verdsetter undervisningserfaring høyere enn utdanning.

Lærerne ble også spurt om de opplever at de har behov for mer kompetanse for å gi god opplæring til nyankomne elever. Andelen som svarte ja på dette spørsmålet, er hele 83 prosent, og disse spesifiserte dette videre som vist i figur 4.9.



Figur 4.9 Lærernes vurdering av eget behov for mer kompetanse. Prosent (populasjonsvekt, N=267).

Figur 4.9 viser at syv av ti (73 prosent) svarer at de har behov for mer opplæring i flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk eller tilsvarende fagområder. Knappt syv av ti (68 prosent) fremhever behovet for mer opplæring i psykososiale forhold, inkludert psykologi og traumehåndtering. Det er langt færre (henholdsvis 20 prosent og 11 prosent) som svarer at de trenger opplæring i andre undervisningsfag enn norsk eller annen opplæring. Annet-kategorien har et kommentarfelt. Der oppgir lærerne at de ønsker mer kulturkunnskap, mer språkkunnskap og andre spesifikke opplæringsbehov, for eksempel hvordan tilrettelegge for elever med spesielle behov. Også mer kunnskap om ulike språks struktur og oppbygging nevnes, hvilket er forenlig med utdanning i norsk som andrespråk. Erkjennelsen av at de trenger mer opplæring synes i svært liten grad å påvirkes av om de er adjunker, adjunker med tilleggsutdanning eller lektorer (ikke vist her).

4.2 Hvordan foregår undervisningen?

Lærerne svarte på et spørsmål om skolen gir opplæring til nyankomne elever med støtte i språk elevene kan fra før. Spørsmålet var ikke orientert om spesifikke fag, og det var bruk av flere språk i opplæringen vi var interessert i. Svarfordelingen (vektet) er vist i tabell 4.4. Lærerne kunne sette flere kryss, og mange skrev fylldige kommentarer til dette spørsmålet.

Tabell 4.4 Gir skolen opplæring til nyankomne elever med støtte i språk de kan fra før? Flere kryss mulig. Antall og prosent. Populasjonsestimat (100%=284).

	N	Prosent
Nei	66	23
Med <i>Fleksibel opplæring</i> (nettbasert tospråklig opplæring i regi av NAFO)	14	5
Andre digitale hjelpemidler	82	29
Med to-/flerspråklige lærere	141	50
Med to-/flerspråklige assistenter	58	21
Med tilrettelegging for at elevene anvender og utforsker språk de kan fra før	54	19
Annet	51	18

Nesten én av fire respondenter svarer at skolen ikke gir opplæring med slik støtte, og disse har ikke krysset av for andre alternativer. Undervisning med to-/flerspråklige lærere er mest utbredt. Halvparten av respondentene oppgir at skolen benytter lærere med relevante språkkunnskaper, mens 21 prosent svarer at skolen benytter to-/flerspråklige assistenter. Assistenter kan være personer som har faglig kompetanse i tillegg til den språklige, men assistenter kan også fungere som tolker. Bare fem prosent av lærerne svarer at skolen bruker *Fleksibel opplæring* (FO) som er nettbasert tospråklig opplæring i regi av *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO). Bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen er ellers ganske utbredt, 29 prosent svarer at skolen benytter andre digitale hjelpemidler og 18 prosent svarer annet, mange med henvisning til bruk av ulike former for digital støtte. Én av fem lærere svarer at skolen prøver å tilrettelegge opplæringen på et språk elevene kan fra før, noe som antagelig innebærer at mange skoler tilrettelegger for opplæring i norsk og andre fag med utgangspunkt i de nyankomne elevenes morsmål.

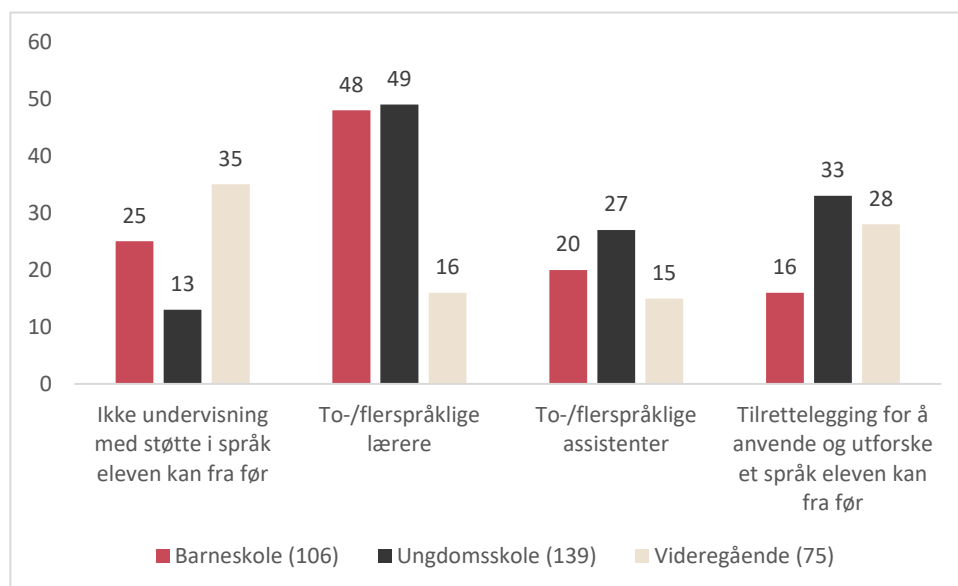
Vi spurte også lærerne om hvilket språk de bruker i undervisningen av nyankomne. De kunne oppgi inntil tre språk. På feltet for første språk svarte 85 prosent norsk og seks prosent engelsk. På feltet for språk nummer to svarte 75 prosent engelsk, mens på feltet for språk nummer tre fikk vi 75 svar (30 prosent). Nå oppga lærerne mange forskjellige språk (ca. 20 språk), blant annet arabisk, kurdisk, swahili, men også europeiske språk som russisk, ukrainsk, tysk, fransk og spansk. De dominerende undervisningsspråkene er med andre ord norsk og engelsk.

I kommentarfeltet fremgår det også at engelsk har en sentral plass i opplæringen av nyankomne som behersker eller har noe kjennskap til dette språket, for eksempel nyankomne fra Pakistan. Man bruker også digitale programmer for å oversette betegnelser og begreper fra norsk til elevens morsmål – noen nevner Google Translate. Enkelte svarer også at elevene på deres skole har et begrenset antall timer til norskopplæring med morsmålslærer. Inntrykket er at engelsk brukes der det er mulig, til dels også russisk, og det nevnes at nyankomne fra Ukraina har et eget tilbud som er tilpasset deres språk og situasjon. Ellers understrekes det at det er viktig å bruke morsmålet i språkundervisning for nyankomne elever hvis

man kan. Det er bare 19 prosent av lærerne som svarer at skolen underviser med tilrettelegging for at elevene anvender og utforsker språk de kan fra før.

Det er 21 prosent av lærerne som ikke krysser av for noen av svaralternativene i tabell 4.4. På deres skoler praktiseres ikke undervisning med støtte i et språk de nyankomne elevene kan fra før. Videre er det ca. 41 prosent som setter bare ett kryss, mens 38 prosent svarer at skolen praktiserer flere former for undervisning med støtte i et språk elevene kan fra før (ikke vist her).

Figur 4.10 illustrerer at denne tilretteleggingen varierer med klassetrinn. Vi gjør oppmerksom på grupperingen som er beskrevet i note under figuren. Grupperingen innebærer at de to formene for voksenopplæring utgjør mer enn halvparten av kategorien ungdomsskole, mens innføringstilbud utgjør en tredel av kategorien videregående.



Figur 4.10. Skolens praksis med tilrettelegging med støtte i et språk eleven kan fra før (fire alternativer) etter det klassetrinnet eller tilbudet læreren underviser på. Prosent av lærersvar. Populasjonsestimat.

Klassifiseringen er som følger: Barneskole=1.-7. trinn, ungdomsskole= 8. -10, grunnskole for elever som er 16 år og eldre samt voksenopplæring, Videregående= innføringstilbud i eller før videregående samt vg1, vg2 og vg3.

Figur 4.10 viser at nesten halvparten av lærerne i barneskolen (48 prosent) og ungdomsskolen (49 prosent) oppgir at skolen har to-/flerspråklige lærere. Forskjell mellom disse og videregående, hvor andelen kun er 16 prosent, er signifikant ($p < 0,05$). Videre svarer 35 prosent av lærerne i videregående at undervisningen ikke foregår på et språk elevene kan fra før, mens bare 13 prosent av lærerne i ungdomsskolen og 25 prosent i barneskolen svarer slik ($p < 0,05$). Bruk av to-/flerspråklige assistenter er jevnere fordelt mellom skoleslagene. Tilrettelegging for å anvende og utforske et språk eleven kan fra før er et svaralternativ som i seg selv

ikke sier så mye om omfanget, men det kan være at det er typene grunnskoleopplæring for de som er 16 og eldre, voksenopplæring og innføringstilbud som gir seg utslag i signifikant høyere andeler for ungdomsskole og videregående sammenlignet med barneskolen ($p < 0,05$).

Fra kommentarer som lærere har skrevet inn i et fritekstfelt, kan vi forstå hvorfor særlig videregående opplæring skiller seg ut med en stor andel lærere som rapporterer at det ikke gis undervisning med støtte i språk elevene kan fra før:

Vi arbeider i vgs. Elevene skal være ferdig med grunnskolen. Ved behov får elevene flerspråklig lærer.

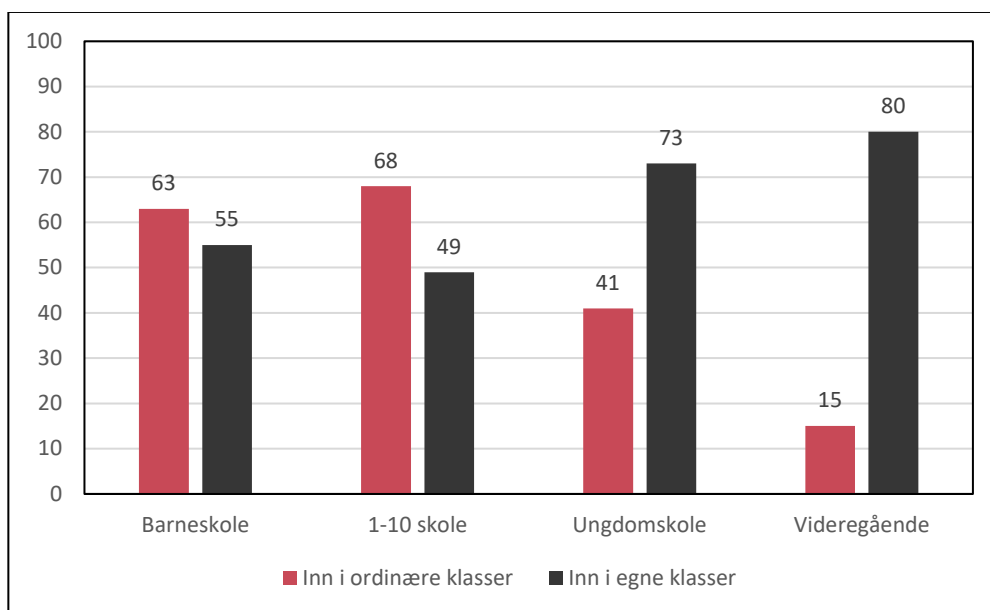
Respondenten understreker altså at de som begynner i videregående, antas å ha fullført grunnskolen med hva dette innebærer av norskspråklige ferdigheter og kompetanse. En annen lærer nyanserer og peker på den fordelene nyankomne med kjennskap til engelsk har, mens det er mer tilfeldig om nyankomne med andre språk kan få støtte av to-/flerspråklig lærer eller assistent. Man prøver å kompensere med å bruke tilgjengelige digitale hjelpemidler:

Nyankomne elever får kun støtte i språk de kan fra før. I de fleste tilfellene får eleven(e) støtte om de kan engelsk. Litt mer tilfeldig om en to-/flerspråklig lærer eller assistent har et annet morsmål som evt. kan støtte elevene. Digitale hjelpemidler inneholder til en viss grad støtte i språk elevene kan fra før, men støtter ikke alle morsmål.

Ellers understrekes det i flere kommentarer at det er spesielle tilbud til nyankomne fra Ukraina og at det er enklest å imøtekomme behovene for de som snakker engelsk eller som til en viss grad behersker dette språket. Russisk nevnes også – «da har vi kompetanse på huset». Russisk er ellers et språkfag elever kan velge i videregående.

Egne og ordinære skoleklasser

Vi spurte lærerne hvordan skolen organiserer undervisningen av nyankomne elever: «Når det kommer nyankomne elever til din skole mer eller mindre direkte fra utlandet, hvor mange av dem (a) plasseres direkte i ordinære klasser (b) får opplæring i egne klasser?» Lærerne kunne gradere svarene sine på skalaen fra «ingen», «de færreste», «de fleste» til «alle» og «ikke relevant». Figur 4.11 viser andelen lærere som enten svarte at alle eller at de fleste fikk et bestemt tilbud. I denne figuren har vi brukt registerdata og ikke lærersvar om hvilket skoleslag de jobber på.



Figur 4.11 Andel lærere som uttrykker at de fleste eller alle nyankomne plasseres direkte i ordinære klasser eller direkte i egne klasser etter skoleslag. Prosent (N=252). Ikke vektet. To uavhengige spørsmål: Sum kan overskride 100%

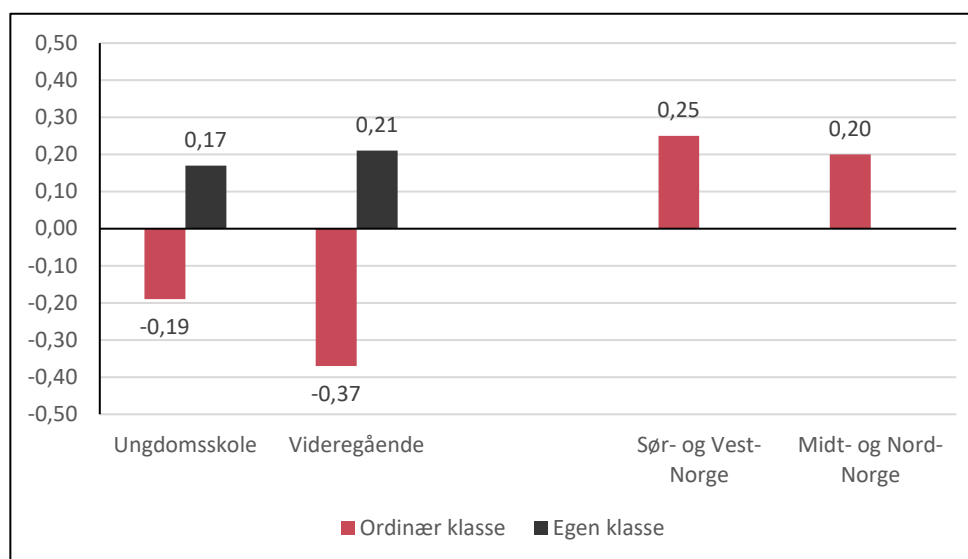
Figur 4.11 viser en tydelig tendens til at det å ta nyankomne rett inn i ordinære klasser er mer utbredt på lavere trinn (barneskole, 1-10-skole) enn i rene ungdomsskoler og i videregående opplæring. På ungdoms- og videregående skoler blir nyankomne derimot oftest plassert i egne klasser.

Vi vil undersøke om denne tendensen til å plassere nyankomne i ordinære eller egne klasser også varierer geografisk og med hensyn til skolestørrelse. For å besvare dette spørsmålet har vi spesifisert en lineær regresjonsmodell med skoleslag, landsdel og antall elever på skolen (standardisert skår) som uavhengige variabler. Regresjonskoeffisientene i tabell 4.5 angir estimerte sannsynligheter for å bli tatt inn i ordinære klasser versus egne klasser for nyankomne etter skoleslag, landsdel og antall elever. Figur 4.12 illustrerer de statistisk signifikante sammenhengene i denne regresjonsanalysen.

Tabell 4.5 Estimert sjanse for at nyankomne elever tas rett inn i ordinære klasser eller rett inn egne klasser for nyankomne, etter skoleslag, landsdel og skolestørrelse (antall elever). Estimert ved lineær regresjon. Ikke vektet (N=252). To uavhengige spørsmål. Sum kan overskride 100%.

Avhengig variabler	Ordinære klasser		Egne klasser for nyankomne	
	B	SeB	B	SeB
Ungdomsskole	-0,188*	0,091	0,174	0,099 (p=0,081)
1-10 skole	0,081	0,083	-0,075	0,092
Videregående	-0,370***	0,089	0,211*	0,095
Øst-Norge	-0,073	0,068	0,068	0,072
Sør- og Vest-Norge	0,250**	0,082	-0,037	0,088
Midt- og Nord-Norge	0,199*	0,083	0	0,089
Antall elever – Zskår	-0,044	0,034	0,025	0,036
Konstant	0,517***	0,079	0,557***	0,084
Justert forklart varians	0,277 (R ² =0,297)		0,066 (R ² =0,092)	
Referansegruppe: Barneskoler i Oslo-området				

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05



Figur 4.12 Illustrasjon av statistisk signifikante effekter i tabell 4.5. Ungdomsskoleeffekten (0,17) er bare signifikant på 10 prosent nivå.

Det er fire statistisk pålitelige (signifikante) effekter på sjansen for å bli tatt rett inn i en ordinær klasse og en statistisk pålitelig effekt på sjansen til å bli tatt rett inn i en egen klasse for nyankomne. Elever som skal begynne på videregående har i gjennomsnitt 37 prosentpoeng mindre sjanse for å bli tatt rett i ordinære klasser og 21 prosentpoeng større sjanse til å bli tatt rett inn i egne klasser i forhold til de som begynner på barneskolen i Oslo-området, når vi tar hensyn til skolestørrelse, øvrige landsdeler og skoleslag. For elever som begynner på ungdomsskolen estimeres at det er ca. 19 prosentpoeng mindre sjanse for å bli tatt rett inn i ordinære

klasser og ca. 17 prosentpoeng større sjanse for å bli tatt rett inn i egne klasser enn sammenligningsgruppen (barneskoler i Oslo-området). Da holdes skoleslag, landsdel og skolestørrelse konstant. Den siste effekten (17 prosentpoeng) er bare statistisk pålitelig på 10 prosent-nivået.

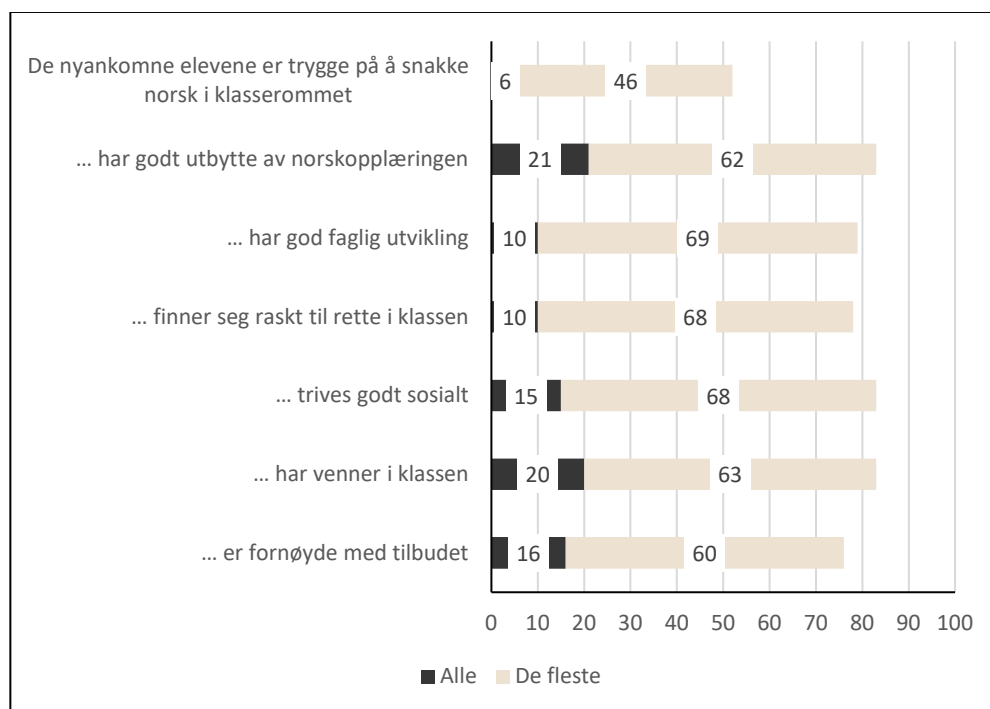
Ellers beregner vi at det er større sjanse for å bli tatt rett inn i ordinære klasser i Sør- og Vest-Norge og Midt- og Nord-Norge alt annet likt. Det er en signifikant sammenheng mellom landsdel og sentralitet.¹¹ Det innebærer at skoler i rurale strøk oftere enn skoler i sentrale strøk plasserer nyankomne elever direkte i ordinære klasser. I denne undersøkelsen finner vi ingen selvstendig statistisk effekt av skolestørrelse, men at de største skolene er mest tilbøyelige til å tilby undervisning i egne klasser for nyankomne, er påvist i analyse av et langt større datamateriale fra GSI og VIGO (Lødding mfl. 2022, side 170).

Til slutt bør vi nevne at den statistiske forklaringskraften i modellen er forholdsvis beskjeden, særlig forsøket på å predikere variasjon i sannsynligheten for at nyankomne elever tas rett inn i egne klasser. Det er større variasjon i sannsynligheten for å bli tatt rett inn i ordinære klasser mellom skoleslag og landsdeler (ca. 30 prosent forklart varians).

Vurdering av elevenes utbytte

Lærerne ble bedt om å ta stilling til utsagn om hvordan elevene har det på ulike måter, vurdert med utgangspunkt i den i den typen tilbud (egne klasser for nyankomne eller ordinære klasser) hvor læreren har flest undervisningstimer. Svaralternativene var «Ingen», «de færreste», «de fleste», «alle» og «vet ikke». Figur 4.13 viser andeler som svarte «alle» eller «de fleste» på hvert av utsagnene.

¹¹ Variansanalyse viser at 49 prosent av variansen i sentralitet forklares ved landsdel. $\eta^2=0,5$, $p<0,001$. Bergene mfl. (2023) finner også at tilbud om egne klasser er vanligere i sentrale strøk, se også kapittel 10.1 i denne rapporten.



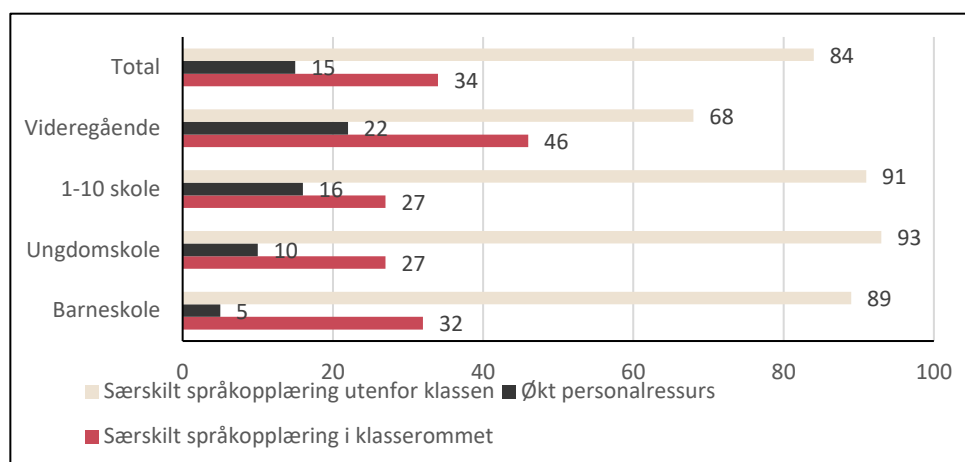
Figur 4.13. Positiv vurdering av opplæringen. Prosent. Populasjonsvekt (N=248).

Figur 4.13 viser at lærerne har en meget positiv vurdering av opplæringstilbudet til nyankomne elever. Det er gjennomgående rundt 80 prosent som svarer at alle eller de fleste elevene er fornøyde med tilbudet, har venner i klassen, trives godt sosialt, finner seg raskt til rette i klassen, har godt faglig utvikling og har godt utbytte av norskopplæringen. Optimismen i disse vurderingene faller litt når vi spør om de nyankomne er trygge på å snakke norsk i klasserommet, da er det bare 52 prosent som svarer at alle eller de fleste har denne tryggheten. Det er imidlertid en stor, signifikant forskjell i svarene på dette spørsmålet avhengig av om lærerne underviser i ordinære eller egne klasser for nyankomne. Blant de som i hovedsak underviser i ordinære klasser, svarer 39 prosent at alle eller de fleste elevene er trygge på å snakke norsk i klasserommet mens hele 60 prosent av lærerne som i hovedsak underviser i egne klasser for nyankomne, svarer det samme (ikke vist i figur).

Hvordan foregår språkopplæringen i de ordinære klassene?

Vi spurte lærerne om hvordan særskilt språkopplæring blir organisert for nyankomne elever i ordinære klasser, med utsagnene: «De får særskilt språkopplæring i klasserommet», «De får økt personalressurs» og «De får særskilt språkopplæring i egen gruppe utenfor klassen», som vist i figur 4.14, hvor svarene er fordelt etter skoleslag. Med mulighet for å sette flere kryss, summerer svarene til mer enn 100 prosent. Lærere som svarte at «de færreste», «de fleste» eller «alle» elever

plasseres direkte i ordinær klasse, ble invitert til å svare på dette spørsmålet, i alt 190 lærere.



Figur 4.14 Hvordan er særskilt språkopplæring organisert for de nyankomne elevene i ordinær klasse? (N=190). Svar samlet sett og fordelt på skoleslag. Ikke vektet.

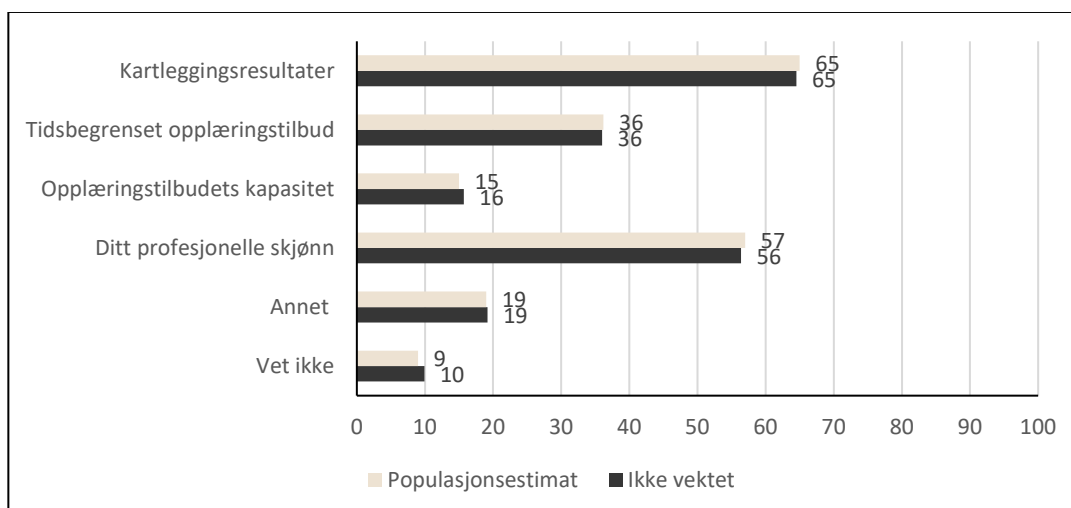
Figur 4.14 viser at totalt 84 prosent av lærerne rapporterer at særskilt språkopplæring foregår utenfor klassen. Her er det betydelig variasjon etter skoleslag, 93 prosent i ungdomsskolen, 68 prosent i videregående. Disse forskjellene er statistisk signifikante ($p=0,002$). Særskilt språkopplæring utenfor klassen for elever som «har en fot inne i ordinære skoleklasser», praktiseres altså i mindre grad i videregående opplæring enn i grunnskolen.

Én av tre (34 prosent) svarer at særskilt språkopplæring gjennomføres i klasserommet, mens 15 prosent svarer at nyankomne får økt personalressurs. For begge disse alternativene er variasjonen vi ser mellom skoleslag i figur 4.14 ikke statistisk pålitelig. Ettersom vi har få respondenter i vårt utvalg, er forskjeller som ikke er rundt 20 prosentpoeng, som regel ikke statistisk pålitelige.

Overgang fra egne til ordinære klasser

Noen spørsmål ble stilt spesifikt til lærere som i hovedsak underviser i egne klasser for nyankomne, altså innføringstilbud eller kombinasjonsklasser, blant annet om de opplever å bli inkludert i beslutningen om at en elev er klar for overgang til ordinær klasse. Drøyt to av tre (64 prosent) svarte at de i stor eller svært stor grad opplever å bli inkludert (N=167), mens det er 13 prosent som nesten ikke involveres i det hele tatt.

Lærerne som i hovedsak underviser i egne klasser fikk også spørsmål om på hvilket grunnlag det tas beslutning om at en elev er klar for overføring til ordinære klasser, og resultatene vises i figur 4.15. Om vi bruker populasjonsvekten eller ikke, påvirker i liten grad disse relative hyppighetene.

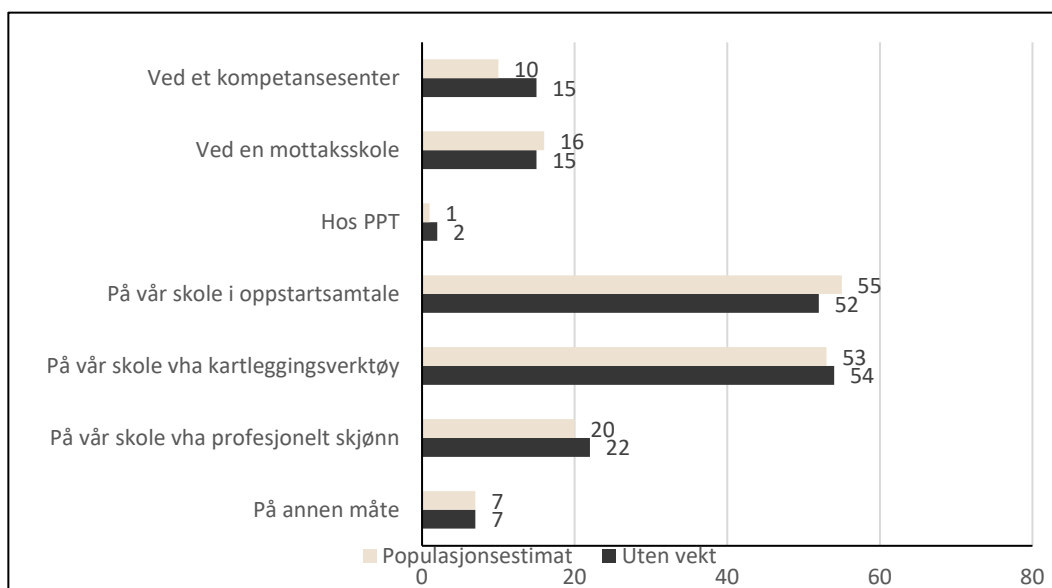


Figur 4.15. Hvordan blir vurderingen av om en elev er klar for ordinær opplæring foretatt? Besvart av lærere som i hovedsak har undervist i egne klasser for nyankomne elever (N=171).

Lærerne svarer at kartleggingsresultater (65 prosent) og lærernes profesjonelle skjønn er viktigst (57 prosent). Tidsbegrensning bekreftes som grunnlag av én av tre lærere. Dette refererer til at innføringstilbud er begrenset til to år for den enkelte elev. Også kapasiteten i tilbudet ser ut til å spille viss rolle. De som svarer «annet» har pekt på helhetsvurdering, elevens og foresattes ønsker, elevens motivasjon og arbeidsinnsats, organisering, sosial inkludering og venner. Kommentarfeltet nevner også rådgivers oppfatning og resultater på diverse tester, uten at dette spesifiseres.

4.3 Kartlegging

Vi spurte alle lærerne som underviser nyankomne elever (uavhengig av organiseringen) om hvor den første kartleggingen av nyankomne elevers norskferdigheter foregår. Lærerne kunne sette flere kryss. Først kan vi merke oss at vektning i liten grad påvirker fordelingen slik en ser i figur 4.16. Vi kommenterer populasjonsestimatene.



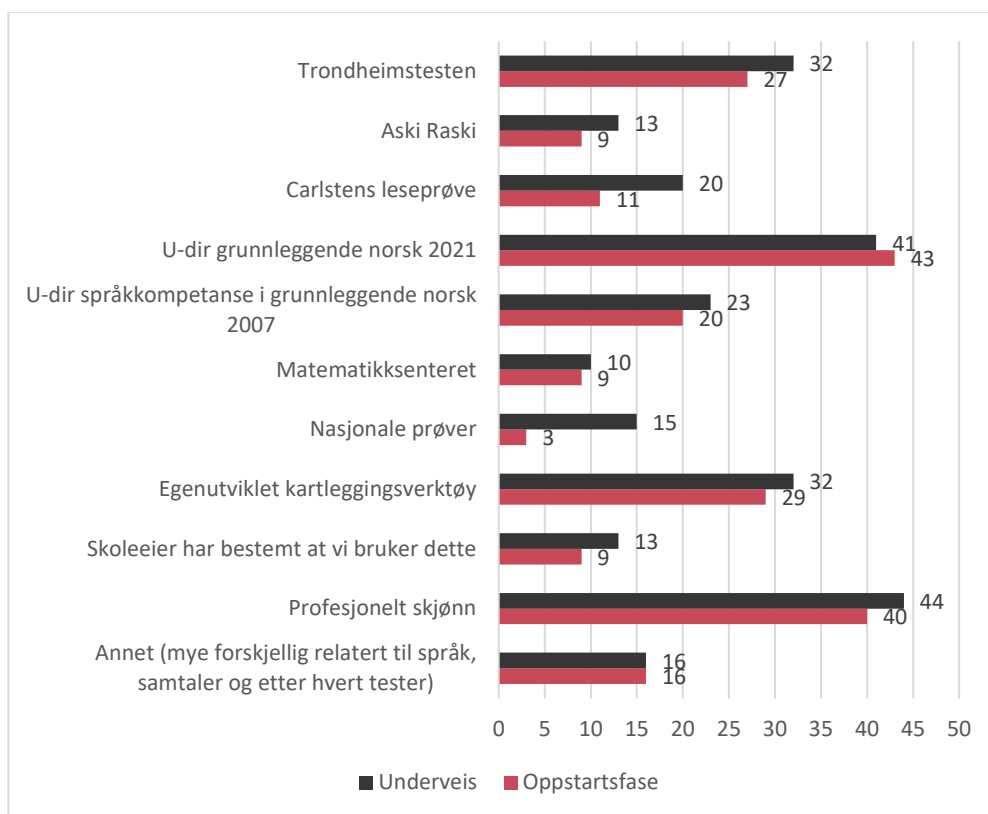
Figur 4.16. Hvor foregår den første kartleggingen av en nyankommen elevs norskerferdigheter? Flere kryss mulig. Prosent. Populasjonsestimat og uten vekt (N=261 hhv. 253).

Vi ser av figur 4.16 at drøyt halvparten svarer at den første kartleggingen foregår på skolen i en oppstartsamtale (55 prosent), og omtrent samme andel lærere svarer at den første kartleggingen foregår på skolen ved hjelp av kartleggingsverktøy. Det er også noe tidlig kartlegging ved kompetansesenter (10 prosent) og mottaksskole (16 prosent). Noen av lærerne legger også vekt på profesjonelt skjønn (20 prosent). PPT er ikke forventet å foreta sakkyndig vurdering av behov for særskilt språkopplæring og er, som figur 4.16 viser, i liten grad involvert i denne tidlige kartleggingen. «På annen måte» omfatter utvidede samtaler, innhenting av dokumenter fra hjemlandet og lignende.

Vi spurte også om den første kartleggingen av de nyankomne elevens skoleferdigheter. Svarfordelingen på dette spørsmålet var nesten identisk med svarfordelingen i figur 4.16 (ikke vist her). Det indikerer at når skolene kartlegger norskerferdigheter, kartlegger de også generelle skolefaglige ferdigheter og dette foregår stort sett samme sted.

Figur 4.17 viser hva slags kartleggingsverktøy lærerne og skolene benytter i oppstartsfasen og underveis. Et naturlig spørsmål er om noen verktøy blir viktigere etter hvert. Det er forholdsvis beskjedne forskjeller mellom svarfordelingen for oppstartsfasen og underveis, men det er noen forskjeller. .

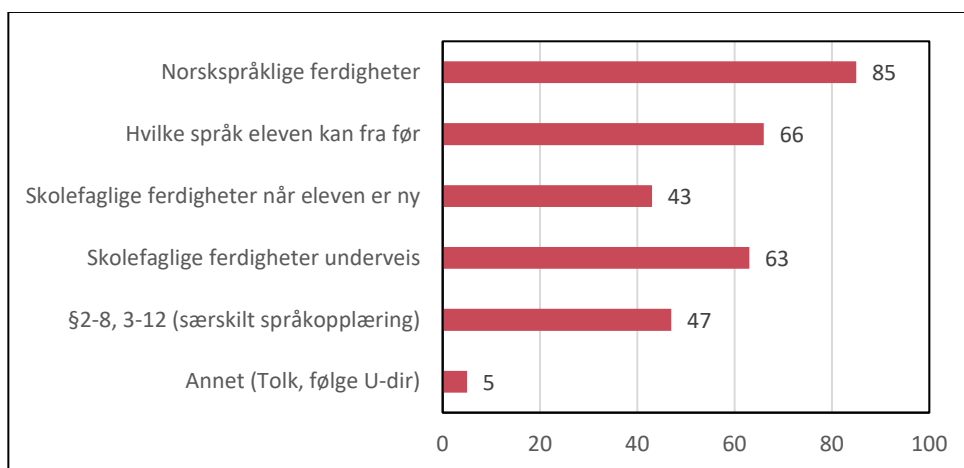
Blant de konkrete verktøyene som er listet i spørsmålet, er Trondheimstesten og Udirs kartleggingsverktøy fra henholdsvis 2007 og 2021 laget for målgruppen. Askiraski, Carlsten og nasjonale prøver er ikke laget for målgruppen.



Figur 4.17 Kartleggingsverktøy som brukes i oppstartsfasen og underveis. Prosent. Populasjonsestimat (N=241).

Figur 4.17 viser at om lag 40 prosent av lærerne svarer at de benytter Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra 2021 og om lag 20 prosent at de bruker Udirs verktøy fra 2007. Dette endres i liten grad underveis. Rundt 40 prosent svarer at de bruker profesjonelt skjønn både i oppstartsfasen og underveis. Rundt ti prosent av respondentene svarer at det er skoleeier som bestemmer hvilke kartleggingsverktøy lærerne og skolene kan bruke. Én av tre (32 prosent) nevner Trondheimstesten, 13 prosent nevner Aski Raski og 20 prosent Carlstens leseprøve. Bruken av disse tre kartleggingsverktøyene øker i bruk underveis. Én av tre nevner også egenutviklet kartleggingsverktøy. Nasjonale prøver brukes i svært liten grad i oppstartsfasen (tre prosent), litt mer underveis (15 prosent), men for nyankomne elever fremstår ikke nasjonale prøver som et sentralt hjelpemiddel i kartlegging av ferdigheter.

Lærerne ble spurt om de har en rolle i kartlegging av nyankomne elever. Her svarer 27 prosent at de ikke har noen rolle, mens halvparten svarer at de har en rolle både i oppstartsfasen og underveis. De som rapporterte å ha en rolle, ble videre spurt om hvilke områder knyttet til kartleggingen de involverer seg i. Svarene er vist i figur 4.18.

