

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002 1 Spesialpedagogikk 2

Navn: Dilan Taspinar

---

Tilpasset opplæring gjennom dialog og forståelse:  
relasjoners betydning for voksne elever i grunnskole

---

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 64

<b>FORORD</b>	<b>IV</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VIII</b>
<b>1. INNLEDNING</b>	<b>10</b>
1.1. BAKGRUNN FOR STUDIEN	10
1.2. GRUNNSKOLE FOR VOKSNE	11
1.3. HVEM ER ELEVENE?	12
1.4. STUDIENS AKTUALITET OG RELEVANS FOR SPEIALPEDAGOGIKK	13
1.5. PROBLEMSTILLING	13
1.6. MIN FORFORSTÅELSE	14
1.7. STUDIENS MOTIV	15
1.8. STUDIENS OPPBYGNING	16
<b>2. TEORI</b>	<b>17</b>
2.1. DEN NÆRMESTE UTVIKLINGS SONE	17
2.2. TILPASSET OPPLÆRING	18
2.2.1. RETNINGSLINJER FOR TILPASSET OPPLÆRING	20
2.3. REVIDERT LÆREPLAN	21
2.4. TILPASSET OPPLÆRING OG NYANKOMNE ELEVER	21
2.5. INKLUDERING	23
2.6. GRUNNLEGGENDE FORMER FOR TILPASSET OPPLÆRING VS. SPESIALUNDERVISNING	25
2.7. RELASJON	26
2.8. PSYKOSOSIALT MILJØ	28
<b>3. TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>30</b>
<b>4. METODOLOGI</b>	<b>33</b>
4.1. HERMENEUTIKK	33
4.2. DATAINNSAMLINGSMETODE	35

<b>4.3. GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE OG OBSERVASJONENE</b>	<b>36</b>
<b>5. ANALYSEMETODE</b>	<b>39</b>
<b>6. ETISKE BETRAKTNINGER</b>	<b>41</b>
<b>7. STUDIENS KVALITET</b>	<b>42</b>
<b>8. RESULTAT OG DRØFTING</b>	<b>44</b>
8.1. ALMINNELIGE ELEVER/UNGDOM MED EN EKSTRA BAGASJE	44
8.2. Å SE ELEVEN	47
8.3. SMÅ GREP GJØR STORE FORSKJELL!	49
8.4. «Å VÆRE EN PERSON SOM KAN FORBEREDE DEM TIL FRAMTIDEN, BÅDE FAGLIG OG SOSIALT»	51
<b>9. OPPSUMMERING AV RESULTATENE</b>	<b>55</b>
9.1. VEIEN VIDERE	56
<b>10. REFERANSER</b>	<b>58</b>
<b>11. VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDEN</b>	<b>61</b>
<b>12. VEDLEGG 2- SAMTYKKESKJEMA</b>	<b>63</b>
<b>13. VEDLEGG 3- VURDERING FRA NSD</b>	<b>66</b>



## **FORORD**

Nå som jeg har fullført arbeidet med denne masteroppgaven, ser jeg tilbake på de fem årene ved denne studien og kan nesten ikke tro at det snart er over. Det har ikke alltid vært enkelt å være lærerstudent, og jeg har ikke alltid vært sikker på om det er dette jeg vil gjøre for de neste årene i livet mitt. Men nå, mens jeg skriver dette forordet, som en lærer med mange fine elever, er jeg utrolig takknemlig for alle de fem årene og det harde arbeidet. Derfor vil jeg først og fremst rette en takk til alle elevene jeg har hatt gleden av å møte og blitt kjent med, for å ha fått meg til å elske jobben min.

Min dyktige veileder Ingrid Elna Elden fortjener en stor takk for hennes tålmodighet, gode veiledningstimer og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for diskusjonene og gode tipsene, det har vært en glede å få arbeide sammen med deg.

Videre vil jeg takke alle lærerne som deltok på intervjuene, takk for at dere lot meg observere timene deres, og takk for de lærerike samtalene vi har hatt.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en spesiell takk til min mor, Elife Taspinar, for hennes ubetingede støtte og oppmuntring til å følge opp min utdanning. Du gir meg styrke og mot.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie og venner som alle disse årene har vært der for meg.



## SAMMENDRAG

Temaet for denne studien er lærernes erfaringer med tilpasset opplæring ved grunnskole for voksne. Studien forsøker å dekke lærernes erfaringer og daglige rutiner. Gjennom dette gir studien også en beskrivelse av den unike elevgruppen og utfordringene de står overfor. Studien er basert på tidligere forskning, intervjuer og observasjoner gjennomført på feltet.

Datainnsamlingsprosessen tok sted fra begynnelsen av 2023. Utgangspunktet for denne studien er stortingsmelding 16, Meld. St. (2015-2016), som fremhever behovet for tiltak for å støtte unge mennesker med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Hensikten med meldingen er å sikre at alle individer har et solid grunnlag for livslang læring. Målet er å skape et utdanningssystem som gir muligheter for å tilegne seg ferdigheter, kunnskap og holdninger som er essensielle for å leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere.

Studien har et teoretisk rammeverk som omfatter flere konsept som underbygger utdanningsfeltet. Første teori som presenteres er Vygotskys nærmeste utviklingszone. Videre presenteres teorier relatert til tilpasset opplæring og spesifikt tilpasset opplæring for nyankomne elever. I tillegg undersøkes viktigheten av et godt psykososialt miljø, relasjonskompetanse og inkludering. Disse teoretiske perspektivene er essensielle for å forstå samspillet mellom undervisning og læringsprosesser i ulike pedagogiske begrep.

Ved hjelp av hermeneutisk og tematisk analyse av intervjuene som ble gjennomført med hver enkelt lærer, undersøker studien lærererfaringer knyttet til tilpasset opplæring i grunnskole for voksne.

Resultatene av analysen er delt inn i temaer som er presentert i de to siste kapitlene i studien. Kapittel åtte diskuterer de fire temaene opp mot det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. Disse temaene er: (1) relasjonskompetanse, (2) distraksjoner, (3) ulike metoder for tilpasset opplæring og (4) å forberede elevene til videregående opplæring.

Konklusjonen i studien er at elevgruppen ved en slik skole har betydelige forskjeller sammenlignet med elever i ordinær grunnskole. Flertallet av elevene ved en slik skole har bakgrunn som flyktning. Det å ha vært flyktning viser seg å innebære en rekke utfordringer både i dagliglivet og skolelivet. Disse utfordringene er blant annet traumer, stress, mangel på nokk språkferdigheter og problemer med oppholdstillatelse. Disse utfordringene krever tilpasninger, og lærerne håndterer det på forskjellige måter. I tillegg diskuterer resultatets kapittelet ulike tilnærminger som lærerne bruker for å tilpasse sin pedagogiske praksis. En

slik tilnærming er Vygotskys sosiokulturelle teori som vektlegger viktigheten av samarbeid i læring.



## **ABSTRACT**

The topic of this thesis is teachers experiences with adapted training in primary school for adults. The study seeks to explore the experiences of teachers and shed light on their daily routines. Through this, the study also provides a description of the unique student population and the challenges they face.

The thesis is based on previous research, interviews and observations made on the field. The data collection took place from the beginning of 2023. The starting point for this thesis is the Norwegian parliamentary report, Meld. St. (2015-2016), which highlights the needs for interventions to support young individuals with inadequate skills and competencies. The aim of the report is to ensure that all individuals have a solid foundation for lifelong learning. The objective is to create an educational system that provides opportunities to acquire skills, knowledge, and attitudes that are essential for leading a good life and becoming active participants of the society.

In this study, the theoretical framework encompasses several key concepts that underpin the field of education. Firstly, Vygotsky's Zone of Proximal Development is introduced as a fundamental theoretical construct. Additionally, theories related to adapted learning and adapted training for newly arrived students are also introduced. Moreover, the study examines the significance of psychosocial environment, inclusion, and relational competence in educational settings. These theoretical perspectives are crucial to understanding the interplay between teaching and learning processes in diverse educational contexts.

By means of hermeneutic and thematic analysis of the interviews conducted with the individual teachers, this study scrutinizes teacher experiences on adapted training in primary school for adults.

The findings of the analysis have been classified into themes that are presented and discussed across two chapters. Chapter discusses four themes, against the backdrop of the theoretical framework that underpins this study. These themes are: (1) relational competence, (2) distractions, (3) diverse methods of adapted training, and (4) preparing students for high school.

The main conclusion of this study is that the student population under consideration exhibits significant differences compared to their mainstream peers in primary schools. The majority of the students at this school are of refugee background, and their daily life, including their school life, is affected by the outcomes of their experiences as refugees. These outcomes, such

as trauma, stress, lack of language proficiency, and residency permit issues, necessitate adaptations in the training methods provided. In addition, the results chapter discusses various approaches that teachers employ to tailor their educational practices. One such approach is Vygotsky's sociocultural theory, which highlights the importance of cooperation and collaboration in the learning process.

## **1. INNLEDNING**

I denne oppgaven skriver jeg om lærernes opplevelser av å arbeide i grunnskole for voksne. Oppgaven har et forskningsmotiv, da det er ikke mye forskning på feltet (jf. Elden, 2022), og jeg ønsker derfor gjennom denne oppgaven å bidra til å fylle en liten del av forskningshullet. I dette kapitlet presenteres bakgrunn for studien og en beskrivelse av forskningsfeltet. Videre diskuteres studiens relevans for spesial pedagogikk og deretter presenteres en beskrivelse av problemstillingen. Videre har jeg gitt en skildring av min forforståelse for studien og forskningsfeltet. Deretter presenteres studiens motiv og oppbygging.

### **1.1. BAKGRUNN FOR STUDIEN**

Under perioden som vikarlærer i grunnskole for voksne ble jeg oppmerksom på noe jeg anser som en svakhet i det norske skolesystemet. Denne svakheten består i at verken skolen eller læreplanene er tilstrekkelig tilrettelagt for å imøtekomme behovene til elever med innvandrer- eller flyktningbakgrunn. Dette har vært drivkraften bak oppgavens problemstilling. Under arbeidet med studien har jeg til tider tatt avstand fra denne tanken, og til tider kommet tilbake til den. Jeg hadde fått, og fikk stadig under prosessen nye og dype inntrykk av feltet, og dette var ikke alltid like enkelt å prosessere. Det som slo meg først, var bagasjen elevene kommer med og et system som på mange måter ikke er lagt opp for dem. Det forventes at blant annet elever som kommer til Norge som enslig mindreårige flyktninger skal lære seg et nytt språk, integreres i et nytt samfunn, samtidig som de tar igjen 10 års skolegang på 4 år, i grunnskole for voksne. Uansett, er denne 10 års grunnskolekompetansen begrenset, noe som ikke er utenkelig da det skal dekkes på kortere tid i grunnskole for voksne. Denne begrensningen har også andre grunner, som belyses senere i studien. Dette medfører også en uheldig start i videregående, da disse elevene skal gå i klasse med elever som har gått den ordinære løypen. Hvor mye tilpasning kan møte alle disse behovene, eller tette alle disse hullene, er spørsmålet jeg starter denne prosessen med.

Grunnskole for voksne er i utgangspunktet allerede et tilpasset opplæringsløp, men likevel er det mange elever som kunne ha trengt andre tilpasninger, enten i form for tilpasninger i klasserommet, eller spesialundervisning. Disse elevene kan, som mange andre elever ved ordinære skoler, ha diagnoser som hemmer læring. Ikke minst kan de ha traumaer som kan hemme læring, påvirke trivselen på skolen og livet generelt.

## 1.2. GRUNNSKOLE FOR VOKSNE

Grunnskole for voksne er et skoletilbud gitt til elever mellom 16 og 21 år, der de får norskkurs og mulighet til å fullføre grunnskole for deretter å søke seg inn på videregående opplæring. I tillegg finnes det kombinasjonsklasser som er en av flere måter å organisere grunnskole for voksne, Meld. St. 16 (2015-2016, s.42). Kombinasjonsklasser er grunnskoleopplæring ved en videregående skole. Elevene går i egne klasser der de får grunnskoleopplæring, og dette skjer på en arena blant andre ungdom på/nær egen alder. I noen tilfeller tar noen elever enten matematikk eller engelsk, eller begge i videregående klassene, mens resten av fagene tar de i grunnskole klassene. Dette skoletilbudet som er fokusområdet for studien, tar utgangspunkt i modulforsøket fra Kompetanse Norge. I 2017 satte Kompetanse Norge i gang et prosjekt de kaller modulforsøket som innebærer en modulstrukturert opplæring for voksne på nivået under videregående opplæring. Disse modulene går under samlebetegnelsen *forberedende voksenopplæring* (FVO). Opplæringen er delt opp i fire moduler, der den fjerde modulen karaktersettes. Det er disse karakterene som kommer til å stå på vitnemålet. Prosjektet er rettet mot voksne som har rett etter opplæringsloven /og eller introduksjonsloven<sup>1</sup>. Prosjektet har som mål å avslutte i juli i 2023, og jeg rekker så vidt å forske på det mens det fortsatt er i bruk (Kompetanse Norge, 2019).

Bakgrunnen for dette prosjektet er stortingsmelding, Meld. St. 16 (2015-2016) som trer frem med et ønske om innsats for unge som faller utenfor med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Meldingen påpeker at alle skal få et solid grunnlag for livslang læring. Hensikten er å forme et utdanningssystem som gir muligheter til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltagere.

Utdanningssystemet skal hjelpe, stimulere, motivere og veilede den enkelte til å strekke seg lengst mulig (St. meld. Nr. 16, 2006-2007).

I henhold til opplæringsloven (2018) §1-1 skal elever og lærlinger utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, samtidig som de skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang.

---

<sup>1</sup> Introduksjonsloven: en lov som gir innvandrere som har nettopp innvandret til Norge, har fått oppholdstillatelse på grunn av asyl, har status som overføringsflyktning og har behov for grunnleggende kvalifisering, rett og plikt til introduksjonsprogrammet. Hensikten med denne loven er å gi nyankomne innvandrere muligheten til å raskt komme i arbeid (Introduksjonsloven, 2001)

## § 4A-1. Rett til grunnskoleopplæring for voksne

*Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 tilp. Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte.*

*Kommunar og fylkeskommunar kan òg tilby grunnskoleopplæring etter første ledd til dei som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1, men som har behov for meir grunnskoleopplæring for å kunne fullføre vidaregåande opplæring.*

### 1.3. HVEM ER ELEVENE?

Elevene i grunnskole for voksne har fått studieplassen gjennom lovverk som blant annet opplæringsloven, introduksjonsprogram og/eller opplæring i norsk etter introduksjonsloven og opplæringstiltak i regi av NAV (Jones, 2019, s. 14). En rapport om FVO fra 2019 viser at en større andel av deltakerne som ble tatt inn i andre periode det året var aldersgruppen 16-18 år, både for kvinner og for menn. Det fremkommer at kvinneandelen har gått opp med nesten 10 prosentpoeng, da i andre periode var 60 prosent av inntaket kvinner. Første periode derimot var det kjønnsfordelingen nesten lik.

Rapporten oppgir også at deltakerne er oftest fra landene Syria, Eritrea, Somalia, Afghanistan, Etiopia, Irak, Pakistan, Iran. Nordmenn utgjør en prosent av elevmassen (Jones, 2019, s. 15-16). Utdanningsbakgrunnen er variert, da 1/3 av elevene har 6-9 år med skolebakgrunn. 1/3 av elevene har over 9 år med skolegang, mens ¼ har mellom 1-5 år skolegang. Mennene har jevnt over mer utdanning enn kvinnene. Det har tidligere vært større andel elever som har gått noen år på norsk grunnskole før modulforsøket, men denne andelen har gått ned betraktelig fra år èn til år to (Jones, 2019).

En utfordring som dukker opp er at dette modulforsøket er mer rettet mot voksne innvandrere som skal rett inn i arbeidslivet etter opplæringa, fremfor ungdom som planlegger å studere videregående opplæring og senere høyere utdanning. Denne utdanningsplanen er ikke i stor grad forberedende til å prestere på videregående, men mer rettet mot å hjelpe de enkelte å lykkes i et selvstendig liv i Norge og klare seg i arbeid og andre borgerlige forutsetninger (Jones, 2019, ss.7).

