



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Lærere i grenselandet mellom tilpasning og spesialundervisning

En kvalitativ studie av læreres erfaring med å drive opplæring for flerspråklige voksne gjennom 2. språk i videregående opplæring

Rita Merethe Lindvall

Masteroppgave i spesialpedagogikk-mai 2018



Forord

Der var det en realitet!

Takk til min fantastiske familie!

Takke til Hilde, min tålmodige veileder, min gode venn Åshild som har lånt meg bøker lenge og til slutt til arbeidsgiver.

Ollu giitu buohkaide!

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie, basert på semistrukturerte intervju av ti informanter, syv lærere og tre i administrative stillinger tilknyttet voksenopplæringa, videregående nivå.

Formålet med studien har vært å undersøke lærernes erfaringer med å drive opplæring gjennom et 2. språk for flerspråklige voksne. Resultatene viser at dette krevende oppgave. Lavt språknivå hos denne gruppen gir de største utfordringene i arbeidet. Lærer knytter dette til at ikke stilles språkkrav ved opptak. Resultatene viser klart at språkreguleringa spiller en sentral rolle for at mange ikke kan følge ordinær fagveiledning. Studien viser et betydelig behov for tilrettelegging som støtter og styrker opplæringsspråket. Dette, sammen med at deltakere med voksenrett, ikke har rettigheter tilknyttet særskilte behov, tillegger det lærer et stort ansvar. Språkopplæring blir en tilleggsdimensjon til opplæringens formål. Resultatet viser at opptak av flerspråklige deltakere som ikke kan følge ordinær fagveiledning på grunn av lavt språknivå, innvirker på læringsmiljøet. En alvorligere konsekvens, er at mange kan risikere å ikke bli kvalifisert til videre studier og arbeidsliv, slik de selv, og myndighetene ønsker. Språklige og faglige kunnskaper henger tett sammen. Bedre ferdigheter i opplæringsspråket vil være avgjørende i forhold til å mestre opplæringa og stabilisere situasjonen. Slik det nå er, må flerspråklige mestre opplæringa gjennom et umodent 2.språk. Studien peker tydelig i retning av at mange flerspråklige ikke er godt nok språklig kvalifisert i møte med opplæringa. Med tanke på dagens kunnskap om oppnåelse av et funksjonelt 2.språk for dette domenet, vil det være svært vanskelig å tette avstanden til gode nok kvalifikasjoner i løpet av opplæringstida. Situasjonen bidrar til lavere sluttresultat hos den enkelte. Lavt språknivå i opplæringsspråket hos flerspråklige, forklarer ikke utfordringene i lærers arbeidshverdag alene, men resultatet peker tydelig mot at hovedutfordringen ligger her. Studien viser at det er vanskelig å komme utenom et språkkrav i videregående opplæring.

Innhold

1 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Prosjektets utforming og avgrensing.....	6
1.3 Begrepsbruk	7
2 Teoretiske perspektiv.....	8
2.1 Læring	8
2.1.2 Voksnes læring og betingelser for voksnes læring (litt gjentakelser?).....	9
2.2 Språk og flerspråklighet	10
2.2.1 Flerspråklig tilegnelse og oppnåelse	11
2.2.2 Oppnåelse – bruk og domene	12
2.3 I undervisningsrommet.....	14
2.3.1 Tilpasset og tilrettelagt opplæring og undervisning	14
2.3.2 Flerspråklighet er ikke en vanske.....	15
2.3.3 Kartlegging, vurdering og kompetanse	16
2.3.4 Læreren og lærerrollen	18
2.6 Lovgrunnlag og regelverk	20
2.6.1. Voksens rett til opplæring og tilrettelegging.	20
2.6.2 Veiledning, realkompetansevurdering og inntak	20
2.6.3 Språkreguleringen	21
2.6.4 Tilpasset undervisning og spesialundervisning	22
2.6.5 Opplæring, et samfunnsanliggende	22
2.6.6 Oppsummerende kommentarer	23
3 Metode.....	25
3.1 Valg av vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode	25
3.2 Kvalitativ metode	26
3.4 Intervjuene.....	28
3.5 Gjennomføring	29
3.6 Transkribering	30
3.7 Analyse.....	30
3.8 Vitenskapelig kvalitet	32
3.9 Etikk	33
3.10 Oppsummering (verifisering og etiske forhold).....	34
4 Presentasjon av datamaterialet.	36
4.1 Opptak og vurdering. Språknivå, krav og forventninger.....	36

4.1.1 Opptak og misforståelser.....	37
4.1.2 Forståelse for krav og eget nivå	38
4.2 Fagveiledning i møte med flerspråklige.....	38
4.2.1 Refleksjoner rundt språklige og faglig forståelse.....	39
4.2.2 Botid og språklig progresjon	40
4.2.3 Bakgrunn	41
4.2.4 Organisering og samarbeid.....	42
4.2.5 Fagveiledning og ressurser i praksis	44
4.2.6 Refleksjoner rundt tilpassing og tilrettelegging. (Slik er det her hos oss)	46
4.3 Refleksjoner rundt egen vurdering.....	46
4.3.1 Når nivået ikke er godt nok	48
4.4 Lærernes motivasjon	48
4.4 Frafall, et paradoks	49
4.5 Om kompetanse.....	50
4.6 Om formål, status og ønsker framover.....	50
4.7 Oppsummering, presentasjon av datamateriale.....	51
5 Drøfting	53
5.1 Språk og læring-hovedutfordringer i voksenopplæringen	53
5.1.1 Oppnådd språknivå.....	53
5.1.2 Skole og språkbakgrunn	54
5.1.3 Betydning av organisering.....	55
5.1.4 Voksne flerspråklige, kunnskapsbærere bak språkmuren.....	56
5.2 Fagveiledning i praksis.....	57
5.2.1 Frafall	58
5.2.2 Faglig vurdering	59
5.2.3 God rådgivning, vurdering og kompetanse - nøkkel til god i utdanning og jobb? .	60
5.3 Reguleringer og virkninger	61
5.3.1 Er testing et alternativ? (Særskilte behov - et ikke-forhold)	64
5.4 Lærerens rolle.....	64
5.5 Er voksenretten en rett som begrenser?.....	65
Oppsummering	66
Kilder.....	68

1 Innledning

Tema for undersøkelsen er videregående opplæring for flerspråklige i voksenopplæringa. Voksne sikres rett til videregående opplæring gjennom *voksenretten*¹ (Opplæringslova 1998, § 4A-3). Det er ikke anledning å stille språkkrav ved inntak til videregående skole. I ordinær videregående skole, kan elever etter loven ha rett til særskilt språkopplæring i norsk til de er kyndig nok til å følge vanlig opplæring, eller ha rett til spesialundervisning hvis de ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud, og tilpassing ikke er mulig innenfor ordinære rammer (Opplæringslova 1998, § 5-1). *Deltakere*² med voksenrett har ikke rett til særskilt norskopplæring, heller ikke spesialpedagogisk hjelp, utenom ved medisinske årsaker (Ot. prp. 44: 2.2.3 1999-2000; Udir.no 2009). Dette regelverket skaper et inntrykk av at alle deltakere i opplæringa har tilstrekkelig kyndighet i opplæringspråket, og er uten behov for spesiell tilrettelegging. Hvis det ikke er slik, vil det nødvendigvis ha konsekvenser for læreres arbeid og deltakers læring.

Eksisterende forskning på flerspråklige i opplæring ser i hovedsak ut til å ha vært rettet mot barn og unge. Det har over tid blitt meldt om lite forskning og statistikk på flerspråklige voksne i grunnopplæring og videregående skole, og videre om behov for slik forskning (NOU 2010:7, 11, St.meld.nr.6 2012-13).

1.1 Problemstilling

Ved oppstart av undersøkelsen, var mine kunnskaper om temaet og erfaring med feltet begrenset. Dette prosjektet ville gi mulighet til å forflytte og utvide min kunnskap og kompetanse. Lærere bærer på erfaring og praksis som kan belyse og utdype temaet, og ble derfor naturlige hovedinformanter. Utfra refleksjonene over, ble følgende problemstilling til:

Hvilke erfaringer har lærere i videregående opplæring med å drive opplæring gjennom 2. språk for flerspråklige voksne?

1.2 Prosjektets utforming og avgrensing

Studien vil berøre felt som hver for seg er store og komplekse. Arbeidet med å besvare problemstillinga vil sentrere om noen sentrale forhold lærere opplever i sitt arbeid med å drive opplæring gjennom voksne flerspråklige deltakers 2.språk. Gjennom empiri, teori om og

¹*Voksenrett* er betegnelsen på voksnes rett til videregående opplæring

²Den som mottar læring, betegnes i voksenopplæringa som *deltaker*.

forståelse for læring gjennom 2. språk og voksnes læring, tilpasset og spesialundervisning vil jeg undersøke, belyse og drøfte valgt tematikk. Å trekke linjer til aktuelle rammer, lovverk og reguleringer, samt læring generelt, vil kunne bidra til en mer helhetlig forståelse. Studiet er delt i fem kapitler. Kapitlene er organisert som en naturlig følge av arbeidsprosessen. Kapittel 1. beskriver prosjektet, kapittel 2. omhandler teoretisk grunnlag, kapittel 3. det vitenskaps-teoretiske grunnlaget og forskningsmetode, kapittel 4. presenterer funn som videre drøftes i kapittel 5. Opplæringa har norske og flerspråklige deltakerne. Fokuset er på flerspråklige, som videre betegnes som *målgruppa*.

Tilpassningsaspektet og å være voksen deltaker vil i denne sammenheng være av betydning.

1.3 Begrepsbruk

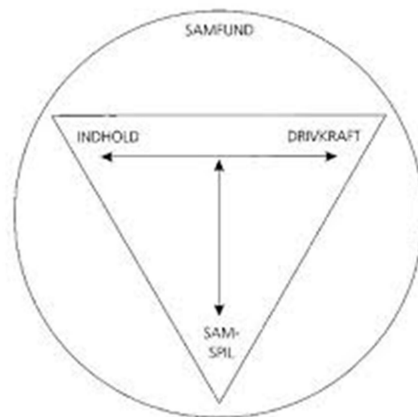
Når jeg bruker begrepet *2.språk*, *menes* alle språk som læres etter 1.språket. I denne undersøkelsen er 2.språket norsk, som også er opplæringspråket i opplæringa studien omhandler. Denne studien handler ikke om å lære 2.språket, men om å ta opplæringa *gjennom 2. språket*. Bruken *gjennom* dekker slik språket deltakeren lærer gjennom og mottar fagveiledning på. *Ordinær opplæring* refererer til ordinær videregående skole.

2 Teoretiske perspektiv

Læring er bærende faktor i opplæring. For denne undersøkelsen er 2. språkdimensjonen sentral, men ikke alene. Både arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene, har gitt retning i valg av teoretiske perspektiv. Kategoriseringsprosessen og analyse har korrigert og supplert. For å ivareta helheten, har jeg valgt teori som belyser flere dimensjoner knyttet til læring gjennom 2.språk, læring generelt og voksnes læring spesielt, tilpassing og spesialundervisning og lærerrollen, samt innlemme aktuelt lovgrunnlag, regulering og rammer.

2.1 Læring

Læring er ifølge Knut Illeris (2012:15f), et komplisert og mangesidig begrep som brukes svært bredt og i forskjellig betydning. En faktor, *endring*, ser ut til være felles for flere teorier. Illeris (2012) har, basert på sentrale teorier, utviklet et helhetlig teorisyn på læring. Læring beskrives som en *endringsprosess* i mennesket gjennom to prosesser, samspill mellom individ og tilegnelse og bearbeidelse. Samspillsprosessen kobler oss til våre omgivelser, der samspill og oppmerksomhet er betydningsfull for læring. Påvirkninger i samspillsprosessen bearbeides og tilegnes gjennom en indre mental prosess som påvirkes av tidligere læring. Prosessen beskrives gjennom læringens tre dimensjoner; innhold, drivkraft og samspill (ibid.).



Figur 1. Læringens tre dimensjoner i samspill med omgivelsene (Illeris 2012:43)

Innhold dreier seg om det menings- og mestringsskapende; kunnskap, forståelse og ferdigheter. *Drivkraft*, det som opprettholder mental og kroppslig balanse, utvikler vår sensitivitet, motivasjon, følelser og vilje. Drivkraft er viktig for å mobilisere og opprettholde balanse mellom det vi ønsker eller må lære og tidligere kunnskap. *Samspill* omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid, og handler om samspill i forhold til det nære (som i klasserommet) og fjerne nivå (som samfunnsmessige overordnede) (Ibid.). Alle dimensjoner er involvert i læreprosessen og må ifølge Illeris (2012), tas med i forståelsen av læring.

2.1.2 Voksnes læring og betingelser for voksnes læring (litt gjentakelser?)

Betegnelsen *voksnes læring*, er ifølge Tønseth & Tøsse (2011:17), et samlebegrep for en praktisk virksomhet på et fagområde som har hatt mange betydninger og benevnelser. *Læring* markerer at utbyttet av undervisning er det essensielle og *voksnes læring* er i dag vanlig å bruke (ibid.). Voksenpedagogikk eksisterer i dag som en egen betegnelse. Breinholdt et al. (1987), definerer voksenpedagogikk som vitenskapen om pedagogisk virksomhet, der den lærende er voksen. Knowles (2005b) poengterer det unike ved voksnes læring ved å bruke et eget begrep, *andragogikk*. Illeris (2004) hevder voksenpedagogiske modeller baserer seg på antagelser om at likheter, forskjeller og motsetninger i voksnes og barns læring og gjør læringsorienteringen kvalitativt forskjellig, og sammen med Knowles (2005) at innholdet i voksenpedagogikk er tilført elementer fra pedagogikk ment for barn og unge og visa versa. Merriam & Caffarella (2005) har forsøkt å trekke ut noen karakteriserende prinsipper og grunnsetninger som sammenfatter forskning, praksis og anvendelse knyttet voksnes læring, og konkluderer med at er de fleste som har skrevet om emnet har utgangspunkt i at faktorer knyttet livsløp påvirker læring. Læring skjer, ifølge Illeris (2004) og Knowles et al. (2005a), hele livet og reduseres ikke med alderen, men påvirkes av ulike forhold som gjør at læreprosesser skjer gradvis og individuelt ulikt. Det har slik betydning for læringsmuligheter og håndtering av *læring* i ulike livsfaser. Forskjellen kommer først og fremst til syne i læringens styring, hvordan den avgjøres, hva som blir lært og ikke blir lært, altså læringsorientering. Formelt er vi voksne ved myndighetsalder. I livsløpet går vi fra å være avhengig til autonom, og som voksen regnes vi å være i stand til å ta ansvar for oss selv og våre handlinger (ibid.) Dette finner vi igjen hos Illeris (2004) som hevder modning og livsløpserfaring skiller barns og voksnes læring. Blant annet fordi fysiologisk modning i sentralnervesystemet gjør oss mer og mer og mer i stand til abstrakt og stringent tenkning. Sammen med livsløpserfaring gir det med alderen et større refleksjonsgrunnlag og gjør slik læring til en kapasitetsmessig størrelse. Dette betyr ifølge Tough (1979) referert i Knowles et al. (2005a), ikke at voksne er upåvirkelig av indre og ytre forhold. Det er viktig at forhold som befinner seg i spenningsfeltet mellom eksterne (andres) vurderinger og indre (egne) vurderinger stabiliseres (ibid.). I følge Merriam & Caffarella (2005), erkjenner mange teorier en sterk sammenheng mellom voksnes motivasjon til å delta i læringsaktivitet, deres motiv, livserfaringer og utviklingsmessige utfordringer. Dette er i tråd med Illeris (2004) og Knowles et al. (2005a), som hevder at voksnes selvrealisering i stor grad er tilknyttet å være produsent og handlende. Valg de tar, har ofte sammenheng med egne roller i samfunnet. Selvbildet knyttes sterkt til forståelsen av seg selv som ansvarlig selvstendig retningstaker og til et dypt

behov for å være selvstyrende, ta ansvar for eget liv og egne avgjørelser, samt å få anerkjennelse for dette, og akkumulert kompetanse og erfaring. Karakterer er en kjent, ytre motivator. Hos voksne ser den mest potente drivkrafta ut til å ligge i indre motivasjon som økt tilfredshet i arbeid, livskvalitet og selvfølelse. Utsikter til bedre jobb, høyere lønn og annet, er slik ytre motivatorer som kan virker fremmede for indre motivasjon (ibid.).

Mestring, ifølge Illeris (2004, 2012), knyttes gjerne til balanse mellom forståelse, ferdigheter og kunnskap og innhold som skal læres, og at dette er menings- og mestringsskapende. Manglende forkunnskaper og motiv, kan ifølge Merriam & Caffarella (2005), påvirke og skape avstand mellom ønsket om å lære og mestringsgrad. At det er lenge siden en har gått på skole, kan være en annen årsak (ibid.). Ifølge Tough (1979 i Knowles et al. 2005: 68) er voksne motivert for vekst og utvikling, men motivasjonen kan brytes av negative barrierer som bryter prinsippene for voksnes læring.

Voksne kan for eksempel, i det øyeblikk de kommer i et læringsmiljø, innta roller de kjenner fra tidligere. Som en passiv rolle, der forventet avhengighet av lærer som leder og autoritet, inntreffer. Dette er i konflikt med den voksne, uavhengige og likeverdige rollen. Implikasjoner kan være, at i enhver situasjon, en deltakers erfaring blir eller oppleves som ignorert eller nedvurdert, kan dette oppfattes som en avvisning eller forkastelse av dem selv som personer. En annen side ved dette er at selv om drivkraften til å lære for å komme videre er tilstede, misliker voksne situasjoner der de tvinges, pålegges eller ikke ser det hensiktsmessig. Det hersker enighet om at hvis forholdene legges til rette, lettes læring og muligheter for progresjon og produktivitet vokser. Det motsatte kan føre til umyndig- og fremmedgjøring. Voksne tar opplæring frivillig og ser ingen grunn til å fortsette hvis det oppstår indre konflikt fordi motiv og mål ikke stemmer. En typisk løsning kan være å gå ut av situasjonen. Også kjønnsforskjeller og etnisitet kan generelt ha betydning for voksnes læring og være utfordrende å romme i et felles opplæringsløp (Illeris 2004; Knowles et al. 2005)

2.2 Språk og flerspråklighet

«Ord leder tanken og tanken, leder og trenger ord (...) (Egeberg 2012:55)».

Språk og tenkning er tett sammenvevde deler i vår bevissthet. Språket er vårt aller viktigste redskap for å oppfatte og reflektere verden rundt oss og gjør det mulig mentalt å representere verden på en avansert måte (Ellis & Robinson 2008 i Egeberg 2012). Som tankeredit hjelper det oss å huske, formidle, lage håndterbare kategorier og gjenkjenne mønstre i våre erfaringer, leder til forståelse og er sentral i gjensidig kommunikasjon. Disse funksjonene er

grunnleggende for læring, språket selv, hvordan vi oppfatter verden og erfarer og tilegner oss kunnskaper og meninger (Egeberg 2012).

2.2.1 Flerspråklig tilegnelse og oppnåelse

Vi kan være flerspråklig gjennom å ha flere førstespråk eller vi kan lære nye. Det kan skje av eget ønske, eller av omstendighetsgrunner som for eksempel når flukt, eller skolefag og jobb gjør det nødvendig. Tvang kan eksistere. Det ser ut til å være konsensus om at flerspråklighet må forstås som et kontinuum heller enn som kategori, at den ikke starter ved et bestemt punkt eller er en bestemt mengde språk. Tilegnelse og oppnåelse skjer på ulike måter og i ulik takt der individet selv, forhold mellom individ, gruppe og kontekst påvirker. En person kan også snakke to språk der kompetansen i det ene kan være begrenset eller konversere på et språk og ha et annet som skriftspråk (Baker 2011; Egeberg 2012).

Å lære sitt første språk innebærer ervervelse av et helt og komplekst språklig symbolsystem, der vi går fra kontekstavhengig til abstrakt kontekstuavhengig språk. Ved 12 årsalderen regnes muntlig språk for erobret, men språket utdypes og utviklingsprosessene fortsetter livet ut. Avhengig av når 2. språket læres, er termer og definisjoner som oftest innlært på 1.språket. Når nye språk læres, må disse tilføyes og overføres eksisterende mentale begrep. Slik påvirker språk hverandre og kan skape, større bevissthet, nysgjerrighet og relasjoner til kjente og ukjente begrep. Utvikling av ordforråd og semantikk vil slik være viktig for læringsutbyttet i opplæring gjennom 2.språk (Baker 2011; Collier 1989; Egeberg, 2012). Bialystok (2001 i Baker 2011:165ff) forklarer flerspråklighet som et bofellesskap, der språk kan leve side om side, trekke veksler på og bygges opp av hverandre. Ytre og indre forhold virker i positiv og negativ retning på flerspråklig utvikling, og medvirker til at kognitive funksjoner og/eller uttrykksferdighet utvikles dårlig eller ikke fungerer fullt ut. For at gode prosesser skal skje, må betingelser for å lære være gode nok (ibid., Egeberg, 2016:24). *Isbergteorien*, Cummins *Common underlying proficiency model*, *The Iceberg Analogy* (Cummins 1980a, 1981a etter Baker 2011:165) visualiserer flerspråklighet som to ulike isfjell, over vannflaten. Hvert fjell representerer ett språk. Under vannflaten ligger hovedfjellet som forbinder toppene. Her mater ett eller flere språkkanaler inn til et sentralt prosesseringssystem, der innputt smelter sammen og gir kognitive funksjoner og prosesser næring. Om en besitter ett eller flere språk, vil de ha felles mentalt utspring. Uansett anvendt språk, vil tenkning som akkompagnerer tale, lesing, skriving og lytting, drives av samme «motor» (Baker, 2011:165ff).

Når det gjelder alderens innvirkning på innlæring av 2.språk, ser kjernen i diskusjonen ut til å være knyttet til hvorvidt vi tidlig i livet lærer flere språk mer effektivt og naturlig, og/eller om intellektuell modning gjør læringen raskere og mer effektiv. I følge Baker (2011), krever læring bevissthet om metafunksjoner i språk, og med alderen blir vi mer bevisst dette. I klasserommet ser livsløpserfaring og tidligere skolemessig eksponering ut bidra til at eldre lærende generelt lærer mer effektivt enn yngre. Dette blir en forskjell som gjør seg mer gjeldende i ytring heller enn potensial. « (...) *age differences reflect in the situation of learning rather than in the capacity to learn* (Baker 2011:125).». Collier (1989) hevder at selv om det er forskjeller fra barn til voksen når de lærer nye språk, kan voksne under like forhold oppnå minst like gode 2. språksferdigheter. Når det gjelder uttale, minsker sjansene for å oppnå uttale uten aksent når språkinnlæringen starter senere, etter pubertet/ungdomsalder. En side ved uttale eller overflateflyt, er at det i seg selv er en kognitiv lite krevende oppgave, og god uttale har vist seg å kunne lure også fagfolk i vurderinger av språkferdighetsnivå. Tester i Canada viser at elever ble plassert på for høyt opplæringsnivå eller ikke ble kartlagt/testet, fordi god overflateflyt gjorde at de virket å ha et godt nok språk (Baker 2011; Collier 1989:513ff).

Baker (2011:124), mener det er vanskelig å si at summen av vurderinger fra flere forskere, (Cenoz, 2009, Hakuta, 2011, Ryan, 2004, Marinova-Todd et.al., 2000, Singelton, 2003), at de som lærer et 2. språk i barndommen tenderer til å oppnå høyere ferdighetsnivå enn de som lærer etter barndommen, men det mangler et empirisk slutt punkt for å si at det er kvalitative forskjeller mellom barn og voksnes evne til språklæring.

2.2.2 Oppnåelse – bruk og domene

Det er forskjell på oppnåelse og krav til et *konverseringspråk*, et grunnleggende og mer kontekststøttet språk og et *akademisk språk*, som er mer abstrakt uten kontekststøtte. Det ser det ut til å være stor enighet om at tid spiller en rolle i oppnåelse et funksjonelt 2.språk og at det tar et sted mellom 4-10 år. Når et funksjonelt 2.språk oppnås, vil det påvirkes av ulike betingelser og må ses i sammenheng med domene og bruk. (Baker 2011, Collier 1989, Egeberg, 2012/2016). Cummins (1979, 1981a, 1984a, 2000b, 2008a i Baker, 2011: 170ff), betegner ferdigheter på grunnleggende nivå som BICS, Basic Interpersonal Communication Skills, og akademisk språkferdighet som CALP, Cognitive Academic Language proficiency. Å erverve seg BICS vil gjennomsnittlig ta ca. to år og CALP, 4-8 år. Grunnleggende 2. språksoppnåelse innebærer behov for høy kontekstuell støtte. Kontekst er sammenhengene noe foregår i eller skal tolkes og forstås i. Det er bestemmende for tolkning, og hvilke erfaringer

vi kobler til innholdet, og er en viktig faktor for å trekke mening ut av språk, ikke bare for en ren språklig forståelse, men også for oppbygging av kunnskap og begrepsapparat. Både indre og ytre faktorer kan fungere som kontekststøtte (Cummins 1979-2008 i Baker 2011:170, Egeberg 2012: 164ff). Collier (1989) mener en viktig nøkkel til god akademisk oppnåelse³ gjennom 2.språk, er at grunnleggende adekvat, akademisk språk er oppnådd gjennom akademisk eksponering, dvs. skolegang (min tilføyelse) og at sammenhengende helhetlig faglig utvikling er viktig for å lykkes.