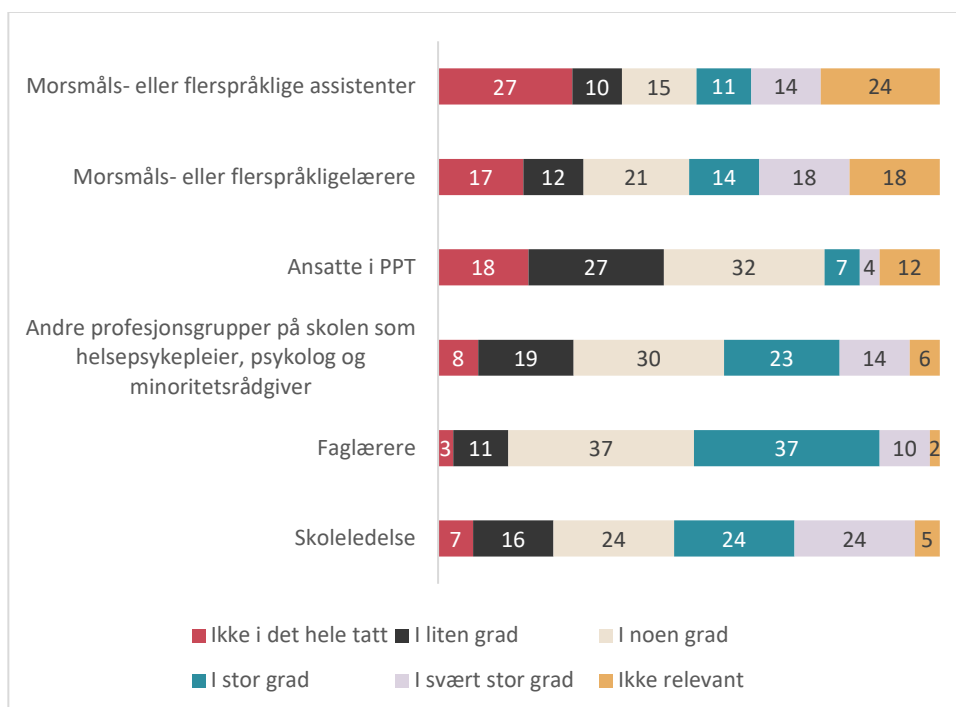


Figur 4.18 Hvilke områder kartlegger du hos nyankomne elever? Besvart av lærere som kartlegger i oppstartsfasen, underveis eller begge deler. Prosent. Populasjons-estimat (N=189).

Figur 4.18 viser at mange av lærerne oppgir norskspråklige ferdigheter (85 prosent) som området de kartlegger. Rundt to av tre svarer at de hadde en rolle i kartlegging av hvilke språk eleven kan fra før (66 prosent) og skolefaglige ferdigheter underveis (63 prosent). Litt i underkant av halvparten oppga dessuten at de var involvert i kartlegging etter §2-8, 3-12, det vil si å skaffe grunnlag for vedtak om særskilt språkopplæring.

4.4 Kollegialt samarbeid og støtte

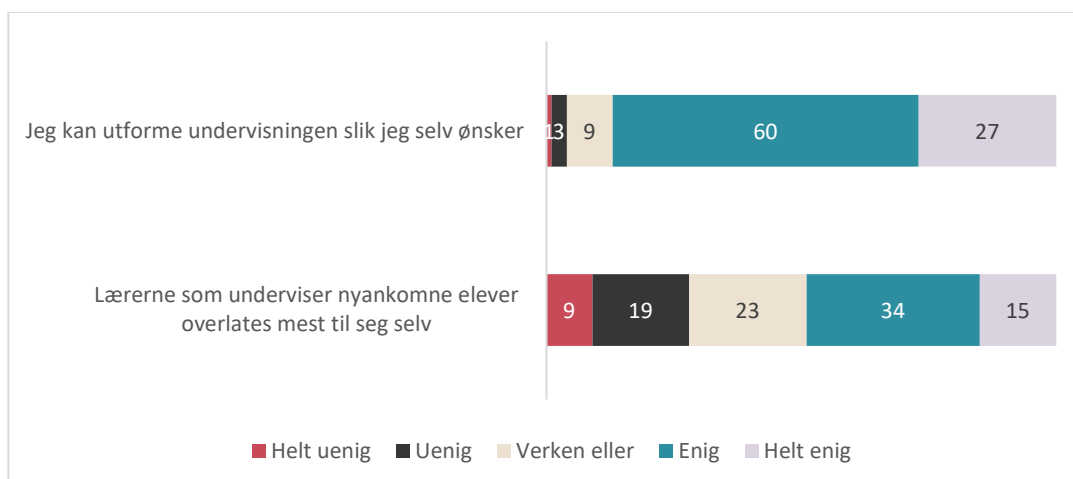
Vi spurte lærerne om deres opplevelser av støtte fra forskjellige andre instanser innenfor eller tilknyttet skolen dersom de opplever utfordringer knyttet til opplæringen av nyankomne elever med alternativene som fremgår i figur 4.19.



Figur 4.19 Lærernes opplevelse av støtte fra andre i skolen. Prosent. Populasjonstemat (N=225-226).

Figur 4.19 indikerer en varierende grad av opplevd støtte fra de forskjellige alternativene. Hvis vi konsentrerer oss om bekreftelser, det vil si andeler som har svart i stor eller svært stor grad, ser vi at skoleledelse faglærere utpekes oftest, med om lag 48 prosent. Dernest indikeres andre profesjonsgrupper på skolen (37 prosent), morsmåls-/flerspråklige lærere (25 prosent), mens morsmåls-/flerspråklige assistenter og ansatte i PP-tjenesten angis av henholdsvis 25 og 11 prosent. Ikke relevant oppgis relativt ofte for morsmåls-/flerspråklige lærere og tilsvarende assistenter. Nokså betydelige andeler har valgt alternativet i noen grad, spesielt for faglærere og andre profesjonsgrupper på skolen. Dermed må vi konkludere at det er betydelig variasjon i opplevelse av støtte fra kolleger, andre profesjonsgrupper og PP-tjeneste blant lærere som underviser nyankomne elever.

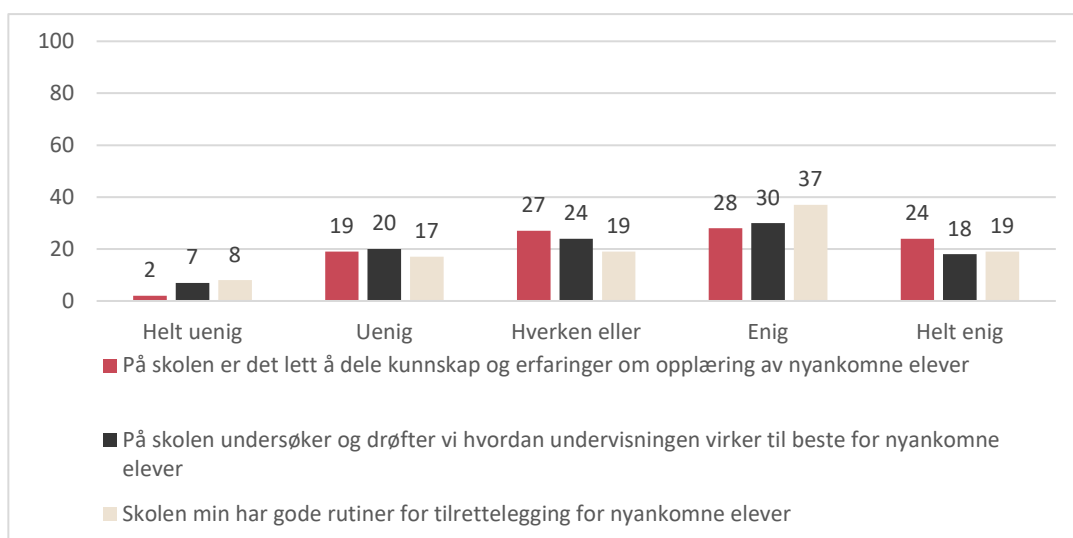
To påstander målte lærernes opplevelser av autonomi i utformingen av undervisning på en skala fra helt uenig til helt enig. Svarene er illustrert i figur 4.20.



Figur 4.20 Opplevelser av autonomi i utformingen av undervisningen? Prosent. Populasjonsvekt (N=222 - 223).

En betydelig andel (87 prosent) rapporterer at de kan utforme undervisning slik de selv ønsker, hvilket tilsier en stor grad av opplevd autonomi blant lærere som underviser nyankomne elever. Hvorvidt de opplever å være overlatt til seg selv, som en slags nedside av autonomi, benektes av 28 prosent og bekreftes av så mye som 49 prosent av lærerne. Å være overlatt til seg selv kan bety at en har tillit fra andre, men det kan også indikere manglende interesse eller likegyldighet. Vi kan utdype dette ved å se nærmere på flere spørsmål om hvordan det arbeides på skolen.

Figur 4.21 viser lærernes svar på en skala fra helt uenig til helt enig på tre påstander. Ikke relevant er utelukket fra figuren, fordi under én prosent svarte dette for hver av påstandene.

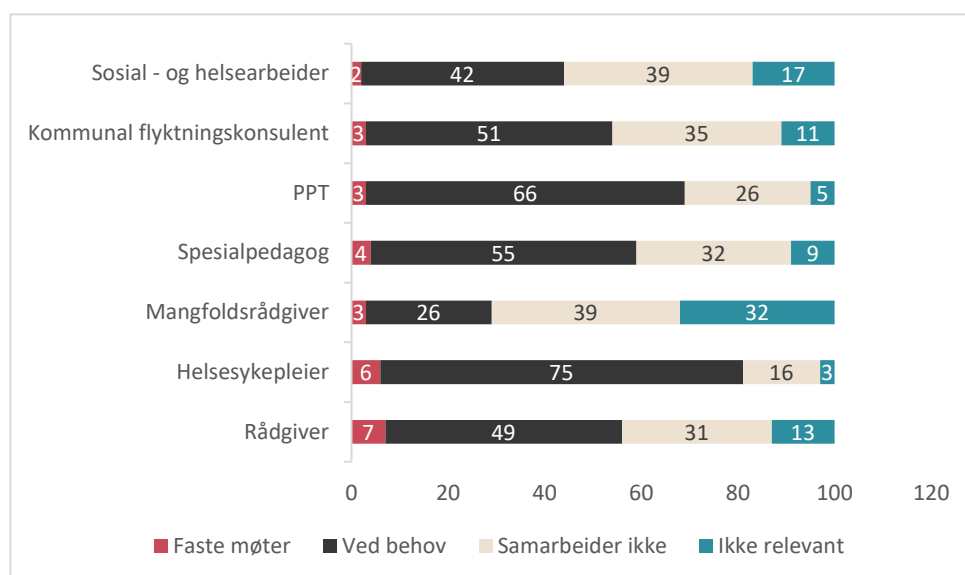


Figur 4.21. Lærernes enighet i tre påstander om opplæring og undervisning. Populasjonsestimat. (N=223).

Totalt 56 prosent av lærerne er enige eller helt enige i at skolen har gode rutiner for å tilrettelegge for nyankomne elever, mens totalt 25 prosent er uenige eller helt uenige i denne påstanden. Påstanden «På skolen undersøker og drøfter vi hvordan undervisningen virker til beste for nyankomne elever», er 48 prosent av lærerne enig eller helt enige i. Samtidig er 27 prosent uenige eller helt uenig i dette. Om det er lett å dele kunnskap og erfaringer på skolen om opplæring av nyankomne elever sier 52 prosent seg (helt) enige i, mens 21 prosent er (helt) uenige i dette.

4.5 Psykososial støtte og sosial inkludering

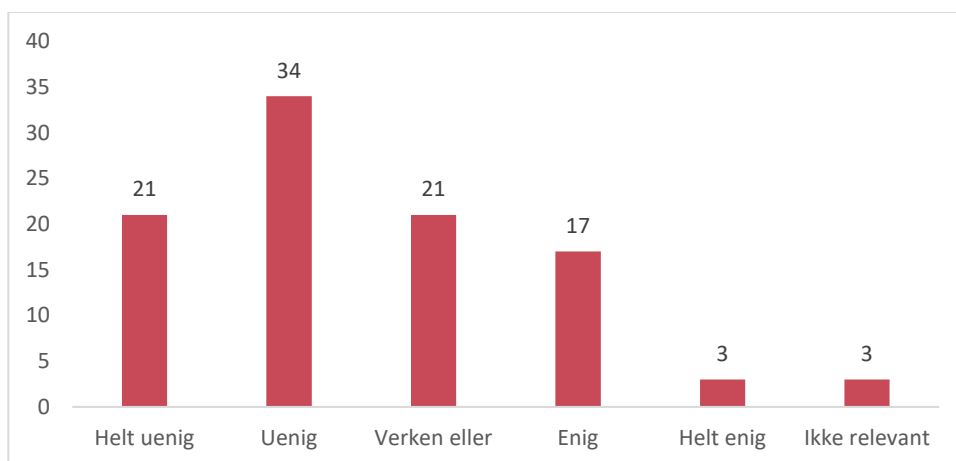
Lærerne har svart på spørsmål om hvordan skolen arbeider med psykososial støtte og samarbeid med ulike yrkesgrupper om nyankomne elever som de underviser. Figur 4.22 viser hvordan lærerne har svart på dette.



Figur 4.22. Samarbeid mellom lærer og ulike yrkesgrupper. Prosent. Populasjonsestimat. (N= 220-223).

Av figuren kan vi se at lærerne sjelden har faste møter med noen av disse yrkesgruppene, men faste møter med rådgiver og helsesykepleier rapporteres av henholdsvis syv og seks prosent. Langt oftere markerer lærerne at de samarbeider med de ulike yrkesgruppene ved behov. Det er klart vanligst å samarbeide med helsesykepleier (75 prosent) og PP-tjenesten (66 prosent). Vi ser også at det for alle kategoriene bortsett fra rådgiver og helsesykepleier, er stor variasjon i hvordan lærerne svarer. Samarbeid mellom de ansatte ved skolen er nærmere diskutert i kapittel 8 og 9.

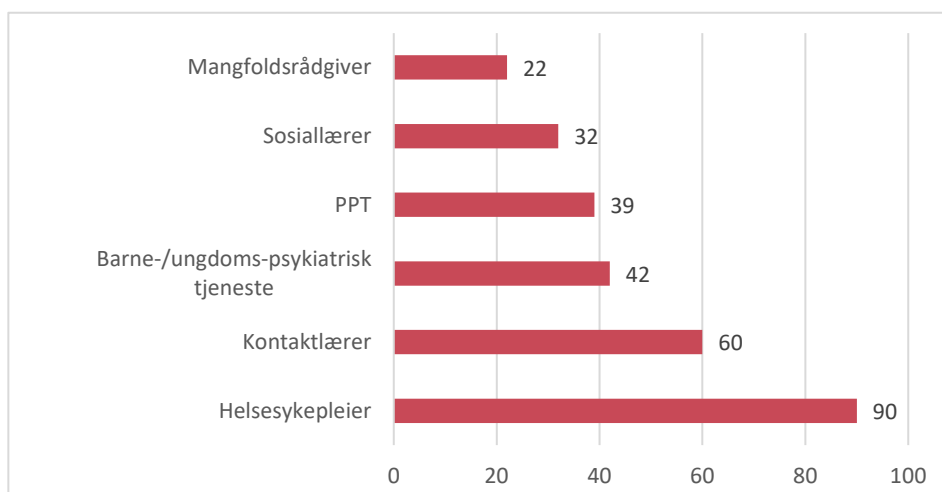
Lærerne har også svart på spørsmål om kompetanse ved skolen om migrasjonsrelaterte utfordringer, som vist i figur 4.23.



Figur 4.23. På skolen min har vi kompetanse og trening i å hjelpe elever som opplever migrasjonsrelaterte utfordringer (traumer o.l.). Prosent. Populasjonsestimat (N=223).

Vi ser av figur 4.23 at det er stor spredning i hvordan lærerne opplever skolens kompetanse. Til sammen 55 prosent av lærerne er helt uenige eller uenige i at skolen har kompetanse og trening i dette, mens totalt 20 prosent er enige eller helt enige.

Vi spurte om elever som har behov for det, kan få ekstra hjelp fra personer med kompetanse på migrasjonsrelaterte utfordringer (for eksempel traumer). Bare 48 prosent av lærerne svarte at elevene kan få slik støtte, og disse lærernes svar om hvilke yrkesgrupper som kan gi støtte er vist i figur 4.24.

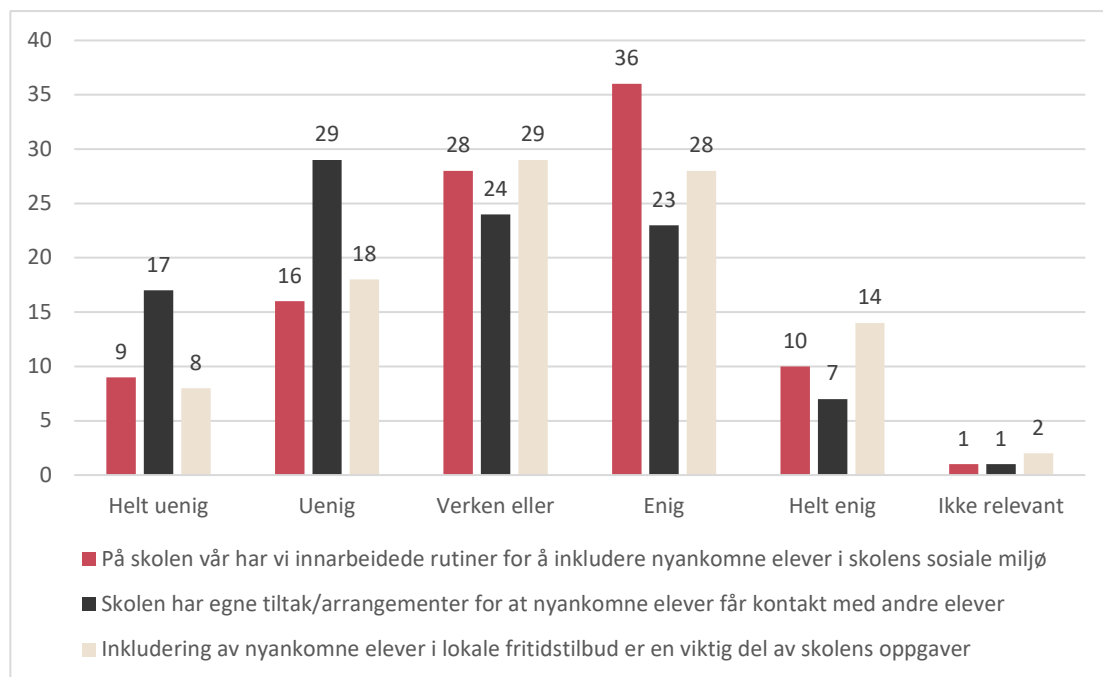


Figur 4.24 Yrkesgrupper med migrasjonsrelatert kompetanse som elevene kan få hjelp av. Flere kryss mulig. Prosent. Populasjonsestimat(N=71).

Vi ser at 90 prosent av lærerne svarer at helseysykepleiere kan bistå elever som har migrasjonsrelaterte utfordringer, og 60 prosent mener at elevene kan få støtte av kontaktlærere. For de andre kategoriene er det under halvparten av lærerne som

mener at elevene kan få støtte. 39 prosent av lærerne peker på at PP-tjenesten har migrasjonsrelatert kompetanse. Bildet som tegnes er altså at det på mange skoler finnes lite kompetanse om migrasjonsrelaterte utfordringer. Dette er mer inngående diskutert i kapittel 8.

Til slutt tar vi med lærernes vurdering av tre påstander om hvordan skolen jobber med inkludering og det sosiale aspektet ved elevenes liv. Fordelingene vises i figur 4.25.



Figur 4.25 Lærernes enighet i tre påstander om sosiale aspekter. Vektet. Prosent (N=222-223).

Av de røde søylene, ser vi at 46 prosent av lærerne er enige eller helt enige i at skolen har innarbeidede rutiner for å inkludere nyankomne elever i skolens sosiale miljø, mens 25 prosent er uenige eller helt uenige. De sorte søylene viser hvordan læreren mener skolen jobber for at de nyankomne elevene skal bli kjent med de andre elevene ved skolen. Her tegnes det et mer negativt bilde, ettersom bare 30 prosent av lærerne er enige eller helt enige i at skolen har tiltak eller arrangementer for å få til dette, mens 46 prosent er uenige eller helt enige. Den siste påstanden handler om hvorvidt skolen skal jobbe med å inkludere nyankomne elever i lokale fritidstilbud. Dette opplever to prosent av lærerne som ikke relevant, og 42 prosent er enige eller helt enige i påstanden, mens 26 prosent er uenige eller helt uenige. Inkludering er mer inngående diskutert i kapittel 7.

4.6 Oppsummering

Det er viktig å være klar over at lærerne som har svart på spørreundersøkelsen, er lærere som underviser nyankomne elever. Det betyr at deres svar ikke kan generaliseres til alle lærere eller alle skoler. Det er grunn til å tro at det snarere de mest interesserte og mest kompetente lærerne på feltet nyankomne elever som har deltatt i undersøkelsen.

Vi ser en spredning i læreres utdanning som er forenlig med at de underviser elever på ulike klassetrinn. Fire av ti respondentene har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk eller norsk som andrespråk, enten integrert i lærerutdanningen, som videreutdanning eller begge deler. Også disse gir likevel i sterkere grad uttrykk for at de har nytte av sin undervisningspraksis sammenlignet med nytten av utdanningen. Dette tilsier at en viktig del av læringen foregår gjennom praksis. Ikke desto mindre gir 73 og 68 prosent uttrykk for at de behøver mer kompetanse i henholdsvis norsk som andrespråk eller tilsvarende og i psykososiale forhold og traumehåndtering.

Lærersurveyen indikerer at det vanligste for ungdomsskole og videregående skole er at nyankomne elever starter i egne klasser. Sannsynligheten for å bli direkte innplassert i ordinære klasser er større i Sør- og Vest-Norge, samt i Midt- og Nord-Norge sammenlignet med i Oslo og Akershus, alt annet likt. For nyankomne elever i ordinære klasser foregår særskilt språkopplæring typisk utenfor klasserommet. Kartlegging, sammen med profesjonelt skjønn, rapporteres som det mest brukte grunnlaget for å vurdere om en elev er klar for overgang fra egen klasse for nyankomne til ordinær opplæring.

Drøyt halvparten av lærerne sier at den første kartleggingen av nyankomne elever foregår på deres skole ved hjelp av oppstartsamtale, og like mange at den foregår med hjelp av kartleggingsverktøy. Respondentene krysser av for kartleggingsverktøy for målgruppen, men også for verktøy som ikke er laget for nyankomne elever. Ved siden av profesjonelt skjønn er det Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra 2021 som lærerne oftest oppgir at de bruker (cirka 40 prosent).

Rundt 80 prosent mener de nyankomne elevene har godt utbytte av opplæringen, har god faglig utvikling, trives og har venner i klassen. På spørsmål om elevene er trygge på å snakke norsk i klassen, ser vi en signifikant lavere andel som mener dette blant lærere som i hovedsak underviser i ordinære klasser sammenlignet med lærere som underviser i egne klasser for nyankomne.

Dersom lærere møter pedagogiske utfordringer, er det skoleledelse og faglærere de oftest markerer som de som gir støtte, sammenlignet med andre profesjonsgrupper, flerspråklige lærere eller assistenter eller PP-tjenesten. Samtidig som en stor overvekt (68 prosent) forteller om autonomi i utformingen av undervisningen, markerer relativt mange (37 prosent) at lærere som underviser

nyankomne elever mest overlates til seg selv ved skolen. Drøyt halvparten av lærerne mener skolen har gode rutiner for tilrettelegging, en undersøkende og drøftende tilnærming til hvordan undervisningen virker til beste for de nyankomne elevene og at det er lett å dele kunnskap og erfaringer om opplæringen av nyankomne elever.

I den grad samarbeid foregår i faste møter, er det helsesykepleier som oftest fremheves. Helsesykepleier er også den som oftest pekes ut som en nyankomne elever med migrasjonsrelaterte utfordringer kan få støtte fra, dernest fremheves kontaktlærer. Vi ser ellers et meget sammensatt bilde av samarbeid mellom lærere og andre yrkesgrupper, noe som kan tyde på store forskjeller mellom skoler.

Om sosial inkludering av nyankomne elever, hevder halvparten av lærerne at skolen har innarbeidede rutiner for dette. Bare 34 prosent mener at skolen har tiltak eller arrangementer for at nyankomne og andre elever skal få kontakt med hverandre, mens 42 prosent mener inkludering av nyankomne elever i fritidstilbud er en viktig del av skolens oppgaver.

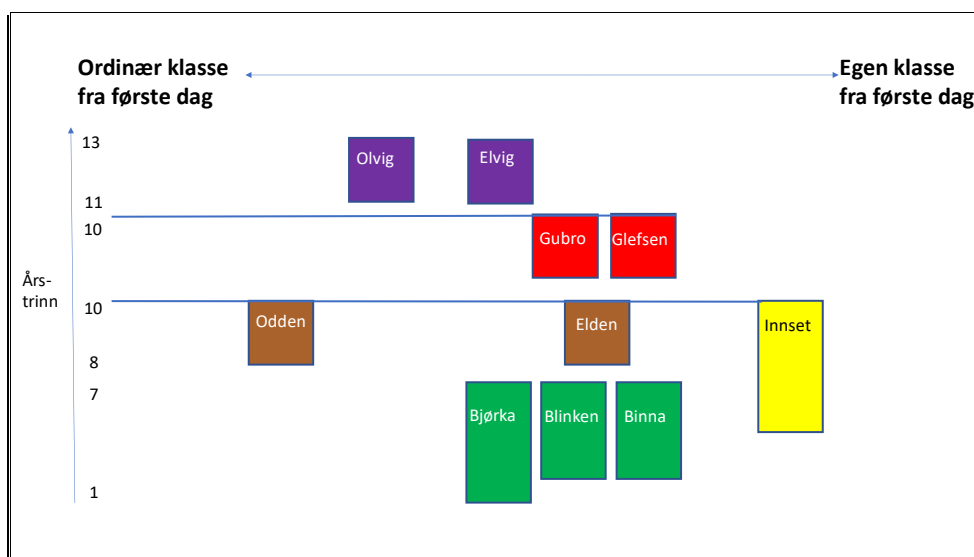
5 Casematerialet og tilbudsmønstre

Etter beskrivelser av caseskolene i dette kapittelet ser vi nærmere på mønstre og variasjoner i opplæringstilbud til nyankomne elever på ulike trinn, slik disse fremstår etter besøk ved 21 skoler. Vi gjennomgår forskjeller i organisering mellom egne versus ordinære klasser og omfanget av særskilt språkopplæring i de ulike tilbudstypene. For grunnskoleopplæring (til de som er 16 år eller eldre) gir vi ulike eksempler på lokalisering, og for videregående skoler ulike organisatoriske tilpasninger.

Dette forskningsprosjektet spenner meget vidt ettersom det omfatter opplæringstilbud til nyankomne i alderen 6–24 år. De nyankomne har i ulik grad erfaring fra skole, og betydningen av dette øker med alder, som poengtert i delrapporten (Lødding mfl. 2022, 181). Dette har også betydning for faglige og sosiale aspekter som vi løfter frem i andre deler av denne rapporten. Som bemerket i delrapporten er skolehverdagen enklere på lavere klassetrinn, faglige krav er lettere, og skolespråket skiller seg mindre fra hverdagspråket. Dette endrer seg i ungdomsskolen og videregående når fagene blir mer avanserte. Uavhengig av alder kan det være utfordrende å knytte vennskap, men i ungdomstiden blir utviklingen av identitet viktigere. Dermed blir også spørsmålene mer presserende om hvem en ønsker å være, om en møter anerkjennelse for dette og hvorvidt en får innpass i grupper av jevnaldrende. Disse og andre vurderinger kan ligge til grunn for utforming av tilbud, som vi også kommer tilbake til i senere kapitler.

5.1 21 caseskoler besøkt i 2022 og 2023

En samlet oversikt over de 21 caseskolene med skoleeiere i dette prosjektet er gitt i figur 3.1. Her vil vi presentere caseskoler innenfor kontinuumet innplassering i ordinær klasse fra dag 1 og plassering i innføringstilbud (her kalt egen klasse) fra dag 1. De ti første caseskolene vi besøkte i 2022 og rapporterte om i delrapporten, er fremstilt i figur 5.1, og de siste elleve caseskolene er inkludert i figur 5.2. De videregående skolene som er gitt blå farge er enten rene yrkesfaglige skoler, eller de har plassert tilbud vi var interessert i, sammen med yrkesfaglig utdanningsprogram.



Figur 5.1 De ti første skolene (besøkt i 2022) etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller egen klasse.

Fargekoder: Grønn=barneskole, brun=ungdomsskole, blå=videregående skole med yrkesfaglige program, lilla=videregående skole med studieforberedende program, gul=egen skole for nyankomne elever, rød=kombinasjonsklasse, det vil si grunnskoleopplæring for elever som er 16 år eller eldre når denne opplæringen er lokalisert i en videregående skole.

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: 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).

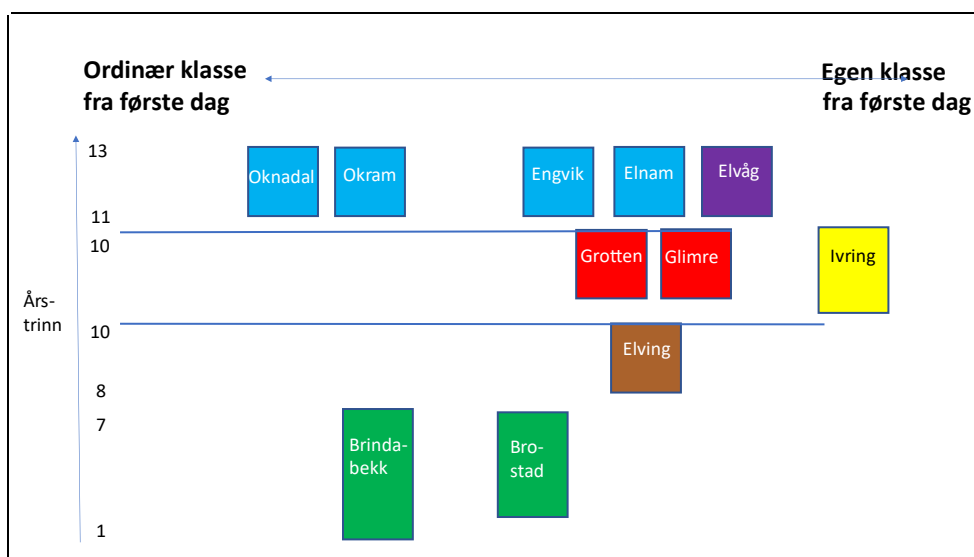
Elden ungdomsskole: Innføringsklasse på ungdomsskole hvor elevene også har tilhørighet i ordinær klasse, med fadderordning og hospitering. (F2K1).

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

Bjørka barneskole: Velkomstkilde 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 mottakskilde i 3.-7. trinn. Hospitering i ordinær klasse innimellom. (F1K1).



Figur 5.2. De siste elleve skolene (besøkt i 2023) etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller egen klasse.

Studiens elleve siste caseskoler (med skoleeier)

Oknadal videregående skole: Yrkesfaglige utdanningsprogram for nyankomne elever i egen klasse, uten at dette er et innføringstilbud for nyankomne elever (F3).

Okram videregående skole med yrkesfaglige utdanningsprogram, ikke innføringstilbud, men elever som vil, får særskilt norskopplæring én til én (F5).

Engvik videregående skole med bredt spekter av utdanningsprogram. Har nå fått innføringsklasse på grunn av mange ukrainske elever (F5).

Elnam videregående skole med bredt spekter av utdanningsprogram, to innføringsklasser knyttet til ett av studiestedene (F4).

Elvåg videregående skole med studieforberedende, innføringstilbud og egen klasse i ST vg1 med programfag sammen med ordinær klasse i vg2 og vg3. (F3).

Grotten videregående skole: grunnskole for elever som er 16 år eller eldre, lokalisert i videregående skole som også har innføringsklasse hvor alle elevene er ukrainere (F2).

Glimre videregående skole: grunnskole for elever som er 16 år eller eldre, lokalisert i videregående skole (F6K1).

Ivring grunnskole for elever som er 16 år eller eldre lokalisert i et voksenopplærings-senter (F7K1).

Elving ungdomsskole: innføringsklasse (F3K1).

Brindabekk barneskole med innføringsklasse og tospråklige lærere (F3K1).

Brostad barneskole med norskundervisning for nyankomne i egne grupper noen timer i uken, ellers i ordinære klasser (F4K1).

5.2 Informasjon innbakt i de fiktive skolenavnene

I konstruksjon av pseudonymer for skolene har vi fulgt følgende logikk, for at det skal bli lettere å forstå hva slags skoler som omtales i senere kapitler. Alle barneskoler begynner med bokstaven B. Ungdomsskoler og videregående skoler har fått navn på E for egne klasser for nyankomne og O for ordinære klasser, supplert med «ungdomsskole» eller «videregående skole». Kombinasjonsklasser begynner på G for grunnskoleopplæring, disse kan være lokalisert ved videregående skoler, noe som fremgår sammen med navnet på G. Skoler som bare har nyankomne elever, er gitt navn på I, opprinnelig for å betegne intensivopplæring i norsk. Dette gjelder Innset som ble besøkt i 2022. Skolen vi har kalt Ivring ligner Innset med tanke på at alle elevene er nyankomne. Ivring ligner også på skolene med navn på G, ettersom den gir grunnskoleopplæring til nyankomne i alderen 16 år og eldre, samtidig som Ivring også har introduksjonsprogram innenfor voksenopplæringen. Innføringstilbudet ved Grotten har likhetstrekk med introduksjonsprogram i voksenopplæring, selv om dette er en videregående skole.¹²

Alt dette illustrerer at skolene kan sammenlignes langs flere dimensjoner, ikke bare trinn, men også organisering og endog under hvilket lovverk tilbudet gis. På denne måten kommer både likheter og forskjeller innad i casematerialet frem. Dermed kan vi også dra fordeler av et viktig prinsipp i vårt prosjektdesign som hele tiden har vært å kunne sammenligne tilbudsmodeller på tvers av geografi og kontekstuelle vilkår.

5.3 Casene som biter i større mønstre

Som nevnt i kapitel 1 er en delhensikt med dette prosjektet å berede grunnen for fremtidige systematiske forsøk. Som grunnlag for å vurdere slike muligheter, trengs tydeliggjøring av variasjonen i betegnelser og organiseringsmåter, slik dette fremstår på tvers av casematerialet. I det følgende starter vi med barnetrinn og beveger oss mot videregående skoler med oppmerksomhet om organisering, omfang av særskilt språkopplæring, bruk av tid, navn på tilbud, typer læreplaner og innslag av morsmålsstøttet opplæring.

Barne- og mellomtrinn: caseskolene eksemplifiserer ulik balansering i organiseringen mellom egne grupper eller klasser for særskilt språkopplæring og tilhørighet til ordinær klasse. Alle de tre casebarneskolene som ble besøkt i 2022, vektlegger nyankomnes tilhørighet til innføringstilbudet, og med ulik grad av systematikk for å styrke forbindelsene til ordinærklasser. De to barneskolene som er

¹² Strengt tatt faller introduksjonsprogrammet under integreringsloven ikke inn under vårt oppdrag, men vi merker oss hvordan tilbud utformes lokalt med de mulighetene som finnes.

besøkt i 2023 vektlegger i større grad tilknytningen til ordinære klasser, selv om de har innføringstilbud med cirka 4 eller 5–7 timer særskilt språkopplæring.¹³

I noen kommuner gis det innføringstilbud bare fra 3. trinn, mens 1. og 2. trinn bare har ordinære tilbud, men dette er ikke universelt. Et annet forhold er grad av aldersdifferensiering i innføringstilbudet. Det forekommer at en innføringsklasse omfatter 2.–7. eller 3.–7. trinn. Alternativt er tilbudet delt mellom yngre og eldre barn, hvilket betegnes som bedre for elevene, men også mer ressurskrevende.

Ungdomstrinn: På samme måte som for barne- og mellomtrinn kan det være (minst) en ungdomsskole i kommunen som fungerer som mottaksskole, og elevene flytter over til sine nærskoler når de er ferdige med innføringstilbudet. De ungdomsskolene vi har besøkt, gir uttrykk for at de gjerne lar elevene fortsette på skolen selv om det ikke er elevens nærskole, etter innføringstilbudet, men dette kan også være et kapasitetsspørsmål. Ungdomsskolene i materialet eksemplifiserer variasjon i vektlegging av tilhørighet til ordinære klasser med særskilt språkopplæring ved siden av, i for eksempel 1-2 timer per uke, versus hovedtilknytning til innføringstilbud. Med tilhørighet til innføringstilbud er idealet å få til hospitering og fleksibilitet, helst med grunnlag i hva som passer best for den enkelte elev. Bruk av morsmåslærere eller -assistenter varierer betydelig både mellom ungdomsskolene og mellom barneskolene.

Grunnskoleopplæring for nyankomne elever i alderen 16 år og eldre blir som nevnt i ett tilfelle gitt ved et voksenopplæringscenter og ved fire av våre caseskoler er det lokalisert i videregående skoler hvor tilbudet er kjent som kombinasjonsklasse. Navnet reflekterer at det er ment både for elever med rett til videregående opplæring, men som behøver mer grunnskoleopplæring for å kunne nyttiggjøre seg retten (disse er fylkeskommunens ansvar) og elever uten rett (som er kommunens ansvar). Dette krever samarbeid mellom de to typene skoleeiere, og dette beskrives som ukomplisert noen steder og som krevende inntil det umulige andre steder. Betegnelsen kombinasjonsklasse kan også ha en helt annet betydning, når det involverer voksne deltakere i yrkesfaglige løp.

Ved voksenopplæringscenteret og tre av de videregående skolene er kombinasjonstilbudet delt i moduler. Fire moduler er det vanlige, hvorav de to første har vekt på å lære norsk, og de to siste gis med vurdering og karakterer tilsvarende ungdomsskolen. Modulinnstillingen skal åpne for ulikt tempo frem til avslutningen av fjerde modul som tilsvarende gjennomført grunnskole. En av skolene har ikke moduler, men en kombinasjonsklasse for de elevene som vurderes å ha mangelfull grunnskoleopplæring og et innføringstilbud ved siden av for elever som vurderes å allerede ha gjennomført nårlig grunnskole. Den samme logikken kommer også til uttrykk i en annen fylkeskommune. Ved en skole i et tredje fylke understrekes

¹³ En av disse barneskolene fremhever inkluderende undervisning som et viktig gjennomgående prinsipp som er ment å gagne alle elevene som bor i et nabolag med store levekårsutfordringer.

det at de ikke tror på en deling mellom kombinasjonstilbud og innføringstilbud fordi de aktuelle elevene har temmelig like behov.

Til forskjell fra innføringstilbud har grunnskole for elever som er 16 år og eldre ikke en begrensning på to års varighet. En annen forskjell er at bare grunnskole voksenopplæring avsluttes med vurdering med karakterer.

Videregående opplæring: Ikke alle elever fra kombinasjonsklasser fortsetter i innføringstilbud eller ordinær videregående opplæring, de kan for eksempel komme til å få yrkesfaglig opplæring innenfor en lærekandidatordning.

Ikke alle de videregående skolene vi har besøkt, har innføringstilbud. Noen overtar elever fra innføringstilbud eller lignende ved andre skoler i nærheten og lar nyankomne elever gå inn i ordinære klasser med tilbud om særskilt språkopplæring ved siden av. Ett eksempel på det siste er en skole som setter av fire timer til individuell særskilt språkopplæring per uke fordelt på de to nyankomne elevene som ønsker dette. Også innholdet i innføringstilbudet varierer. Det kan ha et hovedfokus på å lære norsk, men vi ser også et eksempel på at skoleeier forventer at innføringstilbudet skal tilsvare 10. trinn.¹⁴

Vg1 over to år er et tilbud ved enkelte skoler, og dette kan skje i studiespesialisering og i enkelte yrkesfaglige programmer. Til forskjell fra grunnskolen hvor nyankomne kan ha læreplan i grunnleggende norsk uten sluttvurdering, har videregående opplæring en egen læreplan i norsk med vurdering med karakterer for elever med kort botid.

I studiespesialisering finnes det også tilpasninger som ikke innebærer forlenget tid. Inntil 280 timer over tre år kan tas fra programfag og brukes til styrking av den ordinære opplæringen i norsk og engelsk. Casematerialet omfatter tre slike skoler med studiespesialisering samt intervju i enda en fylkeskommune som benytter denne muligheten som allerede finnes i lovverket.¹⁵ Fra flere skoler og skoleeiere fremholdes det at det ikke er tradisjon for flerspråklige lærere eller assistenter i videregående opplæring, men vi kommer tilbake til dette spørsmålet i kapittel 10 hvor det handler om elever fra Ukraina.

5.4 Oppsummering

Casematerialet viser stor variasjon i utforming av og betegnelser på ulike tilbud. Longitudinelle studier av elevers utdanningsløp forutsetter konsistente betegnelser. Et spørsmål er likevel om slik konsistens er mulig eller ønskelig så lenge vilkår og rammebetingelser varierer betydelig mellom skoler og skoleeiere. Dette er nærmere beskrevet i kapitlene 4 og 9.

¹⁴ Elevstatus og rettigheter drøfter vi videre i kapittel 9.

¹⁵ Udir Registreringshåndbok (<https://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1014318.html>).

6 Kartlegging av og for læring

Som vist i kapittel 4.3., er det stor forskjell mellom kommunene og skolene når det gjelder rutiner for kartlegging og bruk av kartleggingsverktøy. I dette kapitlet baserer vi oss på data både på fra intervjuer med de ulike respondentgruppene, og på fritekstkommentarer fra lærersurveyen presentert i kapittel 4.

