

UIT – Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?

En kvalitativ intervjustudie

Marianne Børsvik

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring juni 2015

Forord

Målet er endelig nådd! I mange år har jeg hatt et ønske om å skrive masteroppgave, og nå er prosjektet gjennomført. Det har vært mye arbeid, med mange opp- og nedturer. Prosessen har vært spennende og lærerik, svært krevende, og til tider også morsom. Jeg kan vel si nå at det er en stor lettelse å være ferdig.

Først og fremst vil jeg takke min flotte veileder Torill Solheim. Uten henne hadde dette prosjektet aldri latt seg gjennomføre. Tusen takk for tålmodig veiledning, gode faglige innspill, konstruktive kommentarer og utallige forslag til forbedring av språk.

Prosjektet har også vært helt avhengig av mine tre informanter. Tusen takk for at dere ville dele deres oppfatninger og erfaringer med meg.

En stor takk går til min kjære mann Odd-Asbjørn som har gitt meg god støtte og teknisk support underveis i skrivearbeidet. Tusen takk for datakyndig hjelp, takk for at du lot meg ha stort fokus på masteroppgaven, og ikke minst at du støttet og oppmuntret meg i arbeidet.

Jeg må også takke mine kjære barn Sofie og Sverre som har vist stor forståelse for og tålmodighet med en til tider ufokusert, glemsk og surrete mor. Tusen takk for at dere støttet og trodde på meg når jeg ikke gjorde det selv.

Takk til gode venner, øvrig familie og kolleger som har gitt meg god støtte, oppmuntring og faglige innspill underveis.

Til slutt takker jeg min fleksible arbeidsgiver for å ha gitt meg mulighet til å gjennomføre dette mastergradsprosjektet. De har lagt til rette slik at jeg har kunnet kombinere arbeid og studier. Tusen takk for at dere verdsetter utvikling og kompetanse hos deres ansatte, det er noe jeg setter stor pris på.

Innhold

Innhold	3
1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for masteroppgaven	5
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	8
1.3 Begrepsavklaringer.....	10
1.4 Minoritetsspråklige elevers rettigheter.....	12
1.4.1 Rettigheter og læreplaner	12
1.4.2 Organisering og tilrettelegging av norskopplæring for minoritetsspråklige elever	13
1.5 Oppgavens struktur	14
2 Teoretisk tilnærming	15
2.1 Tilpasset opplæring	16
2.1.1 Tilpasset opplæring	16
2.1.2 Tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige elever	19
2.1.3 Den tospråklige situasjonen	20
2.1.4 Tilrettelegging av opplæring	22
2.2 Inkludering og læring	28
2.2.1 Salamancaerklæringen og inkludering	28
2.2.2 Læring og læreprosesser.....	31
2.2.3. Motivasjon og læring	33
2.2.4. Kommunikasjon	35
2.2.5 Læring gjennom dialog og relasjoner.....	36
2.2.6 Lærerrollen og elevmedvirkning.....	39
2.3 Språk, identitet og kulturforståelse.....	40
2.3.1 Språkbruk og identitet	40
2.3.2 Kulturforståelse	42
3 Metode.....	44
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og design	44
3.1.1 En fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	46
3.2 Intervju	47
3.2.1 Kvalitativt intervju	47
3.2.2 Utvalg av intervjupersoner	49
3.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	50
3.2.4 Gjennomføring av intervju	50
3.3 Forskningsetikk, reliabilitet og validitet.....	51
3.3.1 Forskningsetikk	51
3.3.2 Reliabilitet og validitet	52
3.4 Analyse.....	54
4 Presentasjon og drøfting av funn.....	55
4.1 En oppsummerende vurdering av intervjuene.....	55
4.2 Tilpasset opplæring	57
4.2.2 Hva er vanskelig?	63
4.2.3 Morsmål	65
4.2.4 Overgang fra grunnskole til videregående skole.....	67
4.3 Inkludering og læring	69
4.3.1 Elevmedvirkning	69
4.3.2 Kulturforståelse	71
4.3.3 Motivasjon, trivsel og læring	73

4.3.4 Lærers rolle	75
5 Oppsummering	77
5.1 Læring, motivasjon og inkludering	78
5.2 Lærers rolle	80
5.3 Språk og begreper.....	81
5.4 Avslutning	83
Referanser.....	85

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for bakgrunnen til valg av tema, redegjøre for tidligere forskning, presentere oppgavens problemstilling, samt redegjøre for noen begreper som går igjen i tema og problemstilling.

1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

10. juni 2015 kom nyheten om at seks av Stortingets partiledere er enige om å ta inn 8000 syriske flyktninger over en periode på tre år (Dagbladet, 2015). Forut for avtalen lå en lang politisk prosess mellom seks av de åtte politiske partiene. I avtalen ligger at kommunenes integreringstilskudd øker, Husbanken får mer penger til boligbygging for flyktninger, samt 250 millioner pr år i flyktningeinnsats (Dagbladet, 2015).

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2015) var det ved inngangen til 2015 registrert 669380 innvandrere til Norge, samt 135583 norskfødte barn med innvandringsforeldre. Totalt utgjør dette 15,6 % av den norske befolkningen (SSB, 2015). Gjennom mange år har Norge opplevd at flere personer har flyttet til landet. Utviklingen er et resultat av globalisering og økt konfliktnivå i flere deler av verden, i tillegg til stort behov for arbeidskraft i norsk økonomi.

Vox' nettside (2015) presenterer nyheter fra Norskkonferansen 2015, der statssekretær i Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, Kai Morten Terning, framhevet norskopplæringens nøkkelrolle for at innvandrere skal kvalifisere seg for arbeidslivet og for øvrig kunne delta i samfunnet. Opplæringen må være tilpasset og målrettet for å oppnå gode resultater (Vox, 2015).

Hvordan går det med barn og ungdom med innvandringsbakgrunn i den norske skolen?

Forskning viser at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår dårligere skolerestultater enn majoritetsspråklige. I NOVA-rapport publisert på Utdanningsdirektoratets nettside skriver forsker Anders Bakken (2014a) at språk, kulturbakgrunn og sosiale klasseforskjeller kan være relevante forklaringer på forskjeller i skolerestultater. Barna med innvandringsbakgrunn oppnår svakere resultat på kartleggings- og nasjonale prøver, ungdommer skårer under gjennomsnittet karaktermessig, og i videregående opplæring er frafallet høyere enn blant majoritetsspråklige, spesielt blant gutter (Bakken, 2014a). Tall Aftenposten (2013) fikk fra Utdanningsetaten i Oslo, viser at det er klare forskjeller i hvor godt norskospråklige barn snakker etter hvilket morsmål de har. 70 % av de urduspråklige i Oslo skolen har vedtak om særskilt norskopplæring, og 92 % av de som snakker det

afghanske språket pashto trenger særskilt norsk. Bare 1 av 3 kan norsk så godt at de kan delta i ordinær norskundervisning. Forsker Anders Bakken fra forskningsinstituttet NOVA sier til Aftenposten (2013) at det er mange forskjellige språkutfordringer i gruppa som har vedtak om særskilt norskopplæring. Det handler ikke bare om å ha et annet morsmål, men det er også et spørsmål om klasseforskjeller. For en elev fra middelklassen vil kanskje begrepene i naturfag være kjent, mens barn av lavt utdannede foreldre, og som kanskje er analfabeter, ofte ikke har den samme begrepsforståelsen. Han påpeker at det er stor forskjell på hverdagsnorsk i skolegården og norsk til bruk i skolen (Aftenposten, 2013).

Bakken (2014a) skriver at elevenes skolerresultater er en indikasjon på hvordan skolen har lyktes med opplæringen, men de peker også framover og kan antyde hvordan det vil gå med dem videre i livet. Noen klarer seg bra, mens andre strever med å oppnå de faglige målene i skolen. Allikevel har mange ungdommer med innvandrerbakgrunn et særskilt sosialt mobilitets- og utdanningsdriv. Bakken presenterer tre ulike perspektiver som kan forklare forholdet mellom prestasjonsgapet og utdanningsdrivet; ulikhetsperspektivet, klasseperspektivet og optimismeperspektivet. Ulikhetsperspektivet handler om to ulike synspunkter, dels kulturelle forskjeller og dels språklige ulikheter. Her pekes det på at årsaken er foreldrenes manglende norskferdigheter og begrensede kunnskaper om norsk samfunnsliv og skole. Klasseperspektivet er motsatsen til ulikhetsperspektivet. Her er argumentasjonen at svakere skolerresultater blant barn av innvandrere skyldes at de vokser opp i familier med lav klassebakgrunn. Foreldrene har lav utdanning, lite attraktive yrker og lav inntekt. Det som er viktig i klasseperspektivet er ikke bare å beherske norsk språk og kultur for å lykkes faglig på skolen. Det er også sentralt å ha kjennskap til den akademiske kulturen, der skolefaglig kunnskap og begreper er integrert i hverdagen i hjemmet. Selv om mange unge med innvandringsbakgrunn gjennomsnittlig oppnår svakere resultater enn andre i skolen, ser vi likevel at mange sikter svært høyt i utdanningssystemet. Optimismeperspektivet kan forklare hvorfor de har svært høye ambisjoner, til tross for at de har møtt mange språklige, kulturelle og klasserelaterte barrierer i oppveksten. Forskingen legger vekt på foreldrenes og innvandringsmiljøenes rolle. Grunnet for beslutning om å flytte til et annet land er mulighetene for et bedre liv. Selv om foreldrene befinner seg lavt i samfunnshierarkiet, og ikke oppnådde sin egen drøm, kan de overføre forventningene til barna som kan ha bedre sjanser. Forventningen om barnas utdanning og karriere har stor betydning for familien, noe som uttrykkes tidlig overfor barna, og er viktig for familiens anseelse både i miljøet, samt slekt, familie og venner i utlandet (Bakken, 2014a).

Kunnskap kan være makt i den videregående skolen. Torill Solheim (2012) viser til Foucault som skriver at forholdet mellom makt og kunnskap gjensidig forutsetter hverandre. Det er ikke et maktforhold uten danning av et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke samtidig forutsetter og danner visse maktforhold. I ethvert samfunn vil det alltid finnes ulike former for politiske prosesser, teknikker og praksiser som har som formål å forme og styre mennesker fram mot et bestemt ideal. For den videregående skolen er det de nasjonale læreplanene som er et av de viktigste styringsinstrumentene samfunnet har. De offentlige skolepolitiske dokumentene beskriver hvilke ideologiske interesser, verdier og mål for opplæringen de styrende ønsker å prioritere. Skolen betraktes som en arena for kontroll og makt, inkludering, disiplinering og ekskludering. Selv om mange elever i videregående skole opplever skolen som et sted der de kan lære, mestre og realisere seg selv, finnes det også elever som oppfatter skolen som en arena der de opplever å ikke lykkes, verken kulturelt, faglig og sosialt. De kjenner seg ikke igjen i den rådende praksisen som utøves. Diskursen om den late, umotiverte og faglig svake eleven finnes i Utdanningsdirektoratet, i skolen, hos lærerne, hos foresatte og i media (Solheim, 2012). Vi kan ta et kort historisk tilbakeblikk. Ifølge Mette Bunting (2015) var ikke utdanning nødvendig, men verdifull i industrisamfunnet. Utdanning ga stor avkastning for de få som valgte denne veien. I dagens kunnskapssamfunn, er fravær av utdanning blitt en avgjørende faktor. Skolen er viktig for at elevene senere skal kunne delta i arbeids- og samfunnsliv. Hernes (2010) skriver at frafall i videregående skole et stort problem, fordi det reduserer mulighetene til jobb, og øker sjansene for uføretrygd og et voksenliv uten arbeid, som igjen kan føre til dårligere helse og levekår gjennom hele livet. Undersøkelser fra flere land tyder på at frafall øker sjansen for kriminalitet og selvdestruktiv livsførsel. Frafall fra videregående skole omfatter en tredjedel av hvert elevkull, noe som utgjør et uutnyttet potensiale i befolkningen (Hernes, 2010). Frafall fra videregående skole er høyere blant minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2014a). Utfordringen, som er en stor samfunnsoppgave for den videregående skolen, vil være å motivere elevene for best mulig læring, og tilpasse undervisningen best mulig for disse elevene. Bunting (2015) skriver at elevene i stor grad er formet i den tidlige skolegangen, men det er viktig å vite at det også nytter å ta grep på videregående trinn. Å hjelpe ungdommene til å bli selvstendige i sitt læringsarbeid og øke bevisstheten på hvordan de lærer, er også en form for tilpasset opplæring og kan bidra til å holde elevene på skolen (Bunting, 2015).

Ifølge Bakken (2014b) er det på skolenivå mye som tyder på at en tydelig ledelse som er involvert i pedagogiske spørsmål, er viktig for å utvikle en skolekultur som virker selvforsterkende på gode læringsprosesser. På klasseromsnivå fremhever forskning betydningen av å etablere gode og tillitsfulle relasjoner mellom lærere og elever preget av høye forventninger til hva elevene kan lære.

Samtidig må læreren framstå som en tydelig leder i klasserommet og at det er en struktur og forutsigbarhet i undervisningsopplegget. De minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte må bedres ut fra en helhetlig tilnærming med kulturelle og identitetsmessige aspekter, ikke utelukkende fra de språklige aspektene, selv om de også er viktige. Strategien må være langsiktig og sette i gang et systematisk og pedagogisk arbeid hvor elever uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys et læringsmiljø som ivaretar elevens forutsetninger for å få med seg skolens opplæringsopplegg. Skolen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier og gjør, og hva de selv skal gjøre. Lærers kompetanse er derfor vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå på norsk skole (Bakken, 2014b).

I kommunen her jeg bor, har vi en stor andel innvandrere og asylsøkere, så mye som 10 % av befolkningen. Jeg jobber som logoped og rådgiver i PPT. Som logoped har jeg en stor interesse for språk. Gjennom arbeidet hjelper vi en del elever fra andre land som møter utfordringer i skolen. Helt siden jeg startet på Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, har jeg vært opptatt av at jeg skal forske på noe jeg er interessert i og som er nyttig for meg som ansatt i PPT. Jeg har alltid hatt interesse for spesialpedagogikk og har tidligere jobbet i skolen med elever med vedtak om spesialundervisning, og med norskopplæring for minoritetsspråklige. Studiet har gitt meg økte kunnskaper i pedagogikk og spesialpedagogikk, og jeg har fått anledning til å lære mer om samarbeid, rådgivning og veiledning, noe som er svært relevant for mitt arbeide. Det er alltid et spørsmål om hvordan skolen skal tilrettelegge undervisningen best mulig for at eleven skal ha godt nok utbytte av den. Skolen er til for elevene, og elevens ståsted er utgangspunktet for alt arbeidet rundt eleven. Det er etter min oppfatning interessant å høre elevenes egne stemmer, deres oppfatning av hvordan de lærer norsk best. Jeg valgte å intervju elever på videregående skole fordi de nesten er voksne og har et reflektert syn på hvordan de lærer og har lært. Jeg bor i Finnmark, og det er her fra videregående skole er størst. Oppvekst og skolegang i grunnskolen har mye å si for den videre skolegang. Jeg var interessert i å høre elevenes oppfatning av hva som motiverer og hjelper dem til å lære norsk.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Det er mange faktorer som spiller inn med tanke på læring hos elever i skolen. Hva er den mest virkningsfulle faktoren for å lære seg et nytt språk? Kan det i det hele tatt trekkes ut noen faktorer som svarer oss på hva som er viktigst? Er det tankemessig, noe som skjer inni hodene våre, er det miljøet rundt, eller er det en kombinasjon? Hvilke spesielle utfordringer gir det å være minoritetsspråklig med

det og lære et nytt språk. Har elevens familiesituasjon noe å si, er det samfunnet med lover, regler og retningslinjer som legger føringer for hvordan elever lærer? Hva er lærerens rolle?