Baker (2011) poengterer at akademisk lesespråk ikke representerer en universell 'høyere orden', men heller en spesifikk orden som stiller spesifikke krav og at språkferdigheter i virkeligheten relaterer seg til et totalt miljø, der ulike faktorer som forkunnskaper og kognitive strategier virker sammen. Logikk, metaforer, og andre abstraksjoner som oppstår i språk, oppstår også utenfor skolebaserte arenaer, og er ikke nødvendigvis kognitivt enklere. Forståelsen av språkinnlæring har over tid gått fra en lingvistisk forståelse, til å ta opp i seg kommunikativ interaktiv kompetanse. Det eksisterer kulturelle forskjeller både i grammatikk og vokabular. For å lære å forstå spesielle konversasjoner, kreves blant annet interkulturell forståelse for koder i språket og sensitivitet for ulikheter. For å kunne resonnerer i og forstå abstrakte temaer, er det viktig å oppnå gode nok organisatoriske og pragmatiske ferdigheter i 2. språket, jmfør avsnittene om betydning av livsløp og om eksponering (ibid).

2.2.3 Læringsutbytte

Resultater fra nasjonale prøver og PISA-undersøkelser tilknyttet barn og unge, tilsier ifølge Hvistendahl (2009) at flerspråklige elever som ikke er født i Norge, scorer lavere i flere fag og emner (St.meld. nr. 6 2012-2013). Som det at 2. språkslesning, ifølge Hvistendahl (2009), som viser til Kulbrandstad (1996), kjennetegnes av langsommere tempo, til tross for at disse deltakerne oftest tar skolearbeid mer på alvor enn andre. Årsakene til at flerspråklige strever mer, er ifølge Hvistendahl (2009) sammensatte. En årsak kan være at kunnskapsmengden i skolen blir mer tekstbasert, og krav til leseferdighet øker jo høyere opp i skolegangen de er. Mange flerspråklige lærer først og fremst språket på skolen og i få år. På kort tid må de både lære grunnleggende norsk og videreutvikle språket for å mestre fag, mens norske får opplæring i det språket de er sosialisert i, utviklet over tid og videreutvikler mens de er i opplæring. For flerspråklige, blir større anstrengelse nødvendig for å tilegne seg lik

³Mestring av adekvat nivå i opplæringen. Her refererer Collier til ungdom.

kunnskapsmengde. Slik har de norske ofte et stort forsprang og gapet kan vokse.

Flerspråklige elever bruker i snitt mer tid på lekser enn andre og har noe høyere ambisjoner og motivasjon (ibid). Dette er i tråd med Pham & Kohert (2014 i Egeberg 2016) som hevder at vi utvikler best ferdigheter i språket vi får mest erfaring og opplæring i. Hvis den lærende opererer ut ifra et mangelfullt utviklet eller fungerende 2.språk, vil gjensidige prosesser ikke fungere på sitt beste. Det er også tråd med Baker (2011) som fremmer at kvalitet og kvantitet av det som læres og produseres, av samme grunn, vil kunne bli relativt svakt og fattig. I dette vil, ifølge Egeberg (2012), førstespråk som støttespråk gi mulighet for å overføre og anvende ferdigheter på tvers av språkene og slik bedre muligheten for å lære faglig innhold og utvikle språkferdigheter.

2.3 I undervisningsrommet

2.3.1 Tilpasset og tilrettelagt opplæring og undervisning

Tilpasset opplæring er, ifølge Dalen & Ogden (2009:406), et vidt begrep som kan ligge i læringsstrategier, læringsmiljø, metoder og fysisk skolemiljø. Det kan ifølge Bachmann og Haug (2006 etter Dalen & Ogden 2009: 405) skilles mellom en smal og en vid definisjon. En vid definisjon vektlegger i større grad at tilpassing skal fundamenteres og prege all virksomhet i skolen og krever en mer omfattende strategi. En smal definisjon handler mer om ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæring på, der den praktisk nyttige handlingen vektles sterkere enn plattformen opplæringen hviler på.

Tilpasset undervisning ligner den smale definisjonen og avgrenses til differensiering for alle elever og i felles undervisning og ivaretas innenfor ordinære og/eller rammer for spesialundervisning (Dalen & Ogden, 2009:406). *Spesialundervisning* er en lovfestet rettighet gjeldende for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, og tilpassing ikke er mulig innafor disse rammene. Etter vedtak utløses ressurser for spesialpedagogiske tiltak og individuell opplæringsplan, IOP, utarbeides (Opplæringslova 1998,§5-1; Rygvold & Ogden 2009). Fagområdet *spesialpedagogikk* skal, ifølge Dalen & Morken (2015:24), utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse for opplæring og inkludering av personer med funksjonshemming og/eller særskilte behov og utsatte grupper i samfunnet. Overordnede mål er, ifølge Rygvold & Ogden (2009:17), å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmende vansker og barrierer i utvikling, læring og livsutfoldelse. Videre har spesialpedagogikk to sentrale oppgaver: å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg og å avhjelpe og redusere eksisterende. *Spesialpedagogisk praksis* fordrer et vidt

læringsbegrep som favner skolefaglig, sosial og personlig læring og bør være problem- og ressursorientert, samt omfatte alle tiltak for elever med særskilte behov og foregår både i og utenfor ordinær undervisning. Praksis påvirkes av faktorer utenfor lærers kontroll, som tildeling og disponering av ressurser og er ikke i samme grad bundet av rammer og regler som øvrig undervisning. Skoler har utviklet egne standarder og praksiser. Kvalitet vil slik henge sammen med den enkelte skoles organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet (ibid.).

Begrepene tilpasset, tilrettelagt og spesialundervisning og opplæring kan være vanskelig å gi et entydig innhold eller avgrense fra hverandre. En måte å avgrense på, kan likevel være å si at tilpasset opplæring prinsipielt er for alle elever, spesialundervisning for noen og mellom disse, er overgangene glidende (Nilsen 2008, Rygvold og Ogden 2009, Dalen & Ogden 2009). Med begrunnelse i og i større grad ønske å alminneliggjøre alle elevers opplæringsbehov, har skillet mellom *tilpasset-* og *spesialopplæring* over tid vært forsøkt dempet. I nyere læreplaner for grunn- og videregående har tanken om å nedtone det særegne og ressurskrevende med spesialundervisning blitt videreført ved å legge opp til lavere andel spesialundervisning (Dalen & Ogden 2009:398ff; Nilsen 2008:116).

2.3.2 Flerspråklighet er ikke en vanske

Språkvansker kan komme av hørseltap, utviklingshemming, ervervede hjerneskader, og syndromer og opptrer som svikt i kommunikasjonsevnen, noe som i hovedsak betyr å ha problemer med å forstå og produsere språk. *Spesifikke språkvansker* kjennetegnes ved markert svikt innenfor et avgrenset språkrelatert område, uten nevnte faktorer til stedet (Monsrud & Nilsen 2010). I dag hersker det enighet om at det å lære et nytt språk eller å lære gjennom et 2. språk ikke er en vanske. Det vil i seg ikke ha negativ effekt på læring men heller, utviklet under gode forhold, være en ressurs også for personer med utviklingshemming eller språklige og/eller kognitive vansker. Disse gruppene ser heller ikke ut til å ha ekstra vansker med å forholde seg til flere språk. Hvis det er tilfelle, påvirkes alle personens språk. Flerspråklige vil i likhet med andre, kunne ha vansker som krever spesialpedagogisk tiltak, men ikke flere. Det finnes likheter i vansker tilknyttet å erverve et nytt språk og spesifikke vansker, samt at noen diagnostiserte vansker tydelig faller inn under spesialpedagogikkens fagområde, mens andre er vanskeligere å definere. I utredning av flerspråklige ser det ut til å være utfordrende å finne ut om vansker har bakgrunn i erfaringen med språk eller andre forhold (Baker 2011; Dalen & Morken 2015; Egeberg 2016).

2.3.3 Kartlegging, vurdering og kompetanse

Formålet med kartlegging er å oppnå grunnlag for riktige opplæringsmål og metoder innenfor gitte rammer, og oppnås gjennom kartlegging som utforsker begrensninger og muligheter. Den foregår på ulike måter, som gjennom elev/deltakerarbeid, samtaler, observasjon og testing, og kan starte før skolestart og fortsette underveis. I opplæringsssammenheng er kjente kartleggingsredskap både standardiserte tester, der prosedyrer gir et mer generaliserbart resultat og/eller dynamisk testing og kartlegging som mer tilpasses den enkelte. Ved mistanke om behov som krever tiltak utover skolens rammer, er vanlig prosedyre å melde videre til riktig nivå (Egeberg 2012, Ogden & Rygvold 2009).

Når det gjelder testing, ser det ut til å være konsensus om at dette er viktig, men at resultatet nødvendigvis ikke alene gir svar på hvor vanskene ligger. I følge Baker (2011) tas språkkompetansetester oftest for å bedømme og oppsummere basis 2.språkferdigheter, noe som ikke er uproblematisk, da det kan bety at kun ferdigheter i opplæringspråket testes. Tester kan også feile, både i forsøk på å søke spesifikke vansker og i å dekke variasjonen. Det kan slik være fare for mangelfull, urettferdig eller ugyldig resultat. Det er viktig å utvikle en kritisk bevissthet rundt kartlegging og da testing generelt. Det poengteres også at bak ethvert testkriterium skjules en norm (ibid.). Dette styrkes hos Dalen & Morken (2015) som hevder at kartlegging, lærestoff, undervisningsmetoder og prøver alltid vil være kulturforankret. Det kan innebære å favorisere en kultur og ett språk framfor andre, og at det å ha annen kulturell bakgrunn og språklig utgangspunkt i møte med opplæring, kan virke stigmatiserende. Videre at enhver skepsis til gruppetilnærming er sunt da gruppeidentiteter, diagnoser og kulturell tilhørighet aldri sier alt om en person. Men likevel kan dette gi relevant forståelse for problematikk, men må ikke overskygge den enkeltes andre behov, evner, egenskaper og forutsetninger. Faktorer spesialpedagoger og pedagoger⁴ ikke bør overse. Å vurdere dette forutsetter en profesjonell spesialpedagogisk faglighet basert på nærhet til deltakerne (ibid.). I følge Palm & Ryen (2014) har det ikke vært vanlig med helhetlig kartleggingsverktøy som innbefatter å lytte, tale, lese, skrive, språklæring og språk og kultur. Deres undersøkelse tilknyttet vurderingsverktøyet *Kartleggingsmateriell*, er første forskningsresultat på slikt verktøy i Norge. Målet var å finne hensiktsmessig vurdering av 2. språkelevs språkkompetanse. Undersøkelsen er fra barne- og ungdomsskole. Verktøyet⁵ betegnes som

⁴Pedagoger, min tilføyelse. Da jeg mener det vil være viktig også for å avdekke hva som er hva.

⁵Utarbeidet blant annet med referanse til Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), *Europeisk språkperm for voksne innvandrere* og *Europeisk språkperm for 13-18 år* (Palm & Ryen 2014).

aldersuavhengig, og kan slik ha overføringsverdi til voksne. Resultatet viser at bruk av verktøyet bidro til større bevissthet og mer kunnskap om ulike læringsprosess og ferdigheter hos lærerne og i skolene, som at grunnleggende språkferdigheter ligger i et annet språk enn norsk, at språkbiografi gir innsikter i førstespråk og bakgrunn og at vokabular er avgjørende for å utvikle skriftspråklige ferdigheter (jfr. Baker 2011, avsnitt over). Kriteriene gav først noe problem med nivåplassering, men problemet ble mindre når lærere samarbeidet mer om resultatene. Erfaringen endret bruken i retning mer dynamisk og pedagogisk, og hjalp til med å få en mer systematisk og bedre 2. språksopplæring, også i planlegging, der muntlig kompetanse og flere språklige aspekter ble mye mer vektlagt. Stor variasjon i vurderingsformer og manglende vurderingskompetanse, kan ifølge Palm & Ryen (2014), bidra til at normbaserte tester oppfattes som mer objektive og da bli brukt mer ukritisk. For skolen som viste størst konstruktive endringer, var styrket skjønn og minsket behov for rigide tester som poengsetter elever, et resultat. Skolen hadde flere lærere med 2. språkskompetanse enn de andre. Ansvar for kartleggingen i planlagte vurderingssituasjoner ble tillagt erfarne lærere. Dette forsterkes av Palm & Ryen (2014) etter Leung (2005), om at språklig og faglig vurdering er sentralt i læreres arbeid, og mye vil måtte foregå gjennom klasseromsbasert vurdering. Informasjonen lærerne innhenter og bruker i klasserommet, uten at den nødvendigvis skal kvantifiseres eller brukes til rapportering, har styrke i kraft av å være integrert i undervisningsprosesser og i at lærer kan gi elever direkte tilbakemelding (ibid.)

En aksepterende holdning til forhold tilknyttet å være flerspråklig vil, ifølge Dalen & Morken (2015), kunne føre til anerkjennelse, akseptering og forståelse av gruppa og deres særskilte behov. Motsatt vil det kunne forsterke stigma. Å hevde at det er en årsakssammenheng mellom erfaringsbakgrunn og eventuelle innlæringsvansker av spesialpedagogisk karakter, mener de er kontroversielt, men kan likevel være tilfelle. For enkelte forhold kan det å være innvandrere være en faktor spesialpedagoger og andre (min tilføyelse) ikke kan overse (Egeberg, 2016:12ff). Egeberg(2016) mener mange innvandrere befinner seg i grenseland mellom lave språkferdigheter og særskilte behov, og hevder annen bakgrunn og språklig utgangspunkt gjør det nødvendig å koble ulike perspektiver, kategoriseringsmåter og fagfelt. Å sette søkelys på fellesområdet mellom spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk og det flerspråklige, vil gi en mer differensiert tilnærming og mangfoldsforståelse, samtidig som det kan diskuteres hvorvidt temaer relatert til kultur, etnisitet og identitet, er tema innenfor spesialpedagogikken (ibid.).

Alt i alt ser det ut til å være enighet om at vurdering av flerspråklige ser ut til å ha en kompleksitet der vurdering må kunne ta hensyn til og forstå betydningen av kjennetegn og

forutsetninger som påvirker flerspråklige i læring. Analyse og rike beskrivelser av varierte egenskaper, ferdigheter og forhold hos og rundt elever er slik uunnværlige partnere. Gode vurderinger forutsetter solide kunnskaper om læring gjennom 2.språk. Kjennskap og nærhet til deltakerne er betydningsfullt. I dette ligger profesjonell pedagogisk og spesialpedagogisk faglighet, samt kunnskap på det migrasjonspedagogiske og flerspråklige felt. Dette utfordrer, da forskning viser betydelig mangel på formell kompetanse spesielt i læring gjennom 2.språk. Kompetansen må høynes for at balansen med å legge til rette, forebygge og gi god undervisning, skal bli optimal (Baker 2011; Dalen & Morken 2015; Ogden & Rygvold 2009; Egeberg 2012/2016; Palm og Ryen 2014)

2.3.4 Læreren og lærerrollen

Lærerne er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes (Ekspertgruppa 2016:23).

Utdanning er et viktig samfunnsanliggende. Lærernes yrkesrolle har de fleste erfaring med og meninger om. Teorier om lærerrolla er ikke direkte motsetningsfull, men heller slik at forhold vektlegges og poengteres noe ulikt. Politisk klima, reformer, lover, styringsdokument og tradisjoner, er forhold lærere vil oppleve at skaper forestillinger, påvirker og stiller krav til rollen de skal fylle og arbeidet de skal utføre (Ekspertgruppa, 2016⁶). Kjerneoppgavene i læreryrket knyttes først og fremst til undervisning og opplæring. Men også til andre oppgaver som for eksempel lovpålagte, tariffregulerte og oppgaver som oppstår i læringsmiljøet (Ekspertgruppa 2016, Illeris 2012). Bo Jakobsen (1998), knyttet lærerrollen til tre kategorier, det faglige (erverve seg faglig kompetanse og erfaring), det pedagogiske og det menneskelige. Han mente lærerrollen i for stor grad knyttes til de to første, men at det tredje innvirker direkte på innlæring og forholdet mellom lærer og elev, og må ses på som like viktig. Dette er i tråd med Egeberg (2012), som fremmer at å skape et understøttende pedagogisk klima, veilede og tilrettelegge for best mulig læring også ligger i lærerrollen. Illeris (2004) setter «lærerrollen» i voksenutdanningen i gåseøyne fordi han hevder det ikke finnes noen bestemt lærerrolle som er den riktige og som læreren skal forsøke å fylle, men at læreren tvert imot at er autentisk (seg selv) og opplever og forholder seg til deltakerne som de er.

⁶Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016. Utnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015. Formål, å frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse rolla dagens lærere har i skolen.

Veiledning og rådgivning er en viktig del av læreres arbeid og kan ha ulikt mål og innhold. Det kan for eksempel være fagveiledning, utviklings- eller vurderingssamtaler (Tangen 2014). I *spesialpedagogisk veiledning/rådgivning* er fokus i større grad enn annen veiledning på at det foreligger en begrensning eller vanske som hindrer individet i å realisere sitt potensial, og/eller mestre opplæring innenfor ordinære rammer, der målet er å få tilgang til best mulig lærings og utviklingsvilkår gjennom å styrke og utvikle ressurser tross begrensninger, samt bidra til selvhjelp. Felles for all veiledning og rådgivning er ønsket om å oppnå tilgang til best mulig lærings- og/eller utviklingsvilkår basert på frivillighet muliggjort gjennom gode samspillprosesser (Lassen 2014, Vogt 2008).

Det må være et godt sosialt- og mestringsklima for å oppnå læring. I møtepunktene mellom lærere og deltakere vil ulike typer og grader av relasjoner oppstå. Jakobsen (1998), deler lærer-elev-relasjon i tre typer. En *autoritær*, der læreren befaler og eleven adlyder, en *oveflatdemokratisk*, der en i virkeligheten er ute etter å få systemets regler og interesser igjennom og, en *solidarisk*, der grunnrelasjonen bygger på interaksjon og jevnbyrdighet med eleven i læringsprosessen, der begge kunnskaper og kompetanse fører til læring og felles interesse for resultat, gode samtaler og respekt, er gjeldende. Lærer bør av og til stille sin privatmenneskelige (adgang til følelser), politiske og etiske del til rådighet for å vise at man er stillingstagen og ikke «av sten», samtidig som eleven integritet ivaretas (ibid.). Dette er i tråd med Illeris (2004) som hevder at det i voksenutdanning er sentralt at lærere fremmer medbestemmelse og arbeider direkte sammen med deltakerne, uten at det betyr at det er en entydig enkel oppgave. Deltakere er i ulike alder og bærer ulike tradisjoner. Synet på en autoritær lærer som vet og eleven som tar imot sitter dypt hos mange og kan stille seg i veien for aktiv deltakelse (ibid.). I et undervisningsrom vil det eksistere maktforhold. Læreren har ifølge Illeris (2004), det instrumentelle ansvar. De kontrollerer i stor grad innhold og nivå i fagstoff og bedømmer deltakers arbeid, gir råd og vurderer forhold som påvirker læring. Deltaker kan oppleve dobbelthet mellom ønsket om selvstyring og formell godkjenning. Selv om ønsket om gode resultater er felles, kan mål være ulike for lærer og deltaker. Det er heller ikke slik at voksne alltid ønsker å uttrykke mangel på forståelse, jfr. kapitlet om voksnes læring, men heller finner egne løsninger. Maktspeskeret kan neppe elimineres, men være en del av åpenheten og finne former som reduserer det bastante og i høy grad respekterer deltakers opplevelse (ibid., Jakobsen 1998). Tangeringspunktet i lærerens arbeid, ser ifølge Ekspertgruppa (2016), ut til å ligge mellom intensjon, forventninger, krav og praksis. Da er hvorfor og hvordan lærerne praktiserer, av betydning og må vurderes ut ifra hva læreren faktisk gjør (ibid.).

2.6 Lovgrunnlag og regelverk

For en mer helhetlig forståelse av forhold som kan virke inn på opplæringa, vil jeg videre redegjøre for noen forhold og betingelser tilknyttet opplæringa.

2.6.1. Voksens rett til opplæring og tilrettelegging.

Fylkesutdanningssjefen fastsetter retten til videregående opplæring for voksne. Benevnelsen *voksenrett* brukes om voksnes rett til videregående opplæring. Denne retten, og prinsippet om at læring i liv og arbeidsforhold skal gi kompetanse, sikres i opplæringsloven:

Voksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, har etter søknad rett til videregående opplæring. Første punktum gjeld voksne frå og med det året dei fyller 25 år. Opplæringa for voksne skal tilpassast behovet til den enkelte (...). Voksne som har rett til videregående opplæring, har rett til vurdering av realkompetansen sin (...) (Oppl, §4A-3, 1998).

Formålet er å formalisere, utvide og gi ønsket sluttkompetanse slik at voksne kan stille sterkere på arbeidsmarkedet, eller ta høyere utdanning gjennom tilpasset tilbud om å ta fag de har tilstrekkelig kompetanse i, på nytt. Søker må ha lovlig opphold i Norge og fullført norsk grunnskole eller gjennomført allmenn grunnopplæring i utlandet i minst 9 år. Inntak og realkompetansevurdering tilhører fylkeskommunalt nivå. Hovedregelen er at voksne skal tas inn på opplæringstilbud særskilt organisert for dem. Det er ikke mulig å avvise voksne med rett til opplæring begrunnet i for få plasser. Dersom fylkeskommunen vurderer det som hensiktsmessig, kan voksne motta opplæringen i den ordinære videregående opplæringen. Da vil reglene i opplæringsloven kapittel 3 gjelde, og voksne vil da ha samme rettigheter som ungdom, for eksempel til spesialundervisning og særskilt språkopplæring. Opplæringspråket er norsk. Ifølge retningslinjene, bør fylkeskommunene informere om retten til videregående opplæring for voksne, men har ingen lovfestet plikt (Forskrift til Oppl. 2013; Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Troms fylkeskommune.no 2016).

2.6.2 Veiledning, realkompetansevurdering og inntak

Voksne har rett til veiledning og vurdering i innsøkningsfasen og må selv ta kontakt. En fagperson oppretter sak og utfører veiledningen. Hensikten er å klargjøre formål og realkompetansevurdering i forhold til ønsket sluttkompetanse. Den enkelte saksbehandler har plikt til å vurdere hvilken veiledning søker trenger for å ivareta sine interesser. Som en del av grunnlaget for inntak har søkere rett til realkompetanse vurdering tilsvarende norsk grunnskoleopplæring for voksne. Kompetanse skal vurderes mot kompetansemålene i

gjeldende læreplan. Voksenopplæringa følger kravene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kommunen foretar formalkompetansevurdering på grunnskolenivå hvis grunnskoleopplæring har vært i regi av voksenopplæringa. Realkompetansevurderingen er søkerens samlede formelle og uformelle kompetanse og skal foregå på norsk eller samisk. For å gi mulighet til opplæring på faktisk nivå, kan godkjent realkompetanse byttes inn med kompetansemål. For de fleste betyr det kortere opplæringstid enn normalt. Resultatet av denne fasen er avgjørende for de påfølgende fasene. Fylkeskommunen fastsetter i enkeltvedtak om søker skal tas inn. (Forskrift til Oppl. 2013; Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Oppl. 1998; St. mld. nr 6, 2012-2013, kap. 4; Troms Fylkeskommune.no 2016; Udir.no 2015 pkt. 5.2; vilbli.no 2017-18).

Gir skjønn gir ulik praksis? Forholdet besvares ikke direkte i undersøkelsen, men har betydning for pkt. kompetanse, kvalitet over vurdering + feilvalg, ulik vurdering vansker osv.). Fylkeskommunene har, ifølge NOU (2010:7,11) lokale tilpasninger og ulike tolkninger av regelverket. I følge Østbergutvalget (NOU 2010:7,11) får målgruppa ofte ikke opplæringen de har krav på fordi lokale tilpasninger og ulike tolkninger av regelverket fører til store forskjeller i hvordan realkompetanse dokumenteres og vurderes. Utvalget understreker viktigheten av at vurdering gjøres mer enhetlig og at informasjonsarbeidet styrkes. Utdanningsdirektoratet er gitt i oppdrag å arbeide for at fylkeskommunene utvikler en mer lik praksis (NOU 2010:7,11).

2.6.3 Språkreguleringen

Det er ikke anledning å stille krav til norskspråkferdigheter ved inntak i videregående skole (Udir.no 2016). Fylkenes informasjonstjeneste for søkere informerer slik:

Det stilles ikke spesielle krav til norskkunnskaper for inntak til videregående opplæring.

Er du nyankommet innvandrер med rett eller plikt til norskopplæring etter introduksjonsloven, bør du ta norskopplæringen før du begynner i videregående skole. Nærmere informasjon får du i din bostedskommune (vilbli.no., Minoritetsspråklige søkere. Skoleåret 2017-18).

Utdanningsdirektoratets begrunner reguleringen slik:

Det vil imidlertid ikke være aktuelt å kreve at disse søkerne har kompetanse i norsk i forbindelse med inntaket, siden utenlandsk utdanning aldri vil dekke dette (Udir.no 2009: 3.1.1).

I ordinær videregående opplæring har: *«Elevar (...) med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig (...) også rett til morsmålsopplæring, tospråklig*

fagopplæring eller begge delar (Oppl., § 3-12).» Slik rett gjelder ikke deltakere tatt inn via voksenretten (Udir.no, 2009).