## **1.4. STUDIENS AKTUALITET OG RELEVANS FOR SPEIALPEDAGOGIKK**

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er 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 funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s.17). Spesialpedagogikk kan bidra til å skape et miljø som tilrettelegger for elevenes spesielle behov og deres suksess. Dette kan innebære tilpasset opplæring, støtte, ressurser, samt individuell oppfølging og tilrettelegging. Spesialpedagogikk kan hjelpe elevene med å oppnå sitt fulle potensiale og leve et tilfredsstillende liv. Som spesialpedagoger er en av våre viktige oppgaver å forebygge, lindre og eliminere barrierer for elever med spesielle behov. For å kunne oppnå dette må en ha en dyp forståelse for utfordringene elevene står overfor. På denne måten kan en sørge for at tiltakene som iverksettes i skolen bidrar til at elevene får en positiv læringserfaring på både det faglige, sosiale og personlige plan (Ogden & Rygvold, 2008). I lys av studiens problemstilling kan spesialpedagogiske tilnæringer, strategier, samt retningslinjer være relevante for å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov. Dette kan være å tilpasse undervisningsmetoder, materialer, ressurser og individuell støtte. Ved å bruke spesialpedagogiske tilnæringer og strategier kan man bidra til at voksne elever med ulike utfordringer og behov, får en positiv og tilpasset læringsopplevelse.

## **1.5. PROBLEMSTILLING**

I dette del kapittelet presenterer jeg oppgavens problemstilling og forklarer bakgrunn for problemstillingen. Formålet med oppgaven er et forsøk på å belyse utfordringene en kan møte på i grunnskole for voksne og hvordan en kan tilpasse undervisningen til disse utfordringene, sett fra lærernes perspektiv.

***«Hvordan opplever lærere i grunnskole for voksne at de tilpasser opplæringa for elever i modul tre og fire?»***

Med denne problemstillingen ønsker jeg å finne ut hva lærere som jobber i grunnskole for voksne legger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan de praktiserer det. Hvor mye av idealene makter de å realisere med tanke på det organisatoriske, det praktiske, kompetanse, og ressurser. Føler de seg frie til å tilrettelegge alt etter behovene de møter på? Jeg vil også se nærmere på hvordan de jobber med overgangen fra grunnskole til videregående og hva de tenker om denne overgangen.

Jeg velger å innsnevre oppgaven til 3. og 4. modul ved grunnskole for voksne, da det er ved disse to modulene fagene karaktersettes, og som har størst faglig fokus. Jeg er interessert i både den faglige og den psykososiale tilpasningen lærere gjør i sitt arbeid opp mot elevene.

## **1.6. MIN FORFORSTÅELSE**

Selv om jeg prøvde å møte denne studien med minst mulig fordommer og forutsetninger, kunne jeg ikke unngå det faktumet at jeg har en del tanker om grunnskole for voksne og tilpasset opplæring. Dette kalles forforståelse og er et uskyldig verktøy så lenge en er bevisst på det. Derfor ønsker jeg å avklare min forforståelse for denne studien i dette kapittelet (Dalland, 2020, s. 60).

Jeg har selv en innvandrers bakgrunn, da mine foreldre immigrerte til Norge for over 30 år siden. Jeg startet livet med å lære tre språk samtidig, og selv om dette var veldig naturlige prosesser, har jeg opplevd å ikke forstå alt som skjer på skolen. Både kulturelt sett og språklig har jeg møtt på utfordringer. Jeg vokste opp i to forskjellige kulturer, og har alltid prøvd å tilpasse meg begge så mye som jeg makter. Dermed har mine egne erfaringer med min flerkulturelle bakgrunn også påvirket min forforståelse. Jeg vil derfor påstå jeg har en forståelse for kulturelle og språklige utfordringer mange av elevene i grunnskole for voksne møter på.

Jeg har også jobbet en del i en grunnskole for voksne, og det var denne jobben som vekket min interesse for feltet og for å forstå dynamikkene i en slik skole. Underveis i skriveprosessen opplevde jeg av og til at det å jobbe i dette feltet jeg skriver om, er en barriere for oppgavens retning. Jeg har til tider strevd med å være en nøytral forsker. Mens andre ganger følte det mer som om det utvidet perspektivet mitt på feltet.

Jeg gikk inn i denne studien med en tanke om at relasjon er det viktigste redskapet lærere har i møtet med elevene, og jeg har alltid tenkt at denne relasjonen er også nøkkelen til tilpasset opplæring. Jeg mener at når en lærer har gode relasjoner til elevene sine, som er bygd på gjensidig tillit, vil læreren se eleven bedre. Elever vil også føle det er trygt å snakke om sine utfordringer til læreren og de kan bli enige om tilpasninger sammen. En annen forforståelse jeg har, er at dersom eleven og læreren ikke er enig om hvordan diverse utfordringer skal håndteres, vil tiltaket være utilstrekkelig. Elevens medvirkning er viktig for at eleven skal føle seg trygg i omgivelsene, og jeg mener at trygghet er nødvendig for både trivsel og læring. Jeg

tenker at essensen i denne studien vil være lærer-elev relasjonen, da dette innebærer tillit, trygghet, forståelse, å se eleven og å ha et helhetsperspektiv. Likevel prøvde jeg igjennom hele arbeidet med studien å være nøytral og åpen for at oppgaven kan ta andre retninger.

Mens jeg jobbet i grunnskole for voksne, hvor jeg hadde vurderingssituasjoner og undervisning, oppdaget jeg at terskelen ligger ganske lavt i forhold LK2020<sup>2</sup>. Derfor mener jeg at elevene som kommer fra grunnskole for voksne og elever som kommer fra ungdomsskolen har en urettferdig start, da de begynner ikke på samme startstrekk.

Læremålene for grunnskole for voksne er ikke like krevende som LK2020. Jeg så for meg de flinke elevene møte veggen på videregående, hovedsakelig med tanke på det faglige, men også med tanke på all den hjelpen og tilpasningen de er vant til å få. Samtidig tenkte jeg at det er heller ikke gunstig å legge terskelen høyere, da elever med ingen skolebakgrunn vil ikke makte å nå målene. Spørsmålet er hvordan kan dette balanseres, og hvordan kan lærere mykne overgangen til videregående.

## **1.7. STUDIENS MOTIV**

Studien har flere motiv; et forskningsmotiv, et samfunnsmotiv og et personlig motiv.

Forskningsmotivet i studien er at det er lite forskning på grunnskole for voksne. Der er likevel noe forskning og noen rapporter om feltet. Jeg finner også annen forskning knyttet til nyankomne i ordinær grunnskole, videregående og voksenopplæring som har relevans for denne studien. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel tre.

Samfunnsmotivet i denne studien er å skrive en oppgave som kan trå frem som lærernes stemme samtidig som den kommer med gode eksempler på tilpasset opplæring, og hva det betyr i et slikt multikulturelt skolesystem.

Det personlige motivet omhandler min interesse for å forstå feltet og lære mer om det.

Samtidig har begrepet «tilpasset opplæring» vært veldig interessant for meg hele tiden i løpet av de fem årene ved studiet. Derfor velger jeg å se på hvordan lærere erfarer dette begrepet,

---

<sup>2</sup>LK2020; Den nye læreplanen ble introdusert i norsk skole for å oppdatere tidligere læreplaner. Den ble først rullet ut for 1.-9. trinn og vg1 skoleåret 2020-21. påfølgende skoleår ble den også innført for 10.trinn og vg2 og vg3. Overordnet del av læreplanen gjelder imidlertid alle trinn fra høsten 2020, ifølge Utdanningsdirektoratet (Udir, 2021).



og hvorvidt de får mulighet og ressurser til å realisere det. Oppgavens problemstilling er mer ute etter å finne ut hva lærere legger i begrepet tilpasset opplæring, da dette vil også si mye om hvordan de opplever det. Jeg tenker at lærernes stemme er viktig i dette temaet, da det er de som ofte blir klemmt mellom teorier, lovverk og ressurser. Spesielt tilpasset opplæring er noe som trenger ressurser, både med tanke på tid, materiale, og kompetente lærere. Det er ikke alltid mulig å finne alt på samme sted, og heller er det ikke en selvfølge at det som står i teorien blir realisert. Jeg vil med denne oppgaven sette ord på hva lærerne opplever som mulig, hva som realiseres, og hva lærere i feltet legger i begreper tilpasset opplæring. Samtidig tenker jeg at grunnskole for voksne er ikke en vanlig klasse med elever vi møter på i en ordinær grunnskole. Her har vi elever fra mange forskjellige bakgrunner, tung bagasje og ikke minst en stor språkbarriere. Det kommer frem at det er stort frafall blant flerspråklige elever i videregående skole (NOU 2010: 7, s. 194; Vogt, 2017, s. 113), som kan tyde på at grunnlaget som legges i grunnskole for voksne er av stor betydning. Dette frafallet viser seg å være stort påvirket av psykisk helse (Holen & Waagene, 2014).

## **1.8. STUDIENS OPPBYGNING**

For å tilby en bedre forståelse for studien og forskningsfeltet, presenteres bakgrunn for studien og grunnskole for voksne og dets karakteristiske egenskaper i kapittel en. Kapittel en inkluderer også problemstillingen og min forforståelse. Videre i kapittelet presenteres studiens motiv og oppbygging. Følgelig kommer teori kapitlet, der teorier jeg anser som betydningsfulle for oppgaven, blir presentert. Deretter presenteres tidligere forskning som er relevant for oppgavens problemstilling. Videre introduseres metode kapittelet der metodene som ble tatt i bruk for å besvare studien, blir presentert. Denne delen inneholder teorier om metoden kvalitativ forskning og avklaringer om hvordan det ble tatt i bruk. Videre i kapittel åtte framstilles oppgavens resultater og drøfting rundt resultatene. Deretter i kapittel 9 oppsummeres resultatene. Vedleggene kommer til slutt.

## 2. TEORI

I dette kapittelet presenterer jeg teorier som jeg relaterer til oppgavens problemstilling og funnene i forskningen. Lev Semjonovitsj Vygotskys (2010) teori om den nærmeste utviklingszone er grunnlagsteorien jeg bygger denne studien på. Denne omhandler blant annet at vi lærer noe nytt ut ifra det vi tidligere har lært oss. Videre i studien presenteres begrepsforklaringer og teori rundt begrepene *tilpasset opplæring, inkludering, psykososialmiljø, relasjon og nyankomne elever* som vil gjentas i hele studien.

### 2.1. DEN NÆRMESTE UTVIKLINGS SONE

Vygotsky presenterer en teori han kaller «zone of proximal development», på norsk «den nærmeste utviklingssonen» der han skiller mellom hva barn kan gjøre med hjelp og støtte fra andre, og det en makter å gjennomføre på egenhånd. Den nærmeste utviklingssonen er når barnet gjennomfører oppgaven som er gitt med støtte og hjelp fra andre, mens barnets faktiske utvikling er da en klarer å gjennomføre det på egenhånd (Moll, 2014, s. 33). Ved å skille disse utviklingssonene får man ikke bare et bredt spekter på barnets kapasitet, men man får også bruke det som en veiledning til hvordan en kan undervise og lære. Da innebærer dette det barnet er i ferd med å lære, utvikle seg i, og ikke det barnet allerede kan. Sett i lys av studiens målgruppe, vil denne teorien oppmuntre til å bruke elevenes forkunnskaper til å lære ny kunnskap. Dette kan blant annet være å bruke elevens morsmål eller andre tidligere lærte språk i både læring av norsk og engelsk og i fag-læring.

Teorien om den nærmeste utviklingssonen går hånd i hånd med forutsetningene for tilpasset opplæring, da tilpasset opplæring blir definert som å ta utgangspunkt i noe kjent, nært, enkelt eller konkret ved presentasjonen av noe nytt og ukjent (Monsen, 2016, s. 35). Teorien er basert på en diagnose av elevens nåværende nivå av utvikling. Denne diagnosen bør inneholde en forklaring, forutsigelse og et vitenskapelig grunnlag (Shabani, 2010, s. 239). Dette vil blant annet bety at eleven bør kartlegges nøye for å få en oversikt over innholdet i diagnosen.

Chaklin (2003) poengterer at ifølge Vygotsky er en persons evne til å etterligne, grunnlaget for den nærmeste utviklingszone. Her bør etterligning ikke tolkes som kopiering, men mer som å kunne reflektere et nytt teoretisk standpunkt, og dette innebærer å forstå forholdene i hvordan et problem løses. Vygotsky mener at en er ikke i stand til å etterligne noe, med mindre det skjer innenfor sonen for ens intellektuelle potensiale (Shabani, 2010, s. 239). Dette

vil bety at når eleven er i stand til å etterligne, vet man at de er innenfor den nærmeste utviklingssonen. Når det er sagt, vil dette tydeligere hvorfor Vygotsky også hevder at samarbeid er fordelaktig for utvikling, da dette gir mulighet for etterligning.

Den nærmeste utviklingssonen har to perspektiv, den kognitive og det følelsesmessige (Shabani, 2010, s. 241). Det følelsesmessige perspektivet innebærer at eleven bør unngå kjedsomhet, forvirrelser og frustrasjon. Det kognitive perspektivet handler om at stoffet ikke er for vanskelig eller for lett, da begge kan føre til kjedsomhet. Det er rimelig å si at når en legger opp til en undervisning som ikke er kjedelig, ikke for vanskelig men heller ikke for lett, unngår man kjedsomhet, frustrasjon og treffer ofte flere elever i klassen, altså tilpasser opplæringa til klassens mangfold.

Vygotskys hovedmål med den nærmeste utviklingssonen sies å være å holde elevene innenfor den nærmeste utviklingssonen så ofte som mulig ved å gi dem utfordrende, men interessante problemløsningsoppgaver som er litt vanskeligere enn det de kan løse på egenhånd, slik at de må jobbe med andre som er flinkere enn seg selv eller med en lærer som kan veilede og hjelpe til å løse oppgaven. Nærmeste utviklingssonen handler om å utvikle seg slik at en kan utvikle potensialet sitt for fremtiden (Shabani, 2010, s. 239). Den nærmeste utviklingssonen forutsetter en kompetent person som kan tilby den støtten eleven trenger. Hvordan denne støtten gis kan variere fra elev til elev, da alle elever kan trenge egne tilpasninger etter egne behov. Det er derfor viktig å redegjøre hva en legger i denne tilpasningen, og hvordan en definerer tilpasset opplæring. I neste del-kapittel presenteres konseptet tilpasset opplæring, forskjellige definisjoner og tilnærminger til begrepet.

## **2.2. TILPASSET OPPLÆRING**

«Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» heter det i opplæringsloven § 1-3.

NOU 2019:23 – 1.3 sier at loven skal ivareta behovene til barn, unge og voksne i grunnopplæringen. Loven har som formål å legge til rette for at barn, unge og voksne får god opplæring i et godt miljø. Godt miljø og god opplæring vurderes etter elevens behov.

Tilpasset opplæring skal finne plass i felleskapet i klasserommet eller i grupper, i den rekkevidden læreren praktisk er i stand til. NOU 1995:18 presiserer også at ikke er en individuell juridisk rett (Haug, 2020, s. 17). Det er altså en sterk ambisjon, men elevene har ikke krav på spesielle tilrettelegginger.

Tilpasset opplæring er et begrep som både favner den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning, men spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring. Ikke desto mindre er skolens evne til å tilpasse opplæringen til elevenes faglige og sosiale behov innenfor rammen av ordinær undervisning med på å avgjøre behovet for spesialundervisning (Udir, 2021).

Tilpasset opplæring har en vid og en smal tilnærming (Haug, 2012). Den vide tilnærmingen innebærer organisering av opplæringen og metodene som benyttes i undervisningen. Dette er også tilnærmingen NOU 2019:23 viser til. Denne tilnærmingen vektlegger den generelle kvaliteten på undervisning og opplæring for alle elever. Kravet for at det skal fungere er tett oppfølging og pedagogisk bevissthet. Det er også denne tilnærminga den overordene delen vektlegger (Haug, 2020, s. 24).