Espen Egeberg (2014) skriver om morsmålsaktiviserende læring. Når et nytt språk skal læres, bygger det på barnets språkferdigheter og kunnskaper. Når elevens førstespråk anerkjennes og trekkes inn i opplæringen av et nytt språk, vil det nye språket læres lettere. Elevens bevissthet, ferdigheter og kunnskaper på førstespråket gjør det mer naturlig for barnet å forholde seg til begge språkene, finne forskjeller og ulikheter, bruke kunnskaper og ferdigheter på førstespråket i utfordringer som møtes ved læring av andrespråket (Egeberg, 2014).

Vi trenger også å få en bevissthet rundt hva språk er – hva er det vi skal lære oss og mestre? Sol Lyster (1998) skriver at språket er sammensatt og består av flere deler. Språkmestring er evne til å forstå enkelte ords mening, evne til å finne korrekt ord- og setningsform for et gitt meningsinnhold. Å mestre språket er å ha evne til å oppfatte og tolke sammenhengen eller konteksten språket inngår i, samt evne til å bruke språket selv. Lyster (1998) viser til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone. Først blir barnets språklige tenkning styrt av andre. Så vokser barnets språk fram gjennom samhandling med voksne. Først reguleres barnets tanke og handling av det voksne språket. Så regulerer barnet sine egne tanker og handlinger ved å snakke høyt til seg selv. Deretter utvikles en indre tale som er forskjellig fra den ytre talen. Den indre talen blir et godt verktøy for tanken. Ved vanskelige oppgaver, for eksempel i matematikk, kan det hjelpe å snakke høyt med seg selv (Lyster, 1998, s. 35).

Kamil Øzerk (2010) understreker betydningen av god språkopplæring der elevenes utvikling av ordforråd og begrepsrepertoar er grunnleggende. Han er også svært opptatt av gode leseferdigheter for å kunne tilegne seg kunnskap. Kunnskapsformidlingen i skolen er basert mye på tekst, krav til leseferdigheter øker oppgjennom skoleårene. For de fleste minoritetsspråklige elever betyr det lesing på andrespråket som er norsk. Øzerk (2010) har utviklet NEIS-modellen, en pedagogisk modell som skal styrke elevenes norskspråklige utvikling etter en felles læreplan i norsk, samt styrke elevenes ferdigheter i lesing (Øzerk, 2010).

Skaalvik og Skaalvik (2007) er opptatte av at læring, selvoppfatning og motivasjon må ses i sammenheng. Elevenes selvoppfatning har betydning for elevenes motivasjon og læring. Læringsmiljø, læringsstrategier og organisering av undervisning kan legges til rette for gode læringsprosesser (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

Jeg er interessert i språk og hva som kan være viktige faktorer for å lære språk på en god og effektiv måte. Det ønsker jeg å undersøke litt nærmere, ved å spørre dem som har opplevd det selv. Jeg tenker at miljøet rundt ungdommen er viktig, det er grunnleggende å ha venner og trives. Det skal være et godt læringsmiljø på skolen, hvor elevene skal kunne samhandle med hverandre. Det skal være aksept for elevenes tradisjon og kultur, og alle skal oppfordres til å være aktive og delta. Når eleven føler seg inkludert og verdsatt, er det muligheter for å lære og utvikle seg videre. Læreren har ansvar for undervisningen og innehar en viktig rolle. Hva slags type undervisning som fungerer? Hvordan kommuniserer læreren med elevene, hva gjør læreren for at elevene skal lære best mulig? Hvordan er undervisningen tilpasset elevene, hvordan lærer de best, hva motiverer dem til å lære. Andre faktorer som kan påvirker språkutviklingen, er blant annet språklig aktivitet (både morsmål og norsk) og foreldres utdanningsbakgrunn.

Hovedmålsettingen med denne masteroppgaven er å søke ny kunnskap om hva elevene selv erfarer hvordan de lærer best. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling med forskerspørsmål:

”Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?”

- *Hvordan oppfatter elevene morsmålets betydning i norskopplæringa?*
- *Hvordan oppfatter elevene å få tilpasset opplæring?*
- *På hvilken måte oppfatter elevene at trivsel, deltakelse og anerkjennelse kan medvirke i norskopplæringa?*
- *Hva oppfatter elevene om lærerens rolle i norskopplæringa?*

1.3 Begrepsavklaringer

Det er enighet i de fleste politiske partier at kulturelt mangfold er en berikelse for samfunnet vårt. Det flerkulturelle Norge rommer en rekke ulike folkegrupper. Mange av disse gruppene er minoriteter i det norske samfunnet. Ifølge Meld. St. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Norge* er en minoritet en gruppe som utgjør et mindretall, som skiller seg ut fra flertallet i samfunnet ved sin etniske bakgrunn, religion eller språk. Vi kan skille mellom tre ulike minoritetstyper: 1) Urfolk er etablert på territoriet før staten: samer. 2) Nasjonale minoriteter med opphavlig eller langvarig tilknytning til

territoriet: kvener, skogfinner, jøder, romanifolket (tatere eller reisende) og romfolket (sigøynere). 3) Innvandra minoriteter med relativt ny tilknytning til territoriet: arbeidsinnvandrere, flyktninger, personer med oppholdstillatelse på humanitært grunnlag, familiegjennforente og asylsøkere (Meld. St. 15, 2000-2001).

I NOU (2010) *Mangfold og mestring*, kap. 2.4 defineres elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Utdanningsetaten legger denne definisjonen til grunn ved innskriving til grunnskolen. Imidlertid brukes begrepet annerledes i barnehagesektoren. Der er begrepet minoritetsspråklig knyttet til rapporteringen av antallet barn som utløser en rett for kommunene til et særskilt tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Minoritetsspråklige barn defineres her som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk. Når det gjelder barn med svensk, dansk eller engelsk som morsmål, kan disse barna i de fleste tilfeller kommunisere med andre i barnehagen og omfattes derfor ikke av tilskuddsordningen (Kunnskapsdepartementet, u.å)

Videre i NOU (2010) defineres morsmål som det språket man lærer seg først, og kan betegne det språket en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med. Det kan derfor også betegnes som førstespråk. Morsmål snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål. En person som har vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, er tospråklig. En person er også tospråklig om vedkommende i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk. En person betegnes som flerspråklig hvis han eller hun er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. Tidligere ble begrepet fremmedspråklig benyttet om personer som ikke har norsk som morsmål, men anses som et negativt ladet begrep fordi forstavelsen "fremmed" vil kunne skape avstand. Begrepet minoritetsspråklig kan tidvis også oppfattes som et uheldig begrep, fordi det assosieres med mangler ved personers kompetanse. Dermed er det fare for å undervurdere ressursene som minoritetsspråklige personer besitter. Betegnelsen "med et annet morsmål enn norsk" kan være mer presist. Det uttrykker at personen har et fullverdig førstespråk, samtidig som det viser utfordringen i opplæringssituasjonen, det vil si at opplæringen foregår på personens andrespråk. Begrepene flerspråklig og tospråklig uttrykker et positivt kjennetegn for barn, ungdom og voksne med innvandrerbakgrunn, fordi de gir uttrykk for en kompetanse som disse gruppene har (Kunnskapsdepartementet, u.å).

I min problemstilling har jeg valgt å bruke begrepet minoritetsspråklig nettopp fordi jeg ser og vil vise at disse elevene er i mindretall, de har et annet språk, annen kultur og religion enn den norske majoriteten. Elevene jeg skal forske på, har kommet til Norge i løpet av sin barndom. De kan sitt morsmål eller førstespråk, noen kan flere språk før de kommer til Norge. De skal lære seg norsk, som blir å betrakte som ett av deres andrespråk.

1.4 Minoritetsspråklige elevers rettigheter

Minoritetsspråklige elever har rettigheter til opplæring i den norske skolen. Organiseringen av opplæringen utføres noe forskjellig i ulike kommuner avhengig av kompetanse og ressurser. Tilpasset opplæring er et overordnet pedagogisk prinsipp som er nedfelt i Opplæringslovens § 1-3 (Opplæringslova, u.å). Her kan vi lese at alle elever har rett til tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger.

1.4.1 Rettigheter og læreplaner

I Opplæringslova § 2-1, 2. ledd. kan vi lese om rettigheter minoritetsspråklige elever i grunnskolen har: ”Retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynlig at eleven skal være i Norge i mer enn 3 måneder. Plikten til grunnskoleopplæring begynner når oppholdet har vart i 3 måneder” (Opplæringslova, u.å). Å utvikle norskferdigheter er av stor betydning for elever med et annet morsmål enn norsk, her innehar de også visse rettigheter for å få særskilt norskopplæring til de kan tilstrekkelig norsk for å delta i vanlig opplæring i skolen. I Opplæringsloven § 2-8 *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter* kan vi lese at:

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

Elever i videregående skole har de samme rettighetene i Opplæringslovens § 3-12.

Videre kan vi lese i Opplæringsloven § 2-8 at skolen må gjennomføre kartlegging av elevens språklige ferdigheter i norsk, og foreta en vurdering av hva eleven trenger av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, u.å). NOU (2010) *Mangfold og mestring* framhever prinsippet om langvarig andrespråkopplæring. Utvalget referer til forskning som viser at det å lære et andrespråk så godt at det fungerer som fullverdig opplæringspråk, tar fra 5 til 7 år. Utvalget peker derfor på viktigheten av langvarig og systematisk språkopplæring for

minoritetsspråklige elever. Dersom elevene ikke utvikler tilstrekkelige ferdigheter i norsk, vil de sakke akterut i sin faglige utvikling i de ulike fag (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

Ifølge Hauge (2014) skal det gjennom læreplanene i skolen legges vekt på at elevene skal utvikle de grunnleggende ferdighetene som er: uttrykke seg muntlig, kunne lese, kunne regne, kunne uttrykke seg skriftlig og kunne bruke digitale verktøy. Lærere som har minoritetsspråklige elever, må ha kjennskap til hvordan det skal tilrettelegges for språklæring for elever som har norsk som andrespråk (Hauge, 2014). Det foreligger tre læreplaner som kan tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever; læreplan i grunnleggende norsk, læreplan i norsk og læreplan i morsmål for språklige minoriteter.

I Meld. St. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* kan vi lese:

For å bedre minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter og derved øke deres læringsutbytte er det utarbeidet en nivåbasert læreplan i grunnleggende norsk som kan benyttes uavhengig av årstrinn. Så snart elevene har nådd et tilstrekkelig ferdighetsnivå i norsk, skal de følge opplæring etter ordinær læreplan (Meld. St. 23, 2007-2008).

Ifølge Øzerk (2014) er målgruppen for læreplan i grunnleggende norsk morsmålsdominante minoritetsspråklige elever som ennå ikke har utviklet gode nok norskspråklige ferdigheter til å følge ordinær opplæring.

Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, u.å-a) kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Læreplanen understreker betydningen av morsmålet for elevenes tilegnelse av norsk, spesielt for elever som ikke kan lese og skrive. Når elevene får bruke morsmålet i leseinnlæringen, kan de sammenlikne morsmål med norsk (Utdanningsdirektoratet, u.å-a). Både Læreplan i morsmål for språklige minoriteter og Læreplan i grunnleggende norsk er nivåbaserte og skal kunne brukes uavhengig av alder og årstrinn i opplæringen (Hauge, 2014).

1.4.2 Organisering og tilrettelegging av norskopplæring for minoritetsspråklige elever

Opplæring i norsk kan gjennomføres i egen gruppe inntil de kan delta i majoritetsspråklig opplæring. Opplæringen kan også organiseres både sammen med majoritetsspråklige og i egen gruppe. Uansett er det viktig at elevene får et tilbud tilpasset deres forutsetninger. I Opplæringsloven §1-3 kan vi lese at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten" (Opplæringslova, u.å.). Ifølge Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* betyr det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte. Med tilpasset opplæring forstås de tiltak som skolen iverksetter for å sikre at

eleven får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltakene kan være organisering av undervisning, varierte arbeidsoppgaver, lærestoff og pedagogiske arbeidsmetoder. Det handler om å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet (Meld. St.18, 2010-2011).

Avhengig av lokale forhold tilrettelegges opplæringen av minoritetsspråklige elever ulikt i de forskjellige kommunene. Uansett er intensjonene i Kunnskapsløftet i *Prinsipper for opplæringen* at alle barn i Norge sikres lik rett til opplæring:

Tilpassa opplæring innafor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også å kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, u.å-b, s. 6).

Dette sier noe om at uansett hvor gammel du er, hvor du kommer fra, om du er jente eller gutt, hvilket språk du snakker, skal du ha mulighet til å utvikle deg best mulig, at du skal føle deg inkludert og forholdene for læring skal være best mulig tilpasset deg.

Ifølge Hvistendahl (2009) har nyankomne elever i grunnskolen mulighet til å gå i mottaksklasser med utvidet norskopplæring i ett år. Elever som alfabetiseres kan gå i to år før de begynner i ordinære klasser. For minoritetsspråklige elever mellom 16-20 år finnes egne klasser med grunnskoleopplæring. I videregående opplæring er et vanlig tilbud tilrettelagt forberedende vg1 for elever uten norsk grunnskoleutdanning, enten med tilsvarende utdanning eller med noen få år i norsk grunnskole. Dette kurset kan tilbys over flere år, men det er ikke kompetansegivende, og går utenom de 3 årene med rett til videregående opplæring. Opplæring av elever fra språklige minoriteter går i retning av færre særordninger og større vekt på individuelt tilpasset opplæring (Hvistendahl, 2009). An-Magritt Hauge (2014) peker på noen grunnleggende prinsipper for læring som må være styrende for organiseringen av opplæringstilbudet. Elevene må forstå hva som skjer i opplæringen, og de må oppleve mestring. De må se mening og forstå sammenhenger i skoleaktivitetene. Det er også veldig viktig at elevene blir anerkjent og inkludert (Hauge, 2014). Øzerk (2014) skriver at tospråklig opplæring er den beste formen for tilpasset opplæring når det gjelder språklige minoriteter. Tospråklig opplæring fører til at både elevens morsmål og samfunnets språk inkluderes. Slik får alle elever mulighet til å delta i opplæringen på like vilkår (Øzerk, 2014).

1.5 Oppgavens struktur

Jeg har bygd opp masteroppgaven i fem hovedkapitler. I første kapittel introduserer jeg oppgavens tema og grunnlag for masteroppgaven. Jeg presenterer oppgavens problemstilling og forskerspørsmål.