2.6.4 Tilpasset undervisning og spesialundervisning

Deltakere med voksenrett har rett til individuell tilpassing knyttet organisering av ytre forhold som avstand til skole, kortere/lengre tid på enkelte fag og behov for dag- eller kveldsundervisning. Opplæringa starter på vg.2, deltakere kan søke om forlenget løp. Rett til spesialundervisning gjelder ikke opplæring spesielt organisert for voksne, med unntak av medisinske årsaker (Ot.prp. 44,1999-2000; Oppl.1998; Tromsfylkeskommune.no 2016)

Under høringen vedrørende rett til spesialundervisning for deltakere med voksenrett mente flere aktører, ifølge Ot.prp.44 (1999-2000), at denne gruppen burde ha rett til spesialundervisning. Departementet var enige i at det kan være et behov, men gikk ikke inn for å lovfeste en slik rett, utfra praktiske og økonomiske hensyn. De viste også til at setningen «*Opplæringa for vaksne skal tilpassast behovet til den enkelte (Oppl. 1998: §4A-3)*» ivaretar tilpassingsbehovet for denne gruppa. Å begrunne at tilpassing er ivaretatt gjennom denne paragrafen går igjen, uten annen forklaring, blant annet i rundskrivet, Udir-2-2008, om voksnes rett til videregående opplæring (Udir.no, 2009). For å ivareta krav om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov, er det blant annet, i flere fylker opprettet studieverksteder. Disse er sentrale i voksenopplæringa. Her mottas undervisning, gjerne i grupper, enten fra lærere lokalt eller ved hjelp av toveis lyd/bilde-sendinger. De har egne studieveiledere og tilgang til datamaskiner. Studieforbereidende fag organiseres i klasseromsundervisning. (Troms fylkeskommune.no 2016)

2.6.5 Opplæring, et samfunnsanliggende

Utdanning er et viktig samfunnsanliggende. Forskning, kunnskap, kompetanse og politiske føringer innvirker på utvikling, forståelse, utforming og praksis i opplæring. Den til enhver tid styrende myndighet publiseres og formidler resultater og anbefalinger, slik at dette kan implementeres i aktuelle styringsdokument. Intensjonen bak St. meld. nr. 6 (2012-2013), *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap*, var å gi en helhetlig framstilling av regjeringens integreringspolitikk samt presentere prinsipper og rammer for framtidens politikk. Meldingen bygger på et bredt kunnskapsgrunnlag som analyser og vurderinger fra flere utredninger, blant annet NOU 2010:7. *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn unge og voksne i opplæringssystemet*, som ifølge St. meld. nr. 6 (2012-2013), viser betydelige utfordringer knyttet forhold som påvirker skolerresultater for flerspråklige elever. Meldingen varslar et sterkere hensyn til en mangfoldig befolkning som ressurs i utdanning, og at alle skal

ha god utbytte av opplæring. Utfordringer i voksenopplæringen nevnes spesielt, og påpeker viktigheta av at vurdering av formal- og realkompetansebygger bygger på den enkeltes kompetanse, samt å sikre at informasjon om opplæring når ut. I følge Utdanningsdirektoratet (2014: pkt.6) har de færreste oversikt over rettigheter eller mulig sluttkompetanse. Søker ber selv om veiledning. Uten veiledning er risikoen for feilvalg større, og at det ikke er mulig å realkompetansevurdere uten noe veiledning. De anbefaler derfor nødvendig omfang i veiledning. Viktigheten av at veileder har god kjennskap til muligheter påpekes (Udir.no 2014: pkt.6).

Nødvendigheten av mer forskning tilknyttet opplæring for denne målgruppen og tiltak som styrker læringsutbyttet fremheves. For å oppnå målsettingene i St.meld. nr. 6, (2012-2013) ble det over statsbudsjettet i 2013, bevilget midler til prosjektet *Kompetanse for mangfold, 2013-2017*. Prosjektet skal være et bærende tiltak i et kompetanseløft på feltet og har direkte adresse til lærerutdanningsinstitusjonene. Sluttrapport fra evalueringen vil foreligge våren 2018 (NOVA 2013, St. meld. Nr. 6, 2012-2013; Utdanningsdirektoratet 2016).

2.6.6 Oppsummerende kommentarer

Språk som tanke og kommunikasjonsredskap er grunnleggende viktig for læring. En viktig dimensjon er at 2.språknivå må stå i forhold til bruk og domene for å være funksjonelt. For denne studien vil det innebære et funksjonelt opplæringsspråk, norsk, slik at deltaker mestrer fagene på videregående skolenivå. Hverken læring, språkinnlæring eller flerspråklighet kan forstås som konstante størrelser. Effekten av læring vil avhenge av blant annet hvor godt utviklet både 1. og 2.språket er, men ikke alene. Vurdering av og oppnåelse av læring relaterer til et totalt miljø, der individuelle og felles indre og ytre betingelser virker sammen. For å lykkes med opplæring bør det være balanse mellom forventninger, måloppnåelse, motivasjon og mestringsnivå. Språkdimensjonen må ses i sammenheng med læring og voksnes læring. Sentralt i dette er at betingelser tilknyttet bakgrunn og å være voksen, vil være viktige hensynstagende i voksnes læring.

All undervisning krever en viss tilpassing. Deltakernes egne motiv, motivasjon og behov er viktig, mens lærers rolle i stor grad er bestemmende for hvilke pedagogiske grep som tas for å oppnå målsettingen med opplæringa. Det stilles samme faglige krav til deltakere med voksenrett som til elever i ordinær opplæring. Voksenretten er regulert på en slik måte at når det gjelder særskilt tilpassing, er den tilknyttet organisatorisk tilrettelegging, ikke faglig. Flerspråklige kan i likhet med andre ha språklige og andre vansker av ulik art og ha behov for særskilt tilpassing og tilrettelegging. Hvis for eksempel ikke funksjonelt språknivå er oppnådd,

vil tiltak som fremmer språkinnlæring og støtter faglig forståelse, høyst sannsynlig være viktig. Å skille mellom vansker som relaterer til lavt språknivå og andre kan være vanskelig.) I klasserommet virker flere krefter sammen. For å ivareta helhetlig situasjon, kan kompetanse på fagfelt utenom det allmenne være nødvendig. Spesielt viktig i denne sammenheng er kompetanse på flerspråklighet og voksnes læring, men også spesialpedagogisk og andre, tilknyttet flerspråklig bakgrunn, vil styrkes.

3 Metode

3.1 Valg av vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode

Et møte med lærere i voksenopplæringa, der de fortalte litt om arbeidet sitt, gjorde meg nysgjerrig og bidro til at jeg ønsket å få mer dybde i forståelsen av virkelighet de beskrev. Dette vært avgjørende for mitt valg av tema. Under arbeidet med problemstillingen ble det klart at temaet inneholdt en kompleks problematikk. Valg av tilnærming til feltet og forskningsmetode må være hensiktsmessig i forhold til det som skal undersøkes. For å ivareta dette formålet og potensial for et valid resultat, var det nødvendig å sette meg inn i relevant teori. Valgene en tar, kan danne grunnlag for, avgrense og bidra til å formulere problemstillingen, forsknings- og intervjustørsmål, og vil slik ha innvirkning på grunnlaget for å besvare problemstillingen. Valg av metode kan gjøres utfra ønske om å få fram særtrekk eller tilrettelegge for visse typer analyser som for eksempel sammenligninger, og/eller gir mulighet for gode fyldige beskrivelser. Mitt valg av metode bunner i ønsket om å belyse og besvare valgte problemstilling. For at forskning skal få ønskelig tyngde, er det viktig at anvendte forskningsmetoder ivaretar formålet med undersøkelsen og at disse blir brukt så riktig som mulig. I innsamling av data ønsket jeg å få åpne nok tilganger til situasjonsbeskrivelser, kontekster og detaljer for å kunne utdype relevante sammenhenger, samtidig som rammene burde gi rom for justeringer og restrukturering. Kvalitativ metode passet slik bedre enn kvantitativ, som har større fokus på generalisering, for dette prosjektet (Grønmo 1996, Kleven et al., 2005, Postholm 2010).

Vitenskapsteori er teori om hvordan kunnskap kan skapes. Samfunnsvitenskapens språk danner grunnlaget for hvordan samfunnsforskeren ser på verden og kunnskapen. Ulikt syn på kunnskap, mennesket og virkeligheten har opp gjennom tiden ført til diskusjoner spenninger og motsetninger. Noe som reflekteres i et mangfold av vitenskapelige holdninger, paradigmer og metodespråk (Ryen 2002; Gilje & Grimen 2009).

Grounded Theory, utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss (1950- 60 tallet), er en av de mest utbredte tilnærminger til analyse av kvalitativt materiale og regnes som en god tilnærming i kvalitative intervjustudier. *Grounded Theory* ble av Strauss, ifølge Midré (2009), betegnet mer som en dynamisk arbeidsmetode enn en teori. Metoden baserer seg på et tett forhold mellom empiri og analyse, der en starter med empirien, snarere enn hypoteser. Et sentralt trekk er at datainnsamling og analyse skjer parallelt. Hensikten er å gi mening til data. Data kodes med det formål å identifisere kjernepunkter. I systematisk sammenligning, *koding*, sorteres relevante sammenhenger for å finne fram til underliggende mønstre som danner

begreper, *kategorier*. Dette er en induktiv prosess som etablerer grunnlaget for teoretiske tolkninger (Midré 2009; Postholm 2009).

I *fenomenologisk* tilnærmingen ligger forståelse for at forskeren skal etterstrebe den sentrale underliggende meningen i en reell erfaring og gjengi dette «renest» mulig. Forståelsen for at vår subjektive forforståelse farger forskningen er tilstede, men skal i minst mulig grad innvirke på fenomener som framkommer (Postholm 2010). I *Hermeneutisk* tilnærming ligger at tolkning av andre alltid preges av vår forforståelse og livsforståelse. Fortolkningen skjer mellom det erfaringsnære, forståelsen informantene selv benytter og det erfaringsfjerne og tilknytningen til samfunnsvitenskapelig teori og begreper. Meningsinnhold vektlegges, handlinger betraktes som tekster som kan fortolkes og at det ikke finnes én «ren» måte å fortolke fenomen. Å fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i samme virkelighet, betegnes som *dobbel hermeneutikk* (Thagaard 2009:41; Postholm 2010).

Mitt ønske har vært å bidra til å synliggjøre og styrke kunnskapsgrunnlaget om opplæringa undersøkelsen er gjort i. I arbeidet ligger flere nivå av fortolkning av virkeligheten, egen, informantens og deres fortolkning av sin virkelighet. Halvstrukturert intervjuform er interaktiv og gir rom for å ta utgangspunkt i informantenes erfaringer og opplevelser og innsikt og forståelse, og ble slik et naturlig valg for innsamling av data. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming ivaretar viktige aspekt ved blant annet forståelse av objektivitet og fortolkning. Analyseprosessen innebærer, ifølge Ryen (2002), alltid å redusere data. Konsekvensen av mine valg gav stor datamengde og behov for en metode som kunne systematisere, sette rammer og samtidig være dynamisk. Verktøyet, konstant sammenligning, har ifølge Postholm (2005), egenskaper som får fram koder og kategorier som reduserer datamaterialet til håndterlige størrelser, og passer derfor godt til mitt analysearbeid.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innehar ifølge Denzin og Lincoln (1994b) i Ryen (2002), flere metodiske tilnærminger og favner et spekter av innsamlingsmetoder, tolkning og analyse av data.

Kvalitativ tilnærming forbindes med målsettingen om å oppnå forståelse av sosiale fenomen og anses å bestrebe dybde i informasjon og analytiske beskrivelser av spesifikke forhold.

Forskeren selv er et viktig ledd. Metoden innehar egenskaper som kan gi nærhet mellom forsker og informant og slik god tilgjengelighet til undersøkelsesenheter. Fokus på menneskers handlinger i naturlige kontekster og åpenhet for å løfte frem informantens perspektiv, kan gi forskeren mulighet til dypere fortolkning og en mer helhetlig forståelse. Analyse og tolkning kan foregå underveis. Sitering er viktig i synliggjøring av data. Viktigste element i analyse er

begreper, kategorier og typologier. Forståelse av ulike kategoriers innhold og mening vektlegges. Metoden egner seg godt for utvikling av hypoteser og teorier, og er slik et design som kan gi fylldige adekvate data. Kvalitative intervjuundersøkelser skal sikre tilgjengelighet til relevante data. Jeg har valgt halvstrukturert intervju, også kalt semistrukturert intervjuform. Formen både strukturerer og gir mulighet for nærhet til informanten. Dette er egenskaper som legger til rette for og øker muligheten for tilgjengelighet til dypere informasjon og gode og dekkende svar. Noe som kan være avgjørende for kvaliteten på datamaterialet. Skulle for eksempel informanten, under intervjuet, reagere på stimuli slik at det ble behov for endringer, eller om det underveis oppstår behov for tillegsspørsmål, vil halvstrukturert intervjuform gi mulighet for tilpasning til situasjonen. Denne fleksibiliteten virket riktig for denne undersøkelsen. Intervjuformen krever imidlertid god tolkning av svar, utsagn og annen respons. (Grønmo 1996; Kvale et al.1997; Postholm 2010; Ryen 2002 Thagaard 2009).

3.3 Informanter og fagretning

Patton (1990), gjengitt i Ryen (2002), hevder at det i utvelgelsesprosessen er to hovedmoment å forholde seg til: Hvem og hva som skal undersøkes og hva som ikke skal undersøkes. Ifølge Miles & Hubermann (1984) i Ryen (2002), er det viktig å velge informanter man mener har mest å bidra med, samtidig som det kan være nyttig å dekke noe periferi, uten å bruke for mye tid på disse. For å oppnå et hensiktsmessig utvalg, var det viktig å ha kriterier som ivaretok formålet med undersøkelsen. Informantene måtte undervise og/eller ha erfaring i å undervise voksne flerspråklige deltakere. Jeg ønsket bredde i utvalget, samtidig som de var samlet i samme system. Lærere ville kunne gi kunnskap om handlingsrommet mellom styring, rammer og praksis, samt utfordringer og potensial. I tillegg ønsket jeg noen svar omkring forhold forut for inntak.

Undersøkelsen baserer seg på datamateriale fra ti informanter. Syv hovedinformanter, lærere, og tre sekundærinformanter i annen relevant posisjon i opplæringa. En av disse tre hadde god erfaring med å undervise flerspråklige. Avgjørelsen om å gjøre undersøkelsen i to fagretninger, studiespesialisering og helse- og sosialfag, ble tatt fordi de ifølge St.meld. nr. 6 (2012-2013) er de mest populære fagretninger for flerspråklige. I valget ligger ikke et ønske om å sammenligne forskjeller og likheter.

Fenomenologisk tilnærming handler, ifølge Postholm (2010), om å finne den sentrale underliggende meningen i opplevd erfaring. Dette er i tråd med Ryen (2002), som hevder at intensjonen i kvalitative intervju er å besvare problemstilling ved å oppnå tilgang til relevante

handlinger og hendelser gjennom informantens opplevelser. At utvalg er små har vært et ankepunkt mot kvalitative studier. Er intensjonen å sammenligne, kan datamaterialet bli for lite entydig og utvalget for lite og tolkningen kan bli vanskelig og gyldigheten begrenses. Er intensjonen å utdype det særegne, er mulighetene for å få mer relevante data derimot gode. Utvalgets størrelse er et skjønsspørsmål og kan endre seg underveis. Store utvalg gir nødvendigvis ikke større dybde enn små (Grønmo 1996; Ryen 2002).

3.4 Intervjuene

Det kvalitative intervjuet følger, ifølge Ryen(2002), et naturalistisk paradigme, der intensjonen er å samle inn data «slik de er» uten å påvirke, samt å ivareta en form som ligner samtalen (ibid). Ufra teori og forforståelse satte jeg opp hovedtema og underspørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden måtte kunne treffe problemstillinga og ha en struktur som forberedte analysen, samtidig som den måtte være fleksibel og naturlig å følge. Jeg bestrebet meg på å formulere spørsmål slik at de ikke var ledende, provoserende eller kunne punktere intervjuet samtidig som jeg ønsket en enkel og tydelig form. Innledningsspørsmålene omhandlet trygge bakgrunns- og demografiske emner, for gradvis å få mer dyptgående karakter, for så å avrunde med positivt ladede framtidsrettede spørsmål. Å stille noen like spørsmål kan si noe om hvordan virkeligheten oppleves av ulike informanter og slik styrke validitet og reliabilitet (Postholm 2010; Ryen 2002). Samme spørsmål kan ha ulik effekt på ulike mennesker. Spørsmål som vekker negative følelser, kan hemme intervjuets progresjon (Kvale & Brinkmann 2009).

Opplæringa var ukjent og jeg hadde behov for kunnskap. Jeg noterte underveis, slik at jeg kunne vurdere nødvendige endringer og utdype hvis det var behov. Intervjuguiden var omfattende og det oppsto behov for justeringer. Ut fra dette og med tanke på analysen, ønsket jeg heller mulighet til å hoppe over spørsmål enn å omrokere for mye. Jeg kjente en person med aktuell posisjon og erfaring fra opplæringa og vurderte et *pilotintervju*. Jeg var i tvil om hvorvidt det var riktig å intervju en jeg kjente, og rådførte meg med min veileder. Vi kom fram til at et slikt intervju hadde flere fordeler. Intervjuet ble gjennomført i en formell men trygg arena, og gav rom spørsmål i etterkant. Resultatet ble konstruktivt, berikende og justerende for det videre arbeidet.

Det er viktig å ha gjennomarbeidete spørsmål. For eksempel er hensikten med kunnskapsbaserte spørsmål å få faktiske kunnskaper. Slike spørsmål kan virke truende hvis informanten ikke klarer å få fram nødvendig informasjon (Postholm 2010) Et eksempel fra pilotguiden: «*Hvor godt kjenner du til styringsdokument dere skal bruke?*». Hos ledere bør

styringsdokumenter ligge under huden, mens hos lærere kan det fremme følelsen av skyld og utilstrekkelighet eller oppfattes kontrollerende, eller at du som forsker virker å betvile deres kompetanse. Spørsmålet ble utelatt. For å få relevante svar fra informantene i de ulike posisjoner, utarbeidet jeg videre tre varianter av intervjuguiden (vedlegg nr.1,2,3).

3.5 Gjennomføring

Etter at prosjektet var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, NSD, og også samtykkeerklæringene var på plass, startet arbeidet med å kontakte potensielle informanter. Det tok tid å få svar og når jeg fikk svar, ble jeg henvist videre til personer som viste seg å ikke være i målgruppen. At det gikk tregt opplevdes utfordrende. For ikke å tape mer tid, bestemte jeg meg for å kontakte aktuelle skoler direkte via telefon og e-post. Prosjektet ble godt mottatt og jeg fikk flere tips om personer jeg kunne kontakte. Allerede ved første kontakt, før intervjuene startet, utløstes trang til å fortelle. Her framkom viktig informasjon i forhold til neste steg i arbeidet, både i forhold til hva jeg kunne legge til i intervjuguidene og i forhold til videre organisering av prosessen. Jeg hadde på det tidspunktet ikke nok informanter. For å ha kontinuitet i arbeidet valgte jeg å starte intervjuene. De viste seg å være et bra valg. Informantene hadde tips til nye og snøballeffekten (Thagaard 2013), var i gang. De jeg kontaktet gav uttrykk for at de syntes det var viktig å stille opp. Et godt og relevant utvalg kom til. Intervjuene ble gjennomført i grupperom og kontor på informantenes arbeidsplasser. Jeg gjorde selv alle intervju. Tidsramma pr. intervju var en time, pluss minus 10 minutter. Atmosfæren opplevdes trygg, informantene delte opplevelser raust, med et sterkt engasjement og refleksjoner rundt hovedspørsmålene. De besvarte ofte flere spørsmål av gangen og var opptatte av å være på rett spor. Jeg avbrøt ikke, men forsøkte i tråd med Postholm (2010), å holde fokus gjennom å være lyttende og bekreftende, gi signaler om interesse som små kommentarer, nikk, «ja», «mm» osv. Det var likevel viktig å sikre felles forståelse og utdype enkelte tema, ved å be om bekreftelse på min forståelse eller gjennom et utdypende oppfølgingsspørsmål. En informant svarte på denne måten, da jeg ba om bekreftelse på min forståelse; «Ja ... *du forstår jo dette bedre enn jeg klarer å formulere (latter)*». Fasen frambragte gode beskrivelsene, innsikt og verdifull dybde. Jeg sitter igjen med en opplevelse av en generell god stemning og gjensidig tillit, med unntak av et snev av restriksjon hos en sekundærinformant. Jeg tolket dette som et behov for en profesjonell avstand. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og overført til PC for transkripsjon. Mye ny informasjon, nærheten som oppstod, samtidig med min streben etter objektivitet, gjorde dette stadiet særdeles spennende.

3.6 Transkribering

Transkripsjon handler om, ifølge Kvale & Brinkmann (2009), at samtaler mellom mennesker, omdannes til skriftlig form for å egne seg bedre for analyse. Under transkripsjon skjer både en teknisk og en fortolkende prosess. Å registrere emosjonelle innstemninger som glede, engasjement, sinne, bekymring, ironi, små pauser, sukk og lignende, er viktig for den psykologiske tolkningen og gjengivelse av meningsinnhold (ibid.). Intervjuene ble ordrett transkribert like etter og før neste ble gjennomført. Emosjonelle sinnstemninger ble i denne fasen, registrert i form av tegn som for eksempel: varm latter: ☺, små pauser: ..., usikkerhet om utsagn eller mening: (?). Etter transkripsjon ble teksten gjennomlest synkront med lytting til intervjuspor. Under pilotintervjuet, registrerte jeg mest mulig. Intervju- og transkripsjonsfasen var på denne måten ikke egne faser, men en kontinuerlig dialog mellom intervju, samtale, opptak og tekst. Intervju guidene ble ikke forandret, men sidenotater og tankekart bidro til presiseringer. Prosessen gav erfaring og bedre sensitivitet for egen måte å gjøre intervjuet på og i forhold til å gjennomføre neste intervju. Prosessen forberedte også analysen.

3.7 Analyse

Analysen ligger et sted mellom informantens opprinnelige fortelling og den endelige historien som presenteres og starter i det øyeblikket forskeren hengir seg til situasjonen som skal undersøkes og foregår gjennom hele prosessen (Postholm 2010). Da det eksisterer like mange virkeligheter eller sannheter som det er mennesker, må virkeligheten forstås i relasjon og i stadig utvikling. Objektivitet og forståelse for fenomen krever teoretisk forankring, og er viktig å bestrebe (ibid.).

Koding og kategorisering er sentralt i kvalitative analyser (Postholm 2010; Ryen 2002). Dette er en studie hvor temaet er knyttet til mennesker og menneskers handlinger. Mennesker er konstant i sammenligning og kontrast. Det blir viktig å finne likheter, orden og mønstre og vi forsøker å kategorisere kompleksitet i forhold til individuelle forskjeller (Baker 2011). Som et eksempel er målgruppa i undersøkelsen en kategori. Kategorien er definert ut i fra kriterier som å være *flerspråklig voksen i videregående opplæring* til tross for at de kan besitte ulike erfaringer, evner, ferdigheter og kunnskaper. Kategorisering forenkler også, men kan samtidig skjule kompleksitet. Individuelle forskjeller kan reduseres til likheter på samme måte som overdreven kompleksitet kan forvirre. Selv om forenkling kan redusere den dype forståelsen, kan det være nødvendig for å lokalisere viktige forskjeller og dimensjoner, og å gjøre det

mulig å kunne sammenligne, trekke linjer, forstå og gi retning til refleksjon. Det er viktig at refleksjon rundt dette følger arbeidet (ibid.).