Dette kapitlet svarer på forskningsspørsmål 1.7. *Hvilken rolle spiller kartleggingsverktøy i oppfølgingen og tilretteleggingen, og hvordan vurderer lærere kartleggingsverktøyet?* og 1.8 *I hvilken grad brukes kartleggingsresultater i oppfølgingen av elever over tid?* Vi retter blant annet oppmerksomhet mot hvem som kartlegger og hvilken kompetanse disse har, og hvilke verktøy som benyttes i underveisvurderinger. Hovedfokuset vil være på lærernes erfaringer. Funnene drøftes i lys av kvalitetskriterier for kartlegging som beskrevet i 2.3. Vi har valgt å ta med et eget avsnitt om Udirs kartleggingsverktøy *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Dette er gjort fordi det er det eneste norske verktøyet som er utviklet særskilt for å kartlegge den samlede norskkompetansen til andrespråkelever, fordi det er knyttet opp til Opplæringslovens §2-8 og § 3-12 ordlyd om tilstrekkelig dugleik i norsk, og fordi det er et gratis ikke-kommersielt verktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet. Kapitlet avsluttes med å peke på noen sentrale dilemmaer knyttet til kartlegging av nyankomne

6.1 Hvem kartlegger, og hvilken kompetanse har de?

Den første kartleggingen av elevene, som i mange tilfeller er en oppstartsamtale om andre språkferdigheter enn norsk og om tidligere skolegang, gjøres i noen tilfeller på en mottaksskole eller et mottakssenter, i andre tilfeller av skolens egne lærere, da gjerne den læreren som har ansvar for norskopplæringen. Kartleggingen underveis i opplæringen gjennomføres i de alle fleste tilfeller på skolen der eleven går, og det er gjerne læreren som underviser i grunnleggende norsk, som har ansvaret for dette. Dataene viser at skoleeier har tillit til at lærerne som kartlegger, har kompetanse i det de gjør og gjør en god jobb, mens mange lærere selv gir uttrykk for at det er krevende på flere områder.

Flere respondenter peker blant annet på at kartlegging er faglig krevende og etterlyser mer kompetanse og mer opplæring i bruk av verktøy, både lokalt på skolen og mer generelt:

Et problem med kartleggingsverktøy er at de kan være bedre på å vise hvor mye læreren kan fremfor hvor mye elevene kan.

Jeg skulle ønske jeg kunne fått god hjelp til dette.

Jeg synes ikke vi har gode nok prosedyrer for å kartlegge nyankomne elever. Overgangen er også lite informativ.

Resultatene fra lærersurveyen presentert i kapittel 4 viser at mange av lærere som deltok i undersøkelsen har formell kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende, men det er ikke grunn til å tro at dette er representativt for lærere som jobber med nyankomne mer generelt, da denne undersøkelsen gikk til lærere med særskilt ansvar for slik opplæring.

Lærerne peker også på utfordringer knyttet til gjennomførbarhet, for eksempel det å ha tid til å kartlegge og å følge opp, eller ha tilgang på nødvendige ressurser. Som nevnt i kapittel 2.3 er gjennomførbarhet et kvalitetstrekk ved kartlegging, som ofte kommer i et motsetningsforhold til validitet og reliabilitet fordi verktøy med høy validitet og reliabilitet ofte er krevende å gjennomføre.

Det er vanskelig å få gjort det [kartlagt] med tospråklig lærer, og vanskelig å få representative svar uten [tospråklig lærer]

Alt for mange spørsmål om elevens norskferdigheter, men de kan tolkes helt forskjellig. Er heller ikke tydelig hva eleven skal ha av norskfaglig kompetanse når hen går over til ordinær undervisning

Det er veldig tidkrevende å kartlegge ved ankomst og underveis. Det gis ikke nok administrasjonstid til oss kontaktlærere til å gjøre en god jobb og følge det opp!

Dersom et ressursperspektiv på flerspråklighet skal legges til grunn for undervisningen, er det avgjørende at man har tilgang på personer som kan kartlegge denne ressursen og forstå resultatene. Det første sitatet over peker på at det er vanskelig å få kunnskap om nyankomnes ferdigheter, om man ikke har mulighet til å kartlegge på et språk eleven kan. Oversikt om elevenes ferdigheter knyttet til andre språk enn norsk, er derfor et viktig grunnlag for tilpasset opplæring, men det er, som det pekes på, behov for særskilt kompetanse for at slik kartlegging skal bli gjennomførbar. Det andre sitatet her retter også oppmerksomhet mot at noen verktøy stiller store krav til profesjonelt skjønn fordi den som kartlegger skal fortolke svarene. Flere lærere peker også på at det generelt er tidkrevende å kartlegge, og at denne oppgaven i mange tilfeller tar tid fra andre oppgaver som også

er viktige. Som nevnt i 2.3 kan kvalitet i kartleggingsarbeidet knyttes til vurderingsfellesskap eller såkalt sensorreliabilitet. Dette kan ses i direkte sammenheng med rammefaktorer som tid, da det er tidkrevende at flere lærere skal sette seg ned og sammen diskutere ferdighetene til enkeltelever. Man kan slik si at en rammefaktor som tid kommer i konflikt med reliabiliteten.

Tidsfaktoren trekkes også inn når det gjelder bruk av kartleggingene som gjøres. Som nevnt i 2.3 skal en kartlegging ha som konsekvens at elevene får bedre opplæring. Dette innebærer at resultatene av kartlegginger brukes aktivt for å tilpasse undervisningen til den enkelte eleven.

Det er ikke vanskelig å kartlegge, men hva man gjør etterpå er det ikke så tydelige retningslinjer på.

Vi har så liten ressurs på hver nyankommen elev (ca. 3-4 timer per uke med SNO), at det sjelden blir tid til kartlegging i starten.

Jeg er en ekstralærer som kun underviser 3 timer ekstra i grunnopplæring i norsk, så jeg har ikke noe med førsamtaler og kartlegging å gjøre. Dette utføres av andre!

Sitatene over viser til utfordringer knyttet til didaktisk bruk av resultatene fra kartleggingen. For å skape en god sammenheng mellom kartlegging og undervisning, altså en såkalt positiv wash-back-effekt, må den som underviser eleven ha tilgang til kartleggingsresultater, ha kompetanse til å forstå resultatene av kartleggingen, og ha tid og ressurser til å gjøre nødvendige tilpasninger av undervisningen.

Flere lærere i videregående peker på utfordringer knyttet til at resultatene av kartleggingen ikke alltid når ut til alle lærerne som trenger den. Dette gjelder særlig på ungdomstrinnet og i videregående der lærerne underviser i enkeltfag. En lærer skriver:

På vår skole har vi en klasse for elever med kort botid. De får tilrettelagt undervisning i norsk, og jeg antar at det foregår kartlegging der, eventuelt før elevene bli plukket ut for å gå i denne klassen. Jeg underviser i vanlige fellesfag og bruker ikke kartlegging utover å snakke med elevene og justere undervisningen basert på faglig skjønn og resultater fra ordinære vurderinger. Men jeg tror det kunne vært lurt å ha en form for kartlegging i mine fag.

Denne læreren etterlyser altså rutiner for deling av kartleggingsresultater og også kartlegging knyttet til fag. Dette går igjen i mange av intervjuene som er gjennomført i ungdomsskolen og i videregående skole. Det pekes på at resultatene av kartleggingen ikke når ut til alle faglærere som trenger dem, og at lærere i mange fag har behov for mer fagrettet kartlegging enn det man får ved å kartlegge ferdigheter i grunnleggende norsk.

6.2 Hvilke verktøy brukes?

Som nevnt ser det ut til å være mest vanlig å gjennomføre en samtale med eleven om hans eller hennes bakgrunn når det gjelder språk og skolegang ved oppstart, altså når eleven er helt nyankommen. Underveis i opplæringen brukes det et stort antall ulike kartleggingsverktøy, som vist i kapittel 4. Mange av de brukte verktøyene er normert eller standardisert med tanke på elever som har norsk som morsmål, og er slik sett ikke ment for å kartlegge norskferdigheter, men for å kartlegge andre ferdigheter (for eksempel lesing) hos elever som allerede behersker norsk. Bruk av slike verktøy vil være heftet med validitetsproblemer, altså at resultatene ikke er gyldige. Mange lærere ser ut til å være klar over denne problematikken, men det er ulike hensyn som ligger til grunn for valg av verktøy. Mange av informantene peker på at avgjørelsene om verktøy er tatt av andre enn dem, for eksempel forteller lærerne i Elving ungdomsskole «kommunen har bestemt at vi skal bruke conexus», men de rapporterer samtidig om at de ikke synes denne er så nyttig. Fylkeskommune F4 forteller at de har lisens for bruk av kunnskap.no, mens F5 sier at de bruker kartleggeren.no for å kartlegge alle elever, også de minoritetsspråklige. Lærerne både i F4 og F5 gir uttrykk for at de ønsker seg noe annet, men gir samtidig uttrykk for at de vurderer elevene skjønnsmessig i forbindelse med prøver og presentasjoner. En lærer skriver

Det kan være vanskelig å finne kartleggingsverktøy som «treffer» med tanke på elevens progresjon. Progresjonen kan gå framover, for så å stagnere litt, før ny framgang skjer. Jeg forsøker å ha mye undervisningsvurdering, og ulike vurderingsformer som fungerer like mye som en kartlegging av hvor eleven står faglig i sine norskferdigheter

Det er altså i mange tilfeller andre hensyn som avgjør bruk av verktøy, for eksempel at kommunen eller fylkeskommunen har lisenser på kommersielle kartleggingsverktøy, og derfor ønsker at disse skal benyttes i størst mulig grad. Det ser ut til å være en bevissthet blant en del lærere om at ikke alle verktøy er valide for bruk på elever som i varierende grad behersker norsk, noe som belyses av følgende utsagn:

Minoritetsspråklege elevar har behov for å lære norsk som andrespråk, det må difor lagast nasjonale testar som høver til gruppa. Ta ein kikk på testane i vaksenopplæringa.

Jeg savner tilpasset kartleggingsverktøy for vår elevgruppe. Testene som finnes i dag, er for vanskelige eller ikke tilpasset.

Det er viktig å bruke kartleggingsverktøy som er laget for minoritetsspråklige, ordkjedetest og SL40 f eks, er jo skalert etter elever med norsk som morsmål. Minoritetsspråklige elever får et misvisende resultat.

Kartleggingsverktøy er gjerne tiltenkt elever med norsk som morsmål. Derfor passer disse verktøyene ofte dårlig for elever med et annet morsmål. Det kan for eksempel være vanskelig å vite om lave skår på slike prøver skyldes spesifikke vansker eller det faktum at eleven er i en "mellomspråksfase".

Som eksemplene fra surveyen illustrerer, kan lærere være fullt klar over at kartleggingsverktøy og kartleggingsprøver utviklet for norske elever, ikke kan brukes for nyankomne som er i ferd med å lære norsk, altså de som er i en mellomspråksfase hva norskferdigheter angår, men de samme lærerne oppgir at de likevel bruker slike prøver fordi det ofte ikke finnes alternativer. Det er også viktig å være oppmerksom på at lærerne som uttaler seg i dette prosjektet i mange tilfeller er rekruttert nettopp fordi de har ansvar for og kunnskap om andrespråklæring. Resultatene kan derfor ikke tas som et uttrykk for at lærere mer generelt har høy bevissthet om validitetsproblematikk knyttet til valg av kartleggingsverktøy for nyankomne.

Flere lærere peker på at fritt valg av verktøy gir ulike vurderinger av de samme ferdighetene ut fra hvor i landet elevene blir kartlagt. En lærer peker på at når ulike verktøy med ulikt faglig eller språklig fokus brukes som utgangspunkt for å ta avgjørelser om elevenes opplæring, kan dette lede til forskjellsbehandling. Han sier:

Det er stor forskjell mellom kommuner. Jeg ønsker meg kartleggingsmaterier som er kvalitetssikret og som brukes i hele landet.

Her vises det til utfordringer knyttet til rettferdig vurdering (se 2.3 om fairness og justice). Flere av lærerne vi har snakket med, gir uttrykk for at de synes det er et stort ansvar å skulle kartlegge nyankomnes norskferdigheter innenfor rammen av et lovverk som stiller store krav til skjønn.

Undersøkelsen viser også at mange lærere etterlyser kartleggingsverktøy for nyankomne i andre fag enn norsk, og flere lærere, særlig i ungdomsskolen og videregående skole peker på at det er et stort behov for å få kartlagt ferdigheter i engelsk, matematikk og realfag.

Vi mangler gode kartleggingsverktøy i engelsk. Her bruker vi tester vi har utarbeidet selv + samtaler. Vi ønsker oss sentraliserte kartleggingstester.

Flere lærere etterlyser som nevnt flerspråklige ressurser for å gjennomføre kartlegging av elevens ferdigheter i ulike fag. Matematikk og engelsk nevnes spesielt.

6.3 Udirs kartleggingsverktøy *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*

Dette kartleggingsverktøyet ble publisert i 2021 og er basert på et dynamisk syn på kartlegging, der den som kartlegger skal vurdere elevens ferdigheter opp mot en rekke ferdighetsutsagn av typen «eleven skriver enkle fagtekster om gjennomgåtte tema» på områdene lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Verktøyet er aldersdifferensiert etter 1.-2. trinn, 3.-4. trinn, 5.-7. trinn, ungdomstrinn og videregående. Verktøyet er basert på teori om andrespråklæring, og skal kunne brukes som en del av grunnlaget for å fatte vedtak etter 2-8 eller 3-12, og også til å følge med på elevenes utvikling over tid med tanke på å kunne tilby relevant tilpasset opplæring. Man kan lese mer om verktøyet på Udirs nettsider.¹⁶

I surveymaterialet finner vi mange og sprikende synspunkter på kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk. Et synspunkt som går igjen, er at det krever høy kompetanse, noe ikke alle lærere har:

Jeg synes kartleggingsverktøyet er helt meningsløst når vi ikke har utdanning til å kartlegge. Første som står i kartleggeren er at man må ha nødvendig kompetanse for å gjennomføre kartleggingen. Jeg føler at vi bare blir kastet ut i det og må tenke og føle oss frem til hva som er riktig.

Jeg satte i gang med kartlegging med UDIR sitt kartleggingsverktøy uten at jeg selv fikk opplæring. Det gikk halvveis greit, men ville fungert bedre med opplæring

Hadde ønsket tester som korresponderer UDIR sitt kartleggingsverktøy (som egentlig er et arkiv og ikke et verktøy). Nå må man finne, bruke og feile ulike tester gang etter gang. Det tar tid og energi. Må notere resultater av læring også andre steder enn UDIR. Det blir dobbeltarbeid.

Et annet synspunkt som går igjen, er det er tidkrevende å bruke dette verktøyet:

Udirs kartlegger tar alt for lang tid til å gjennomføre, selv om den gir svært god informasjon. Det er viktig at en har tid og muligheter til å gjennomføre kartlegginger på en god og effektiv måte.

Udirs kartleggingsverktøyet er altfor komplisert.

Udirs nye kartleggingsverktøy er for tidkrevende.

Det påpekes også at verktøyet stiller store krav til skjønn, da det ikke finnes særskilt materiell eller oppgaver for å gjennomføre denne kartleggingen, men at

¹⁶ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

vurderingen må baseres på aktiviteter som læreren velger selv. Det at man vurderer elevene ut fra autentiske klasseromsituasjoner, framheves også av noen som er fordel ved verktøyet, fordi man slipper å ta eleven ut av klassen for å kartlegge:

Jeg ser på kartleggingsverktøyet som en "god støttespiller" og en grei knagg/godt utgangspunkt som en mal for å samle opplysninger om elevene. Utover dette er det progresjonen i det å lære/forstå/formidle norsk og elevens kjennskap til og evne til å lære i de ulike fag ting man må vurdere fortløpende.

Jeg tenker at mye [formell] kartlegging kan gi stressende situasjoner for elevene så det bør man bruke med omhu

At verktøyet har høy grad av autentisitet, som er ett av kvalitetskriteriene presentert i kapittel 2.3, beskrives altså som positivt, samtidig som det kan oppleves som krevende for læreren fordi man selv må velge ut hvilke klasseromssituasjoner kartleggingen skal baseres på.

Noen skoler som har tatt i bruk verktøyet, stiller også spørsmål ved selve konstruktet og peker på at ferdighetsbeskrivelsene for nivå 3 er lagt svært høyt. Blant annet en leder ved Brostad barneskole gir uttrykk for at mange elever med norsk som morsmål ikke nødvendigvis er på nivå 3, og peker på at minoritetspråklige elever kan komme til å ha vedtak etter §2-8 i svært lang tid dersom verktøyet skal tolkes dithen at elevene må være på nivå 3 på alle ferdighetsområder før vedtaket kan oppheves.

Mange lærere som bruker eller ønsker å bruke verktøyet, peker også på at det har vært mange tekniske utfordringer knyttet til å ta det i bruk:

Jeg er fortvilet over at kommunen ikke får tilgang til UDIRs kartleggingsverktøy. Jeg har skrevet ned alle målene, og bruker verktøyet.

Skulle ønske UDIR gjorde det lettere å opprette bruker i sine kartleggingsverktøy, men det er ganske komplisert når elevene ikke har personnummer.

Funnene viser altså at mange lærere vet om dette verktøyet, og mange har også begynt å ta det i bruk, men at høye krav til kompetanse hos den som kartlegger, kombinert med høye krav til profesjonelt skjønn kan by på utfordringer. Dette styrkes av at målet for kartleggingen, tilstrekkelige ferdigheter i norsk, framstår som et uklart konstrukt, og også som et bevegelig mål siden hva som er tilstrekkelig endrer seg med elevens alder.

6.4 Oppsummering

Resultatene viser at det finnes et mangfold av rutiner for kartlegging av nyankomne elever i skolen. Kommunene, fylkeskommunene og skolene er godt kjent med at det må kartlegges for å fatte vedtak, og at det bør kartlegges for å kunne gi elevene tilpasset opplæring i norsk. Kartleggingen gjennomføres likevel med ulike rutiner, ulike verktøy og av lærere med varierende kompetanse om kartlegging og andrespråklæring, noe også lærerne selv påpeker. Kombinasjonen av høye krav til profesjonelt skjønn og ingen krav til sakkyndighet eller bruk av særskilte verktøy framstår som svært problematisk, og vil etter all sannsynlighet lede til at nyankomne elever ikke får lik vurdering fra sted til sted. Dette er problematisk både med tanke på at man kan fatte feil vedtak og at elevene ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring. I kapittel 2.3 ble det vist til forskning som viser til faktorene reliabilitet, validitet, autentisitet, konsekvenser og praktisk gjennomførbarhet som kvalitetstegn i kartlegging av språkferdigheter. I lys av dette vil vi trekke fram følgende utfordringer basert på våre funn:

- Et mangfold av ulike kartleggingsverktøy brukes som grunnlag for å vurdere nyankomnes norskferdigheter. Bruk av kartleggingsverktøy som er utviklet for elever med norsk som morsmål, gir resultater som ikke er valide, noe som er til hinder for tilpasset opplæring.
- Mange lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre en god jobb med kartlegging av nyankomne. Dette vil i stor grad påvirke kvaliteten av kartleggingen. I særdeleshet ved bruk av verktøy som stiller store krav til profesjonelt skjønn, er det av avgjørende betydning at den som kartlegger har kunnskap om det som skal kartlegges, i denne sammenhengen andrespråklæring.
- Det er i mange tilfeller ikke avsatt tilstrekkelig tid til å gjennomføre kartlegging, eller implementere og dele resultatene av den. Manglende tid til gjennomføring vil svekke kartleggingens reliabilitet og manglende tid til implementering og samarbeid om resultatene leder til at kartleggingen ikke får de ønskede konsekvensene, nemlig bedre opplæring for elevene. Det har lite for seg å kartlegge dersom man ikke har tid til å følge opp eleven i etterkant.
- Lærerne etterlyser bedre rutiner for kartlegging av nyankomnes ferdigheter i fag. Slike rutiner kan innebære kartlegging på elevens morsmål, men det pekes også på behov for egne kartleggingsverktøy knyttet til andre fag enn norsk. Engelsk og matematikk nevnes spesielt. Behovet for kartlegging av andre fag enn norsk er særlig stort i ungdomsskolen og videregående skole.
- Udirs verktøy *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* stiller høye krav til kompetanse og er tidkrevende å bruke. Udir selv anbefaler at man har kompetanse i norsk som andrespråk for å bruke det. Dersom man ønsker at dette verktøyet

skal brukes etter hensikten, er det viktig at det tilbys opplæring og at skolen forholder seg realistisk til tidsbruk..

Et generelt inntrykk vi sitter igjen med etter lærerintervjuene og surveyundersøkelsen er at lærerne er opptatt av kvalitet i kartleggingsarbeidet. Lærerne peker selv på begrensninger knyttet til validitet, reliabilitet, rettferdighet og gjennomførbarhet. Mange er for eksempel bevisste på problematikken knyttet bruk av verktøy utviklet for andre formål, og ser det som et stort ansvar å skulle kartlegge nyankomne elever uten å ha tilstrekkelige verktøy, ressurser eller kompetanse om andrespråklæring.

7 Inkludering

Målet med dette kapittelet er å gi en oversikt over hvordan de ulike opplæringstilbudene fremmer inkluderende opplæring, og hvilke betingelser som er nødvendige for å oppnå dette. Analysen bygger på intervjuer med skoleledere, lærere og elever. I kapittel 2 definerte vi inkludering som likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap der alle er aktivt deltagende (Jortveit 2014, s. 12). Dette er en bred definisjon som tar i bruk begreper som «likeverdig» og «rettferdig» uten at de defineres. Når vi skal undersøke hvordan opplæringstilbud legger til rette for en god inkludering, ser vi det som hensiktsmessig å presisere hva som menes. Jortveit (2018) deler inn inkluderingsbegrepet i inkludering som rettighet, som godhet og som verdighet. I denne forståelsen vil god inkludering være sikret når elever får en tilpasset opplæring som er relevant i forhold til forutsetningene deres, der elever mottar omsorg samtidig som en faglig progresjon vedlikeholdes. Når vi velger å bruke denne definisjonen av inkludering, er det med en bevissthet om at begrepet har blitt diskutert i mange sammenhenger og på tvers av faglige disipliner. Forskningsspørsmålene som belyses er 3.5 *Hva opplever elever, lærere, samt psykososialt team som de største utfordringene med tanke på at elevene skal fullføre opplæringen?* og 3.6 *Hvilke faglige, språklige og andre ressurser opplever elever og lærere at bidrar til elevenes progresjon og fullføring?* Forskningsspørsmål 1.9 og 3.9 belyses også.

7.1 Inkludering som rettighet

Inkludering som rettighet oppnås når alle elever, uavhengig av bakgrunn, har like muligheter til å dra nytte av opplæringen (Rawls 1971, i Jortveit 2018, s. 261). For å sikre at nyankomne elever får best mulig utbytte av opplæringen ut ifra egne forutsetninger, gis de rett til tilpasset opplæring gjennom opplæringsloven. Denne rettigheten er imidlertid knyttet til behovet hos den enkelte (tilstrekkelig dugleik i norsk), noe som medfører at individets rett til tilpasset opplæring er underlagt en rekke skjønsmessige vurderinger. I tillegg er skoleeier gitt betydelig handlingsrom i hvordan de velger å organisere tilbud (Opplæringsloven §2-8 og 3-12). I dette delkapittelet viser vi hvordan skoleledere, lærere og andre ansatte ved

skolene opplever at elevenes rett til tilpasset opplæring blir ivaretatt i henholdsvis egne og ordinære klasser. Et hovedfunn er at ved de aller fleste skoler oppleves det enklere å ivareta elevenes rett til tilpasset opplæring dersom undervisningen er organisert i egne klasser. En skoleleder ved Elvåg videregående skole mener opplæring i egen klasse for nyankomne gir et viktig grunnlag for å lykkes på sikt:

Altså, noen hevder at hvis du går kjapt inn i integrert løp, så vil du få en rask læringskurve. Og det vil du, men mest på det muntlige. Vi ser at det er saktere progresjon for de som går i innføring ofte, men samtidig lærer de seg skriftspråket grunnleggende. Og all læringsforskning viser jo at hvis du tar noe veldig grundig for å lage et fundament, så tar det litt tid før du skyter fart. Men når du da skyter fart ..., da har du et mer helhetlig fundament å bygge på. Du har ikke hoppet over disse stegene.

Holdningen om at organisering av undervisningen i egne klasser er det som gir nyankomne elever best opplæring, er gjennomgående i vårt materiale, også ved skoler der opplæringen gis i ordinære klasser. Vi finner likevel noen unntak. I tråd med Jortveits (2014) funn ser vi også at ved enkelte skoler uttrykker lederne at det er rettferdig og inkluderende å gi nyankomne elever et mest mulig likt tilbud som de øvrige elevene. Et eksempel på en holdning om at det å gi «det samme» til nyankomne som til andre elever er det rette, gjenspeiles i intervjuet med skolelederen fra Olvig skole. På spørsmål om hva hun mener er de viktigste suksessfaktorene for å gi god opplæring til denne gruppe elever sier hun:

Jeg ser ikke at det skiller seg så mye fra det vi prøver å gi alle elever.

En holdning om at nyankomne elever trenger det samme som «alle elever», tolker Jortveit (2014) som at valgene for opplæring er basert mer på den allmenne retten til tilpasset opplæring, heller enn på særrettighetene nyankomne elever har. Skolelederen forteller videre:

De skal jo i norsk skole for å bli bedre i norsk, og da må de utsettes for enda mer norsk (...). I tillegg til at det å gå i en egen liten klasse blant de andre klassene ligner på ... segregering mer enn inkludering da

Dette sitatet viser at skoleleder oppfatter det å tilby noe *eget* til nyankomne elever ligner mer på segregering enn inkludering. I tillegg mener skoleleder at innlæring av norsk skjer best gjennom å bli utsatt for andre som snakker norsk. Dette kan antyde en holdning om at nyankomne elever lærer seg fag og norsk språk best gjennom å lytte og etterligne norskspråklige elever. Denne holdningen kommer også frem i intervju med skoleleder fra Brostad. Her er tanken at nyankomne elever får innfridd sin rett til god opplæring gjennom å være i det samme miljøet som norskspråklige elever (ordinære elever). Denne forståelsen hviler altså på en

tanke om at inkludering som rettighet ikke innfris gjennom særrettigheter, men gjennom et likt tilbud og allmenne rettigheter alle elever har. Hun sier

Primærmålet er at barna skal lære norsk så fort som mulig. Og det andre målet er at de skal sosialt tilpasse seg på en god måte, få venner og etnisk norske venner (...) Og hva er læring? Læring er overalt, ikke sant? Bare å være i miljøet. Du speiler hva norske elever gjør, du plukker opp ord, du ser – alt av sanser er med på læring.

I dette sitatet viser skoleleder at tilpasset opplæring til nyankomne elever kan oppnås gjennom å gi dem muligheten til å speile «hva norske elever gjør». En sentral utfordring med denne forståelsen av læring er både at det ikke skilles mellom skolespråk og hverdagspråk (Cummins 1984, 2000), og videre at en ikke anerkjenner at maktforholdene er asymmetriske mellom de som lærer et språk og de som behersker et språk (Darvin & Norton 2017). For at en elev skal ha mulighet til å investere (Norton 2013) i målspråket, trenger de lærere og elevers oppmuntring, anerkjennelse, samt et trygt klasse miljø og læringsmiljø (Skrefsrud 2021). Et slikt miljø vil åpne for både språklig og faglig engasjement, og vil være avgjørende for at en elev gis mulighet til å investere i opplæringen. I delrapporten (Lødding mfl. 2022) skrev vi om hvordan elever opplever at de som behersker norsk språk, er de som bestemmer hvordan de nyankomne elevene skal bruke språket. Blant annet har elever vi har intervjuet, opplevd å bli fortalt at de må snakke engelsk i ordinære klasser fordi de norskspråklige elevene ikke forstår hva de sier. En gjennomgående erfaring blant elever i ordinære klasser er at de ikke tør å rekke opp hånda, de blir usikre og gruer seg for situasjoner der de blir bedt om å snakke høyt. Disse erfaringene peker på at elevenes muligheter for investering er vanskelig å få til i ordinære klasser. Dette bekreftes i figur 4.13, der vi viste at læreres vurdering av hvorvidt nyankomne elever er trygge på å snakke norsk i klasserommet varierer betydelig etter om lærere underviser i ordinære eller egne klasser.

Forståelsen av at det er «rettferdig» å gi «det samme», er som allerede nevnt, sjelden i vårt casemateriale. De fleste skolene som hadde organisert opplæringen i ordinære klasser gjorde det fordi de opplevde at de strukturelle rammebetingelsene de opererte i, ikke gav dem noe annet valg. På Okram forteller for eksempel skolelederen at organiseringen av opplæringstilbudet skyldes dens beliggenhet, som hun omtaler som «bygda». I motsetning til synet om at ordinære klasser gir «rettferdig» og god opplæring, mener skolelederen ved Okram at organiseringen i ordinære klasser *fratar* elevene deres rettigheter til tilpasset opplæring. Hun forteller om hva hun syns om at nyankomne elever og ordinære elever får de samme prøvene for vurdering:

Jeg tenker det er en ting man må forstå i Norge, at det blir feige lag (...) Lovverket stenger for likhet da. Det blir laget en likhet som blir basert på helt feil grunnlag.

Denne skolelederen er tydelig på at for å oppnå reell likhet, må nyankomne elever få innfridd sine særrettigheter. Sagt på en annen måte, for å sikre «inkludering som rettighet» er det avgjørende å tilby nyankomne elever en annen form for opplæring enn det ordinære elever får. Dette er skolelederen og lærerne ved Oknadal videregående skole også enige i. De er tydelige på at de ikke klarer å innfri nyankomne elevers rett til en god og tilpasset opplæring. En viktig årsak til det, mener de, er at organiseringsformen de tilbyr ikke legger til rette for dette. På denne skolen gis det et ordinært tilbud til nyankomne elever, de har ingen annen lærerplan eller undervisning enn de øvrige elevene. Selv om de nyankomne elevene får det samme tilbudet, har skolen valgt å plassere dem i samme klasse. Det betyr at på skolen finnes det en klasse der det kun går nyankomne elever, men tilbudet de får skiller seg ikke fra tilbudet i de andre klassene. Lærerne er frustrerte og forteller at de sliter med høyt frafall, og at mange elever må gå vg1 om igjen. Selv om de erkjenner at dette handler om manglende tilpasning fra skolens side, er det flere av informantene der som mener at et språklig inntakskrav kunne lettet situasjonen. En forteller: «*De bør få vente litt før de kommer inn i det norske og blir plassert i ordinære klasser*», og en annen sier: «*De trenger en eller annen trakt, det ender opp dårlig for de elevene, de kommer seg ikke videre på vg2, det er vanskelig*». Et inntakskrav ville sikret at elevene som fikk tilbud på denne skolen hadde en viss forkunnskap i norsk, noe noen av lærerne tenker hadde bidratt positivt til at elevene klarte å gjennomføre. De opplever at tilbudet er for vanskelig og for lite tilrettelagt for de nyankomne. Det er likevel uheldig om konsekvensen av et manglende tilrettelagt tilbud ender i ett inntakskrav som bidrar til å ekskludere elever som ikke består inntakskravet. Hvorvidt et ønske om et inntakskrav i norsk er en vanlig holdning blant lærere som underviser nyankomne i ordinære klasser på videregående skoler, vet vi ikke noe om. Det er ikke en vanlig holdning i vårt casemateriale.

Snarere har vi sett at de aller fleste skolene vi har besøkt, drives av ledere, lærere og andre ansatte som mener at nyankomne elever er avhengig av å få et annet tilbud enn ordinære elever, dersom inkludering som rettighet skal bli ivaretatt. I neste delkapittel viser vi hvordan dette kan gjøres.

7.2 Når ivaretagelse av særrettigheter gir god inkludering: to eksempler

Selv om de fleste skolene vi har besøkt, ønsker å gi de nyankomne elevene en opplæring som er annerledes enn den ordinære elever får, er det ikke gitt hvordan dette kan gjøres. I dette delkapittelet retter vi derfor oppmerksomheten mot to skoler der de strukturelle betingelsene opplevdes å gi elevene mulighet til å delta i opplæringen. Sagt på en annen måte, disse skolene legger til rette for inkludering som rettighet på en måte som oppleves ivaretagende for elevene. Den ene skolen

har vi kalt Glimre, og den andre har vi kalt Elving. Elving skole er en ungdomsskole med en inntaksklasse med plass til 20 elever, men når vi besøker dem har de tatt inn 22 elever. Deres prinsipp er at ingen elever skal bli avvist. Alle lærere har formell kompetanse i andrespråksdidaktikk, og det er flere morsmålslærere ansatt på skolen. Alle elevene får fire timer morsmålsundervisning mens de går i innføringsklassen, med vedtak etter § 2-8. I tillegg til at de har formelt kvalifiserte lærere og morsmålslærere er det flere miljøterapeuter, en egen rådgiver, en helsesykepleier, psykolog og en skolelos ansatt på skolen. Skolelosens oppgaver er blant annet å inkludere de nyankomne elevene i fritidstilbud i deres egne nærmiljø, samt å gjøre overgang fra innføring til ordinær klasse enklere. Selv om alle elevene er plassert i den samme innføringsklassen, er både leder, rådgiver, lærere og morsmålslærere helt enige i at for å lykkes må de gi elevene et differensiert tilbud. Da vi besøkte dem, var opplæringen organisert i to nivåer. Alle elevene har også en formell tilknytning til en ordinær klasse. Elever kan hospitere i fagene de er faglig sterke i – i den ordinære klassen de har tilhørighet til. I tillegg får alle elever, uavhengig av hvor de bor, tilbud om å fortsette på Elving skole når de er ferdige med opplæring i innføringsklassen. Dette takker mange elever ja til, til tross for lang reisevei.

Basert på intervjuer med elever, lærere, leder, rådgiver og psykososialt team ved skolen oppleves det som at Elving skole har en tilstrekkelig rigg rundt de nyankomne elevene. I tillegg til å tilby dem tilpasset opplæring, har de ansatte som skal fylle sosiale, psykologiske og praktiske behov. Dette ser ut til å gi lærerne trygghet og mulighet til å primært fokusere på å gi elevene god opplæring. De vet at det er mange andre voksenpersoner på skolen hvis rolle er å ivareta eleven i friminuttene og på fritiden. Hvis en elev sliter med noe annet enn språk og fag, vet læreren akkurat hvem de skal henvise eleven til, de opplever å være en del av et kompetent team der de ulike ansatte fyller ulike roller. Elevene selv forteller at de trives godt på skolen, og at de faktisk bruker tilbudene ved skolen. En elev forteller om hjelpen hun har fått fra psykologen på skolen, alle snakker varmt om miljøterapeutene som de kjenner godt, og flere forteller at de er på skolens fritidsklubb flere ettermiddager i uken. Skolelosen har fulgt elever til fritidsaktiviteter på ettermiddags- og kveldstid. Elving skole utmerker seg således ved å ha et lag rundt eleven som fyller de mange og ulike behovene nyankomne elever kan ha.

Ved Glimre videregående skole er også tilbudet organisert på en måte som oppleves å ivareta elevenes inkludering. Glimre er en videregående skole med kombinasjonsklasser, som de har delt inn i tre nivåer – A, B og C. Elevene plasseres i nivå på bakgrunn av en kartlegging som skolen selv utfører i matte, norsk og engelsk. Nivåene er organisert slik at de har helt lik timeplan, noe som er avgjørende for at elevene skal kunne bytte mellom nivå dersom de trenger et annet nivå i ett eller flere fag. Alle elever, uansett nivå, får også opplæring i et eget fag som er ment å

ivareta elevenes psykososiale behov. Alle de ni lærerne er kommunalt ansatte, mens gym- og naturfaglærere er ansatt i fylkeskommunen, og alle har formell kompetanse i andrespråksdidaktikk, et absolutt krav for å få jobbe i kombinasjonsklassen. Et viktig poeng på denne skolen er at alle elever mellom 16 og 24 år skal få plass på deres tilbud, uavhengig om de har bestått grunnskole i hjemlandet eller ikke. Tanken er at alle elever trenger noe innføring i hva norsk grunnskole er, og at dette vil bedre forutsetningene deres for å bestå videregående opplæring. Det gode samarbeidet mellom kommunen og fylkeskommunen er avgjørende for å gi elevene et godt tilbud. Lederen vi intervjuer mener at de har null frafall fra tilbudet, og at det nesten ikke er noen som ikke består videregående opplæring etter kombinasjonsklassetilbudet. Kombinasjonsklassen er plassert på en videregående skole, den samme som elevene begynner på etter de er ferdig i kombinasjonsklassen. Det gjør at elevene kan hospitere og bli kjent med tilbudet den videregående skolen har før de begynner der som elever.

Ved begge disse skolene er ledelsen krystallklare på at nyankomne elever trenger å gå i egne opplæringstilbud for å få innfridd sin rett til tilrettelagt opplæring, eller sagt med Jortveits ord, sikre deres «inkludering som rettighet». Rådgiveren på Elving skole mener det ikke er mulig å gi tilpasset opplæring i en ordinær klasse. Hun sier:

Jeg vet hvordan det er for disse elevene i ordinære klasser, så jeg er nødt til å anbefale dem å gå i innføringsklasse først (...) min erfaring er at de får ikke nok tilpasset undervisning i vanlig klasse til at de kan lære seg norsk på en effektiv måte.

Denne læreren mener at innføringsklasse er det eneste fornuftige å anbefale de nyankomne elevene. Den samme holdningen finner vi hos ledelsen ved Glimre. Hun mener også at det er avgjørende at klassene de nyankomne går i må være nivådelt:

Hvordan kan en ha alle i én klasse, når en er analfabet og den andre fra Polen og har høy kompetanse?

Hun mener nivådeling med mulighet for å bytte mellom nivåene etter progresjon, er avgjørende for å sikre elevenes mulighet til å delta i opplæring og sikre deres inkludering. Å gi elever ulikt tilbud betyr imidlertid ikke at nivåene ikke samhandler, eller at kombinasjonsklassene ikke skal behandles som en naturlig del av den videregående skolen som helhet. Hun forteller om to gutter, den ene analfabet og den andre med lang skoleerfaring fra Kina. De ble bestevenner og hjalp hverandre. Han som var analfabet, hjalp han andre med å komme inn i det sosiale på skolen, mens han selv fikk hjelp med matte av kameraten. Guttene trengte hverandre gjensidig, og opplevde både tilhørighet og mestring. Men, sier hun:

Du kan ikke ha dem i samme klasse. I det samme sosiale miljøet og på tvers av nivåene, ja. Men de kan ikke ha matematikk sammen. Jeg skjønner ikke de stedende som tror man kan plassere alle sammen.

Forskning fra andre fagfelt, viser at smågruppeundervisning til elever som trenger noe utenom det ordinære tilbudet kan ha betydelige effekter på elevenes læring (Gersten mfl. 2020; Neitzel mfl. 2022; Nickow mfl. 2020). Denne forskningen støtter altså opp om synet om at nyankomne elevers «inkludering som rettighet» sikres best gjennom å tilby dem faglig støtte i en mindre gruppe i en begrenset periode. Skolene vi har besøkt har tilbud med langt flere elever enn det som viser seg å ha effekt i studiene vist til over. En fortsatt differensiering av opplæringen, slik både Elving og Glimre gjør, virker likevel å være fornuftig.

En del skoler vi har besøkt mangler en del av strukturene som Elving og Glimre har for å ivareta elevenes rett til god inkludering. En mulig fare på disse skolene, er at lærernes primære mandat blir å vise omsorg og sekundært å gi opplæring. Dette er tema for neste delkapittel.

7.3 Inkludering som godhet

Jorveit (2014) definerer inkludering som godhet som en anerkjennelse av elevens tro, kultur og identitet. Å bli møtt med anerkjennelse og aksept er viktig for å føle seg trygg nok til å kunne delta i en undervisningssituasjon. «Inkludering som godhet» er derfor viktig for å sikre nyankomne elevers rett til deltakelse og utbytte av opplæringen. Alle skolene vi har besøkt er opptatt av «inkludering som godhet», i den forstand at de ønsker å anerkjenne elevenes identitet og bakgrunn. Samtidig har vi erfart at ved enkelte skoler kan det oppstå et dilemma mellom elevenes faglige progresjon og de ansattes opptatthet av å gi elevene omsorg og trygghet.

Jortveit (2014, 2018) understreker at det finnes flere måter en kan anerkjenne og legge til rette for at elevene har ulike forutsetninger for å delta i undervisningen. Dersom anerkjennelsen gjøres med utgangspunkt i en oppfatning av minoritetsspråklige elever som hjelpetrengende, kan det føre til at lærere prioriterer å gi dem omsorg fremfor å stille faglige forventninger og krav. Dette er *ikke* noe vi opplever som gjennomgående for caseskolene vi har besøkt. Samtidig har vi sett enkelte tilfeller der de ansattes ønske om å gi omsorg ser ut til å ha gått på bekostning av de faglige kravene. I dette delkapittelet viser vi hvordan dette dilemmaet kan oppstå.