Videre definerer jeg noen begreper og redegjør for minoritetsspråkliges rettigheter til opplæring i den norske skolen. Innledningen avsluttes med oppgavens oppbygging.

I kapittel to gjør jeg rede for relevant teori. Jeg har valgt emner som jeg anser å være aktuelle i forhold til masteroppgavens problemstilling. Teorikapittelet er delt i tre hoveddeler. Den første delen er det overordnede prinsippet tilpasset opplæring. Jeg ser på den tospråklige situasjonen og tilrettelegging av norskopplæring. Den andre delen omhandler inkludering og læring. Jeg ser på Salamancaerklæringen, Olsens teori om inkludering og ulike innlemmingsstrategier. Videre presenterer jeg ulike syn på læring, og drøfter hva kommunikasjon, relasjoner, lærerrollen og elevmedvirkning har å si for motivasjon og læring. I del tre er tema språk, identitet og kulturforståelse. Språk og kommunikasjon er sentrale faktorer i danning av identitet, sosial nettverksteori og kulturforståelse, som igjen får betydning for læring.

Kapittel tre er oppgavens metodedel. Her beskriver jeg valg av metode og forskerdesign. Jeg drøfter reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn jeg som forsker bør ta i et mastergradsprosjekt. Jeg har hovedsakelig valgt å støtte meg til teoretiske perspektiver fra Dalland (2014) og Kvale og Brinkmann (2012).

I kapittel fire blir empirien presentert og analysert. Jeg presenterer og tolker datamaterialet, og drøfter funn i lys av teori presentert i teorikapittelet.

Kapittel fem består av oppsummering av funn jeg har kommet fram til etter min analyse av empiri. Kapittelet avsluttes med svar på oppgavens problemstilling.

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teoretiske perspektiver og rammebetingelser som ligger til grunn for å belyse oppgavens problemstilling *"Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?"* Problemstillinga, forskerspørsmålene og intervjuguiden gir meg tre hovedperspektiver: 1) tilpasset opplæring, 2) inkludering og læring, samt 3) språk, identitet og kulturforståelse.

2.1 Tilpasset opplæring

I den første delen av teorikapittelet presenterer jeg hva noen forskere legger i begrepet tilpasset opplæring. Det kan være ideologi, politikk, kvalitet ved opplæringen og skolens virksomhet. Tilpasset opplæring omtales i en smal og en vid forståelse, der samspill mellom individ og miljø er viktige faktorer. På den ene siden kan tilpasset opplæring forstås i forhold til elevens læring, på den andre siden i forhold til lærerens undervisning. Tilpasning og differensiering er begreper som kan henge sammen. Videre ser jeg litt nærmere på tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring i flerspråklig perspektiv. Underveis er det viktig å ha den tospråklige situasjonen in mente. Til slutt ser jeg på ulike strategier og tilrettelegging for norskopplæring.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2014) er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i Opplæringsloven § 1-3 (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Opplæringsloven kan vi lese ”Opplæringa skal tilpassast evnene og førestenadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven § 1-3, u.å.). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp som gjelder for alle elever i norsk skole og innebærer at alle elever har rett til å få tilrettelagt en undervisning som er tilpasset og er i samsvar med egne evner og forutsetninger. I Meld. St 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* kan vi lese at lærere må være opptatte av hvordan de skal legge til rette for at den enkelte elev skal lære mest mulig, gjennom lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskelighetsgrad. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte. Samtidig kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individrettet opplæring. I tilpasset opplæring handler det om å skape god balanse mellom forutsetningene og evnene til den enkelte elev og lærerens organisering av undervisningen i fellesskapet, som elevene er en del av. Dette krever kompetanse hos skolen og lærerne som skal lede læringsprosessene, og forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer egen praksis (Meld.St. 18, 2010-2011).

Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s.7) viser til at faglitteraturen skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Forståelsen av at hver elev skal ha hvert sitt individuelt tilpassede undervisningsopplegg, kalles en smal, individualistisk forståelse av tilpasset opplæring. Det er en oppfatning at tilpasning består av ulike metoder, konkrete tiltak og bestemte måter å gjennomføre opplæringen på, og omtales også som en instrumentell orientering og forståelse. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er en mer overordnet måte å forstå undervisning på. Den preger hele skolens virksomhet, noe som betyr at det kreves en overordnet og omfattende strategi for skolevirksomheten

for at alle elever skal få god opplæring. Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen. Opplæringen skal legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap, der medelevene er ressurser i læringsarbeidet. I sin rapport om tilpasset opplæring skriver Bachmann og Haug (2006) videre at det meste av forskningen plasserer sin tilnærming til begrepet i en politisk og ideologisk forståelse. Fra politisk hold gis det ikke noen bindende eller klare forslag til hvordan tilpasset opplæring kan fremmes eller identifiseres i skolens praksis. Begrepet har vært sentralt i ulike regjeringer med ulikt ideologisk grunnlag. Kari Spernes (2013) skriver at i 1920 fattet Stortinget et vedtak om at rike og fattige barn skulle gis samme mulighet til utdanning. I 1936 ble det forsøkt gjennom loven å redusere forskjellene mellom gruppene ytterligere, med mål om et fellesskap mellom barn uavhengig av sosial status skulle utjevne klassemotsetningene. Enhetsskoletanken og tanken om likhet innebar at alle barn hadde rett til samme utdanning. Bachmann og Haug (2006) registrerer at vi opp igjennom skolens historie ser en forskyvning fra fellesskapets enhetsskole over på den mer liberale og individsentrerte orienteringen i Kunnskapsløftet. Med Arbeiderpartiet, Gudmund Hernes og L97 skulle fortsatt enhetsskolen og fellesskapstenkningen være et viktig virkemiddel for alles rett til lik utdanning. Da Høyre kom til makten, gikk utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet i perioden 2001-2005 i en ganske annen retning hvor valgfrihet og individualisering ble rådende ideologier. Uavhengig av politiske ideologier eller strategier, er det enkelte aspekter og prinsipper som kan anses som generelle forutsetninger. Ifølge Bachmann og Haug (2006) bør tilpasset opplæring forstås som noe mer enn bestrebelse på individuell tilrettelegging. Tilpasset opplæring bør forstås som kvaliteter ved skolens virksomhet og får konsekvenser på alle nivåer og for alle aktører i skolesystemet. Hernes (2010) skriver at det kreves tett oppfølging for at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring. Lærerne må følge opp ungdommene bedre, foreldrene må følge opp sine ungdommer, skoleledelsen må følge opp sine lærere, kommunene og fylkene må følge opp skolene og lærebedriftene, og de sentrale myndigheter må ha et overordnet ansvar for oppfølging (Hernes, 2010). Samarbeid skole, hjem og lokalmiljø er en viktig del av tilpasset opplæring. Foreldre, foresatte og lokale aktører er viktig i dette arbeidet. I Læringsplakaten for Kunnskapsløftet kan vi lese: "Skolen og lærebedrifta skal: leggje til rette for samarbeid med heimen og sikre at foreldre/føresatte får medansvar i skolen. Leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte" (Utdanningsdirektoratet, u.å-b, s. 2). I en bred eller vid forståelse av tilpasset opplæring er det fokus på samspillet mellom individ og miljø. Læreren må nå sikre at den enkelte elev lærer gjennom hvordan det tilrettelegges for hele elevgruppa (Bachmann og Haug, 2006).

Jorun Buli Holmberg (2012) beskriver tilpasset opplæring som et overordnet tosidig begrep for læring og undervisning. På den ene siden handler det om elevens læring, på den andre siden om lærerens undervisning, noe som er to ulike prosesser. Læreren må ha elevens læring i fokus. Dette innebærer at når læreren tilrettelegger undervisningen, må han eller hun ta utgangspunkt i elevens ståsted, sterke lærings sider og måter å lære på. Lærerens betydningsfulle oppgave er også å legge til rette for et godt læringsmiljø, der eleven kan utvikle seg og oppleve mestring i samspill med andre. Opplæringen blir tilpasset til elevene når lærerens undervisning samsvarer med elevenes læring (Holmberg, 2012).

Erling Lars Dale og Jan Inge Wærness (2003) tar utgangspunkt i Opplæringsloven og definerer tilpasset opplæring slik;

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen. (Dale og Wærness 2003, s. 31)

Dale og Wærness (2007) skriver at tilpasset opplæring er et komplekst fenomen. Intensjonen er å inkludere alle elever i skolefaglige prosesser. Skolen må vise elevene hva de mestrer, og hva de bør jobbe videre med for å mestre mer. En slik læringskultur kan knyttes til flere kjennetegn, som at elevene lærer å sette kortsiktige, men realistiske og personlige mål som skal bidra til individuell forbedring og mestring, samt at skolen tilrettelegger for at valg av arbeidsplaner, oppgaver, tempo og arbeidsmåter og læringsstrategier som gir den enkelte elev optimale utfordringer. Eleven trenger videre å øve på og øke sin medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring, for å utvikle et personlig forhold til egen læring, for å ha mulighet til å se at de forbedrer seg. Det er skoleeiers ansvar å ha et vurderingssystem som gjør det mulig for eleven å se sin egen kompetanseutvikling, og det er blitt mer vanlig å gjennomføre kartlegginger og elevsamtaler. Når elevene blir vurdert og får karakter på et læringsarbeid, bør vurderingen følges opp av en samtale om hva som førte til dette resultatet og hva eleven kan gjøre for å opprettholde resultatene, og hva eleven kan gjøre for å oppnå bedre resultater. Det er viktig at eleven blir gjort kjent med kriteriene som gjelder for vurdering av sitt arbeid, og at elevvurderingen gir eleven forståelsen av seg selv som en lærende person (Dale og Wærness, 2007). Slemmen (2013) skiller mellom to typer vurdering; vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. I vurdering av læring vurderes arbeid som er gjort, i etterkant, for eksempel i form av prøver, og gir informasjon om elevens måloppnåelse ved avslutningen av opplæringen i et fag. Vurdering for læring er en måte å tenke framover på, der vurdering er et redskap for læring, og hvor elevene har en aktiv rolle i sin undervisning. Vurdering for læring består av muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som er direkte knyttet til læringsaktiviteten

som eleven jobber med, og brukes i den daglige kommunikasjonen eleven har med lærer og medelever i klasserommet. Vurdering for læring skal gi grunnlag for justeringer i undervisningen både for elev og lærer, og skal fremme elevenes læring og utvikling. Vurdering kan både hemme og fremme elevens læring i skolen. Hvis vurdering bare er karakterer og resultatbaserte prøver, kan elevenes motivasjon svekkes om de bare får dårlige karakterer. Dersom vurdering fokuserer på de vurderingsprosessene som gjøres underveis i opplæringen, og er mer enn prøver og karakterer, kan vurdering fremme læring (Slemmen, 2013).

Det er mange gode tanker og intensjoner om tilpasset opplæring, og lærerne kan også være positive til det. Hvordan skolene og lærerne makter å gjennomføre det i praksis kan være annerledes. Dale, Wærness og Lindvig (2005) har gjennom sitt differensieringsprosjekt forsket på videregående skoler. Ifølge Dale, Wærness og Lindvig (2005) innebærer differensiering å skille ut eller skjelle mellom, gjennom å skape forskjell og ulikhet. For eksempel representerer organiseringen av den videregående opplæringen et differensiert utdanningstilbud; de yrkesfaglige og de studieforbereende utdanningsprogrammene. Dale, Wærness og Lindvig (2005) skiller mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Begrepet differensiert tilpasning representerer den etablerte forståelsen av differensiering i videregående opplæring, altså tilpasning som tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes evner og forutsetninger, med fokus på elevmedvirkning. Gjennom sin forskning i den videregående skolen ser de at fellesskapsundervisning er mest utbredt, og den vanligste formen for tilpasset opplæring er å gi individuell hjelp til elevene ved å la dem jobbe i grupper eller i par, der elevene grupperes etter pedagogiske prinsipper. Elevmedvirkning nedprioriteres, da det ses på som mer krevende. Lærerne organiserer undervisningen slik, fordi de oppfatter at de har en stor forpliktelse overfor de nasjonale rammene og vektlegger fellesskapsundervisning, der de har styring og kontroll på undervisningens progresjon, og sikrer læring (Dale, Wærness og Lindvig, 2005).

2.1.2 Tilpasset norskopplæring for minoritetsspråklige elever

I henhold til Kunnskapsløftet (LK 06) og Opplæringsloven har alle elever krav på at opplæringen og vurderingen i skolen tilpasses deres evner og forutsetninger. Opplæringen må tilrettelegges både for elevene individuelt og som gruppe. I Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* kan vi lese at tilpasset opplæring i all hovedsak skal skje innenfor rammen av fellesskapet. Tilpasset opplæring er et virkemiddel der alle elever uansett forutsetninger skal få tilrettelagt undervisning, der alle får utnyttet sitt potensiale for læring (Meld. St.31, 2007-2008).

Thor-André Skrefsrud (2015) skriver at økt migrasjon og globalisering har gjort den norske befolkning mer kompleks enn før. 15 % av befolkningen har innvandringsbakgrunn, i skolen er andelen 19 %. Videre skriver Skrefsrud (2015) at et viktig mål for skolen er å gjøre lærings- og utviklingspotensialet optimalt for alle elever, inkludert de som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger opp under dette målet ved å framheve betydningen av ulik kompetanse og ulike erfaringer i fellesskolen. Prinsippet viser til en individ-og systemorientert forståelse som gir elever en likeverdig tilgang og rett til en nivåtilpasset og aldersadekvat opplæring. Opplæringen skal videre ivareta elevenes sosiokulturelle bakgrunn, synliggjøre og anerkjenne elevenes språklige og kulturelle erfaringer (Skrefsrud, 2015). For å gjennomføre intensjonene om inkludering og likeverdig behandling, er tilpasset opplæring gjort til et overordnet prinsipp som skal gjennomsyre all opplæring i skolen, skriver Brit Synnøve Steinsvik (2014). Læringsaktivitetene og innholdet i dem skal ha en gjenkjennende og identitetsskapende funksjon overfor elevene gjennom å ta i bruk og verdsette deres kulturelle og språklige bakgrunn og erfaringer (Steinsvik, 2014).