Den smale tilnærmingen derimot handler om tilpasninger på individnivå. Dette kan blant annet være å differensiere opplæringen for eleven. Et annet begrep som brukes om den smale tilnærmingen er «individualisering av opplæringa», og går ut på å gi de enkelte elevene ulike utfordringer (Haug, 2020, s. 23).

Tanken bak tilpasset opplæring er å sikre bedre kvalitet på undervisningen, slik at alle for utbytte og nytte av å være med i undervisningen. Da er det viktig å legge til rette for å stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og mestring (Olsen, 2020, s. 16). I prinsippet tar tilpasset opplæring utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og evner, og tar hensyn til variasjoner i læringsmiljøet. Det skal legges til rette for at alle elever kan oppleve mestring, og utvikle seg faglig. (Olsen, 2020). Tilpasset opplæring er et ordinært tilbud for alle elever. Noen elever har også krav på en tilrettelegging utover det ordinære, og da er det snakk om spesialundervisning.

Udir (2015) legger frem sju verdier om tilpasset opplæring; inkludering, erfaring, variasjon, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Disse verdiene er ifølge utdanningsdirektoratet essensielle for å realisere en ideelt tilpasset opplæring. Sett på verdien

inkludering er det rimelig å si at når en får tilpasset opplæringen til egne evner og ferdigheter, klarer å gjøre oppgavene som blir gitt og føler på mestring, vil en også føle seg inkludert i det faglige fellesskapet. Et annet prinsipp for inkludering er at den tilpassede opplæringen ikke ekskluderer eleven fra fellesskapet, da dette betyr ikke at alt skal skje i klasserommet, men at eleven ikke føler seg ekskludert. Variasjon er også viktig, da en variert undervisningsplan vil være med på å motivere elevene, og inkludere flere i undervisningen. Like viktig er vurdering, da læreren bør gjøre en god vurdering av elevenes kunnskap. Dette krever også forarbeid der elevene gjøres oppmerksom på hva som forventes av dem, og lærer og elev kan sette mål for eleven slik at eleven kan ha en medvirkning i sin egen vurdering (Udir, 2015).

Videre i oppgaven fokuserer jeg mer på inkluderingsprinsippet fordi inkludering har mye å si for hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet, som igjen vil ha virkning på hvordan opplæringen kan tilpasses. Dette utdypes mer i kapittel 2.5.

### **2.2.1. RETNINGSLINJER FOR TILPASSET OPPLÆRING**

#### **Verdigrunnlaget bak TO**

§ 109 i grunnloven sier:

«Alle har rett til utdanning. Barn har rett til å ta imot grunnleggende opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til hvert barn og ta hensyn til behovene de har (med utheving) og fremme respekt for demokratiet, rettstaten og menneskerettene»

Barnekonvensjonens artikkel 3 slår fast at det skal tas hensyn til barnets beste i alle saker som har med barnet å gjøre. Artikkel 29 i konvensjonen sier «partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt som mulig» (Haug, 2020, s. 25). Med henblikk på oppgavens tematikk vil dette også inkludere elever ved grunnskole for voksne, da dette er en skole for elever mellom alderen 16-21. Uansett har også nyankomne elever samme rettighetene som alle andre elever i norsk skole, i tillegg til noen rettigheter som er spesielt knyttet til elever med kort botid i Norge (NAFO, 2023).

### **2.3. REVIDERT LÆREPLAN**

Fagfornyelsen er særlig preget av et fokus på dybdelæring, og dette fokuset trår frem som viktig for en god skole for alle.

Eleven skal gradvis utvikle forståelse av omgrep og sammenhenger som går på tvers av fag eller kunnskapsområder. Dybdelæring tyder også at eleven skal kunne analysere, løse problemer og reflektere over egen læring for å nå varig forståelse (NOU 2014: 7, s. 35). Dette vil bety at eleven skal ikke bare ha kunnskap, men skal også gjøre nytte av den kunnskapen en har. For at lærere skal kunne lykkes med å formidle en slik kunnskap er det viktig at læreren kjenner elevene sine godt og følger de opp tett. Prinsippet om dybdelæring er en viktig del av tilpasset opplæring, og læreplanen fremstiller dette som slikt:

«Å gi rom for dybdelæring forutsetter til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige (Overordnet del ,2020, s. 17)».

Dette er et godt eksempel på hvordan en kan skape et godt grunnlag for læring. Hattie (2009) mener også at for å forbedre læringa, må læreren se læringa fra elevens øyne (Haug, 2020, s. 20). Læreren bør vite hva hver og en elev tenker og kan, for å konstruere mening og meningsfulle erfaringer med kunnskapen de lærer. I tillegg skal læreren gi tilbakemeldinger, slik at hver elev kan ha en utvikling i arbeid med læreplanen. Denne tilnærmingen forutsetter at hver enkelt elev blir tatt hensyn til ved tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 20). Samme forutsetning kommer fram i den overordnede delen av læreplanen, da det er viktig å nevne at den overordnede delen av kunnskapsløftet gjelder også i grunnskole for voksne; (utdanningsdirektoratet, 2018, s.13):

«opplæringen skal fremme elevens motivasjon, holdninger og læringsstrategier og legge grunnlag for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevens utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets og funksjonsnivå».

### **2.4. TILPASSET OPPLÆRING OG NYANKOMNE ELEVER**

Tilpasset opplæring handler om å møte mangfoldet i elevgruppen (Haug, 2020, s. 65).

Hvordan det praktiseres er varierende, fra skole til skole, klasse til klasse og elev til elev.

Spesielt sett i lys av grunnskole for voksne kan tilpasset opplæring ha en helt annen betydning og utøvelse. Møte med nyankomne elever og elever født og oppvokst i Norge kan ikke være det samme, og dermed kan praksis i form av tilpasset opplæring ha noen særegne trekk, samt mange felles trekk med ordinære utdanningsløp.

Det kan tenkes at voksne elever forventer å ha selvstyre og ansvar, men dette trenger ikke alltid være tilfellet. Mange elever kommer fra kulturer der lærerstyringen er autoritær og dermed finner de det vanskelig å holde struktur med egen læring (Monsen, 2016, s. 37). I kollektivistisk orienterte kulturer fremheves verdier som lydighet, respekt og lojalitet og disse verdiene anses som viktigere enn verdier som initiativ, selvstendighet, kreativitet og kritisk tenkning. Og når man har en elevgruppe som kommer fra en slik kultur, kan det være gunstig å ta i bruk arbeidsmåter som forutsetter kollektiv orientering, som for eksempel gruppearbeid og prosjektarbeid (Monsen, 2016, s. 37). Samarbeid kan også fungere fruktbart med tanke på fremgang innenfor den nærmeste utviklingssonen, da sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er læring et sosialt fenomen.

Tidligere forskning viser at det er tre hoved barrierer for læring hos voksne innvandrere. Tidligere traumatiserte opplevelser kan være en barriere for læring, men i hvor stor grad det påvirker er individuelt. Dette kan både være krigstraumer eller posttraumatiske stresslidelser (PTSD). En annen barriere som trer fram, er fysiske helseproblemer. Noen ganger er dette resultat av traumatiske hendelser. Det kommer fram i forskningen at elever faller ut, stirrer tomt i lufta eller lener seg tilbake for å slappe av i timen. En tredje barriere er manglende muligheter til å praktisere norsk utenfor undervisning. (Monsen, 2016, ss. 72-74). Selv om denne forskningen fokuserer på voksne innvandrere, er det en del fellestrekk som er gjenkjennelig hos ungdommen med liknende bakgrunn.

Forskere anbefaler tre viktige punkt for at minoritetsspråklige elever skal lykkes i skolen; (Ryen, 2019, s. 257)

- Langsiktig, systematisk og målrettet andrespråkundervisning
- Lærere med høy kompetanse i lingvistikk og andrespråkstilnærhet

- Samarbeid mellom språklærere og faglærere

Likevel er det rimelig å nevne at det er lite forsket på elever som er nyankomne/ har kort botid i Norge, og dermed brukes forskning på minoritetsspråklige i stor grad (Ryen, 2019, s. 257).

En professor i Stockholm universitet trekker derimot fram flere faktorer for at nyankomne skal lykkes i den svenske skolen, som jeg mener er like relevant for den norske skolen (Ryen, 2019, s. 257);

- En god kartlegging av elevenes kunnskaper og ferdigheter
- Støtte på elevens morsmål
- Tilgang til alle skolefagene så snart som mulig.
- At hele skolens personale føler et felles ansvar for de nyankomne elevene.
- Samarbeid mellom alle aktører rundt elevene.

I tillegg til det faglige, er det også svært avgjørende at primære behov som trygghet, helse og sosiale relasjoner blir ivaretatt. Skolen bør ha kompetanse til å møte elevenes psykososiale behov (Ryen, 2019, s. 259).

## **2.5. INKLUDERING**

Som tidligere beskrevet er inkludering et viktig aspekt ved tilpasset opplæring. Her vil jeg komme nærmere inn på de deler av begrepet jeg finner særlig relevant for min studie. Noe som er minst like viktig og essensielt som tilpasset opplæring er inkludering, en kan si begge går hånd i hånd. Tilpasset opplæring vil være med på å inkludere eleven i det lærende felleskapet. UNESCO fremmet inkludering i Salamanca erklæringen i 1994 og definerte det som slik:

«inkluderende opplæring er basert på retten alle elever har til en kvalitetsopplæring som ivaretar grunnleggende læringsbehov og beriker livet. Med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper vil en inkluderende opplæring forsøke å utvikle hvert individ sitt fulle potensial. Hovedmålet med den inkluderende opplæring er å forhindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning».

Målet med denne retten er å stoppe alle former for diskriminering, da dette kan skje med tilpasset opplæring. Eleven vil føle sosial tilhørighet og føle seg inkludert når en mestrer undervisningen. Dette fremmer faglig tilhørighet og inkludering på flere livsområder.



Inkludering deles inn i en treenighet, kulturell, faglig og sosial inkludering. Alle tre dimensjonene av inkludering har et felles mål, nemlig å fremme et sunt, trivelig og lærerikt læringsmiljø for alle elevene (Olsen, 2020, s. 7).

Tilhørighet er en viktig faktor for inkludering. Olsen (2019) beskriver tilhørighet som et fysisk sted der vi hører til og føler oss hjemme. Høymo (2010) definerer det som en symbolsk konstruksjon eller et kulturelt fenomen som inkluderer oppfatningen om at våre tanker og følelser er bundet til vår sosiale og biologiske eksistens (Olsen, 2019, ss. 60-61).

Nordahl (2010) påpeker viktigheten av skolens oppgave om å ivareta minoritetslevens faglige og sosiale læring. For å oppnå utvikling er det viktig for elevene å oppleve mestring på både sosiale og faglige arena. Opplevelsen av mestring er viktig for indre motivasjon, og elevens forventninger til seg selv. Det er viktig for hvordan eleven opplever seg selv, og forutsetningene sine om fremtiden. Mestring gir eleven en trygg skoleopplevelse, noe som er viktig for læring generelt. (Olsen, 2020, s. 66) Lærerstøtte er betydelig for hvordan elevene opplever skolen. Denne støtten er delt i to former, instrumentell støtte og emosjonell støtte. Instrumentell støtte handler om faglig veiledning og støtte, hjelp og diverse faglige tilrettelegginger, samt tilrettelegging for læringsmiljø. Emosjonell støtte handler om varme, omsorg, tillit og respekt. Dette er viktige aspekt som hjelper læreren å skape en trygg og inkluderende atmosfære som åpner for faglig støtte. (Olsen, 2020, s. 66).

Et inkluderende læringsmiljø forutsetter tilpasset opplæring. Selv om inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring er to begrep som går igjen i hverandre kan en likevel studere de hver for seg og finne likheter mellom dem. Blant annet preges begge av fleksibilitet i opplegg og gjennomføring (Haug, 2020, s. 28)

Inkluderingsbegrepet kan bli brukt i ulike sammenhenger, og kan defineres på ulike måter avhengig av sammenhengen. Blant annet kan det defineres ut ifra et spesialpedagogisk perspektiv, som innebærer relasjonen mellom integrering og segregering. Denne definisjonen dreier seg om hvordan skolen skal motvirke segregerende praksiser basert på individuelle læreforutsetninger. Det preges av en dominerende ide om felleskapet, både faglig og sosialt.

En annen definisjon på inkluderingsbegrepet innebærer et migrasjonspolitisk felt, der relasjonen mellom assimilering og integrering står høyst. Denne handler om valgfrihet i språklig og kulturell tilknytning (Haug, 2020, s. 99).

Inkludering handler om deltagelse i felleskap. I denne sammenhengen innebærer det om å ha tilhørighet til en klasse eller gruppe. Ofte skjer tilpasninger eller tilrettelegging utenfor det ordinære klasserommet. Dette kan til en viss grad føre til ekskludering fra felleskapet i klasserommet. På den andre siden kan det også skape et lite felleskap blant de elevene som blir tatt ut fra klasserommet.

## **2.6. GRUNNLEGGENDE FORMER FOR TILPASSET OPPLÆRING VS. SPESIALUNDERVISNING**

Organisatorisk differensiering handler om hvordan elevene grupperes. Hvordan elevene skal grupperes beskrives av opplæringsloven 8-2, som sier at elevene skal deles opp i grupper som ivaretar deres sosiale behov. Loven formidler også at denne delingen ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet. Likevel kan elevene deles inn i grupper etter faglig nivå hvis det er forsvarlig og innenfor lovens rammer. Dette kan være hvis elevene på denne måten vil få bedre utbytte av undervisningen (Opplæringsloven §8-1). I studiens tilfelle, er det en organisatorisk differensiering i form av at elevene deles inn i grupper etter faglig og språklig nivå. Elevene i grunnskole for voksne deles inn i moduler, og denne inndelingen blir bestemt av deres faglige nivå, samt hvor godt de behersker det norske språket, da dette er nødvendig for å få utbytte av undervisningene i de forskjellige modulene (Ryssevik, 2018, s. 39).

Pedagogisk differensiering handler om hvordan læreren tilpasser undervisningen til elevens potensial, motivasjon og kunnskapsnivå ved å tilpasse innholdet og arbeidsprosessen. Tanken bak denne tilpasningen er å støtte elevens motivasjon og faglige utvikling. Her er det mer fokus på elever med stort læringspotensial, og det er viktig for dem å få oppgaver som er mer utfordrende og komplekse. Det er læreren sin oppgave å tilpasse undervisningen til elever med spesielle behov. Dette kan en gjøre ved å først og fremst kartlegge elevens ståsted, og deretter tilrettelegge etter behovet som kommer fram. Læreren kan blant annet justere kompleksiteten i læringsstoffet, og gi oppgaver og aktiviteter der eleven kan reflektere og konstruere mening. Prosess aspektet i pedagogisk differensiering handler blant annet om

undervisvurdering, veiledning og åpne oppgaver som oppmuntrer til problemløsning. Det er også viktig at eleven kan ha medvirkning i sin egen læring, og kan ha en selvregulert læring. Pedagogisk differensiering dreier seg også om å i bruk forskjellige metoder og medier i læring. Til slutt, er det viktig å opprettholde et trygt læringsmiljø for eleven. Dette forutsetter en god lærer-elev dialog der lærer lytter til eleven med respekt, og at de er åpne for nye ideer og metoder (NOU 2016: 14). Pedagogisk og organisatorisk differensiering er begge former for tilpasset opplæring, som er krav alle elevene har rett på. I noen tilfeller får elevene ikke utbytte av den ordinære undervisningen, til tross for tilpasningene, da har elevene krav på spesialundervisning.