I arbeidsmetoden Grounded Theory danner informantenes egne oppfatninger og perspektiv det empiriske materialet og utgangspunktet for dannelsen av begreper. Dette skjer gjennom en prosess som kan skisseres i tre trinn. Først en svært *åpen* og detaljert lesing av data, der en gjør et bredt søk etter potensielle teoretisk interessante referanser til hendinger, en aksial koding for å plassere kategori, og en *selektiv* koding der en forsøker å forstå fenomenet ved å se på kategorier under utvikling, og finne fram til kjerne-kategorier (Midré 2009:243; Postholm 2010:86ff; Kvale & Brinkmann 2009). Analyseprosessen har vært et møysommelig arbeid. Ifølge Ryen (2002), er datainnsamling og analyse en interaktiv prosess der man gjennom hvert intervju deltar i en dialog mellom teori, tidligere intervju og det pågående intervjuet. I prosessen vil man assosiere til både teori og tema (ibid.). I ettertid ser jeg at strukturer som oppsto allerede her, var betydningsfulle for den senere, mer bevisste, kodings- og kategoriseringsprosessen. Metoden er ikke fulgt slavisk, heller ikke steg for steg, men dynamisk. Den gav mulighet for å gå inn bredden av materialet, samtidig som den hjalp til struktur, fokus og reduksjon, og bidro på denne måten til retning og inspirasjon, uten at jeg lot meg binde av den. Kjennetegn og fellestrekk fra ble sammenlignet. Frekvens var naturlige å starte med. For å systematisere og samstille data, laget jeg opp en kodingstabell med utgangspunkt i intervjuguiden. Arbeidet beveget seg fram og tilbake mellom notering, skjemaer og tekst. Dette korrigerte og tydeliggjorde trekk. Tabellen ble fylt av mange koder og i de følgende fasene var det viktig å se hvilke data som dannet forutsetning for, eller avvek fra kategorier under dannelsen. Hovedstikkord var *relevans, bekreftelser, avvik og avkreftelser*. Posisjoner skiftet underveis. I følge Postholm (2010) handler analyse også om at virkelighet utover det først antatte kan tre fram og ta form i prosessen. Jeg opplevde at koder og kategorier bandt seg sammen under arbeidet, samtidig som samme data kunne høre hjemme under flere kategorier og koder. I prosessen ligger mange valg og omvalg. I tillegg har nonverbal kommunikasjon som stemmeleie, iver, latter, stillhet, ytringer og poengteringer vært med på å korrigere og berike meningsinnholdet. Den siste fasen, der kjerne-kategorier trådte fram, relaterte, skjøv ut og forbandt forhold, opplevde jeg som spesielt spennende. Lærerens rolle er et eksempel på en kategori som lenge var i bakgrunnen før den trådte fram. I praksis var det ikke en enkel oppgave å kategorisere, kode og definere. Informantenes beskrivelser er premissleverandører for valg, også de ubevisste. I intervjuene erfarte jeg at flere tema kunne bli belyst gjennom et spørsmål eller ble belyst via spørsmål der det ikke var påtenkt. Det har vært viktig å stille seg åpen og forsøke å beholde meningsverdi uten å

utelukke viktige kontekster eller sammenhenger. Den konstante sammenligninga, gjentatt lytting til intervju og utvalg av siteringer frambragte nyanser og perspektiv, og bidro til revurderinger av meningsinnhold, samordnet, korrigerende og kommenterte, for til slutt å lande på kjerne kategorier. Prosessen har på denne måten gitt grunnlag for en helhetlig vurdering, konfrontert kategorier, utledet spørsmålstillinger, perspektiv og retninger, jeg har vært nødt til å ta stilling til. Også justeringer i teoretiske vektlegging. Mye interessant kom til syne, og det var ikke alltid like lett å sortere ut. For mange kategorier sto lenge og påvirket arbeidet. Dynamikken mellom empiri og teoretisk forankring, ble skjerpet gjennom den møysommelige prosessen, og var avgjørende for at reduksjonen kunne lykkes. Samstillinger på ulike nivå utvidet innsikten og hjalp meg med å holde avstand til egne subjektive antagelser. Valg av retning, kan slik sies å ha utviklet seg mer utfra formål og prosess, enn utfra rent metodologiske eller vitenskapsteoretiske ståsted.

3.8 Vitenskapelig kvalitet

Målet med undersøkelsen har vært å forsøke å finne det sammenfattende i informantenes opplevelse, eller erfaring, for til slutt å oppnå et resultat som er så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har i beskrivelsen av de ulike fasene vært inne på verifiseringen av arbeidet, men vil likevel utdype noen forhold.

Validitet handler om gyldighet, at valgt metode undersøker det den har som intensjon å undersøke, *reliabilitet* om pålitelighet, i betydningen hvilken grad samme resultat oppnås under like forhold. Svar kan generaliseres ut i fra antall like og ulike svar kan resultat måles. I kvalitative studier er generalisering ikke et mål, men å skaffe et bredt bilde og en dypere kunnskap (Postholm 2010; Kvale & Brinkmann 2009).

Informantene var seriøse og opptatt av å være på rett spor og å bidra med best mulig kunnskap. Ønsket var å forstå informantens perspektiv, også utover det som ble sagt. For å oppnå forståelse og dybde må forskeren gå såpass nær at informanten kan gjenkjenne og beskrive detaljer i sin sosiale verden, uten å miste nødvendig distanse (Postholm 2010; Ryen, 2002). Selv om intervju fasen var spennende, var dybdeintervju en krevende metode. Samtalene opplevdes åpne og nære og en kunne lett bli engasjert. Mennesker er ulike og reagerer ifølge Ryen (2002), ulikt på stimuli. Ulike settinger, forskjellig kulturell og sosial ballast samt at narrativer, kommentarer, meninger og fakta kan kodes ulikt, kan slik bidra til ulik oppfattelse og gi ulike svar (ibid.) Det var viktig å ha en åpen, lyttende og spørrende tilnærming og samtidig holde fast ved hensikten med undersøkelsen. Gjennom hvert intervju ble jeg mer rutinet og fikk flere referansepunkt som kunne hjelpe til med retningen og

korrigere spørsmålsbruken. Jeg stolte også på at analysen og drøftingen i ettertid ville korrigere, og gikk også tilbake til pilotinformant for mer informasjon. Samtaler og diskusjon innebærer en eller annen form for samhandling. I kvalitativ forskning er det forskeren selv som oftest den gjennomfører alle ledd i undersøkelsen, slik jeg også gjorde, og implisitt definerer og kontrollerer situasjonen. Nærheten, kom tilbake i analyseprosessen. Det var derfor viktig å ikke «blåse opp» analysen, men holde seg nøktern (Postholm 2010; Ryen, 2002).

Virkeligheten kan bestå av omfattende og kompliserte felt, og innhold som legges i bruken av begrep og betegnelser, er sjeldent lik. Kategorisering, generalisering og definering er tett knyttet sammen. Definisjoner hjelper oss å sortere vår tenkning og å skape mening når vi forsøker å trekke ut sentrale aspekter fra en sammensatt virkelighet. Koding og kategorisering er ikke ukomplisert og avgjørelser som tas, påvirker resultatet. Kategorisering inneholder grader av generalisering og i det, en fare for at betydningsfulle ulikheter kan bli vilkårlig, ambivalente eller borte. Forenklinger av dimensjoner og nyanser kan gi for enkle definisjoner. Systematisk klassifisering har begrensninger når det gjelder å utvikle teori. Forskerens nære tilknytning til data kan føre til omformulering av allerede kjent kunnskap (Baker 2011; Kvale & Brinkmann 2009). Spesielt i analysen, der tilnærmingen er Grounded Theory og verifisering er innebygd i prosessen, gjennom sammenligning og kontinuerlig kontroll av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Glaser & Strauss 1994 i Kvaale & Brinkmann 2009:254).

3.9 Etikk

Det etiske aspektet er viktig og krever kunnskap og refleksjonskompetanse i forhold til etiske problemstillinger, i alle stadier av arbeidet og i ettertid. Etikk reflekterer holdning til metodologisk ståsted, og det er ikke enkelt og entydige å svare på hvordan forholdet mellom etikk og metode er, eller hvordan konkrete dilemmaer skal håndteres underveis. Forskere forholder seg likevel til noen felles etiske aspekt. Ansvar for og vern av den som blir forsket på, hviler tungt sammen med punkt som samtykke, konfidensialitet og tillit. Konfidensialitet skal beskytte informantens identitet. Leseren skal ikke kjenne igjen informanten, hverken gjennom identitet eller lokasjon (Kvaale & Brinkmann 2009, Postholm 2010, Ryen 2002).

Alle informanter fikk i forkant av intervjuene, pr. e-post (noen i tillegg pr. telefon), skriftlig informasjon om prosjektet og prosjektets innhold, konfidensialitet, anonymitet og taushetsplikt, (Vedlegg nr 5). Samtykkeerklæring ble signert før hvert intervju (Vedlegg nr 6).

Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD. Oppbevaring ble sikret i dialog med NSD og veileder.

Grad av nærhet mellom forsker og informant kan variere. En slik nærhet krever god tolkning av svar, utsagn og andre responser (Grønmo, 1996). Informantens engasjement for sitt arbeid og interesse for prosjektet var smittende. Jeg tenkte noen ganger underveis at: «*Kanskje brenner jeg selv for noe her?*» Det var viktig å reflektere over nærheten og hva den bidro til både under intervjuet og i prosessen videre. Opplæringa består av mange små miljø som bindes sammen av felles koordinering og kan være sårbar. I stedet for å gi informanter fiktive navn eller nummer benyttes *lærer og informant*. Gjenkjennelsesgraden for sekundærinformanter kan være stor. Data fra disse er i størst mulig grad innflettet/samstilt med annen data. Der det ikke passet, betegnes de som *administrativt nivå*. Siden intensjonen ikke er å sammenligne faglige retninger, har jeg så langt mulig trukket linjer på tvers av disse. Der retningsspesifikke faktorer har vært viktige å vise, har jeg forsøkt å trekke ut det mer generelle og samtidig ivareta det betydningsfulle.

3.10 Oppsummering (verifisering og etiske forhold).

God kjennskap til særtrekk ved metoder er en fordel for å kunne dra nytte av egenskaper og skjerpe forståelse for gode valg for å behandle empiri. Sammen med teoretisk kunnskap, erfaring og kjennskap til forskning på feltet, bidrar dette til å sette forskeren i stand til å gjøre rasjonelle metodevalg som øker muligheten for å nyansere, styrke og utdype data, og å finne en vei til meningskonstruksjon. Om oppnådd resultat bærer sikker kunnskap, kan aldri sikres helt. Selv om jeg har etterstrebet objektivitet, tror jeg ikke det er mulig å sikre alle blindsoner eller renske resultatet for farger etter relasjoner og inntrykk jeg opplevde underveis, - ikke alt kan fanges opp av forskerblikket. Prosessen i seg selv kan nyansere og føre til nye spørsmål. Uansett tilnærming vil undersøkelsen fra første stund farges av forskerens kvalitative tilstedeværelse. I et valid resultat ligger et stort ansvar i forhold til bevissthet om egen rolle som forsker, i alle ledd (Postholm 2010; Kvale & Brinkmann 2009; Ryen 2002). Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å utvikle gyldighet og pålitelighet, noe som kunne være vanskelig faser, der en har informantene like under huden. Intensjonen var å skaffe et godt grunnlag for å belyse problemstillingen. Arbeidsprosessen har oppfylt ønsket om gode samtaler, fyldige data og å lære mer om feltet, utvidet min kunnskap og min forståelse for sammenhenger samt justert mine valg og min arbeidsmåte. Uansett valg, er det jeg som forsker som bærer ansvaret for prosessen og skal levere et pålitelig resultat. Mine valg befestes nok, alt i alt, mer i strategiske overveielser, enn i prinsipielle vurderinger.

4 Presentasjon av datamaterialet.

Dette kapittelet presenterer sentrale funn. Å ta utgangspunkt i *Konstant komparativ metode*, som arbeidsverktøy, gjorde et stort datamateriale håndterlig. Det var slik et bra valg. I intervju- og analyseprosessen erfarte jeg at samme tema kunne bli belyst gjennom et spørsmål eller via spørsmål der det ikke var påtenkt. Prosessen har bekreftet, nyansert og justert relevans. Det er ifølge Postholm (2010) viktig å bestrebe objektivitet, uten at dette er mulig å oppnå fullt ut. Jeg har i prosessen forsøkt å legge til side min subjektivitet og forforståelse og være bevisst egne antagelser, fordommer og synspunkt. Jamfør redegjørelse i pkt. 3.9, har jeg i vurdert gjenkjennelsesgraden for informantene som stor. For å ivare ta å ivareta anonymiteten valgte jeg å bruke en kollektiv lærestemme, og innflette/samstille *administrativt nivå*s perspektiver der det var mulig. At analyseprosessen viste stor grad av sammenfallende erfaringer, gjorde en slik tilnærming mulig. Samtidig var det viktig å ivareta det betydningsfulle og partikulære. Som en del av dette, er sitat omskrevet fra dialekter til bokmål. Innsamlingen av data foregikk over tre måneder våren 2014. I voksenopplæringa brukes *fagveiledning* om undervisning.

4.1 Opptak og vurdering. Språknivå, krav og forventninger

Lærerne er samstemte i, at når deltakerne kommer rett inn på vg2, fordrer det i seg selv høye språklige og faglige krav (vilbli.no 2017-18). Når alle stilles ovenfor like krav, burde gode nok kvalifikasjoner være sikret ved opptak. Situasjonen for *målgruppa*, oppleves ikke å være slik. Det er konsensus om at språklig og faglig nivå henger sammen, og at spesielt grunnlaget i norsk skulle vært bedre ved inntak. Slik det er nå, kan en og annen ha et godt nivå, mens majoriteten har utilstrekkelige muntlig og/eller skriftlige ferdigheter. Dette preger hele skoleløpet gir de største utfordringene i arbeidet. Med unntak av et par lærere, som mente å ha for kort fartstid i opplæringa å si noe om sluttresultater, er erfaringen at flerspråklige oftere enn andre stryker til eksamen og, at de som består, som oftest oppnår lave resultater. Hovedårsak til det lave norskspråknivået, kan knyttes direkte til manglende språkkrav ved inntak.

Administrativt nivå forklarer at deltakere tidligere måtte bestå en norskttest. Dette resulterte i at mange, spesielt på yrkesfag, ikke klarte kravet. Fra skoleåret 2010 ble *språkreguleringa* gjør at det ikke lenger stilles krav om norskkunnskaper, innført. Siden

opplæringa er regulert slik at deltakerne ikke har rett til særskilt faglig eller språklig tilrettelegging eller spesialundervisning, etterspørres eller kartlegges heller ikke slike behov. Det poengteres at mange deltakere ikke kommer fra ungdomskolen, men søker inntak og realkompetansevurdering via Vigo⁷, og oppgir da kanskje ikke behov. For dette året var ingen behov meldt inn. Rådgivere kan før inntak anbefale deltakere å strekke fag over to år i stedet for ett, men opplever at de fleste heller vil på kurs som gir direkte kompetanse. Informasjon om og ressurs til spesialundervisning av medisinske årsaker, videreføres ved lærestedene. Utover det videreføres kun informasjon om personalia, bestått vurdering og organisatoriske behov, som nevnt i kap. 2, om regulering av tilpassing. Ingen realkompetansevurderer selv. Om kriterier for vurdering og testing før opptak og ellers i opplæringa, viste lærerne lite. I forhold til hvilket språknivå de mente deltakerne burde ha, var svarene litt forskjellige, men samstemt i at språknivået skulle vært bedre, at alle burde ha et godt nok nivå når de kom. De burde forstå fagveiledning tilstrekkelig og kunne kommunisere dette forståelig, muntlig og skriftlig, omtrent slik disse sitatene viser; «*Ja, det kan du spørre om (latter)! (...) Det må være rom for å øke inntaksnivå.*» og «*Vet ikke ...de kan ha masse feil, men må kunne skrive og si enkelte setninger uten hindring og jeg skal ikke lete etter mening.*» (Her fikk jeg inntrykk av at de svarte litt ut ifra den situasjonen de var vant til å fagveilede i.)

Fagmøter og kollegaer i voksenopplæringa oppgis som gode støttespillere. Temaet som diskuteres mest på fagmøter, er det lave språknivået i målgruppa og utfordringer rundt det.

4.1.1 Opptak og misforståelser

Lærere har erfart at deltakere har «*havnet på feil hylle*», at det i samtaler har kommet fram at de har valgt feil fordi de ikke har forstått hva opplæringa innebærer eller informasjon og/eller rådgivning godt nok. Administrativt nivå mener godt norskspråknivå er viktig, og at det forventes at nivået skal være godt nok ved inntak, og videre at dette er årsak til at regelverket ikke gir anledning å tilby tolk. Rådgivning skjer på norsk, hos rådgiver eller på telefon. Søkere i introduksjonsprogram kan be om tolk. Noen har med seg en bekjent, som er bedre i norsk. I rådgivningen er det vanlig å forenkle språket eller bruke litt engelsk, om deltaker kan. De opplever at de fleste søkere klarer å formidle hva de vil, men tviler litt av og til på om de virkelig er enige, tross bekreftende svare. De tror slik bekreftelse kan skyldes høflighet, men

⁷Vigo.no - nettsted for å søke videregående opplæring, voksenopplæring/realkompetansevurdering.

er litt usikre på, i hvor stor grad misforståelser skyldes at deltakere ikke forstår eller at de selv ikke har forstått. Noen av dem var kjent med at deltakere er søkt inn feil.

4.1.2 Forståelse for krav og eget nivå

Når det gjelder hvordan deltakere forstår krav og eget nivå, er informantenes opplevelse at noen forstår dette når de kommer, men de fleste først når de får målt seg med andre, eller konfronteres av lærerne. Lærere opplever at deltakere kommer med høye forventninger, noen ganger for høye, om hva de kan få ut av opplæringa. Som for eksempel at mange har ambisjoner om å bli leger. I refleksjonene kom det fram at lærere mener noe kan forklares med personlighet, men mest med at ingen har fortalt dem hvor mye det kreves, med deres utgangspunkt. De ser på det som en naturlig konsekvens av å være tatt opp, å tenke at en er kvalifisert. At det kan gi falske forventninger og bidra til at det går en stund før alle forstår at det ikke er slik. De mener det er viktig å informere og vise dem, samtidig som det kommer fram at å snakke om ambisjoner kontra nivå, ikke er et prioritert tema. Fokus legges mer på hva som kreves av besvarelser. (Noen mener det er strengere krav her, enn på grunnskolen og at det kan villed.) Noen har erfart at enkelte kollegaer utenfor voksenopplæringa, kan stille seg uforstående og lite anerkjennende til at deltakere ikke mestrer nivået, hvis de gir uttrykk for dette aspektet. Sitatet illustrerer opplevelser rundt dette; *«Jeg blir trist når en kollega sier: Når de er kommet inn må de klare krav. Det mener også jeg, men vet mer om hvorfor de ikke kan! (...) Når jeg møter dette kjemper jeg hardere for dem.»* Likevel utvises forståelse, at det nødvendigvis ikke skyldes dårlige holdninger, men lite kunnskap. Siden temaet omtrent ikke debatteres i miljøet og at det, når de er tatt inn, er naturlig å tro at kunnskapene er gode nok. Noen av lærere opplever en konsekvens av opptakspraksis, slik det er som at *«alle slipper inn»* og at det signaliseres at alle kan klare seg. Slik er det jo ikke. Sitatet illustrerer lærernes tanker om opptakspraksis; *«Det er jo litt lureri, på alle måter, å ta dem opp, ikke sant?»* Et annet fenomen de beskriver, er at det er vanlig at flerspråklige tror faget norsk er en videreføring av grunnleggende norskopplæring, og at det er utfordrende å forklare at det er noe annet. Flere tror det kan henge sammen med at de fleste kjenner til en opplæring der fokuset har vært å lære norsk, og at de da har problemer med å forstå at dette stadiet er forbi.

4.2 Fagveiledning i møte med flerspråklige

«Utfordringen for dem og oss, er å koble norsk språket til kunnskapen»

Fagveiledninga skjer på to hovedmåter. Den kontinuerlig felles undervisninga og individuell veiledning, som vil si, en samtale når de får tilbake skriftlig arbeid og en i forbindelse med

fordypningsoppgaven. På spørsmål om hvordan de fagveileder, jfr. målgruppas lave nivå i norsk, opplevde jeg et sterkt engasjement. I den frie ordstrømmen oppsto lange refleksjoner og mange beskrivelser. Fellestrekk var flere enn ulikheter. I dette kom det klart fram at de jobbet ut i fra et sterkt ønsket om hjelpe flest mulig igjennom og til å klare eksamen. Når det gjelder arbeidet med fagstoff, poengteres det at lærebøker ikke kan benyttes likt, eller i samme grad som i ordinær opplæring. Her må innhold gjøres forståelig ved å gjennomgå, forklare, lage oversikter og legge ut powerpointer. Dette er tidkrevende, men beskrives som mer effektivt enn å bruke læreverk direkte, slik læreren her beskriver «*Jeg kan ikke bare be disse⁸ om å lese boka! De ville bruke 100 år!*» Gjennomgående konkretiseres, forenkles presenteres og forklares fagstoff mye og på ulike måter må, slik sitatene illustrerer: «*Vi prøve, å avklare og forklare på mange måter når de ikke forstår, så de kan klare å henge med. Vi tar i bruk både anatomen og fysiologien! (...)*»

4.2.1 Refleksjoner rundt språklige og faglig forståelse

Når vi kom til lærernes opplevelse av forståelse i fag, stoff og fagveiledning, opplevde jeg at de ofte stoppet litt opp, og at refleksjoner rundt faglig, generell forståelse, uttrykksevne og kommunikasjon gled naturlig sammen. Når det gjelder løst pauseprat og enesamtaler, oppleves dette å gi rom for bruk av et enklere språk. Tross svært varierende språkferdigheter og en del misforståelser, beskrives forståelsen her, å gå «*greit*» med litt konkretisering og hjelp. I møte med fagstoff og fagspråk oppstår oftest flere misforståelser og at deltakerne har betydelig større problemer med å uttrykke seg. Dette settes i sammenheng med at her kreves et annet nivå i språket. Mye fagstoff og fagterminologi, i tillegg til generelt lite ordforråd, lav begreps- og innholdsforståelse gjør det vanskelig, slik en lærer uttrykker det; «*Selv norske sier at det er vanskelig og mye. Men de flerspråklige forstår veldig, veldig lite.*» Noen gav uttrykk for at de opplever at deltakerne får med seg det meste faglig. I refleksjonene kom det imidlertid fram at det henger sammen med hvordan stoff legges fram, slik en forklarer; «*De får stort sett med seg det meste ... men vi forklarer jo på mange måter og ... ja, mer enn normalt.*». Tvilen på om alle virkelig forstår, spesielt de med lavest språknivå, er ofte tilstede. Noen ganger kan de tro stoffet sitter, men opplever å bli overrasket, når det går opp for dem at deltakere etter gjentatte og grundige gjennomganger, ikke har forstått. De opplever også at deltakere som forstår minst, spør minst. Det poengteres at problemer med forståelse, og misforståelse kan gå begge veier. Her kom vi naturlig inn på om deltakerne selv forstår hvor lite de selv forstår. De mente noen har det, mens andre bruker tid på å forstå det. Det var litt

⁸Flerspråklige deltakere

usikkerhet rundt dette, slik denne læreren uttrykker; «*Om de egentlig har forståelse for hvor lite de selv forstår lurer jeg av og til på, ... det er litt vanskelig å måle!*».

Tross vanskeligheter, oppleves de fleste deltakere å ha et stort ønske om å lære, og ber ofte lærerne forklare mer. De kan bruke mye energi på å forsøke å finne ut av fagstoff, ord og begrep. En ikke uvanlig metode, er at flere ordbøker og oversettingsverktøy brukes samtidig for å oversette fra språk til språk, fra norsk til engelsk, til eget språk og tilbake. Dette kan bli meningsløst, da ord og begrep kan ha doble betydninger, ikke alltid fins, er vanskelig eller umulig å oversette direkte, slik sitatet fra denne læreren viser; «*Som begrepet å sørge og å sørge for. Så langt er de ikke kommet at de forstår å skille, og kan assosiere helt feil!*». Metoden er tidkrevende og sinker arbeidet. De forklarer deltakerne at de ikke kan forstå alle ord, slik en lærer uttrykker; «*(...) for da blir vi aldri ferdig (latter). Men de vil jo forstå og fortsetter!*». Andre metoder alle kjenner, går ut på å forsøke å forbedre inntrykket, ved å skjule lavt nivå. To metoder går igjen. *Ja- metoden*, som også administrativt nivå har kjennskap til, der deltakere bekrefter at de forstår spørsmål, informasjon og/eller fagstoff uten å mene det. *Klipp-og lim- metoden* går ut på å skrive av fra tekster eller nett, og brukes ved innleveringer og hjemmeoppgaver. Her er erfaringen at de fleste gjør det fordi de strever, mens en og annen veldig lett tyr til denne metoden. Når lærere stusser over resultater, mistenker de at slike metoder kan være benyttet. Det er enighet om at tross at metodene ikke er de beste, ligger det en likevel viss læring i dem. Språkbarrieren setter også lærere fast, som en forklarer; «*Vi har jo ikke norsk ordbok til alle språk.*» Et vanlig grep er da å bruke deltakere som er sterke språklige, med samme språk eller kan engelsk, som språkstøtte. Det uttrykkes dårlig samvittighet for å bruke deltakeres tid til dette. Det er også slik at fag, undervisningsmetoder og tilnærming kan være er fremmed. Det kan være utfordrende, både for lærer og deltaker. Eksempelvis nevnes at matematikk er et kjent fag, mens at innhold i for eksempel norsk og samfunnsfag som må forstås ut ifra en vestlig fremmed kultur, utfordrer mer. PC som arbeidsredskap kan også være ukjent. Som et lite apropos til dette, opplever lærerne noen ganger at deltakere i målgruppa, kan sitte inne med kunnskap de opplever de norske «*ikke lenger kan!*», som for eksempel bibelhistoria (latter fra læreren som sa det).

4.2.2 Botid og språklig progresjon

«*Uansett botid, ett eller hundre år, kan man si ... det er ikke et godt måleinstrument!*».

Med tanke på at det tar tid å lære et nytt språk var jeg interessert i hvor lenge deltakerne har vært i Norge, og om lærerne så en sammenheng mellom botid og språkkunnskaper i norsk. Ingen så på botid som et godt måleinstrument for språklig progresjon. Ut fra lærernes

kjennskap fremkom det at de fleste deltakerne har kort botid, to-tre år, noen lang, 8-10 år og en mindre andel under to år. Erfaringen er at noen klarer seg med kort, mens andre stryker til eksamen tross lang botid, og at de med under tre- fire år er dårlig skodd for opplæringa. De mener andre forhold og aktiv innsats teller mer.