I delrapporten fant vi at en begrunnelse for å organisere opplæringen til nyankomne elever i ordinære klasser var hensynet til elevenes faglige progresjon. Noen elever fortalte også om at da egne klasser opplevdes som «for lette» og «repeterende» (se også Kjelaas & Fagerheim 2021). I tråd med funn fra delrapporten finner vi også i de nye caseskolene eksempler på at elever opplever at de repeterer

for mye og har svak progresjon i egne klasser. Denne opplevelsen finner vi i hovedsak på noen få skoler, der de ansatte virker å vektlegge omsorg og trygghet fremfor faglig fremgang. På disse skolene har opplæringstilbudet vært organisert i egne klasser, men uten at lærerne har hatt tilstrekkelige støttestrukturer for å sikre god språk- og fagopplæring. På en av disse skolene der elevene var mellom 16 til rundt 20 år, forteller noen av elevene at de opplever tilbudet de går på som en «tulleskole». I klasserommet var veggene dekorert med elevens fargelagte dyretegninger, flagg og presentasjoner av dem selv. Begrepet «tulleskole» gikk igjen i intervju med ledelsen, lærere og andre ansatte. Skolelederen forteller:

En av kontaktlærerne fleipa jo med at dette tilbudet er jo fritidsklubben her på skolen. De jobber jo bevisst med det sosiale miljøet. Det er de eneste klassene som få lov til å ha sofa i rommet for eksempel.

Videre i intervjuet deler skolelederen at «det var ingenting faglig» i presentasjoner hun hadde hørt fra disse elevene, der de skulle fortelle om året som hadde gått. Dette, «hadde hun heller ikke forventet», forteller hun.

Selv om de faglige forventningene virker å være lave til denne elevgruppen, er de ansatte på denne skolen engasjert i elevene sine. De forteller at de jobber hardt for at denne elevgruppen skal ha det bra, trives og ha det trygt. De drar på turer og jobber for å danne relasjoner som elevene også kan dra nytte av utenfor skolen. Et fokus på hygge, det sosiale, trygghet og kos ikke problematisk i seg selv. Det er godt dokumentert at det er en generell sammenheng mellom trivsel, psykisk helse og læring for alle elever (Mæland mfl. 2019, Jury mfl. 2017). Det er også nærliggende å tenke at migrasjonserfaring og det å være ny i Norge kan ta mye mental kapasitet og påvirke muligheten for læring (Lødding mfl. 2022). Derfor er det avgjørende at det tilrettelegges for at nyankomne elever er trygge, slik at de også kan delta og investere i opplæringen. Nødvendigheten av å skape et trygt læringsmiljø er behandlet grundigere i delrapporten. Problemet som kan oppstå er dersom trygghet og faglig progresjon blir behandlet som separate mål der det ene får forrang for det andre (Jortveit 2018). Vet et par caseskoler vi har besøkt, har vi opplevd at elevenes trygghet får forrang foran faglig progresjon. For eksempel har vi besøkt skoler der det ikke er krav til formell kompetanse for å undervise nyankomne elever og vi har erfart at lærere og andre ansatte får lov til å selv utvikle opplæringstilbud på en måte de tenker er best – uten innblanding fra skoleledelsen.

I noen intervjuer kan en også få inntrykk av at elevenes uttrykk for takknemlighet påvirker lærernes opplevelse av hvor godt undervisningsopplegget er. Vi har ved enkelte tilfeller blitt fortalt at elevene: «ikke krever så mye av dem», og at lærerne heller ikke ønsker å legge opp til at elevene skal «prestere så fælt rent faglig». En fare ved en slik tilnærming, er at både kvaliteten på opplæringen og

opplevelsen av å være en god lærer ser ut til å bli bedømt ut ifra elevenes takknemlighet. I noen intervjuer forteller lærere at de liker godt å undervise denne gruppa elever, fordi de er «lærevillige», «motiverte» og «takknemlige».

Ved de skolene der vi har opplevd at inkludering som godhet får forrang, finner i også at det er få strukturelle rammebetingelser lærerne kunne lene seg på. Det var ikke et krav om formell kompetanse hos lærerne, det var ikke ansatt morsmåslærere på skolen, og elevene fikk ikke tospråklig fagopplæring. Det var også få andre ansatte som kunne ivareta elevenes sosiale, emosjonelle og praktiske behov (elevtjeneste). Ved skoler der slike rammebetingelser og strukturer mangler, vil det kunne være enklere for lærere å ty til godhet – på bekostning av elevenes faglige progresjon (Jortveit 2014, 2018).

Dette er som sagt, *ikke* det overordnede inntrykket fra caseskolene vi har besøkt. Snarere tvert imot, opplever vi at tilbud som er organisert i egne klasser innfrir elevenes krav om tilpasset opplæring på en god måte. Som diskutert tidligere viser våre analyser at minoritetsspråklige elever ikke trenger den *samme* – eller mer av den samme – undervisningen som øvrige elever. For å sikre faglig progresjon trenger de en *annen type* undervisning (Engen og Lied 2011, Lødding 2022). Dette er, som diskutert i delrapporten, lettere å få til i egne klasser. Egne klasser er imidlertid ikke nok i seg selv. Opplæringen må gi tilstrekkelig med kognitive utfordringer samtidig som elevene får god støtte (stillassbygging på fagspråket, Gibbons 2015). Et vesentlig poeng er at elever skal få bygge på det de allerede har lært, for eksempel knyttet til tidligere tilegnede språk. For at en lærer skal gi dette, trenger de kompetanse i hvordan det skal gjøres. Ved noen skoler vi har besøkt, blant annet Elving – vet lærerne også at elevenes sosiale, psykologiske og praktiske behov blir ivaretatt også utenfor klasserommet. Det gjør at lærerne kan konsentrere seg om å gi god opplæring i norsk og fag, uten at de er engstelige for at det skal gå på bekostning av at elevene får omsorg. Det er altså ikke noe nødvendig dilemma mellom faglig progresjon og godhet. Analysene våre støtter dermed opp under Jortveit (2014,2018) sitt poeng om at inkludering og behov for relevant lærerkompetanse er et skole- og ikke læreansvar.

7.4 Inkludering som verdighet

I tråd med Jortveit forstår vi «inkludering som verdighet» som å skje når en anerkjenner elevenes tidligere tilegnede kompetanser og ressurser og bygger videre på dette i undervisningen. En slik forståelse er i tråd med det som omtales som et ressursperspektiv innenfor flerkulturell pedagogikk. Dette perspektivet støttes også i nyere forskning innenfor andrespråkspedagogikk. Ressursene som må anerkjennes og innlemmes i undervisningen, skal ikke bare være språklige, mener Kjelaas og Fagerheim (2021). Det betyr at en undervisning som oppnår

«inkludering som verdighet» skal i tillegg til å trekke på elevenes tidligere tilegnede språklige ressurser, også bygge videre på elevenes erfaringer, identiteter og tro.

I delrapporten skrev vi om hvordan andrespråksdidaktiske praksiser benyttes for å støtte opp om elevenes innlæring av fag og norsk. Der skrev vi at lærerens rolle er avgjørende. Nøye planlagt undervisning, beherskelse av en rekke didaktiske praksiser, bruk av morsmål som ressurs og flerspråklig praksis fremheves som viktig for å fremme elevenes læring. Videre skrev vi at en del av disse praksisene kan være lettere å få til i egne klasser, mest av alt fordi en her har bedre mulighet til å fokusere på andrespråklæring, samtidig som en gir tilstrekkelig med tilpasset undervisning. I ordinære klasser opplevde verken elever eller lærere å ha tilstrekkelig ressurser til å kunne gi elevene en opplæring som opprettholder inkludering som verdighet. I ordinære klasser ble elevene i stor grad behandlet likt som de andre, og deres erfaringer, kunnskaper og tidligere tilegnede språk ble ikke anerkjent eller tatt i bruk i opplæringen. Dette opplevde elevene som svært krevende. For de aller fleste ble det vanskelig å følge med og å delta i undervisningen.

Funnene fra delrapporten understøttes etter nye analyser er gjort fra andre skoler og tilbud. Som vi så tidligere i dette kapitlet, oppleves det som avgjørende å gi nyankomne elever et eget og annet tilbud for å innfri deres rett til tilpasset opplæring. For å sikre verdig opplæring som muliggjør at elevene deltar på en måte som fremmer læring, fremhever lærere og ledere vi har intervjuet formell kompetanse innen andrespråkspedagogikk, muligheten for nivådeling av undervisningen (inkludert i egne klasser) samt god tilgang til morsmålslærere og tospråklig fagopplæring som viktig. Våre analyser støtter derfor opp under Nilsson (2023) sitt poeng om at de organisatoriske rammene på skolen er viktig for hva læreren kan få til å gjøre av tilpasninger for minoritetsspråklige elever. På våre caseskoler er de aller fleste, i likhet med informantene i Nilsson (2023) sin studie, opptatt av å vektlegge viktigheten av at elevene får brukt sine ressurser i opplæringen. Samtidig ser vi at dette ikke alltid er mulig å få til i praksis. Hvis disse rammene ikke finnes på skolen, kan det føre til at det er elevene som blir sett på som et «problem». En lærer ved Elving sier:

Det er veldig masse problematisering av disse elevene. «Å, men dette er jo helt umulig å tilpasse til denne eleven for han snakker jo ikke, forstår jo ikke hva vi sier.

Denne typen problematisering av elevene minner om erfaringene ved Oknadal skole, beskrevet over. Der ble skolens manglende tilrettelagte opplæring til denne elevgruppen foreslått kompensert med inntakskrav i norsk språk ved skolen. Tanken var da at hvis elevene var «flinke nok» i norsk språk, ville de ha mindre behov for tilrettelagt opplæring. En slik holdning kan oppstå dersom lærere ikke har

tilstrekkelig kompetanse i hvordan de skal tilpasse undervisningen eller dersom de mangler de nødvendige organisatoriske rammene for å gi tilstrekkelig med tilpasning i opplæringen.

7.5 Hvordan sikre inkludering i overføring til ordinært tilbud?

Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare i inntil to år, og vedtak kan bare gjøres for ett år av gangen (Utdanningsdirektoratet 2022). Det betyr at alle elever som har et tilbud i en egen klasse, må overføres til ordinær undervisning etter en gitt tid. Et gjennomgående tema i intervjuene med både skoleledere og lærere, er at elevenes behov for inkludering ikke forsvinner når denne overføringen skal skje. To år er kort tid, og selv om elevene er faglig og språklig sterke, har de behov for tilrettelegging og opplæring som gir grunnlag for god inkludering.

Ved noen caseskoler skal elever overføres til nye skoler, i noen tilfeller til andre skoleslag, og ved noen skoler kan elevene fortsette på samme skole – selv når de er ferdig i egne klasser. På skolene der elevene går fra egen til ordinær klasse på den samme skolen, blir hospitering ofte brukt som et virkemiddel for å gjøre overgangen så lett som mulig både faglig og sosialt. Hospitering innebærer at en elev får besøke og delta i undervisning i en ordinær klasse.

Til tross for at skolene brukte hospitering aktivt, forteller flere om at det er krevende å få til god inkludering og tilpasset opplæring etter at eleven har blitt overført til ordinære klasser. En av lærerne ved Elving forteller:

Jeg har tenkt litt at vi lever jo på en måte litt i vår egen verden med klassen vår oppe på toppen der. Jeg tenker at det er vanskelig for vanlige lærere å overta våre elever. For de og trenger kompetanse om hvordan de kan tilrettelegge for dem. For eksempel så viste jeg en samfunnsfagslærer veilederkorpset. De har jo masse gode tekster for eksempel i historie. Og hun ble jo helt overlykkelig. Altså det finnes jo ressurser, men de må jo på en måte kjenne til dette her. Sånn at de i større grad kan tilrettelegge for disse elevene når de kommer ut. Så jeg tenker at vi og burde sikkert være flinkere å på en måte vise de andre lærerne hvordan de kan gjøre dette her, hvordan kan de tilrettelegge bedre.

Hun og de andre lærerne opplever at kompetansen lærerne i innføringstilbud har, ikke finnes blant lærerne i de ordinære klasser. På denne skolen intervjuet vi også en tidligere elev i innføringsklassen, som nå gikk i en ordinær ungdomsskoleklasse. Hun fortalte at hun savnet den gamle klassen sin, og at hun oppsøkte dem i friminutter og på fritiden. I tillegg syns hun det var krevende å følge med i timene i den nye klassen hun gikk i.

I delrapporten viste vi at det er svært varierende hva slags rutiner de ulike skolene vi har besøkt har for å sikre gode overganger. Vi viste at mens noen brukte hospitering aktivt, gjorde andre skoler ikke det. Blant de som brukte det som et virkemiddel, var det store forskjeller i hvor mye tid det var satt av til hospitering, i hvilken grad elevene kartlegges før overgangen skjer og hvilke rutiner de ulike skolene har for å sikre en god overgang. Noen funn tydet også på at det mangler rutiner for hvordan skolene skal få informasjon om hvordan det går med elevene etter de har startet et ordinært tilbud, særlig hvis det ordinære tilbudet er på en annen skole. Disse funnene støttes etter de nye casebesøkene. Uavhengig av hvilke rutiner skolene har, trekkes manglende tilrettelegging for elevene i overgang fra egen klasse til ordinære klasse frem som en særskilt utfordring ved nesten alle caseskolene vi har besøkt. Ved Glimre skole mener likevel ledelsen at de har fått til en god overgang. Hun mener de nyankomne elevene har, gjennom hjelp fra lærere og rådgivere tilknyttet kombinasjonsklassen, fått muligheten til å gjøre gode utdanningsvalg. Et tett samarbeid med den videregående skolen elevene skal søke seg over i, gjør at de får til å vise elevene hva de ulike programmene på videregående faktisk er. Dette gjør at elevene tar bedre og mer informerte valg. Hun sier:

Det vi tror da, som vi alltid har ment, men som aldri har blitt forsket på, det er at vi mener at flere velger riktig, fordi at de er her. Men før, når jeg hadde de på voksenopplæringen, hvor de liksom satt helt i en annen verden, så spiller jo alle på studiespesialiserende, for det var det eneste de visste hva var for noe. Og de skulle hvert fall ikke på restaurant og matfag. Men når de da er her, ser hvilke elever som går hvor, de treffer noen kanskje også fra sitt eget morsmål, som går på et eller annet og gjør suksess, så ser de at ... Vi tror at flere velger riktig

Hvorvidt det gir god inkludering for elevene at opplæringstilbudet til nyankomne befinner seg på samme skole hvor de skal fortsette, avhenger av flere ting. Samarbeid mellom lærere, oppfølging av elevene i for- og etterkant, samt utviklede læringsressurser som lærere i ordinære klasser kan ta i bruk fremheves som viktig for å få til denne overgangen. På Elving skole ønsker lærerne for de nyankomne at også lærere i ordinære klasser skal få kompetanseheving i andrespråkspedagogikk. Ettersom det ikke bare er de nyankomne elevene som har utfordringer med å lære seg norsk språk, vil en slik kompetanseheving komme mange elever til gode.

Et annet viktig tema som ble behandlet i delrapporten var sosial inkludering. Vi fant at på tvers av tilbudsformer opplever nyankomne elever det som krevende å få det de omtaler som «norske» venner. I dette delkapittelet har vi vist at det i vårt casemateriale finnes få eksempler på skoler som har etablert gode overgangsrutiner som effektivt sikrer elevenes behov for en inkluderende opplæring. Dette er noe skolene savner.

7.6 Oppsummering

Formålet med dette kapittelet har vært å vise hvordan ulike opplæringstilbud gir ulik grad av inkludering. Vi har definert inkludering som rettferdig tilgang til kunnskap der alle er aktivt deltagende (Jortveit 2014, s. 12). Vi har fulgt Jortveits (2018) oppdeling av inkluderingsbegrepet – som inkludering som rettighet, som godhet og som verdighet. Basert på denne forståelsen av inkludering, vil god inkludering være sikret når elever får en tilpasset opplæring som er relevant i forhold til forutsetningene deres, der elevenes ressurser, språk, erfaringer og identitet blir anerkjent og møtt med omsorg, samtidig som at faglig progresjon vedlikeholdes.

Vi har vist at skolene som har gode strukturelle og organisatoriske rammer i kombinasjon med formelt kvalifiserte lærere, ser ut til å ha de rette betingelsene for å kunne gi god inkludering. Ved disse skolene har lærerne mulighet til å anerkjenne elevenes ressurser og gjøre de nødvendige tilpasningene. Det er bred enighet om at dette skjer lettest i opplæringstilbud som er organisert i egne klasser. Forskning fra andre fagfelt søtter opp om synet på at smågruppeundervisning kan ha betydelig effekt på elever som trenger noe utenom det ordinære tilbudet sin læring. En differensiering av opplæringen, slik for eksempel Elving og Glimre gjør virker derfor å være fornuftig.

De organisatoriske rammene ser også ut til å bety noe for lærerens mulighet til å tilby elevene god faglig progresjon. Ved skoler der ledelsen er lite involvert i tilbudet, der skolen ikke har nok ansatte til å ivareta eleven også utenfor klasserommet, og der formelle kvalifikasjoner ikke prioriteres, finner vi at det kan være enklere for lærere å gi elevene omsorg heller enn faglig progresjon og krav. Vi har vist til to skoler som gode eksempler, Elving og Glimre. Her er det et stort og stabilt team med kvalifiserte lærere, opplæringen er organisert i egne klasser, opplæringen er nivådelt, ledelsen har god oversikt over tilbudene, det er etablert godt samarbeid mellom lærere og andre ansattgrupper, med skoleeier og med skolen for øvrig. Ved den ene skolen er det også et stort team av andre ansatte, miljøarbeidere og rådgivere, som elevene kjenner godt.

Et siste poeng fra dette kapittelet er at ved nesten alle skolene vi har besøkt, uttrykkes det en bekymring for hvordan elevene blir ivaretatt etter de er ferdig med opplæring i et særskilt organisert tilbud. Samarbeid mellom lærere, oppfølging av elevene i for- og etterkant av overføring, samt utviklede læringsressurser som lærere i ordinære klasser kan ta i bruk etter overføring fremheves av lærere som viktig for å få til denne overgangen.

8 Psykososial og spesialpedagogisk støtte fra skolesystemet

Målet med kapittelet er å vise hva slags psykososial og spesialpedagogisk støtte nyankomne elever får fra skolesystemet i våre caser. Psykososial støtte handler i denne sammenhengen overordnet om hjelp for at elevene skal trives, mens spesialpedagogisk støtte handler om bistand for at elevene skal mestre det faglige. Ofte er denne støtten tilbudt enten fra eller gjennom 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 (se Lødding mfl. 2022). Kapittelet er basert på intervjuer med elevtjenesten, skoleledelse, lærere, elever og PPT. Forskningsspørsmålene vi ønsker å belyse er hovedsakelig 1.10 om hva slags psykososial tilrettelegging og oppfølging elevene får, og 1.11 om hvordan skolen benytter seg av elevtjenesten og PPT for å bistå nyankomne elever.

8.1 System og organisering

Det er vanskelig å gi et overordnet bilde av hvordan elevtjenesten er organisert ved de ulike skolene. Selv om alle caseskolene har en elevtjeneste, er det stor variasjon i det aller meste; herunder yrkesgrupper ved elevtjenesten, antall ansatte ved elevtjenesten, de ansattes utdanning og kompetanse og antall elever per ansatt. Elevene varierer i alder, og det er for eksempel ikke naturlig med en utdannings- og yrkesrådgiver ved barneskolen. Elevtjenesten ved caseskolene har også i forskjellig grad nyankomne elever som målgruppe. Ved noen skoler blir disse elevene spesielt prioritert fordi de har store behov, mens det ved andre skoler er lærerne som dekker elevens behov. Det er utbredt at elevene har en kartleggingsamtale med helsesykepleier ved oppstart på skolen, men temaet i dette varierer sterkt. Det er heller ikke alle skoler som har slike kartleggingsamtaler.

I delrapporten formidlet vi resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i elevtjenesten ved caseskolene (Lødding mfl. 2022), hvor vi fant stor variasjon i hva slags ansattgrupper elevtjenesten bestod av. I casestudien har vi sett det samme.

Alle steder har elevtjenesten helsesykepleier, men det varierer i hvor stor stillingsprosenten er for disse mellom skoler. Det er ingen andre stillingskategorier som er til stede i elevtjenesten ved alle skoler. Noen steder har elevtjenesten egen mangfoldsrådgiver eller psykolog i deltidsstilling, men det er ikke utbredt. Den lave andelen mangfoldsrådgivere, kan også forklares med at selv om de har sitt daglige arbeid på skolene, er det IMDI som har utplassert dem – i utvalgte ungdomsskoler og videregående skoler – og som har fag- og personalansvar for dem (IMDi 2022). Merk også at skolene er forskjellige i størrelsen, hvilket påvirker hvilke tjenester de kan tilby.

Elevtjenesten ved Elvåg vgs. forteller om et system som i større grad ivaretar nyankomne elever enn andre elever ved skolen. Mens nyankomne elever får målrettete helsesamtaler med helsesykepleier, gjør ikke de andre elevene det, hvilket begrunnes med ressurser. I tillegg forteller en helsesykepleier ved Elvåg vgs. det følgende om hvorfor de har valgt å prioritere nyankomne elever:

Hvis du er flykning blir du kalt inn via flykninghelsetjeneste og senter for migrasjonshelse, mens hvis du kommer på familiegjenforening, så er det ingen system for at de blir kalt inn i helsevesenet. Trasiq eksempel siden noen kan glippe for alle. De som er på familiegjenforening, kan ha veldig mye utfordringer. Det er ikke rart at de trenger mer oppfølging når de ikke har vært koblet på noen ting.

Elevtjenesten, spesielt helsesykepleierne, beskriver gjennomgående et kontinuerlig tidspress. Det fører noen steder til at ikke alle elevene får en-til-en-veiledning, mens det andre steder påvirker temaer i samtaler. En helsesykepleier beskriver at hen har ansvar for 800 elever. Hen får derfor kun introdusert seg for elevene, og har ikke særskilt fokus på nyankomne elever. Elevene på denne skolen forteller at de ikke vet hvem helsesykepleier er. En elev forteller at hen ikke ville oppsøkt noen ved skolen ved psykiske problemer, men må selv finne noen utenfor skolen. Tidligere 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 mfl. 2022). Dette tallet er noe lavere enn for alle elever ved ungdomsskolen, som er 39 prosent (Bakken 2019).

Annen organisering ved andre skoler fører til at elevene får mer tid med skolens ansatte. På Elvåg vgs. får elevene systematisk oppfølging av flere ansatte i elevtjenesten. Helsesykepleier har kartleggingen beskrevet over, mens mangfoldsrådgiver i tillegg har trivselssamtaler med elevene, og jobber målrettet med å opparbeide tillit fra elevene. Slik er det også på Elving ungdomsskole, hvor det er ansatt flere miljøarbeidere og assistenter som jobber tett på nyankomne elever. Disse driver blant annet en fritidsklubb for alle skolens elever, også nyankomne elever. Disse yrkesgruppene forteller at elevene derfor blir godt kjent med dem, og tar

kontakt om store ting eller hvis de vil prate. Her ser vi at elevene kan benytte seg av et bredt spekter av ansatte, men det krever tid og tillit.

På en caseskole i en fylkeskommune benytter de nyankomne elevene seg i liten grad av skolens elevtjeneste. En lærer ved Glimre vgs. forteller om dette slik:

Det er vi som er fungerende elevtjeneste for de nyankomne elevene. Når de går over i videregående, da samarbeider vi med elevtjenesten der om den eleven. Vi jobber da litt som veiledere for disse elevene fremdeles.

Hovedgrunnen til at skolen jobber slik er, er den tette relasjonen lærerne bygger til hver elev. En annen lærer ved Glimre vgs. forteller om det slik:

Vi bryr oss altså så om dem (elevene). De er så våre. Og det vet elevene også. Vi har dem så mye, og vi kjenner dem så godt. Vi har «åpen dør-taktikk» til enhver tid. Ingen sier at vi har kontortid fra da til da. Det betyr jo også at familiene deres har en relasjon til oss. Og noen er jo under barnevernet. Det er et veldig tett samarbeid med barnevernet og NAV og familier. Så vi er nær dem på alle måter.

Her ser vi altså at det er læreren som koordinerer samarbeid med barnevern og NAV. Systemet ser for oss ut til i å i stor grad ivareta elevenes behov, selv om det primært ikke utføres av elevtjenesten. Samtidig krever det svært mye av lærerne. En god relasjon til lærere eller ansatte i elevtjenesten kan være 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. Det kan også være vesentlig for å tørre å si ja til å bli henvist videre.

I tilfeller hvor elevtjenesten ikke har nok tid til å følge opp elevene, forteller ansatte ved flere skoler at de henviser til fastlege. På Elvåg vgs. problematiserer helsesykepleier dette, fordi samtalen med fastlege kan være utfordrende grunnet elevens manglende norskferdigheter. Også på Oknadal vgs. ender det ofte opp med å henvise til fastlege. En rådgiver forteller:

Vi har for lite ressurser til å hjelpe eleven godt nok. Det er jo snakk om å ta vekk stress på skolen. Det er lite søvn, de snur døgnnet og er veldig bekymret. Så går det utover skolen, det hoper seg opp med gjøremål. Så kommer de og trenger hjelp, men de klarer ikke alltid å sette ord på hva de trenger hjelp med. Vi kan gjøre noe med tilretteleggingen, vi kan snakke med lærerne, vi er avhengig av at de er forståelsesfulle. Vi henviser til helsesykepleier, skolepsykolog har vi dessverre ikke. Det hoper seg opp med behov, vi har for lite. Vi spør: har du kontakt med fastlegen din, da må du ringe til han, for vi kan se at eleven trenger mer hjelp enn vi har.

Rådgiveren peker her på viktigheten av et godt samarbeid. Som vi så i kapittel 4, varierer samarbeidet mellom skolene. Gjennomgående jobbes det med andre aktører utenfor skolen, som vist i delrapporten (Lødding mfl. 2022). Ved flere skoler forteller elevtjenesten at de samarbeider jevnlig med barnevernet, fordi fysisk avstraffelse, sosial kontroll og tvangsekteskap kan være utfordringer. Imidlertid peker flere på at samarbeidet med andre aktører ikke alltid er godt nok når det gjelder psykisk helse. Ved Elving ungdomsskole forteller to ansatte om utfordringer knyttet til systematikken i tilbudet for elevenes psykiske helse:

Assistent: (Jeg savner) en god plan for oppfølging av de som trenger psykisk hjelp. For det eksisterer ikke.

Helsesykepleier: Det er noe oppfølging, de får jo tilbud. Det spørres hvilket land de kommer fra. Noen av de vet jeg går der nede på legevakten, alle nyankomne flyktninger får tilbud der. Men det burde jo vært lettere å få henvisning med posttraumatisk stress. Senter for krisepsykologi, for eksempel, er jo rette instans for det.

Spørreundersøkelsene til elevtjeneste (Lødding mfl. 2022) og lærere (kapittel 4) peker begge på manglende rutiner for at alle på skolen får nok informasjon om de nyankomne elevene. Det samme var konklusjonen i et tidligere forskningsprosjekt om helse hos elever med kort botid (Kreso mfl. 2022). Dette har derfor vært et sentralt tema i vår casestudie. Også i casestudien har vi sett stor variasjon i det systematiske arbeidet. På noen skoler er det etablert tydelige rutiner for å sørge for at elevtjenesten jobber systematisk med nyankomne elever, slik som en helsesykepleier forteller fra Brindabekk barneskole:

Vi har godt samarbeid med lærere (om nyankomne elever), men det er ledelsen vi samarbeider mest opp mot. Vi deltar i månedlige møter, der vi kan diskutere både psykososiale saker og der sitter jo også PPT. Noen ganger i år har vi et tverrfaglig team, der det er skolens ledelse, PPT, helsesykepleier og barnevern, eventuelle lærere der det er elevsaker som skal drøftes, så enten det er anonymt eller at det er samtykke. Vi samarbeider også med skolelege (...) og psykolog.

Her ser vi at det er jevnlig møter og at alle skolenes ressurser også brukes inn mot nyankomne elever. På en ungdomsskole har de en helsesykepleier som kun jobber med innførings elever, delt mellom flere skoler i kommunen. Mangfoldsrådgiver ved skolen bruker også mye tid med nyankomne elever. Selv på skoler med fungerende elevtjeneste, understrekes det at de er avhengige av at lærerne oppdager det hvis elevene har særskilte utfordringer. Flere skoleledere mener også at kompetente lærere har utviklet en egen teft for å se når en elev har særlige utfordringer.

8.2 Fysisk helse

Elevtjenesten har ved de fleste skolene ansvar for et bredt spekter av oppgaver. Det varierer fra hvordan ta kontakt med fastlege til traumebehandling. På tre av caseskolene (Elvåg videregående skole, Elving ungdomsskole og Bindabekk barneskole) forteller elevtjenesten at helsesykepleier har målrettet helesesamtale med alle elevene som går innføringstilbud. Disse samtalene er primært kartleggingssamtaler om generell helse, tannhelse, syn og hørsel. Ved Elving ungdomsskole beskriver en helsesykepleier arbeidet slik:

Det er lovpålagte oppgaver vi skal gjøre, alle skal på en helseundersøkelse innen en måned etter at de kommer. Da skal vi registrere fysiske ting, vaksiner, sjekke at de får tatt blodprøver, syn, hørsel, tannlege. Så har vi oppfølging etter tre måneder, sånn bare samtale, høre hvordan de har det og sånt.

En slik kartlegging oppleves av helsesykepleierne å være vesentlig for elevenes helse, fordi det er uvisst hvilke typer helseundersøkelser de nyankomne har gjennomgått, og det gjør også at elevene oppretter kontakt med helsevesenet. Unge og voksne innvandrere benytter seg av fastlege og spesialisthelsetjeneste i mindre grad enn majoritetsbefolkningen (Kjøllesdal mfl. 2019; Elstad og Eide 2017).

Gjennomgående opplever elevtjenesten, hovedsakelig helsesykepleiere, at de har god kompetanse om fysisk helse. Likevel kan det oppstå utfordringer. På flere rurale steder forteller ansatte at de har lite kunnskap og kompetanse om kulturelle forskjeller. En helsesykepleier som har god kontakt med elevene og lang erfaring, forteller at det kan være vanskelig å veilede elever fra en annen kulturell bakgrunn:

Som helsesykepleier så kan vi ganske mye om helse og seksualitet. Men det er vanskelig å forholde meg til forskjellige kulturer. Gjør jeg noe riktig nå eller sier jeg noe feil? De kommer med et problem som er fysisk, men som er litt tabubelagt. Så sitter jeg med kompetanse på å si at det kan jeg hjelpe deg med. Men da må vi gjøre sånn og sånn. Og de sier det strider mot sin overbevisning eller kultur. Og da står jeg der, hvor går jeg nå, faglig sett? Særlig i forhold til dette med prevensjon, dette med smerte ... Såne ting. Som ikke er så lett.

Dette er i tråd med tidligere kartlegginger, som peker på manglende kompetanse i elevtjenesten om særskilte utfordringer for nyankomne elever. For flere av caseskolene er det relativt nytt å ha nyankomne elever på skolen, hvilket kan forklare at elevtjenesten mangler slik vesentlig kunnskap og kompetanse.

8.3 Psykisk helse og traumer

I motsetning til fysisk helse, som elevtjenesten forsøker å følge opp systematisk ved flere skoler, ser det ut til å være manglende systematikk i oppfølgingen av elevens psykiske helse. På flere skoler får ikke elevene tilbud om annet enn en kartleggingsundersøkelse av helse grunnet tidspress. Ved en videregående skole velger en helsesykepleier med lang erfaring, hovedsakelig med ordinære elever, å prioritere *noen* av de nyankomne elevene i stedet for *alle*, siden det er tidkrevende å få elever til å åpne seg. Hen forteller om hvorfor hen prioriterer noen elever:

For det første så er de (som prioriteres) mer takknemlige og mer åpne for å ta imot både råd, veiledning og omsorg, tenker jeg.(...) Jeg tror de vil profitere på å kunne få eventuelt den hjelpen eller den veiledningen videre. (...) Selv om jeg vet jo at her (hos de som ikke prioriteres) er det mye traumer ute og går. Men om de vil komme til meg og snakke om det, det vet jeg jo ikke ennå.

Helsesykepleieren må altså ta et valg i hvordan hen skal prioritere sine ressurser. Selv om hen vet at det er «mye traumer ute og går» hos noen av elevene, kommer hen ikke til å prioritere disse, siden hen mener det både er mer tidkrevende og vanskeligere å få disse elevene til å åpne seg. Dette vitner om at elevenes personlighet og kultur for å ta imot hjelp, også kan påvirke hvilket tilbud de får. På Elvåg vgs. trekker en helsesykepleier frem at mange av elevene er utsatt for traumatiske hendelser, men har høy terskel for å diskutere det med helsesykepleier, blant annet fordi de oppfatter det som tabu. På Brindabekk barneskole forteller en helsesykepleier at selv om elevene får tilbud, må både de selv og foresatte samtykke i å benytte seg av dette tilbudet. Ofte ønsker foresatte ikke dette, og da er det vanskelig å hjelpe. På andre skoler kan det være elevene selv som ikke ønsker å benytte seg av tilbudet. Dette stemmer med tidligere undersøkelser med nyankomne elever, som har pekt på at mange ikke ønsker å diskutere psykisk helse utenfor familien (Oppedal, Seglem og Jensen 2009). Dette støttes også av elever i vår casestudie. I et intervju forteller elever det følgende:

*Intervjuer: Hvis dere har noen problemer – for eksempel at dere tenker på noe eller savner noe, eller har det vanskelig, kan dere snakke med noen på skolen?
Elev 2: På skolen, nei. Vi har snakket med familie. Hvis vi har problemer, snakker jeg med dem.*

Elev 1: Jeg snakker med ingen. Ikke familie, ikke lærere (...). Bare positiv jente. Jeg er ikke negativ! Men det er personlig. Jeg tenker at vi liker ikke å snakke

Elev 2: Fordi vet ikke ... hvis vi snakker med noen, hva som skal skje her i Norge – vi vet ikke. Vi har ikke informasjon ...

I intervjuet utdyper elevene videre at de i landene de har flyktet fra, har opplevd at det blant annet har sagt at politiintervju skal være hemmelig, men at det likevel ikke er slik. De er derfor usikre på hvorvidt det de sier til lærerne virkelig er konfidensielt, eller hvorvidt politi og barnevern kontaktes. De tør derfor ikke åpne seg helt om det som er vanskelig. Dette er til tross for at de forteller at de «elsker lærerne sine».

For å bidra til at elevene tør å diskutere psykisk helse, ønsker helsesykepleieren ved Brindabekk barneskole å undervise elevene om dette, men det har hun ikke tid til. Et slikt tilbud får derimot elevene på to andre caseskoler, hvor de også lærer om kulturelle forskjeller mellom Norge og landene de er født i. På Grotten vgs. underviser helsesykepleier og miljøarbeider elevene sammen om psykisk helse i et ukentlig tilbud om livsmestring. Faget er lagt opp med stor grad av elev-involvering, og de drikker alle te sammen mens noen elever presenterer seg selv, sine drømmer og styrker. Helsesykepleier ved denne skolen mener at dette blant annet fører til at elevene blir trygge på henne, og at de derfor kommer til henne med sine problemer. Hun forteller at:

Nå merker jeg at nå begynner jeg å få kontakt. Senest i dag er det en som må ha en prat med meg i morgen om noe som har skjedd. Jeg har flere (elever) som plutselig sier «å ja, jeg kan jo gå dit». Så det er jo litt av målet for min del, at de vet hvem de kan gå til hvis det er ting som kanskje ikke nødvendigvis behøver å høre hjemme i skolen. Det kan være andre ting som man må få litt hjelp [til] utenifra. Og overraskende en del gutter også som kommer. Bare for å drøfte litt eller for å fortelle at de har litt vondt.

På denne skolen forteller elever i intervju også at de kan snakke med helsesykepleier og miljøarbeider om temaer som er vanskelig. Slike temaer er blant annet å søke lån, støtte hvis man savner familien sin og forståelse for at det er vanskelig å komme til et annet land. Elevene snakker om at de opplever at de ansatte genuint bryr seg om dem. En elev forteller det slik:

Jeg tror ikke hun virkelig forstår det føles (hvordan eleven har det). Men jeg tror hun vil sympatisere om det og tilby sine tanker om det.

På Elvåg vgs. drøfter elevtjenesten at det er utfordrende å få elevene til å åpne seg om det som er vanskelig. De snakker om at det er viktig at lærerne henviser til elevtjenesten hvis det merker at noe kan være vanskelig, og at skolen generelt jobber med å fjerne tabu og stigma tilknyttet mental helse. Helsesykepleier forteller:

Folk er på forskjellig plass i livet, det er klart at mange kommer med traumer. Og de traumene prøver de å gjemme. Prøver å ikke tenke på dem, og så skjer det noe som gjør at det kommer frem igjen. Og veldig mange har jo lært at de er gærne i

hodet hvis de snakker med psykolog eller helsesykepleier. Vi bruker ofte lang tid, og mye motivasjonsjobb for å motivere for at, «det her går jo ikke bort av seg selv, det er vanskelig å lære og bli flink i fagene hvis det som du strever med hele tiden skal forstyrre deg.

Flere ansatte i elevtjenesten forteller at de bruker mye tid på å få elevene til å forstå at det er normalt å ha problemer, og at også elever i ordinært tilbud har problemer. Vi ser at ved noen skoler jobbes det systematisk for å få elevene til å åpne seg, mens det ved andre skoler i større grad er slik at elevene som klarer å åpne seg får hjelp, mens de som er mer lukket ikke får hjelp. Elevene peker likevel i intervjuer på viktigheten av en tilstedeværende helsesykepleier for å tørre å åpne seg, men det er flere elever som ikke kan navn på helsesykepleier ved skolen.

På flere av skolene opplever både elevtjeneste og lærere at de har manglende kompetanse om traumer. Selv på skoler hvor de har kursing, forteller ansatte at de gjerne ønsker mer opplæring. Dette er delvis i tråd med kartleggingen i delrapporten, hvor det var store spredning i hvorvidt ulike ansattgrupper opplevde at de kunne nok om traumer (Lødding mfl. 2022). Det samme så vi i lærerundersøkelsen (kapittel 4).

På Glimre vgs. opplever lærerne at de selv har mer kompetanse om traumer og andre spesifikke problemstillinger enn hva den generelle elevtjenesten har. To lærere ved en kombinasjonsklasse forteller i gruppeintervju at:

Lærer 1: Da er det veldig ofte at vi har mer erfaring med traumer, faktisk. Og vi har jo vært på NKVTS, vi har hatt noen kurs (...) Vi opplever at elevene har tillit til å åpne seg litt for oss.

Lærer 2: Og vi tenker vi er flinke i forhold til kompetanseheving. Vi er stadig på forskjellige kurs som er relevante for oss.

I en tidligere undersøkelse om nyankomne elever mellom 16-19 år, hadde 54 prosent opplevd minst en krigs- eller katastroferelatert traumatisk opplevelse (Oppe dal 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 elever på caseskolene som trenger hjelp. Det er derfor bekymringsverdig at traumer virker å være et tema som elevtjenesten både i liten grad rekker å behandle systematisk, og også delvis mangler kompetanse på. På en caseskole er derimot flere ansatte i elevtjenesten veldig opptatt av traumer hos elevene, og diskuterer i et gruppeintervju hvordan traumer kan påvirke elevene. I det følgende diskuterer en lærer og en skolelos ved Elving ungdomsskole traumer:

Lærer: hvert år har vi elever med tydelige traumetrekk. Man kan jo ha mange plager på grunn av traumer, og samtidig være i klassen. Det kommer litt an på personlighet, hvordan ting uttrykker seg. Noen blir utagerende, og vanskelige å

holde styr på innenfor dette rigide skolesystemet. Mens andre igjen har plager inni seg, og det er vanskelig å komme seg tidsnok på skolen for de sover ikke om natta, og er veldig utrygge og usikre. Men over tid så finner de en trygghet her, sånn at det fungerer på et vis. Det er veldig ulikt. Derfor prøver jeg å se hver enkelt elev og deres utfordringer, og prøve å tilpasse. Så man prøver å lokke dem til skolen, og ta veldig godt imot dem når de kommer.

Skolelos: Det ser vi på de elevene som har kommet over i en vanlig klasse, mange forsvinner. De dukker ikke opp fordi de er utrygge. Det kan være indre ting, men det er også så vanskelig å gå til den timen for det er så mye annet der som er utrygt at de bare klarer det ikke. Det er ofte gjerne vanskelig å fange det opp. Og derfor er det fint med andre som kan plukke litt i elevene, og følge opp.

Her ser vi at både lærer og skolelos peker på utfordringer som krever skreddersøm til elever, og også forståelse fra systemet rundt. Dette er ressurskrevende.