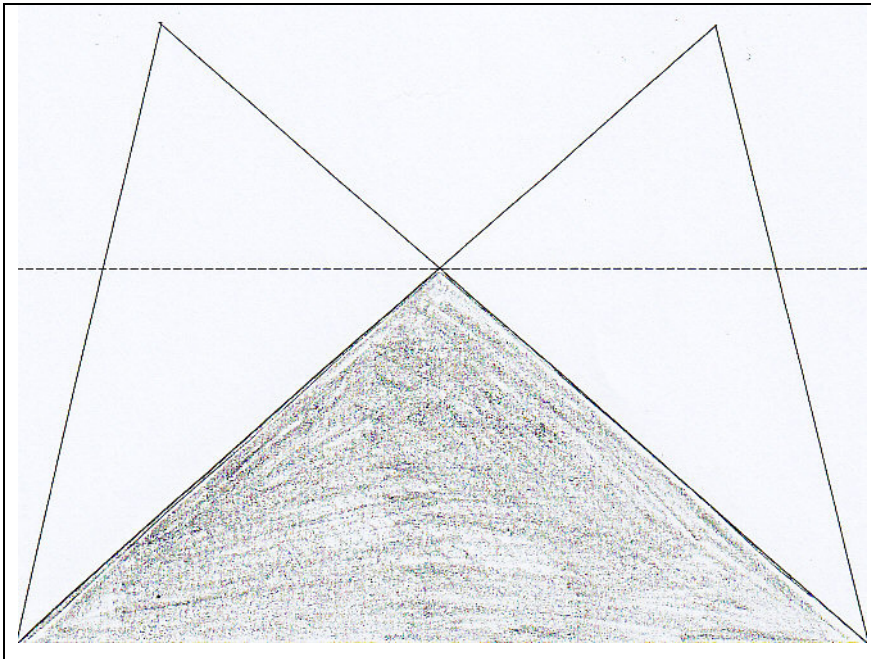
Thor-Ola Engen (2007) presenterer tre ulike strategier for opplæringen av flerspråklige elever. Den første er rent norskspråklig, der elevene arbeider med samme lærestoffet som de andre, men med enklere og færre oppgaver. Videre skriver Engen (2007) at en tospråklig tilnærming er bedre, da kan det gis grunnleggende lese- og skriveopplæring og tospråklig fagopplæring i elevens morsmål. En tredje strategi er at det tas hensyn til at elevene er andrespråkselever, der det ikke tas for gitt at skolens innhold og språk ikke er like kjent for alle.

2.1.3 Den tospråklige situasjonen

Før vi går mer inn på eksempler på strategier eller tilrettelegging for opplæring, vil jeg stoppe litt opp og se litt nærmere på den tospråklige situasjonen. De minoritetsspråklige elevene benytter to eller flere språk i ulike situasjoner og på ulike måter. An-Magritt Hauge (2014) refererer til den kanadiske språkforskeren Jim Cummins som legger fram at språkene har et felles underliggende fundament. Den tospråklige situasjonen kan illustreres gjennom isfjellmetaforen, se figur:

Overflatetrekk ved språk en

Overflatetrekk ved språk to



Isfjellmetaforen. Den tospråklige situasjonen jf Cummins 1984 i Hauge 2014, s 57.

Hauge (2014) skriver om isfjellet som har to topper, der den ene er språk en (morsmålet), mens den andre toppen er språk to (norsk). Toppene av isfjellet er over havoverflaten, markert med en stiplet horisontal linje. Her ligger overflatespråket, konversasjonsferdigheter, språkets flyt og mestring av språket i samhandling med andre. Hauge (2014) refererer til Cummins og Swain som kaller dette for Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Barn lærer seg dette overflatespråket ganske fort. Språklydene og grammatikken mestres relativt godt, avhengig av hvilket språk elevene har som morsmål.

Branca Lie (2007) skriver at språkstruktur og skriftspråkssystem i elevens morsmål kan komplisere norskopplæringen. Hvis språkstrukturen i elevens morsmål skiller seg sterkt ut fra det nye språket de lærer, krever det stor omorganisering av oppmerksomheten, og det blir desto mer komplisert å lære norsk. Mac Donald og Ryen (2014) skriver at i norsk, i likhet med de germanske språkene, er hovedstrukturen i en setning subjekt, verbal og objekt. Denne rekkefølgen har også vietnamesisk, kinesisk og thai. I språk som tyrkisk, tamil og hindi er rekkefølgen subjekt-objekt-verbal, mens i arabisk er strukturen verbal-subjekt-objekt. I noen språk er det ingen form for tidsmarkering av verb, mens i andre språk brukes verbet ikke bare til å markere tid, men også til å uttrykke hvordan noe skjer (Mac Donald og Ryen, 2014).

Hauge (2014) forklarer videre om isfjellteorien, at ordforrådet kan være lite, men siden vedkommende snakker så flytende og korrekt norsk, oppdages det ikke. Under havoverflaten er det et skravert felt som er felles for begge språkene. Hauge (2014) skriver at Cummins og Swain kaller dette feltet for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Her ligger den intellektuelle utviklingen, som kan være evne til å resonnerer og løse problemer, knekke lesekode og lagre skolefaglig læring. Det er avgjørende for skolen å utvikle elevenes CALP. Skolen skal stimulere elevene til å resonnerer, trekke slutninger og løse problemer. Dette gjøres gjennom oppgaveløsning og oppbygging av ordforråd innenfor ulike fagområder. Lite ordforråd og dårlig utviklede og organiserte begreper er for lite å bygge ny læring på. De nye begrepene må kunne knyttes til kjente begreper. De minoritetsspråklige elevene kan bruke mye kognitiv kapasitet for å huske nye ord de møter, og får ikke benyttet det nye ordet i bearbeiding av ny kunnskap. En god begrepsutvikling på morsmålet vil i stor grad kunne bidra til et stort ordforråd på norsk, forutsatt at elevene lærer den norske terminologien. Ofte vurderes elevens taleflyt (overflatespråket BICS) som god, og man kan feilaktig tro at eleven kan bruke språket som verktøy for skolefaglig læring. Det er derfor viktig for de minoritetsspråklige elevene å få en systematisk ordinnlæring, for å bygge opp ordforrådet sitt i norsk (Hauge, 2014). Spernes (2013) viser til Cummins' terskelnivåteori som går ut på at det kreves et visst språklig nivå for at tospråkighet skal være en positiv ressurs for elevene. Hvis eleven har utilstrekkelig kunnskap på begge språkene, kan det hemme eleven i den kognitive utviklingen. Hvis eleven har aldersadekvat kompetanse på ett av språkene, har det verken positiv eller negativ betydning for læring. Har eleven aldersadekvat kompetanse på begge språkene, kalles det balansert tospråkighet og har en positiv fordel (Spernes, 2013).

2.1.4 Tilrettelegging av opplæring

Ifølge Egeberg (2014) og Engen (2007) må skolen bruke strategier og legge til rette opplæringen slik at elevene får benytte det språket de behersker best når de skal lære noe nytt. Det tar tid å utvikle norskspråklige ferdigheter slik at norsk blir et godt nok redskap i opplæringen. Bruk av morsmål i opplæring kan fremme den faglige utviklingen (Egeberg, 2014; Engen, 2007). Hauge (2014) skriver at om det ikke er tilgang til tospråklig fagopplæring fordi det ikke finnes lærer, kan det likevel tilrettelegges for at eleven får bruke morsmålet sitt i opplæringssituasjonen, ved å skaffe ordbøker eller ha temaopplegg på nett. Eldre elever kan hjelpe yngre elever, og foreldre kan oppmuntres til å samtale med barna sine om temaer det arbeides med på skolen.

Det stilles store krav til lærerens tilrettelegging, også gjennom nye arbeidsformer som samarbeidslæring og prosjektarbeid. Det er store muligheter for de minoritetsspråklige elevene både i

utviklingen av norskerferdigheter og benytte sine erfaringer og kunnskaper i slike elevaktive arbeidsformer. Læreren må passe på at elevene får mulighet til å være aktive i sin kunnskapsinnhenting og i kommunikasjon med de andre elevene (Hauge, 2014). Kamil Øzerk (2010) skriver at når nytt vanskelig fagstoff skal gjennomgås, kan man benytte gode og tydelige illustrasjoner samt gi elevene mulighet til å gjøre konkrete erfaringer med temaet, slik at de opplever at de lærer noe. Denne måten gagnar alle elever, både majoritets- og minoritetsspråklige. Øzerk (2014) understreker også viktigheten av at skolen tar hensyn til elevenes forkunnskaper. Dette fundamentet, hva eleven allerede kan, er det de kan begynne å forstå omverdenen med, før de kan utvikle seg videre. Øzerk (2010) er opptatt av at opplæring er en kommunikativ prosess, som innebærer at elevene møter muntlig språkbruk og skriftlige tekster i et stort omfang. Gode opplærings situasjoner er en forutsetning for at den enkelte elev deltar aktivt i læreprosessene. Elevene trenger tilpassete vilkår for å forstå og danne seg mening og gjøre seg forstått. Øzerk (2010) har utviklet NEIS-modellen der han opererer med fire representasjonsformer. Representasjonsformene berører det som skjer på det mentale planet, og det som elevene møter av lærestoff i opplæringen. Gjennom å ta i bruk en eller flere passende representasjonsformer, kan læreren gjøre ting forståelig for elevene. Betegnelsen "NEIS-modellen" stammer fra forbokstavene til de fire representasjonsformene: Naturlig, Enaktiv, Ikonisk og Symbolsk. I den naturlige representasjonsformen ledsages språkbruken av konkrete, naturlige ting, gjenstander og lignende. Dette konkrete nivået har en forståelsesfremmende effekt og en læringsfremmende virkning når elevene møter det norske språket, og passer best for elever på lavere årstrinn. Det neste nivået kalles den enaktive representasjonsformen. Her ledsages språket av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner. Lærerne kan ta i bruk aktivitetsbasert opplæring og benytte seg av handlinger, drama og demonstrasjoner. Denne formen fremmer forståelse av det talte og det skriftlige språket, og passer best for elever på lavere årstrinn. Det tredje nivået tar i bruk den ikoniske representasjonsformen. Lærerne kan benytte audio-visuelle læremidler og materiell som for eksempel bilder, plakater, plansjer, kart, illustrasjoner, filmer og liknende. Dette nivået passer for alle elever på alle årstrinn. Det høyeste nivået er også for alle elever på alle årstrinn, og er den symbolske representasjonsformen. Lærestoffet blir stadig vanskeligere, elevene møter flere og mer omfattende tekster i lærebøker, databaser, digitale ressurser og i timene. Nye begreper og ideer, faglige ord, uttrykk og prinsipper blir vanskelig å forklare via de lavere representasjonsformene. Symbolsk representasjon brukes da gjennom språket. Synonymer, antonymer og eksempler kan benyttes for å hjelpe elevene til ny forståelse (Øzerk, 2010).

Hauge (2012) skriver at den metodiske tilnærmingen i språkopplæringen til de minoritetsspråklige er svært sentral, noe som blant annet innebærer at elevene må få gode muligheter til å samtale og få aktiv

lytte- og forståelsestrening. De trenger også økning i ordforrådet. Videre har elevene behov for fonologisk trening for å kunne uttrykke seg bedre, og som et grunnlag for skrive- og leseopplæringen. De må også lære grammatiske regler. Før de møter en ny tekst, må de få en førforståelse av innholdet i teksten. Etter hvert må de lære seg språksosiale regler i møte med ulike situasjoner. Elevene må lære seg språklige metaforer, billedbruk, ordtak og spesielle uttrykk, og de må få arbeide med tekster som gir identifikasjon og perspektivutvidelse. De minoritetsspråklige elevene skal få et tilbud tilpasset sine behov, og ikke tilpasse seg de majoritetsspråklige elevene (Hauge, 2014). Når det gjelder tilpasset opplæring og læreplan for de minoritetsspråklige elevene, henviser Øzerk (2014) til læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter som ble fastsatt i 2007. Læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en plan for elevenes språklige læring og utvikling, og er et redskap for elevenes skolebaserte språklæring (Øzerk, 2014). På Utdanningsdirektoratets nettside kan vi lese om formålet for læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter:

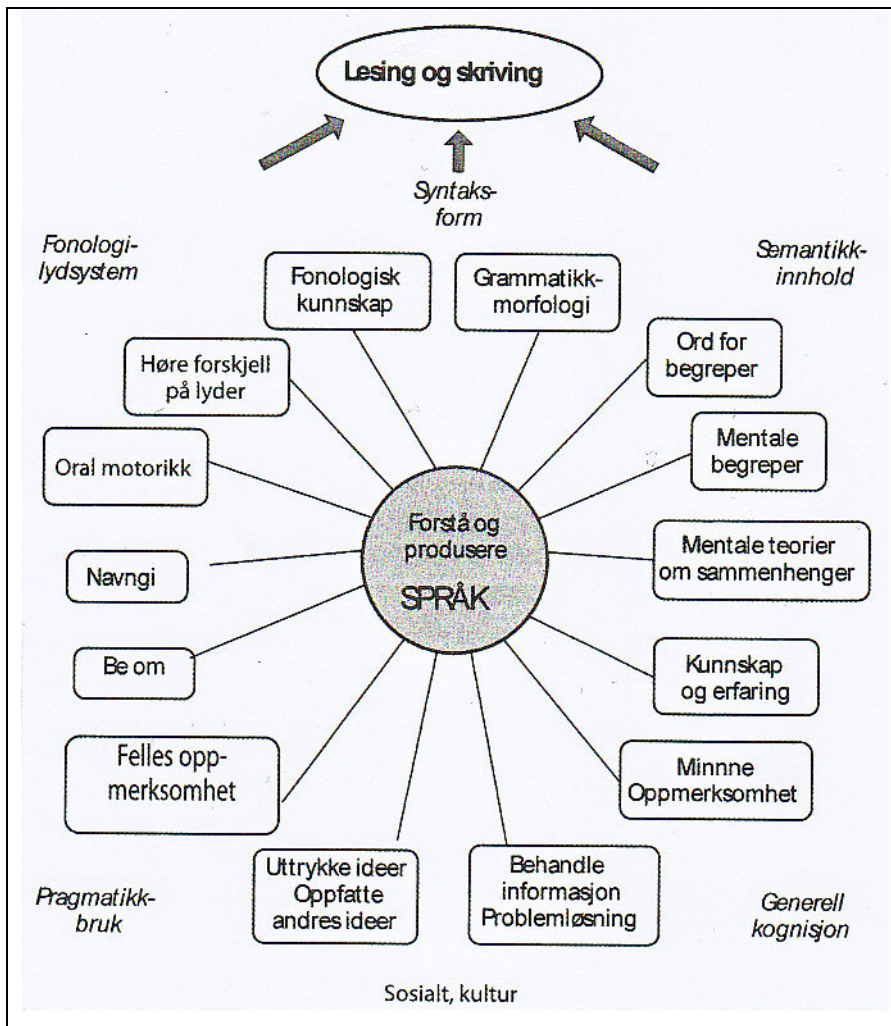
Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kan brukes både i grunnskolen og i videregående opplæring. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven og skal ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007) .