Vi ser at de som har jobba godt med norsken, for eksempel på grunnskolenivå, er flink med 4 til 6 års botid. Helt kompetent! Så har jeg noen som stryker. Så ja, svaret er dobbelt, det er en sammenheng, men trenger ikke være det. Her er det er flere ting som spiller inn!

Det ble naturlig å komme inn på tiden det tar å tilegne seg funksjonelt 2.språk. Et par nevnte litt om hva teorien sier, de andre sa omtrent som denne læreren: *«Vet ikke dette nøyaktig, tror det minst er kanskje fire år, men nå gjetter jeg litt.»*

4.2.3 Bakgrunn

Det er enighet om at språkferdigheter i norsk og skolegang henger sammen. Hvilken skoletradisjon deltakere kommer fra, har betydning for tilnærming til stoff, arbeidsmåter og lærer. Skolebakgrunn oppleves generelt å fremme forståelse og progresjon. Fagbakgrunn fra hjemlandet fremmes også som positivt. Dette kommer spesielt til syne når deltakere er ute i praksis. Gjenkjennelse i kontekst styrker språk- og faginnlæringen. Det poengteres at å være bevisst på og anerkjenne dette i fagveiledningen. Å se muligheter for jobb, og for å kombinere jobb med skole, erfares å gi et puff til motivasjonen. De som kommer fra skolesystemer som ikke er så ulikt vårt, oppleves å ha en fordel. Kulturell og religiøs bakgrunn har også betydning. Slik beskriver en lærer sin erfaring; *«Noen har lest og er ganske dyktige (...) Jeg ser fort når fag- og metakunnskap er inne. Også om de kommer fra en kristen eller muslimsk kulturkrets.»*. Jfr. avsnitt 4.2.2. om at deltakere ta i bruk ulike metoder, settes dette generelt i sammenheng med at det for voksne er viktig å framstå som å klarer seg selv, *«(...) ikke tape ansikt»* og/eller at mange kommer fra kulturer med stor respekt for autoriteter, og ser på lærer som autoritær foreleser og; *«man sier ikke nei til en lærer»*. Lærere på helsefag sier dette kan få konsekvenser for riktig utførelse av arbeid og viktig å presisere.

Jeg må være utrolig oppmerksom på dette. Mange ganga overtredelig og på kanten. I yrkene de skal ut i, kan det i verste fall være farlig å si ja, uten å forsikre seg om at de har forstått, slik at de ikke handler feil og skader noen.

De forteller at frykten for å tape ansikt i slike tilfeller, kan være nyttig for å få deltakere til å svelge stoltheten og innse viktigheta av å spørre. For eksempel ved å konfrontere dem med at de kan bli oppfattet som udyktige eller til og med bli straffet. Når det gjelder å konfrontere

deltakere med at besvarelser ikke representerer reelt nivå forstår de som regel det, men tross tydelig informasjon om at grunnlag for karakter kan forsvinne, kanskje stryk til eksamen og lite igjen for strevet, gjentar noen metoden. Det synes lærere er litt vanskelig å forstå, som en uttrykker det; «*Da gjør du deg tanker du ikke helt har svar på. Har de forstått eller bryr de seg ikke? Kan det ha noe med kultur å gjøre eller ... man vet ikke, nei?*» Det kommer fram at det også for norske som ikke har vært på skolebenken på en stund, kan være utfordrende, og at de en gang iblant, forsøker å «pynte» på framstillinger. Men i forhold til at mange i målgruppa nødvendig uttrykker at de trenger hjelp, poengteres at norske er vant til likeverdige forhold, og vet de kan påvirke, som å stille spørsmål og krav.

Når vi kom til spørsmål om flerspråklighet blant deltakerne, visste de ikke så mye. De begrunnet det med at de ikke har vært så opptatt av dette, siden språkkunnskaper ikke er et krav, som en lærer sier; «*Det har ikke har vært et poeng å vite. De er jo tatt inn og norsk er opplæringspråket. Voksne har jo heller ikke krav på ekstra språkstøtte*». Samme grunn oppgis for ikke å etterspørre språkkunnskaper før innsøking. Vi kom litt inn på forskning rundt tema. Jeg spurte om de hadde erfaring med sammenheng mellom flerspråklighet og progresjon. Her fikk jeg inntrykk av at dette var et tema jeg gjorde dem bevisst på. I refleksjonene kom det fram at de hadde kunnskap om deltakernes språkkompetanse, men mente det var vanskelig å svare helt riktig, siden de manglet formell informasjon. Svarene de gav, peker mot at deltakere fra Sentral- og Nord-Afrika ofte har flere språk.

Ja, de er språkmektig, mange av dem, 5-6 språk kan de ha. Husker en ung mann, ett og halvt år i Norge. Fantastisk, fikk 6. Har andre med samme historie, kort botid, utdanning hjemmefra, flere språk og klare seg VELDIG godt (latter) ... det forteller jo en historie!

Hvis deltakere kan engelsk eller fransk, benytter de det som hjelpespråk, og kan i større grad stille spørsmål, forklare, finne ut av ord, begrep og innhold og snakke med andre. Det gir også en fordel i faget engelsk. Noen leverer besvarelser på engelsk, fordi det er enklere. Det kan fungere som mellomledd, men siden opplæringspråket, er norsk så: «*(...) kommer de ikke unna norsken, nei!*», må de over på norsk.

4.2.4 Organisering og samarbeid.

Jfr. pkt. 2.6.5, er fagveiledning organisert på ulike måter. Fagveiledning gjennom lyd-bilde, er organisert i 9 fagtette moduler på 2-3 timers bolker. Formen oppleves formell, med lite rom for dialog, og at det oftest blir slik dette sitater viser; «*Stort sett tre timers enveistale*». For å ta ordet må deltakere trykke på en knapp, noe de sjeldent gjør. Oppmerksomheta som rettes mot

den som trykker kan virke skremmende, spesielt for de som er usikre i språket. Tidspress oppgis å forsterke «*enveistalen*», og som det uttrykkes her, å være «(...) *den store dårlige samvittigheta vår da!*». På studiedager⁹ og fagsamlinger møtes alle fysisk. Selv om mye stoff gjennomgås, oppleves dette som en mer naturlig arena. Det å møte fagveiledere og andre deltakere fysisk, og kunne snakke sammen og diskuteres fag ansikt til ansikt, betyr noe både språklig, faglig og sosialt. Det kommer fram at deltakere forhandler om tilpassing av turnus med arbeidsgiver, for å være med. Klasseromformen oppleves som å gi mer kontinuitet i arbeidet og som mer fleksibel. Det er enklere å skifte arbeidsform, og gir mer rom for å bruke språket.

Faglig samarbeid trekkes fram som viktig, men av og til som utfordrende. Som at sprik i oppgavedeler deltakerne løser sammen, som oftest indikerer ujevn arbeidsinnsats eller at samarbeidet ikke er godt nok. Et forhold flere opplever er at norske deltakere noen ganger er misfornøyde eller frustrerte og gir uttrykk for at det blir for mye «*å stadig*» måtte ta hensyn og ha ansvar for andres læring, at de taper fagveiledning og blir hengende etter. Lærere uttrykker forståelse for slike reaksjoner, siden det er ulike ambisjoner; «*De norske har sin og vil helst snakke med hverandre, ikke sant!*». Likevel forsøker de å fortsette å bygge forståelse for at alle kan dra veksler på samarbeid, at selv om flerspråklige sliter med språket, har de kunnskap å bidra med. Det skjer likevel, men ikke ofte, at dette ikke fører fram og at de da, spesielt for å skjerme flerspråklige, har splittet eller omorganisert fordi konfliktnivået har vært for stort. Da er det «*ikke så enkelt*». Jeg spurte i den forbindelse om hvordan samarbeid organiseres. Det skjer først og fremst etter hva de arbeider med, men det tas hensyn til hvem som kan passe sammen. Deltakere kan også selv foreslå. Erfaringen er at blanda¹⁰ gruppe gir best drahjelp til språket. I grupper med få deltakere der alle er flerspråklige, kan det være utfordrende å få til grupper i det hele. Administrativt nivå oppgir å i utgangspunktet sette sammen klasser uavhengig av bakgrunn, men har erfart at slik vilkårlig sammensetning kan være kime til utfordringer, og tenker på at sammensetningen bør være bra for dynamikken. Klasser og grupper beskrives som ulike. Tross skjær i sjøen, er alle enige om at de fleste gjør så godt de kan, trives i lag og respekterer hverandre, og når de blir kjent, kan det bli ganske livlig. Tendensen er likevel at flerspråklige og norske holder seg mest til hverandre, at målgruppa samarbeider oftere, og at samarbeid på tvers mer må iverksettes av lærer. Lærerne

⁹Fagsamlinger/studiedager er samlinger for deltakere med lyd-bilde undervisning. Lærere bruker begge betegnelser.

¹⁰Norske og flerspråklige.

var samstemte i at fagsamarbeid, sosiale og muntlig aktiviteter er positivt for språk og læring og at det burde være større rom for dette. Det var likevel litt ulikt hvor mye tid hver enkelt lærer mente kunne brukes; «(...) til dette ekstra.», som de uttrykte det. Begrunnelsen lå i at opplæringa nå er så komprimert at tida ofte blir for knapp. I en kommentar til dette, ble det trukket fram at det før forkortet skoleløp ble innført, var større rom for kollokvier og at dette var en viktig integreringsarena. Men videre, at bare å være på skolen er viktig: «*De blir kjent og hjelper absolutt hverandre fram!*» Om omfang av kontakt utenom skoletid, visste de lite, men trodde at det sjeldent skjer. Selv om studieverkstedene har åpent hver dag og det oppfordres til bruk av dem, brukes de nesten kun på samlinger. Grunnen til dette mener flere er at det ikke blir tid til overs når de fleste har jobb og/eller familie. Det ble også nevnt at de som tilhører store grupper, generelt oppleves å begrense sitt sosiale nettverk til folk fra sitt land og eget språk og at kvinner fra tradisjoner der de er hjemme med barn, har veldig lavt norskspråknivå når de kommer til skolen. Når de snakker med dem kommer det fram at de er lite i kontakt med i norsk språkmiljø. Mens deltakere som kommer alene, ofte unge uten mulighet til å snakke sitt språk, oftere oppsøker ulik norske miljø i jobb og fritid, og lærer norsk ganske raskt. Det gjelder og norskgifte med norske nettverk.

4.2.5 Fagveiledning og ressurser i praksis

Gjennomgående oppleves det å skille skarpt mellom formell og uformell veiledning som vanskelig. Samtaler kan starte formelt, men deltakere kan underveis ønske å ta opp temaer utenom fag, som er viktig for dem og implisitt positivt for læring. For eksempel kan det å være ny i systemet og landet, gjøre deltakere utrygge, og at ene-timer uten norske tilstede, gir en tryggere ramme. Dette sitatet, som handler om en person med botid under 2 år og et språk som ligger langt fra norsk, kan illustrere dette; «*I begynnelsen, sammen med hele gruppa, var hun jo veldig stille. Jeg prøvde å få henne med, men det var vanskelig. Hun sa hun ikke forsto noe, og gråt når hun kom hjem. Vi fikk tildelt litt timer og fikk etterhvert god og tett kommunikasjon. Hun ble mer aktiv og faglig sterkere (varm latter). Ho klarte seg!*» Det kom sterkt til uttrykk at det er problematisk å se frustrasjonen, når språkbarrieren fratar voksne muligheten til å uttrykke kunnskap de har med seg, det de lærer og å oppnå resultater; «*Det er vanskelig å se voksne, med et helt liv, reduseres til et lite barn språkmessig (sukk), ja, føle seg så uverdige. De kan forstå forelesningen ... Ja, du må gi dårlig karakter, selv om de har mer kunnskap enn de klare å formidle.*» For ikke å ta motet fra deltakere kan de underveis se litt bort fra språket, begrunnelsene kan samles i dette sitatet: «*Språket er jo det de formidle*

gjennom. Vi forsøker å ikke rette språket, å lese så vennlig som vi kan og ser etter faktisk forståelse (varmt smil)».

Alle oppgir at de forsøker å holde seg innafor rammene, men nesten uten unntak veileder og hjelper de utover det. Noen mye og andre lite. Tre om dette;

Den ene: Man bruker tiden man har, ikke mye over, men av og til kjenne man at man burde det. Vi har bare fagveiledning til rådighet. Skulle gjerne hatt litt mer tid (latter) ... Det er jo, menneskemøter.

Den andre: Jeg har brukt over timene, ja. Søkte flere fordi det var behov og fikk avslag. Vi hadde jobba oss så inn at jeg sa; Klart jeg skal hjelpe deg gjennom. Det var mitt valg!

En annen, om å ta tid til tema utenom fag: Jeg må si, sitter jeg i to timer med en som må prate om andre ting. Jeg skriver ikke timer!

Hovedbegrunnelsen for denne måten å arbeide på, er at det er en vanskelig oppgave å sikre god nok læring innafor ordinære rammer, fordi det lave språknivået genererer behov for mye hjelp. Administrativt nivå forteller at det med studieverkstedsmodellen fulgte noe ekstra midler. Fylkeskommunen valgte da å gi tilbud om en begrenset pott på 5-10 søkbare timer pr. deltaker, øremerket eksamensrettet fagveiledning, men at også andre velbegrunnede forhold har vært vurdert. Lærerne visste om potten, men de fleste var usikker på fordeling. Av de som visste fikk jeg vite at; *«Ekstraressurs går til enkelt deltakere. Så er det opp til ansvarlig ved skolen å finne en lærer som kan. De prøve å bruke de vi har og unngå overtid (latter)».* Det poengteres at tildelingene er for små i forhold til reelt behov, men ut ifra at flest mulig bør få, har de forståelse for fordelingsnøkkelen. De som har opplevd å få timer, satte pris på det, og forteller at det lettet å kunne ha målrettet fokus mot eksamen, og at potten også har gitt en liten mulighet til å avhjelpe ved behov for spesialpedagogisk veiledning, som språkstyrking, eller for noen de mener kan ha lese- og skrivevansker. En lærer trakk fram en deltakers reaksjon, etter informasjon om at de som har behov for ekstra timer må søke spesielt: *«Hun sa; Vi trenger det, det er vanskelig for oss alle (...) alt er nytt og vi trenger alle å behandles litt annerledes.»*

Det framheves at å hjelpe å gi ekstra hjelp er deres eget valg, og opp til deltakerne å ta imot. Samtidig erfaringer de at deltakere ikke alltid forstår hvor stort behov for hjelp de har. Dette gjør at, som en sier; *«(...) jeg hjelper likevel!»* Dette gjelder også de som har opplevd å få avslag på ekstraressurs. De som har både dag- og kveldsundervisning erfarer at det blir liten tid å fordele på hvert undervisningssted, og at det kan være vanskelig å gi den hjelp og oppfølging de ønsker, men at de prøver å få det til. At fylket fra skoleåret 2014/15 valgte

fjerne ekstraressursen bekymret lærerne: «*Det er en tragedie ... om det kommer en erstatting, vet jeg ikke. Hva skjer? Hvordan skal dette gå (sukk)? Enn så lenge får vi jobbe.*»

4.2.6 Refleksjoner rundt tilpassing og tilrettelegging. (Slik er det her hos oss)

I fagveiledningen ses språkstøttende tilpassing og tilrettelegging på som nødvendig for å oppnå bedre faglig forståelse; «*Det er to språk de skal lære, norsk og fag! De møter en abstrakt begrepsverden, etter vår akademiske standard, så ... det må de jo bare lære seg, hm ... Ja, vi driv jo egentlig for lite med språkopplæring sett i forhold til behovet*». Jfr. tidligere avsnitt, ser denne oppfattelsen også ut til å ligge hos deltakerne selv. Jeg var interessert i lærernes syn på egen praksis, spesielt knyttet dette forholdet. Vi innledet tema med å snakke litt om tilpassing og spesialpedagogisk praksis i ordinær opplæring, og hva loven sier om tilpassing¹¹ i denne opplæringa. Oppfatningen av tilpassing er i tråd med den formelle definisjonen, men de opplever å tilpasse og tilrettelegge mer språklig og faglig. Også litt organisatorisk, hvis for eksempel deltakeres arbeidstid skaper problemer eller de har syke barn. Ingen oppfattet egen fagveiledning særskilt tilpasset. Men da oppfølgingsspørsmålet kom, om de mener den formelle tilpassinga dekker behovet for tilpassing, var de tydelige på at det gjør den ikke; «*Vi må bruke tid, lenger tid på, **alt!** Dette forteller jo at de ikke er ferdig tilpassa når de kommer! Sånn som det drives her, er det ikke ei slik tilpassing, nei!*». Alle kom fram til at de tilpasset mye, og at opplæringa ikke ivaretar språklige og faglige behov godt nok, men at tilpassinga, slik denne læreren sier; «*Tilpassinga, den ligg i lærers fleksibilitet.*» De beskrev en slags *slik-er-det-her-hos-oss* holdning til egen praksis, at dette er deres virkelighet og nølte med å definere praksisen som spesialpedagogisk.

4.3 Refleksjoner rundt egen vurdering

«*Det er ikke ressurser, men, men, jeg gjør det av hjertet! Det er mange ting!*».

Som nevnt bidrar regelverket til at deltakerne ikke testes før opptak, hverken for språknivå eller andre særskilte behov. Det kommer fram at noen norsklærere tar en introduksjonstekst ved skolestart, for å sjekke nivå. De benytter selvlagede tester, gjerne oppgaver fra et eksamensrett og en samtale, men opplever ikke dette som avklarende nok. De gjør det på denne måten fordi de ikke har funnet «*den gode testen*». At de generelt ikke tester, begrunnes i manglende rett til særskilt tilrettelegging og spesialundervisning og at de allerede er tatt inn, gjør at de ser liten hensikt i å bruke krefter på å teste, slik en av lærerne uttrykker; «*Man kan jo alltid teste, både språk og annet, men vi er jo egentlig sjakk matt!*». Særskilte behov

¹¹Jeg bruker tilpasset om både tilpasset og tilrettelagt (jfr. kap 2, vanskelig å definere de fra hverandre).

oppgis å sjeldent, av samme årsaker, å bli diskutert i fagmiljøet. Av og til mistenkes likevel at noen har vansker utover lavt språknivå, men det oppleves ikke enkelt å vite hva som kan tilskrives språknivå eller andre årsaker.

Hva de kan, det er jo det som er så vanskelig å sjekke ut, fordi du har følelsen av, at når de skal svare er står manglende språkkunnskap i veien for å uttrykke det de har inne faglig! (...) En annen ting ... om de før har mottatt spesialundervisning ville vi nok ikke fått vite ... personvern og sånt! Men det er ikke enkelt å finne ut, hva som skyldes språket eller anna ting, når man ingen opplysninger har.

Enkelte undervisningssteder praktiserer startsamtale, der de for eksempel etterspør skolegang, lese, og skriveproblemer, sosiale og helsemessige forhold, kjennskap til data, og så videre.

Lærerne var ukjente med hvem som sitter på slik informasjon. At de generelt får lite informasjon ved skolestart, oppleves frustrerende, slik denne læreren uttrykker det:

«Skolebakgrunnen er jo et stort hull, du aner ikke! Har opplevd å tenke at noen må ha vært analfabet da de kom. Vi vet ingenting. De er et navn på lista. Vi bare får dem, så får vi gjøre det beste ut av det». Svarene viser at her kom de tilbake til at det er slik opptakspraksis virker på arbeidet, at *«Bordet har fanga! (latter)»*, at situasjonen er satt og de må arbeide med utgangspunkt deltakergrunnlaget slik det er. De bygger vurderinger på det kontinuerlige arbeidet. Behov for hjelp og tilpassing melder seg etter hvert. Det oppleves det som vanskeligere å vurdere flerspråklige enn norske. og kan ta tid. Hovedbegrunnelsen er at de opplever vurderingen sier mest om ferdigheter i norsk, siden framstillingsevne ofte ikke står i forhold til den fagkunnskapen de opplever skjuler seg bak språkbarrieren: *«(...) man ser jo potensial ... men språket stopper dem».* At noen skjuler nivået og tvil rundt forståelse spiller også inn. Kjennskap lærerne får, også utenom det faglige, trekkes fram som betydningsfull for en helhetlig vurdering og riktig hjelp. Karakterer settes ut ifra formelle krav.

Språk- og fagnivå ved oppstart oppleves, ikke alltid, men ofte som et frampek på hvordan nivået vil følge deltaker. Men, innenfor det lave språknivået oppleves individuelle ulikheter og ferdigheter og komme ulikt til syne i ulike sammenhenger. Det hender noen med et godt utgangspunkt sakker ut og at noen klarer seg bedre enn forventet, slik disse sitatene beskriver det; og *«De kan lære og kan bli flink, etterhvert. Svaret blir ikke entydig på det her.»* I dette ligger en samstemthet om at ferdigheter i og forståelse for fagstoff og skolesystem sakte blir bedre, men at det lave språknivået jevnt over utløser behov for ekstra hjelp, tilpassing og tilrettelegging, jfr. tidligere avsnitt om arbeidsmåter.

4.3.1 Når nivået ikke er godt nok

Alle har hatt deltakere med så lave ferdigheter i norsk, at de har vært i sterk tvil om deltaker vil klare skoleløpet. Jeg spurte om praksis og hvilke råd de da gir om de vurderer at det ikke går. Gjennomgående svar var, at det ikke er enkelt og at de generelt er forsiktige med å anbefale noen å slutte, fordi «*umulige*» tilfeller, med god hjelp og egen vilje, har bestått.

De vil henge med! Når jeg er eksamensresultat, tenker jeg av og til; HAN STO (varm latter)! (...) Hvis jeg tviler ... ja, jeg prøver først å tilby litt ekstra veiledning (...). Jeg har ei med veldig lavt nivå. Rådet jeg gir (nøler), vil avhenge av, ja, hvor kan jeg hjelpe, hva er realistisk? Kan hende går det fint, men kjenner på meg, at det her kan bli vanskelig. Jeg er veldig usikker.

Når de er i tvil, rådfører de seg med kolleger eller fagmøter, og støtter seg til det. Rådet blir oftest å avslutte eller forbedre norskkunnskaper gjennom eksisterende tilbud. Ved feilvalg anbefales å slutte og søke ny rådgivning. Noen følger rådene, andre ikke.

4.4 Lærernes motivasjon

«*Det er viktig å få dem gjennom!*»

Lærerne ønsker sterkt at deltakerne skal lykkes og strekker seg langt for at det skal skje, men det beskrives jevnt over som krevende å få til. Da siktes det spesielt til forhold knyttet målgruppa. Tross utfordringer, merarbeid og små ressurser, oppgir de uten unntak å trives i jobben. Jeg ville vite mer om årsakene. Analysen viser at svaret hovedsakelig kan knyttes til deltakergrunnet.

Når det gjelder målgruppa, beskriver de jevnt over som motiverte, med gode holdninger til egen læreprosess og «*sultne på å lykkes*», men stort sett, bevisst på at det kan bli utfordrende. Det kom også fram at et lite mindretall kan ha en vel avslappet holdning; «*Litt personlighet opp i det hele. Og, sånn er det jo med de norske og*». Lærerne viser stor respekt for deltakeres mot og vilje, spesielt at mange i tillegg har familie og jobb. Sentral motivasjon ligger i deltakernes sterke drivkraft og tydelige mål om å oppnå fagbrev og bli kvalifisert til jobb eller studier og at mange de hadde problemer med å tro skulle klare seg, består eksamen «*mot alle odds*», om de får tilstrekkelig hjelp. Slik mange beskrivelser forteller:

(Tydelig stolt lærer): Ei nydelig dame i slutten av 40 åra (...) fra et land der de ikke vil ha så gamle damer i arbeid. (...) Hun sa, får jeg ikke jobb her, mister jeg alt! I begynnelsen, som hun sa, fikk hun ikke til noe. Hun jobba mye, diskuterte lekser med mannen, slo opp, leste hele tida. I dag har hun fast jobb og snart fagbrev. En fantastisk historie! Jeg så jo intensiteten ... samtidig, alt hun ikke forsto. Det

er fantastisk at hun lyktes. Hun hadde bestemt seg, det her skulle hun klare! Ja, det må være utrolig vanskelig. For disse, voksne, er det en nødvendighet, mer enn for dagelever¹² som er her mer en plikt!

Utover det setter de høyt å møte nye mennesker, følelsen av at det de gjør betyr noe, at det oppleves som viktig å utdanne mennesker til fremtidige jobber. De beskriver deltakerne i Voksenopplæringa som «spennende folk». Sett i forhold til at norske 19 åringer «*på en måte er ganske like*», er det her unike livserfaringer og bakgrunn i målgruppa og ellers. At de opplever å lykkes med å finne arbeidsmåter som fører fram og får gode tilbakemeldinger og gode nære relasjoner oppleves som å få noe tilbake, som veier opp for det som krever. De bruker store ord som: «*Jeg brenner jo for yrket mitt.*», «*Det er gøy å hjelpe voksne, denne målgruppa. Jeg ønsker det ... selv om det av og til krever mye av meg ... gir det veldig mye tilbake.*». De nevner også at de selv kan styre arbeidet mer i denne opplæringa enn ellers, og at det er oppleves positivt.

På den andre siden kom det her fram at de opplevde voksenopplæringa «*å være på sida av ordinær opplæring*», og ha lav status i systemet. De opplevde avstanden til ledelse som for stor, at beslutninger tas opp i systemet uten dialog og at resultater og behov leses på overflaten, som statistikk. De ønsker jevnt over at opplæringa blir mer synlig og inkludert, der et mer reelt samarbeid og utviklingsarbeid fremmes som nødvendig, og ikke være slik en beskriver: «*(...) som en «pott» skolen huser, men ikke har ansvar for*».