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, bare at det er på individnivå. Dette er, ifølge kapittel 5 i opplæringsloven, en rettighet som gis til elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (opplæringsloven, 1998). Elever kan få spesialundervisning gjennom et enkeltvedtak, som påfører skolen et ansvar om å lage en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal inneholde mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering (Haug, 2020, ss. 17-18). Forskjellen på spesialundervisning og tilpasset opplæring er at tilpasset opplæring har alle rett på, mens retten til spesialundervisning utløses gjennom en utredning og et enkelt vedtak fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Spesialundervisning kan omfatte å tilpasse kompetansemål, arbeide med ekstra sosial læring og språklæring, hjelpe eleven med å strukturere og sortere informasjon og skolearbeid, alt etter elevens behov i samhandling med elevens individuelle vurdering (Udir, 2022).

## **2.7. RELASJON**

«En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen og som ikke krenker den andre parten» (Røkenes, 2012, s. 10). Relasjonskompetanse handler om blant annet situasjonsforståelse og empatisk holdning. Dette anses som viktig i møtet med ungdom som har opplevd traumer og er i en sårbar situasjon. Det å bo i et nytt land kan i seg selv være traumatisk for noen. Å jobbe med mennesker forutsetter å ivareta den andres interesser i samhandling. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) skal fagpersoner forholde seg til brukerens behov, som i denne

sammenhengen er elevenes behov. Dette er også en forutsetning for tilpasset opplæring. Fagfolk som jobber med mennesker, er nødt til å handle og samhandle. For å kunne samhandle er det viktig å etablere en god relasjon. Kompetansen som driver mennesket til å gjøre noe med den andre, for den andre krever også å ha et objektivt syn på individet (Røkenes, 2012, s. 11).

Relasjon krever å vedlikeholdes. Som fagperson/ lærer er det viktig å være bevist sider ved relasjonskompetanse som blant annet situasjonsforståelse, kultursensitivitet, selvinnsikt, og en empatisk holdning. Spesielt kultursensitivitet er viktig, da i sammenheng denne oppgaven er klienten/brukeren elever som kommer fra ulike kulturer og ulike forutsetninger. Like viktig er situasjonsforståelse, som i noen situasjoner krever kultursensitivitet. Noen situasjoner forstås kun hvis det ses fra et kulturelt og religiøst perspektiv, som for eksempel elevers holdninger til oppførsler.

Relasjonskompetanse handler også om å kjenne seg selv og den andre i samhandling. En fagperson må kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for en god kommunikasjon med hensikt om den andres beste. Da kreves det å møte den andre, i vårt tilfelle eleven som et subjekt. Det vil si et selvstendig handlende individ som en må respektere retten til selvbestemmelse og integritet til. For å kunne ha et subjektivt syn må en kunne se og møte hele mennesket. Relasjonskompetanse krever å ha en god mentaliseringsevne som er en viktig egenskap, spesielt når man jobber med mennesker. Røkenes (2019) definerer mentalisering som evnen til å se den andre innenfra og seg selv utenfra. Det handler om å forstå både egne og andres følelser, behov, tanker, hensikter, verdier og holdninger (Røkenes, 2019, s. 53). Det kan også omtales som empati, da det handler om å forstå de andre og sette seg selv i andres spor. For å kunne forstå den andres følelser kreves det å ha et subjektivt menneskesyn, å se eleven, dens situasjon, følelser og handle ut fra det.

Å jobbe for å etablere en god relasjon er lærerens ansvar. Denne relasjonen, sett fra en systemdynamisk forståelse kan utvikles, i begge retninger. Kvaliteten, styrken og viktigheten av relasjonen utvikles gjennom interaksjon med eleven og begge partenes tolkning av den. Likevel er det viktig å nevne at en tolker ut fra egne erfaringer, noe som kan føre til at lærer og elev kan oppfatte relasjonen på forskjellige måter. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på hvordan eleven forstår situasjonen, ser situasjonen fra elevens ståsted (Olsen, 2019, ss. 118-119).

En god relasjon kan bygges med et smil, å se elevene, og ved å vise at en bryr seg. Det kommer fram i forskning at lærerstøtte har en positiv effekt på både det psykososiale og det læremessige i skolen (Olsen, 2019, s. 119). Elevene har i alle aldre behov for å bli støttet, og denne støtten vil også forsterke relasjonen. Denne relasjonen kan være veiviser til hvordan læreren kan støtte eleven.

Lærerenes eneste ansvar er ikke bare å ha gode relasjoner til elever, men også å legge til rette for gode elev-elev relasjoner. Dette har ifølge Olsen (2019) minst like stor betydning for elevens læring, engasjement og trivsel. Forskning viser at elevengasjementet øker i klasserom der elevene er støttende mellom seg. Lærerenes ansvar trår inn for å opprettholde gode relasjoner i klasserommet, ved å blant annet være et godt forbilde. En lærer som er bevisst i sine handlinger, holdninger og kommunikasjon kan bygge en felles forståelse om hvordan elevene skal være til hverandre (Olsen, 2019, s. 119).

Relasjonskompetanse har to viktige aspekter, regjeldelse og didaktikk. Regjeldelse handler om klasseledelse, mens didaktikk går ut på hvordan læreren tilrettelegger for læring. Dette tyder også på hvor viktig det skolefaglige arbeidet er i forhold til det psykososiale miljøet. Lærerenes væremåte er viktig i denne sammenhengen. Autoritative lærere viser stor støtte i stor grad, samt at de setter tydelige grenser. Slike lærere blir oppfattet som tydelige og omsorgsfulle mennesker. Olsen (2019) beskriver autoritativ klasseledelse med to dimensjoner, varme og kontroll. Varme går ut på å støtte eleven, vise interesse, bygge en god relasjon, mens kontroll handler om å ha rutiner og regler som følges. Dette har stor betydning for klassemiljøet for elevenes del, men også for lærere med tanke på undervisningsmetoder (Olsen, 2019, s. 122).

## **2.8. PSYKOSOSIALT MILJØ**

Opplæringsloven 9A-3 gir skolen et oppdrag om å opprettholde et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel og trygghet. Psykososialt miljø er i skolesammenheng et begrep som dekker skolemiljø og læringsmiljø. Det handler om faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som har stor innflytelse på elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring (Olsen, 2019, s. 13). Blant annet faglig mestring blir definert som sentralt for det psykososiale miljøet skal oppleves godt. Likevel kan skolemiljø defineres som miljøet på

hele skolen, følgelig det fysiske og det psykososiale miljøet (opplæringslova, 1998 (Olsen, 2019, s. 12)). Læringsmiljø, skoleledelse, orden, trygghet og skoletilhørighet er blant viktige dimensjoner av skolemiljøet. Læringsmiljø derimot handler om hvordan det blir tilrettelagt for læring og faglig utvikling. Haug (2017) mener at høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner er tegn på et godt læringsmiljø.

Psykososialt miljø blir også beskrevet som de faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forholdene, da disse er med på å påvirke elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring (Olsen, 2019, s. 13). Spesielt faglig mestring blir fremhevet, da det er sentralt for at eleven skal oppleve et godt psykososialt miljø. Moos (2002) deler det psykososiale miljø i tre dimensjoner; den relasjonelle dimensjonen, en dimensjon for personlig vekst og den systemkarakteriske dimensjonen. Den relasjonelle dimensjonen dreier seg om kvaliteten og dybden i personlige relasjoner, blant annet hvilken hjelp og støtte eleven får, og hvor trygt samspillet oppleves. Dimensjonen for personlig vekst handler om autonomi, problemløsning, arbeidsinnsats og deltakelse i sosiale aktiviteter og hvordan dette oppmuntrer til individets utvikling, i dette tilfellet elevens utvikling. Den systemkarakteriske dimensjonen innebærer blant annet struktur og forutsigbarhet. Da disse har stor innvirkning på hvordan miljøet organiseres. (Olsen, 2019, s. 13)

Lærerens rolle i klasserommet har en essensiell betydning for hvordan eleven opplever det psykososiale miljøet, men også for elevens læring. Det er spesielt tre kompetanse områder som kommer frem som viktige ifølge en kunnskapsoppsummering, og disse er relasjonsarbeid, regelledelse og didaktikk (Olsen, 2019, s. 118).

Det psykososiale miljøet kan ha stor betydning for tilpasset opplæring. Et godt psykososialt miljø danner grunnlag for sunn utvikling og læring. Trygghet og trivsel i skolen vil kunne ha en positiv eller negativ effekt på elevenes læring og motivasjon. For å kunne tilpasse opplæringa best mulig, er det viktig for lærerne å ha kunnskap om elevenes behov, interesser og utfordringer. Denne kunnskapen kan lærerne tilegne seg gjennom arbeid med det psykososiale miljøet.

### 3. TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning som er av studiens relevans. Slik jeg påpekte i kapittel 1, er det begrenset forskning på feltet, men jeg har funnet en del forskning på lignende felt som kan bidra til å fylle kunnskapsgapet.

Elden (2022) som har forsket på samhandling mellom elever og lærere i grunnskole for voksne, viser i sin studie at inkludering av elevene er av stor viktighet for elevenes utvikling, men at det varierer i hvor stor grad lærere lykkes med dette i sin praksis. Studien peker blant annet på at organisatoriske forhold, deriblant tidsaspekt, kan stå i veien for en inkluderende praksis. Også andre studier viser at tidspress har innvirkning på læreres samhandling med nyankomne elever.

En tidligere forskning på tenåringsinnvandrere med lite skolegang hevder at disse elevene møter på en rekke aldersspesifikke utfordringer. Disse utfordringene innebærer alt fra å lære språket, til å tilegne seg den sosiale og kulturelle kunnskapen som er nødvendig for å integrere seg i samfunnet (Drake, 2017, s. 338). Dette er ofte ungdom som kommer fra krigsherjede land eller fattigdom. Dermed må disse elevene i tillegg til å forholde seg til vanlige problemer voksenlivet byr på, også forholde seg til det å lære et nytt språk i ett nytt samfunn og ikke minst håndtere traumer fra fortiden (Drake, 2017, s. 338). Det å begynne på skolen med mindre enn 7 års skolegang, og prøve å imøtekomme alle kravene for å få et vitnemål; påfører elevene både et indre og ytre press til å lære fort, i den gitte korte perioden. Det er nok rimelig å si at de fleste vil bli ferdige med grunnskole på kort tid, men er det et gunstig mål for alle? Dette medfører at lærerne må akselerere emnene, selv om det er lite forskning på hvordan en kan gjøre det på en effektiv måte. Lærerne får et stort ansvar, da de må både imøtekomme formelle utdanningskrav og press fra lokal og statlig utdanningspolitikk, og samtidig møte de komplekse kravene til elevene med lite skolegang (Drake, 2017, s. 339).

Forskere er enige om at elever med flyktningbakgrunn opplever en del utfordringer som skaper barrierer for deres læring og utdanning. McBrien (2005) identifiserer disse utfordringene som akkulturasjonsstress<sup>3</sup>, emosjonelle problemer, traumer knyttet til før

---

<sup>3</sup> Akkulturasjon kan defineres som en kultur endring eller prosesser/hendelser mellom to kulturer. Dette kan innebære å identifisere seg selv som en del av flere kulturer (Javo, 2010). Akkulturasjonsstress er opplevelsen av psykiske vansker som følge av endringene eller prosessen (Lazarus & Folkman, 1984)

migrasjon, økonomiske problemer, språklige utfordringer og bosettingsproblemer (Drake, 2017, s. 339). Slike elever har flere ansvarsområder, da mange av dem er også tolken i familien som må ta seg av papirarbeid, bli med til banken og bli med til legen. Dette er et ansvar vanlig ungdom født og oppvokst i et land ofte ikke trenger å tenke på, og dermed er heller ikke den typiske skolestrukturen bygd i samsvar med slike utfordringer voksne innvandrere har (Drake, 2017, s. 339).

Forskning viser at det å ikke være lese- og skrivekyndig i eget morsmål skaper konsekvenser for å lære et annet språk. Det viser seg at lese og skrivekyndige lærer seg å behandle ny informasjon på en måte som analfabeter ikke kan (Benseman, 2014, s. 94) Dette kan bety at selv om det er nytt språk for både den lesekyndige og den analfabete eleven, kan det være behov for ekstra tilpasninger for den som er analfabet i eget morsmål. Tidligere utdanning gir elevene noen lære-mønster og tenke-mønster som de fint kan bruke i læring av ny informasjon på et nytt språk. For elever med ingen skolegang er dette en helt ny start. I tillegg til å lære et nytt språk, nytt fagstoff, må de også lære seg det å «lære». Samme studie hevder at elever som ikke kan lese og skrive på eget morsmål trenger spesialiserte ressurser og undervisningsmetoder (Benseman, 2014, s. 95).

Studier viser til viktigheten av det å forstå de psykiske traumene mange flyktninger har gjennomgått før de kommer til et nytt land. Disse traumene kan innebære fysisk og psykisk tortur, å leve under primitive forhold, å måtte bo lenge i transittleir, separasjon fra familie og venner og ikke minst kulturell fremmedgjøring i et nytt samfunn. Det kommer fram i forskning på feltet at det er tre typer stress som flyktninger står overfor; migrasjon, akkulturasjon og traumatisk stress. Disse oppstår når byrden de bærer på av ytre eller indre press blir så stor at de ikke kan håndtere den lenger (Benseman, 2014, s. 95).

En annen studie blant åtte flyktninger og ti pedagoger påpeker viktigheten av å ikke patologisere effekten og traumene medført av blant annet krig og katastrofer, men man må også passe på å ikke undervurdere dem. I et nytt liv i et nytt samfunn kan disse effektene påvirke elevens velvære. Til og med de minst traumatiserte elevene viser tegn på lidelse av blant annet ensomhet og depresjon (Benseman, 2014, s. 95). Dette er viktig å ta til betraktning når man tilpasser undervisningsforholdene. Det argumenteres derfor om at problemene som kommer med å bo i et nytt samfunn, tidligere opplevelser og traumer bør ikke skilles fra problemene med språkutvikling og lese-skrivekyndighet. I tillegg til tallforståelse,



problemløsning og evnen til lese og skriving, bør lærere inkludere følelsesmessige og sosiale ferdigheter som motivasjon, mellommenneskelige ferdigheter, kritisk tenkning og kulturell bevissthet i definisjonen av lese og skrivekyndighet (Benseman, 2014, s. 95).

En rapport av første året med modulforsøket beskriver at den modulstrukturerte læreplanens formål er å bedre voksnes muligheter til å skaffe seg kompetanse som etterspørres av arbeidslivet (Ryssevik, 2018). Den tar ikke hensyn til overgangen fra grunnskole til videregående. Samme rapport beskriver elevgruppen, som viser seg å være veldig lik elevgruppen til deltagerne i denne studien. Studien mener at elever i grunnskole for voksne er elever som har noe grunnskoleutdanning fra hjemlandet, og elever som har ingen grunnskoleutdanning fra hjemlandet. For de som har fått grunnskoleutdanning i hjemlandet, er det ikke enklere, det viser seg at mange av de elevene har likevel ikke fått en adekvat utdanning etter norsk standard og læreplaner. I noen tilfeller har utdanningen blitt avbrutt på grunn av krig, eller så har de måttet slutte i skolen eller forsømme skolen for å hjelpe familien. Noen elever har fått opplæringa på et annet språk enn morsmålet og har derfor ikke fått best mulig utbytte.

Bunar (2015) mener at hvis en elev er for lenge i forberedelsesklasser, kan det ha en negativ innvirkning på elevens utvikling. Samtidig mener han at selv om eleven inkluderes i vanlig klasse, men ikke får støtte på morsmål og ikke har lærere som kan veksle mellom språkene, kan dette også ha en negativ innvirkning på utviklingen. Dette viser også hvor viktig språkveksling er. Nihad påpeker at høy kognitiv utfordring kombinert med høy grad av støtte, oppfølging, fleksibilitet og individuelle vurderinger er det som skal til for å fremme kunnskapsutvikling. Han mener også at det kritiske punktet for nyankomne elever, pedagogisk og sosialt er overgangen fra forberedelse til ordinært undervisningsnivå (Bunar, 2015). Dette er også fokusområdet i denne studien, dog i studiens tilfelle er det snakk om overgangen fra grunnskole for voksne, også kaldt voksenopplæring eller forberedende voksen opplæring (FVO) til Videregående.