Øzerk (2014) skriver at grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter beskriver kompetansemålene, tydeliggjør hva målet for opplæringen er, og hva elevene skal kunne på ulike nivåer (Øzerk, 2014). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal ses i sammenheng med den ordinære norskplanen og de øvrige læreplanene. Et hovedmål er utvikling av språklig selvtilit og trygghet, og skal fremme norskspråklig utvikling slik at elevene kan følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk, ifølge veilederen for språkkompetanse i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Det er mye elevene skal lære seg, og det å kunne lese er svært viktig. Ifølge Kunnskapsløftet (LK 06) er lesing en av de fem grunnleggende ferdigheter som skal ivaretas i alle fag. Torleiv Høien (2014) refererer til nasjonal og internasjonal forskning som viser at minoritetsspråklige elever ofte leser dårligere enn majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever er overrepresentert blant de som strever på skolen. Det er lettere for minoritetsspråklige elever å bli gode i ordavkodning, leseflyt og rettskriving, enn leseforståelse og tekstskriving. Dette fordi de mangler ordforråd og erfaringsbakgrunn. Lærernes kunnskap om lesing og leseprosessen med nær oppfølging av eleven gir gode resultater. Å få leseopplæring både på morsmålet og andrespråket fører til gode leseferdigheter (Høien, 2014). Vigdis Alver og Elisabeth Selj (2014) er også opptatte av norskopplæring gjennom lesing. I læreplan i grunnleggende norsk (2007) skal elevene forstå hovedideen i enkle faglige tekster,

informasjonstekster og beskrivelser på nivå 1. Minoritetsspråklige barn og unge må kunne bruke teksten som et viktig redskap for å lære seg nytt stoff, samtidig som de lærer seg norskspråklige ferdigheter. Ordforrådet er sentralt når vi skal forstå en fagtekst. Elevene skal lære seg emnerelaterte fagord, men også emnenøytrale fagord og uttrykk som brukes for å beskrive, systematisere og forklare emnet. Slike ord og uttrykk brukes i andre sammenhenger også, men læreren er ikke alltid oppmerksom og kan ta det for gitt at elevene forstår innholdet. Teksten krever stor oppmerksomhet hos den som leser, for å få med seg alle detaljene som også gir en helhetsforståelse. Leseforståelsen kan bli påvirket hvis det blir mange hindringer i teksten i form av mange delvis kjente og ukjente ord og uttrykk. I undervisningen er ofte teksten sentral. Vi vet også at tekstmengden øker i ungdomsskolen og på videregående skole. Læring motiveres gjennom utprøvende kommunikasjon og målrettet samhandling om krevende oppgaver som ligger innenfor det elevene kan mestre. Arbeid med tekstforståelse og utvikling av språkferdigheter må være gjennomgående i alle fag. Alle lærere må støtte hverandre i en felles grunnleggende språkpedagogisk tilnærming som går på tvers av de forskjellige fagene (Alver og Selj, 2014).

Egeberg (2014) har konstruert en modell der vi kan se hvordan det kognitive systemet og språkssystemet henger sammen med lesing og skriving:



Kopi av Egebergs modell (2014, s. 57)

De ulike ferdighetene i figuren tenkes som hjelp til å avdekke funksjoner i språkssystemet slik at det kan tilrettelegges pedagogisk for styrker og svakheter. Ferdighetene påvirker hverandre gjensidig. Med bedre ordførråd utvikles begrepssystemet. Gode fonologiske ferdigheter gjør at elevene lettere oppfatter og lærer ord og nyanser i språket. Språklig bevissthet får mye å si for avkoding og leseforståelse. Kvaliteten på samspill, dialog, språkbruk og læringsmiljø er viktig for utvikling av språk, og i norskopplæringen. Dette og alder, evner, motivasjon, tidligere kunnskap og språkferdigheter vil påvirke hvor lang tid det tar å lære seg norsk. En elev som starter læring av et nytt språk i første klasse, vil bruke 4-8 år på å beherske dette som læringsspråk like godt som jevnaldrende norskspråklige elever (Egeberg, 2014). Vi kan se av modellen til Egeberg (2014) at hver lille del av språket er nødvendige for å danne en helhet, en helhet som igjen henger sammen med andre kognitive systemer. Språkssystemets deler, evner, det sosiale, lesing og skrivning og forståelse er avhengige av hverandre og henger sammen. Ifølge Erling Lars Dale (2012) eksisterer det en gjensidig relasjon

mellom elevenes språk og de virkeligheter de handler i. Elevene lærer å forstå begrepene i fagene ved å delta i menneskelige livsformer som for eksempel i faget matematikk; telling, måling, statistikk, teknologi, design og arkitektur. Avgjørende for læring av språk er sammenvevingen av ord, symboler, setninger og handlinger. Del av en aktivitet kan være å bruke et ord. Elevens forståelse av ordets betydning kan uttrykkes i elevens anvendelse. Ord og aktivitet er helt sentralt for språklæring (Dale, 2012). For å forstå helheten, må elevene både ha muligheten til å se hele bildet, men også gå ned på detaljnivå og analysere, forstå og lære seg de enkelte delene. Læreren har en stor oppgave når hun eller han skal hjelpe elevene til å forstå helheten og delene, alt fra hvordan ord uttales, hvordan de skrives, hva de betyr samt bruke dem til daglig. Læreren skal se den enkelte elev og tilpasse individuelt ut fra hvert menneskes forutsetning. Hva er mulig i det daglige arbeidet? Hvor mye makter læreren å tilpasse undervisningen, og hvordan finne en levelig balanse? Roald Jensen (2009) skriver at å nå den enkelte elev gjennom individuell tilrettelegging er krevende og umulig i praksis over tid. Læreren må henvende seg til hele gruppa av elever i organiseringen av sin undervisning. Dette kan blant annet løses gjennom felles oppmerksomhet, tydelige læringsmål, aktivering av forkunnskap, samt koble sammen fag for å skape helhet. Man må gi elevene tid til å reflektere slik at de kan svare på spørsmål som gis slik at de lærer seg å sette ting inn i en større sammenheng og får en god forståelse (Jensen, 2009).

Opplevs de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn som en ressurs eller et problem for skolen? Blir undervisningen tilpasset elevene, eller må elevene tilpasse seg undervisningen? Hauge (2014) skriver om flere forskere, blant annet Cummins og Myklebust som peker på at de minoritetsspråklige elevenes erfaringer og verdier underkommuniseres og diskrimineres. Lærerne ser ikke den ressursen de minoritetsspråklige elevene kan bidra med til fellesskapet, og benytter ikke muligheten til perspektivutvidelse. Hauge (2014) viser til en undersøkelse som Svendsen har gjort i Osloskolen. Elevenes flerspråklige kompetanse overses og usynliggjøres, fordi den ikke inkluderes i undervisningen. Den forblir en taus og ubrukt ressurs. Det kan se ut som at norsk er det synlige språket i klasserommet. Flerspråklige elever opplever at deres språkkunnskaper ikke har noen verdi. Alle elever skal få bekreftelse på sin identitet på skolen, derfor er det viktig at skolene anerkjenner og støtter elevenes morsmål og kulturelle bakgrunn. Også i et sosialiseringperspektiv bør morsmålet brukes som en del av den tilpassete opplæringen. I Norge er det flerkulturelle området integrert i rammeplan for den nye grunnskolelærerutdanningen. De er også nedfelt i høgskolenes og universitetenes egne planer. Framtidens lærere får innsikt i å håndtere språklig og kulturelt mangfold (Hauge, 2014). Spørsmålet er om skolene fortsatt er så institusjonaliserte i sin "gamle" form at de ikke

benytter seg av ny kompetanse, eller om de nå vil gripe denne sjansen til å inkludere alle elevene i fellesskapet og tilpasse undervisningen deretter.

2.2 Inkludering og læring

Med Salamancaerklæringen (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) kom noe av grunnlaget for begrepet inkludering. I denne andre delen av teorigapittelet vil jeg se litt på hva som menes med inkludering, også sett i sammenheng med integrering, segregering, assimilering og sosialisering. Inkludering finnes i større perspektiv, i demokratiet, og i et pedagogisk perspektiv, og de henger sammen. Begrepet tilpasset opplæring favnes av inkluderingsbegrepet. Videre i kapittelet ser jeg på noe av det som kan forstås som læring. Hva motiverer oss til læring, og hva har kommunikasjon, dialog og relasjoner å si for læring og læringsmiljø?

2.2.1 Salamancaerklæringen og inkludering

Inkluderingsbegrepet står sentralt i Salamancaerklæringen (1994). I Salamanca i Spania juni 1994 ble erklæringen undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge. Salamancaerklæringen består av 85 artikler som beskriver hensikten med inkluderende undervisning (UNESCO, 1994). På nettsiden til Nasjonalt Kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU 2014) kan vi lese en artikkel om at skolen skal imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. Skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive midlet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt oppnå at alle barn får opplæring. Norge har forpliktet seg til denne erklæringen som legger føringer for undervisnings- og skoletilbud til alle barn (NAKU, 2014), noe som framkommer i Meld.St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* der det fokuseres på inkludering:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. (Meld St.30 (2003-2004), s. 85).

Mirjam Harkestad Olsen (2009) skriver at inkludering som begrep knyttes opp mot skole og undervisning, fra inkluderende ideologi til inkluderende tiltak. Inkludering handler om det skolen konkret gjør i forhold til elevene, og i tillegg innebærer en vellykket inkludering en felles visjon og en holdning fra alle aktører med skolens ledelse. Administrativ støtte og ledelse er en forutsetning når inkludering angår hele skolen som system. Både tilpasset opplæring og inkludering forutsetter et

systemperspektiv. Kriteriene for å oppnå tilpasset opplæring sammenfaller mye med kriteriene for å oppnå inkludering. Tilpasset opplæring dreier seg om elevens faglige nivå, kapasitet og beste måte og lære på, noe som ivaretar det faglige aspektet i tanken om inkludering. Inkluderingsbegrepet er større og har tre dimensjoner; den faglige, den sosiale og den kulturelle. I et inkluderende perspektiv vil faglig inkludering alltid være i symbiose med sosial og kulturell inkludering. Olsen (2009) har konstruert en modell; inkluderings treenighet, der de tre dimensjonene synliggjøres. Eleven beveger seg kontinuerlig innenfor de tre dimensjonene. Olsen (2015) skriver at dersom vi bare arbeider med faglig inkludering, for eksempel undervisning i et rom alene med lærer, vil trolig den sosiale inkluderingen påvirkes negativt, og eleven opplever ikke å være inkludert. Likeledes er det vanskelig å ha en inkluderende skole hvis det kulturelle elementet er fraværende. Kjenner ikke eleven seg igjen i skolekulturen, kan den oppleves fremmed. Olsen (2015) viser til Farrel som skriver at det er fire faktorer som må være tilstede for at et fenomen kan kalles inkludering. Eleven må være fysisk tilstede i klasserommet, eleven må møte aksept og anerkjennelse fra øvrige elever og institusjonens medarbeidere, og eleven må delta aktivt i fellesskapets aktiviteter. Det må også være rom for positiv selvutvikling for eleven i skolen, både faglig, sosialt og personlighetsmessig. De fire områdene viser til forhold utenfor eleven selv og støtter betydningen av hele organisasjonen som ansvarlige for å nå målet om en inkluderende skole (Olsen, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2007) skiller mellom tre typer kriterier for å vurdere om skolen er en inkluderende skole; rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Rammekriterier utgjør muligheter og begrensinger skolen arbeider med for å kunne være inkluderende. Det kan være økonomi, lærerressurser, fysiske forhold, læremidler, læreplaner, holdninger og verdier. Betydningen av rammekriteriene illustreres gjennom hvordan skolen makter å tilpasse undervisningen til alle elevene. Prosesskriterier handler om hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Det kan være skolens valg av arbeidsformer, tilrettelegging for samarbeid og dialog, tilpassing, differensiering og organisering av undervisning, grad av medbestemmelse for elevene, tiltak mot mobbing og samarbeid skole-hjem. Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opplever skolen – sosialt, kognitivt og emosjonelt, noe som inkluderer læring av kunnskaper, ferdigheter og læringsstrategier. Det gjelder også i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, trivsel og selvværd, og om de føler seg trygge i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

Sølvi Lillejord (2012) stiller spørsmål ved hva slags fellesskap elevene skal inkluderes til. Hun hevder at mye tyder på at vi verken skolepolitisk eller pedagogisk har et avklart forhold til hvordan vi forstår inkludering. Inkludering, integrering, assimilering og segregering er begreper om samfunnsmessige innlemmingsstrategier eller former for sameksistens som har betydning for sosialisering, læring og

utvikling av identitet, noe Kari Spernes (2013) skriver om. Assimilering i samfunnet kan innebære at den som skal innlemmes, blir lik medlemmene i vertssamfunnet. Innvandrere som kommer til Norge forlater sin kultur og sitt språk, for så raskt som mulig å bli norske. De som assimileres, kan miste tilhørighet og stolthet til opprinnelig kultur. De kan i tillegg oppleve manglende mestingsfølelse i den nye kulturen (Spernes, 2013). Ifølge Hauge (2014) er målet med assimilering å opprettholde institusjonene forholdsvis uforandret når minoriteter skal nyttiggjøre seg deres tjenester. En assimilerende praksis plasserer ansvaret for nødvendige endringer på minoriteten, noe som innebærer at skolen fortsetter som den gjør, mens eleven må innrette seg etter de gitte betingelser for å lykkes. Denne innlemmingsstrategiske tilnærmingen lever i samfunnet i dag, selv om det ikke understøttes verken av skolepolitikken eller innvandringspolitikken (Hauge, 2014). Det motsatte ytterpunkt i forhold til assimilering, er representert ved segregering, forklarer Spernes (2013), der det er snakk om to former for segregering, påtvunget og valgt segregering. Flere kommuner med stor bosetting av innvandrere, kan få egne bydeler hvor de bosetter seg. I nærmiljø og skoler med stor andel innvandrere, er det vanskelig å ta del i det norske samfunnet. Ufrivillig segregering har vist seg ved at minoritetsspråklig ungdom har blitt nektet adgang til noen utesteder. Enkelte innvandrere ønsker selv å være segregert. De bosetter seg i samme område som personer fra egen kultur eller gruppe. De er redde for eller er motstandere av det nye samfunnet og tar kun del i den opprinnelige kulturen de kommer fra. Barna skjermes fra påvirkning fra norsk kultur i skole og nærmiljø, deltar ikke på aktiviteter etter skoletid, og blir derfor ikke godt integrert i skole og samfunn for øvrig. Ifølge Spernes (2013) betyr å integrere å gjøre plass til, gjøre til medlem av eller å innlemme til en del av et større hele. Innlemmingsstrategien integrering inneholder komponenter fra både assimilering og segregering, pluss krav til vertssamfunnet om at det også forandrer seg noe. Integrering i skole er en tosidig prosess hvor minoritet og majoritet må bidra ved både å gi og å ta. Ungdom som respekterer sine foreldre og er stolte av sin kultur samtidig som de tar del i den nye kulturen, er integrerte i samfunnet og skårer høyt på selvtillit, tilpassing og livskvalitet (Spernes, 2013). Hauge (2014) tydeliggjør forståelsen av begrepet integrering. Hvis integrering blir forstått som at det er de minoritetsspråklige som skal integreres i det norske samfunn, er det innenfor en assimileringstankegang. Hvis det er en gruppe - de minoritetsspråklige - som må forandre seg for å tilpasse seg et system, er de assimilererte, ikke integrerte i samfunnet. Derimot, i en integreringsprosess, foregår det endringer både innenfor de gruppene som kommer til landet, og i samfunnets institusjoner. I denne prosessen endrer samfunnet seg i demokratisk retning som går ut på å fordele tilgangen på innflytelse og goder. Det at elever besitter et språklig og kulturelt mangfold, blir i større grad enn tidligere sett på som en ressurs for skolen (Hauge, 2014). Lillejord (2012) tar til orde for at vi har behov for å utvikle en skolepolitikk og pedagogikk som betrakter det kulturelle mangfoldet i vid forstand som ressurs, ikke bare et problem.

Hun er opptatt av inkluderende praksis og tilpasset opplæring både som pedagogisk prosjekt og som demokratiprojekt. Demokrati handler om reell deltakelse i kollektive beslutningsprosesser.