4.4 Frafall, et paradoks

«Den enes død - den andres brød»

Jeg hadde tanker om at lavt språknivå kunne gi mestringsproblemer og frafall. I undersøkelsen kom det fram at frafall er størst i første semester. På helse- og sosialfagene er frafallet minst og omtrent 50/50 mellom norske og flerspråklige. På studiespesialisering størst blant flerspråklige. Ifølge administrativt nivå utgjør det 30-40 %, av en klasse på ca. 30 deltakere. På helse- og sosialfagene rundt 10%, av varierende gruppestørrelse fra, 6-8 opp til full klasse. Årsakene beskrives å være flere. Der mange slipper inn med for lavt norskspråklig grunnlag eller forståelse for opplæringa, oppleves dette å føre til frafall. Lærerne forteller at noen bare blir borte og noen er på randen til å falle ut. Andre blir borte etter at de har forsøkt å avlegge eksamen og ikke bestått. Av disse kommer flere tilbake, etter å ha «*tatt seg litt tid*» og forsøker igjen, noen flere ganger. Lavere frafall på helsefag settes i sammenheng med at teori

¹²Elever i ordinær opplæring, dagtid

er mer knyttet erfaring og praksis i følge tidligere avsnitt. Det uttrykkes at klassene, spesielt på studiespesialisering, er store i forhold til utfordringene det lave språknivået gir, slik en uttaler: «26 på lista. Det er så krevende. Du må kunne hjelpe med så mange ting Antallet må begrenses.» Samtidig beskriver de et paradoks. Når deltakere faller ut frigis tid til å hjelpe de som blir igjen og bidrar til, som denne læreren uttrykker: «(...) at andre får større sjanse å lykkes». Tilstedeværelse er fremmede for læringa og spesielt for språket. Lærerne er bevisste på å motivere til tilstedeværelse. Flere forteller at de tar kontakt, og forsøker å motivere, om de uteblir og de ikke hører fra dem. De lykkes ikke alltid, men ofte fører det fram.

4.5 Om kompetanse

Lærerne opplevdes som dyktige og engasjerte. Alle hadde kompetanse i, og lengre erfaring med å undervise i sine fag. Flere hadde arbeidet i dette feltet i 10-20 år, mens noen få var i sine første år i voksenopplæringa. Flere har erfaring fra ordinær opplæring og noen underviste i begge. Bare en av samtlige informanter hadde formell kompetanse knyttet flerspråklig opplæring. Ingen hadde på intervjutidspunktet noen gang, fått tilbud om kompetanseheving. Alle, unntatt en, mente det var viktig og ønsket muligheten til dette. Inntrykket er likevel at lærerne besitter mye uformell kompetanse.

4.6 Om formål, status og ønsker framover

Noen lærere påpekte spesielt at formålet det samme, men deltakergrunlaget har endret seg, at den flerspråklige andelen i deltakergrunlaget jevnt har økt; «uten at resten har fulgt med»:

Det er jo det språklige. Vi henger fast i et utgangspunkt der fag er skreddersydd for norske elever selv om det i dag er mange det ikke passe for, hverken for elevgrunnlag eller kvalifikasjoner. (...)Vi har jo ikke løsning på dette, og må håndtere etter beste evne, uten at noen forteller oss om det er mulig å løse. Hovedfokus blir å ikke knuse dem ... prøve å se at de har mye annerledes, selv om de ikke mestre språket!

På spørsmålet om hva de tenker om hvorfor voksenretten er regulert som den er, i forhold til språk- og spesialundervisning, var svarene fra samtlige konsise og omtrent slik; «Det er jo litt på pengesekken, ikke sant (latter)!» De var klare på at reguleringene opprettholdes av økonomiske grunner og at det å sette sammen klasser med et så stort sprik i språknivå og bakgrunn; «(...) uten å ta på alvor at også voksne og flerspråklige kan ha problematikk som påvirker læringa» har, og vil fortsette å ha konsekvenser for arbeidet. Det ble gitt uttrykk for at slik det er nå er dette; «En ansvarsfraskrivelse fra myndighetene, ja! Hvordan har de tenkt at man skal jobbe med det utgangspunktet?»

De siste temaer som ble tatt opp i intervjuene handlet om ønsker og råd for framtiden. Innføring av krav til språkferdigheter i norsk før opptak, var et gjennomgående og tydelig ønske fra lærere. I tillegg kom mange og viktige ønsker fram, mer ressurser sto sterkt, færre

deltakere og mer deling i klasser, forår med fokus på å få språket opp til funksjonelt nivå, bedre holdninger til opplæringa at den synliggjøre bedre. I forhold til det siste, kom det fram at informanter, både fra administrativt nivå og lærere opplever at nivåer over, kanskje ikke ser behovene i voksenopplæringa godt nok. Også at opplæringa lenge har vært preget av unntaks- og overgangsordninger pga. at deltakergrunnlaget har endret seg til flere flerspråklige. De opplever at å ty til overgangsordninger har gått for langt og at det sliter på opplæringa. Samtidig at de var i en fase der de meldte inn fra opplæringa og mente noe skal justeres, men visste ikke helt hva. Samtidig poengteres i fra de med lengst erfaring at de har vært gjennom mange endringer, styrt ovenfra, og at de har erfart at mens myndighetene snakker «*fint om integrering*», er farbar vei å stole på det som fører fram; «*Vi vente til det går over*».

4.7 Oppsummering, presentasjon av datamateriale

Resultater fra analysen viser at lavt språknivå i opplæringspråket, norsk, i *målgruppa*, oppleves som hovedårsak til de største utfordringene lærere har i sitt arbeid. De knytter dette direkte til at språkreguleringa. Deltakergrunnlaget har over tid endret seg til en større andel flerspråklige og bidratt til at lærere i betydelig grad må forholde seg til språkdimensjonen i sitt arbeid. At språkreguleringa bidrar til at mange tas inn er uten å være tilstrekkelige kvalifisert og da får problemer med å mestre ordinær fagveiledning, fordrer språkstøttende tilpassing som strekker seg utenfor rammer. Studien viser implisitt at lavt språknivå påvirker frafall. Arbeidet beskrives å være krevende, både for lærer og deltaker, og å innskrenke knapp disponibel tid mot eksamen ytterligere. Andre vansker enn språkrelaterte mistenkes av og til, men oppleves vanskelig å vurdere og avhjelpe, da reguleringer som faser ut rett til hjelp ved språklige og andre særskilte behov, utenom medisinske, oppleves å ta bort hensikten med å kartlegge. Alt dette utfordrer ordinær fagveiledning. Reguleringene er også årsak til at opplæringa ikke velger å bruke tid på slike tema Det er konsensus om at mange ikke er kvalifisert når de kommer, og at formell tilpassing ikke dekker behovet for tilpassing. Det var på intervju-tidspunktet en søkbar ekstraressurs. Den betegnes som veldig liten i forhold til reelt behov. Språksituasjonen oppleves å bidra til misforståelser på ulike plan i opplæringa, som at administrativt nivå, lærere, deltaker og andre ikke alltid har samme oppfatning av kvalifikasjoner. Studien peker i retning av språkferdigheter, i rådgivning i forkant, oppleves som mer tilfredsstillende enn lærernes opplevelser. Studien tyder på at språkproblemer fører til viser at feil valg av fagretning skjer. Utenom lavt språknivå, påvirker flere forhold knyttet målgruppa, læring og progresjon og slik lærers arbeid. Det kan være forhold hos deltaker selv eller til-

knyttet bakgrunn. At deltakerne er voksne er en viktig dimensjon. Klassemiljøet oppleves stort sett som godt, men ulike utgangspunkt og ambisjoner, kan utfordre samarbeid.

Lærere har gjennom sitt arbeid opparbeidet seg verdifull erfaringskompetanse på hva som fører fram. De jobber ut ifra situasjonen, finner grunnlaget for fagveiledning underveis og holder fokus på språknivået. Lærerne går utenom faglige rammer i samtaler og veiledning, noe som gir nær relasjon til deltakere. Arbeidsmåter som overskrider rammer, ser ut til å være en innarbeidet del av praksis, men oppleves ikke som spesiell tilrettelegging, men som nødvendig for læring, og som å utfylle og gi et mer helhetlig grunnlag for fagveiledning og vurdering. Faglig sluttvurdering gjøres etter formelle krav.⁷

Den formelle kompetansen knyttet flerspråklighet er liten i opplæringa. Ønsket om mer kompetanse er stort. Fagmiljøet støtter hverandre og lavt språknivå er tema som oftest diskuteres på fagmøter. Lærerne skisserer mange utfordringer, men liker og er stolt av jobben sin og har ønsker og meninger status og framtid for opplæringas. Største drivkraft ligger i deltakeres klare mål, vilje til å lære og at arbeidet fører fram. Det poengteres at situasjonen ikke gjør arbeidet enkelt, og at de har en opplevelse av at ansvaret blir skjøvet over på lærerne og deltakerne.

5 Drøfting

I dette kapitlet blir sentrale funn drøftet i forhold til presentert teori. Drøftingen er strukturert for best mulig å besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere i videregående opplæring med å drive opplæring gjennom 2.språk for flerspråklige voksne?*

5.1 Språk og læring-hovedutfordringer i voksenopplæringen

De mest sentrale funn i denne studien viser at *lavt språknivå i norsk* hos majoriteten av flerspråklige deltakere, *målgruppa*, oppleves å være årsak til de største utfordringene i lærernes arbeid. De knytter det lave språknivået, først og fremst, til at det ikke stilles krav til norsk ved opptak¹³, *språkreguleringa* (Udir.no 2016).

Ifølge Illeris (2012) skjer læring gjennom en mental prosess, i et samspill mellom individ, tilegnelse og bearbeidelse som igjen påvirkes av tidligere læring. Denne studien viser tydelig at lærers hovedmål for fagveiledninga er å hjelpe deltaker til å oppnå formålet med opplæringa, og at lavt språknivå er en dimensjon som har fått større og større plass, i takt med at andelen flerspråklige har økt. Resultatet viser at språkdimensjonen har konsekvenser for deltakers læring og preger læreres arbeid hele veien, men ikke alene. For en mer helhetlig forståelse av dette, vil flere forhold måtte ses i sammenheng, der synergier og kryssreferanser mellom ulike deler i drøftinga, nødvendigvis vil oppstå. Fokus i denne studien ligger på forhold knyttet språklig nivå. Faglig nivå i seg selv, drøftes ikke. Siden språklig og faglig nivå henger sammen, vil de nødvendigvis måtte bli satt i sammenheng med noen sentrale forhold. Når jeg videre benytter begrepene *språknivå* og *språkkunnskaper* relaterer de konkret til *flerspråklig deltakers nivå i norsk språk*. Annet vil komme fram i teksten.

5.1.1 Oppnådd språknivå

Det poengteres at fagnivået i opplæringa er høyt. Lærere erfarer at mange ikke er klare for nivået de møter, og er avhengig av ekstra konkretisering og kontekstualisering for å mestre det faglige. Deres oppfattelse av språknivået i målgruppa som et «*mellomspråknivå*», ser slik ut til å stemme bra med den oppgitte, korte botiden på 1-4 år. Dette er i tråd med Baker (2011), Collier (1989), Egeberg (2012/2016) og Cummins (1979, 1981a, 1984a, 2000b, 2008a i Baker 2011), om at dette vil være for kort tid til at et funksjonelt 2.språk er oppnådd for dette domenet. Når det viste seg at noen lærere ser på forståelse for og mestring av fagveiledninga som «*stort sett bra*», til tross for at den var lavere enn forventet og avhengig av tilstrekkelig tilrettelegging, viser funn at de måler mer ut ifra deltakers utgangspunkt og progresjon, enn forventet faglig nivå. Dette mener jeg kan være med å forklare at opplevelsen av god nok

¹³ Til videregående skole, voksenopplæringa.

forståelse og godt nok nivå, kunne være litt ulik. De var likevel samstemte i at språkferdigheter påvirker faglig mestring, og at språknivået ved oppstart som oftest speiler deltakers videre progresjon.

5.1.2 Skole og språkbakgrunn

Funnene viser at lærerne merker at deltakere med skolebakgrunn har bedre læringsstrategier, er bedre i stand til å bruke dem, og å trekke forbindelseslinjer til ulike språklige og faglige domener. (bedre progresjon?) Som for eksempel at *språk-til-språk-metoden* krever erfaring i å nyttiggjøre seg av lærebøker. Når det gjelder hvordan skolegang eller medbragte språk påvirker læring, besvares ikke dette direkte i studien. Lærernes eksempler på at de har opplevd at deltakere med skolegang og/eller flere språk, viser god progresjon og bra resultater, viser likevel at de ser en sammenheng mellom disse faktorene. Fordeler av å ha anvendbare støttespråk, kom derimot tydeligere fram. Erfaringen er at det letter kommunikasjon, gir tilgang til forståelse og oppklarer misforståelser. I samtalen rundt dette temaet, kom det fram en forskjell mellom fagretningene. Det er flere på studiespesialisering som har anvendbare støttespråk, mens deltakere på helsefag- og sosialfag har en annen fordel. I arbeidspraksis kan fagbakgrunn fra hjemlandet lette forbindelsen mellom ord og begrep i 1. og 2. språk, både under arbeid og i pauser. Noe lærere opplever styrker både språklige, faglige og helhetlige ferdigheter. Alt i alt, stemmer funnene bra med forskning som hevder at det å ha godt utviklede ferdigheter i 1. og 2. språk og akademisk kompetanse, bedrer muligheten for å trekke veksler mellom språk, og språk og kunnskap. Eksemplene illustrerer også, at å koble kontekst og erfaringer er viktig for tolkning og forståelse av sammenhengen noe skal tolkes i, samt for oppbygging av kunnskap og begrepsapparat (Bialystok 2001 i Baker 2011; Collier 1989; Cummin 1980a, 1981a i Baker 2011; Egeberg 2012; Hvistendahl 2009). (Dette gjelde også i forhold til lærers arbeidsmåter) I forhold til at språkbakgrunn kan påvirke læring, kan det hende jeg påvirket intervjusituasjonen noe. Lærerne var nysgjerrige på temaet og samtalen kom naturlig inn på hva forskning sier. Likevel, resultatet viser forståelse for temaet, men at lærerne nok tenkte mer praktisk enn meg. De var lite inne på mentale prosesser, mer på anvendelse i praksis.

Ifølge undersøkelsen kan ord, begrep og innhold i fagstoff bli abstrakt for enhver, også norske, men i dette finnes et viktig skille mellom målgruppa og norske. Selv om alle kan ha noe å hente språklig og faglig, viser studien at målgruppa, mer eller mindre, må jobbe mye mer med språket for å oppnå et akseptabelt faglig nivå, mens de norske kan konsentrere seg om det faglige. Hvistendahl (2009) som viser til Kulbrandstad, 1996 og PISA

undersøkelser, forklarer skillet med at norske har et stort forsprang, fordi de over tid har utviklet og fått opplæring på 1. språket, som de også er sosialisert i. Mange flerspråklige, lærer først språket på skole, og må på kort tid lære både grunnleggende norsk og videreutvikle språket, for å mestre faglig innhold. Det kan være vanskelig og gapet kan vokse (ibid.). At deltakerne kommer inn på vg2¹⁴, kan slik gjøre at tida fram til eksamen blir knapp, både for faglig og språklig utvikling og gi lavere resultater, i tråd læreres erfaring.

5.1.3 Betydning av organisering

Studien viser at en effekt av ulik type organisering, er at det gir ulikheter i språk- og læringsmuligheter og læringsklima. Alle opplever tidspress i forhold til forkortet løp. Mye fagstoff skal gjennomgås på kort tid. Fagveiledning over lyd-bilde-overføringer¹⁵ bidrar dette til mye enveistale fra lærer. I tillegg blir det å trykke på en knapp for å ta ordet en barriere som ytterligere minsker dialog. Det kommer derimot godt fram at arenaer der deltakerne er fysisk sammen, som klasserom og fagsamlinger, til sammenligning har positiv effekt på språk og læring. De blir mer naturlige og tryggere språkarenaer. Når det gjelder hvorvidt deltakerne er i norske språkmiljø på fritida, besvares det ikke direkte i analysen, men viser at noen lærere har inntrykk av positiv språklig effekt hos deltaker de vet oppsøker slike miljø. Og på den andre siden, at kvinner som har vært hjemme over tid har svært lavt språknivå. Alt i alt stemmer dette bra med at ulike arenaer og nettverk representerer ulike kvaliteter for læring, og at grad og kvalitet på språklig og akademisk eksponering innvirker på språklig- og faglig utvikling (Baker 2011; Collier 1989). Lærerne var klar over at å gi rom for mer samarbeid og diskusjoner kan ha positiv effekt, men mente tidspress står i veien.

God flerkulturell og flerspråklig dialog dreier seg, ifølge Egeberg (2012), mye om å finne det som gir mening i både sammensatt og felles kulturell erfaringsbakgrunn, slik at dette blir en pedagogisk mulighet og ikke et problem. Dette kan være krevende. Dette stemmer med hva informanter noen ganger erfarer. Et godt eksempel at gruppearbeid på tvers av målgruppa og norske sjeldent skjer naturlig og må iverksettes. Begrunnelsen fra de norske deltakere er at de kan føle seg utnyttet fordi de må bruke tiden på hjelpe flerspråklige og mener det sinker egen læring, er forståelig i forhold til tidspress. Også kulturelle forhold kan spille inn. Jeg mener i tillegg, uten at det kommer direkte fram, at slike aktive arbeidsmåter kan være fremmed og krevende å få til å fungere, jevnfør Illeris (2003:176f), som hevder at møtet med vår tradisjon, der aktiv deltakelse, egen refleksjon rundt oppgaver og innhold teller, men kan være utfordrende for deltakerne og for fagveiledning. Lærere prøver å fremme positive holdninger,

¹⁴ Vg2 vil si det 2 året i opplæringa. Opplæringa tas over to, i stedet for tre år.

¹⁵ Noen studiesteder gir fjernundervisning via lyd-bilde (kapittel 2).

men viser forståelse for at enkelte deltakere kan se på dette, som de gjør og poengterer at dette ikke preger samarbeidet, men skjer av og til.

5.1.4 Voksne flerspråklige, kunnskapsbærere bak språkmuren

Voksne møter utfordringer i kraft av å være voksen. Forhold knyttet livsløp vil påvirke motivasjon for læring og mestring. Å ha rimelig kontroll over eget liv og lærings situasjon, få anerkjennelse av egen kompetanse og kunnskaper, oppnå selvbestemmelse, og å kunne bidra til et større fellesskap, er sentrale behov som spesifikt knyttes denne dimensjonen. Noe læreren i sin undervisning må kunne ta hensyn til (Merriam & Caffarella 2005; Knowles et al. 2005; Illeris 2003, 2004). Studien bekrefter at informantene er bevisst og forholder seg til denne dimensjonen. Lærernes erfaringer med voksne deltakere som står bak språkbarrieren, viser en tilleggsdimensjon i dette.

Den viktigste drivkraft for voksne i læring hevdes å være *læringsorientering*, at opplæring er meningsfull i forhold til motiv og mål. I dette ligger at indre og ytre motivasjon henger sammen (Illeris 2004; Knowles et al., 2005). At læringsorientering er en sterk drivkraft, ser det ut til å stemme med funn i denne studien. Hvordan ytre motivasjon og læringsorientering styrker den indre motivasjonen, kommer eksempelvis til syne i at deltakere i arbeidspraksis direkte kan se muligheter for jobb, og at opplæringa åpner for videre studier og jobb. Dette, og læreres mange erfaringer med at deltakers mål, ytre drivkraft, styrker viljen til å stå på, indre drivkraft, bekrefter dette ytterligere. Når det gjelder språkdimensjonen i dette, ser det ut til å være bred enighet om at behov for språket spiller en betydelig rolle. Baker (2011) hevder at det eksisterer ulike årsaker og motiv for å lære et nytt språk. For målgruppa vil omstendighetsgrunner, at de fleste er kommet som flyktninger og må lære språket for å klare seg i det nye i samfunnet, vil først og fremst kunne sies, å være årsak og motiv. At få søker om å forlenge opplæringsløpet, tross at rådgivere gjør dem klar over at det kan bli krevende å klare det over bare to år, heller velger kurs som gir direkte kompetanse fordi de har det travelt, kan være en effekt av ønsket om umiddelbar mening og behovet for klare seg selv og bidra til fellesskapet (Illeris 2004; Knowles et al. 2005). Uten at det kommer direkte fram av studien, tyder funn på at når det går opp for deltakere at krav og reelt nivå ikke står i forhold til ambisjoner, kan dette bidra til at motivasjonen synker.

Studien viser at informantene opplever motsetningsfulle handlinger hos deltakere når de møter utfordringer knyttet sine språkferdigheter. På den ene siden kan de vise stor interesse for å lære, spørre om hjelp og jobbe hardt, og på den andre siden, kan noen ta i bruk metoder og strategier, som nødvendigvis ikke fremmer egen læring. Fenomenet knyttes sterkt til at

språkbarrieren hindrer voksne i å uttrykke og kommunisere det de ønsker og/eller har kunnskaper om. *Klipp-og-lim-metoden* kan eksemplifisere både som forsøk på å skjule lavt nivå, og vise et ønske om å ha kontroll over situasjonen. Passivitet og inaktivitet i timer, jevnfør å ikke våge å trykke på knappen i lyd-bilde overføringer og å ta i bruk *Ja-metoden* ovenfor lærere eller andre, kan bunne i både lav forståelse, utrygghet i forhold til å vise lave språkferdigheter og/eller å selv bli for synlig. Lærestoff og arbeidsmåter være fremmed og utløse slike virkninger. Funn viser også at engelsk eller fransk benyttes som støttespråk, eller for å vise fram kunnskaper, mens de som har lavest språknivå, spør minst.

Hvorfor noen, selv etter å bli konfrontert med konsekvenser av å bruke metoder som kan betegnes som fusk, gjør det igjen, har ikke lærere klart svar på, men antyder at det kan skyldes personlighet eller kulturforskjell. Samtidig mener jeg dette styrker teorier som fremmer behov for selvstyre som en sterk kraft, da den ser ut til å kunne sette voksne i en konflikt mellom å ikke ønske å vise svakhet, «*tape ansikt*» og ta konsekvensen av handlingen. Også administrativt nivå kjenner til *Ja-metoden*, men betegner det mer som høflighet, altså å ikke sette andre i forlegenhet ved å vise at de ikke forstår dem. Dette stemmer også med læreres tanker om at enkelte handler ut ifra at de kommer fra kulturer der det er vanlig å ha større respekt for autoriteter, enn vi er vant til. Eksemplene samsvarer også godt med at slike innlærte væremåter kan sitte dypt. At voksne ikke alltid vil utrykke mangelfulle ferdigheter og heller søker egne løsninger, samt dobbeltheten de kan oppleve mellom ønsket om gode resultater, formell godkjenning og et sterkt behov for egen integritet, samt at voksne i stor grad søker anerkjennelse sine valg, kunnskap og kompetanse (Illeris, 2004; Knowles et al., 2005) Tross dette, viser lærere forståelse for deltakernes løsninger, og grunngir det med at de opplever å være vitne til at det kan være personlig nedverdiggende at språkbarrieren hindrer dem i å uttrykke seg. Det nevnes også at, selv om slike strategier og metoder ikke gir god læring, er det likevel en liten læringseffekt i dette.

5.2 Fagveiledning i praksis

Et sentralt funn, er at lærere sjeldent kan veilede faglig uten at ordinært lærestoff må tilpasses målgruppas lave språknivå. Veiledningsfokuset ligger først og fremst på det faglige, men for at arbeidet skal føre fram, må fokus legges på å minske språkbarrieren. Det tas mange metodiske grep. Forenkling, kontekstualisering og gjentakelser utgjør en betydelig del i dette. Når det gjelder å se bort fra språklige feil i besvarelser, tenkte jeg først at dette kan gi deltakerne et urealistisk syn på eget nivå, siden alle vurderes likt til eksamen. Men ut ifra begrunnelsen om at framstillinger ofte sier mer om norskspråknivået, enn faglige kunnskaper,

og at det gjøres for at veien til framgang skal bli overkommelig og synlig for deltakere, og implisitt, for at selvbildet ikke skal få en knekk, virker dette å være fornuftig. Studien viser at flere lærere ber deltakere som kan et anvendbart støttespråk, om hjelp hvis de kommer til kort språkmessig. I den forbindelse uttrykkes det dårlig samvittighet for å bruke av deltakeres tid. Det er forståelig, men dette heller ganske tydelig i retning positive effekter. De som hjelper andre, støtter tilgang til og bruk av, første- eller støttespråk, noe Baker (2011) og Egeberg (2012) hevder bidrar til å bedre overføring på tvers av språk, samtidig som det å formidle og hjelpe andre kan styrke språklig og faglig bevissthet hos alle parter. At ingen negative effekter framkom, mener jeg implisitt styrker dette. I tillegg utløses tid for lærere til mer konstruktiv hjelp. Også når grupper settes sammen, tenkes det på å styrke språket. På administrativt nivå tas det også hensyn til deltakergrunnlaget i gruppesammensetningen, men mer for å forebygge konflikt. Noe lærere også gjør, jevnfør avsnitt om gruppearbeid.