## **4. METODOLOGI**

Metode er det verktøyet man bruker for å samle inn data og den informasjonen vi trenger til forskningen vår (Dalland, 2012, s. 112). I denne delen av oppgaven presenterer jeg oppgavens vitenskapsteoretiske ramme og metodologi. Jeg presenterer først forskningstradisjonen jeg velger å bruke, og deretter den hermeneutiske tradisjonen som er studiens vitenskapsteoretiske innfallsvinkel. Videre gir jeg en kort beskrivelse av hvordan jeg gjennom forskningsmetodene observasjon og intervju, samlet inn data for å besvare problemstillingen. Til slutt vil jeg diskutere etiske dilemmaer jeg tar til betraktning i studien, med tanke på personvern og lov. Jeg har i denne oppgaven prøvd å skrive en kumulativ tekst; hvilket betyr å bygge videre på allerede foreliggende forskning, som jeg har tillit til (Dalland, 2012, s. 118).

For å besvare problemstillingen velger jeg å ta utgangspunkt i den kvalitative forskningstradisjonen. Denne forskningsmetoden går ut på å forstå og tolke fenomen ut ifra den meningen mennesket gir det, i dets naturlige omgivelser (Alvesson&sköldberg, 2008, s. 17). Kvalitativ utforsnings metode er en prosess som defineres som en sammenkoblet og generell aktivitet. Teori, metode, analyse eller epistemologi og ontologi er deler av denne prosessen. Disse nevnte delene tolkes gjennom forskerens perspektiv som er preget av ens status, kjønn, etnisitet, og kulturelle samfunn (Lincoln, 2018, s. 16). I studiens tilfelle er jeg forskeren, og jeg ser på og tolker verden ut ifra ideer jeg har fra min flerkulturelle bakgrunn, og ikke minst mitt kjønn. Dette kalles da ontologi. Disse ideene angir et sett med spørsmål, og det kalles epistemologi. Og måten dette undersøkes på er metodologi og analyse (Lincoln, 2018, s. 16).

### **4.1. HERMENEUTIKK**

Hermeneutikk har røtter i renessansen, da det ble brukt som en metode til å tolke bibelen, og humanistiske studier i antikke klassikere (Alvesson&sköldberg, 2008, s. 193). I denne oppgaven bruker jeg den hermeneutiske tolkningsteorien, og hermeneutikk. Hermeneutikk handler om å forstå meningen med noe, og da er det snakk om den meningen mennesker gir den (Jacobsson, 2019, s. 65- 66). Hermeneutisk ontologi handler om at alt som er menneskeskapt kan tolkes i relasjon av dets egen kontekst. Hermeneutisk epistemologi er å forstå fenomen ut fra konteksten den produseres i (Jacobsson, 2019, s.66). Jeg skal tolke teori og svarene jeg får fra intervju objektene. Intervju objektene vil formidle deres tolkning av

fenomenet, dermed tar jeg i bruk en dobbel hermeneutikk. Dobbelt hermeneutikk innebærer at det alltid vil være en tolkning av data og fenomener i forskning, og at forskeren også påvirkes av sin egen forforståelse og situasjon. Dette gjelder også intervjudeltagere og deres tolkninger av situasjonene de legger fram. Dette fører til en dobbelhermeneutikk der forskeren og forskningsobjektet begge tolker og forstår hverandre på ulike måter (Gilje & Grimen, 2021, s. 144-147).

Hermeneutikk blir definert på forskjellige måter, men går ut på å forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten. Helheten og delen av helheten forklarer hverandre, og man kan ikke se på det ene uten det andre. Slik forklarer Schleiermacher den hermeneutiske sirkelen; Forståelse skjer i en objektiv og subjektiv karakter. Når vi prøver å forstå en annen, ser vi egentlig ikke på ens tilstand, men heller på ens mening. Hermeneutikk beskrives med andre ord som å muliggjøre/bekrefte riktigheten på det den andre sier. Det er på ett vis deltagelse i en felles mening (Gadamer, 2003, s. 34).

Sirkelbevegelsen går fra fenomenets helhet til dens deler, og tilbake igjen- og ender opp i den fullstendige forståelse av fenomenet. Likevel mener Heidegger at forståelse vil alltid være bestemt av ens for-forståelses bevegelse (Gadamer, 2003, s. 36). Hermeneutikkens oppgave er, og har alltid vært å gjenopprette den manglende og svekkende felles forståelsen. Det hermeneutiske problemet kan deles opp i tre; forståelsen, fortolkningen og bruken, som til sammen utgjør forståelsens framgangsmåte.

Å forstå handler om å se verden fra den andres ståsted, og se og forstå hensikten(e) bak handlingene deres (Røkenes, 2019, s. 14). Vi opplever og tolker andre på bakgrunn av egne erfaringer, egen kultur, tanker og følelser. Med andre ord, vi møter det andre mennesket med vår forforståelse. Etter møtet med den andre kan vi endre på vår egen forforståelse, og dette er det vi kaller den hermeneutiske sirkel (Røkenes, 2019, s. 15). Dermed er det rimelig å si at vi ser ikke folk som de er, men som vi opplever at de er.

Jeg velger å ta i bruk den hermeneutiske forskningsmetoden fordi jeg allerede har en forforståelse om feltet jeg undersøker og denne forforståelsen vil motvillig påvirke mine tolkninger av situasjonene og intervjuene. Dessuten er oppgavens problemstilling ute etter lærer-erfaringer, hvilket betyr at lærere vil dele sin tolkning av fenomenet.

## 4.2. DATAINNSAMLINGSMETODE

I denne studien utførte jeg fire kvalitative forskningsintervju der jeg tok i bruk en intervjuguide (se vedlegg 1). Jeg valgte å utføre et semistrukturerte intervju, som er det mest utbredte intervjumetoden. Denne metoden gir rom for dialog, som er en faktor som kan produsere kunnskap. En kan stille flere oppfølgning spørsmål og dra intervjuet i den retningen en føler er mest hensiktsmessig (Lincoln, 2018, s. 579). Jeg vurderte tidlig i prosessen om jeg skulle bruke strukturert intervju. Denne intervjutypen har hatt en lang historie som forskningsmetode, og er en utbredt metode (Lincoln, 2018, s. 577). Relativt strukturerte intervju er en intervjuform som ikke gir særlig mye rom for dialog og oppfølging av spørsmål og svar. En er nødt til å stille de samme spørsmålene til alle intervjudeltagere uten vri eller tilpassing, og kan ikke bevege seg så langt fra den detaljerte intervjuguiden (Lincoln, 2018, s. 579). Relativt ustrukturert intervju derimot er en mer åpen intervjuform som blir mer styrt av informanten, da det er bygd opp på informantens historie og hva han/hun har å fortelle. Intervjuer kan ikke forberede spesifikke spørsmål, men skal heller stille spørsmål som kan avklare historien som blir fortalt. Jeg valgte semistrukturert intervju framfor de andre intervjumetodene fordi jeg ønsket å ha frihet til å stille oppfølgingsspørsmål og være åpen for at intervjuene kan ta litt forskjellige retninger, da jeg med problemstillingen er ute etter lærer erfaringer, som kan være forskjellige.

Det er fem viktige/sentrale begrep i den semistrukturerte intervjumetoden; hensikt, beskrivelse, livsverden og tolkning av mening (Lincoln, 2018, s. 580). Hensikt handler om at intervjuet i seg selv er ikke en hensikt, men det er heller en hensikt med intervjuet, altså noe, ofte å få kunnskap som er hensikten med intervjuet. Hensikten min ved intervjuene var å få et bilde av lærernes erfaringer med tilpasset opplæring, og hvordan de tolker og praktiserer det. Jeg ville få fram lærernes erfaringer med tilpasset opplæring og hva de mener fungerer sett fra et realistisk perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å tolke meningen i fenomenet, i dette tilfellet tilpasset opplæring ved grunnskole for voksne (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47).

Beskrivelse innebærer intervjudeltagernes beskrivelse av egne erfaringer, og ikke så mye om hvorfor eller hvordan de tilegnet seg denne erfaringen. Derfor er det hensiktsmessig for intervjueren å spørre spørsmål som leder til en beskrivelse av den kunnskapen en er ute etter. Dette spørsmålet kan for eksempel være «kan du beskrive hvordan du opplever miljøet i

klasserommet». Lærernes beskrivelser av erfaringene deres ga meg et innblikk i drivkraften og motivasjonen bak handlingene, som igjen gir et større bilde av den helhetlige situasjonen.

Livsverden handler om meningen i menneskers erfaringer. Erfaringen er mer vektlagt enn selve hendelsen man får erfaringen fra. Forskning kan gi oss en objektiv andrehånds forståelse av verden mens det kvalitative intervjuet kan gi en førstehånds forståelse via konkrete beskrivelser. Dette kan en oppnå gjennom beskrivelses oppfordrende spørsmål som nevnt ovenfor. Livsverden konseptet kommer egentlig fra fenomenologien, men er også å finne i andre kvalitative metoder. Tolkning av mening innebærer at mennesker tolker ut fra eget livssyn, egne erfaringer, og egen sosiokulturelle bakgrunn. Vi mennesker har ikke full autoritet over hvordan vi tolker livet, fordi vi har heller ikke full innsikt i det som har gjort oss til det mennesket vi er i dag. Det er derfor viktig at intervjueren er åpen for flere tolkninger av det som blir fortalt (Lincoln, 2018, s. 582).

Konteksten er viktig i en hermeneutisk studie. Derfor utførte jeg observasjoner av lærerne som skal intervjues, for å få et større og helhetlig bilde. Under observasjonen la jeg merke til ting jeg tar med videre til intervjuet. Da deltok jeg i undervisningstimer og observerte hvordan læreren tilpasser undervisninga til hver og enkelt. Jeg var oppmerksom på de små detaljene og strategiene læreren tok i bruk og hvilke innvirkninger disse har på elevene. Jeg så spesielt på hvordan elevene responderte til disse tiltakene og om det er samsvar mellom det læreren forteller i intervjuene og det som foregår i klasserommet. Uansett, kan man ikke si at observasjon er en helt nøytral metode fordi det faktumet at observatøren var til stedet kan ha en innvirkning på studiet og resultatene (Lincoln, 2018, s. 517). Det kan ha en negativ eller positiv effekt, men man kan ikke motsi virkningen av observatørens tilstedeværelse. Også min sosiale status/ posisjon vil ha en effekt på resultatene, da det er ut ifra min forforståelse jeg tolker det jeg observerer. Her er det igjen snakk om sosiokulturelle bakgrunn, kjønn og ikke minst etnisitet (Lincoln, 2018, s. 527).

### **4.3. GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE OG OBSERVASJONENE**

Jeg utførte et selektivt utvalg, (Lincoln, 2018) ved å velge hvilken skole og hvilke lærere jeg vil intervju, etter bestemte kriterier. Jeg ville forske på en skole der alle 4 modulene er delt inn som ordinære klasser, og spesielt lærere som jobber i de 2 siste og faglig fokuserte

modulene. Jeg valgte å intervjuere lærere som har erfaring i feltet overfor nyutdannede lærere, eller lærere som ikke har jobbet så mange år i et slikt felt. Dette fordi jeg ønsket et mer erfaringsbasert bilde av forskningsområdet, og jeg tenker at erfaring kommer med årene. Dessuten er utvalget mitt lærere som jobber i kombinasjonsklasser, hvilket er viktig da et av oppgavens fokus er overgangen til videregående.

Jeg valgte å intervjuere fire lærere som jobber i grunnskole for voksne, og har jobbet i feltet i noen år. Intervjudeltagere var alle kvinnelige lærere i alderen over 30, da det er verdt å nevne at majoriteten ved denne avdelingen er kvinnelige lærere. Jeg kontaktet først avdelingslederen på grunnskole for voksne ved denne skolen, for å avklare muligheten for å utføre feltarbeidet ved å gjennomføre både intervjuer og observasjoner. Etter å ha mottatt godkjenning fra avdelingsleder, kontaktet jeg lærerne, og leverte et informasjonsskriv. Lærerne leste skrevet, signerte og vi avtalte dato og tidspunkt for intervju og observasjoner. Jeg ønsket først og fremst å observere, for å få et helhetlig bilde av lærernes erfaringer før intervjuet. Dette kunne jeg også bygge intervjuene på. Deretter utførte jeg fire intervju på forskjellige dager, og alle intervjuene varte mellom 30-50 minutter. Intervjuene ble utført på skolen der lærerne jobber.

For personversskyld gir jeg lærerne nummer og kommer til å referere til de på denne måten.

Informanter	kjønn	Alder	Modul/ trinn
Lærer 1	kvinne	30- 40 år	Underviser i modul 4, har erfaring i alle modulene.
Lærer 2	kvinne	50-60 år	Underviser i modul 4, har erfaring også i modul 3.
Lærer 3	kvinne	40-50 år	Har erfaring fra modul 3 og 4, underviser i modul 1.

Lærer 4	kvinne	40-50 år	Underviser i modul 3, har også erfaring i modul 4.
---------	--------	----------	--

## 5. ANALYSEMETODE

For analyseprosessen finnes det ulike analytiske tilnærminger for å analysere datamateriale. Analysemetoden jeg velger å bruke i min forskning er temaanalyse, som er en ganske utbredt metode ved analysering av kvalitativ data. Temaanalyse er en fleksibel analysemetode som er egnet til å analysere og identifisere mønstre i innsamlet data. Ved et temaanalyse må forskeren avgjøre hvordan en skal tilnærme seg dataene og analysen (Terry, 2017). En kan velge mellom en teoretisk tilnærming hvor man baserer analysen på en teoretisk ramme. En annen tilnærming er enten induktiv eller deduktiv tilnærming. I en deduktiv analyse, slik som jeg gjorde; går forskeren inn i analysen med et teoretisk grunnlag og vurderer, deler inn i tema og koder utfra teoretiske grunnlag, og tolker dataene ut ifra teoretiske grunnlag (Terry, 2017, s. 22). Det finnes ulike tilnærminger til å identifisere temaene på. Semantisk tilnærming er når man fokuserer på det som blir sagt/skrevet ned, altså overflatebetydningen. Videre kan en ta i bruk latent koding som er en metode for koding der en fokuserer på den implisitte meningen, hvilket betyr å lese mellom linjene og tolke ideene og meningene bak utsagnene (Terry, 2017, s. 22-23).

Jeg startet analysen med en semantisk koding i første omgang for å gjøre meg litt kjent med dataene. Deretter begynte jeg å gå over på en mer latent koding, hvor meningene og tankene bak utsagnene kom tydeligere frem.

Analysen kan deles inn i faser; kjennskap, generere koder og tema utvikling. Kjennskap dreier seg om å sette seg inn i datasettet, bli godt kjent med det. Dette innebærer å legge merke til mønstre i datasettet, stille spørsmål og være observant. Dette kan også kreve å lytte til opptakene flere ganger. Jeg hadde opptakene tilgjengelig for meg selv hele tiden, og analyserte opptakene flere ganger.

God koding er åpen og inkluderende. Koding skjer utfra relevansen dataene har spørsmålene man stiller. Koding handler nemlig om å redusere dataene ved å eliminere det som ikke er relevant for å besvare studie (Terry, 2017, s. 26). Gjennom koding produserer man temaene. Ved kodingsprosessen forsøkte jeg å se sammenhenger mellom intervjuene, og kodet ut ifra det. Under kodingsprosessen eliminerte jeg utsagn jeg anså som irrelevante for oppgavens problemstilling.

Tema utvikling handler om å undersøke kodene, gruppere og kombinere kodene sammen til større og mer meningsfulle mønstre. Tema utvikling er en aktiv prosess der en identifiserer og omformer mønsteret i datasettet (Terry, 2017, s.29). Hva som er et tema bestemmes av



forskeren. Et tema kan dukke opp flere ganger i datasettet, men det kan også være sjeldent. Det er viktig å gi en rik beskrivelse av temaet i hele datasettet slik at leseren får en forståelse av hva de dominerende og viktige temaene er (Clarke, 2008, s. 84). Hva en kan si om temaene styres av forskningsepistemologi som viser hvordan en kan teoretisere meningen bak temaene. Sett fra et konstruksjonistisk rammeverk, søker ikke tema analyse etter å fokusere på motivasjon eller individuelle psykologier, men prøver heller å teoretisere den sosiokulturelle konteksten, hvilket jeg også gjør med denne studien (Clarke, 2008, s. 84). Jeg teoretiserer den sosiokulturelle konteksten rundt lærernes erfaringer med tilpasset opplæring og lærerjobben.