8.4 Yrkes- og studievalg

Et annet tema som elevtjenesten i stor grad forteller at de jobber med, er yrkes- og studievalg. En rådgiver trekker frem at foreldrene til nyankomne elever ikke er kjent med det norske utdanningssystemet, slik at også de må lære om dette. På en annen skole problematiserer rådgiver at siden elevene har frist allerede 1. februar for å søke inntak på minoritetsspråklig grunnlag, har de kortere tid enn elever i ordinært tilbud på å velge utdanningsprogram. Rådgiveren mener at denne tidlige fristen fører til mange feilvalg, og at elevene på det tidspunktet ikke har en god nok forståelse av skoleorganiseringen. Hun utdyper det slik:

Det er jo egentlig helt sprøtt at de kommer til oss i august, og 1. februar skal de søke seg inn til vg1. Det henger jo ikke på greip. Ikke kan de nok norsk, ikke har de lært nok om samfunnet vårt, og de har så urealistiske forventninger om hva de kan bli. Hvis det er noen som skulle fått søkefrist 1. juni så er det jo dem. Det skjer så utrolig mye i den perioden, det blir jo masse feilvalg, uheldige valg. Jeg synes det er veldig uheldig at de som har den første fristen, skulle hatt den siste fristen.

Elevtjenesten ved skolen drøfter videre at det kan være utfordrende å få elever til å forstå hva som er realistisk og ikke. En utdanningsrådgiver utdyper det slik:

Disse som kommer fra hjemlandene sine, der de er ferdig med videregående skole. De vet ikke at det er lang vei fra flyplassen til universitetet, for da skal du opp på B2 i norsk. Og så skal ting godkjennes, jeg mister de på veien. Innføringsklassene er ikke rigga for dem. Jeg ønsker meg 40% til bare veiledning for den elevgruppen. Vi burde fått en egen rådgiverressurs til de med kort botid.

Samtidig ser vi at det er variasjon mellom caseskolene i hva slags system de har for å hjelpe elevene med studie- og yrkesvalg. På Elnam vgs. har de for eksempel kun hatt innføringstilbud i ett år, og der er det ingen som kartlegger elevenes kompetanse eller spør dem om dette. På Grotten vgs. har de lengre erfaring, og der bruker lærerne tid på å veilede om både utdannings og yrkesvalg. I tillegg inviterer de blant annet tidligere elever. En lærer ved en kombinasjonsklasse forteller:

Vi inviterer tidligere elever, som nå er underveis i videregående eller ute i jobb med fagbrev. De forteller om sin vei, med egne anmodninger og tydelige råd. Det er nok lettere å akseptere (for de nyankomne elevene) enn når jeg kommer med det, som har fått alt oppi henda hele livet.

På Engvik vgs. prøver miljøarbeider å få elevene til å ta jobber i lokalt næringsliv, og bidrar i dette. Det er også for å kunne lære norsk i en annen arena. På flere andre skoler, herunder Grotten vgs., får elevene praksis på arbeidsplasser som bakeri og barnehage. Dette tilbudet er utviklet gjennom lærernes og andre skoleansattes kontaktnettverk. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 9.3.

Totalt ser vi en stor spredning i hva slags rådgiving nyankomne elever får om yrkes- og studievalg og hvorvidt det er tilpasset til dem.

8.5 Praktisk hjelp

Elevtjenesten bruker mye tid på praktisk tilrettelegging for elevene, og samarbeid. Det er utfordrende for både elevene og elevtjenesten med mange søknadsprosesser. Elevene trenger forståelse for og tilrettelegging i det norske samfunnet, herunder samarbeid med NAV, fastlege og resten av samfunnet. Elevtjenesten ved mange skoler beskriver dette som tidkrevende, og skulle ønske at det kunne vært en innbyggerhjelp i kommunen som jobbet spesifikt med dette. Kontaktlærere og elevtjenesten ved flere skoler beskriver blant annet hvordan de bistår elevene med tilrettelegging rundt å søke større leiligheter for familien hos NAV, hvilket spiser av tid til annen veiledning og hjelp. En rådgiver på Oknadal vgs. forteller:

De kommer jo med hele livet sitt, noe av det er jo også økonomi, og der har vi jo heldigvis fått inn NAV her hver fjortende dag, så de har jo hjulpet mange. Det er faktisk både med nødhjelp, rett og slett bare å ha penger til å få mat til i morgen, eller bussbilletter, eller busskort til noen som ikke har penger til busskort, for noen av de er jo dårlig økonomisk stilt da, så det er jo veldig bra det tilbudet vi har fått. Det har vi hatt nå i dette året her, og de har stor pågang, fra voksne også.

Rådgiveren forteller videre at de ønsker mer ressurser til å veilede elevene i slike problemstillinger, og foreslår selv at å ansette en sosionom ved skolen kunne bidra til dette. På Elving ungdomsskole forteller en skolelærer det følgende:

Nei, jeg føler jeg bistår med alt mellom himmel og jord. Alt i fra å finne ut hvordan man får seg bankkonto til permanent oppholdstillatelse. Hvilke papirer det er.

Elevtjenesten på Elvåg vgs. opplever at elevene trenger ekstra støtte også når de har gått over i ordinært opplæringstilbud. Det er mye av det norske systemet som de må læres. Dette trenger de ekstra ressurser til. Samtidig fortelles det også om utfordringer med samarbeid med støtteapparat utenfor skolen. På en skole forteller de at NAV i kommunen har flyktningkoordinator, men at samarbeidet ikke fungerer. Ansatte i skolen forteller at NAV ikke forstår hva de på skolen gjør, og de forstår selv ikke hva flyktningkoordinatoren faktisk gjør. På denne skolen forteller elevene at lærerne hjelper dem med søknader om lån, stipend og annet med NAV. Dette er viktig, da 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 & Jensen, 2009). I elevintervjuer ved andre skoler opplever elevene imidlertid at skolen har liten forståelse for de utfordringene de selv står i, som at fraværgrensen kan være utfordrende når man har ansvar for egen familie, men også for totaliteten av utfordringer de opplever.

På Elvåg vgs. nevner elevtjenesten flere utfordringer tilknyttet elevenes hjemmesituasjon. Herunder ligger det blant annet at elevene i praksis kan bli foresatte for egne foreldre. I tillegg beskriver elevtjenesten hvordan familiegjenforeninger kan være utfordrende for elevene, siden det kan handle om familiemedlemmer de i praksis ikke lenger kjenner. Skolen jobber derfor tett med nyankomne elever for at de skal våge å åpne seg om slike temaer.

8.6 Spesialpedagogisk støtte

Skolene varierer også i hvordan de tilrettelegger for at elevene får tilgang på spesialpedagogiske ressurser gjennom elevtjenesten. Formelt har kommunale elever rett på oppfølging fra kommunal PPT, mens fylkeskommunale elever har rett på oppfølging fra fylkeskommunal PPT. Det betyr at elever som går i samme kombinasjonsklasser skal følges av forskjellig PPT. Betydningen av elevstatus er nærmere drøftet i kapittel 9. Totalt ser vi en stor variasjon i samarbeid med PPT i caseskolene. På noen skoler vi har besøkt har det tidvis ikke vært samarbeid med PPT om støtte til nyankomne elever. På Brindabekk barneskole forteller helsesykepleier at de ikke har regelmessig samarbeid med PPT, men at det i stedet handler om individsaker, hovedsakelig tilknyttet lese- og skrivevansker. Helsesykepleieren mener at det er nødvendig med god kartlegging utført av morsmålslærerne for å avdekke slike utfordringer. På Elving ungdomsskole forteller PPT at de må fatte vedtak om spesialundervisning i engelsk for å kunne gi elever som aldri har hatt engelsk oppfølgingen de trenger. I et annet fylke forteller skoleledelsen

derimot at lokal PPT mener at det er ikke er et avvik å ikke ha norsk skolebakgrunn, hvilket gjør at PPT ikke kan gjøre vedtak for disse elevene. Flere ansatte i elevtjenesten og lærere beskriver utfordringer med at elever kan mangle skolegang slik:

Det er egentlig analfabeter som skulle vært i klassen nå. Men de er på voksenopplæringen og får lese- og skriveopplæring der (...) Og det har vi bedt om, fordi det blir et stort skille. Ja, du er sammen med jevnaldrende, men du blir litt utenfor for det (...) Og du blir liksom klovn, eller du blir litt ... Og de andre merker det, at du lærer ikke så fort som oss. Og så tror de at du er litt dum, og så gjør du deg selv litt dum. Og du kanskje egentlig bare trengt tid til å lese og skrive.

En annen utfordring som beskrives, er å oppdage hvorvidt elevene har lese- eller skrivevansker. En ansatt i PPT beskriver det slik:

Språkvansker eller ulike lærevansker kan være veldig, veldig vanskelig å avdekke i den gruppen av elever.

På Grotten vgs. opplever en av lærerne det slik:

Vi har vel pointet dem (elever som har spesielle behov) ut ganske kjapt alle sammen. Det er magefølelsen, liksom. Men så ser du, går du på femte, sjette år i Norge, og fortsatt egentlig ikke kan skrive navnet ditt ordentlig, så er det noe galt. Er du sterkt muntlig, men skriver som ... Men vi ser jo det i utviklingen gjennom året, om vedkommende må gå et år til. Vi ville vel hatt flere som hadde gått et år til, egentlig, hvis vi hadde hatt kapasitet til det. Men det må jo settes en strek et eller annet sted, og sende dem videre. Så det er ikke sikkert at det blir noe bedre om de går tre-fire år. Vi må sende dem vekk fra oss, for at de skal klare å utvikle seg. De koser seg veldig. Noen vil bare være her hos oss, så du må jo bare sende dem videre.

Her peker læreren på at elever kan trenge å komme bort fra opplæringstilbudet for nyankomne elever for å få tilpasningen de trenger, men ikke nødvendigvis ønsker det, grunnet sin sterke relasjon til lærerne der.

8.7 Sosial inkludering fra elevtjenestens perspektiv

Gjennomgående er elevtjenesten opptatt av relasjoner, men det handler hovedsakelig om relasjoner til lærere og andre nyankomne elever. 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). Vi ser i casestudien at elevene hovedsakelig har sterke relasjoner til andre nyankomne elever, men er lite integrert i skolen som helhet. Inkludering er nærmere beskrevet i kapittel 7, og ikke noe elevtjenesten i utstrakt grad jobber

med. Ved flere skoler problematiserer elevtjenesten likevel at det er utfordrende å få inkludert elevene i skolen som helhet. En helsesykepleier forteller at:

Jeg tenker jo hvis vi skal bli flinkere på noe, så er det jo akkurat det å få integrert de nyankomne inn i skolemiljøet. Og det er vi ikke flinke nok til. Vi blir sikkert aldri flinke nok til det. Og igjen har jo det litt med tid og ressurser. For vi har jo en veldig kjekk elevgruppe. Jeg tenker at vi kunne fått til mer, jeg bare vet ikke helt hvordan, men forhåpentligvis så kan miljøkoordinator bidra mer (...) For mange syns jo det er, ja, jeg kan ikke norsk ... men hvordan kan man få en norsk venn, ikke sant.

På Oknadal vgs. forteller en rådgiver det følgende:

Når det gjelder generelle psykososiale miljøer for (de nyankomne elevene), så tenker jeg at vi bygger gode klassemiljøer som er inkluderende for alle. Både om du er en språklig minoritet eller om du er en annen type minoritet. Det er jo kjempeviktig. Men vi gjør ikke noe spesielt for de, tror jeg. I alle fall ikke på noe strukturnivå (...) Det som elevrådet har vært opptatt av det er jo å lage en dag hvor alle minoritetene på skolen kunne komme her og snakke litt om landet sitt, vise frem en nasjonaldrakt, kanskje servere noe mat. Det er jo et ønske mange har til elevrådet, og noe som vi har vært positive på. Vi har bare ikke fått det praktisk til.

På en annen skole har de fått til mye av det som etterlyses her. Elving ungdomsskole tilbyr fritidsklubb som elevene benytter seg av, som er åpen to ganger i uken. Elevtjenesten ved skolen forteller at de aktivt prøver å få nyankomne elever til å benytte seg av denne, hvilket assistenter ved skolen bekrefter at de gjør. Her er det altså en arena hvor nyankomne elever og elever i ordinært tilbud omgås hverandre sosialt. Både assistent og skolelos bistår i informasjon om dette.

På Grotten vgs. snakker både lærere og helsesykepleier om hvordan de har lagt opp selve skolen med mange utendørsaktiviteter og «mykere» aktiviteter enn klassiske skolefag fordi flere av elevene har hatt utfordrende skolegang og opplevd vanskelige hendelser. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 7.

8.8 Oppsummering

Dette kapittelet utforsker den psykososiale og spesialpedagogiske støtten som tilbys nyankomne elever innenfor skolesystemet, med hovedvekt på elevtjenestens rolle. Gjennom intervjuer med elevtjenesten, skoleledelse, lærere, elever og PPT, fokuseres det på støttetilbudene for nyankomne elever. Skolene har ulike yrkeskategorier og tilbyr ulike tjenester. Samarbeidet mellom elevtjenesten, skoleledelsen og andre aktører fremheves som avgjørende, mens tilbud og oppfølging varierer betydelig mellom skoler. Studien peker på utfordringer knyttet til nyankomne

elevs tilgang til elevtjenesten, samtidig som alternative støttestrukturer, som lærerbasert støtte, kan bidra.

Selv på skoler med fungerende elevtjeneste, understrekes det at de er avhengige av at lærerne oppdager det hvis elevene har særskilte utfordringer. Dette nevnes av elevtjenesten på flere skoler. Flere skoleledere mener også at kompetente lærere har utviklet en egen teft for å se når en elev har særlige utfordringer. Ikke desto mindre viser tidligere forskning at nyankomne elever benytter seg av elevtjenesten i mindre grad enn andre elever. Vi ser at flere av yrkesgruppene som elevene åpner seg for, mener at de selv mangler kompetanse om blant annet traumer. Miljøarbeidere, assistenter og lærere forteller alle at de mangler slik kompetanse, men at elevene likevel velger å åpne seg for dem grunnet en tett relasjon. På noen skoler legger lærerne vekt på den relasjonelle kompetansen, og at de ønsker å forstå elevene. Samtidig er de ikke skolert i særskilte utfordringer for nyankomne elever, og opplever selv at de ikke har kompetanse om slike utfordringer. Totalt ser det ut som om tilbud til nyankomne er preget av manglende tid. Elevtjenesten har gjennomgående lite tid til å bygge relasjon og også til å undersøke temaer tilknyttet mental helse.

9 Rammefaktorer

I dette kapitlet tar vi for oss rammefaktorer forstått som forhold som gir muligheter og begrensninger for opplæring av nyankomne elever på skolenivå. Vi trekker frem noen utvalgte rammefaktorer som har vært viktige i intervjuene. En av disse er lov og regelverk, inkludert læreplanverket. Andre viktige betingelser er nærmiljøet og lokale vilkår for utforming av tilbudsstruktur, som antall nyankomne elever og tilgang til kvalifisert personale, inkludert morsmålslærere og -assistenter. Med andre ord betrakter vi ikke bare formelle vilkår, men også nærmiljø og skoleinterne forhold som relevante rammefaktorer.

Vi starter med utgangspunkt i lov og regelverk og løfter frem hvilke vanskeligheter informantene har gjort oss oppmerksomme på. Det neste hovedtemaet er variasjon i tolkninger og prinsipper for opplæringen, og hvordan ulike modeller og hensyn begrunnes. Til sist ser vi på hvordan kompetansen lokalt vurderes og gir eksempler på hvordan en søker å styrke denne.

Forskningsspørsmålene vi søker å belyse i dette kapitlet er hvorvidt det finnes forhold som skaper usikkerhet i tolkning av lovverket (2.2), hvilke vurderinger som ligger til grunn i utforming av tilbud (2.4) og hvordan disse varierer på tvers av kommuner og fylkeskommuner (2.8), hvordan målgruppen for de ulike tilbudene beskrives (2.5) og tilrettelegging for best mulig individuell tilpasning (2.7). Dette er spørsmål vi også belyste i delrapporten (Lødding mfl. 2022). Det nye datamaterialet både bekrefter og utvider analysene vi gjorde der.

9.1 Lov og regelverk

I delrapportens kapittel 4 gjennomgikk vi veiledninger til lov og regelverk som berører nyankomne elever, og vi har fremhevet forskjeller mellom anbefalinger og plikter som kommuniseres overfor skoleeiere og skoler. Det har form av anbefaling når det heter at lærere som underviser i innføringstilbud og etter læreplanen i grunnleggende norsk *bør* ha kompetanse i norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk. Det samme gjelder omtalen av *fordeler* ved å ha tilgang til flerspråklige lærere. Skoleeiere og -ledere er gitt et betydelig handlingsrom i formuleringen om at opplæringen *kan* organiseres i egne grupper, klasser eller skoler. Dette åpner for unntak fra nærskoleprinsippet og prinsippet om at elever til vanlig

ikke kan organiseres etter faglig nivå eller etnisitet. For elever i innføringstilbud gjøres det også unntak fra læreplanverket. Aarsæther (2021) har bemerket at det ikke er satt begrensninger på hvor mange fag, hvor mange timer per fag eller hvor mange kompetansemål elever i innføringstilbud kan fritas fra. Derimot har skoleeier *plikt* til å kartlegge norskferdigheter samt hvorvidt eleven kan lese og skrive på sitt morsmål eller et annet språk før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring eller plass i innføringstilbud. Kartlegging av elevens kompetanse fra tidligere skolegang før vedtak om innføringstilbud har derimot form av *anbefaling* (se også Aarsæther 2021). Det er også en *plikt* å kartlegge jevnlig for å vurdere om elever med vedtak om særskilt språkopplæring har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Det er imidlertid ikke krav til formell kompetanse på fagfeltet for den som kartlegger. Randen (2013) poengterer hvordan lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring gjør vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkelige ferdigheter i norsk) ved hjelp av verktøy og metoder som de velger selv.

I den nye opplæringsloven som skal tre i kraft i august 2024,¹⁷ er elevers rett til særskilt språkopplæring videreført. Det samme gjelder skoleeiers rett til å organisere hele eller deler av opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler. Med bakgrunn i at enkelte ungdommer som begynner i videregående opplæring, ikke har faglige eller språklige forutsetninger for å delta i, fullføre og bestå opplæringen, er fylkeskommunene pliktig til å ha overgangstilbud for de som har rett til videregående opplæring.

Plikten til å kartlegge norskferdigheter er ikke videreført, fordi den vurderes som overflødig når §17 i forvaltningsloven slår fast at kommuner og fylkeskommuner må utrede og gjøre nødvendige vurderinger før vedtak. Plikten til å jevnlig kartlegge norskferdigheter hos elever med vedtak om særskilt språkopplæring er imidlertid videreført. Det finnes ellers noen språklige justeringer: Særskilt norskopplæring skal hete forsterket opplæring i norsk, og tospråklig fagopplæring skal hete tospråklig opplæring i fag.

9.2 Opplevde uklarheter og mangler i lovverket

I intervjuer med skoleeiere, skoleledere, PP-tjeneste og mottaksapparat i kommunene har det vært pekt på uklarheter og mangler i lovverket. Flere forhold oppleves som vanskelige: ansvar for 16–17-åringer i skjæringspunktet mellom integreringsloven og opplæringsloven, tidsbegrensninger og rett til spesialundervisning betinget av elevstatus, fag- og timefordelingen i yrkesfaglig videregående skole, dokumentasjonskrav for tilkjenning av ungdomsrett, krav om beståttkarakter i

¹⁷ Vi bygger på redegjørelse fra NAFO (2023) om den nye opplæringsloven.

engelsk for å få vitnemål eller fagbrev og ordningen med privatisteksamen i andre fremmedspråk

Skjæringspunkter mellom opplæringsloven og integreringsloven

Flere informanter, særlig skoleeiere og -ledere, har pekt på uklarheter i lovverket når det gjelder nyankomne 16–17-åringer. Integreringsloven som avløste introduksjonsloven fra 1.1.2021, slår fast at kommunen har plikt til å gi opplæring i norsk og samfunnskunnskap til «innvandrere i alderen 18–67 år som har fått innvilget oppholdstillatelse» (§26 første ledd). Videre heter det: «Fylkeskommunen skal sørge for opplæring i norsk og samfunnskunnskap til personer som omfattes av § 26 første ledd, og som går i videregående opplæring etter opplæringsloven på fulltid» (§30). Det følger av opplæringslovens § 3-1 at rett til videregående opplæring forutsetter søknad og at søkeren har fullført grunnskole.

Kommunen har altså ikke lenger formelt ansvar for opplæring i norsk og samfunnskunnskap til 16- og 17-åringer. Tyldum mfl. (2024) viser til at det var lovgivers intensjon at man ved å fjerne 16- og 17-åringers rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, skulle sikre at de får opplæring sammen med jevnaldrende fremfor ved et kommunalt voksenopplæringsssenter. Deres undersøkelser viser at kommuner og fylkeskommuner strides om hvem som har ansvar for 16- og 17-åringene. Uenigheten beskrives slik av en fylkeskommunal skoleeier vi har intervjuet:

Lovverket er ennå sånn, synes jeg, at 16–18-åringene faller mellom to stoler, mellom integreringsloven og opplæringsloven. Men det er helt naturlig at vi tar det ansvaret nå, for loven kommer nok etter (...) [I kommunene tror de] at alle over 16 år er fylkeskommunens, men det er faktisk de med rett til videregående som er våre. Det har statsforvalteren slått fast, at er du 16 år og ikke har grunnskoleopplæring, så er det fortsatt et kommunalt ansvar å gi den. Jeg opplever at innføringen av integreringsloven er det som har bidratt mest til ulik lovfortolkning mellom kommune og fylkeskommune (F3).

En mulig konsekvens av denne uklarheten er risiko for at nyankomne 16–17-åringer blir stående uten skoletilbud, påpeker en annen fylkeskommunal skoleeier (F4) som fremhever at de har tatt spørsmålet opp med både statsforvalteren og IMDi: «Og svaret man har fått er at her må kommunen og fylkeskommunen bli enige sammen», forteller han. At de er blitt enige, ser han som utslag av politisk velvilje, men fortsetter: «Men hva skjer om den politiske velviljen forsvinner? Det er jo ikke noen forankring i loven».

En kommunal skoleeier (F4K1) forteller at de yngste kan bli plassert i en ungdomsskole, mens voksenopplæringen for de som er litt eldre er et lite gunstig alternativ, siden de da må gå der sammen med foreldre. Derfor er et innføringstilbud

i videregående skole et bedre alternativ. Det samme mener en skoleleder ved den videregående skolen på stedet, som peker på at det er flere kategorier, «det er de som rett og slett ikke har papirer på grunnskoleopplæringen, og det er de som ikke har gått så mye på skole».

Andre steder kan det være kombinasjonsklasse som er alternativet til voksenopplæring, og dette vil være et spleiselag hvor kommune og fylkeskommune betaler for hver sine elever. En skoleleder for kombinasjonstilbudet ved Glimre vgs. er særlig opptatt av at de nyankomne i denne alderen har ganske like behov, og det gjelder uavhengig av om de har rett til videregående opplæring eller ikke. Forskjellen kan være at én har gått i ungdomsskolen de siste tre månedene av 10. trinn og er blitt tilkjent rett til videregående, mens en ett år eldre bror har gått i voksenopplæringen og har ikke rett. Denne skolelederen mener fylkeskommunen bør få ansvar for alle 16–17 åringer. Hun peker også på at norsktilskuddet er fjernet for disse elevene:

Med den nye integreringsloven, så er 16- og 17-åringer ute, så man får ikke norsktilskudd for dem lenger. Og da har vi spurt IMDi: «Men hvem skal betale det da? [Og de har svart:] «Nei, men de er jo hos fylkeskommunen». Nei, de er ikke det. Det er bare de som har gått i grunnskolen som har rett, som er hos fylkeskommunen. Resten er hos kommunen.

Uklarheten gjør knivingen om hvem som skal gi opplæringen enda skarpere, fremholder hun. Det kan se ut til at fylkeskommunen har tatt ansvaret noen steder, men det fortelles også om ulike svar fra ulike statsforvaltere. Uenigheten mellom kommuner og fylkeskommuner om ansvar for nyankomne 16- og 17-åringer beskrives inngående av Tyldum mfl. (2024), som også bemerker mangelen på systematisk kartlegging av hvilke tilbud nyankomne 16- og 17-åringer får og faren for at de blir gående lenge uten tilbud og blir en kasteball som verken kommunen eller fylkeskommunen tar ansvar for.

Behov for større klarhet om nyankomnes rettigheter

Begrensninger i tid og spørsmål om elevstatus vekker usikkerhet. Mer overordnet har det vært pekt på et sterkt behov for større tydelighet og lett tilgjengelige avklaringer om hva som gjelder:

Det er så vanskelig å analysere, man må grave så mye dypere når det gjelder minoritetsspråklige elever. [Vi trenger å få det] enklere formulert og lettere tilgjengelig. For her må man grave dypt inn i forskrifter og noen ganger til og med tidlige dommer. Jeg som ikke er jurist, kan jo lett si det, men jeg har hørt det fra både juristene vi har her, men også fra statsforvalteren. De må også ofte grave

veldig dypt for å finne ut av noen av problemstillingene vi har når det gjelder denne elevgruppen (F4).

Et eksempel denne informanten ga fra samme arbeidsdag, var spørsmålet om det er mulig for en ung nyankommen person å frasi seg ungdomsretten for heller å få voksenrett med færre fag og sterkere karriereveiledning. Fra en annen fylkeskommunal skoleeier ble det uttrykt usikkerhet om hvordan begrensningen på seks år skal operasjonaliseres for de som har læreplan i norsk for elever med kort botid. Her ble det også forstått som urimelig at elever med lengre botid, men som har språklige utfordringer i norsk, «skal være ekskludert fra å bruke en læreplan som er mer tilpasset deres behov». Dette er en problemstilling informantene mener de møter ofte og snakker mye om. På spørsmål om politisk velvilje lokalt, hevdet de at det ikke har noen økonomiske konsekvenser, det koster ikke mer å få opplæring i den ene eller i den andre læreplanen innenfor samme klasserom, og heller ikke sensorarbeidet: «Det er mye som koster penger, men dette tror jeg ikke koster mye penger». En ganske annen definisjon av kort botid meddeles av skoleleder ved Brindabekk barneskole: «Retten til å bli kalt nyankommen gjelder i to år. Ressursene, som ikke er et stort fjell, defineres sånn».

I delrapporten (kapittel 4.4.1) skrev vi om rett til sakkyndigvurdering og spesialundervisning for elever som ikke har elevstatus, men er deltakere i voksenopplæring. Særlig merket vi oss at elever i kombinasjonsklasser ikke nødvendigvis har rett til sakkyndig vurdering før de blir videregåendelever.

Vi har ikke sett eksempler på dette for elever i innføringstilbudet, selv om disse også befinner seg mellom barken og veden: i et nulte år hvor de ikke bruker av retten. En PP-leder mener at elever i innføringstilbud kan ha krav på en-til-enoppfølging med spesialundervisning når de ikke har tilfredsstillende utbytte av innføringstilbudet. Dette kan gjelde cirka 10–15 ungdommer i hele fylket per år. Hun medgir at dette kan være vanskelig å få til når det er bruk av ungdomsretten som utløser rett til spesialundervisning, men hun fortsetter:

Vi snakker jo hele tiden om tidlig innsats og å komme tidlig i gang. Går du i en innføringsklasse, skal du ikke gå der i to år før du får hjelp (...) Regelverket rundt spesialundervisning for nyankomne flyktninger, deres rettigheter burde styrkes.

En PP-rådgiver i et annet fylke mener at det kanskje kan være lurt å gjøre det nulte året om til et første år når «fullføringsreformen gir deg rett til å gå så lenge du trenger». Hun peker videre på at PP-tjenesten søker å senke antallet sakkyndigvurderinger gjennom smartere arbeid på systemnivå.

Uheldige endringer i timefordeling for norsk og engelsk i yrkesfag

I det nye læreplanverket (LK20) får yrkesfagelever engelsk i vg1 og norsk i vg2, i stedet for begge fagene over to år som tidligere. Mange informanter er svært kritiske til dette av hensyn til både nyankomne og andre elever.

At norskfaget er tatt ut av yrkesfaglige vg1 kan føre til at ingen har ansvar for nyankomnes utvikling i norsk gjennom vg1, eventuelt at særskilt norskopplæring gis som ekstratimer utover skoletiden. I kapittel 9.3 tar vi for oss eksempler på dette. Bortfallet av norsk i vg1 og diskontinuiteten som følger av dette er uheldig ikke bare for nyankomne, poengterer en skoleleder ved Elnam vgs. Den samme informanten understreker dessuten at engelsk som 5-timersfag i vg1 er svært krevende for elever som ikke har hatt engelskfaget i tidligere skolegang.

Krav om beståttkarakter i engelsk

En bestemmelse som mange informanter (skoleledere, lærere, PP-rådgivere og skoleeiere) er opptatt av, er kravet om beståttkarakter i engelsk for å få fagbrev eller vitnemål. For studiespesialisering finnes ikke rom for fritak, mens for yrkesfaglige utdanningsprogram understrekes det av flere informanter at fritak krever sakkyndighetsvurdering om lærevisninger. En skoleleder ved Elnam vgs. tok som eksempel en arabisktalende kvinne som kommer fra voksenopplæringen og tar helse og oppvekst på den videregående skolen, som viser stor faglig dyktighet som omsorgsperson og som vil kunne bli en verdifull helsearbeider:

Vi har hatt kjempediskusjoner med PP-tjenesten om det der. Og de skal selvfølgelig jobbe etter sitt lovverk. Og det holder ikke i det hele tatt at du er fra et annet land og aldri har hatt engelsk. Du må ha lese- og skrivevisninger. Eller det må være et avvik som kan dokumenteres med en test. Mange av dem har startet læretiden (...), men de får aldri et fagbrev hvis de ikke får på plass engelskfaget. Så vi tyner dem igjennom tre eksamener. [Vi sier til PPT:] Nå har de prøvd å ta det kurset, de har hatt opplæring, de har repetert, de har prøvd det her tre ganger. Kanskje skal de få fritatt vurdering likevel? Da sier de at de kanskje kan se på det.

Informanten hevdet en må se dette i et større samfunnsperspektiv og i lys av det store behovet for fagfolk på feltet. For den enkelte elev og lærling vil det være et spørsmål om fagbrev fremfor kompetansebevis, hvilket kan være utslagsgivende for fast ansettelse fremfor å stå på oppringsliste, og det har betydning for lønn og dermed muligheter for boliglån.

Spørsmålet flere informanter stiller seg er hvorfor det ikke finnes læreplan i engelsk for kort botid slik som for norsk. Poenget kommer også fra ungdomstrinnet. En leder ved Elving ungdomsskole bemerker om kravet til vurdering med karakter i engelsk at dette fører til bruk av mye ressurser fra PPT «på litt sånne

tulleting». Å få fritak fremfor D i engelsk virker inn på elevens muligheter for å komme inn på en populær videregående skole, «så det er jo litt urettferdig», konkluderer denne lederen. Også skoleeiere (som F4 og F5) er opptatt av at det burde opprettes en læreplan i engelsk for dem med kort botid. Vi drøfter dette videre i kapittel 11.

Krav til andre fremmedspråk i studieforberedende

En rådgiver ved Elvåg vgs. fremhevet det problematiske ved kravet om beståttkarakterer i andre fremmedspråk:

Regelen er at alle i Norge skal ha tre ... altså norsk, engelsk og et fremmedspråk. Og hvis de ikke har tatt et fremmedspråk på ungdomsskolen, så må de ha nivå to. Og ungdomsskolen gir dem kanskje forsterket norsk eller forsterket engelsk i de timene. Ergo så må de da ha nivå to. Kan vi ikke bare anerkjenne den språkkompetansene de har (...) Å ta fra noen det der siste de trenger for å få vitnemål, det er så meningsløst.

Kollegene supplerte om at de øver på norsk og øver på engelsk, og at de kan bli flinke studenter selv om de ikke har «tysk begynnerspråk» med «ingen god karakter» uansett. I samtalen pekte de på at nyankomne kan være gode på et språk muntlig, om enn ikke skriftlig som det kreves til eksamen, og de nevnte blant annet swahili og rumensk som språk en heller ikke kan ta som privatist. Å anerkjenne at elevene har et annet språk ville gjøre det enklere og mer rettferdig, fremholdt informantene. Det finnes imidlertid flere synspunkter på dette, noe vi kommer tilbake til.

Dokumentasjonskrav fører til venting

I en av fylkeskommunene har det vært krav om at nyankomne skal dokumentere gjennomført grunnskole for at de skal få rett til videregående opplæring. En leder ved en videregående skole i dette fylket oppfatter dette som «veldig firkantet». Han forklarer at de som ikke har med seg papirer må realkompetansevurderes, og at dette er «en veldig omfattende prosess som går på alle fag fra ungdomsskolen, også norskfaget», noe han betegner som «meningsløst». Og han fortsetter:

Det finnes jo norske ungdommer som er svært lite på skolen, og som ikke har den kunnskapen i det hele tatt. De blir skrevet ut fra ungdomsskolen og har rett til videregående. Så vi stiller mye høyere krav til flyktninger og andre innvandrere som kommer hit, enn til de norske ungdommene.

Skolelederen peker her på de elevene som har rett til videregående opplæring uten forutsetninger for å nyttiggjøre seg retten. Han mener videre at skolen er i

ferd med å få til et godt tilbud for de nyankomne som har dokumentasjon, men prosessen før de får tilbudet omtaler han som utfordrende.

Programrådgivere i mottaksapparatet i kommunen er svært kritiske til at nyankomne ungdommer blir gående og vente på skoletilbud, de mener at da forsterkes negative prosesser. I stedet, hevder de, bør den videregående skolen tilføres ressurser for å ha løpende inntak i innføringstilbud, slik at ungdommene kommer inn i et naturlig miljø. Rådgiverne erfarer at det kan være vanskelig for eksempel for flyktninger fra okkuperte områder i Ukraina å få noen de kjenner til å sende bilde av dokumenter som kommunen så kan få oversatt for så å videresende til fylkeskommunen som til slutt godkjenner det. En av dem poengterer at når ungdom i en viss alder, «si over 16 år», kommer fra et land med skoleplikt, er det overveiende sannsynlig at de har fullført grunnskolen. Det burde ikke være slik at fylkeskommuner har forskjellig syn på dette, fremholder hun og mener det burde komme nasjonale direktiver.¹⁸

Nettopp denne forutsetningen ligger til grunn i andre fylkeskommuner. I F3 fremholdes det å få nyankomne raskt inn i opplæring som det viktigste og at dette er tydelig kommunisert «fra øverste hold» i fylkeskommunen.

9.3 Variasjon i tilbudstyper og -omfang

Hva som kjennetegner elever i ulike tilbud er en ganske innfløkt problemstilling, ettersom dette varierer geografisk. Både prinsipper og pragmatiske vurderinger legges til grunn. I delrapporten så vi at en kommunal skoleeier (F2K2) hadde sterk tro på at innplassering av nyankomne i ordinær klasse, med noe særskilt norskopplæring ved siden av, er til det beste for nyankomne elever – sosialt, språklig og faglig. Det langt mer vanlige i vårt casemateriale er at antall nyankomne elever synes å bestemme hvorvidt det opprettes innføringstilbud og hvor mange innføringsklasser som finnes ved en skole. Differensiering av innføringstilbud etter alder på barne- og mellomtrinnet er et pedagogisk, men også et økonomisk spørsmål.

En fylkeskommune har ingen kombinasjonsklasser. En annen fylkeskommunal skoleeier forteller at noen steder i fylket har nyankomne i aktuell alder tilgang til både innføringstilbud og kombinasjonsklasser. Andre steder i fylket er bare en av tilbudstypene tilgjengelig, mens andre steder igjen finnes det ingen egne klasser eller grupper for nyankomne, fordi det ikke er mange nok nyankomne elever for å få dette til. For en skoleleder ved Elvåg vgs. fremstår dette som svært uheldig:

¹⁸ En tolkningsuttalelse fra Udir handler om 15-åringer (Udir 2023a), der heter det at 15 åringer med fullført grunnskole fra Ukraina, har en plikt til å fullføre det tiende skoleåret på lik linje med jevnaldrende i Norge.

Det er en uholdbar situasjon, etter mitt skjønn. Det er egentlig hele dette feltets største sårbarhet og det mest uholdbare: alle de som går integrert, men som egentlig ikke har forutsetninger for å gjøre det. Som ikke får disse rammene som er i sånne tilpassede klasser.

Denne skolelederen erfarer at 1-2-timers særskilt språkopplæring ikke har noen stor effekt, «det fungerer ikke skikkelig», spesielt når dette må legges utenfor ordinær timeplan. Ved Elnam vgs. fortelles det at skolebussens rutetider setter grensene for når særskilt norskopplæring kan foregå. Også ved Okram vgs. er de omhyggelige med å legge særskilt norskopplæring innenfor timeplanen, for at det ikke skal oppleves som «strafferunder». Der bestreber de seg på at denne opplæringen er konsentrert om lekser eller oppgaver i fag, slik at det er et poeng for elevene å komme. Likevel finnes det elever som ikke ønsker et slikt tilbud, «det er litt sårt for dem», påpeker en av lærerne, mens læreren med andrespråkspedagogisk kompetanse som gir den særskilte norskopplæringen blant annet i realfag, forteller at hun synes det er krevende å hjelpe elevene med fag som ikke er hennes undervisningsfag.

Omfanget av særskilt språkopplæring utenfor det ordinære klasserommet hvor elevene hører til, kan være ganske beskjedent. Dette gjelder uansett skoletrinn, som eksemplifisert i kapittel 5.3. Muligheten for omdisponering av inntil 25 prosent av timene i fag for enkeltelever i ordinært tilbud har meget sjelden vært trukket frem i vår studie og kan synes å være underutnyttet.¹⁹

Som nevnt er noen språk omfattet av ordningen med privatisteksamen i fremmedspråk innenfor studieforberevende videregående opplæring.²⁰ Lederen ved Elnam vgs. fremhever at for elever med for eksempel arabisk som morsmål, kan to timer i uken frigjøres til styrking av norsk. Andre fremmedspråk kan på denne måten gi en viss fleksibilitet for frigjøring av tid til særskilt språkopplæring. Nettbaserte løsninger er en annen mulighet. En fylkeskommune mener nettbasert opplæring er veien de må gå for å gi et godt alternativ til nyankomne elever på små steder. En leder ved skolen som har ansvar for å utvikle det digitale tilbudet, ser imidlertid flere utfordringer:

Det er jo et kompensierende tiltak., at de får norskundervisning på nett, når det ikke er hensiktsmessig at skolene lager egne klasser. Det viser seg jo at det også er veldig krevende. Det skal være noen på de andre skolene som følger det veldig nøye opp, og hvis ikke, ramler det sammen. Så det er jo et forsøk på å finne

¹⁹ Utdanningsdirektoratet: Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/Udir-1-2015/Vedlegg-1/1/1.3/>

²⁰ Utdanningsdirektoratet: Fremmedspråk for privatister. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/privatist/fremmedsprak-for-privatister/>

løsninger. Og et forsøk på å tilfredsstillere lovverket. En løsning som tilfredsstillere lovverket, er ikke en kvalitativt god løsning nødvendigvis. Det er jo et problem.

Sitatet illustrerer at det som fremstår som logisk på skoleeiernivå, ikke nødvendigvis oppleves som gunstig på skolenivå.

Kartlegging og søking i varierende rekkefølge

Ut over geografiske forskjeller i tilgjengelige tilbud er et viktig spørsmål hvorvidt nyankomne som er 16 år eller eldre, blir fordelt på optimal måte. I et av fylkene vi skrev om i delrapporten, finnes et kompetansemiljø som foretar all kartlegging. Ved inntakskontoret omtales kartleggingen som avgjørende for å kunne anbefale ungdommen et egnet tilbud. Samtidig finnes det der et ganske stort spekter av tilbud til elever med kort botid.

På mindre steder kan vi også finne tett kobling mellom kartlegging og tilbud. Ivring voksenopplæringscenter foretar kartlegging av alle nyankomne til skolen i samarbeid med flyktningtjenesten i kommunen. Takket være et betydelig spekter av tilbud, inkludert «lydkurs», firedelt modulbasert grunnskoleopplæring for elever som er 16 år og eldre, introduksjonsprogram og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne i tillegg til at den lokale videregående skolen har innføringstilbud, opplever de å operere med betydelig grad av skreddersøm. De videregående skolene vi har besøkt i F4 og F5 befinner seg i mindre byer og tettsteder og har bredt spekter av utdanningsprogram, og to av dem også innføringstilbud. I en større by, derimot, erkjennes det både på de videregående skolene og i fylkeskommunen at kartleggingen og fordelingen av elever ikke er den beste. Medarbeidere ved inntakskontoret forsøker «å gjøre seg tilgjengelige» for ungdomsskolene som trenger råd, men ikke alle søkere kommer fra ungdomsskolen. Derfor må skolene kartlegge nyankomne elever rett etter skolestart, og dette gjør det vanskelig å planlegge gunstige tilbud for de elevene som dukker opp. Hovedpoenget for en skoleleder ved Elvåg vgs. er at «det er uforsvarlig å sette elever inn i undervisningssituasjoner som de ikke har forutsetninger for å mestre». Han mener mange skoler ikke er rigget for den fleksibiliteten som kreves og fortsetter:

Rettigheten til å ha en skoleplass har vel kanskje blitt ivaretatt, men så er det nok litt verre med resten. Fullføringsreformen [...] kommer til å stille dette kravet, at elevene havner i en ramme som er riktig for dem, for konsekvensene er så store når de ikke gjør det, ikke sant?