Alle er innforstått med at voksne har og ønsker å ta ansvar for egen læring. Dette betyr som nevnt, ikke at de ikke påvirkes av indre og ytre forhold (Illeris 2004; Tough 1979 i Knowles et al. 2005). Studien viser tydelig at det viktig for lærere å skape et godt mestringsklima, og rydde bort det som måtte hindre læring. De aller fleste tar seg tid når deltakere har behov for hjelp til for eksempel noe personlig eller fordi vårt system og samfunn ennå er nytt for dem, og det da er mye de lurer på. I møtepunkt mellom lærere og elever, kan ulik type og grad av relasjoner oppstå (Lassen 2014; Vogt 2008), slik også denne studien viser. Arbeidsmåter kan bringe, lærer og deltakere tett på hverandre og litt ulik, oppstår nære relasjoner. Aller nærmest, i en-til-en-veiledning. Nærheten ser ikke ut å gå utover profesjonaliteten, men framstår som balansert. Først og fremst bidrar det til et tryggere og bedre læringsklima.

5.2.1 Frafall

Når det gjelder frafall, oppgis at flest faller fra i oppstartsfasen. Årsaken knyttes blant annet til at for lave kvalifikasjoner fører til mestringsproblemer, at noen innser at dissonansen mellom ambisjoner og mestringsnivå blir for stor, eller at de har gjort feil valg av fagretning. I lys av det kan være vanskelig å balansere mellom å være voksen og å stå bak språkbarrieren, kan det tenkes at slike opplevelser kan føles nedverdiggende, eller meningsløse, og kommer i konflikt med behovet for å styre eget liv. Og at de da velger å forlate situasjonen (Illeris 2004; Knowles et al. 2005). Det er forskjell i fagretningene, når det gjelder andel frafall. Det er ingen funn som direkte viser hvorfor, men implisitt kan en positiv effekt i helse- og sosialfag, ligge i den nære forbindelse mellom praksis og teori, mens studiespesialisering er mer

teoretisk rettet, og gir slik ikke like umiddelbar mening. Funn viser at andres frafall kan ha positiv effekt for de som blir igjen, fordi gruppene blir mindre. Dette gir større rom for faglig hjelp, og slik kan en si at størrelse på klasser påvirker læring.

5.2.2 Faglig vurdering

«Hva er hva, det er det som er så vanskelig å sjekke ut (...)»

Det er bred enighet om at et godt grunnlag er viktig for å legge til rette for en god og effektiv undervisning. Det innebærer å ha oversikt over gruppas og den enkeltes ferdigheter og behov, også i opplæringsspråket. Grunnlag oppnås på flere måter, gjennom kartlegging og testing, elevarbeid, samtaler og observasjoner, og kan starte før skolestart og fortsette underveis. Faglig kompetanse påvirker (Baker 2011; Egeberg 2012; Ogden & Rygvold 2009).

Vurdering skjer på flere plan i opplæringa. Når det gjelder læreres vurderinger viser studien, at det oppleves som vanskeligere å få oversikt i forhold til målgruppa, enn norske, og at det først og fremst knyttes språknivå. Som for eksempel at det å tas i bruk strategier og metoder som tidligere beskrevet, kan skjule nivå, og slik hindre eller vanskeliggjøre vurdering. Noe som kan bidra til feilvurderinger, og at det kan ta tid å finne riktig nivå. Når det gjelder å gi karakterer underveis, kan det oppleves vanskelig, hvis de vet at deltakere sitter med mer kunnskap enn de er i stand til å formidle. Å ikke rette alle språkfeil underveis, er et eksempel, av flere, som viser forståelse for hva som på sikt kan gi resultater.

Lærere har av og til mistanke om at problem ikke knytter seg til språknivået, men synes det er vanskelig å skille ut hva som er hva. Erfaringen er i tråd med teori som at hevder manglende språkferdigheter og kulturforskjeller kan påvirke læring og læringsmiljø, samtidig som at muligheten for andre vansker alltid er tilstede. Det ser også ut til at når en har med flerspråklige å gjøre, knyttes vansker oftere til språknivå. Konsekvensen kan bli at andre vansker ikke oppdages, og vanlig tilpasning blir utilstrekkelig eller mindre effektiv, og vansker kan forverres (Baker 2011; Egeberg 2012, 2016). Når det gjelder om lave språkkunnskaper skjuler andre vansker, gir studien ikke sikkert svar. At personvern hindrer informasjon om bakgrunn ved oppstart, beskrives som frustrerende. På den andre sida kom det fram, fra administrativt nivå, at deltakere søker seg selv inn via Vigo, og da ikke oppgir eller ikke vet å oppgi spesielle hensyn. Det ble nevnt at det ved enkelte opplæringssteder ble gjort en forsamtale, men ingen visste hvem som satt på kunnskapen. Vurderingsgrunnlag skaffes etter hvert som lærerne blir bedre kjent med deltakerne.

I følge Egeberg (2012:11f), er samarbeide mellom pedagoger om vurdering og tilrettelegging nødvendig for å gjennomføre en pedagogikk som gir effekt. Studien har ikke

data på grad av samarbeid lærerne imellom. Helheten tyder på at de jobber mye selvstendig, men at kolleger i voksenopplæringa er viktig støttespillere. Som hvis de er i tvil om de skal råde deltakere til å slutte eller ikke. At utfordringer rundt lavt språknivå oftest diskuteres på fagmøter, synes naturlig da dette er en vesentlig tilleggsdimensjon i opplæringa.

Da intervjuene ble gjort, eksisterte en søkbar ekstraressurs øremerket eksamensretta arbeid. Ressursen opplevdes positivt, men for liten i forhold til behovet. De som får, bruker dette så konstruktivt de kan, også til å avhjelpe spesielle behov. Bekymringen var stor når den lille ekstaressursen skulle fjernes. Tidligere var en spesialpedagog tilgjengelig, men denne ressursen var nylig blitt prioritert bort. Deltakere kan søke forlenget skoleløp, som nevnt er det få som ønsker det. I denne opplæringa ser den store ekstra ressursen ut å ligge i lærers og deltakers fleksibilitet.

5.2.3 God rådgivning, vurdering og kompetanse - nøkkel til god i utdanning og jobb?

Det var svært formell kompetanse på feltet blant informantene. Det gjaldt både i flerspråklighet, å undervise flerspråklige og spesialpedagogisk kompetanse. Solide faglige kunnskaper og kompetanse på nevnte felt hevdes å være viktig i arbeid med flerspråklige, for å drive og undervisning, gjøre gode vurderinger og for å unngå feilvurderinger. Potensielle negative effekter av lang tid uten faglig påfyll hevdes å utgjøre fare for å innta mentale vaner, skjevheter, forutinntatthet og kunne stenge for nye ideer og friske perspektiv. Det er også konsensus om at erfaringskompetanse er verdifullt og ikke bør undervurderes, samtidig som den ikke kan erstatte formell kompetanse (Egeberg 2012, Dalen & Morken 2015; Illeris 2004; Jakobsen 1998; Knowles et al. 2005; Palm & Ryen 2014). Ingen hadde fått tilbud om det, men de aller fleste ønsket faglig påfyll. Gjennom sitt arbeid har lærerne funnet fram til måter å utøve praksis, som de erfarer fører fram. Med utgangspunkt i situasjonen, gjør de vurderinger, omdefinerer oppgaver og skaper handlingsrom for nødvendig praksis. Måten å arbeide på ser ut til å være godt innarbeidet og akseptert i miljøet, og beskrives som; «*Sånn er det hos oss.*

Østbergutvalget påpekte i NOU (2010:7,11), at realkompetansevurdering vil ha avgjørende betydning for deltakers mulighet til å gjennomføre opplæringen, og at god rådgivning er viktig, for å sikre mot feilvurderinger som kan resultere i unødvendig bruk av tid i opplæringa, samt at vurderingen forutsetter språkkompetanse i norsk. Ingen informanter foretar realkompetansevurdering, men noen veileder deltakere. Ifølge administrativt nivå, er årsaken til at søkere ikke har rett til tolk, at det i forhold til å søke dette opplæringsnivået forventes at språkferdigheter er gode nok. Funn viser at det i veiledning og rådgivning i forkant, av og til kan være usikkerhet rundt gjensidig forståelse, og at feilvurdering kan skje.

Som en del av helhetsvurderingen kan skoleløpet forlenges¹⁶, og når de mener det er det beste, rådes deltakere til dette eller å forbedre språkferdighetene. Det er ikke alltid enkelt når de aller fleste, som nevnt ønsker seg fort videre¹⁷ eller selv mener de har tilstrekkelig språknivå.

Funn viser sprik mellom administrativt nivå, realkompetansevurderingens og læreres vurderinger av språklige kvalifikasjoner. I følge Baker (2011) og Collier (1989), kan feilaktig inntrykk av god forståelse bidra til feilplassering av nivå. Ut ifra at lærer sitter på større og bredere erfaring i vurdering av dette, kan dette være en del av forklaringen på spriket. I tillegg styres realkompetansevurdering av formelle kriterier¹⁸. At andre nivå i opplæringa, ikke har samme innsikt i forhold rundt og relasjoner til deltakere som lærerne, kan også tenkes å innvirke. Lærere opplever av og til at kollegaer og andre utenom voksenopplæringa, har vanskelig for å forstå utfordringene i arbeidet. Alt dette kan indikere at manglende kunnskap og kompetanse i flere ledd, kan gi grobunn for større utfordringer, eksempelvis liten forståelse for opplæringa, og at det kan oppstå ulik praksis i sentrale vurderinger NOU (2010:7,11).

Analysen som helhet, viser at erfaringskompetanse har gitt lærere ei helhetlig tilnærming til vurdering og fagveiledning. En verdifull kunnskap, slik Palm & Ryen (2014) etter Leung (2005) hevder, at informasjonen lærerne innhenter og bruker i klasserommet, har styrke i kraft av å være integrert i undervisningsprosesser. Gjennom å stole på sin praksis, stabiliserer de en situasjon som over tid har endret seg, der overgangsordninger har erstattet rammer og ressurser, som burde fulgt utviklingen. Måten å arbeide på er i tråd med Ekspertgruppa (2016), som hevder at selv om lærere tilpasser seg endringer på ulike nivå, forblir noe kvalitetsmessig konstant i arbeidet og valgene de tar i sin praksis. Deres erfaring og engasjement vil nødvendigvis også styrke fagmiljøet.

5.3 Reguleringer og virkninger

«Jeg tenker ... bordet har fanga (...) og slik det står, er det ikke ei tilpasning, nei!»

Rett til spesialundervisning omfatter i ordinær opplæring: *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet (...) (Oppl. § 5-1)»*. Under høringa for regulering av spesialundervisning for denne opplæringa, var departementet enig i at voksne kan ha behov for spesialundervisning. men gikk utfra praktiske og økonomiske hensyn, ikke inn for å lovfeste retten. De viste til at setningen *«Opplæringa for vaksne skal tilpassast behovet til den enkelte (Oppl §4A-31998)»* ivaretok dette behovet (Ot.prp. 44 1999-2000). Slik argumentasjon går igjen, blant annet i Rundskrivet Udir-2-2008

¹⁶ Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Troms fylkeskommune 2014.

¹⁷ Jfr. debatt i Bergens tidene, avis artikkel, Rune Christophersen 2014.

¹⁸ Kompetansemålene i gjeldende læreplan.

som handler om voksnes rett til videregående opplæring, nevnt i kapittel 2 (Se også Udir.no 2009), refererer ikke retten til særskilt tilpassing knyttet språklige-, faglige behov eller andre, men til organisatoriske og praktiske behov. Argumentasjonen blir slik selvmotsigende og havner mellom begrep og praksis.

Studien viser tydelig at mange i målgruppa, ikke har tilstrekkelig utbytte av fagveiledning på ordinært nivå. Lærerne er klar over at arbeidsmåter overskrider ordinær tilpassing, og begrunner dette med at faglige krav og språklige ferdigheter er vanskelig å forene innenfor disse rammene. Alle med unntak av en bruker tid utover arbeidstida. Læreren tilpasser likevel fagstoff, men går ikke utover faglige temaer i samtaler. Tross alt dette, og at de er innforstått med at lovmessig rett til tilpassing for denne opplæringa ikke ivaretar disse forholdene, nøler lærerne med å definere dette som spesialundervisning, når jeg spør. Slik tilrettelegging er innarbeidet praksis, i tråd med avsnitt om erfaringskompetanse, og ses på som en del av fagveiledningen. Men, er dette spesialundervisning?

All undervisning krever tilpassing og tilrettelegging. Mens tilpassing i ordinær opplæring, ifølge Dalen & Ogden (2009), avgrenses til differensiering som kan ivaretas innenfor ordinære rammer, har spesialundervisning i større grad fokus på at en begrensning eller vanske hindrer mestring og læring, og krever forbedrende strategier. Undervisning gis av spesialpedagoger eller i samråd med spesialkompetanse (Lassen 2014; Vogt 2008; Oppl. §5-1 1998). Ut ifra grad, mengde og type tilpassing, mener jeg en betydelig del av tilpassinga som utføres, tross lærernes syn, heller i retning spesialpedagogisk praksis.

Diskusjonen rundt grensegangene mellom tilpasset og spesialundervisning er ikke ny. Tendensen har lenge gått mot et ønske fra myndigheter om å nedtone det særegne og ressurskrevende med spesialundervisning og innlemme dette i den ordinære opplæringa (Nilsen 2008; Dalen & Ogden 2009). I aftenposten 4.april. 2018, kunne en lese at denne regjeringen har sendt ut til høring, et endringsforslag om å gå så langt som å fjerne individuell rett til spesialundervisning. Utdanningsforbundet kaller forslaget dramatisk, og vil se på dette (Mellingsseter 2018, 4. april). Dette er en dagsaktuell, stor og mangefasettert diskusjon. Uansett utfall, vil særskilte behov fortsette å eksistere, og kreve riktig hjelp.

I 2010 ble krav til norskferdigheter ved opptak i videregående skole fjernet. Hovedbegrunnelsen var at mange som ønsket det, ikke kom inn, og at det ikke var ønskelig med kriterier som forskjellsbehandler enkeltgrupper, som for eksempel minoritetsspråklige (Christophersen 2014; Hilt 2014; NOU 2010:7.11) Lærerne knytter lave norskspråklige ferdigheter direkte til språkreguleringa. En sammenheng som ikke er ukjent. Forholdene

poengteres av Østberg-utvalget i NOU (2010:7,11), som blant annet viser til at Vox¹⁹ påpeker faren for at språkreguleringa kan bidra til at minoritetsspråklige elever som starter på utdanningsløp uten tilstrekkelige norskferdigheter, risikerer å ikke mestre faglig progresjonen, og at svært mange av den grunn faller ut. I høringa til forslag til tiltak, ble det fra Utdanningsdirektoratet uttalt at de hadde tilbakemeldinger på at språkreguleringa er en utfordring. I St.meld.nr 6 (2012-13) poengteres igjen manglende norskferdigheter som en viktig forklaring på at elever med innvandrerbakgrunn, oppnår lavere resultater og har høyere andel frafall. Dette poengteres også i St.meld.nr 16 (2015-16).

Tidligere var et av opptakskriteriene å bestå en norsktest. At språkkravet ble fjernet, har skapt debatt (NOU 2010:10,7). Blant annet i avisa *Bergens Tidene*, våren 2014. Debatten der blant annet journalist Rune Christophersen (2014), og stipendiat, Line T. Hilt, Institutt for Pedagogikk, UIB, deltok i, kan her representere en større debatt. Hilt (2014) skriver i sin kronikk at ifølge Sissel Østberg, som ledet Østberg-utvalget²⁰, konkluderte flertallet i utvalget med at de ikke ønsket å forskjellsbehandle minoritetselever, at alle skal ha krav på opplæring. Alternativt mener Østberg at elevene må gå i en obligatorisk innføringsklasse dersom språknivået er for lavt (Hilt 2014). Spesialrådgiver Petter Borthen, medlem i Østberg-utvalget og den eneste som gikk inn for å innføre språkkrav, uttalte til avisa at han ikke forsto begrunnelsen. Når kravet for opptak er fullført norsk grunnskole «eller tilsvarende», uttaler han at siden norsk språk er grunnlaget for all opplæring, er det er åpenbart språket må beherskes på et visst nivå. Cathrine Børnes, avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet, svarer i en kommentar til at de fleste skoleeiere i svar til høringa til NOU 2010:7,11, ønsket språkkrav, og at de ba departementet vurdere en lovendring, men Solberg-regjeringen sa nei til dette (Christophersen 2014). Debatten tar for seg forholdene i ordinær videregående, men samsvarer godt med funn i denne studien. Som at både Østberg og Borthen, i tillegg uttalte at språkkrav bidrar til lave kvalifikasjoner og utfordrer pedagogers arbeid²¹, og at elever ikke velger innføringsklasse frivillig, fordi de vil raskt videre, kan sammenlignes med mine funn angående deltakeres ønske om ikke å forlenge skoleløpet.

Det tar tid å oppnå et funksjonelt 2. språk og må være funksjonelt når opplæring skal skje gjennom 2. språket (Baker 2011; Collier 1989). Det ser ut til å være konsensus om at språklige og faglige ferdigheter henger sammen. Når det gjelder denne opplæringa, viser studien tydelig at mange starter, uten at slikt nivå er oppnådd. Som vist, får det betydelige

¹⁹ VOX er det tidligere navnet på det som i dag heter Kompetanse Norge.

²⁰ Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet NOU 2010:7,11

²¹ Dette er også i tråd med NOU (2010:7, 11)

konsekvenser for faglig mestring og lærers arbeid. Innføring av språkkrav sto høyt på ønskelista hos informantene i denne undersøkelsen. Ut i fra alt dette og tidligere diskurser (NOU 2010:7, 11), samt redegjørelser fra forskning, ser ut til å være konsensus om at et godt nok språkgrunnlag er en nøkkelfaktor for å lykkes i opplæring, og videre slik jeg ser det vanskelig å argumentere mot at språklig kvalifikasjon slik burde prioriteres ved opptak.

5.3.1 Er testing et alternativ? (Særskilte behov - et ikke-forhold)

Inntrykket er at debatten rundt rett til særskilt tilpassing, eller spesialundervisning, ser ut til å ha gått litt stillere i dørene en hva språkkrav angår. Funn viser at lærere i opplæringa ser liten hensikt i å finne ut av særskilte behov siden opplæringa drives i en kontekst uten rettigheter til spesialpedagogisk hjelp, uten ved medisinske. Av samme årsak problematiseres ikke spesialpedagogiske tema, som for eksempel kartlegging og testing (dette gjelder også språkkartlegging), og videre at eventuell ressurser ikke etterspørres. Ut ifra disse forholdene kan en trekke en mulig sammenheng til stillheten. Slik kan tema fjernes fra dagsorden. En videre konsekvens er at ressurser og relevant kompetanseøkning ikke må tilbys og lærere settes i skvis mellom behov og ressurser.

Å kartlegge og teste for språk eller andre adekvate formål før inntak, vil trolig, hvis lærere får informasjon om resultatene, gjøre tilrettelegging litt enklere. Her vil jeg poengtere viktigheta av å utvikle en kritisk bevissthet rundt testing og kartleggingsverktøy generelt, og formålet med dem. Flere hevder språklige- og kulturelle koder kan gi feilvurderinger og at tester ofte favoriserer en bestemt kultur og språk. Språktester hevdes også å kunne ha en agenda, et motiv, en ideologi og en politikk bak seg (Baker 2011; Dalen & Morken 2015; Palm & Ryen 2014). Funn viser at lærerne som gjør tester i norskfaget, mener at det ikke er lett å finne gode testbatteri. Dette kan vise behov for gode kartleggingsverktøy i opplæringa. Det kan også være en naturlig følge av at reguleringer.

5.4 Lærerens rolle

«Det er en annen dimensjon over dette arbeidet»

Lærerne ønsker å legge til rette for god fagveiledning for alle sine deltakere. Analysen viser at dette ikke bare handler om å få deltakere til å jobbe mot målet, men også om å jobbe sammen og å være medmenneske når det røyner på, uten at profesjonaliteten forsvinner. Mange forhold påvirker arbeidet. Lavt språknivå i målgruppa krever mye språkstøttende arbeid, i tillegg til det faglige, oppleves som veldig krevende. I dette ser det ut til å ligge en erkjennelse om at det er nødvendig for å skape mestring og læring. Språkdimensjonen påvirker

læringsmiljøet som helhet. Dette fungerer stort sett bra, men ulike utgangspunkt og ambisjoner kan av og til komme i konflikt med hverandre.

Lærere gjør det de mener er det beste, og strekker seg langt for å hjelpe, men det hender også at de kommer til kort. Dette kan oppleves vanskelig, men samtidig erkjennes at ikke alle klarer seg. De må sette en grense for hvor mye hjelp de kan gi. Samlet er opplevelsen at de «stort sett føler å få det til». Bak solskinnshistorier, ligger mye arbeid, både fra lærere og deltakere. Deltakernes klare mål og viljen til å nå dem, utkrystalliseres som hovedkilden til drivkraften i arbeidet. Det betyr mye å hjelpe deltakere videre. Å formidle kunnskap og å finne metoder som fører fram, oppleves meningsfullt og spennende. En slik måte å jobbe på er i tråd med Illeris (2004), som hevder at det i voksenutdanning er sentralt at lærere fremmer medbestemmelse og arbeider direkte sammen med deltakerne uten at det betyr at det er en entydig enkel oppgave, samt at det å skape understøttende pedagogisk klima er en viktig del av det å være lærer (Egeberg 2012, Jacobsen 1998). Tross skjær i sjøen, ser det alt i alt ut til at innhold, drivkraft og samspill skaper et klima for læring, som minsker språkbarrieren og fører framover (Illeris 2012) Flere lærere opplever at de blir sett på som en egen enhet på sida av ordinær utdanning, og at dette skaper avstand til nivå over. På den andre siden kommer det fram at det samtidig også ligger en frihet i dette, som gir rom for i større grad å styre sitt arbeid selv. Det setter de pris på.

5.5 Er voksenretten en rett som begrenser?

I følge denne studien klarer deltakere fra målgruppa som går hele skoleløpet, stort sett eksamen. Noen klarer seg bra, men de fleste oppnår lavere resultater enn andre. Lærerne er usikre på om de blir godt nok kvalifiserte. De erfarer at både deltaker og andre ikke forstår hvor lavt språknivået kan være. Dette skaper urealistiske forventninger, som for eksempel for høye ambisjoner hos deltakere, og liten forståelse. Å være tatt opp betyr vanligvis at en er kvalifisert for opplæringa. Det vil i all opplæring være noen ikke har gode nok forutsetninger eller kvalifikasjoner, men at de har trolig har et funksjonelt språknivå. Her ligger den største forskjellen mellom målgruppa og de andre (Hvistendahl 2009). De største forskjellene mellom denne og ordinær opplæring, ligger i reguleringene som gjør at lærere må drive språk- og fagopplæring parallelt, og drive fagopplæring i grenselandet mellom tilpassa og spesialundervisning, eller kanskje spesialundervisning, uten spesialpedagogisk rådgivning eller ressurs (noe også deltaker i tilfelle må). Voksne sikres rett til videregående skole gjennom voksenretten, men dette kan de ut til å være en rett som begrenser deltakernes rettigheter, og på den andre siden gir lærerne betydelig utfordringer i sitt arbeid. Å bruke

argumentasjonen om ikke å gjøre forskjell mellom grupper for å beholde språkreguleringa, jevnfør tidligere avsnitt, blir ifølge denne studien, ikke lett. Resultater tyder sterkt på at reguleringa bidrar til å frata grupper mulighet til like god måloppnåelse som andre, og gir andre grupper fortrinn i fra innsøking og til eksamen. Lærerne erfarer at slik er det ikke, og tenker at problemet skyves foran dem til neste utdanningsnivå. Å ta opp deltakere som ikke kan følge ordinær fagveiledning på grunn av språknivået, får konsekvenser.

Oppsummering

Resultatene viser at lærernes erfaringer med å drive opplæring gjennom et 2. språk for flerspråklige voksne, er en krevende oppgave. Lavt språknivå hos denne gruppen, gir de største utfordringene i lærerens arbeid. Lærere knytter dette til manglende språkkrav i opplæringa. Resultatet i sin helhet, viser klart at språkreguleringa spiller en sentral rolle for at mange i målgruppa ikke kan følge ordinær fagveiledning. Studien viser et betydelig behov for tilrettelegging som støtter og styrker opplæringspråket. Når deltakere ikke har rettigheter tilknyttet særskilte behov, tillegger det lærer et stort ansvar for å muliggjøre mestring og læring. Språkopplæring blir en tilleggsdimensjon som utfordrer opplæringens formål.