## 6. ETISKE BETRAKTNINGER

I min forskning har jeg tatt til betraktning en del etiske problemstillinger. Forskningen baseres på personlige erfaringer fra intervjudeltagere, og det kan i intervjuene komme fram en del sensitive opplysninger fra intervjudeltagere, både om dem selv og om elevene. Dermed var første steg i den etiske betraktningen å lage en intervjuguide som ble sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for vurdering. Etter en måneds tid, fikk jeg intervjuguiden og informasjonsskrivet godkjent, og begynte å ta kontakt med lærerne jeg ønsket å intervju. Jeg fikk først en muntlig bekreftelse, og informerte dem om at jeg senere, når intervju datoen nærmer seg kommer til å sende et informasjonsskriv som skal leses og signeres. Dette informasjonsskrivet gir også lærerne bedre oversikt over hva oppgaven innebærer. Deretter fikk de informasjonsskrivet (vedlegg 2), hvor samtlige signerte og vi avtalte datoer for både observasjon og intervju. Under observasjonene brukte jeg verken lydopptak eller videopptak, og dermed trengte ingen formell søknad til NSD. Under observasjonen var jeg fysisk til stede i klasserommet og observerte mens jeg tok notater. Jeg gikk inn i datainnsamlingsprosessen med en induktiv metode, da jeg hadde ingen teorier å knytte intervjuguiden til i begynnelsen. Hensikten var å finne den riktige teorien for oppgaven ut ifra resultatene jeg fikk fra intervjuene. Deretter dro jeg nytte av den abduktive metoden, ved å knytte intervjuresultatene til teorier som jeg mener dekket resultatet.

I dette analysearbeidet så jeg på hver enkelt lærers praksis ved å observere de i forkant av intervjuene, slik at jeg fikk et helhetlig og større bilde på intervjuresultatet senere. Deretter intervjuet jeg lærerne hver for seg og tok lydopptak ved hjelp av UiO diktafon app. Alle lærerne fikk intervjuguiden på forhånd slik at de fikk lik mulighet til å tenke gjennom spørsmålene og komme med gode svar, i stedet for å komme med spontane responser. Dette var en forespørsel fra lærernes side, og jeg ble enig om at dette blir mest hensiktsmessig for studien. Selv om alle lærerne fikk den samme intervjuguiden, ble det likevel stilt noen individuelle oppfølgingsspørsmål og spørsmål som var avledet av svarene jeg fikk underveis. Til tross for det kan jeg si alle 4 intervjuene gikk i samme retning.

## 7. STUDIENS KVALITET

For å måle metodene jeg brukte i forskningen min, er det noen viktige begrep som belyses nedenfor. Disse begrepene er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Reliabilitet innebærer hvor pålitelig og korrekt målingene i oppgaven er, og en vurdering av om det er noen feilmarginer i bruk av metoden. Validitet handler om relevansen og gyldigheten av det som måles (Dalland, 2012, s. 52). Som tidligere nevnt har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode, som kan være utfordrende med tanke på reliabilitet og validitet, fordi jeg blir instrumentet som fanger opp dataene. Det er jeg som var i interaksjon med dataene jeg samlet, altså informasjonen og dataene ble dømt gjennom min tolkning og deretter presentert i oppgaven (Dalland, 2012, s. 122). Det er likevel verdt å nevne at jeg hele tiden diskuterte funnene mine med veilederen min, som stilte kritiske spørsmål til det jeg presenterte. Min forforståelse kan ha en stor betydning for oppgaven. Jeg har derfor prøvd å være så transparent som mulig, for å unngå å svekke oppgavens reliabilitet.

Validitet handler også om å måle det man ønsker å måle, eller det problemstillingen spør etter. Feltet jeg forsket på er stort som består av mange utfordringer, noe som utfordret validiteten i det jeg ønsket å måle. Fokuset kunne fort gli fra 'tilpasset opplæring' til elevens utfordringer. Det er likevel verd å merke seg at det er ganske naturlig glidning, da en må ta til betraktning elevens utfordringer når en skal tilpasse opplæringen på en velgjørende måte (Nyeng, 2012, s. 107). Jeg måtte også stadig gjennom prosessen vurdere kvaliteten av oppgaven i henhold til gyldighet. En kan si at studiens gyldighet svekkes når jeg velger å bare intervju lærere. Med denne oppgaven skal jeg finne ut hvordan lærere erfarer tilpasset opplæring ved grunnskole for voksne. Men lærernes erfaring er nødvendigvis ikke direkte svar på hva som er god tilpasset opplæring. Jeg får et gyldig svar på hva lærerne erfarer, men kan ikke direkte argumentere for at det de sier og gjengir som god praksis, er god praksis i virkeligheten.

Reliabilitet innebærer også intersubjektivitetskravet som dreier seg om det er konvergens og konsistens i resultatene (Nyeng, 2012, s. 105). Altså om forskningen er utført på en pålitelig og tilstrekkelig måte. Jeg vil være forsiktig med å hevde at det er både er konvergens og konsistens i resultatene jeg fikk. Intervjuene ble utført på en skole og med bare fire lærere, i den samme perioden. Derfor har jeg også sett på tidligere forskning og gjorde en vurdering.

Generaliserbarhet innebærer at forskningsresultatene gjøres gjeldende for grupper eller situasjoner (Dalland, 2020, s. 246). Overførbarhet handler om at det ikke trenger å være fullstendig likhet mellom situasjoner eller grupper, men at man likevel kan vurdere om

funnene fra en studie kan være relevant for andre situasjoner eller grupper. Samsvar mellom intervjufunnene og funn fra tidligere forskning tyder på at denne studien kan være aktuell for andre som ønsker å tilegne seg kunnskap om hva lærere erfarer om tilpasset opplæring på grunnskole for voksne. Den kan også være aktuell for å finne eksempel på lærerpraksiser, som blir presentert i intervjufunnene. Et annet poeng jeg vil trekke fram, er at selv om denne studien fokuserer på grunnskole for voksne, kan den også være gjeldende for ordinære skoler. Flerspråklige elever med innvandrere eller flyktning bakgrunn er å finne i alle skoler i dagens Norge.

## 8. RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som jeg kom fram til gjennom intervjuene og observasjonene jeg har hatt på feltet. Resultatene har grunnlag i en tematisk analyse av alle intervjuene og er preget av mine tolkninger av utsagnene, da dette er en hermeneutisk undersøkelse. I lys av oppgavens problemstilling som er å finne ut hvordan lærere erfarer tilpasset opplæring, er det rimelig å si at deltagernes utsagn er preget av deres tolkninger som jeg tolker igjen gjennom en dobbel hermeneutikk (Gilje&Grimen, 2007). I dette kapittelet presenterer jeg resultatene og drøfter de opp imot problemstillingen, innenfor det teoretiske rammeverket. Jeg har navngitt temaene utfra det jeg fortolket fra utsagnene, men har også brukt lærernes egne utsagn som temanavn. Jeg valgte å parafrasere minst mulig for å beholde en transparent holdning gjennom hele studien og har dermed brukt ord og begrep som lærerne selv velger å bruke for å beskrive de ulike situasjonene.

### 8.1. ALMINNELIGE ELEVER/UNGDOM MED EN EKSTRA BAGASJE

Lærerne uttrykker at elevene deres er helt vanlige ungdom som kan bli distraheret av telefon og sosiale medier på lik linje med majoritetsungdom i ordinære grunnskoler. Disse elevene har i tillegg med seg en ekstra bagasje som også kan virke distraherende på skolen. Siden de fleste elevene er enslige mindreårige, har mange ofte traumer eller dårlige minner knyttet til flukt og flukthistorien deres. Noen har også pågående problemer, som blant annet oppholdstillatelse, familiesituasjoner. Noen er forsørgeren i familien, andre er bekymret for familien i hjemlandet.

- *«Elevene blir mest distraheret av det de fleste ungdom blir distraheret av, sosiale medier og kroppspress. Men disse her har en ekstra bagasje, med tanke på flukt og flukthistorien, familiesituasjoner og det å finne ut hva de skal gjøre i et nytt land, planen på veien videre.» (lærer 1)*

Slike problemer viser seg å påvirke elevens trivsel i skolen, da det kan ta fokuset fra faget. En av lærerne mente at hun hadde en veldig «skolsk» klasse. Det vil si at elevene er veldig skoleinteresserte og klarer å holde fokuset når lærer underviser. Det samme sier lærer i den andre klassen. Begge har «skolske» elever, som kan eller har lært seg norsk skolekultur og har en meningsfull skolehverdag. De er der for å lære og er interesserte i å lære. Likevel, kommer det fram i intervjuene at dersom lærer er ferdig å snakke og elevene skal jobbe individuelt, forsvinner fokuset.

- *«Ja det er spesielt når noen elever har problemer med opphold, eller politi eller familie som de er bekymret for, som gjerne da ikke bor her men som bor i et annet land, og da ofte land i krig...da klarer de ofte å holde fokus når jeg prater, men når de skal begynne å jobbe så skifter fokuset på problemet de har.» (lærer 4)*

Om de ikke blir direkte distrauert av problemene på skolen, oppleves det at elevene er trøtte i timen, og føler seg ofte syke. Sykdom oppleves å handle om traumer, og lite søvn knyttet til bekymringer for pågående problemer. Dette er et tema som går igjen i alle intervjuene jeg har gjennomført, og alle fire lærere sier seg enig i hvor stor plass traumer tar i elevens liv og faglige forutsetninger. Dette er også i samsvar med tidligere forskning som hevder at tidligere traumer er en av utfordringene som kan virke hemmende for læring. Forskning viser at tidligere traumatiserte opplevelser er et av barrierene for læring hos elever som har migrert fra krigsherjede land. Dette kan både være krigstraumer eller posttraumatiske stresslidelser (Monsen, 2016, ss. 72-74). Forskning viser også til helseproblemer som skyldes traumatiske hendelser. Dette nevner også lærer 1 i intervjuet, da hun sier at elever noen ganger har vondt i kroppen og ofte vondt i magen. De tror ofte at de er syke, men læreren antar at dette kan være spor av traumer. Det kan også være akkulturasjonsstress, knyttet til før migrasjon (Drake, 2017, s. 339).

Dette fører til at lærerne ofte jobber for å gjøre skolehverdagen enklere og overkommelig for elevene. Dette kan innebære tilpasninger i form av ekstra forståelse i enkelte perioder, som for eksempel utsetting av innleveringsfrister eller gi rom for flere pauser i undervisningen. Det er ikke tilstrekkelig å kun observere behovet for tilpasninger, uten å behandle årsakene bak behovet. På denne skolen tilbys det tilrettelegging, men i tillegg jobbes det ofte mot å eliminere så mange som mulig av distraksjonene ved å blant annet å hjelpe elevene og lytte til elevene. Lærerne opplever å ta på seg roller som psykologer, leger, mor, søster, bror, byråkrat og advokat.

- *«Det er mye byråkrati rundt UDI og det å vente på svar er veldig vanskelig. Og elever klarer ikke å gi 100% når det ikke vet om de kan bli her 100%» (lærer 1)*
- *«Ofte er det enklere at vi bare hjelper i stedet for å ringe å vente på at andre skal ta seg av det. Og det hjelper eleven ganske mye. Ofte er det veldig små ting som utgjør en forskjell for dem. Jeg strekker meg ganske langt for å hjelpe eleven, for jeg vet at det påvirker elevene på flere arenaer og hele livet. Det har et stort og psykososialt perspektiv på læringa, og vi vet at det er ting som forstyrrer læringa. Vi hjelper der vi kan. Vi kan være psykolog og byråkrat.» (lærer 2)*

- *«I vanlig grunnskole er det også elever som trenger mer hjelp enn andre fordi de ikke har noen som kan hjelpe de hjemme. Og da blir du jo bedre kjent med det. Det har en positiv effekt i klasserommet. De vet at du er der. Her er det mange som er uten foreldre, eller har foreldre som ikke er i stand til å hjelpe. Vi har også elever som har andre problemer utenom skole. Jeg merker jo også at kontaktlærerstillinga er blitt betraktelig større her. Ikke fordi det er foreldre som ringer og maser, men fordi elevene trenger mye mer hjelp på skolen. Og den negative siden er at det blir for mye på oss kontaktlærere. Men det positive er at elevene blir tryggere, stoler på meg, noe som gjør det enklere å korrigere i klasserommet.» (lærer 4)*

Her påpeker lærer 4 det faktumet at selv om det ikke regnes som en del av jobben til lærerne å håndtere «ikke skole relaterte» problemer elevene kan ha, er det nytte av å gjøre det for eleven. Det viser seg å forbedre det psykososiale miljøet for eleven og har en god effekt for opplevelsen av undervisninga og felleskapet i klasserommet. Elevene følger mer med når de vet at de får hjelp.

Under intervjuet brukte jeg «hjelper» betegnelsen for den rollen lærerne frivillig tar på seg. Alle fire deltakere mente at det er en fordel i å være en hjelper for eleven; man får et innblikk i elevenes helhetlige situasjon sier Lærer 3. Hun legger til at det kommer tydeligere fram hva og hvor mye en kan kreve av elevene. Det kommer også fram i intervjuene at det har en positiv effekt på relasjonen lærerne har med eleven.

Det kommer til syne i studien at for å kunne klare å holde elevenes fokus på skolen, må man ofte jobbe med å rydde bort distraksjoner, og ikke minst bruke tid på å bygge en god relasjon til elevene. Det er gjennom relasjonen at lærer og elev for kontakt med hverandre, elevene åpner opp og deler utfordringene sine med læreren slik at læreren kan ta tak i problemet så mye som en makter. Gjennom dialog gjør lærer og elev avtaler om blant annet å legge bort problemene for 45 minutter for å fokusere på faget, og etter det tar de hånd om problemet så mye som det lar seg gjøre.

Lærerne beskriver ofte de samme utfordringene, noe som gir mening da det er den samme elevgruppa. Likevel kan jeg også se mange likheter mellom utsagnene intervjudeltagerne mine uttrykker, og resultater fra tidligere forskning fra andre kontinent og/eller andre land som blant annet i forskningen av Drake (2017). Dette var en forskning blant tenåringsinnvandrere i USA. Dette kan bety at det å være en flyktning med lite eller ingen skolebakgrunn er en universal utfordring, og skaper de samme utfordringene for unge mennesker som prøver å fullføre grunnskole i et nytt land.

Benseman (2017) forklarer i sin studie blant flyktninger, noe som også en av intervjudeltagerne nevner. Den som har opplevd minst, har som regel opplevd altfor mye, med tanke på traumer. Det er veldig viktig å ha nok kompetanse rundt temaet, både det å være flyktning og generelt traumer.

- *«Det er viktig å ha som bakteppe et traume bevvist omsorg i alt vi gjør fordi vi skal gå ut ifra at det er elever som har opplevd traumatiske opplevelser. Knytt traumepedagogikk inn i undervisninga. Ha små øvelser som for eksempel kontakt med kroppen sin. Gjøre fysiske ting, særlig traumatiserte elever kan kjenne på at det er vanskelig å sitte i ro.» (lærer 3)*

Som tidligere nevnt, er dette en sårbar gruppe elever med en ekstra bagasje, og denne bagasjen kan være ganske stor og tung for den enkelte. Før man kan snakke om tilpasset opplæring ved en grunnskole for voksne der majoriteten av elevene er flyktninger, tenker jeg at man må forsikre seg om det psykososiale miljøet eleven er i. Det handler om å se og forstå elevene og deres utfordringer, som en del av det å jobbe med et grunnlag for læring. Tilpasset opplæring kan sies å gå hånd i hånd med et godt psykososialt miljø, da faglig mestring blir definert som sentralt for at det psykososiale miljøet skal oppleves godt (Olsen, 2019, s.13). Dette vil med andre ord bety at ved å tilpasse opplæringen til elevenes behov, kan en legge til rette for faglig mestring, som igjen har betydning for opplevelsen av det psykososiale miljøet.