I fylkeskommunen uttrykker de forståelse for skolers behov for å planlegge, men ser bedre kommunikasjon med foresatte som et forbedringspunkt, likeledes bedre analyser av søkere på minoritetsspråklig grunnlag til fristen 1. februar. Vi ser altså

litt ulike meninger om hvordan situasjonen kan bedres, men kartlegging synes uansett å være videregående skolors oppgave i dette fylket.

Vi tar med et eksempel på tilbud som opprettes sent og uten at det er et søkbart alternativ. I lærefag skal opplæringen foregå i bedrift eller virksomhet. Vg3 i lærefag blir opprettet for de som ikke har fått læreplass etter at skoleåret har begynt, slik at et år i skole erstatter to års læretid. Ved Okram vgs. har de meget positive erfaringer med vg3 helsefagarbeider. Lederen mener det er forståelig at enkelte nyankomne elever ikke får læreplass fordi de snakker for dårlig norsk. I vg3 får de tett oppfølging av lærere for styrking i norsk, noe de ikke ville fått som lærlinger, og de har «minifagprøver hele veien», og blir «drillet, slik at de blir kjempegode», og det er ingen lettere vei til fagbrev, poengterer lederen. Hun mener elevene bør søke læreplass, men at skolen kan anbefale at det opprettes tilbud «når sommeren kommer og de ikke har tilbud om læreplass», altså ikke vente til etter skolestart. Ettersom vg3 koster, er skolen imidlertid avhengig av politisk velvilje for å kunne planlegge dette.

Innhold i innføringstilbud på videregående skoler varierer

En utbredt oppfatning (F5 skoleeier, F3 skoleeier, ledelse ved Grotten vgs.) er at innføringstilbudet i videregående er for elever med fullført grunnskole og derfor rett til videregående opplæring, mens en kombinasjonsklasse kan bestå av elever både med og uten rett. Vi finner et mer radikalt grep i Glimre vgs. hvor det bare finnes kombinasjonsklasser og ikke innføringstilbud, fordi elever med og uten rett oppfattes å trenge det samme, nemlig mer grunnskoleopplæring.

Andre videregående skoler har fått beskjed fra skoleeier om at innføringstilbudet skal tilsvare tiende trinn, noe de kan være meget kritiske til. Rektor ved Engvik vgs. mener det primære er at elevene lærer norsk fremfor fag når de også må ha dokumentert fullført grunnskole for å komme inn. En avdelingsleder ved skolen presenterer det slik:

Målet med innføringstilbudet er at de skal oppnå på ett år det som andre elever oppnår på ti år i norsk skole. Når jeg sier det sånn ironisk så skjønner du at jeg synes selv at det er et helt håpløst oppdrag. Det er helt umulig (...) Det er massevis av arbeid rundt det her, fordi vi ser at de aldri vil kunne klare å få en karakter i det som tilsvarende tiendeklassepensum.

Ved Elnam vgs. fortelles det at de bruker læreplanen for voksne i grunnskolen i innføringstilbudet. Andre er kritiske til at innføringstilbudet i overgangen til videregående opplæring er «uten læreplan» (Leder Elvåg vgs.). Som nevnt finnes det ingen sentralt gitt begrensninger på hvor mange kompetansemål elever i innføringstilbud kan fritas fra. I dette finnes muligheter for fleksibilitet og individuelle tilpasninger, for eksempel ved at innføringstilbudet også omfatter opplæring i

engelsk for elever som tidligere ikke har hatt det som skolefag. Løs struktur derimot kan føre til at elever oppfatter innføringstilbudet som et selvstudium, noe som virket alarmerende for den aktuelle skoleeieren.

Fordeler ved opplæring sammen med voksne

Å ha hele viften med nivåer er også viktig for Ivring voksenopplæringsssenter, fordi det da er mulig å «organisatorisk plassere folk der de har sitt største læringspotensial». Lederen ved dette senteret mener å merke et visst press utenfra om at 16–18-åringene ikke skal gå sammen med voksne, slik de gjør hos dem.

Dette er et stridsspørsmål på feltet, kan du si. Hvorvidt ungdommene i denne aldersgruppa, 16-18-19 år, skal gå på skole sammen med voksne. Og det synes vi at det kan de gjerne gjøre. I den tiden vi hadde mange enslige mindreårige elever her (...) så syns vi egentlig det fungerte utrolig fint å ha dem sammen med voksne, kanskje med samme kultur- og språkbakgrunn som de selv. Vi så mange eksempler på at det virket dempende på konflikter og adferd. Det er unge gutter som jobber hardt med skolen, men de kan også være veldig utagerende, og det forstår du når du hører hva de har opplevd.

At voksnes tilstedeværelse i skolemiljøet virker dempende, er altså erfaringen ved dette senteret, hvor de også understreker at de har svært kompetente og erfarne lærere for oppgaven. Andre steder hvor grunnskoleopplæring gis i kombinasjonsklasser i videregående blir det imidlertid pekt på faren for sosial kontroll i voksenopplæringen. Noen mener dessuten at det er lite inspirerende for ungdom å være i opplæring i et miljø dominert av voksne. Det er likevel ikke opp til elever å velge den typen tilbud de ønsker, gitt de geografiske forskjellene i tilbudsstruktur.

Bosetting, skoletilbud og mottaksapparatet

Både kommuner og fylkeskommuner peker på at forholdet mellom bosetting og skoletilbud i gravgrendte strøk kan være komplisert. En kommunal skoleeier (F4K1) forteller at det til å begynne med var relativt enkelt å finne sentrumsnære boliger til nyankomne fra Ukraina, og at dette har vist seg vanskeligere på mindre steder i kommunen. Et lite tettsted har ikke butikk, dårlig offentlig kommunikasjon og ligger en mil fra kommunesenteret. Ikke mange vil flytte dit, men det kan være slike steder det finnes boliger. Selv om det var intensjonen å bosette ukrainere i hele kommunen, er dette ikke gjennomførbart på grunn av mangel på egnede boliger og andre tilbud som må være på plass. Det betyr også at det kan ta tid før en nyankommen elev har et skoletilbud. Dersom bosituasjonen er uklar, «har man ikke villet ta dem inn i skole i bare to eller tre uker, før de må bytte skole»,

men stort sett klarer de «å levere skolegang før det har gått en måned», fremholder skoleeieren.

Et annet sted blir det ikke gjort forsøk på å skaffe skoleplass før eleven har en bostedsadresse. Dette kan henge sammen med en opplevelse av dobbeltarbeid hvis en går i gang med kartlegging, hvorpå eleven flytter og prosessen må starte om igjen. Noen enkelthistorier har vært referert for oss om barn som har manglet skoletilbud gjennom flere måneder eller bare hatt én times opplæring per uke. «Det er lovbrudd så det synger», kommenterte en rektor om slik erfaring blant deres nyankomne elever som først har bodd andre steder.

Skoleleder ved Elnam vgs. sier at de har elever som er blitt bosatt på steder uten innføringstilbud, halvannen til over fire timers busstur unna, slik at de må bo på hybel. Det kan ligge andre videregående skoler uten innføringstilbud mellom slike bosteder og den skolen de nyankomne går på. Bosetting og tilgang til ulike tilbud, inkludert opplæring, drøftes i møter mellom IMDi og kommuner og fylkeskommuner.

Det varierer hvordan skolen og kommunalt ansatte i «flyktningtjeneste», NAV eller andre enheter samarbeider om å tilrettelegge for nyankomnes skoletilbud og skolegang. Rektor ved Brostad barneskole forteller at informasjonen til foreldre om hvordan de kommuniserer med skolen gjennom digitale verktøy krever kurs, repetisjon og flere møter. Om skolen eller integreringsavdelingen i kommunen skal ha ansvar for dette, har vært diskutert:

Ja, det er stor diskusjon om hvem som er ansvarlig. Vi mener i enkelte tilfeller at de [integreringsavdelingen i kommunen] bør ta mer ansvar, og de mener at vi bør ta det. Så det går som det går (...) Men de er mye flinkere nå enn før, og de hjelper med mange praktiske ting. Men det er veldig avhengig av hvilken kommune du bor i.

I intervju med to rådgivere som jobbet sammen i den i den aktuelle integreringsavdelingen i kommunen, ble de bedt om å fortelle hvor mange instanser de kommuniserer med i en vanlig uke, og de oppsummerte slik:²¹

Hver uke snakker vi med han som koordinerer helsetjenester. Kanskje også en lege, men i hvert fall helsesykepleier. Vi snakker med lærere. Vi snakker kanskje med barnehagepersonale. Med NAV snakker vi flere ganger i uka. Vi snakker med de som leverer kraft og strøm. Vi snakker kanskje med huseier. Vi snakker med kanskje, ja, det er ikke hver uke, men i perioder og alt etter hva du har, så har nå jeg snakket med kanskje politiet, barnevern, BUP, ja ambulerende team innenfor rus og psykiatri. Kanskje vi snakker med bank, kanskje vi snakker med andre innenfor frivillig arbeid. Det gjør vi også. Ja, fritidsaktiviteter. Ja, det er mye. Ja, det

²¹ Utsagnene er komprimert og gjengitt som om det bare var en taler.

er sikkert mer. Tolker og tolketjenesten, Familievernkontor, lærere på voksenopplæringen, andre enheter som NAV bruker for å kartlegge ting. Det kan være for eksempel innenfor utdanning, karrieretjenester, det kan være innenfor jobb.

Denne integreringsavdelingen omtales som tett på, etter en omorganisering og samlokalisering med voksenopplæringscenteret. Både barneskolen og den videregående skolen omtaler samarbeidet med denne kommunale avdelingen som godt og viktig. Selv fremhever rådgiverne at de er «gjerne med å få ansvaret lagt der det hører hjemme», men overlater spesifikke spørsmål til andre: «Vi skal ikke bruke tid på noe som andre kan mye bedre enn oss». Også overfor skolene ser de viktige oppgaver:

Så vi er nok med på å trygge dem og få bort den frustrasjonen. Og de ulike trinnene og skolene, som vi har tverrfaglige samarbeidsmøter med, de blir tryggere, og man blir mer konkret på hvordan man skal nærme seg den enkelte. Og jeg tror også at denne individuelle retten den enkelte har, for å få opplæring, også blir styrket gjennom at vi har de møtene.

Kollegaen supplerer om hvordan de kan informere skolene om en del praktiske spørsmål om hvordan integreringsarbeidet fungerer, og fortsetter: «Det tror jeg at de setter pris på, for da avslutter vi møtet som regel med en litt lettere tone enn da vi gikk inn».

Vi kan ikke gi noe uttømmende bilde av samarbeid mellom skoler og kommunalt mottaksapparat, men vi ser her et eksempel på en vellykket tilnærming og trolig effektiv ansvarsdeling. En kontrast kommer frem i delrapporten hvor mottaksapparatet og ungdomsskolen syntes å ha lite kjennskap til hverandre. Kanskje er det utslag av at ledere innenfor kommunen gjerne snakker sammen, men uten at dette får virkninger nedover i organisasjonene, slik en informant fra et annet kommunalt mottaksapparat har pekt på.

God opplæring til nytte for lokalsamfunnet

Gevinstene kommunen har av å gi god opplæring til nyankomne blir flere steder satt i sammenheng med fremtidig behov for arbeidskraft. Lederen ved Elnam vgs. peker på behovet for faglærte i helse- og omsorgsektoren og ufaglærte i lokalt næringsliv hvor de gjerne lærer opp i bedriften. Ved Glimre vgs. fremhever lederen en felles forståelse i kommunen av de nyankomne vil bli verdifull arbeidskraft og bidragsyttere til lokalsamfunnet, men hun peker også på noen forskjeller etter utdanningsnivå:

Vi opplever jo at de som er høyest kvalifisert, akkurat som våre egne unge, de reiser bort for å studere. Og de som får høy utdanning, de kommer jo ikke tilbake (...) Det er forresten noen som har tatt høyere utdanning, som har kommet tilbake og

som jobber på sykehuset her nå. Men veldig mange hos oss går yrkesutdanning. Vi har fått noen vernepleiere, og de er jo høyskoleutdannede. De er tilbake og jobber nå i kommunen som vernepleiere. Vi er jo veldig interessert i å kvalifisere alle våre flyktninger til å bli best mulig integrert på alle måter, også for deres egen del.

At de nyankomne elevene har kontakt med arbeidslivet under opplæringen er noe som vektlegges ved et par videregående skoler. Ved den ene er det miljøarbeideren som jobber vis-à-vis sine kontakter for at elever skal få flere arenaer enn skolen i sin norskinnlæring. De erkjenner å ha vært for ambisiøse noen ganger: «det går i hundre i en sånn dagligvarebutikk», men har også bidratt til at tidligere elever fortsatt har deltidsjobb.

Enkelte informanter hevder at det er lettere å arrangere slikt på mindre steder, ved hjelp av skoleansattes nettverk. Ved Grotten vgs. er dette satt i system for elevene i kombinasjonsklassen. De er utplassert i bedrifter noen dager i året, og på den måten blir de «kjent ute i samfunnet» og med norsk arbeidsliv. Barnehager, bakerier og eldreomsorg nevnes, og lederen bemerker at det har vært lett å finne bedrifter: «Jeg ble jo litt overrasket, de sier: ja, ja, vi pleier å ta imot, så bare kom dere! Mange svarer ja».

Noen av byene og kommunesentrene vi har besøkt, har mottak eller har hatt det tidligere. En skoleleder på et slikt sted hevder det kan utvikle seg en form for utmattelse i lokalsamfunnet på grunn av gjennomstrømningen på mottaket: «For hvor mange skal vi bli kjent med, og så skal de reise!» Særlig enslige mindreårige i mottak venter på avklaring, og de får enten opphold og blir tildelt kommune eller de skal ut av landet, eller de skal til en annen mottakskommune, uansett blir de flyttet:

Vi har hatt så mange veldig flotte unge gutter, som vi har rustet så godt vi klarer, og som vi vet vil bli borte. Det er så mange av dem vi kunne ha trengt i denne kommunen.

9.4 Bemanning og kompetanseutvikling

Vi skal se på formell kompetanse i andrespråkspedagogikk før vi går over til spørsmål om former for morsmålsstøtte og tospråklig fagopplæring. Temaene er også belyst i kapittel 4, men her ser vi nærmere på ulike arrangementer.

Formell andrespråkspedagogisk kompetanse

Flere informanter erfarer at det ikke alltid er de beste lærerne som får i oppgave å undervise nyankomne elever, samtidig som arbeidet karakteriseres som veldig krevende og at det er de beste som trengs til denne oppgaven. En skoleleder ved Elvåg vgs. nevner flere grunner til at det er viktig å ha formelt kvalifiserte lærere:

Som skoleleder klarer jeg ikke å håndtere det uten at jeg har folk med andrespråkskompetanse (...) Og det er noe med at de kan kvalitetssikre ting på en annen måte enn de andre lærerne. Og de har også flere verktøy i verktøykassen når ting begynner å bli veldig, veldig vanskelig (...) De kan være kritiske om ting som ikke holder mål, men de kan artikulere hva som er problemet på en veldig god måte for meg. Så det er nesten litt vanskelig å få forklart hvor viktig det er.

Videre pekte han på at reaksjonene kommer veldig raskt når nyankomne elever møter lærere uten erfaring med å tilrettelegge for elevgruppen. Ved Glimre vgs. har de, som nevnt tidligere, krav om at lærere for kombinasjonsklassene har andrespråkspedagogisk utdanning. Kanskje er dette fundert i krav om 30 studiepoeng for å undervise voksne nyankomne (Kompetanse Norge 2021). Som nevnt tidligere er formell kompetanse etter opplæringsloven bare en anbefaling.

I flere av casefylkene har de over kort tid fått mange ukrainske elever, samtidig som de har få lærere med formell kompetanse på andrespråklæring. To av disse fylkeskommunene har satt i gang utviklingsprosjekter for å styrke læreres og skolelærers kompetanse på dette feltet. I begge tilfeller bruker de UH-miljøer som utviklingspartnere.

I den ene fylkeskommunen er hensikten at lærerne skal få et lavterskel-kompetansehevingstilbud, men også fristes til å ta videreutdanning på sikt. Tilbudet er svar på etterspørsel etter kompetanseheving fra et fagnettverk i fylkeskommunen for lærere som underviser i norsk som andrespråk. Engvik vgs. er en av ressurskolene i prosjektet som bidrar i utviklingen av kompetansepakker til bruk for øvrige skoler. Tilnærmingen er nokså utforskende, med vekt på opplevde behov, slik skolelederne beskriver det.

I den andre fylkeskommunen inngår kompetanseheving for lærere i andrespråkspedagogikk i en overordnet strategi for utvikling av tilbud, kompetanse og kvalitet i opplæringen av nyankomne elever. Kompetanseutvikling er viktig for innholdskvaliteten i tilbudene, blir det poengtert fra fylkeskommunen. Til å begynne med deltok praktisk talt hele skoler i etterutdanning, mens det etter hvert ble puljer med mindre grupper på 5–7 lærere, bestående av yrkesfaglærere, fellesfaglærere og andrespråklærere sammen med en leder fra hver skole, som er på seks samlinger over halvannet år og med oppfølging mellom disse. Videreutdanning av yrkesfaglærere i andrespråkspedagogikk er en del av strategien.

På skolenivå ser vi også kompetanseutviklingsstrategier, delvis fundert på prinsipper som har vært fremtredende i nasjonale satsinger som Kompetanse for kvalitet eller Lærerspesialistordningen og med vekt på profesjonell autonomi og lærende fellesskap (Elvåg vgs.). Viktigheten av å stille utfordrende spørsmål til egen praksis og om behov for justeringer blir også understreket (Brindabekk barne-skole).

Tilgang til tospråklige lærere og assistenter

Det varierer betydelig hvilken vekt skoleeiere og skoler legger på å kunne ha tilgang til tospråklige lærere, eller til tospråklige assistenter som kan tolke under opplæringen. De to barneskolene vi besøkte i 2023 har begge tospråklige lærere, og noen av disse har også andrespråkspedagogisk utdanning. Ved Brostad barneskole vektlegger ledelsen at de er vanskelige å få tak i, men at det er skolen selv som både utlyser stillinger for tospråklige lærere, ansetter og bruker dem på egen skole. Skoleeier viser til at deltakere som er kommet langt på voksenopplæringen kan være gode assistenter og dermed tolker.

Elving ungdomsskole har ansatte som er tospråklige lærere, men disse jobber også på andre skoler. Ifølge rektoren er det den kommunale skoleeieren som «sitter med regneark og fordeler og holder styr på alle elevene og lærerne», noe hun selv «ikke har sjans i havet» for å administrere. De tospråklige lærernes tilknytning til den enkelte skole og til et faglige fellesskap er en betydelig utfordring. En tospråklig lærer ved Brindabekk barneskole er opptatt av at hun vil være en del av staben og bidra i planlegging av undervisningen. Rektor ved denne skolen er klar over at «mange morsmåslærere har følt seg veldig alene».

Videregående opplæring synes å ha svakere tradisjon for flerspråklige lærere, og det fremheves at det krever ikke bare et stort tilfang av språk, men også av faglig spesialisering. En av skoleeierne mener at de mangler en strategi for at flerspråklige lærere «forstår rollen sin og ikke tar for stor plass» på bekostning av elevene. Det går an å leie tospråklige lærere fra kommunen, påpeker en PP-leder som tilføyer at dette fort kan bli dyrt når også reisen til og fra for hver enkelt time må betales. En tredje skoleeier fremhever NAFOs tilbud om tospråklig fagopplæring i samfunnsfag og norsk på ukrainsk, og at de dermed «endelig har et tilbud» som de kan bruke.

Både PP-ledere og skoleeiere fremhever viktigheten av å utvikle bedre nettbaserte tilbud for tospråklig fagopplæring, eller «en stor bank for morsmåslærere». Hvor vanskelig det er å få tak i kvalifiserte morsmåslærere på mindre, navngitte steder har vi mange uttalelser om. Det kan være behov for å delta ikke bare med hele klasser, men også å kunne bestille bare én time per uke.

9.5 Oppsummering

Det oppfattes som uklart om det er kommunen eller fylkeskommunen som har ansvar for norskopplæring til nyankomne 16- og 17-åringer etter at integreringsloven (som bare omtaler de som er 18 år og eldre) erstattet introduksjonsloven fra og med 2021. En av konsekvensene er at norsktilskuddet for denne aldersgruppen i kombinasjonsklasser har falt bort. Noen kommuner har ment at fylkeskommunen har ansvar for nyankomne 16-åringer, mens fylkeskommuner avgrensner sine

forpliktelser til ungdom som har fullført grunnskolen og som har søkt videregående opplæring. Videre finner vi at i noen fylkeskommuner må nyankomne ungdommer, for eksempel fra Ukraina, dokumentere at de har gjennomført grunnskolen for å få tilkjent rett til videregående opplæring, mens man i andre fylkeskommuner velger å legge alder og opplæringsplikt i opprinnelseslandet til grunn for å tilkjenne slik rett. Gjennom sammenligning ser vi at lovverket anvendes strengt noen steder, mens det andre steder tolkes velvillig og til beste for nyankomne elever. Vi har dessuten pekt på at det finnes flere og lite utnyttede muligheter i lovverket, for eksempel bestemmelsen om at inntil 25 prosent av fag for enkeltelever i ordinære klasser kan omdisponeres. Fritak fra fag i innføringstilbud åpner for en fleksibilitet som også synes å være underutnyttet.

Krav om beståttkarakter i engelsk for å få vitnemål fra studieforbereidende og fagbrev fra yrkesfaglig opplæring, opplever mange av lærerne og skolelederne vi har intervjuet, som urimelig for de nyankomne som ikke tidligere har hatt engelsk som fag. Etter fagfornyelsen er engelsk i yrkesfag et femtimersfag på vg1 som eleven kan få fritak fra, men dette må begrunnes i lærevansker, noe PP-tjenesten sjelden kan stille seg bak. Parallelt er norskfaget tatt ut av vg1 på yrkesfag, og det kan resultere i at ingen har ansvar for nyankomne elevers norskutvikling på dette klassetrinnet. Våre intervjuer tyder på at skoler strever med å innpasse særskilt norskopplæring for nyankomne i vg1 i yrkesfaglige programmer. Krav om beståttkarakter i andre fremmedspråk i studieforbereidende oppfattes som et urimelig krav til nyankomne elever når det aktuelle språket ikke hører under ordningen for privatisteksamen. Men når elever behersker språk som er omfattet av denne privatistordningen, kan de få frigjort timer til styrking av norsk.

Kartlegging kan ofte foregå etter at en elev har kommet inn på en videregående skole, og dermed må utforming av egnet tilbud ta til etter skolestart. Hva innholdet i et innføringstilbud i en videregående skole er, varierer, og det er derfor vanskelig å beskrive målgruppen for de ulike tilbudene annet enn på lokalt nivå. I en kommunal integreringsavdeling som skolene omtaler meget positivt, fortelles det om svært mange instanser de er i kontakt med ukentlig, hvilket tilsier at skolene og lærerne avlastes i betydelig grad. Et langsiktig samfunnsperspektiv løftes frem flere steder når kostnadene ved opplæringstilbud til nyankomne elever tematiseres.

Verdien av at lærere som underviser nyankomne elever er kompetente og kvalifiserte, kan vanskelig overdrives ifølge noen av skolelederne. Også flerspråklige lærere er høyt verdsatt, men det er krevende for disse å skape et faglig miljø der hvor de deler tiden sin mellom mange skoler.

10 Elever fra Ukraina

I dette kapitlet analyserer vi informasjon vi har fått om opplæringstilbud til fordrevne fra Ukraina gjennom skolebesøkene og intervjuer med skoleeiere, kommunalt mottaksapparat og PP-tjenesten. Vi ser først på inntrykk som er formidlet fra mottaksapparatet og PP-tjenesten om hvem som har kommet og hvordan de har levd den første tiden i Norge. Neste tema er tilbudsstruktur hvor vi ser på variasjon i organisering og bemanning, hvorpå vi tar for oss aspekter ved innholdet i opplæringstilbud. Vi gir eksempler på hvordan norsk skole oppfattes av henholdsvis en skoleleder og en elev fra Ukraina. Til sist refererer vi noen bekymringer om de nyankomne elevenes norskinnlæring og motivasjon for å bli værende i landet.

10.1 En annerledes gruppe nyankomne

Fra flere hold er det blitt bemerket at de fordrevne fra Ukraina ikke ligner flyktninger fra andre områder som en nå og tidligere har erfaring med. De kommer fra et nærområde med obligatorisk skolegang, og tiden på flukt har vært svært kort, slik en PP-leder gir uttrykk for:

Det som er så spesielt, det er at de kommer så ekstremt ferskt fra krigen. Veldig, veldig mange andre barn, fra Afrika eller Syria, har kanskje hatt en lang reise. De har reist i flere måneder, de har vært på flyktningmottak, de har vært på asylmottak, mens disse her: svupp, fra krig, og så to dager etterpå er de her (...) På mottakene var det mange barn som var på hotellrom i flere måneder, som var vitne til at mor grein og grein og grein og satt i telefonen hele tiden. Mens barn ventet på å få begynne i barnehage og skole. Det var vi kritiske til.

Dette bærer bud om en svært vanskelig situasjon. Hernes mfl. (2022) som blant annet gjennomførte spørreundersøkelse blant ukrainerne som kom til Norge våren 2022, fant at 65 prosent rapporterte at de hadde høyere utdanning, 11 prosent at de snakker engelsk flytende og ytterligere 30 prosent at de snakker grunnleggende engelsk. Lærere som vi har intervjuet, har meddelt inntrykk av at de første som kom, var svært ressurssterke, og at dette har endret seg over tid.

De først ankomne ukrainerne til Norge var ivrige etter å sende barna på skole, selv om enkelte heller ønsket at de skulle følge ukrainsk undervisning på nett, eventuelt begge deler (Hernes mfl. 2022). Noe av bakgrunnen for dette kan ha vært at også Ukraina var preget av pandemi og hjemmeskole i to år før krigen brøt ut. Som i Norge er det grunn til å tro at de ukrainske elevene hadde ulik tilgang til digitale ressurser og støttestrukturer som kunne bidra til å styrke hjemmeundervisningen. Etter at krigen brøt ut, var foreldre redde for å sende barn på skolen på grunn av dårlige tilflyktsmuligheter. Ettersom pandemien ble etterfulgt av krig, har ukrainske barn og ungdommer som kommer nå, i mange tilfeller ikke gått fysisk på skolen på fire år.

I en av våre casekommuner forteller mottaksapparatet at noen av de nyankomne ukrainerne er enslige mindreårige gutter og jenter, som trenger «litt mer oppfølging», fordi de ofte ikke har så stort nettverk eller ikke nettverk i det hele tatt, og det kan være en utfordring å gi dem rett type helsehjelp. Rådgiverne understreker at det er avgjørende viktig at disse ungdommene får noe meningsfullt å gjøre i en normal setting så raskt som mulig.

De samme informantene vurderer arbeidssituasjonen for mottaksapparatet som veldig endret og mer preget av «brannslukking» når ukrainerne skal hjelpes mye raskere enn det flyktninger med permanent opphold har krav på. En av rådgiverne forklarer:

Loven gir oss ikke noe handlingsrom. De [ukrainerne] med høyere utdannelse får kanskje først tre måneder, og så tre måneder til seks måneder med intro. Så er det tenkt at da skal de være på vei ut i arbeid. De snakker jo ukrainsk og russisk, men det er jo ikke sånn at de lærer seg norsk på kort tid.

Mens dette mottaksapparatet før hadde cirka 25 personer i introduksjonsprogrammet, har de på intervju tidspunktet 50-60.²² De fremhever også at det er mye velvilje i lokalsamfunnet, det frivillige arbeidet har vokst, og folk vil gjerne hjelpe:

De føler nok at ukrainerne er så mye nærmere i avstand og kultur. Så det er bare opp til oss at vi drar den måten å tenke på over til de som kommer til oss av andre grunner, at de også er flyktninger.

Stor tilbudsutbygging

En fylkeskommune i vårt casemateriale viser til at de hadde fire innføringsklasser før krigen i Ukraina, mens de våren 2023 hadde 19 innføringsklasser fordelt 16 videregående skoler. Dette indikerer at svært mange skoler med begrenset erfaring nå har fått innføringstilbud. En bredere, kvantitativ tilnærming finnes i

²² Oktober 2023.

Utdanningsdirektoratets *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2023*,²³ hvor ett kapittel er viet opplæringstilbud til ukrainske barn og unge i grunnskolen (Bergene mfl. 2023).

Undersøkelsen viser at så å si alle kommunale skoleeiere og mer enn halvparten av grunnskolelederne rapporterer at de gir opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge. Blant kommunale skoleeiere oppgir 95 prosent at alle ukrainske nyankomne elever får et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder og oftest delt mellom ordinær klasse og i innføringstilbud. Grunnskoleledere rapporterer oftest at opplæringen av ukrainske elever foregår i ordinær klasse. Det er de mest sentrale kommunene som i størst grad gir opplæring i egen klasse for ukrainske elever og enda oftere i egen klasse for nyankomne elever med forskjellig bakgrunn.²⁴ Dette kan tyde på at mobilisering for å ivareta nyankomne ukrainske elever i stor grad følger oppgatte spor ved at tilbudene legges til områder hvor en allerede har erfaring. En PP-leder med bred oversikt som vi har intervjuet, peker på en demografisk føring i tråd med mønsteret i det kvantitative materialet:

Vi ser at barn som kommer til små kommuner de blir puttett rett i norske klasser. Men barn som kommer til store, store kommuner, de blir flyttet rett inn i egen gruppe. Så det å komme til en liten kommune, der du går på fotball med samme unger som du går i klasse med, det er mulig at de får en litt større motivasjon (...) Så kanskje barn som kommer til mindre kommuner, de blir kastet rett inn i det vanlige livet litt før. På godt og vondt.

Observasjonen er i tråd med resultater fra vår studie, men antyder at type opplæringstilbud kan ha ulike konsekvenser for elevenes dagligliv.

I undersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* rapporterer nesten alle kommuner at de gir et fullverdig opplæringstilbud til nyankomne barn innen tre måneder etter ankomst til landet (Bergene mfl. 2023). For ungdom gjelder det at «fylkeskommunen skal ta stilling til for sent innkomne søknader «så langt råd er», og eventuelt behandle søknaden for etterfølgende skoleår (Utdanningsdirektoratet 2023b, side 3). Direktoratet anfører at elevene må kunne oppnå et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag gjennom skoleåret, og videre at innføringstilbud og kombinasjonsklasser har større fleksibilitet med tanke på inntak i løpet av skoleåret. Det presiseres at fylkeskommunen ikke er lovpålagt å gi slike tilbud (Utdanningsdirektoratet 2023b). Direktoratet har også funnet at flere fylkeskommuner mangler oversikt over en stor andel ukrainske fordrevne i alderen 16-19 år, men at mange trolig deltar i opplæringstilbud i regi av kommuner, hvilket Udir antar først og fremst gjelder 15-åringene. Vi tolker det slik at dette kan reflektere usikkerhet om hvem som har ansvar for nyankomne 16- og 17-åringene med gjennomført grunnskole

²³ Data ble samlet inn i september-oktober 2023.

²⁴ Etter SSBs sentraliseringsindeks, omtalt i kapittel 3.

som beskrevet i kapittel 9. Tyldum mfl. (2024) finner tegn til at både kommuner og fylkeskommuner over tid har sett seg nødt til å prioritere de nyankomne som hver av dem har formelt ansvar for i takt med stadig større kapasitetsutfordringer. Hvordan 16- og 17-åringer med gjennomført grunnskole faller mellom to stoler vekker bekymring.

For 15-åringer med gjennomført grunnskole synes det ikke å herske tvil, etter at direktoratet gjorde kjent sin lovtolkning (Utdanningsdirektoratet 2023a). En fylkeskommune (F5) er i alle fall innforstått med dette:

De som er under 16 år, de må begynne i grunnskolen. Det har vi fått klare føringer på. Grunnskolen i Ukraina er ni år, de begynner når de er seks. De er jo ferdige med grunnskolen når de er 15. Og det var litt uklart i starten, hva skulle en gjøre da med 15-åringene? Hvis de hadde vært i hjemlandet, ville de ha begynt på videregående. Og der har vi fått helt klar beskjed fra de overordnede at de skal inn i 10. klasse (...) Om de går inn i mottaksklasse eller ordinær klasse i grunnskolen, er kommunens ansvar.

Om tilbudene i videregående sier informantene hos denne skoleeieren at både antall kombinasjonsklasser og innføringstilbud er bygd ut «ganske massivt», etter som det begynner å bli et stort antall elever: «Det dreier seg om en mellomstor eller ganske stor videregående skole i antall nyankomne elever». ²⁵ De legger også til grunn at 16-åringer fra Ukraina har gjennomført grunnskolen, hvilket ikke er praksis i alle landets fylkeskommuner, som beskrevet i kapittel 9. Uansett understreker de at «det å skaffe rom og kompetente lærere, ikke bare er ordnet med et knips». At det tar tid å få frem kvalitet i tilbudet er også skoleeier i F3 inne på: «Det som ikke har erfaring fra før, vil trenge tid for å utvikle tilbudet».

Vi har besøkt enkelte videregående skoler som har innføringstilbud for første gang (Elnam og Grotten), og disse tilbudene kan være bare for ukrainske elever eller at ukrainske elever dominerer i antall. I ett av casefylkene er det opprettet en egen skole for ukrainske elever, bygget opp på samme måte som innføringsklassene og hvor elevene også har vedtak for ett år av gangen. Lederen ved Glimre vgs. tenker annerledes: «Vi har valgt å blande, vi ønsker ikke å ha rene Ukraina-klasser, for vi tror ikke det er så bra». Vi skal komme tilbake til vurderinger av hva som skjer når ett språk (utenom målspråket norsk) dominerer.

En skoleleder ved Engvik vgs. erfarer at ukrainske elever er i gang med nettbasert høyere utdanning på ukrainsk. Også ved Ivring voksenopplæringscenter er de kjent med at «mange har som ganske unge allerede luktet på noen universitetsfag i hjemlandet», de trenger bare norsk og engelsk, så kan de begynne på et universitet. Noen har likevel valgt å gå i kombinasjonsklasse for å «fornorske kompetansen

²⁵ Intervjuet fant sted medio oktober 2023.

sin», andre går på norskkurs sammen med foreldrene. Der har de valgt litt ulikt, forteller skolelederen.

Ulike skolekulturer

Som nevnt er kombinasjonsklassene ved Glimre vgs. både for elever med og uten rett. Lederen mente at de aller fleste ukrainske elevene har solid skolebakgrunn, men at de likevel trenger det øverste nivået fra 10. klasse for å lære måten en jobber med fag i norsk skole. Dette behovet blant nyankomne elever generelt beskrev hun slik:

De trenger å lære hvordan vi tenker skole (...) Læreplanen er jo kun verb. Det er jo alt: du skal reflektere, argumentere ... Og hvis ikke du kan de begrepene, og du kommer fra en reproduserende skole, så har du ikke sjans på vg1 (...) De forstår ikke hva de skal gjøre. De er redd for å si sin mening, hvis du har en tekst hvor du skal argumentere. Altså, det er mange som kommer fra veldig autoritære skole-system. Så vi mener at alle trenger det.

Vi vil har ikke grunnlag for å antyde at ukrainsk skole er reproduserende eller autoritær. I intervjuer har ukrainske elever likevel gitt uttrykk for at den undervisningen de er vant til, er mye mer avansert og mer orientert om detaljer og faglig dybde enn den de møter i norsk videregående skole. En gutt ga uttrykk for at han også savner mer disiplin, her oversatt av en russiktaledede lærer:

Han føler at her på skolen er det ikke nok disiplin og at de er vant til strengere regler. Og han skulle ønske det var litt strengere i norsk skole. Han sier at når man har strengere krav og tydeligere grenser, så blir du mer innstilt på å lære.

På spørsmål om hvordan han merker at det er lite disiplin i Norge, kom det frem:

Han sier at du kan ta frem telefonen. Du får ikke noe reaksjon på det. De er vant til å legge bort mobilen. Du kan komme for sent, og så får du ikke noe skjennepreken (...) De er vant fra Ukraina at lærere er høyere rangert enn elever. (...) Han sier at man ikke trenger å ha lærere som føler seg høyere rangert, men at de stiller krav. Man kan være vennlig, men også stille strenge krav. For hans del ville det gi mer utbytte.

Kanskje kan en si at læreres autoritet formidles på mer subtile måter, eventuelt at argumentasjon og forhandlinger er mer gjennomgående og noe som elever trenes til i norsk skole, slik lederen som er sitert over, antyder. Som tidligere formidlet fra Innset skole, kan det bety mye for videre skolegang i Norge at elever med erfaring fra et annet skolesystem lærer å arbeide i grupper og forstår hva dette innebærer (Lødding mfl. 2022).

En bredere intervjuundersøkelse blant barn med fluktbakgrunn rapporterer at alle de ukrainske barna mente den faglige progresjonen på skolen går langsommere og gir mindre utfordringer enn de er vant til. Noen gir likevel uttrykk for å oppleve sterkere mestring og engasjement med den undervisningen de får i Norge (Mathisen mfl. 2023).

10.2 Behov for flere kompetente lærere

Bemanningen av innføringstilbud er et kritisk punkt som har vært trukket frem på mer generelt grunnlag (utover tilstrømming av ukrainske elever) av skoleeiere og skoleledere i vårt casemateriale. Vi har også fremhevet kompetanseutviklingstiltak på videregående nivå i kapittel 9.4.

Bergene mfl. (2023) viser at de største opplevde utfordringene med å gi fullverdig opplæringstilbud (definert som i tråd med opplæringsloven) er mangel på lærere med relevant kompetanse; 78 prosent av de kommunale skoleeierne og 64 prosent av grunnskolelederne svarer dette. Utfordringene har klar sammenheng med skolestørrelse og rapporteres oftest fra små skoler. Grunnskolelederne som ikke hadde ukrainske elever, anga svært ofte (84 prosent) at mangel på lærere med relevant kompetanse kan skape utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud. På spørsmål om hvilken kompetanse det er utfordrende å skaffe, var de hyppigste svarene mangel på kompetanse for å gi tospråklig fagopplæring og for morsmålsopplæring samt for håndtering migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer. Mangel på kompetanse i andrespråkspedagogikk ble ikke like ofte vurdert som en mulig utfordring, men langt oftere av kommunale skoleeiere enn av grunnskoleledere.

Ved skolene vi har besøkt har tilgang til ukrainsk- eller russisktalende lærere vært et tilbakevendende tema. Ved et par caseskoler gir ledelsen uttrykk for at det er gull verdt å ha en lærer med slik språkbakgrunn. Andre forteller om ulike måter å rekruttere fastboende tidligere innvandrere som flerspråklige assistenter. Ved flere andre skoler er vi blitt fortalt om en russisktalende lærer eller assistent som de ukrainske elevene er blitt sterkt knyttet til. Da understrekes det at denne tilknytningen har vart for lenge og gått på bekostning av elevenes norskinnlæring. Det er oftest ledere som har fremhevet dette, og med henvisning til at den ukrainsk- eller russisktalende læreren deler oppfatningen. Hva dette kan dreier seg om kan vi få innblikk i en beretning fra en russisktalende lærer på Ivring voksenopplæringssenter:

I en blandingsklasse må ukrainerne forstå at de ikke kan få alt servert på morsmål. Fordi halvparten kommer ikke til å forstå noe (...) Men jeg var vikar i en annen klasse, der er det bare ukrainere. Og da var det jo selvfølgelig naturlig å bruke morsmål. Og da hadde jeg jo forberedt timen på en måte. Men så kom jeg inn i

klassen, og da ble jeg bombardert av spørsmål om ting og tang og grammatikk og jeg vet ikke hva. Og da sto jeg tre timer i klassen og svarte bare på spørsmål. Om ting som de ikke forstod.

En aner at dette var spørsmål som hadde samlet seg opp hos elevene over lang tid. Sitatet gir også inntrykk av at dette var elever som er motiverte for skolegang i Norge. I casematerialet meddeler ledere og skoleeiere mer blandede inntrykk av ukrainske elevers holdning til spørsmålet om en fremtid i Norge.