Resultatet viser at å ta opp søkere som ikke kan følge ordinær fagveiledning, innvirker på læringsmiljøet. En alvorligere konsekvens er at mange kan risikere å ikke bli kvalifisert til videre studier og arbeidsliv, slik de selv og myndighetene ønsker. Språklige og faglige kunnskaper henger tett sammen. Ferdigheter i opplæringspråket vil være avgjørende i forhold til å mestre opplæringa og stabilisere situasjonen. Slik det er nå, må flerspråklige mestre opplæringa gjennom et umodent 2.språk. Studien peker tydelig i retning av at mange i målgruppa ikke er godt nok kvalifisert i møte med opplæringa. Med tanke på dagens kunnskap om oppnåelse av et funksjonelt 2.språk for dette domenet, vil det være svært vanskelig å redusere avstanden opp til gode nok kvalifikasjoner i løpet av opplæringstida. Situasjonen bidrar til lavere sluttresultat hos den enkelte. Lavt språknivå i opplæringspråket hos flerspråklige, forklarer ikke utfordringene i lærers arbeidshverdag alene. men resultatet peker tydelig mot at hovedutfordringen ligger her. Studien viser at det er vanskelig å komme utenom et språkkrav i videregående opplæring. Alternativt obligatorisk opplæring til søker har tilstrekkelig språkferdigheter til å følge ordinær opplæring. Slik situasjonen er i dag, må lærerne drive fagveiledning som overskrider eksisterende rammer. Skal formålet med videregående opplæring for voksne flerspråklige være reell mål, forståelsen av og rettighetene til tilpasset og spesialundervisning være lik opplæringa for øvrig. Med tanke på endringer i

deltakergrunnlaget vil opplæringa i framtida møte mange med tilsvarende behov. Ses dette i sammenheng med myndighetenes ønske om tiltak som styrker læringsutbyttet for flerspråklige i hele utdanningen (St.meld.nr, 6 2012-13), vil det være naturlig å tenke at rammer og ressurser må følge utviklingen

Læreren er selv en viktig dimensjon i dette. De gjør en stor og betydningsfull jobb. De har verdifull erfaringskompetanse. Læreren metodiske overveielser og valg ser ut til å være konstruktive. Implisitt, kan det bety at kvaliteten i dette tåler nye overganger. Samtidig, med tanke på at målgruppa er i vekst, er studien med på å synliggjøre et særlig behov for å bedre relevant kompetanse på alle nivå. I forhold til flerspråklige, og å undervise gjennom 2.språk spesielt, men også på spesialpedagogikk og voksnes læring. Myndigheter har lenge vært klar over mange av utfordringene som drøftes i denne studien. To forhold, å drive fagveiledning/undervisning *gjennom* et 2.språk og dimensjonene rundt reguleringer, ser ikke ut til å være like godt innlemmet i dette. Uti fra denne og lignende undersøkelser, vil veien videre spesielt måtte handle om å styrke og øke kompetanse, kunnskap og forståelse for opplæringa. I så måte vil det være behov for mer forskning, og da kan denne studien være et bidrag.

Kilder

- Baker, C. (2011) *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual matters: Bristol/Buffalo/Toronto. 5th edition.
- Breinholdt, O. et al. (1987) *Voksenundervisning Voksenpædagogik – en håndbog*. Danmark: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Christophersen, R (2014, 31. mai). En gigantisk bjørnetjeneste. Artikkel. *Bergens tidene.bt.no*. Hentet fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/XRvex/--En-gigantisk-bjornetjeneste> [27.5.2016]
- Collier, V.P., (1989). How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second language. I *Tesol Quarterly*, 23(3).
- Dalen, M.,(2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo:Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. & Morken, I. (2015). I spesialpedagogikkens grenseland. I *Spesialpedagogikk. Årgang 2015 (02)*, s.24-29.
- Dalen, M. & Ogden, T.(2009). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske, historikk, lover, læreplaner og organisering. I Rygvold, A-L & Ogden, T. (2009) (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetspråk og flerspråklighet – En håndbok i utredning og vurdering*. Cappelen Damm Akademisk: Livonia Sia, Latvia. 2. utgave, 1.opplag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen., Dahl, T. (leder) et.al. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagforlaget.(Ekspertgruppa ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i juli 2015. Ledet av Tomas Dahl. Medlemmer: Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G Salvanes, Kåre Skagen,Siv Skrøvset og Fredrik W.Thue. Sekretær Sølvi Mausehagen.)
- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsteori*. Universitetsforlaget:Oslo.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, H. & Kalleberg, R. (eds.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget)
- Hilt, L.T. (2014, 6. juni). *Stebarnet i skolesystemet. Kronikk. Bergens tidene.bt.no*. Hentet fra: <http://www.bt.no/btmeninger/kronikk/Stebarnet-i-skolesystemet-273645b.html> [27.5.2016]

- Hvistendahl, R (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I Hvistendahl (2009) (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: universitetsforlaget.
- Illeris, K. 2004. *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag. Learning lab Denmark: Fredriksberg.
- Illeris, K. 2012. *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jakobsen, B. (1998). *Voksenundervisning og livserfaring*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Knowles, M.S, Holton, E.F., Swanson, R.A., (2005a). *The adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington, USA: Elsevier. 5th edition.
- Knowles, Malcolm S. (2005b). Andragogikk: en kommende praksis for voksenlæring. *Tekster omvoksenlæring*. I Illeris, Knut & Berri, (signe 2005). Learning lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag: København.
- Lassen, L. (2014). Spesialpedagogisk rådgivning. I Befring, E & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk:Latvia
- Mellingsseter, H. (2018, 4. april). Regjeringens ekspertgruppe: vil fjerne lovfestet rett til spesialundervisning. *Aftenposten.no*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/ngbLBo/Regjeringens-ekspertgruppe-Vil-fjerne-lovfestet-rett-til-spesialundervisning> [4.4.2018]
- Merriam, S.B., Caffarelli R.S.(2005) Læring i voksenlivet – integrasjon af teori og praksis. I Illeris, Knut & Berri, (signe 2005). Learning lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag: København.
- Midré, G. (2009). Grounded Theory: Klassikere, revolusjonistene og den samfunnsvitenskapelige diskusjonen i samfunnsfagene. I *Sosiologisk Tidsskrift: VOL 17,240-260* ©Universitetsforlaget.
- Monsrud, M-B. & Nilsen, V. (2010). Lærevansker relatert til språk. I Haugen, R. (red.) *Barn og unges læringsmiljø 4, med vekt på lærevansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nilsen, S.(2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I Bjørnstad, H., Nilsen, S (2008) (red.). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T., Rygvold, A.L. (2009). Spesialpedagogisk praksis. I Rygvold & Ogden (2009) (red.). *Innføring i spesialpedagogikk* . Gyldendal Akademisk:Oslo
- Palm, K. og Ryen, E (2014) Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. I *Acta Didactica Norge - nasjonalt tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid*. Vol. 8 Nr.1. Art. 7 (2014).

<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1099> [23.2.2018]

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (1999). Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I Hagen, J.E & Tenfjord, K. (1999) (red). *Andrespråksundervisning : teori og praksis*. Oslo: Ad notam, Gyldendal.
- Rygvold, A-L. & Ogden, T. (2009). *Spesialpedagogiske praksis*. I Rygvold, A-L & Ogden, T. (2009) (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2014). Elevens skolelivskvalitet. I Befring, E & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk:Latvia
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Troms fylkeskommune. (2011), *Retningslinjer for tilpasset- og spesialundervisning*. (I henhold til Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer av 1.9.2010.
- Tønseth, K. og Tøsse, S., (2011). Voksnes læring og Kompetanse. I Aarsan , L., Håland, E., Tønseth, K. og Tøsse, S. (red.). *Voksne, læring og kompetanse*. Gyldendal akademisk: Oslo.
- Vogt, Adam; Samarbeid om behandling eller tiltak. I Haugen, R. (red.) 2008. *Barn og unges læringsmiljø 3. med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NOVA. Rapport nr 7 (2013). Voksne i grunn og videregående skole. NOVA - Norsk institutt for forskning , oppvekst, velferd og aldring.
- NOU 2010:7 (2010) Mangfold og mestring. *Opplæring spesielt organisert for voksne etter opplæringsloven*. Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/12.html?id=606342> [10. 09.2015]
- Opplæringslova (1998). Kap 4A, Opplæring spesielt organisert for voksne. [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*#KAPITTEL_4:](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*#KAPITTEL_4)
- Forskrift til opplæringslova (2013). Kapittel 6. avsnitt VI, om inntak til videregående opplæring av 1.9.2013, 1046. *Inntak av voksne med og utan rett til videregående opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7 [17.4.2017]
- Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass Troms fylkeskommune av 12.9. 2014, 1785, avsnitt IV *Inntak av voksne*. Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/OV/forskrift/2014-12-09-1785?q=Forskrift%20om%20inntak%20til%20videreg%C3%A5ende> [17.4.2017]

Stortingsmelding nr. 6 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 16 (2015-2016). Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring

Troms fylkeskommune (2016). Utdanning. Voksen. Hentet fra <http://www.tromsfylke.no/#/innhold/tjenester/utdanning/voksen/> [17.4.2017]

Udir.no (07.09.2009). Inntak til videregående opplæring (Pkt.3.1.1). I *Veileder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Minoritetsspraklige/Regelverk-knyttet-til-minoritetsspraklige-elevers-og-voksnes-opplaringssituasjon/> [13.10.2013]

Udir.no. 2009. *Veileder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon*, (Publisert: 07.09.2009 Sist endret: 29.09.2014, lastet ned 25.1.2015):

Udir.no (2014.) *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet. (publisert 04.03.2014) Lastet ned 28.1.2015. https://www.udir.no/contentassets/2d44dd1eca5f4449a314a4c541ae75e2/retningslinjer_realkomp_vgo.pdf

Udir.no (Sist endret: 20.05.2016) Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring. Hva sier regelverket? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regelverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/16-24-ar/> [17.4.2017]

Udir.no (sist endret 7.6.2011) Udir-2.(2008). Rundskriv av 5.9.2008. - Voksnes rett til videregående opplæring. Utdanningsdirektoreatet <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Voksne/Udir-2-2008/> [16.4.2018]

Utdanningsdirektoratet (2016). Rapport 2016:33. Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold. Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU):Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kompetanse-for-mangfold.pdf> [11.3.2018]

Odelstingsproposisjon 44 (1999-2000). Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m. Pkt. 2.2.3 *Spesialundervisning for voksne i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/sec2#KAP2-2-3>. [9.5.2018]

vilbli.no, skoleåret 2017-2018. *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående*

opplæring: Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet:
<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/minoritetsspraklige-sokere/a/023642/> [17.4.2017].
Om voksenretten:
<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/voksenrett-lovfestet-rett-for-voksne/a/025154>
[30.4.2018]

Intervjuguide: Pedagoger, voksenopplæringa videregående skole

Informere om meg selv, posisjon, formål med intervju, stil og tidsbruk. Eventuelle avklaringer.

Navn: _____ Dato og klokkeslett _____ Sted _____ Informant nr: _____

Bakgrunn

1. Hvilken stilling og hovedoppgaver har du?
2. Hvor lenge har undervist/arbeidet med flerspråklige i voksenopplæringen?
3. Hvilken utdannings- og yrkesbakgrunn har du?
4. Hvilken betegnelse bruker dere på elever med innvandrerbakgrunn og hvorfor?

Organisering, rammer og pedagogisk tilnærming.

5. Elevgrunnlaget: Hvor mange elever/klasser har dere?
 - a) Hvilke nasjonaliteter?
 - b) Alder og kjønnsfordeling?
6. Hvor mange lærere er dere?
7. Hvordan er undervisningen organisert (dag-, kveld, obligatorisk/frivillig osv)?
8. Hva vil du si skiller det å undervise voksne fra å undervise barn- og yngre ungdom?

Formål

Formålet har tradisjonelt; å gi voksne med lang arbeidspraksis mulighet til å formalisere sin praksis.

9. Beskriv kort, hvordan opplever du formålet i dag?

Planer og kompetansemål

10. Hvilke planer følger dere?
 - a) Hvordan arbeider dere med disse?
11. Opplever du at dere innfrir kompetansemålene? Hvis nei:
 - a) Hva hindrer – fremmer?

Realkompetansevurdering

skal ta utgangspunkt i og bygge videre elevens på tidligere kompetanse, vurdert opp mot faglige kriterier i det aktuelle faget.

12. Har du gjort deg noen refleksjoner om forholdet mellom vurderingen og faglige krav i skolen?

Språk

Fra skoleåret 2010 har det er ikke vært lov å stille krav om språkkunnskaper i norsk ved inntak.

(Vi vet i dag at det nesten utelukkende har fordeler å være flerspråklig, og nye språk innlæres bedre om tidligere språk brukes aktivt i begreps- og språkforståelse generelt.)

13. Vet dere noe om elevenes kunnskaper i sitt eget språk?
14. Undervisningsspråket, er det alltid norsk?
15. Hvordan opplever at flerspråklige elevers norskkunnskaper er når de starter?
16. Opplever du at elevene får med seg og forstår innholdet i undervisninga?
 - a) Kan du gi eksempler på hvordan det kommer til uttrykk?
 - b) Synes du kommunikasjon mellom deg og elevene er god nok?
17. Tilbyr din skole morsmålsopplæring ?
18. Har denne praksisen konsekvenser for hvordan du/lærere legger opp undervisningen?
 - a) Hvis ja: Eksempler?
19. **Botid**, blir noen ganger brukt som målestokk for forventede norskkunnskaper, hva tenker du om sammen hengen mellom botid og språkgrunnlag i norsk?

Språkferdigheter og tilpasset undervisning

20. Testes elevene etter inntak, normerte/dynamiske tester, hvilket språk? Hvis ja:
 - a) Hvilke tilrettelegging/tiltak kan dere tilby?
21. Har du opplevd at språkgrunnlaget har vært/er så dårlig at elever ikke kan klare seg gjennom utdanningsløpet og eksamen? Hvis ja:
 - a) Hva er praksis i slike tilfeller, hvilke råd får de?
 - b) Har dere rutiner med elevsamtaler underveis?
 - c) Opplever du at elevene selv forstår at det, om de har for dårlig grunnlag?
 - d) Kommer de tilbake om de for eksempel blir rådet til å høyne språkkunnskapene?

(I denne gruppen er det ikke sannsynlig at noen for eksempel er traumatisert mens andre kan være veltilpasset og velmotiverte. Skolebakgrunn kan være forskjellig.) Voksenopplæringsloven sier at opplæringa skal tilpasses **behovet til den enkelte**. Disse elevene har **ikke krav på særskilt opplæring i norsk eller spesialundervisning**. De har krav på rådgiver/studieveileder, men ikke tolk.

22. Hva tenker du om dette?
 - a) Har dere tilgang til bakgrunnskunnskaper (for eksempel en eventuell problematikk)?
 - b) Har dere elever i denne gruppen som mottar spesialundervisning?
23. Har du gjort deg noe tanker om hvorvidt en slik praksis kan være med på å utvikle vansker?
 - a) Har du opplevd at språkproblemer kan skjuler annen problematikk?

Motivasjon for læring og mulighet for mestring (Klient (annerledes) til ressurs)

Voksenopplæringsloven skal bidra til motivasjon, tilgang til kunnskap og kompetanse for alle.

Motivasjon, anerkjennelse og mestring, er faktorer som spiller en rolle for hvorvidt opplæring lykkes..

24. Opplever du at flerspråklige elevers egne ressurser kommer til syne (språk og erfaring)?
25. Hvilket motiv opplever du at elevene har for å ta utdanning?
 - a) Har du inntrykk av at elevene er motiverte når de starter på utdanningen og holder motivasjonen løpet ut?
26. Dropper elever i denne gruppen oftere ut av skolen? (I hvor stor grad)?
27. I hvilken grad opplever du at elevene oppfyller sine forpliktelser?
28. Vet du hvordan elevene har finner veien til videregående utdanning og linje?
29. Hvilke refleksjoner har du omkring obligatorisk/frivillig skole?

Sosialt aspekt

Å oppnå mestring i et 2.språk er en sammensatt prosess. Språket må læres teknisk, **begrepsforståelse og kommunikasjonsferdigheter** må utvikles. (Koder og normer knyttet til kultur, kroppsspråk osv.)

30. Hvordan vil du karakterisere klassemiljøet og skolen som en språkfremmende arena (elever og lærere imellom)?
 - a) Hjelper elevene hverandre fram?
31. (**Integrering** hva legger du i begrepet? (kort)

Fagmiljø, samarbeid og kompetanse, kompetansenivå

32. Kan du kort beskrive fagsamarbeidet og kompetanseutvikling ved din skole(fagteam etc) og skolene i mellom?
 - a) Hva opplever du oftest blir problematisert i plenum?
 - b) Hvilke ønsker har du i forhold til kompetanse?
33. Hvilken kompetansenkrav stilles det for å undervise disse gruppene/klassene?
 - a) Har din yrkesrolle endret seg siden du startet? Beskriv?

Å lykkes

Vi har snakket om ytre og indre rammer som påvirker og former læringsmiljøet. Jeg ønsker nå rette fokus potensialer med tanke på en positiv utvikling i framtida.

34. På hvilke områder opplever du beste lærings?
 - a) Hvorfor tror du det er slik?
35. Hvilke faktorer ser du er betydningsfulle hvis opplæringen skal lykkes over tid?
 - a) Generelt, hva mener du er viktigst å bygge videre på?
36. Litt språkpolitikk; har du tanker om hvorfor det ikke stilles krav til norskspråkferdigheter?
 - a) Språkkunnskaper ved inntak, hvordan bør det være?
37. Hvordan opplever du generelt arbeidet ditt?
 - a) Hva vil du si er det beste ved din jobb?
38. Hvis du skulle gi et råd til ledere på området, hva ville det bli?
 - a) Myndigheter?
39. Er det noe vi ikke har fått snakket om som du ønsker å tilføre?

Tusen takk!

Vil det være mulig å kontakte deg igjen, om det skulle vise seg at noe må utdypes?

Uformell observasjon, hvordan stiller du seg til det?

Intervjuguide: Administrativt nivå

(Informere om meg selv, posisjon, formål med intervju, stil og tidsbruk. Eventuelle avklaringer.)

Navn: _____ Dato og klokkeslett _____ Sted _____

Bakgrunn, betegnelse

1. Hvilken stilling og hovedoppgaver har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet i forhold til flerspråklige i voksenopplæringen?
3. Hvilken utdannings- og yrkesbakgrunn har du?
4. Hvilken betegnelse bruker dere på elever med innvandrerbakgrunn og hvorfor?

Formål, motivasjon, styring,

Formålet med denne utdanninga har tradisjonelt vært å gi voksne med lang arbeidspraksis mulighet til å formalisere sin praksis.

5. Hvordan opplever du elevgrunnlag og formål i dag?

Voksenopplæringsloven § 1 (Formål) sier at opplæringa skal tilpasses behovet til den enkelte (her, tilgang til, slik jeg tolker det).

6. Har du gjort deg noen tanker rundt dette?
7. Ut ifra ditt kjennskap til elevgrunnlaget, ser du noen fortrinn og utfordringen i hvordan den daglige organiseringen bør være (dag-, kveld, obligatorisk/frivillig)?

Informasjon

Alle som kommer inn under voksenretten har rett til videregående utdanning, likevel er det mange i målgruppa som ikke kjenner til voksenretten, sine muligheter og rettigheter.

8. Hva tenker du om det?
9. Vet du hvordan elevene har funnet veien til dere og/eller videregående utdanning?

Rådgivningen

10. Hvilke styringsdokument følger du i rådgivningen?
 - a) Er styringsdokumentene implementert i din daglige praksis? (symbol eller frikobling)
11. Kan du beskrive hvordan en rådgivningssamtale er bygd opp?
 - a) På hvilket språk får de rådgivning?
 - b) Tilbyr dere tolk?
12. Opplever du at elevene får med seg og forstår innholdet i rådgivningen?
13. Hvis ikke, kan du gi eksempler på hvordan det kommer til uttrykk?

14. Hvordan sikres elevenes valg av og forståelse for nivå av utdanningen de skal starte på?

Språk

Tidligere måtte elever bestå Norsktest3 før inntak. Med begrunnelse i at mange ikke klarte språkkravet og derfor ikke kom inn (yrkesfaglig studieretning), ble denne praksisen endret i 2010.

Det er ikke lenger lov å stille krav om språkkunnskaper i norsk ved inntak.

15. Har dette konsekvenser i ditt arbeid? Beskriv!

16. Spør dere om elevenes språk kunnskaper?

a) Hvis ja, i hvilken grad teller språkkompetansen elevene har med seg fra hjemlandet?

17. Har du noen gang tenkt at språkgrunnlaget i norsk er for dårlig til at eleven vil klare utdanningsløp og eksamen?

b) Hva er praksis i slike tilfeller, hvilke råd får de?

c) Hvordan opplever du at elevene selv forstår sitt språkgrunnlag?

d) Hvis dere råder elever til å bedre språkgrunnlaget, kommer de tilbake til dere?

e) Risikerer elever å miste retten til videregående opplæring om de bruker lang tid?

f) Hvilke muligheter har de i tilfelle, for å få utdanning?

18. Botid, blir noen ganger brukt som målestokk for forventede norskkunnskaper, hva tenker du om sammen hengen mellom botid og språkgrunnlag i norsk?

Motivasjon, realkompetanse

1. Hvilket motiv opplever du at elevene har for å ta utdanning? Eksempler?

2. Har du inntrykk av at elevene er motiverte for å starte på utdanningen?

I følge St.meld.nr 6 (2012-13) er det, for hver enkelt og for samfunnet, viktig å sikre voksne et opplæringstilbud av god kvalitet som tar utgangspunkt i og bygger videre på tidligere kompetanse. Realkompetansevurdering er å vurdere elevens kompetanse opp mot faglige kriterier i det aktuelle faget. I følge Østenbergutvalget (NOU 2010:7) får de ofte ikke opplæringen de har krav på fordi lokale tilpasninger og ulike tolkninger av regelverket fører til store forskjeller i dokumentasjon og vurdering.

3. Hvilke refleksjoner har du eventuelt, om forholdet mellom vurderingen elevene har og faglige kriterier i praksis?

Spesielle hensyn

I denne gruppen er det sannsynlig at noen for eksempel er traumatiserte mens andre kan være velhavende og velmotiverte. Skolegang kan være forskjellig.

4. Spør dere om elevenes bakgrunn og om eventuell problematikk knyttet til bakgrunn/vansker tidligere utdanning?

Samarbeid

5. Kort, hvordan opplever du samarbeidet mellom dere og skolene (fortrinn, utfordringer og potensialer)?
6. Hva opplever du oftest blir problematisert?

Framover

7. Språkkunnskaper ved inntak, hvordan bør det være?
8. Ut i fra din erfaring som rådgiver. Hvis du kunne gitt et råd til myndighetene, hva ville det rådet være?
9. Hva vil du si er det beste ved din jobb?
10. Litt språkpolitikk; har du reflektert over hvorfor myndighetene gikk fra kravet om Norsktest3?
11. Er det noe vi ikke har fått snakket om som du ønsker å tilføre?

Tusen takk!

Ekstra: (hvis det er tid og om det er naturlig)

Media (og andre) bruker ofte betegnelsen *språkkunnskaper*, *for dårlige språkkunnskaper*, *språkkunnskapene må høynes* osv. når de uttaler seg om norskkunnskaper.

12. Hva tenker du om denne måten å bruke begrepet *språkkunnskap*?)



Tromsø 15.01.2014

Informasjon til ... i voksenopplæringa, videregående skole, Troms Fylke

Masterprosjekt; Voksne innvandrere i videregående skole

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet. Voksenopplæring, spesielt tilknyttet flerspråklige, er en del av utdanningssystemet det er lite forskning på. Feltet er med i Utdanningsdirektoratets satsning på kompetanseheving «*Kompetanse for mangfold 2013-2017*». Jeg er også medlem i forskergruppa, tilknyttet dette prosjektet.

I dag vet vi mye om forutsetninger for å oppnå en dypere akademisk forståelse på et nytt språk. Mitt utgangspunkt for studien er at praksis, i 2010, ble endret slik at det ikke lenger er anledning å stille krav til norskferdigheter, ved inntak i videregående skole. For undervisning og utdanning har dette trolig noen konsekvenser. Jeg ønsker derfor å undersøke erfaringer med og refleksjoner rundt denne praksisen. Nærmere bestemt, undersøke om det er mulig å identifisere faktorer som fremmer eller hemmer språk og fagutvikling for elever, lærere og skole. Jeg er også interessert i potensial for utvikling og endring.

Jeg har fokus på innvandrerelever med, hovedsakelig, flyktning og/eller asylsøkerbakgrunn.

Målgruppen er lærere som arbeider i forhold til disse elevene. Det er også slik at grunnlaget for elevenes språkferdigheter før de kommer til skolen, samt strukturelle faktorer har innflytelse på situasjonen. Jeg ønsker derfor i tillegg å intervjuer noen ledere, koordinatore og rådgiver ved inntaksavdelingen i fylket.

Dette er en forespørsel om du/dere kan tenke deg/dere å delta som informant i masterprosjektet.

Prosjektet er vurdert og godkjent av personvernet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). All informasjon om informantene i dette prosjektet blir behandla konfidensielt. Når prosjektet presenteres skriftlig eller muntlig, skal det ikke være mulig å identifisere deltakerne i undersøkelsen. Både skoler og informanter vil få fiktive navn når

datamaterialet presenteres. Ved prosjektslutt vil datamaterialet (observasjonsnotater, lydopptak, logger) bli oppbevart ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet i fem år for videre forskning. Navnelister slettes, men din stemme kan identifiseres gjennom lydopptaket. Det er kun undertegnede som kan bruke materialet i eventuell videre forskning.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og deltakerne kan når som helst innen prosjektslutt 2015, trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen begrunnelse. Etter prosjektslutt slettes navnelister. Om du trekker deg vil ikke dette få noen innvirkning på ditt forhold til meg som forsker, skolen eller andre.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål eller kommentarer.

Med vennlig hilsen

Rita Merethe Lindvall

UiT - Norges arktiske universitet

Masterstudent spesialpedagogikk, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Telefon: 913 49 289

E-post:rlindva@gmail.com