## 8.2. Å SE ELEVEN

Å se eleven, handler ikke bare om øyekontakt. Det handler om å se hele mennesket, behovene, utfordringene og de sterke sidene. Å se eleven handler også om å være til stedet, å være der for eleven, å være tilgjengelig.

*«Når du er lærer her er du ikke bare lærer. Du er mang andre ting og (lærer 2)».*

- *«Bruke navn. Det er jeg veldig opptatt av. Hvis du skal be en elev om å flytte seg.. «Ola Normann» nå må du gå og sette deg. Det handler om å bli sett, det bruker jeg litt tid på.» (lærer 4)*
- *«Det å se hele mennesket. Det å bygge relasjoner. Vær en autorativ person som kan sette grenser ved å være tydelig og være en god klasseleder. Vis empati og varme for å legge til rette for læring. Det å være klasseleder er en stor del av min læreridentitet.» (lærer 2)*



Her uttrykker lærer 2 viktigheten av relasjonsbygging, som kommer gjennom relasjonskompetansen. Relasjonskompetansen innebærer situasjonsforståelse og en empatisk holdning (Røkenes, 2019, s.10). Ofte forutser relasjonskompetansen et subjektivt menneskesyn. Det er viktig å se hele mennesket sier han, da dette innebærer også problemene, utfordringene og ikke minst ressursene eleven har. Å se de som individer med egne meninger og tanker som de kan stå for. Det er også hensiktsmessig å kunne opptre med en objektiv tilnærming, da dette kan uttrykkes gjennom handling og samhandling (Røkenes, 2019, s.11). Et objektivt syn kan være nøkkelen til handling, da det handler om å gjøre noe med andre for den andre (Røkenes, 2019, s. 11). Her tenker jeg den autorative personligheten til Lærer 2 trer inn. Ifølge Olsen (2019) viser autorative lærere stor grad av støtte og blir oppfattet som tydelige og omsorgsfulle mennesker. Samtidig blir autorativ klasseledelse beskrevet gjennom to dimensjoner, kontroll og varme. Kontroll handler om regler, det å være tydelig, ha orden, og varme handler blant annet om forståelse og relasjoner.

Lærerne påpeker viktigheten av å se hele mennesket, forstå situasjonen deres og hvorvidt det hjelper med relasjonen mellom lærer og elev. Og det viser seg at denne relasjonen også har en viktig rolle for undervisningen og det å holde eleven fokusert på faget i timene. Å bli sett handler også om å bli forstått, og det er essensielt for å føle seg inkludert.

Inkluderingsprinsippet har en viktig plass for å opprettholde et psykososialt læringsmiljø, som igjen er et av kravene for tilpasset opplæring. Her er det spesielt den relasjonelle dimensjonen i et godt psykososialt miljø som trer fram. Den relasjonelle dimensjonen handler om kvaliteten og dybden i personlige relasjoner. Dette innebærer hvilken hjelp og støtte eleven får, og hvor trygt dette samspillet oppleves (Olsen, 2019, s.13). Lærerne uttrykte i intervjuene at de hjelper elevene på mange områder, og dette har en innvirkning på deres relasjon. Denne hjelpen er med på å bygge tillit mellom elev og lærer, og forsterker relasjonen.

- *«men jeg ser ikke på lærer som et yrke, men som en person som kan gjøre deg godt forberedt på framtida» (lærer 1)*
- *«Jeg går inn i jobben min med hud og hår, jeg føler elevene mine veldig sterk. Det er ikke bare en jobb det er en sterk interesse. Jeg er genuint fra dypest hjerte interessert i menneskene og i at de skal ha det bra og ha en god start på nytt liv i Norge. Og det ser elevene. Dette handler også om personlighet. Å være en viktig person for noen.» (lærer 3)*

Med disse utsagnene viser lærer 1 og 3 en sterk ambisjon for elevene og deres velvære. Denne ambisjonen reflekterer de gjennom jobben de gjør, og dette kommer fram i intervjuene når de forklarer hvordan de legger til rette for læring. De varierer undervisningene for å treffe de fleste, og begge uttrykte i intervjuet at de også trekker inn kompetansemål fra kunnskapsløftet for å forberede elevene best mulig. De uttrykker at de ønsker å bidra til elevenes beste, også utenfor skolen. De blir mer eller mindre sentrale personer i elevenes liv. Som nye borgere i landet, er lærerne ofte de første personene disse elevene blir kjent med. Og med tanke på all det arbeidet disse lærerne gjør, og alle arenaene lærerne makter å påvirke elevenes liv på, er det ikke utenkelig at de er viktige personer for noen.

### **8.3. SMÅ GREP GJØR STORE FORSKJELL!**

En generell gjentakende praksis hos intervjudeltagerne er at når de planlegger undervisning, er de nøye på å legge nivået slik at de «svakeste» kan nå det. Det kommer også tydelig fram at deres forståelse av tilpasset opplæring i hovedsak er tilpasninger rettet mot elever som strever faglig. Deretter øker vanskelighetsgraden slik at elever som kan strekke seg lengre får mulighet til det. I matematikkundervisningen kan dette være å komme med vanskeligere oppgaver, som oftest tekstoppgaver og i noen tilfeller får elevene oppgaver fra videregående nivå som de kan jobbe med. I samfunnsfag eller norsk tilpasses det mer i form av åpne oppgaver, slik at de «svake» kan nå minimumskravet og de «sterkeste» elevene kan drar den så langt de kan.

*«Tenker først og fremst på å tilpasse for de svake elevene. Å ikke legge seg der vi kaller gjennomsnittet av elevgruppa ligger. Alltid prøv å gjøre det tilgjengelig for de svake elevene.»  
mate(Lærer 3).*

*«Når jeg planlegger undervisning tenker jeg på elevene som sliter litt.» (Lærer 1)*

*«På tavle undervisningen vil man som regel treffe den gemene hopen, også får man ta de andre etterpå» (Lærer 4)*

Spesialundervisning og tilpasset opplæring har en viktig forskjell. Tilpasset opplæring tilbys til alle elevene, mens spesialundervisning krever en utredning og et enkeltvedtak fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og de kan få en individuell opplæringsplan (IOP) (Haug, 2020, s.17-18). Forskjellen mellom de to er også knyttet til graden av tilpasning som

tilbys elevene. Tilpasset opplæring gir en generell tilpasning av opplæringen, mens spesialundervisning blir gitt med en mer individuell tilnærming.

En annen viktig aspekt er plassering i klasserommet, og hvem elevene sitter sammen med. Lærerne kan velge plasseringen ut fra personlige behov elevene har, og ut fra deres faglige nivå, slik at de som sitter sammen kan hjelpe hverandre. Samarbeid vektlegges en god del i undervisningstidene til intervjudeltagerne, noe som jeg både har observert selv og som de nevner selv i intervjuet. De mener at elevene lærer av hverandre, og til tider forstår hverandre bedre fordi de snakker ofte det samme språket, da dette trenger nødvendigvis ikke være samme morsmål, men samme læringspråk. Både i matematikktidene og i samfunnsfagstidene observerte jeg at lærer legger til rette for diskusjon, og læring av diskusjon ved å gi samarbeidsoppgaver. I matematikktidene presenterer lærer noen oppgaver på tavla som hun ønsker at elevene skal snakke om i første omgang. Deretter løser elevene oppgavene sammen og støtter hverandre, hjelper hverandre til å forstå, for så å la de jobbe med oppgaver på egenhånd. Hun er alltid tilgjengelig og til stede for å hjelpe elevene underveis. Denne undervisningsmåten kan sammenlignes med Vygotskys Nærmeste utviklingszone, da elevene får først støtte gjennom hverandre og tavleundervisning, og deretter er de i stand til å løse oppgavene på egenhånd. Det samme gjør lærer i samfunnsfagstimen, da hun bevist plasserer elever i grupper slik at det alltid er noen sterke elever på gruppene som kan dra de andre opp, hjelpe, forklare og støtte. Elevene ser på hverandre, lærer strategier av hverandre, og etterligner hverandres strategier. Slik som Vygotsky hevder, lærer elevene best i samarbeid og samhandling med andre, og dette gir mulighet til etterligning som igjen ifølge Vygotsky er grunnlaget for den nærmeste utviklingssonen (Shabani, 2010, s.239).

Som nevnt ovenfor er også plasseringen i klasserommet gjennomtenkt, og ofte setter de sammen elever som kan hjelpe hverandre og lære av hverandre. Slik gir lærerne rom for den «etterligningen» Vygotsky beskriver som grunnlaget for den nærmeste utviklingszone.

Lærer 2 sier i intervjuet at hun også liker å bruke ressurssterke elever i undervisning slik at de får lov til å bruke kunnskapen sin, lære bort og andre elever kan lære av dem. Blant annet er det snakk om elever som er flinke til å skrive, og de andre elevene kan ha stort utbytte av å få høre hvordan de har jobbet for å bli flinke skrivere. Dette aktualiserer læreren ved å lage stasjonsarbeid, og hun plasserer elevene på forskjellige stasjoner der de kan ha ansvaret.

- *«Jeg tenker at elever lærer av hverandre og da liker jeg å forplikte elever. Stasjonsarbeid er en måte jeg bruker. Og da hender det at jeg bruker elever i stasjonene, de kan få ansvar for tema. For eksempel kan de som er flink med grammatikk få ansvar for en stasjon. De lærer av hverandre.» (Lærer 2)*

Udir (2015) presenterer 7 verdier for tilpasset opplæring (teori kapittelet), og ett av de verdiene er variasjon. Variasjon i undervisning og undervisningsmetoder er viktig for å tilpasse opplæringen til de fleste elevene, og dette nevner også Lærer 3 i intervjuet. Hun sier:

- *«Det er også veldig viktig å variere undervisninga, dette tenker jeg ofte på. At det er en variasjon på aktivitetene, lesing, skriving og lytting slik at en time kan treffe alle elevene.»*

Et annet viktig, men liten grep som nevnes i intervjuet er andrespråks-undervisning. Ryen (2019) presenterer andrespråks-undervisning som et av 3 viktige prinsipp for at minoritetsspråklige elever skal lykkes i skolen. Lærer 2 mener at lærere som har minoritetsspråklige elever alltid bør tenke på språklæring i presentasjon av nye tema. Hun sier at hun selv alltid tenker på all undervisning som fag og språkundervisning. Språkundervisning er viktig, da det trer også frem i tidligere forskning som et av utfordringene tenåringsinnvandrere møter på i skolen (Drake, 2017, s. 338).

#### **8.4. «Å VÆRE EN PERSON SOM KAN FORBEREDE DEM TIL FRAMTIDEN, BÅDE FAGLIG OG SOSIALT»**

Lærerne påpeker at det er viktig for dem å forberede elevene sine på det som kommer etter grunnskole for voksne også. Lærer 2 sier under intervjuet at for henne er ikke lærer jobben bare et yrke, men det handler mer om å være en person som kan gjøre elevene sine godt forberedt på framtida. Denne framtiden innebærer også videregående opplæring, som de fleste elevene tenker å ta. Det er her initiativene om å tilpasse opplæringa for de som kan strekke seg lengre kommer inn. Selv om tilpasset opplæring i hovedsak blir tolket som å tilpasse for de svake elevene, er det også et krav de «sterke» elevene har rett på. Alle intervjudeltakerne var enige om at den modulstrukturerte læreplanen er god å bruke og at den er tilpasset. Den passer akkurat for de elevene som kunne trengt litt ekstra tilpasning hvis de hadde gått på en ordinær grunnskole, da læringsmålene er komprimerte i sammenligning til kunnskapsløftet. Men dette åpner også for at elevene ikke får dybde-læring og ikke er godt nok rustet til å klare seg på videregående opplæring. Fagfornyelsen legger særlig vekt på dybdelæring. Dette kan innebære at elever som har fullført sin grunnskoleutdanning gjennom grunnskole for voksne

og de som har fulgt ordinær grunnskoleløp, ikke besitter tilsvarende nivåer av kunnskap. Konseptet dybdelæring er også kritisk for tilpasset opplæring, som gjenspeiles i læreplanen som følger; «Å gi rom for dybdelæring forutsetter til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige (Overordnet del ,2020, s. 17)».

Resultatene fra intervjuene indikerer at lærerne oppfatter modulforsøket som mer egnet for elever som trenger tilpasninger, samt voksne som ikke har planer om videre opplæring. Modulforsøket oppfattes som mindre krevende sammenlignet med kunnskapsløftet (LK20), og dermed bedre tilpasset for elever med spesielle behov, språkvansker, lite eller ingen skolegang. For voksne elever som tar grunnskoleopplæringen kan modulforsøket gi en adekvat dekning av lærestoffet, selv om det kan være litt overfladisk. Imidlertid oppleves det som vagt for elever som planlegger å fortsette med videregående utdanning, spesielt studiespesialisering. I lys av funnene; kan det være hensiktsmessig å justere og utvikle modulforsøket når en underviser. Dette kan tilpasse undervisninger til elevenes ulike behov, og sikre at det gir tilstrekkelig forberedelse til videregående, spesielt for de som tenker å studere studiespesialisering.

Lærer 1 nevner blant annet at matematikk pensumet på grunnskole for voksne i den siste modulen er mer lik den ved helse og oppvekst linjen, så elever som planlegger å søke studiespesialisering vil kunne møte veggen, hvis ikke læreren gjør noen tilpasninger. Dette sier lærerne om den modulstrukturerte læreplanen;

- *Modulstrukturerte planen dekker behovet for tilpasset opplæring fordi den har med bare det som er viktig. Men den planen er laget for en spesiell elev-type, som ikke er lik den siste vi har. Den kunne ha vært mer vanskelig. Den mangler ord som, gjøre rede for, forklare, osv. den er mer kunne det kunne det. Denne læreplanen passer bra hvis elevene skal søke helse. Blant annet er matten lik den de har på helse. Men ikke det på studiet. (Lærer 1)*

Samtidig er lærerne også enige om at modulplanen gir lærerne stor frihet, da de kan formidle det som står i planen på den måten de føler er mest gunstig. Og denne friheten tar lærerne til

seg, og blant annet i matematikk kan «lærer 1» se på kunnskapsløftet og trekke inn de læreplanmålene hun anser som nødvendig

- *Den gir mye frihet til læreren. Jeg føler at den matcher elevene våre ganske greit og med god tilpasning fra læreren gjør den jobben sin. (lærer 2)*
- *Vi følger modulplanen ofte, men den er rettet mot voksne, og har som målet å forberede voksne på et nytt liv i Norge best mulig, er egentlig ikke rettet mot elever som skal til VG etter hvert. Så vi må gjøre noen vurderinger selv, utfra alder og med tanke på å forberede elevene på Videregående. Modulstrukturerte planen gir læreren stor frihet. Hvis målet er å skrive en argumenterende tekst kan du bestemme som lærer hvilke oppgaver. Læreplanen har jeg aldri opplevd som en hindring. Det er opp til lærer hva du fyller opp med, siden planen er veldig åpen. (lærer 3)*

Lærerne er også enige om at modulplanen gir lærerne stor frihet, da de kan formidle det som står i planen på den måten de føler er mest gunstig. Og denne friheten tar lærerne til seg, og blant annet i matematikk kan «lærer 1» se på kunnskapsløftet og trekke inn de læreplanmålene hun anser som nødvendig. En annen tilpasning som de gjør er å se på læremålene for videregående, slik at de best mulig kan forberede elevene på overgangen til videregående. Alle lærerne nevner deres bekymring rundt overgangen til videregående, og det er ingen lovfestet forventning til at lærerne skal ta hensyn til denne overgangen. Likevel tar lærerne dette på eget initiativ og bruker den friheten de har til å trekke inn diverse læreplanmål som anses som essensielt. Når det er sagt, skal elevene likevel vurderes etter de modulstrukturerte læreplanmålene, men denne tilpasningen er som sagt for å forberede elevene på veien videre. Likevel er det verdt å nevne viktigheten av stortingsmelding 16 (Meld. St. 16), da den forfekter fordelene ved at grunnskole for voksne tas ved videregående skoler. Det var denne meldingen som var bakgrunnen for opprettelsen av kombinasjonsklasser, en type klasse ved videregående skoler som tilbyr tilrettelagt grunnskole opplæring for ungdom mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Denne ordningen gir lærere ved grunnskole for voksne og lærere ved videregående mulighet til erfaringsdeling og samhandling. En av lærerne uttrykte i intervjuet at de ofte spør videregående lærerne hva de forventer av elevene deres. Dermed kan de forberede elevene sine på de forventningene.