Inkludering handler om å unngå at enkeltindivider eller grupper av individer faller utenfor. Det er i møtet mellom ulike aktører og ulike perspektiver at kunnskap skapes og det skjer utvikling. Tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv må baseres på en interkulturell pedagogikk som tar høyde for at alle elever har ulike læreforutsetninger, kulturell og sosial kapital. I et demokrati er det mulighet til å bli hørt og gi til kjenne sitt syn. Elevene må trekkes aktivt med i diskusjoner om hvordan deres skole skal praktisere tilpasset opplæring. Deltakelse og delaktighet gjør at elevene utvikler tilhørighet og ansvar, og skolen fungerer dermed inkluderende (Lillejord, 2012).

Wille (2013) skriver om sosialisering og hvordan vi gradvis utvikler oss til å bli selvstendige og aktive samfunnsdeltakere i samhandling med andre og det samfunnet som omgir oss. Wille (2013) viser til Imsen som oppfatter sosialisering som en påvirkningsprosess. Sosialisering kan være planlagt eller målrettet påvirkning, eller utilsiktet, ikke-målrettet påvirkning. I enkelte sammenhenger finnes en bestemt plan om å påvirke andre, slik tilfellet kan være gjennom barneoppdragelse i hjemmet og undervisning på skolen. I andre sammenhenger skjer det ubevisst påvirkning, for eksempel i dagligdagse eller uorganiserte situasjoner. Skolen er en av de viktigste sosialiseringsagentene, fordi den påvirker og bidrar til å forme elever i skolepliktig alder som er den mest mottakelige perioden i deres liv. Wille (2013) viser til Hoems teori om verdifellesskap og interessefellesskap. Vi har en forsterkende sosialisering når det er verdifellesskap og interessefellesskap mellom skole og hjem. Skole og hjem legger vekt på det samme, kunnskapsmessig, livssynsmessig og ideologisk, og begge parter er interessert i at barna og ungdommene gjør det godt på skolen. Tidligere sosialisering forsterkes. Når barna kommer fra hjem med andre verdigrunnlag enn skolen, for eksempel innvandrere, kan det eksistere en verdikonflikt, fordi det som skjer på skolen er fremmed og nytt. Likevel kan det være et interessefellesskap mellom hjem og skole, fordi foreldrene oppmuntrer barna og ungdommene til å jobbe hardt på skolen. I slike tilfeller kan tidligere sosialisering svekkes. Det er en stor utfordring for den norske skolen å kunne ta utgangspunkt i verdier som finnes i alle hjem, og utvikle en skole med et mangfoldig verdifellesskap som alle elever kan kjenne seg igjen i (Wille, 2013).

2.2.2 Læring og læreprosesser

Gjennom historien har synet på læring forandret seg med bakgrunn i forskning og hvordan vi ser på mennesket. Olga Dysthe (2006) beskriver tre ulike læringsteorier som belyser noe av synet på læring;

behaviorismen, kognitivismen og sosialkonstruktivismen. Behavioristisk kunnskaps- og læringsteori ser på kunnskap som objektiv og kvantitativ. Kunnskapen eksisterer utenfor individet, kan avgrenses og deles opp. Læring ses på som en progresjon fra faktainnlæring til forståelse og analyse. Elevene skal lære grunnleggende fakta steg for steg, og det forventes først på et senere stadium at elevene kan tenke, reflektere og bruke det de lærer. Ytre motivasjon i form av belønning og straff er sentralt, for å styrke eller svekke forbindelsen mellom ønsket oppførsel og læring (Dysthe, 2006). Skaalvik og Skaalvik (2007) peker på svakheter ved de behavioristiske teoriene, fordi de gir lite rom for å forstå de kognitive prosessene tilknyttet læring og den sosiale interaksjonen i læringssituasjoner.

I de kognitive teorier ligger hovedvekten på de mentale prosesser som er knyttet til læring. Læring består av utvikling og endring av kognitive strukturer eller kunnskapsstrukturer, uavhengig av den sosiale situasjon læring finner sted i (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Ifølge Dysthe (2006) forstås de kognitive teoriene om læring som progresjon fra enkle til stadig mer komplekse modeller. Læring er en aktiv konstruksjonsprosess der elevene tar imot, tolker og knytter sammen informasjon med det de allerede kan, og reorganiserer de mentale strukturene om det er nødvendig for å passe inn i ny forståelse. Dette gir indre motivasjon for læring. Problemløsning og metakognisjon er sentrale begrep i kognitivismen. Kognitivismen kan kritiseres for en tendens til å fokusere for ensidig på individsentrering og den mentale siden ved læring.

Den tredje læringsteorien preges av et sosiokulturelt perspektiv, som bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Språklige framstillinger innebærer holdninger og vurderinger som plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Interaksjon og samarbeid blir sett på som grunnleggende for læring. I den sosiokulturelle teorien er språk og kommunikasjon selve grunnvilkåret for at det skjer læring og tenking. Gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle med andre får vi ta del i kunnskaper og ferdigheter. Mens kognitivistene hevder at kunnskap om omverden blir konstruert i den enkelte, oppfatter sosialkonstruktivistene at denne konstruksjonen skjer i fellesskapet (Dysthe, 2006). Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at et fellestrekk i det sosiokulturelle perspektivet, er å betrakte læring som et sosialt fenomen. Kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler. Læring er et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet, der dialogen er viktig og bidrar til forståelse. Læring er en sosial eller kommunikativ prosess der flere mennesker sammen utvikler tanker, ideer og forståelser som ingen av dem ville gjort alene. For tilpasset opplæring i skolen betyr det sosiokulturelle perspektivet at det blir et mål å la elevene delta aktivt i å formulere spørsmål og problemer, samle og vurdere informasjon, bruke aktuelle redskaper og trekke konklusjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

Holmberg (2010) refererer til Illeris som skisserer fire forskjellige måter å forklare læring på. Den første forståelsesmåten fokuserer på læringsprosessen, der læring kan karakteriseres som en varig atferdsendring etter erfaring og øvelse. Den andre har fokus på betydningen av psykiske og emosjonelle prosesser i det enkelte individ, mens den tredje forståelsesmåten peker på betydningen av samspillet mellom individ og omgivelser. Den fjerde måten å forklare læring på, er at læring forstås som undervisning, altså at eleven lærer det fagstoffet som læreren underviser i (Holmberg, 2010).

Skaalvik og Skaalvik (2007) fremhever at overføringen av kunnskap og ferdigheter fra lærer til elev må gjøres slik at det fremmer tro på egne muligheter, samt mot og vilje til å prøve nye løsninger og læringsoppgaver. Læringsmiljøet på skolen har betydning for elevens læring og for utvikling av selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

2.2.3. *Motivasjon og læring*

Hva motiverer oss til å lære, eller for den del, til å gjøre ulike valg i livet vårt? Vi kan undre oss over hva det er som får folk til å gå alene på ski til Sydpolen, hvorfor noen mennesker forsaker familie og venner for krevende jobber, eller bruker all ferie og fritid på å streve seg gjennom et langt og vanskelig mastergradsprosjekt. Geir Kaufmann og Astrid Kaufmann (2010) skriver om hva slags motiver som ligger til grunn for menneskers atferd. Ordet motivasjon er utledet av det latinske *movere*, som betyr bevege. Hvilke drivkrefter får oss til å handle, og hvilken retning har atferden, hva er målet eller hensikten med handlingene våre? Begrepet motivasjon defineres som ”de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål” (Kaufmann og Kaufmann, 2010, s. 93). Kaufmann og Kaufmann (2010) skiller mellom behovsteorier, kognitive teorier og sosiale teorier, der behovsteorier karakteriserer atferd som utløses av grunnleggende behov. Dysthe (2006) skriver om behavioristene som la stor vekt på ytre motivasjon i form av belønning og straff. Mange av disse metodene brukes fortsatt i klasserommet; karakterer, ros, kritikk, uteblivelse av privilegier, belønning og så videre. Kognitivistene er mer opptatte av indre motivasjon. Barn og unge er naturlig motiverte for å lære noe nytt så lenge de aktiviseres på ulike områder (Dysthe, 2006). Motivert atferd utløses av forventninger om måloppnåelse (Kaufmann og Kaufmann, 2010). I et sosiokulturelt perspektiv er det ifølge Dysthe (2006) to ting som vektlegges: Motivasjon som ligger innebygd i forventninger som barn og unge møter i samfunnet og kulturen de lever i. Det de lærer gir mening, og derav motivasjon til å lære mer. For det andre må skolen skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Det å delta i og bli verdsatt i fellesskapet motiverer elevene til videre læring (Dysthe, 2006).

Skaalvik og Skaalvik (2007) peker på sammenhengen mellom motivasjon, læring og selvoppfatning. Et sentralt aspekt ved selvoppfatning er forventninger om mestring. De oppfatningene en person har om seg selv, bunnar i vedkommendes erfaringer og hvordan disse er blitt forstått og tolket. Selvoppfatning er ulike aspekter ved våre oppfatninger, vurderinger og forventninger til oss selv. Våre oppfatninger av oss selv er viktige forutsetninger for hvordan vi tenker, føler, hvordan vi blir motivert og handler. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer stress og angst i situasjoner med læring og prestasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Disse elevene kan dermed bli mindre motiverte for skolearbeid, ha mindre utholdenhet og yte lavere innsats når de møter vansker. I pedagogisk sammenheng må vi legge til rette for situasjoner som bevarer og utvikler elevenes mestring og selvverd. Elevenes atferd i prestasjonssituasjoner kan være ulike. Noen elever er motiverte for å øke sine kunnskaper, andre vil oppnå beundring fra sine medelever, noen ønsker gode karakterer mens andre igjen vil unngå å dumme seg ut. Motivasjon påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Tilrettelegging av lærings situasjon og læringsmiljø har stor betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Ifølge Opplæringsloven § 9a-1 er generelle krav at "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, u.å).

Dale, Wærness og Lindvig (2005) har forsket på elevenes motivasjon i videregående skole sett opp mot sju kategorier for differensiert og tilpasset opplæring. De har studert Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, der det er skarpt fokus på begrepene tilpasset opplæring og differensiering. Dale, Wærness og Lindvig (2005) skriver at det er et mål å differensiere opplæringen eller opplæringsforløpet i ulike funksjonsområder eller kategorier. Kategoriene er selvstendige i seg selv. Bruken av de sju kategoriene avhenger ikke nødvendigvis av at en tenker i begrep om tilpasset opplæring, selv om det kan oppleves som de henger sammen. Konklusjonen var at elever som er svært motiverte kjennetegnes av at de har 1) kunnskap om egne evner og forutsetninger, 2) kunnskap om egne arbeidsplaner og læreplanmål, 3) de har mulighet til å velge mellom ulike typer oppgaver og tempo, 4) skoledagen er organisert slik at elevene kan utfordres gjennom forskjellige arbeidsmåter, 5) de har tilgang til flere læringsarenaer med forskjellige læremidler, 6) de opplever variert bruk av arbeidsmåter og metoder og 7) vurderingsformer. Men det aller viktigste for motivasjonen er at kommunikasjonen med lærerne er omfattende og preget av gjensidig respekt og anerkjennelse (Dale, Wærness og Lindvig, 2005). Ifølge Bunting (2015) må elever på videregående skole lære å mestre teoretiske fag, uansett hvilket studieprogram de velger. De må kunne håndtere, analysere og produsere kompliserte fagtekster på egen hånd. Ideelt sett bør ungdommene allerede ha utviklet en forståelse for

hvordan de lærer allerede i grunnskolen. Hvordan kan de forberede seg for å lære et tema best mulig, og hvordan kan de justere og gjennomføre læringsarbeidet slik det kreves. De må også kunne bedømme egne resultater og arbeidsmåter. Mange elever i videregående skole trenger å videreutvikle seg på disse områdene. Læreren må derfor legge til rette for at ungdommene blir mest mulig selvstendige i læringsarbeidet og bevisste på egne læringsstrategier (Bunting, 2015).

2.2.4. Kommunikasjon

Å kommunisere er viktig, men hva menes med kommunikasjon? Hvordan kommuniserer vi? Hvordan bruker og tolker vi språklige ytringer i forskjellige situasjoner eller kontekster? Konteksten kan ofte bestemme måten vi tolker og bruker språket på. Noen ganger er det de språklige ytringene som får oss til å søke etter kontekster som kan gi mening til ytringene. Ofte foregår begge deler samtidig.

Marianne Lind (2005) skriver om kommunikasjon gjennom forklaring med den lineære kommunikasjonsmodellen som er kjent for mange av oss: En avsender har et budskap som han overfører til en mottaker. Dette beskriver bare en av prosessene i kommunikasjon. Selve overføringen av budskapet er ikke det mest interessante i språklig og mellommenneskelig kommunikasjon. Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske *communicare* som betyr å gjøre noe felles. Dette kan bety to ting, både at noe kan gjøres sammen med andre, og noe kan gjøres til felles viten. I kontakt med andre mennesker formidler vi informasjon om oss selv og forskjellige saksforhold til de som er rundt oss. Kommunikasjon er en sosial samhandling. Når vi setter i gang en språklig kommunikasjonshandling, velger vi ut og setter sammen noen språklige tegn til ytringer på et bestemt språk. Ytringene formidles i tale, som skrift eller som hånd- og ansiktsbevegelser (i tegnspråk) til en eller flere mottakere. Mottakerne må avkode og fortolke de språklige tegnene, slik at de oppfatter meningsinnholdet i ytringen. Innholdet er ikke bare i betydningen av de språklige tegnene (ordene og ordkombinasjonene), men også i samspillet mellom betydningen tegnene har, og den sammenhengen ytringen blir brukt i. Fortolkningen av ytringen skjer delvis som en mental prosess hos de som er mottakere i kommunikasjonssituasjonen, og delvis som en sosial samhandlingsprosess mellom alle deltakerne, både avsendere og mottakere når de forhandler om meningen (Lind, 2005).

Ifølge Unn Røyneland (2011) innebærer det å inneha kommunikativ kompetanse to aspekter. Det ene er lingvistisk kompetanse, altså språkbrukerens erfaring og kunnskap om språkets grammatiske regler (fonetikk, fonologi, morfologi, syntaks). Det andre er sosiolingvistisk kompetanse. Det vil si å ha kunnskap om de sosiale normene og reglene som gjelder for hva som kan bli sagt av hvem, når og på

hvilken måte (Røynealand, 2011). Gunnstein Akselberg (2011) skriver at vi innstiller oss og snakker til forskjellige folk på forskjellige måter i forskjellige situasjoner. Talespråklig variasjon som er avhengig av kommunikasjonssituasjonen kalles for registervariasjon. Vi har alle flere register til rådighet, noen har flere enn andre. Når den sosiale situasjonen endrer seg, kan vi også endre til et annet register, mens noen bruker mer eller mindre det samme registeret uansett hvilken situasjon de er i. Når det gjelder sosiolektisk variasjon tenker vi på talespråklig variasjon mellom forskjellige sosiale grupper og enkeltindivid, altså at vi kan snakke eller ordlegge oss forskjellig alt etter hvem vi snakker med (Akselberg, 2011). Thorbjørn J. Karlsen og Kari Spernes (2013) skriver om kommunikasjon og samspill, og om de signalene læreren sender når det gjelder oppfatning av den enkelte elev og klassen. Hvordan læreren ser den enkelte, hvordan hun eller han kommuniserer, hvordan møte negativ eller positiv oppførsel, hvordan lærer trekker elevene med i undervisningen og hvordan lærer takler uforutsette hendelser, alt medvirker til at elevene danner seg et bilde av læreren. Det betyr at lærer må være bevisst på kommunikasjonen og samspillet med elevene. I samspillet vil lærer også danne seg en oppfatning av elevene, som igjen er bestemmende for hvordan lærer handler overfor elevene, og for hvordan lærer kan tilpasse undervisningen.