Behov for nytt innhold i opplæringstilbud

Fra en av fylkeskommunene (F5) blir det pekt på nye behov som følge av at de nyankomne fra Ukraina har andre behov enn tidligere grupper av nyankomne elever:

Dette tilbudet som vi har bygd opp [kombinasjonsklasser og innføringstilbud], det har jo vært bygd opp i en annen tid. Det er bygd opp i en tid der det var store behov for grunnskoletilbud. Sånn at når det da er kommet en ny gruppe her, med litt andre behov, så ser vi at vi møter jo litt motstand, eller vi må diskutere hva det er. Skal man fortsette med det tilbudet som vi har bygd opp, med et grunnskolerettet tilbud, eller skal vi endre det, og ha to ulike typer innføringstilbud. Et som er grunnskolerettet, og et som er mer fokusert på de som primært har et norskspråklig behov. Det er en diskusjon som vi ikke har landet enda.

Informanten trekker videre inn den nye opplæringsloven og fullføringsreformen og fremhever at det er mange ubesvarte spørsmål som plikten til å gi et overgangstilbud til de som ikke har forutsetninger for å starte i ordinær videregående opplæring, som:

Hva vi skal kalle [elevene], skal vi ha et felles navn eller ulike opplegg og sånne ting? Det påvirker jo innholdet, fordi det også er et spørsmål hvilken læreplan de skal bruke, og skal dere ha eksamensrett, det har en del faglige implikasjoner.

Mye synes å være i flyt, men en viktig innsikt som kommer til uttrykk her, er at innføringstilbud, som for øvrig har litt ulikt innhold fra sted til sted, slik vi var inne på i kapittel 9, ikke nødvendigvis er utformet for å møte behovene hos en ny, stor gruppe nyankomne ungdommer som ukrainerne.

Forhåpninger om snarlig retur

En bekymring hos skolelederen ved Brostad barneskole er at en del av de ukrainske foreldrene er opptatt av at de snart skal hjem. En lærer forstår dette som et behov for å ville trøste både barna og seg selv, men bekymringen gjelder innvirkningen på barnas motivasjon. Dette har vært tematisert i et foreldremøte hvor

rektor appellerte til foreldrene om å forsøke å støtte opp under barnas norskinnlæring. Også skoleeier peker på hvor viktig det er «å ha foreldrene med på dette». Ved andre skoler, som Engvik er inntrykket mer blandet, ifølge en skoleleder:

Vi har oppstartsamtaler der de sier at her skal vi være, her er vi trygge. Og vi har andre som sier at de håper de kan reise hjem så fort som mulig. I fjor hadde vi en elev som gjorde det.

Ved denne skolen erfarer de også at det kan gå trådt med norskinnlæringen når de er mange med et annet felles språk. En skoleeier gir uttrykket at de er «skuffet over progresjonen til elevene fra Ukraina» og mener planer om retur og lite eksponering for norskspråklige kan være blant forklaringene. Problemstillingen er ikke ny, i en casebarneskole i et nabolag preget av arbeidsinnvandring diskuteres elevenes bruk av polsk på samme måte.

Til slutt er det verdt å nevne at vårt intervjumateriale viser at forutnelser om mulige konflikter mellom elever fra Russland og Ukraina ikke har slått til.

10.3 Oppsummering

Betydelig mobilisering for å gi opplæringstilbud til fordrevne barn og ungdommer fra Ukraina kommer frem i alle intervjuer med skoleeiere og skolebesøk gjennom 2023. Ikke bare antallet nyankomne er bemerkelsesverdig, men også behovet for kompetanse, erfaring og ferdigheter i ukrainsk eller russisk. Samtidig erfarer det at innføringstilbud som ble utformet for flyktninggrupper som var mer dominerende i antall tidligere, passer dårlig for de nyankomne ukrainerne.

Selv om løpende inntak til videregående opplæring er ønskelig, «så langt råd er», synes det som krav om tilstrekkelig vurderingsgrunnlag gjennom skoleåret gjør dette vanskelig å gjennomføre. Innføringstilbud og kombinasjonsklasser vurderes derfor som mer fleksible løsninger (Utdanningsdirektoratet 2023b).

Rådgivere i kommuner har fremholdt at lang ventetid for å få et meningsfullt opplæringstilbud er uheldig for ungdommer som er i en sårbar situasjon. Samtidig som nesten alle kommuner rapporterer at de klarer å gi barn et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder (Bergene mfl. 2023), er det større usikkerhet om ungdommer i alderen 16-19 år, og dette gjelder ikke bare fordrevne fra Ukraina. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023b) er det mange fylkeskommuner som mangler oversikt. Dette er ikke overraskende så lenge fylkeskommunens formelle ansvar bare omfatter de som etter søknad har fått fulltids skoletilbud i videregående opplæring. Kapasitetsutfordringer synes å lede til strammere prioriteringer (Tylstum mfl. 2024).

Når Utdanningsdirektoratets lovtolkning tilsier kommunen har ansvar for å gi tiendetrinnsopplæring til 15-åringene som har gjennomført grunnskole i Ukraina,

synes dette å være i tråd med vurderinger ved noen av våre caseskoler om at ungdommer med en annen skolebakgrunn trenger å forstå norsk skolekultur for å klare seg videre i utdanningsløpet. Dette gjelder blant annet forståelse for verborienterte kompetansemål og hvordan de er ment å bidra i gruppearbeid.

En bekymring for at ukrainske elever ikke ønsker å lære seg norsk settes i sammenheng med foreldre som mest av alt ønsker å returnere til Ukraina. En annen bekymring er at ukrainske ungdommer i liten grad eksponeres for norsk og har svak progresjon når de går i egne klasser eller skoler.

11 Konklusjoner og anbefalinger

I dette kapitlet ser vi resultatene som er formidlet i de foregående kapitlene og i delrapporten i sammenheng. På samme måte som i delrapporten (Lødding mfl. 2022) er dette kapitlet strukturert under overskrifter som rammer inn forskningsspørsmålene gjengitt i kapittel 1.3 og utdypet i kapittel 2. Vi følger i hovedsak rekkefølgen i kapittel 1.3 uten å referere eksplisitt til det enkelte forskningsspørsmålet. Til slutt behandler vi den overordnede problemstillingen for prosjektet og gir våre anbefalinger.

Grunnlaget for konklusjonene er skolebesøk ved 21 skoler for elever i alderen 6–24 år og intervjuer med lærere, elever, skoleledere og elevtjeneste, dessuten intervjuer med skoleeiere, PP-tjeneste og rådgivere i kommunalt mottaksapparat. Våren 2023 gjennomførte vi også en spørreundersøkelse til lærere som underviser nyankomne elever. Vi må anta at de 286 lærerne som besvarte surveyen, er blant de mest interesserte, kompetente og dedikerte lærerne når det gjelder undervisning av nyankomne, slik at lærersurveyen ikke kan forstås som representativ for alle lærere.

11.1 Pedagogisk innhold og praksis

I kapittel 6 i delrapporten har vi redegjort for noen godt funderte andrespråkspedagogiske praksiser som vi har observert i klasserom gjennom 2022. Dette er praksiser som kjennetegnes av høy kompetanse på hvordan andrespråkslæring foregår. Lærerne i disse klassene behersker en rekke didaktiske praksiser og verktøy som gjør det mulig å tilrettelegge for elevenes individuelle behov og å improvisere når situasjoner inviterer til det. Vi understreket at de gode praksisene vi beskrev, ikke nødvendigvis er representative for opplæringen som nyankomne elever får, men for praksisene på de skolene vi besøkte. Mange av skolene var rekruttert ut fra deres erfaring med å motta nyankomne elever. Derfor kan kapitlet gi et litt skjevt inntrykk av hvordan opplæring av nyankomne elever foregår. Vår vurdering er imidlertid at det ikke er så mye å lære fra omfattende beskrivelser av mindre god praksis (Lødding mfl. 2022).

Fordeler ved å anvende flerspråklighet og førstespråk som ressurs i læringen ble fremhevet av både lærere og elever i disse klassene, og dette foregikk ved at lærere la til rette for det, noen steder også ved bruk av flerspråklig personale. Kort fortalt går flerspråklige praksiser ut på å anvende og utforske språk som elevene kan fra før, noe som gjennomgående oppfattes å være lettere å få til i mindre klasser hvor alle elevene er nyankomne. Lærere som har erfaring fra samarbeid med flerspråklige lærere og assistenter, gir uttrykk for at de ikke forstår hvordan en kan klare seg uten. Lærersurveyen bekrefter et tydelig mønster som kommer frem i casestudien, av at undervisning med støtte i språk som elevene kan fra før, er mindre utbredt i videregående opplæring sammenlignet med i grunnskolen. Videre er det det desidert vanligste for nyankomne elever i ordinær klasse at de får den særskilte språkopplæringen utenfor klassen, ifølge lærersurveyen. Langt sjeldnere gis særskilt språkopplæring i klasserommet og enda sjeldnere foregår dette med økt personalressurs. For videregående er det noe sjeldnere at særskilt språkopplæring foregår utenfor og litt oftere inne i klasserommet sammenlignet med de øvrige skoleslagene. Gjennomgående for de skolene vi har besøkt, hvor nyankomne elever er ment å ha primær tilknytning til ordinære klasser, er at lærere erfarer at den særskilte norskopplæringen utenfor klassen er for knapp.

Sosial inkludering på skolene er noe alle skoler jobber med, men hvor systematisk arbeidet er, varierer betydelig. Nyankomne elever har ofte tette relasjoner til lærere og til andre nyankomne. Ved et par av skolene oppfattes slike bånd mellom nyankomne som verdifullt, og det argumenteres for at målet på inkludering ikke nødvendigvis må være grad av kontakt med majoritetsnorske elever. Ved andre skoler legges det vekt på å få til samhandling mellom nyankomne og andre elever, gjerne med aktiviteter etter skoletid eller når skolen eller klasser er på tur. Vi ser at miljøarbeider kan ha et ansvar for dette. Det er imidlertid en del nyankomne elever som savner større initiativ fra skolen med tilrettelegging for at de kan bli kjent med de andre elevene ved skolen (Lødding mfl. 2022).

Kartlegging for vedtak og for overgang til ordinær opplæring

Lærersurveyen viser at lærere bruker både verktøy som er egnet for nyankomne elever og verktøy som ikke er laget for denne målgruppen, når de kartlegger de nyankomne elevenes norskferdigheter og skolefaglige ferdigheter. Når de bruker kartleggingsverktøy som er utviklet for elever med norsk som morsmål, er resultatene ikke valide. Da kan man ikke vite hvordan resultatene skal fortolkes og heller ikke bruke dem som grunnlag for tilpasset opplæring.

Norskspråklige ferdigheter er det som hyppigst kartlegges, og dette er i tråd med loven som sier at når elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring, har de rett til særskilt språkopplæring. Nesten halvparten av lærerne angir at de har en rolle i kartleggingen for slikt vedtak. To av tre

kartlegger hvilke språk elevene kan fra før. Det er vanligere at lærerne kartlegger skolefaglige ferdigheter underveis enn når eleven er ny. Som redegjort for tidligere er dette ikke en plikt etter lovverket, men en anbefaling (Lødding mfl. 2022).

Mange lærere gir uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig kompetanse for å foreta kartlegging av nyankomne. Kunnskap om andrespråklæring er avgjørende for kvalitet både når det gjelder å kartlegge og å følge opp nyankomne elever. Det ser dessuten ut til at det ikke avsettes nok tid til kartlegging eller til å dele og følge opp resultatene, hvilket vil svekke reliabiliteten. Det er lite meningsfullt å kartlegge hvis lærerne ikke har tid til å følge opp elevene i etterkant.

Udires verktøy fra 2021, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, stiller høye krav til kompetanse og til bruk av tid, og Udir selv anbefaler kompetanse i norsk som andrespråk for å bruke det. Dersom man ønsker at dette verktøyet skal brukes etter hensikten, er det viktig at det tilbys opplæring og at skolen er realistisk til tidsbruk.

Elevtjenestens betydning

Det er betydelig variasjon i hvordan elevtjenesten er bemannet i de ulike caseskolene, utover hva som kan forstås ut fra skoleslag. Noen ungdomsskoler og videregående skoler som er utpekt av IMDi, har mangfoldsrådgiver. Noen har psykolog i deltidsstilling, men dette er ikke vanlig. Elevtjenesten ved de ulike caseskolene har i forskjellig grad nyankomne elever som målgruppe. Ved noen skoler blir de nyankomne elevene prioritert fordi de har store behov, og ved andre skoler er det først og fremst lærerne som forholder seg til de nyankomne elevenes behov.

Gjennomgående fremstår likevel elevtjenesten som avhengig av læreres oppmerksomhet og erfaring for å oppdage når nyankomne elever strever med opplevelser fra krig, flukt eller bekymringer for gjenværende slektninger og venner. Tidspresset fremheves svært ofte i skolenes elevtjeneste og kan bety at ikke alle elever får individuelt møte med helsesykepleier. Helsesykepleiere ser også at en oppfordring til å konsultere fastlege ikke alltid er en god løsning for en elev med svake norskkunnskaper.

Oppfølgingen av nyankomnes fysiske helse synes i betydelig grad å være preget av systematikk, mens dette i mindre grad preger oppfølging av psykisk helse ved flere av skolene. Vi ser et eksempel på at helsesykepleier velger å ikke gå inn i vanskelige tema med enkelte av de nyankomne elevene når vedkommende aner at det vil kreve mye tid. Manglende kompetanse på migrasjonsrelaterte utfordringer og traumer, men også lite kunnskaper om kulturelle forskjeller erkjennes i elevtjenesten flere steder, ikke minst der hvor skolen mangler erfaring med nyankomne elever. Også språklige faktorer vil spille inn, mange nyankomne vil ha behov for tolk for å gjøre rede for sammensatte utfordringer. Ved én av skolene

opplever lærerne at de kan mer enn elevtjenesten om traumer og migrasjonsrelatert stress.

Rådgivere er inne på at elever med kort botid kan trenge en egen rådgiverressurs til yrkes- og utdanningsrådgiving. En av caseskolene har gjort gode erfaringer med å invitere tidligere elever til å dele erfaringer.

Tilgang til PP-tjenesten er noen steder et spørsmål om elevstatus. Dette betyr at deltakere i grunnskoleopplæring for de som er 16 år og eldre ikke oppfattes å ha rett til spesialundervisning eller sakkyndig utredning så lenge de ikke har rett til videregående opplæring.

11.2 Regelforståelse og tilbudsutforming

Tilstrømningen av fordrevne fra Ukraina fra og med våren 2022 kan forstås som et prisme som i alle fall til å begynne med tydeliggjorde sterke og svake sider ved hvordan nyankomne barn og unge tas imot i grunnsopplæringen. Mobiliseringen for de ukrainske fordrevne står likevel i en særstilling sammenlignet med den en har sett for andre flyktninger over de siste tiårene, bemerker flere av våre informanter. I 2022 ble det gjort midlertidige endringer i opplæringsloven, ved at fristen skoleeier har for å gi skoletilbud ble forlenget fra én til tre måneder og plikten til å innhente elevs og foresattes samtykke til innføringstilbud ble opphevet. Disse midlertidige reglene gjelder ikke bare for fordrevne fra Ukraina, men uavhengig av nasjonalitet og oppholdsgrunnlag (Justis- og beredskapsdepartementet 2022). Andre viktige endringer som noen av våre informanter refererer til, er ny opplæringslov som skal gjelde fra august 2024. Denne forplikter fylkeskommunene til å ha et overgangstilbud til elever som ikke har forutsetninger for å delta i eller fullføre og bestå videregående opplæring, men det er fortsatt uklart hvordan dette eventuelt vil påvirke tilbud til nyankomne.

Rett til særskilt språkopplæring med grunnlag i kartlegging

I delrapporten fremhevet vi forskjeller mellom forpliktelser og anbefalinger for skoleeiere og skoler i gjennomgangen av Utdanningsdirektoratets veiledninger. Rektor er formelt ansvarlig for å fatte vedtak etter opplæringslovens § 2-8 eller § 3-12, det vil si å tilkjenne rett til særskilt språkopplæring så lenge eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Skoleeier bestemmer om særskilt språkopplæring skal gis i egne grupper, klasser eller skoler. Særskilt språkopplæring består av særskilt norskopplæring og om nødvendig også morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. «Om nødvendig» tolkes svært ulikt. Noen kommuner prøver å legge til rette for at alle nyankomne elever får morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring, mens andre kommuner ser ut til å legge til grunn at slik opplæring aldri er nødvendig.

Til tross for at skoleeier ifølge dagens opplæringslov har plikt til å kartlegge elevers norskerferdigheter før det fattes vedtak om særskilt norskopplæring, er det likevel få retningslinjer for hvordan kartleggingen skal foregå eller hva slags kompetanse som kreves. I den nye opplæringsloven er kartleggingsplikten vurdert som dekket i forvaltningslovens § 17 om kommuners og fylkeskommuners utrednings- og informasjonsplikt før det fattes vedtak. Kunnskapsdepartementet understreker viktigheten av god praksis for å vurdere elevers norskerferdigheter for å sikre at retten til særskilt språkopplæring blir ivaretatt (NAFO 2023). Plikten til å kartlegge norskerferdigheter underveis er fortsatt nedfelt i opplæringsloven.

Drøyt halvparten av lærerne som besvarte vår survey, rapporterte at den første kartleggingen av nyankomne elever foregår på deres skole ved hjelp av en oppstartsamtale og/eller kartleggingsverktøy, eventuelt med bruk av profesjonelt skjønn. Svarene er ikke gjensidig utelukkende. Alternativene er kartlegging ved en mottaksskole eller et kompetansesenter. Kartlegging av skoleferdigheter foregår i omtrent samme utstrekning og på samme sted.

Hvilket opplæringstilbud som gis i grunnskolen vil avhenge av om kommunen har mottaksskole(r) med innføringstilbud. En begrunnelse for egne mottaksklasser kan være at elevene skal få god og tilpasset opplæring av særskilt kvalifiserte lærere i en sårbar overgangsfase. Andre kommuner har ikke innføringstilbud, og nyankomne elever vil da starte i ordinær opplæring med særskilt språkopplæring i eller utenfor klassen ved siden av. Begrunnelser for dette hos enkelte skoleeiere er at nyankomne elever har best av å møte majoritets elever så raskt som mulig. Andre viser til at antallet nyankomne på et gitt sted er for lavt til at innføringstilbud er bærekraftig. Det finnes altså både faglige, sosiale og økonomiske begrunnelser for organiseringen. Nettbasert opplæring er under utprøving og utvikling i alle fall i én av fylkeskommunene for å møte behovene blant nyankomne i ordinære klasser.

For unge som ønsker videregående opplæring, ser vi eksempler på at rekkefølgen kan være først kartlegging så tilbud, men den kan også være omvendt, at kartleggingen foregår etter at eleven har fått skoleplass, noe som gjør det vanskelig å planlegge tilbudet på skolenivå. Her kan en si at beslutningen om organisering overlates til skoleleder.

Noen skoleeiere har et stort tilfang av tilbud til nyankomne, men også enkelte skoler har fremhevet skreddersøm i lokale tilbud til nyankomne etter kartleggingen de selv gjør. Dette er vanskeligere for videregående skoler med sterkere grad av spesialisering, og hvor kartlegging etter skolestart kan skape problemer med å gi elevene egnede tilbud. Fristen for å søke inntak til videregående opplæring på minoritetsspråklig grunnlag, som ligger én måned før den ordinære fristen, opplever noen rådgivere som problematisk. Det er ellers viktig å huske at ikke alle nyankomne søkere til videregående opplæring har vært innom ungdomsskole i

Norge. Tatt i betraktning at rett til videregående opplæring for nyankomne unge og voksne har vært opplevd som uklart helt siden den ble innført med Reform 94 (Lødding 1998), er det bemerkelsesverdig at spørsmålet fortsatt diskuteres.

Stor variasjon i typer tilbud

Vi finner betydelig variasjon både geografisk og med hensyn til skoletrinn i spørsmålet om nyankomne elever får tilbud om opplæring i egne klasser for nyankomne eller i ordinære klasser. Analysene av materialet fra lærersurveyen viser at nyankomne i Sør- og Vest-Norge, og i noen grad også i Midt- og Nord-Norge, har en signifikant høyere sannsynlighet for å få plass i en ordinær klasse sammenlignet med nyankomne i Oslo-området (Oslo og Akershus). Våre resultater tyder på at sannsynligheten for å få tilbud om ordinær klasse er større i rurale strøk. Kontrollert for slike geografiske forskjeller har elever som skal begynne i ungdomsskolen og fremfor alt de som skal begynne i videregående opplæring, signifikant høyere sjanse for å få plass i en egen klasse for nyankomne.

Casestudien tydeliggjør at enkelte steder vil nyankomne ungdommer ha både kombinasjonsklasse og innføringstilbud tilgjengelig, ved siden av ordinære klasser. Mens det ikke eksisterer noen øvre grense for hvor lenge en elev kan være i kombinasjonsklasse (grunnskole for de som er 16 år og eldre), er tiden i innføringstilbud begrenset til ett, maksimalt to år. Andre steder vil bare ett eller ingen av dem være tilgjengelig, det vil si at det kun tilbys plass i ordinære klasser. Noen steder foregår grunnskoleopplæring for de som er 16 år og eldre i et voksenopplæringscenter, andre steder på en videregående skole. I noen fylkeskommuner hevdes det at innføringstilbud i videregående skoler skal tilsvare tiende trinn, andre fylkeskommuner forstår innføringstilbudet som hovedsakelig norskopplæring for ungdom som har gjennomført grunnskolen og har rett til videregående opplæring. Det finnes ingen nasjonal standard for hva innføringstilbud i en videregående skole skal inneholde. Følgelig kan vi konstatere at spørsmålet om hvordan en beskriver målgruppen for ulike tilbud i betydelig grad er et spørsmål om hvor de bor.

At det er ulik grad av individuell tilrettelegging i de ulike tilbudstypene, var en viktig slutning vi trakk i delrapporten, basert på intervjuer med lærere og elever og bekreftet i flere av intervjuene med skoleledere. Det viktigste skillet går mellom egne klasser for nyankomne – hvor elevene får mer individuell tilrettelegging, oppmerksomhet og oppfølging, og ordinære klasser – hvor de nyankomne lett blir usynlige, samtidig som den særskilte språkopplæringen de har krav på, ofte erfarer å være for knapp. Omfanget i timer er ikke lett å kartlegge, siden særskilt språkopplæring også kan foregå innenfor den ordinære klassen, men der hvor denne foregår utenfor det ordinære klasserommet, ser vi eksempler på at det dreier seg om noen få timer per uke, kanskje opptil fem på barnetrinnet og opptil

to timer i videregående opplæring for den enkelte elev. Ved alle skolene med slik opplæring som vi har besøkt, forstår lærerne dette som for lite. Ved noen skoler er en bevisst på at opplæring utenfor klasserommet ikke skal oppleves som «strafferunder». Andre steder er det skolebussens rutetider som forsterker rammene for skoledagen.

En gjennomgående erfaring er at det bør settes grenser for heterogenitet innad i klasserommet hvis alle skal ha utbytte av opplæringen. Dette gjelder aldersspredning i innføringstilbud på barnetrinnet, spredning i elevenes skoleerfaring i grunnskoleopplæring for de som er 16 år og eldre eller i innføringstilbud i ungdomsskolen og videregående opplæring. Dette kan være en erkjennelse også hos skoleeier, samtidig som rektorer som enhetsledere med økonomiansvar, kan vurdere det annerledes.

Det siste året har vi stilt direkte spørsmål til informanter på skoleeier- og skolenivå om de opplever uklarheter eller flaskehals i lovverket som begrenser nyankomnes deltakelse i eller fullføring av utdanning. I svarene pekes det på flere forhold: behov for tydeligere retningslinjer for hvordan lov- og regelverk skal tolkes, uklare ansvarsforhold for 16- og 17-åringer, vilkår for vitnemål og fagbrev samt endringer for norsk og engelsk i yrkesfaglige utdanningsprogram. Alle disse forholdene omtales i de tre neste delkapitlene.

Uklarheter og mangler i lovverket

Behovet for klarere retningslinjer gjelder tolkning av lov- og regelverk som særlig angår nyankomne barn og unge. Det oppstår stadig spørsmål som det er svært tidkrevende og komplisert å finne ut av, og selv jurister kan streve, blir det fremholdt. Det synes å være behov for både mer oppdaterte og mer omfattende veiledninger på et lett forståelig og klart språk.

Fylkeskommunen har ansvar for ungdom som har fullført grunnskolen og derfor ikke nødvendigvis for alle som er 16 år eller eldre. Likevel synes en del kommuner å være overbevist om at det er fylkeskommunen som har ansvar for 16-åringene. Tilskuddet for å gi opplæring i norsk og samfunnskunnskap er fjernet for 16- og 17-åringer ettersom de er ute av integreringsloven, og dette gjør knivingen om hvem som skal betale for norskopplæringen ekstra skarp. Enkelte informanter erfarer at forståelse for de faktiske forholdene mangler selv hos IMDi, mens «Udir opplever [...] at det ikke foreligger en felles tolkning i kommuner og fylkeskommuner om ansvar for opplæring i norsk og samfunnskunnskap for ungdom mellom 16–18 år etter iverksettelsen av ny integreringslov (Udir 2023b, side 9). Det kan synes som kommuner og fylkeskommuner over tid har kommet til en viss enighet. Vi hører at også statsforvalter eksplisitt har forventet at dette skal skje, men den politiske enigheten som kreves, oppleves som skjørere enn bestemmelser som er hjemlet i lovverket.

Det varierer mellom fylkeskommunene i vår casestudie hvordan en ser på kravet til å dokumentere gjennomført grunnskole for å kunne få rett til videregående opplæring. Mens noen gjør en skjønnsvurdering ut fra den nyankomnes alder og opprinnelseslandets utdanningssystem, krever andre fylkeskommuner dokumentasjon i form av kopi eller bilde av papirer, alternativt realkompetansevurdering for å kunne tilkjenne denne retten. Det vekker bekymring blant våre informanter at grunnlaget for å tilkjennes rett til videregående opplæring er avhengig av hvilken fylkeskommune den nyankomne er bosatt i. Det bekymrer også at det kan ta tid før vedkommende får et skoletilbud. Utdanningsdirektoratet er kjent med denne variasjonen (2023b, 8) og fant også at mange fylkeskommuner manglet oversikt over nyankomne i videregående-alder. At ungdom som ikke har vært innom norsk ungdomsskole, faktisk søker videregående opplæring er det springende punkt ifølge representanter for skoleiere i vår studie. Som Tyldum mfl. (2024) poengterer, vil sikring av god oversikt være avhengig av en kontinuerlig og tett dialog mellom kommune og fylkeskommune.

Krav om bestått engelsk og andre fremmedspråk

Kravet om beståttkarakter i engelsk for å få vitnemål i videregående opplæring har vært gjeldende over lang tid. Det flere av våre informanter opplever som urimelig, er at en del nyankomne elever som aldri tidligere har hatt engelsk som fag, skal vurderes på lik linje med elever med all skolegang fra Norge. For avgangselever fra ungdomsskolen vil engelskkarakteren kunne påvirke tilgangen til de mest populære videregående skolene, der hvor opptaket er karakterbasert. For studiespesialisering i videregående vil beståttkarakter i engelsk være avgjørende for å få vitnemål. For yrkesfag er dette avgjørende for å få fagbrev, med mindre det gjøres fritak på grunnlag av lærevansker, noe PP-tjenesten kan hevde at det ikke er grunnlag for. Fagbrev versus kompetansebevis vil påvirke lønn og arbeidsvilkår, noe som igjen påvirker muligheter for økonomisk uavhengighet. Det spørsmålet mange reiser, er hvorfor det ikke kan opprettes læreplan i engelsk for elever med kort botid på linje med læreplan i grunnleggende norsk og læreplan i norsk for elever med kort botid. Samtidig vil det være fare for at en slik alternativ læreplan får lavere status i arbeidslivet eller er en hemske for den enkelte innenfor høyere utdanning. Med mål om at også nyankomne uten tidligere engelskferdigheter skal lære engelsk og vurderes på lik linje med andre, må en se på hvilke støttestrukturer som trengs og hvordan muligheter i regelverket kan utnyttes bedre. En underutnyttet ordning er muligheten for omdisponering av inntil 25 prosent av timene i fag for enkeltelever, og denne ordningen gjelder på alle trinn i grunnopplæringen.²⁶

²⁶ Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/Udir-1-2015/Vedlegg-1/1/1.3/>

Beståttkarakter i andre fremmedspråk i studieforberedende programmer er også et vilkår for å få vitnemål. Også her er fritak mulig på grunnlag av dysleksi eller andre dokumenterte lærevansker. Mange kan gå opp som privatist i et språk de kan fra før, men dette gjelder for eksempel ikke swahili eller rumensk. Alternativet er å gå opp for eksempel i tysk, hvilket noen av våre informanter hevder er et urimelig krav overfor nyankomne som allerede har en stor arbeidsbyrde med norsk som andrespråk, og som i utgangspunktet allerede kan ett eller flere andre språk. Timene i andre fremmedspråk kan i stedet brukes til styrking av norsk (og engelsk) når elevene kan gå opp til eksamen som privatist i et språk de behersker. Kravet om bestått andre fremmedspråk er på denne måten også til fordel for nyankomne elever som både får frigjort tid og dokumentert ferdigheter de allerede har.

Norsk og engelsk i yrkesfaglige program

Av nyere dato er bestemmelser i det nye læreplanverket etter fagfornyelsen om at engelsk og norsk i yrkesfaglige programmer bare gis henholdsvis første og andre år. Erfaringene i våre caseskoler er at mangel på kontinuitet i norskfaget rammer ikke bare nyankomne, men også andre elever. Det kan innvendes at utviklingen i norsk ikke bare må foregå i norsktimer, men bør være alle faglæreres ansvar. Det problematiske er at skoler strever med å finne plass til særskilt norskopplæring uavhengig av norskfaget og innenfor timeplanen. For nyankomne som ikke har hatt engelsk i tidligere skolegang oppfattes det som ekstra krevende at de skal ha det som et avsluttende femtimersfag over bare ett år. Både for norskfaget og engelskfaget i yrkesfaglige programmer kan det igjen hevdes at muligheten for omdisponering av inntil 25 prosent av timene i fag for enkeltelever er underutnyttet. Bruk av denne ordningen stiller krav til god planlegging for den enkelte eleven.

En forskjell mellom forvaltningsorganer i velvillig versus streng lovtolkning ble poengtert av Thorshaug og Svendsen (2014), den gang spesifikt for nyankomne med lite skolebakgrunn. Velvilje eller strenghet i lovtolkning har konsekvenser for den enkelte nyankomne elevens fremtid. Om en relativt ureflektert vurderer nyankomne på lik linje med andre søkere eller elever, vil det i praksis bety hardere konkurransevilkår for ungdom som har ankommet sent i skoleløpet.

Stabilitet og endring i tilbud

Antall nyankomne barn og unge synes å spille en viktig rolle for utvikling og opprettholdelse av opplæringstilbud til målgruppen, enten det er snakk om egne klasser eller forsterket norskopplæring for elever i ordinære klasser. Under noen av de første skolebesøkene i dette prosjektet tidlig våren 2022, ble det bemerket at det hadde kommet få nyankomne elever den siste tiden, og at det kunne skyldes

at det var vært svært krevende å bevege seg mellom land under pandemien. Nedlegging av asylmottak etter at tilstrømningen fra særlig Syria og Afghanistan for nesten ti år siden stanset opp, er en annen erfaring som omtales på lokalt nivå. De viktigste forholdene som påvirker stabilitet og endring synes derfor å være antall nyankomne elever og lærerkompetanse, og disse er til en viss grad avhengige av hverandre. Organiseringen av opplæringstilbudene virker inn på mulighetene for å ha stabil kompetanse på skolene. For eksempel vil mottaksskoler i kommunen borge for relativt stabile kompetansemiljøer og forutsetninger for profesjonelle læringsfelleskap. Dette er likevel avhengig av en viss tilstrømning av nyankomne elever.

Nasjonal statistikk kan illustrere store endringer over de siste årene: Antall arbeidsinnvandrere økte især fra 2004 med innlemmingen av Øst-Europa i EØS og nådde en topp i 2011 med 26.750. Arbeidsinnvandrere i denne perioden var ofte fra Polen og Litauen. Den forrige toppen i antall flyktninger var på 15.232 i 2016. Blant disse var det særlig mange fra Syria, Eritrea og Afghanistan.²⁷ Fjoråret, 2023 var et rekordår for bosetting av flyktninger i Norge: 33.000, hvorav drøyt 29 000 var fra Ukraina. Myndighetene har bedt norske kommuner bosette ytterligere 37.000 i 2024.²⁸

Situasjonen med stor tilstrømning av fordrevne fra Ukraina synes å tydeliggjøre styrker og svakheter i mottak av nyankomne elever. Mangel på lærere med relevant kompetanse er den oftest rapporterte utfordringen med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud, ifølge kommunale skoleeiere og grunnskoleledere (Bergene mfl. 2023, 174). Utdanningsdirektoratet finner det samme i en egen spørreundersøkelse til fylkeskommunene. Samtlige fylkeskommuner som svarte, oppga at de trenger mer kompetanse på «norsk som andrespråk», mange av dem også «flyktninger og traumer», «tospråklig fagopplæring» og morsmålsopplæring, foruten kompetanse «i laget rundt eleven» (Udir 2023b, 19). Også der hvor det finnes relevant kompetanse, kan ytterligere utvidelse av tilbud til nyankomne bli problematisk, har fylkeskommuner rapportert. Andre fylkeskommuner peker på varierende kompetanse mellom skolene. Udir bemerker videre at mange fylkeskommuner, om enn ikke alle, har inntak til midlertidige tilbud, som forberedende klasser, kombinasjonsklasser og lignende. Udir viser til at strukturen, med søkning og inntak til videregående opplæring én gang i året, gjør det vanskelig å ta inn elever fortløpende. Udir antar også at dette har sammenheng med at elevene i videregående må ha mulighet til å oppnå et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag i løpet av skoleåret (Udir 2023b, side 27–28).

²⁷ SSB: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring> Lesedato 1.3.2024.

²⁸ Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-flyktninger-bosatt-i-2023/id3021169/>

Et siste poeng som angår stabilitet og endring, er den nye erfaringen med at innholdet i innføringstilbud, slik det har vært utviklet, ikke passer særlig godt for ukrainske fordrevne som ny elevgruppe. Innholdet i tilbud har over tid, i alle fall i noen grad, vært utviklet for nyankomne med mindre, og eventuelt avbrutt, skolegang. Dermed er det ingen automatikk i at skoler med erfaring med nyankomne elever kan møte behovene hos fordrevne barn og ungdommer fra Ukraina.

Vilkår for systematiske forsøk

Som nevnt i kapittel 1.1 skal dette prosjektet berede grunnen for fremtidige systematiske forsøk. Erfaringene som en nå gjør om hvordan innføringstilbud som ble utviklet for flyktninger fra blant annet Syria og Afghanistan, ikke passer så godt for fordrevne fra Ukraina, tilsier at overførbarhet er et kritisk spørsmål. Det vil si at det samme innføringstilbudet kan ha ulike effekter på tvers av grupper med ulike behov. Å utvikle et godt tilbud for én gruppe kan altså ha begrenset overførings-verdi til en annen gruppe senere. Dessuten vil et lavt antall nyankomne vanskelig-gjøre effektstudier (Lødding mfl. 2020). Små grupper vil kun ha forklaringskraft til å identifisere effekter som er større enn det man kan forvente å finne. Lødding mfl. (2020) fremhevet det svake datagrunnlaget om nyankomne elever som den største utfordringen for å undersøke hvordan ulike tilbud til nyankomne elever virker. Slike undersøkelser krever detaljert og konsistent informasjon om typer av tilbud over tid. Vi har sett at det varierer mellom skoler og mellom skoleeiere hva innholdet i de ulike tilbudene er. Ideelt sett trenger en også kartleggingsresultater som indikasjon på ferdigheter forut for deltakelse i tilbudene. Også på dette område synes det å gjenstå et betydelig arbeid dersom det er ønske om å etablere og tilgjengeliggjøre egnede data.

11.3 Erfaringer med opplæringstilbud

Å lære norsk, å lære fag og å få venner er tre sentrale behov hos nyankomne elever som opplæringstilbudet i størst mulig grad må møte (Lødding mfl. 2022). Samtidig er trygghet en forutsetning for læring, noe vi har sett at lærere, ikke minst på barnetrinnet, legger stor vekt på. Et opplæringstilbud i egne klasser for nyankomne oppfattes å kunne styrke følelsen av trygghet og tilhørighet, mens noen skoleledere hevder at egne klasser også kan være lite utfordrende faglig. Dette er en erfaring blant ukrainske elever om innføringstilbud, men også en vurdering mange av dem gir uttrykk for når de sammenligner læringstrykk mellom de to skolesystemene (Mathisen mfl. 2023). Vår casestudie viser likevel at både lærere og elever oppfatter at egne klasser skaper bedre rom for individuell oppfølging. Forutsetningen er uansett at tilbudet ikke oppleves som en «tulleskole», det vil si et «fritidstilbud» eller et «selvstudium», slik vi har sett eksempler på i denne rapporten.

Nyankomne i egne klasser kan ha viktige sosiale relasjoner seg imellom og kan derfor på ingen måte oppfattes som venneløse, men nyankomne elever i alle typer opplæringstilbud uttrykker ønsker om å bli bedre kjent med og få venner blant majoritetsnorske elever. Dette tilsier at ulike typer tilbud har ulike styrker og svakheter, slik at ett tilbud vanskelig innfrir alle behov.

I lærersurveyen kommer det frem en signifikant forskjell i vurderingen av om elever er trygge på å snakke norsk i klasserommet. Blant lærere med mest erfaring fra ordinære klasser svarer 60 prosent at ingen eller de færreste elevene er trygge på dette, mens 38 prosent svarer på samme måte blant lærere som mest underviser i egne klasser. Elevintervjuene bekrefter dette mønsteret (Lødding mfl. 2022) som kan forstås i lys av makt- og statusforskjeller mellom innlærere og brukere av målspråket (Norton Peirce 1995, Darwin & Norton 2017). Dette betyr at forskjeller gjør seg gjeldende med hensyn til hvem det er verdt å lytte til og hvem som anses som verdige talere. Som beskrevet i kapittel 2 er bruk av målspråket, det vil si antakelser, utprøving og justeringer vesentlige deler av innlæringsprosessen.

Vilkår ved opplæringstilbud for at elever skal lykkes

Svarene på spørsmålet om hva som skal til for at elevene skal lykkes og fullføre utdanningen, har mange viktige elementer som synes å henge sammen, som beskrevet i kapittel 7 om inkludering som rettighet, inspirert av Jortveit (2018). Der er dette eksemplifisert ved Elving ungdomsskole og kombinasjonsklassene ved Glimre vgs. Helt grunnleggende er erkjennelsen av at nyankomne elever trenger noe annet enn de kan få i en ordinær klasse. Også ved Elvåg videregående skole er dette et sentralt premiss. Der ble den nokså utbredte oppfatningen om at læring går fortere i ordinære klasser, imøtegått med erfaring for viktigheten av å bygge et solid fundament, ikke minst for å lære norsk skriftspråk. Fra praksisfeltet lærer vi også at differensiering med tanke på tidligere skoleerfaring er avgjørende for at alle elever skal oppleve mestring og utvikling. Flexibilitet er viktig i flere henseender, for nivådeling av grunnskoleopplæringen med lettere individuell progresjon og for hospitering og forsering av fag. Krav til at lærerne har andrespråkspedagogisk utdanning, understøtter et poeng om at de skal kunne være lærere og ikke først og fremst omsorgspersoner for nyankomne elever. Samtidig er dette muliggjort ved at det er bygget et godt lag rundt eleven, med helsesykepleier, psykolog og miljøarbeidere, men også skolelos som jobber for at ulike elever kan samhandle.

Inkludering som verdighet involverer andrespråksdidaktiske praksiser som verdsetter de nyankomne elevenes ulike språkkompetanser, identiteter og erfaringer. Vi ser imidlertid en forskjell mellom Elving ungdomsskole og Glimre vgs. i bruken av morsmåls lærere. Mens Elving på linje med flere andre grunnskoler anser morsmåls lærere som ganske avgjørende for nyankomne elevers læring, synes

det som ikke bare mange språk, men også sterkere faglig spesialisering gjør spørsmålet langt vanskeligere i videregående opplæring. Det argumenteres for nettbaserte løsninger, særlig på skoleeiernivå, mens de som etablerer og utvikler slike løsninger, ser at dette krever mye av skolene som skal bruke ressursene.

I likhet med Jortveit (2018) har vi funnet at lærere kan vektlegge godhet i inkluderingen av nyankomne elever på en slik måte at ønsket om å gjøre det trygt og «koselig» for dem går på bekostning av deres tilgang til kunnskap og rett til læringsutbytte. Også i denne rapporten antyder vi, som Jortveit, at dårlige rammebetingelser, urimelige vilkår eller lav prioritering av kompetanseutvikling ved skolen er forhold som det er vanskelig for lærere alene å gjøre noe med.