## 9. OPPSUMMERING AV RESULTATENE

I denne studien har jeg forsøkt å skrive om lærernes opplevelser av å jobbe på grunnskole for voksne. Formålet er å belyse utfordringene lærerne kan møte på grunnskole for voksne, og hvordan en kan tilpasse undervisningen til disse utfordringene, sett fra lærernes perspektiv.

Jeg tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«hvordan opplever lærere i grunnskole for voksne at de tilpasser opplæringa for elever i modul tre og fire».*

Problemstillingen besvares gjennom resultatdelens fire overordnede temaer, som ble identifisert gjennom analysearbeidet av intervjuene. Disse resultatene ble presentert og drøftet i det foregående kapittelet.

Det første temaet omhandler de unike distraksjonene elevene ved grunnskole for voksne møter på, samtidig som det understrekes at elevene også er alminnelige ungdom med typiske ungdomsproblemer. Gjennom intervjuene kom det fram at mange av elevenes distraksjoner henger sammen med problemer knyttet til UDI og oppholdstillatelse. Denne prosessen ga meg også innsikt i hvordan lang behandlingstid i norsk byråkrati kan påvirke ungdommenes velvære og faglige . Som en følge av dette kan lærere til tider ta på seg ansvar som strekker seg utover lærerrollen, og blir «byråkrater», «saksbehandlere». Dette viser seg å være nødvendig for å opprettholde et godt psykososialt miljø for elevene, som også er et viktig aspekt for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov, noe som kan inkludere å rydde vekk faktorer som hemmer læringssituasjonen. På den andre siden handler det om å vise forståelse og empati overfor elevenes situasjon.

Det andre temaet som trer frem som et gjentakende resultat fra intervjuene, er viktigheten av relasjoner, og hvor stor rolle det spiller generelt i skolehverdagen. Temaet presenterer lærernes meninger om viktigheten av å se hele mennesket og bygge gode relasjoner med elevene. Dette handler om å være der den andre er. Det vil si å forstå deres behov, utfordringer og ressurser. Relasjonskompetansen er sentralt her, og innebærer situasjonsforståelse og en empatisk holdning. En autorativ tilnærming der læreren viser både varme og tydelighet kan også være effektiv ved relasjonsbygging. Lærernes ambisjon for elevenes velvære og suksess viser seg i deres sterke interesse for elevene, og dette kan også være viktig for å bygge gode relasjoner. Tillit og støtte mellom elev og lærer er også avgjørende for relasjonsbygging.



Et tredje viktig tema jeg kom fram til gjennom intervjuene, er at tilpasset opplæring oppleves ikke nødvendigvis så komplekst for lærerne, men det er som en grunnmur for et godt psykososialt miljø på skolen. I dette temaet presenteres også noen grep lærerne tar i bruk for å tilpasse opplæringen og disse er noen ganger å snakke roligere, gjenta det en sier og plassere elevene hensiktsmessig i klasserommet. Små grep kan gjøre store forskjell. Det aller viktigste vil jeg si er å se og forstå elevene. Det er ofte gjennom dialog, god og sunn relasjon at læreren kan oppdage hvor det er behov for tilrettelegging og tilpasning.

Det siste temaet som ble presentert i resultat og drøftings kapittelet er lærernes ønske om å forberede elevene på det som kommer etter grunnskolen. Tilpasset opplæring er ikke bare for de «svake» elevene, men også for de «sterke» elevene, og krever kunnskap om hvordan elevene lærer. Lærerne uttrykker også at den modulstrukturerte læreplanen gir lærerne stor frihet, men kan føre til at elevene ikke får tilstrekkelig dybdelæring. Likevel er alle intervjudeltakerne enige om at modulplanen gir stor frihet og lærerne kan tilpasse undervisningen etter hva de anser som nødvendig. Her er suksessen av undervisningen opp til lærerens skjønn, interesse og kompetanse.

## **9.1. VEIEN VIDERE**

I denne studien har jeg forsøkt å belyse utfordringene som lærerne kan møte på grunnskolen for voksne, og hvordan de tilpasser undervisningen til disse utfordringene sett fra lærernes perspektiv. Med bakgrunn i problemstillingen, intervjuet jeg fire lærere som jobber på grunnskole for voksne. Begrenset intervjudeltagere ga meg muligheten til å gå i dybden på hvert enkelt intervju. Selv om tidligere forskning også støtter mine funn, hadde det vært interessant å undersøke et større utvalg, fra ulike skoler.

Videre er denne studien basert på lærernes perspektiv. En annen interessant undersøkelse kunne ha vært å inkludere elevens perspektiv, for å kunne kartlegge elevens opplevelse av tilpasset opplæring. Eller om eleven i det hele tatt er bevist på at undervisningen tilpasses for dem?

En av forforståelsene jeg hadde da jeg startet denne skriveprosessen var at terskelen ligger ganske lavt i forhold til LK20, og dermed tenkte jeg at forberedelsen til videregående ikke er tilstrekkelig. Jeg beholder fortsatt deler av denne tankegangen, men har også fått en ny innsikt i temaet. Selv om det kanskje ikke arbeides for å nå alle målene i kunnskapsløftet (noe som

heller ikke er et gunstig mål for mange elever), er det viktigste å undervise elevene i grunnleggende ferdigheter og ulike studieteknikker. På denne måten gir man elevene det de trenger for å klare seg i videregående skole. Slik som lærerne også nevnte i intervjuene, er det viktigste at elevene har et grunnlag de kan bygge på.

Gjennom denne studien konkluderte jeg med at relasjonskompetanse og kompetanse om flyktninger og traumer er av høy betydning. Dette er særlig avgjørende i møtet med en sårbar gruppe som prøver å starte på nytt. I et slikt scenario kan lærernes innflytelse være signifikant, både positivt og negativt. Om lærerens påvirkning er positiv eller negativ er avhengig av lærerens kompetanse innenfor disse nevnte temaene.

## 10. REFERANSER

- Alvesson&sköldberg. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: studentlitteratur.
- Benseman, J. (2014, 06 05). adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. *refuge*, s. 11.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring - Forkningsrapport nr 62. Volda: Høgskulen i Volda Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf).
- Bunar, N. (2015). Nyanländas lärande. Vägar till ett bättre mottagande. *skolporten*.
- Clarke, V. B. (2008, 07 21). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, s. 26.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: gyldendal.
- Drake, K. (2017). Competing purposes of education: The case of underschooled immigrant students. *journal of educational change*, s. 27.
- Gadamer, H.-G. (2003). *for-forståelsens filosofi*. oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gareth Terry, N. H. (2017). thematic analysis. I *the sage handbook of qualitative research in psychology* (s. 20). London: Wendy station Rogers.
- Grimen, H. (2004). Samfunnsvitenskapelige tenkemåter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanna Jones, J. R. (2019). *Deltakere, opplæringsløp, resultater- erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring*. Bergen: Ideas2evidence .
- Haug, M. H. (2020). *tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Javo, C. (2010). "Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling". Universitetsforlaget
- Jostein Ryssevik, M. D. (2018). *forberedende voksenopplæring*. Hamar: ideas2evidence.
- Katharina Jacobsson, A. S. (2019). *handbok i uppsatsskrivande-för utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur.

Kompetanse Norge. (2023, 14.03). *forberedende voksenopplæring på nivået under videregående (fvo)*. kompetanse Norge. [Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring \(FVO\) - Kompetanse Norge](#)

Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal*. New York: Springer

Lincoln, N. K. (2018). *The sage handbook of Qualitative research 5*. London: Sage.

Monsen, M. (2016). *Tilpasset opplæring for voksne innvandrere- tre empiriske eksempler*. Vallset: oplandske bokforlag.

NAFO. (2016). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Retrieved from <http://nafo.hioa.no/>

NOU 1995: 18 (1995). Ny lovgivning om opplæring— «... og for øvrig kan man gjøre som man vil». Kunnskapsdepartementet.

NOU 2010: 7 (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU\\_2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU_2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=)

NOU 2014: 7 (2014) Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.. kunnskapsdepartementet. hentet fra: [NOU 2014: 7 - regjeringen.no](#)

NOU 2016: 14. (2016). Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>

NOU 2019: 23 (2019). Ny opplæringslov. Kunnskapsdepartementet.

Norsk senter for forskningsdata (SIKT). (u.å). NSD. <https://www.nsd.no/>

Odd Harald Røkenes, P. H. (2019). *bære eller bryte* . Bergen: fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998,2002). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet *hentet fra:*

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.

Ryen, E. S. (2019). *Med språklige minoriteter i klassen- språklige og faglige utfordringer*.

Oslo: Cappelen damm akademisk.

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010, desember). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. s.

12.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. *hentet fra:* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr16-2006-2007-/id441395/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). Veileder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon. *hentet fra*

[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/veileder\\_regelverk\\_sprakmin.pdf?epslan+guage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/veileder_regelverk_sprakmin.pdf?epslan+guage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2011). Spesialundervisning : veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning *hentet fra*

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-ifulltekst/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012. Oslo: Utdanningsdirektoratet. *hentet fra*

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-foropplaring/Finn-regelverk-etter-tema/voksne/Voksnes-rett-tilgrunnskoleopplaring-etter-opplæringsloven-kapittel-4A---oppdatering---Udir-3-2012/>

## 11. VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDEN

Innledning:

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hva god tilpasset opplæring er i grunnskole for voksne. Grunnen til at jeg velger å intervju deg er fordi jeg ønsker å få lærerperspektivet til noen som jobber innenfor denne utdanningen. Det er også en strategisk grunn til at jeg valgte akkurat deg, og det er fordi du er lærer i en klasse der elevene er i ferd med å avslutte grunnskole for voksne, og snart skal over i videregående opplæring. Dette antar jeg har mye med hvordan du underviser å gjøre. Hensikten med intervjuet er altså å få ditt perspektiv på tilpasset opplæring i grunnskole for voksne, og da med et særlig fokus på tilpasset opplæring knyttet til overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring.

Oppstart:

1. Alder?
2. Hva har du studert, din kompetanse?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer og hvor lenge har du jobbet i grunnskole for voksne?

Hoveddel:

Kan du fortelle litt om elevgruppa di?

(alder, kjønn, bakgrunn)

1. Hvilke distraksjoner møter du på mest i klasserommet blant elevene? Hva blir de mest distraheret av?
2. Noen elever kan ha problemer som ikke er skolerelaterte, påvirker disse elevenes læring?
3. Hvordan synes du relasjonen du har med elevene er?
4. Tror du relasjonen du har med elevene påvirker deres holdning og læring i klasserommet?
5. Tar du noen spesielle grep hvis du opplever at noen elever henger igjen faglig?
6. Når du går inn i klasserommet og skal ha undervisning. Hva tenker du på i det du stepper inn i klasserommet? Hvis jeg skulle ha vært deg, og går inn i klasserommet hva hadde jeg gjort, hvordan hadde jeg vært?
7. Når du planlegger en time hva er det du tenker på, tar til betraktning?

8. Hva synes du er vanskeligst når du planlegger undervisning?
9. Hva betyr tilpasset opplæring for deg? Hva legger du i dette begrepet?
10. Lærere kan fort ta på seg «hjelper» ansvaret, blir en kontaktperson som er i elevens liv på flere arenaer enn bare skolen. Har dette noe betydning for undervisning?
11. Elevene følger ikke vanlig grunnskolelæreplan, men skal begynne på VG der alle elevene har fulgt den planen. Hva tenker du om dette?
12. Er det noe spesielt du tror du gjør som lærer, og person som gjør en forskjell?
13. Hva er det å være lærer? Dine meninger er viktig her. Jeg vil høre hva du legger i lærerjobben?

Med tanke på at de fleste elevene ved en grunnskole for voksne er ungdom som har flyktet fra krig, noen som enslig mindreårig, andre har flyktet på grunn av fattigdom, og andre grunner er det ikke utenkelig at det kan være elever som har med seg noen traumer. Det å måtte bo i et nytt land kan i seg selv medføre traumer.

1. Er det noe du møter på i jobben din?
2. hvordan oppdager du at eleven(e) har traume(r)?
3. hvilke utfordringer møter du på med elever som har traumer?
4. er elevene åpne om sine problemer og traumer?
5. påvirker traumene deres læring?
6. merker du at det påvirker deres sosiale tilværelse blant andre elever?
7. hvordan går du fram for å møter/hjelpe eleven?

Avslutning:

Har du en sluttkommentar? Er det noe du vil si, legge til?

Til slutt; Er det noe du vil fortelle en ivrig lærerstudent? Noe jeg bør ta med meg videre?

## 12. VEDLEGG 2- SAMTYKKESKJEMA

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”[Hvordan erfarer lærere tilpasset opplæring på grunnskole for voksne ved overgang til VG]”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få et lærerperspektiv på tilpasset opplæring på grunnskole for voksne*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hva tilpasset opplæring er i grunnskole for voksne. Grunnen til at jeg velger å intervju deg er fordi jeg ønsker å få lærerperspektivet til noen som jobber innenfor denne utdanningen. Det er også en strategisk grunn til at jeg valgte akkurat deg, og det er fordi du er lærer i en klasse der elevene er i ferd med å avslutte grunnskole for voksne, og snart skal over i videregående opplæring. Hensikten med intervjuet er altså å få ditt perspektiv på tilpasset opplæring i grunnskole for voksne, og da med et særlig fokus på tilpasset opplæring knyttet til overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring.

Dette prosjektet er masteroppgave jeg skriver på mitt 5. år ved lektorutdanning; grunnskolelærer 5-10 trinn.

Opplysningene jeg får gjennom intervjuet vil kun bli brukt i masteroppgaven, samt at opptakene slettes etter analyse. Opptaket vil bli transkribert.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Nord universitet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er en av fire lærere jeg vil intervju. Grunnen for dette valget er at du jobber med elevgruppen som er i overgangen til VG, og ditt arbeid er dermed mer preget av faglig fokus, i sammenligning til de andre klassene.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden jeg vil bruke er semistrukturert intervju, der jeg vil ta lydopptak som senere vil bli transkribert og brukt i min masteroppgave. Jeg vil analysere intervjuet som en del av resultatet for masteroppgaven.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket



tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Nord Universitet og min veileder vil kunne ha tilgang til opplysningene jeg samler inn gjennom intervjuet.
- Kontaktopplysningene dine vil på ingen måte være tilgjengelig for noen utenom meg. Navnet ditt vil i oppgaven bli erstattet med en kode, slik at det ikke er gjenkjennelig.

Intervjuets introduksjonsdel vil være preget av spørsmål om alder, kompetanse og erfaring i feltet, dette kan være de eneste opplysningene som gjør deg gjenkjennelig.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent [mot slutten av mai]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hvis du har spørsmål knyttet til studien, eller ønske rå vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Dilan Taspinar eller veileder Ingrid Elden, begge ved Nord universitet.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)  
Ingrid Elden

*student*  
Dilan Taspinar

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Masteroppgave- Tilpasset Opplæring*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:


- å delta i intervju
- at [Dilan] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# 13. VEDLEGG 3- VURDERING FRA NSD

 Norsk ▾ Dilan Taspinar ▾

Meldeskjema / tilpasset opplæring i grunnskole for voksne / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 571645	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 17.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
tilpasset opplæring i grunnskole for voksne

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

**Prosjektansvarlig**  
Ingrid Elden

**Student**  
dilan taspinar

**Prosjektperiode**  
01.10.2022 - 23.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personvernjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personvernjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personvernjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, retferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personvernjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personvernjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvernjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personvernjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

b6515db63