Et annet viktig aspekt ved situasjoner der vi henvender oss til og kommuniserer med andre, er evnen til å ta en annens perspektiv. Karlsen og Spernes (2013) skriver om hvordan lærer kan kommunisere med og møte de ulike aktørene i skolesamfunnet på en god og konstruktiv måte, gjennom å kunne ta en annens perspektiv. Skal læreren ha mulighet for å forstå en ytring fra en elev ut fra dennes perspektiv, må læreren undersøke hva og hvorfor eleven tenker som hun gjør. En situasjon vil oppleves forskjellig avhengig av hvem som betrakter situasjonen. Helheten i situasjonen vil framtre for oss når vi får fram de ulike partenes perspektiv, og vi får en mer mangfoldig og nyansert forståelse av situasjonen. I skolen oppstår mange hendelser som skal forstås. De forskjellige lærerne forstår situasjoner forskjellig, fordi de ulike lærerne har ulik bakgrunn, kompetanse, strukturer og intensjoner. Også foreldre, andre elever og instanser utenfor skolen forstår enkeltbarn, grupper og situasjoner ut fra sine forutsetninger og kompetanse. For læreren som skal kommunisere med ulike personer og instanser er det derfor nyttig å betrakte elever og situasjoner fra forskjellige perspektiver (Karlsen og Spernes, 2013).

2.2.5 Læring gjennom dialog og relasjoner

Innenfor sosiokulturell læringsteori har Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin vært opptatte av hvilken rolle språket spiller. Olga Dysthe og Mari-Ann Igland (2006) skriver at Vygotskij var spesielt opptatt

av forholdet mellom språk og tenkning, og at språket har en dobbel funksjon. Alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan. Først på det sosiale planet, så på det indre planet. Tenking utvikler seg fra samtale med andre til indre samtale, fra ytre til indre dialog. Ifølge Dysthe og Igland (2006) innførte Vygotskij begrepet ”den nærmeste utviklingssonen”. I dette ligger forståelsen av potensialet for utvikling, som ligger mellom hva den lærende kan greie selv, og det eleven kan mestre med støtte fra en medelev eller voksen. Kunnskapen blir aktivt konstruert ved hjelp av problemløsning, rettleiding, modellering, oppmuntring og tilbakemelding fra ”den andre”, og skaper dermed refleksjon og forståelse hos eleven. Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at vi kan se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive tilpasset undervisning på. Tilpasset undervisning er da konsentrert om den enkelte elevs utviklingszone, og bidrar til at elevene utvikler seg videre.

Igland og Dysthe (2006) refererer til Vygotskij og Bakhtin som delte den grunnleggende forståelsen av individets forankring i en kultur, i en sosial og en historisk sammenheng, men Bakhtin var primært opptatt av språket som kommunikasjonsredskap og har et kompleks dialogbegrep. På et overordnet nivå omtaler han den menneskelige eksistensen som dialog. Forholdet mellom jeg og du spiller en avgjørende rolle. ”Selvet” defineres gjennom dialogiske relasjoner til ”den andre”. Livet oppfattes som en uendelig, kontinuerlig dialog med andre stemmer. Ord vi bruker, bærer med seg stemmer fra tidligere brukere av ord, og ytringer blir et møtested for samspill og konfrontasjon mellom talende personligheter med ulike verdiposisjoner. Igland og Dysthe (2006) skriver at Bakhtin bruker dialog om språkbruk generelt, og hevder det er et grunnleggende trekk ved alle ytringer. Ikke bare i verbal kommunikasjon, men i dialogiske relasjoner. Dialogen kan også overføres til sosiale og kulturelle fenomener. Det kan være motsetninger mellom dialog og monolog, både språklig og på det filosofiske plan. Han avviser oppfatningen om at språket i bruk er en rent individuell handling. Menneskelig kommunikasjon er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner. Relasjonene knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet. Dialogisk interaksjon mellom ytring og forståelse er den grunnleggende komponenten i all kommunikasjon. Mening blir skapt og gjenskapt av parter som samhandler i bestemte sammenhenger, med ulike stemmer som interagerer. Monologisk organisert undervisning kan være lærerstyrt samtale, kunnskap er noe gitt som skal overføres. Lærer og lærebok er autoriteter som ekskluderer eleven. Motsatsen er dialogisk organisert undervisning, der kunnskap er noe som skapes gjennom interaksjon mellom ulike stemmer, man diskuterer og inkluderer tolkninger og erfaringer hos de ulike elevene. Spenning og konflikt kan fremme kreativ forståelse. Dialog er noe vi bør etterstrebe i ulike sammenhenger, også i undervisning. Aktiv deltakelse i dialog med lærere og andre elever utgjør grunnlaget for forståelse og læring. Kjernen i den bakhtinske forståelse av dialog i konkrete samtaler i skrift eller tale, er respekten for den andres ord,

vilje til å lytte, forstå på andres premisser, bruke andres ord som tenkeredskap og samtidig beholde respekten for egne ord (Igländ og Dysthe, 2006). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) kan de som deltar i dialog komme fram til forståelse og få ideer som ingen av dem ville ha fått om de arbeidet hver for seg. Dialog kan bidra til å gi forståelse, utvikle begreper, oppklare misforståelser, oppdage løsninger og se sammenhenger.

Som vi har sett, er Bakhtin opptatt av relasjoner, der dialog er det grunnleggende relasjonelle prinsippet. Thomas Nordahl og May Britt Drugli (2014) skriver at skolene bør se nærmere på hva som styrker relasjonen mellom lærere og elever. Skolen er en viktig utviklingsarena for barn og unge, og kan være en ressurs hvis samspillet mellom elevene og ulike deler av skolekonteksten fungerer. Her står relasjoner mellom elever og lærere sentralt. Samhandling med lærere utgjør erfaringer for elevene som påvirker deres selvbylde. Læreren er en betydningsfull voksen for eleven. For å bygge et positivt selvbylde, må elevene oppleve anerkjennelse av viktige voksne som lærere. Anerkjennelse er en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser. Læreren må være åpen og kunne ta elevens perspektiv, og bør tilrettelegge undervisningssituasjoner som gir rom for lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse. Anerkjennelse er et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen. Opplever barn og unge anerkjennelse fra lærer, kan de også anerkjenne læreren. Det læreren står for, blir da betydningsfullt for dem. Anerkjennelse er viktig for elevenes motivasjon, læring og utvikling. Når elevene får støtte og anerkjennelse, vil de lykkes i sin læringsprosess og får økt motivasjon i takling av nye utfordringer (Nordahl og Drugli, 2014), slik Dysthe og Igländ (2006) beskriver om Vygotskijs nærmeste utviklingszone. Nordahl og Drugli (2014) fremhever at det er betydningsfullt for barn og unge at læreren gir uttrykk for at alle har et potensiale for læring, og at læreren respekterer hvert individs måte å lære på. Når læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene, kan det utvikles en læringsfremmende relasjon. Barn og unge fra familier med utenlandsk opprinnelse har i større grad enn andre barn negative relasjoner til lærerne sine, og er overrepresentert blant elever med lav skolefaglig motivasjon. Læreren har ansvaret for å skape gode relasjoner og godt læringsmiljø for alle elever (Nordahl og Drugli, 2014).

Rune Sarromaa Hausstätter (2007) stiller spørsmål ved sammenhengen mellom sosial anerkjennelse og graden av opplæring. Målsettingen med inkludering er å jobbe for sosial anerkjennelse, respekt og medborgerskap samtidig med at læringseffekten øker. Inkludering som ideologi understreker menneskers frihet, unikheter og selvstendig rett som samfunnsborger. I skolen er det krav om opplæring, og her ligger en fare i at den inkluderende målsettingen blir redusert til et metodisk og instrumentelt redskap for økt læring. Lærer vi om mangfold og ulikheter ved at alle er i samme

klasserom, eller blir de som trenger mer hjelp et læringsinstrument for andre? At vi lærer best i sosiale relasjoner bygger på en ideologisk overbevisning og begrunnelse. Om vi lærer best i samspill med andre, må vurderes ut fra hvert enkelt menneske. Noen lærer godt i sosiale situasjoner, andre trives best alene eller i små grupper. Eller - noen ganger lærer vi best alene, andre ganger som en del av det sosiale fellesskapet. Undervisning i ene-, gruppetimer samt større sosiale grupper og klasser kan hver på sin måte være uttrykk for tilpasset opplæring (Hausstätter, 2007).

2.2.6 Lærerenrollen og elevmedvirkning

I debatten om elevenes læring, er lærerens kompetanse sterkt framme, skriver Karlsen (2013). Skal lærer ha mer kunnskap i fagene, eller er det mer behov for kompetanse i klasseledelse? Lærerenrollen beskrives som mangfoldig og sammensatt, ifølge læreplanverket (LK 06). Her kan vi lese at læreren skal undervise, være veileder, delta aktivt i elevenes læreprosesser, og samarbeide med foreldrene. Videre skal læreren være delaktig i og samarbeide med kolleger for å drive skoleutvikling. Læreren skal representere et konstruktivistisk læringssyn, som innebærer bevissthet på elevenes kunnskap når de begynner på skolen, og koble ny kunnskap til den eksisterende (Kunnskapsdepartementet, 2006). I Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* omtales lærerenrollen i forhold til tre hovedområder: 1) Læreren i møte med elevene, 2) læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (Meld. St. 11, 2008-2009, s 12-13). Karlsen (2013) skriver videre at det er lærerens valg i forhold til egen rolle som i stor grad bestemmer om eleven får gode læringsmuligheter. I en konstruktivistisk læringsforståelse kan en lærer vise fram sin kunnskap og samtidig opptre slik at elevene selv kan omdanne kunnskapen de møter til egen læring. Elevene får mulighet til å skape sin kunnskap i samspill med andre. Gode relasjoner mellom lærere og elever er nødvendig for et godt samspill. Samspillet er vesentlig for et godt klassemiljø. Klassemiljøet er også avhengig av gode relasjoner elevene imellom. Læreren må derfor legge til rette for å skape et godt miljø i klassen (Karlsen, 2013). Jessica Martincic (2009) skriver om lærerens rolle i tospråklig undervisning. Læreren skal hjelpe elevene til å forstå innholdet i undervisningen, og er et viktig forbilde for elevene. Læreren kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene føler tilhørighet til skolen og utvikler en positiv identitetsfølelse. Undervisningen bør bygge på det elevene har av erfaringer, ferdigheter og kunnskaper gjennom mulighet for aktiv bruk av språk og samarbeidslæring. For de majoritetsspråklige elevene kan læreren inspirere til å lære om andre språk og kulturer.

I Kunnskapsløftets ”prinsipper for opplæringen” kan vi lese i Læringsplakatens pkt 5 at: ”Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane

kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid.” (Utdanningsdirektoratet, u.å-b, s. 2). Skaalvik og Skaalvik (2007) viser til Pratt som beskriver hvordan lærerrollen og elevrollen må ses i sammenheng. Lærerens funksjon må bevege seg fra den tradisjonelt styrende formidlerrollen til den støttende veilederrollen. Årsaken til det er at elevene skal bli selvstyrte og kunne ta en aktiv læringsrolle (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Ifølge Karlsen og Spernes (2013) innebærer elevmedvirkning å bidra aktivt i prosesser som omhandler undervisning og læring. I ulike sammenhenger for elevmedvirkning kan det skapes bevissthet om den innflytelsen alle har når de deltar aktivt i prosesser. Evnen til å ta begrunnede valg i forbindelse med egne læringsmuligheter og trivsel, er verdier som er betydningsfulle for elevens selvstendighet (Karlsen og Spernes, 2013).

2.3 Språk, identitet og kulturforståelse

I denne tredje delen av teorikapittelet vil jeg se på hvordan identiteten dannes, og hvilken betydning språket har i denne sammenhengen. Språk og kommunikasjon spiller en viktig rolle i sosial nettverksteori og kulturforståelse. Dette er viktig å være klar over for skolen og lærerne. Deres kunnskap, bevissthet, oppmerksomhet og forståelse av egen og andres kultur og sosiale koder er avgjørende for arbeid med tilpasset opplæring og inkludering.

2.3.1 Språkbruk og identitet

Brit Mæhlum (2011) skriver omsammenhengen mellom menneskers identitet og deres bruk av språket. I tradisjonen blant psykologer, filosofer og antropologer har språk blitt betraktet som en av de viktigste identitetsskapende faktorene, fordi vi ofte presenterer vår identitet gjennom språket. Vi ser at det har blitt utspilt grunnleggende politiske og sosiokulturelle konflikter gjennom kamp om språket. Forholdet mellom bokmål og nynorsk i Norge er ett eksempel på symbolkraften språket innehar. Kamp om kultur og språk har vi også sett ved nordmenns undertrykking av samer gjennom fornorskningspolitikken, der samenes kultur ikke ble verdsatt. Et individs subjektive opplevelse av sin egen sosiale og kulturelle tilhørighet kan være bestemmende for hvilke atferdsmønstre som velges, også språklig. Det vil også være situasjoner der atferden tilpasses ut fra nytteverdi (Mæhlum, 2011).

Mæhlum (2011) presenterer to former for identiteter, personlig identitet og sosial identitet. Den personlige identiteten er en betegnelse av identiteten som gjør meg unik i forhold til andre, mens den sosiale identiteten karakteriserer de egenskapene jeg har som gjør meg kvalifisert til å være medlem i ulike gruppefellesskap. De to formene for identitet står i et gjensidig avhengighetsforhold som hver på

sin måte konkretiserer noen av de sentrale mekanismene i dannelsen av identitet; tilpasningsteori og sosial nettverksteori. Vi språkbrukere varierer talemålet vårt avhengig av blant annet av hvem vi snakker med (Mæhlum, 2011).