Erfaring med overganger og tillit til tilbudstyper

Lærersurveyen indikerer at beslutningen om at en elev er klar for overgang til ordinært tilbud i første rekke baseres på kartleggingsresultater, og i stor grad også på profesjonelt skjønn. De to formene for beslutningsgrunnlag er ikke gjensidig utelukkende, trolig er det viktigheten av å bruke flere tilnærminger som skinner igjennom i lærernes svar. Når én av tre svarer at tidsbegrensningen for det egne opplæringstilbudet er avgjørende, må det sees i sammenheng med at innføringstilbudet kan vare i maksimalt to år for den enkelte eleven. Det er flere som mener at elevene ofte eller alltid er klare for overgangen enn de som mener at de sjelden eller aldri er det, men litt over halvparten har valgt å svare «noen ganger». Fra intervjuene vet vi at der hvor nyankomne får et innføringstilbud på en mottaksskole i kommunen, forsøker denne skolen ofte å skaffe plass i ordinær klasse etterpå, for at eleven ikke skal måtte bytte skole samtidig med klassebyttet, men dette er også et kapasitetsspørsmål. Ved noen barneskoler legges det vekt på at en lærer følger eleven til den nye skolen. Ved Ivring voksenopplæringscenter erfarer de at elever kan komme tilbake og spørre om å få gå der litt til, fordi de ikke klarer å følge opplæringen på videregående nivå. Kostnaden forbundet med 18 i stedet for 17 elever i en klasse mener lederen er ubetydelig og dessuten forsvarlig i et langsiktig samfunnsperspektiv. Vi vet ikke hvor vanlig et slikt «tilbakehopp» i utdanningsløpet er, men gitt den nevnte tidsbegrensningen er det vanskeligere å gå tilbake til et innføringstilbud.

Siden skoleeier er økonomisk ansvarlig er det ikke overraskende at de kan argumentere for tilbud i ordinære klasser for nyankomne elever fremfor egne klasser. Vi ser også at direkte plassering i ordinær klasse er et prinsipielt spørsmål for enkelte skoleeiere som hevder at dette fremmer læring og bygging av sosiale relasjoner. Det ser imidlertid ut til at prinsippet er vanskeligere å forsvare jo nærmere klasserommet en kommer. I alle fall gir mange lærere uttrykk for at nyankomne elever i ordinære klasser ikke får god nok språklig og pedagogisk tilrettelegging og dessuten at det kan være vanskelig å bli kjent med dem.

11.4 Kompetanse og samarbeid

Utdanningsnivå blant lærerne som har besvart surveyen varierer, slik en også kan forvente gitt den store spredningen på klassetrinn og alder blant de nyankomne elevene som er relevante i vårt prosjekt. Beklageligvis kan vi ikke si noe sikkert om hvordan andeler adjunkter eller lektorer i våre surveydata forholder seg til utdanningsnivå blant lærere generelt. Vi må likevel anta at andelen med migrasjonsrelatert utdanning er betydelig høyere blant disse respondentene som underviser nyankomne elever, enn blant lærere generelt.

Cirka 22 prosent har norsk som andrespråk, enten integrert i lærerutdanningen, som videreutdanning eller begge deler. På samme måte har til sammen cirka 16 prosent flerkulturell pedagogikk. Disse to typene migrasjonsrelatert utdanning er omtrent som i Rambølls (2016) undersøkelse, som også var rettet til lærere som underviser nyankomne elever, gjennomført høsten 2015. Vi finner imidlertid en fordobling fra åtte prosent hos Rambøll til 16 prosent i vår undersøkelse i andel med andrespråkspedagogikk. Noe av forklaringen kan være tilgang til videreutdanningen som nettopp heter andrespråkspedagogikk innenfor *Kompetanse for kvalitet*. I perioden 2017-2021 fikk 1230 søkere tilbud om plass i dette studiet.²⁹

En overvekt av lærerne fremhever nytte av utdanningen de har, men enda flere vektlegger nytte av undervisningserfaring. I delrapporten fremhevet vi språktypologi, det vil si variasjon i ulike språks struktur og oppbygging, som noe som lærere med formell andrespråkspedagogisk kompetanse særlig verdsatte, og som noe som de uten formell utdanning ønsket mer kunnskap om. Et slikt kompetansebehov kommer også frem i lærersurveyen, hvor nesten tre av fire oppgir at de har behov for opplæring i flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk eller tilsvarende. Drøyt to av tre mener de behøver opplæring i psykososiale forhold, inkludert psykologi og traumehåndtering. I delrapporten fremhevet vi også et slikt behov blant lærere samtidig som de ofte uttrykte respekt for ekspertise på feltet.

Utvikling av kompetanse på psykososiale utfordringer er mulig gjennom kurs som NKVTS holder. Også PP-tjenesten bidrar til slik kompetanseheving i noen av våre casefylker. Når det gjelder kompetanseutvikling i norsk som andrespråk eller andrespråkspedagogikk, har vi sett at det foregår både etter- og videreutdanning i noen av casefylkene. Etterutdanning er blant annet tenkt som inspirasjon for å få flere lærere til å ville gå i gang med videreutdanning som deltidsstudium ved siden av arbeidet. Vi vet imidlertid at søkningen har vært langt sterkere enn tilbudet (Lødding mfl. 2022, figur 9.1), men antall søkere med tilbud økte fra 211 til 353 fra 2022 til 2023. Sammenholdt med antall søkere, økte andelen innfridde

²⁹ Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunn-skole/videreutdanning-for-larere-soknader/>

søknader fra 40 til 48 prosent i samme tidsrom, samtidig som antall søkere økte med 39 prosent på ett år.³⁰

Kjennetegn ved gode samarbeidsforhold mellom lærere har vi beskrevet som et aktivt miljø for faglige diskusjoner, eksemplifisert ved Innset som har høyt kvalifiserte lærere med stor interesse for fagfeltet andrespråklæring og det de selv kaller et «litt nerdete profesjonsfellesskap» (Lødding mfl. 2022, 119). På skoler hvor lærere som underviser nyankomne elever er få og til dels alene om oppgaven, vil fagfellesskap på tvers av skoler være viktig. Vi ser initiativ fra fylkeskommuner for å få dette til gjennom etablering av ressurskoler som etter hvert er tenkt å bistå andre skoler i deres profesjonelle utvikling. En innsikt fra annen forskning er at profesjonelle læringsfellesskap utvikler seg ikke bare gjennom orientering om å utfordre eksisterende praksis, men også ved å stabilisere god praksis (Tronsmo og Nerland 2018). Det avgjørende for morsmåslærere er å få anledning til å delta i planleggingen og utviklingen av undervisningen, det vil si at de opplever å være del av profesjonsfellesskapet på skolen. Med små stillingsandeler for morsmåslærere på hver skole innenfor samme kommune er nettopp det faglige fellesskapet meget krevende å realisere. Flerspråklige lærere med kompetanse i bruk av ulike verktøy som er egnet for nyankomne barn, har vært fremhevet av PP-ledere som viktige samarbeidspartnere. Tidligere har vi bemerket den viktige rollen flerspråklige assistenter kan ha i det praktiske skole-hjem-samarbeidet (Lødding mfl. 2022).

Ved pedagogiske utfordringer rapporterer lærerne at de i størst grad får støtte fra skolens ledelse og fra faglærere, og i mindre grad fra morsmåslærere eller -assistenter, men sistnevnte rapporteres ofte som ikke relevant. Støtte fra andre profesjonsgrupper på skolen (helsesykepleier, psykolog, minoritetsrådgiver og miljøarbeider) bekreftes oftere enn det benektes, mens for støtte fra ansatte i PPT svarer lærerne oftest benektende. Nesten ni av ti lærere mener de kan utforme undervisningen slik de selv ønsker, men nesten halvparten svarer bekreftende på at lærerne ved skolen som underviser nyankomne elever, mest overlates til seg selv.

11.5 Vilkår for god opplæring

Prosjektets overordnede problemstilling om hva som kjennetegner gode opplæringstilbud og hvilke vilkår som synes å være avgjørende for å kunne gi nyankomne elever god opplæring, ble konkludert slik i delrapporten (Lødding mfl. 2022, side 181):

³⁰ Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunn-skole/videreutdanning-for-larere-soknader/>

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.

Konklusjonen er blitt styrket gjennom det siste året med innsamling og analyse av et stort kvalitativt intervjumateriale. Vi vurderer også at disse kjennetegnene ved skolen er viktigere enn type opplæringstilbud i seg selv. Prinsippet om en inkluderende skole er helt forskjellig fra en idé om at når de nyankomne elevene bare har lært seg norsk, kan de bli integrert. Inkludering tar mangfoldet av ressurser, kunnskaper og identiteter blant alle elever som et utgangspunkt for å fremme deres deltakelse og utvikling i et skolefelleskap. Det vil si at en legger en holistisk tilnærming til grunn hvor en sørger for å gi også nyankomne elever de mulighetene som er nedfelt i lov- og regelverk. Det innebærer også at en sikrer læreres kompetanseutvikling, gir elevene tilgang til flerspråklige lærere og assistenter, sørger for at skolen har kompetanse og kyndighet i kartlegging og individuell tilrettelegging, at en legger til rette for et godt samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og sørger for at nyankomne elever har tilgang til helsetjeneste og sosialpedagogisk støtte.

Som fremhevet i kapittel 2 er inkludering en prosess som aldri vil være oppnådd fullt ut. Det betyr at skolene stadig arbeider for å demme opp for uheldige konsekvenser av tidligere beslutninger og søker å endre eller justere praksis som viser seg å ikke gi god læring for elevene.

Vi har mange ganger vært inne på at det gis økonomiske begrunnelser for at en ikke velger det som fremstår som de beste løsningene. Dette kan gjelde tilstrekkelig antall timer særskilt norskopplæring, differensiering av tilbud etter nyankomnes alder eller faglige behov, bruk av flerspråklige lærere og andre forhold, og hvor løsningene riktignok også kan ha flere begrunnelser enn økonomi. Likevel er det verdt å merke seg hvordan opplæringstilbud for nyankomne elever noen steder eksplisitt blir satt i en større sammenheng. Dette kan være behov for fagfolk og for arbeidskraft, at en kommune preget av befolkningsnedgang trenger de flotte ungdommene som en gang kom som enslige mindreårige flyktninger, eller at kostnadene både for individene og samfunnet er store når elever ikke opplever mestring. Derfor kan det tilføyes at et godt opplæringstilbud også ledsages av langsiktige perspektiver på viktigheten av å kvalifisere nyankomne barn og ungdommer for fremtiden.

11.6 Anbefalinger til skoler og skoleeiere

Sikre god inkludering gjennom kompetanseutvikling

Resultatene fra dette prosjektet viser at det er krevende å gi et tilpasset opplæringstilbud dersom nyankomne elever får lik opplæring som ordinære elever. Samtidig skjer ikke god inkludering og læring av seg selv i egne tilbud for nyankomne. Våre analyser viser at skolene trenger formelt kvalifiserte lærere som kan vurdere den enkelte elevens behov og utforme egnede undervisningsopplegg. Videre er det viktig at skolen også har et team av ansatte med kompetanse for å ivareta de nyankomne elevenes psykososiale behov.

Gi elevene mulighet til å benytte språk de kan, som redskap for læring

For å sikre nyankomne elevers muligheter til aktiv deltakelse i undervisningen anbefaler vi at elevenes morsmål og andre språk eleven kan, benyttes som ressurs i læring av norsk og fag. I tillegg til at man generelt legger til rette for bruk av flere språk i læringsarbeidet, kan dette også være bruk av flerspråklige lærere og assistenter og digitale hjelpemidler på ulike språk.

Bruke egnede kartleggingsverktøy og følge opp resultatene

Vi advarer mot bruk av kartleggingsverktøy som ikke er utviklet for elever med norsk som andrespråk. Det må også legges til grunn at kartlegging krever kompetanse og at resultatene skal informere opplæringen. Dette forutsetter erkjennelse av at det krever tid både å kartlegge og å følge opp norskinnlæringen blant de nyankomne elevene.

Utnytte muligheter som finnes i lovverket

Vi anbefaler at skolene i større grad gjør bruk av muligheter som lovverket åpner for, blant annet bestemmelsen som gjelder alle trinn i grunnopplæringen om at inntil 25 prosent av timene i fag kan omdisponeres for den enkelte elev i ordinære tilbud, for å sikre bedre individuell tilrettelegging. I innføringstilbud gir avvik fra læreplan, kompetansemål og timefordeling rom for å forberede elevene på den ordinære opplæringen, ikke minst i engelskfaget. Her vil utvikling av en læreplan i engelsk for elever med kort botid være til hjelp (se nedenfor).

11.7 Anbefalinger til nasjonale utdanningsmyndigheter

Styrke tilbud om videreutdanning for lærere i andrespråkspedagogikk

Læreres formelle kompetanse i andrespråklæring og erfaring fra undervisning av nyankomne elever synes avgjørende for at elevene skal kunne delta i opplæringen, lære norsk og videreutvikle sine kunnskaper. Etterspørselen av videreutdanning i andrespråkspedagogikk er større enn tilbudet, og det er uheldig at mange nyankomne undervises av lærere som ikke har formell kompetanse i andrespråkspedagogikk eller tilsvarende.

Hvis Utdanningsdirektoratet ønsker at deres kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk skal brukes, må det tilbys opplæring i bruk av dette. Slik kompetanse må også vektlegges av tilbyderne av videreutdanning i andrespråkspedagogikk. Det er viktig å stimulere til utvikling av lokale kompetanseutviklingsprosjekter og vurdere hvordan disse kan kombineres med etter- og videreutdanning i regi av universiteter og høyskoler.

Styrke kompetanseutvikling i psykososiale utfordringer og traumehåndtering

Kompetanse på migrasjonsrelatert stress og konsekvenser av traumatiske opplevelser er en forutsetning for å gi de nyankomne elevene som trenger det, kvalifisert støtte. Vi anbefaler at det gis mer opplæring og kompetanseheving på migrasjonsrelatert stress og traumer både blant ansatte i elevtjenesten og til lærere som underviser nyankomne elever.

Utvikle veiledninger til lov og regelverk som angår nyankomne elever

Med ny opplæringslov og forskrifter til denne vil tolkningsveiledninger være svært viktige. Vi erfarer at veiledninger til dagens lovverk også er sterkt etterspurt. Det gjelder blant annet tydeliggjøring av ansvarsfordeling mellom kommuner og fylkeskommuner for nyankomne 16- og 17-åringer med gjennomført grunnskole. Det gjelder også hvordan man skal forstå og operasjonalisere formuleringer som «tilstrekkeleg dugleik» som er kravet for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring, eller hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring skal anses som nødvendig, jf. opplæringslovens §2-8 og 3-12.

Styrke engelskopplæringen for elever som tidligere ikke har hatt engelsk som fag

Slik dagens planverk legger opp til, med samme mål og krav i engelsk til nyankomne som til elever som har all skolegang fra Norge, må en gjøre kritiske vurderinger av hvilke støttestrukturer som trengs. Omdisponering av inntil 25 prosent av timene i fag er en underutnyttet mulighet i lovverket, som skoler kan påminnes i en veiledning. Utvikling av en ny læreplan i engelsk for elever med kort botid innenfor innføringstilbudene kan bidra til bedre forberedelse til ordinær opplæring.

Utvikle ordningen med privatisteksamen i andre fremmedspråk

Muligheten innenfor studieforberevende programmer for å ta privatisteksamen i morsmål eller et annet språk eleven kan, vil frigjøre tid til særskilt norskopplæring og arbeid med andre fag, i tillegg til dokumentasjon av kompetanse. Det er behov for å inkludere flere språk, eventuelt også se på muligheter for muntlig vurdering, i ordningen.

Vurdere endring i fag- og timefordeling i yrkesfag

Vi finner at skoler strever med å finne gode løsninger for norskopplæring til nyankomne elever etter at norskfaget er tatt ut av yrkesfaglige vg1. For en del nyankomne i yrkesfag er det også uforholdsmessig krevende at engelskfaget bare gis i vg1 som et femtimersfag. Det bør vurderes å endre timefordelingen for disse fagene mellom vg1 og vg2 i yrkesfaglige programmer.

Referanser

- Alisic, E., Zalta, A. K., Van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K., & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA, OsloMet. Storbyuniversitetet, Rapport 9/19.
- 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., Samuelsen, Ø.A., Tahir, H., Vonen, M.N., Daus, S., de Besche, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2023*. Oslo: NIFU-rapport 2023:26.
- 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.
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P., & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7(6), 881-891.
- Book, P. (2022). *Deltakelse i naturfag i språklig heterogene klasser. En studie av fem flerspråklige mellomtrinnslevers involvering i naturfaglige representasjoner*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. DOI:10.1191/1478088706qp0630a.
- Bronstein, I. & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1), 44-56.
- 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.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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*, 208(2011), 5–24.
- 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.
- 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.
- 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. & 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.

- 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. Springer Science+Business Media LLC.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J. og Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Gjerustad, C. & Bergene, A.C. (2020). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020. En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*. Oslo: NIFU-rapport 2020:17.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. og Borlaug, S.B. (2021) *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021. Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor 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*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. s. 190-213
- Golden, A., & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråkskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevers skriving i skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 7, 23 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.6475>
- Golden, A. & Monsen, M. (2023). Vurdering av tekster skrevet til norsksprøvene for voksne. I A. Golden & E. Selj (Red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring, elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 245–262.
- Hernes, V., Deineko, O., Myhre, M.H., Liodden, T. & Staver, A.B. (2022). Ukrainian refugees – experiences from the first phase in Norway. Oslo: NIBR Report 2022:11.

- 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.
- IMDi (2022). *Minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler*. <https://www.imdi.no/negativ-sosial-kontroll/mangfoldsradgivere-pa-skoler>.
- Iversen, J.M.V, Haraldsvik, M. & Nyhus, O.H. (2021). Ulikheter i lærerstatistikk. SØF-rapport 4-21. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS og Senter for økonomisk forskning.
- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Oslo: 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: Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(3), 259–270.
- 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.
- 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, Friborg O, Idsøe T, Sirin S & Oppedal B. (2016), Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *International Journal of Behavioural Development*, 42(1): 52-63.
- Kjelaas, I. og Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkslever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøllesdal 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.
- Knudsmoen, H., Mausethagen, S. & Dalland, C. (2022). Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 8, 189–203.

- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1): 1–20.
- 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). *Sluttrappport helseprosjekt elever 16-19 år med kort botid*. Oslo: 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*, s. 27-51. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- 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.
- Lundh, L. (2022). *Playing and belonging. An ethnographic study of music education and processes of inclusion in a culturally diverse elementary school*. Ph.D.-avhandling, Oslo: OsloMet Storbyuniversitetet.
- 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.
- Lødding, Berit (1998): *Med eller uten rett. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport 1997 fra prosjektet Etniske minoriteter*. Oslo: NIFU rapport 1998:4.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrappport 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*. NIFU-rapport 2020:18. Oslo: NIFU og Fafo,

- Lødding, B., Kindt, M.T., Randen, G.T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F.F., Vika, K.S & Grøgaard, J.B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Oslo: NIFU-rapport 2022:26.
- Mathisen, T., Seeberg, M-L., Skiple, A. (2023). *Barn og unge i familier med fluktbakgrunn. Erfaringer med inkludering og tilhørighet*. Oslo: Velferdsinstituttet NOVA, NOVA-rapport 12/2023. OsloMet Storbyuniversitetet.
- Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Monsen, M., & Holm, L. (2018). Perspektiver på testing av flerspråklige barns lesing på et andrespråk. In A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Eds.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (pp. 404-421). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mæland, 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.
- NAFO (2023). Særskild språkopplæring i ny opplæringslov. <https://nafo.oslomet.no/saerskild-sprakopplaering-i-ny-opplaeringslov/>
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M. og Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179.
- Nickow, A., Oreopoulos, P. og Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on pre-k-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. NBER Working Paper 27476
- Nilsson, J. (2023). «Vi ser om dom flyter typ» Att utveckla en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever – möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv. Doktorgradsavhandling, Institutionen för ämnesdidaktik, Stocholm: Stockholms universitet.
- 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.
- Oppedal, B., Seglem, K.B., Jensen, L. (2009). *Avhengig og selvstendig. Enslige mindreåriges stemmer i tall og tale*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Rapport 2009:11.
- Oppedal, B. & Welde, A. (2021). *Ungdom med kort botid i Norge. Erfaringer fra den første covid-19- nedstengningen*. Rapport. Oslo: Folkehelseinstituttet, Helseetaten og Byrådsavdeling for arbeid, integrering og sosiale tjenester, Oslo kommune.
- 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.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 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 flerspråklighet 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.
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ringrose, P., Kristensen, G.K. & Kjelaas, I. (2023). 'Not integrated at all. Whatsoever': Teachers' narratives on the integration of newly arrived refugee students in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2023.2184508
- Rytter, M. (2019). Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos*, 84(4), 678–697.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate:

- multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101971.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringssamtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever. I 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
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. I M. Nussbaum & A. Sen (Red.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- 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.
- Solhaug, A. K., Oppedal, B., Røysamb, E., & Calam, R. (2024). Life Satisfaction among Unaccompanied Refugee Minors: Associations with Traumatic Events and Daily Hassles. *Journal of Child & Adolescent Trauma*.
<https://doi.org/10.1007/s40653-023-00579-1>
- Statistisk sentralbyrå (2020). Sentralitetsindeksen. Oppdatering med 2020-kommuner. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/413602?ts=17085d29f50>
- 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: Cappelen Damm Akademisk.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt". Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- 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>
- Titzmann, P., & Lee, R. (2018). Adaptation of Young Immigrants: A Developmental Perspective on Acculturation Research. *European Psychologist*, 23(1) DOI:[10.1027/1016-9040/a000313](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000313)
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tronsmo, E. & Nerland, M. (2018). Local curriculum development as object construction: A sociomaterial analysis. *Teachers and Teacher Education* 72, 33–43.
- Tyldum, G, Aspøy, T.M., Lysvik, R.R. & Dapi, B. (2024). Fokus på formell kvalifisering. En implementeringsstudie av nye områder og grep i integreringsloven. Oslo: Fafo-rapport 2024:04.
- Utdanningsdirektoratet (2021). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- 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/>
- Utdanningsdirektoratet (2023a). *Plikten til grunnskoleopplæring – nyankomne*. Tolkingsuttalelse 17.02.2023. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2023b). *Elever fra Ukraina i videregående opplæring – undersøkelse våren 2023*. Rapport 14.08.2023. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Valenta, M. (2008). *Asylsøkerbarns rett til skole Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Vislie, L. (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 5, 16 - 21.
- Vygotskij, L. (1934/1982). *Tænkning og sprog*. København: Akademisk forlag.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wollscheid, S., Flatø, M., Næss, H.H. & Smette, I. (2017). *Effekter av opplæringstilbud for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere: En kunnskapsoversikt*. Oslo: NIFU-rapport 2017:30.
- 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

Vedlegg

Lærersurvey

Oversikt over populasjon, brutto og netto utvalg av skoler

Skolene som utgjør populasjonen, er registrert med minimum én elev som har vedtak om særskilt språkopplæring, til sammen 1820 skoler. Som utgangspunkt for stratifisering, er disse skolene fordelt på fire landsdeler og fire skoleslag.

Landsdelene er *Oslo-området*, som omfatter Oslo og Akershus, *Øst-Norge*, som omfatter Østfold, Innlandet, Buskerud, Vestfold og Telemark, *Sør- og Vest-Norge*, som omfatter Agder, Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal og *Midt- og Nord-Norge*, som omfatter Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark. Skoleslag er inndelt i *barneskoler*, *ungdomsskoler*, *barne- og ungdomsskoler* (1-10 skole) og *videregående skoler*. Dette gir 16 strata som utgangspunkt for konstruksjon av brutto utvalg. Vi trakk 30 skoler tilfeldig fra hvert stratum (landsdel og skoleslag). Dette gir et bruttoutvalg på 480 skoler av den opprinnelige populasjonen på 1820 skoler.

Den registrerte responsen fra de 480 skolene vises i tabell V1. I utgangspunktet regnes all respons med unntak av at vi ikke har hørt noen ting (skolen har ikke respondert på vår forespørsel om deltagelse) og at skolen ikke ønsker å delta i undersøkelsen, som positiv respons. Skoler som svarer at de ikke har nyankomne elever, i alt 67 skoler (14 prosent av brutto utvalg), og skoler som har sendt spørreskjema videre til lærerne enten de har gitt tilbakemelding om dette eller ikke, regnes som deltagere. Potensielt kan vi ha mottatt lærersvar fra alle skoler som videresender lenken med spørreskjema videre til sine lærere. Dette gir en sponssrate på ca. 51 prosent på skolenivå.

Tabell V1: Svarstatus på skolenivå. Antall og prosent.

Svarstatus	Antall	Prosent
Ikke-respons		
Skolen har ikke respondert på vår forespørsel	223	46,5
Skolen ønsker ikke å delta i undersøkelsen	11	2,3
Sum	234	48,8
Respons		
Skolen har videresendt lenke til lærere	179	37,2
Skolen har ikke nyankomne elever	67	14,0
Sum, netto utvalg	246	51,2
Sum brutto utvalg	480	100,0

Tabell V2: Svarstatus blant lærere. Antall og prosent.

Svarstatus	Har undervist nyankomne	Har ikke undervist nyankomne	Sum	Prosent
Svart på hele spørreskjemaet	225	0	225	64,8
Svart på deler av spørreskjema	61	0	61	17,6
Bare besvart første spørsmål	0	61	61	17,6
Sum	286	61	347	100,0
Prosent	82,4	17,6	100,0	

I analysefilen som angir lærersvar kan vi også angi svarstatus etter om respondentene har besvart hele spørreskjemaet eller bare deler av det, og om respondentene har undervist nyankomne elever (tabell V2). Tabellen viser at 82 prosent av respondentene har undervist nyankomne elever. Av disse har 79 prosent gjennomført undersøkelsen, mens 21 prosent har gjennomført deler av den. Ellers er det konsistens i svarene. De lærerne som ikke har undervist nyankomne elever har bare besvart første spørsmål i undersøkelsen. Det er i utgangspunktet ca. 18 prosent av de 347 lærerne som ikke har den undervisningserfaringen vi er interessert i.

Tabell V3: Oversikt over skoler som har vedtak om særskilt norskundervisning.

Landsdel	Skoleslag	Populasjon	Brutto utvalg	Netto utvalg	Responstrate (%)	Lærersvar	Lærere som har undervist nyankomne
Oslo-området	Barneskole	199	30	17	57	18	13
	Ungdomsskole	84	30	19	64	19	16
	1-10 skole	49	30	13	43	16	14
	Videregående	33	30	23	77	56	49
	Sum	365	120	72	60	109	92
Øst-Norge	Barneskole	253	30	10	33	11	9
	Ungdomsskole	107	30	16	53	16	14
	1-10 skole	63	30	14	47	47	33
	Videregående	49	30	22	73	42	34
	Sum	472	120	62	52	116	90
Sør- og Vest-Norge	Barneskole	327	30	10	33	11	10
	Ungdomsskole	130	30	13	43	13	11
	1-10 skole	123	30	14	47	17	15
	Videregående	60	30	13	43	20	18
	Sum	640	120	50	42	61	54
Midt- og Nord-Norge	Barneskole	127	30	14	47	14	13
	Ungdomsskole	54	30	15	50	11	7
	1-10 skole	104	30	18	60	17	16
	Videregående	58	30	15	50	19	14
	Sum	343	120	62	52	61	50
Total		1820	480	246	51	347	286

Tabell V4: Responsraten etter landsdel og skoleslag. Antall og prosent

Landsdel	Landsdel			Skoleslag	Skoleslag		
	Brutto utvalg	Netto utvalg	Responstrate (%)		Brutto utvalg	Netto utvalg	Responstrate (%)
Oslo-området	120	72	60	Barneskole	120	51	43
Øst-Norge	120	62	52	Ungdomsskole	120	63	53
Sør- og Vestlandet	120	50	42	1-10 skole	120	59	49
Midt- og Nord-Norge	120	62	52	Videregående skole	120	73	61
Sum	480	246	51		480	246	51

Det er barneskolene som har lavest responstrate med 43 prosent, ungdomsskoler og 1-10 skoler har henholdsvis 53 og 49 prosent, mens videregående skoler har høyest responstrate med 61 prosent (Tabell V4).

Tabell V3 viser at responsraten varierer ganske mye mellom strata i utvalget. Videregående skoler i Oslo-området og Øst-Norge har høyest responstrate med henholdsvis 77 og 73 prosent, mens barneskolene i Øst-Norge og i Sør- og Vest-Norge har lavest responstrate med 33 prosent. Responsraten varierer også mellom landsdeler, med 60 prosent i Oslo-området, 52 prosent i Øst-Norge og Midt- og Nord-Norge og 42 prosent i Sør- og Vest-Norge.

Beregning av vekter – utvalgsvekt og populasjonsvekt

Vi har ikke kunnskap om responsen blant lærere som underviser nyankomne elever, men tabell V3 viser at vi har lærersvar i alle 16 strata, dvs. fra alle fire skoleslag i de fire landsdelene. Vi har 109 lærersvar fra Oslo-området, 116 fra Øst-Norge, og 61 fra både Sør- og Vest-Norge samt Midt- og Nord-Norge. Tabell V3 er utgangspunkt for vurdering av representativitet og korrigering for utvalgsskjevhet ved beregning av vekter. Det er på skolenivå vi må vurdere utvalgsskjevhet. Vi har ikke informasjon om hvor mange lærere i brutto utvalg som underviser nyankomne elever og hvor stor andel av lærerkollegiet på skolen denne gruppen utgjør. Her må vi bruke de lærersvarene vi har fått – korrigert for utvalgsskjevhet på stratifiseringsvariabelen (skoleslag og landsdel) på skolenivå.

Til dette formålet har vi beregnet to vekter, én vekt som tilpasser netto utvalg av skoler til brutto utvalg (*utvalgsvekt*) og én vekt som tilpasser netto utvalg av skoler til populasjonen av skoler (*populasjonsvekt*). Den siste vekten lager en «mini-populasjon» på skolenivå og er utgangspunkt for generalisering av observasjoner og funn til alle lærere som underviser nyankomne elever i grunnskolen og videregående opplæring.

Tabell V5: Beregning av populasjonsvekt og utvalgsvekt

Landsdel	Skoleslag	Populasjon	Brutto-utvalg	Netto-utvalg	Brutto-utvalg* 0,5125	Utvalgsvekt: X= 15,375/ netto	Pop:246 / 1820= 0,135165	Popvekt =pop/ netto
Oslo-området	Barneskole	199	30	17	15,4	0,9	26,9	1,6
	Ungdomsskole	84	30	19	15,4	0,8	11,1	0,6
	1-10 skole	49	30	13	15,4	1,2	6,6	0,5
	Videregående	33	30	23	15,4	0,7	4,5	0,2
	Sum	365	120	72		3,0	49,1	
Øst-Norge	Barneskole	253	30	10	15,4	1,5	34,3	3,4
	Ungdomsskole	107	30	16	15,4	1,0	14,5	0,9
	1-10 skole	63	30	14	15,4	1,1	8,5	0,6
	Videregående	49	30	22	15,4	0,7	6,6	0,3
	Sum	472	120	62		4,3	64,0	
Sør- og Vest-Norge	Barneskole	327	30	10	15,4	1,5	44,4	4,4
	Ungdomsskole	130	30	13	15,4	1,2	17,6	1,4
	1-10 skole	123	30	14	15,4	1,1	16,7	1,2
	Videregående	60	30	13	15,4	1,2	8,1	0,6
	Sum	640	120	50		5,0	86,8	
Midt- og Nord-Norge	Barneskole	127	30	14	15,4	1,1	17,2	1,2
	Ungdomsskole	54	30	15	15,4	1,0	7,3	0,5
	1-10 skole	104	30	18	15,4	0,9	14,1	0,8
	Videregående	58	30	15	15,4	1,0	7,9	0,5
	Sum	343	120	62		4,0	46,5	
Total		1820	480	246	246	16,3	16,3	246,4

I tabell V5 er antallet desimaler i fire av kolonnene redusert til én. Vekter for korrigering av avvik fra henholdsvis utvalg (brutto utvalg) og populasjon av skoler som har minimum én elev med særskilt norskopplæring er vist i tabell V4.

Test av om vektene fungerer: Predikeres N=246 når vektene skrues på? Svar på dette spørsmålet er ja.

Så kan vi spørre, hva blir konsekvensen for estimatet på andel skoler som ikke har nyankomne elever av utvalgsvekten og populasjonsvekten? Tabell V6 viser avviket mellom observert fordeling og vektet fordeling av skoler som har nyankomne elever.

Tabell V6: Estimat på andel skoler som ikke har nyankomne elever – observert, estimat basert på utvalgsvekt og estimat basert på populasjonsvekt. Antall og prosent

Svarstatus	Observert fordeling		Utvalgsvekt		Populasjonsvekt	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Har ikke nyankomne	67	27,2	68	27,7	76	30,6
Har videresendt lenke til lærere	179	72,8	178	72,3	171	69,4
Sum	246	100,0	246	100,0	247	100,0

Vi observerer at av 246 skoler som deltar i undersøkelsen, oppgir 67 (27,2 prosent) at de ikke har nyankomne elever. Korrigerings for skjevheter i respons mellom brutto og netto utvalg påvirker i liten grad denne fordelingen. Når utvalgsvekten skrues på, estimeres at en andel på 27,7 prosent av skolene ikke har nyankomne elever. Korrigerings for skjevheter i forhold til populasjonen av skoler (N=1820) øker denne andelen til 30,6 prosent. Det er dette siste tallet som generaliseres til populasjonen av de fire skoleslagene (barneskole, ungdomsskole, 1-10 skole, videregående) i Norge. Fortsatt regner vi med at dette estimatet er for lavt. Det er sannsynlig at en høyere andel av de skolene som valgte å ikke delta i undersøkelsen ikke har nyankomne elever enn de skolene som valgte å delta i undersøkelsen, men ca. 31 prosent er fortsatt vårt estimat på denne andelen.

*Hvordan fungerer vektene på individnivå? Sammenlign populasjonsvekten (weight by populasjonsvekt_347.) og uten vektning, observerte svar (weight off.)

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Temaområder, forskningsspørsmål og kapitler hvor de er belyst i denne sluttrapporten.....	19
Tabell 3.1 Fordeling etter sentralitet av deltakende og ikke-deltakende skoler i casestudien.	39
Tabell 3.2 Antall informanter og enheter i casestudien.....	39
Tabell 4.1 Lærernes undervisningserfaring. A: Som lærer generelt. B: Som lærer for nyankomne elever. Prosent. Observervert og vektet (populasjonsestimat).....	45
Tabell 4.2 Lærernes gjennomsnittlige undervisningserfaring med nyankomne elever etter skoleslag og i utvalgte tilbud til nyankomne elever. Antall år (ikke vektet).....	46
Tabell 4.3 Lærernes formelle utdanning. Prosent. Observervert og vektet (populasjonsestimat).....	47
Tabell 4.4 Gir skolen opplæring til nyankomne elever med støtte i språk de kan fra før? Flere kryss mulig. Antall og prosent. Populasjonsestimat (100%=284).	54
Tabell 4.5 Estimert sjanse for at nyankomne elever tas rett inn i ordinære klasser eller rett inn egne klasser for nyankomne, etter skoleslag, landsdel og skolestørrelse (antall elever). Estimert ved lineær regresjon. Ikke vektet (N=252). To uavhengige spørsmål. Sum kan overskride 100%.....	58
Tabell V1: Svarstatus på skolenivå. Antall og prosent.....	172
Tabell V2: Svarstatus blant lærere. Antall og prosent.....	172
Tabell V3: Oversikt over skoler som har vedtak om særskilt norskundervisning.....	173
Tabell V4: Responsraten etter landsdel og skoleslag. Antall og prosent.....	173
Tabell V5: Beregning av populasjonsvekt og utvalgsvekt.....	174
Tabell V6: Estimert på andel skoler som ikke har nyankomne elever – observervert, estimat basert på utvalgsvekt og estimat basert på populasjonsvekt. Antall og prosent.....	175

Figuroversikt

Figur 3.1 Caseskoler (søyler) fordelt på fylker (ellipser) og med type skoleeier.	38
Figur 4.1 Lærernes stilling. Flere svar mulig. Prosent (observert N=258, populasjonsvekt N=267).	44
Figur 4.2 Lærernes ansiennitet som lærer (antall år). Antall (populasjonsvekt N=267).	45
Figur 4.3 Lærernes ansiennitet med undervisning av nyankomne elever (antall år). Antall (populasjonsvekt N=267).	45
Figur 4.4 Andel lektorer, adjunkter og annet blant lærere som underviser nyankomne elever, etter landsdel og skoleslag. Prosent (ikke vektet).	48
Figur 4.5 Andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk fordelt på om utdanningen var integrert i deres lærerutdanning eller ble gjennomført som videreutdanning. Prosent (populasjonsvekt N=267).	49
Figur 4.6 Andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk, kurs i disse tre formene for migrasjonsrelatert pedagogikk, annen relevant utdanning, samt summen av andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i utdanning og/eller videreutdanning, pluss kurs, pluss annen relevant utdanning. Prosent. (Populasjonsvekt N=267).	50
Figur 4.7 Sum andel lærere som har andrespråkspedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i grunnutdanning eller som videreutdanning (rød), pluss som kurs (svart), pluss annen relevant utdanning (beige), etter ansiennitet med undervisning av nyankomne elever. Prosent (populasjonsvekt N=267).	51
Figur 4.8 Lærernes oppfatning av nytten ved utdanning og undervisningserfaring. Prosent (populasjonsvekt N=267).	52
Figur 4.9 Lærernes vurdering av eget behov for mer kompetanse. Prosent (populasjonsvekt, N=267).	53
Figur 4.10. Skolens praksis med tilrettelegging med støtte i et språk eleven kan fra før (fire alternativer) etter det klassetrinnet eller tilbudet læreren underviser på. Prosent av lærersvar. Populasjonsestimat.	55

Figur 4.11 Andel lærere som uttrykker at de fleste eller alle nyankomne plasseres direkte i ordinære klasser eller direkte i egne klasser etter skoleslag. Prosent (N=252). Ikke vektet. To uavhengige spørsmål: Sum kan overskride 100%	57
Figur 4.12 Illustrasjon av statistisk signifikante effekter i tabell 4.5. Ungdomsskoleeffekten (0,17) er bare signifikant på 10 prosent nivå.	58
Figur 4.13. Positiv vurdering av opplæringen. Prosent. Populasjonsvekt (N=248).....	60
Figur 4.14 Hvordan er særskilt språkopplæring organisert for de nyankomne elevene i ordinær klasse? (N=190). Svar samlet sett og fordelt på skoleslag. Ikke vektet.....	61
Figur 4.15. Hvordan blir vurderingen av om en elev er klar for ordinær opplæring foretatt? Besvart av lærere som i hovedsak har undervist i egne klasser for nyankomne elever (N=171).....	62
Figur 4.16. Hvor foregår den første kartleggingen av en nyankommen elevs norsksferdigheter? Flere kryss mulig. Prosent. Populasjonsestimat og uten vekt (N=261 hhv. 253).	63
Figur 4.17 Kartleggingsverktøy som brukes i oppstartsfasen og underveis. Prosent. Populasjonsestimat (N=241).....	64
Figur 4.18 Hvilke områder kartlegger du hos nyankomne elever? Besvart av lærere som kartlegger i oppstartsfasen, underveis eller begge deler. Prosent. Populasjonsestimat (N=189).....	65
Figur 4.19 Lærernes opplevelse av støtte fra andre i skolen. Prosent. Populasjonsestimat (N=225-226).....	66
Figur 4.20 Opplevelser av autonomi i utformingen av undervisningen? Prosent. Populasjonsvekt (N=222 - 223).....	67
Figur 4.21. Lærernes enighet i tre påstander om opplæring og undervisning. Populasjonsestimat. (N=223).....	67
Figur 4.22. Samarbeid mellom lærer og ulike yrkesgrupper. Prosent. Populasjonsestimat. (N= 220-223).....	68
Figur 4.23. På skolen min har vi kompetanse og trening i å hjelpe elever som opplever migrasjonsrelaterte utfordringer (traumer o.l.). Prosent. Populasjonsestimat (N=223).....	69
Figur 4.24 Yrkesgrupper med migrasjonsrelatert kompetanse som elevene kan få hjelp av. Flere kryss mulig. Prosent. Populasjonsestimat(N=71).	69
Figur 4.25 Lærernes enighet i tre påstander om sosiale aspekter. Vektet. Prosent (N=222-223).....	70
Figur 5.1 De ti første skolene (besøkt i 2022) etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller egen klasse.....	74

Figur 5.2. De siste elleve skolene (besøkt i 2023) etter trinn og hvorvidt nyankomne elever plasseres i ordinær eller egen klasse.....75

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no