Et forsøk på å forstå de individuelle vekslingene vi språkbrukere fortar oss, kan forklares gjennom tilpasningsteori, ifølge Mæhlum (2011). Et grunnleggende trekk er at teorien betrakter språklig atferd som sosial respons, basert på språkbrukerens ønske om sosial identifikasjon eller distanse til andre mennesker. Når vi konvergerer, innebærer det at vi nærmer oss samtalepartnerens måte å snakke på. Hvis vi derimot divergerer, opprettholder vi allerede eksisterende språklige forskjeller eller øker den lingvistiske avstanden til samtalepartneren. Graden av gjensidig sympati og anerkjennelse mellom to kommunikasjonspartnere er avhengig av at de har like oppfatninger, holdninger eller atferdsmønstre. Konvergerende språkbruk kan oppfattes som aktiv og positiv respons i forhold til samtalepartneren, og kan bli tolket som et forsøk på å bli del av den sosiale gruppen som samtalepartneren tilhører, eller at språkbrukeren ikke vil signalisere tilhørighet til sin egen sosiale gruppering, for eksempel ved å legge om dialekten. Divergerende språkbruk kan være et uttrykk for at språkbrukeren ønsker å framheve sin egen sosiale tilhørighet, og har et ønske om sosial avstand. I tilpasningsteorien ser vi språkbrukerens ønske om sosial identifikasjon eller distanse til andre mennesker, vi ser de sosialpsykologiske mekanismene som er involvert i dannelsen av identitet (Mæhlum, 2011). Hvordan språket brukes av lærer i forhold til elev, kan ha mye å si for hvordan eleven oppfatter undervisningen. Hvis lærer har en intensjon om å inkludere eleven i undervisningen, samt tilpasse undervisningen til eleven, vil han bruke en konvergerende språklig tilnærming, for å anerkjenne eleven og minske avstanden dem i mellom. Skrefsrud (2015) skriver at elevgrunnlaget i dagens grunn- og videregående skole er mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere. Undervisningen må ta hensyn til elevenes forutsetninger, slik at eleven får rett til tilpasset opplæring, og ikke må tilpasse seg opplæringen.

Mæhlum (2011) skriver videre om sosial nettverksteori som studerer hvordan enkeltindividet inngår i et dynamisk samspill med andre enkeltindivider. Sosialt nettverk er de uformelle sosiale kontaktene vi omgir oss med, familie, skolekamerater, venner, kolleger. Når det gjelder nettverkets strukturer, kan de være med stor tetthet eller liten tetthet. De to typene nettverk har forskjellig funksjonalitet eller kompleksitet. Med maksimal tetthet er det sosiale forbindelseslinjer mellom samtlige medlemmer av nettverket, "alle kjenner alle". Personene i nettverket er knyttet sammen gjennom flere roller samtidig, for eksempel både som naboer, slektninger, kolleger og omgangsvenner. Slike nettverk finnes ofte på små steder eller i tradisjonelle arbeiderklassestrøk i storbyer. Et slikt nettverk er en sterk sosial normerings- og kontrollinstans, har en viktig normbekreftende mekanisme, og er et sentralt

identifikasjonsfellesskap. I et åpent nettverk, med liten tetthet, er det eneste som knytter de ulike personene, sammen, at alle kjenner jeget. Denne typen nettverk er vanlig i moderne, urbane og mobile samfunn. Her har ikke de sosiale og psykologiske mekanismene den samme intensiteten og styrken, og åpner for større grad av variasjon i atferden. I den sosiale nettverksteorien ser man også på isolerte og integrerte nettverk. Enkeltindivider som lever i et isolert nettverk, har holdt på den sterke forbindelsen mellom livet på sitt nye bosted og sitt opprinnelige miljø, og makter å holde for eksempel språket ved like. Et kjent eksempel er de mange "chinatowns" i den vestlige verden, etablert av kinesiske migranter, en selvvalgt segregering. I et integrert nettverk derimot lever migrantene i et fellesskap som er integrert i det nye sosiale miljøet, der det ikke er opprettholdt noen sterk kontakt med det tidligere hjemstedet (Mæhlum, 2011).

Hauge (2014) skriver at sosialiseringsansvaret i samfunnet er i sterk forandring på grunn av endringer ellers i samfunnet. I Norge har vi til dels oppløste sosiale nettverk, og større grad av nettverk i forbindelse med arbeid og fritid. Familiemedlemmene er ikke så knyttet til hverandre og opptrer som individer med hver sine interesser og aktiviteter. For en familie som kommer fra samfunn med tette sosiale nettverk, vil det å komme til Norge oppleves vanskelig. De minoritetsspråklige elevene risikerer manglende grunnlag for positiv identitetsopplevelse og mangelfullt tilpasset opplæring, og kan oppleve et større gap mellom samfunnets totale kunnskaper og det de selv tilegner seg. Skolen får her en viktig rolle med å forstå situasjonen til de minoritetsspråklige elevene ved å støtte dem og tilpasse undervisningen slik at de får anledning til å hevde seg. Elevene i skolen er alltid plassert i en sosial sammenheng, der de omgås andre mennesker og er avhengig av hverandre. De minoritetsspråklige elevene har behov for interaksjon med de andre elevene, og behov for få sin identitet anerkjent (Hauge, 2014).

2.3.2 Kulturforståelse

Spernes (2013) betegner de sosiale nettverkene som kulturer eller kulturforståelse. Hun skriver at vi finner kollektiv kulturforståelse i tradisjonelle samfunn, mens individuell kulturforståelse er kjennetegn ved moderne samfunn. Innad i kulturene er det store forskjeller på hvordan man kommuniserer med barn og unge. I Norge har vi en individuell barne- og ungdomssentrert kommunikasjonskultur, der barnet fra fødselen av er samtalepartner, språket tilpasses barnet, oppmuntres til spørsmålsstilling, og lærer å være kritiske samt å argumentere og forhandle både hjemme og på skolen. Barn og unge som kommer fra en kollektiv situasjonssentrert ikke-verbal kommunikasjonskultur, er vant til å bli snakket *til*, ikke å bli snakket *med*, og det er uhøflig å stille

spørsmål. Vanskeligheter kan derfor oppstå når disse to ytterpunktene av kulturforståelse og språksosialisering møtes. Lærer må være forståelsesfull overfor elevene slik at de ikke opplever sin ulikhet som feil eller merkelig.

I en kollektiv kulturforståelse er familien svært sentral. Forholdet til familien er grunnleggende i identitetsbyggingen. I danning av identitet er oppdragelsen barnet og ungdommen får i hjemmet viktig (Spernes, 2013). Mæhlum (2011) skriver at når det gjelder tospråklighet, vil språket for mange tospråklige personer fungere som symbol på en bestemt sosial, kulturell, etnisk og religiøs tilhørighet, men også andre sosiale og kulturelle kjennetegn som religiøs praksis, mattradisjoner og kleskoder kan ha liknende identifiserende funksjon. Ifølge Spernes (2013) er det å skille seg ut fra en mengde spesielt vanskelig i barne- og ungdomsalderen, når presset om konformitet eller likhet er stort. Forskjellige identitetsmarkører som utseende, kroppsstørrelse og klesstil står sentralt. Hvis eleven skiller seg fra det som oppfattes som normalt, kan det skape problemer. Lærere bør arbeide for at elevene betrakter ulike kroppsstørrelser, hudfarger osv som normale. Læreren må også vise respekt for, og oppdra alle elevene i klassen til å akseptere at vi er forskjellige. Spernes (2013) referer til Bourdieu som bruker begrepet habitus om en kroppsliggjort preging av identitet. Mennesker har ulike særpreg som kjennetegner identiteten, for eksempel spesielle fakter, håndbevegelser eller måten å gå på. Habitus viser til den væremåten som vanskelig lar seg forandre, som er et resultat av ulike erfaringer i løpet av oppveksten. Menneskets habitus er forholdsvis stabil, men likevel ikke en fastlåst tilstand. Omverdenen gir respons til individet på dennes væremåte, noe som kan endre habitus. Er avstanden for stor mellom to personers væremåte, kan kommunikasjonen mellom dem bli problematisk. Lærer må være oppmerksom på kommunikasjon mellom minoritet og majoritet, mellom elever og lærer. Hvis partene legger ulik mening i det som sies og gjøres, må lærer bidra til at begge parter ser situasjonen fra den andres perspektiv (Spernes, 2013).

Hauge (2014) skriver om hva kulturelle koder har å si for sosialisering. Gjennom oppveksten får vi den første sosialiseringen i hjemmet, gjennom familien. På skolen og gjennom omgang med andre utenfor hjemmet lærer vi oss å mestre stadig flere underforståtte regler eller kulturelle koder. Mennesker som flykter eller innvandrer til Norge, mestrer ikke disse norske kodene. Det tar også tid å tilegne seg dem, fordi disse underforståtte reglene ikke er pensum i opplæringen. Problemer oppstår fordi kodene er underforstått i de fleste samhandlingssituasjoner vi deltar i. For elever med minoritetspråklig bakgrunn kan overgangen til norsk skole være vanskelig når de møter de implisitte normene. Ulike tradisjoner og arbeidsmåter kan føre til misforståelser mellom elever og lærere. For eksempel kan måten lærerne tydeliggjør og uttrykker forventningene til elevene på, være avgjørende. Innenfor norsk skole ligger det en forventning om initiativ og egenaktivitet hos elevene, og de blir

vurdert ut fra dette. Når eleven kommer fra en annen kultur og har en annen oppfatning av hva som forventes – og ikke får presentert hva som forventes av dem i skolen i Norge, kan vedkommende bli forvirret og frustrert. Derfor er det veldig viktig at lærer utvikler flerkulturell kompetanse, både kunnskaper om minoritetsgrupper, men også kunnskaper om hva som er normalt eller underforstått i vår kultur og skolesystem, for å kunne gi en best mulig tilpasset opplæring (Hauge, 2014). Branca Lie (2007) skriver at enhver læring og handling skjer i en sosial og kulturell sammenheng. Kulturbakgrunnen til minoritetsspråklige ungdommer virker inn på måten de oppfatter sine omgivelser på og deres måte å være på. I mange kulturer har ungdommer som går på videregående skole en alder som allerede har oppnådd voksen status. Denne gruppen trenger klare signaler og forventninger fra lærere slik at de kan supplere sin sosiokulturelle identitet. Lærere bør være bevisste på å hjelpe dem til å føle seg nyttige og utvikle ansvarlighet.

Steinsvik (2014) viser til Cummins som hevder at samfunnets anerkjennelse av innvandrernes språk og kultur betyr mye for hvordan de flerspråklige elevene lykkes i skolen. Språk- og integreringspolitikken i samfunnet og den pedagogiske tilretteleggingen i skolen er avgjørende. Mangelen på språklig og kulturell anerkjennelse kan usynliggjøre elevenes førstespråk, og svekke skolens identitetsdannende funksjon.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og design

Jeg forstår metode som hvilken framgangsmåte jeg velger å bruke for å få informasjon om oppgavens problemstilling. Ifølge Dalland (2014) er metode vårt redskap i møte med det vi vil undersøke. Metoden hjelper oss til å gi den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. Metoden hjelper oss til å samle inn data. Dalland (2014) henviser til sosiologen Aubert med sitatet:

En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2014, s 110).

Dette sitatet forteller meg at det er mange metoder å velge, men at metoden jeg velger til min problemstilling skal tjene formålet med oppgaven, som er å kunne besvare problemstillingen. I forskning bidrar metodene på ulike måter til å forstå samfunnet vi lever i. Når jeg bestemmer meg for hvilken metode jeg skal bruke, må jeg tenke på hvilken informasjon jeg er ute etter og hvem det er jeg søker informasjon fra. For å belyse min problemstilling og de gitte forskerspørsmålene kan jeg velge mellom forskjellige metoder.

Ifølge Ringdal (2013) brukes kvantitativ metode ofte i naturvitenskapelig forskning og er opptatt av eksakte målinger som gir beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller, for eksempel gjennom spørreundersøkelser. Denne metoden krever et relativt stort antall enheter (Ringdal, 2013, s 24) og står for mer generell kunnskap. Dalland (2014) peker også på at de kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter. Tallene gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner, slik at vi for eksempel kan finne gjennomsnittsverdier eller prosentverdier. Kvantitative metoder er systematiske, går i bredden og innhenter et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter slik at man kan få frem det representative eller det som er felles. Datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt med feltet, forskeren er en tilskuer som ser fenomenet utenfra og tilstreber nøytralitet og avstand. Fremstillingen tar sikte på å formidle forklaringer (Dalland, 2014).

Ifølge Repstad (2009) vektlegger den kvalitative forskningstradisjonen et nært forhold mellom forskeren og miljøet eller personene det forskes på. Kvalitativ samfunnsforskning har som mål å finne fram til aktørenes "teori om verden", ved at man går i dybden og prøver å forstå problemet, for eksempel gjennom intervju og observasjon. I slike undersøkelser behandles informasjon i form av tekst. Dalland (2014) skriver at de kvalitativt orienterte metodene går i dybden og får mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Slik får man frem det som er særegent og spesielt. Metodene er fleksible, forskeren ser fenomenet innenfra, og datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet. Data som samles inn tar sikte på å få fram sammenheng og helhet som bidrar til forståelse.

Med bakgrunn i min problemstilling "*Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?*", velger jeg å bruke kvalitativ metode. Jeg ønsker å få kunnskap om elevenes oppfatninger om egen situasjon, noe jeg mener kan være vanskelig å få fram ved en kvantitativ undersøkelse som for eksempel spørreskjema. Forskerspørsmålene mine ble som følger:

- *Hvordan oppfatter elevene morsmålets betydning i norskopplæringa?*
- *Hvordan oppfatter elevene å få tilpasset opplæring?*
- *På hvilken måte oppfatter elevene at trivsel, deltakelse og anerkjennelse kan medvirke i norskopplæringa?*
- *Hva oppfatter elevene om lærerens rolle i norskopplæringa?*

Jeg har noen tanker om hva som kan være viktige faktorer for god norskopplæring, og dette vil jeg undersøke litt nærmere gjennom elevenes egne stemmer. Jeg oppfatter at det skal være et godt læringsmiljø på skolen, elevene har behov for venner og å kunne samhandle med de andre elevene. Det skal være aksept for de forskjellige elevenes tradisjon og kultur, og alle skal oppfordres til å være aktive og delta. Når eleven føler seg inkludert og verdsatt, er mulighetene tilstede for å lære og utvikle seg videre. Læreren har ansvar for undervisningen og for å følge opp hver enkelt elev. Det kan være spennende å høre hva slags type undervisning som fungerer. Jeg vil gjerne vite hvordan kommuniserer læreren med elevene, og hva læreren gjør for at elevene skal lære best mulig. Hvordan er undervisningen tilpasset elevene, hvordan lærer de best, hva motiverer dem til å lære? Språklig aktivitet, både på morsmål og norsk, kan påvirke språkutviklingen.

Dalland (2014) skriver at forskerens forforståelse skal klargjøres fordi alle har en mening eller en fordom om et fenomen som skal undersøkes. Min forforståelse vil dermed kunne ha betydning for resultatet av min forskning. Forforståelsen jeg har for emnet kommer fra mine tidligere arbeidserfaringer og min utdanningsbakgrunn. Jeg har arbeidet innen helse og omsorg, pedagogikk og spesialpedagogikk. Jeg har møtt barn, ungdom og voksne med behov for hjelp til å lære seg språk, tale, lesing og skriving. Noen av elevene har jeg arbeidet direkte med selv, andre har jeg hjulpet via veiledning av lærere og andre nærpå personer. Arbeidserfaringene har gitt meg mange tanker og interesse for å lære mer om hvordan elever lærer. I forhold til teorien jeg har valgt i denne oppgaven, plasserer jeg meg i den sosialkonstruktivistiske forståelsen av hvordan læring foregår, men jeg er også klar over at forutsetningene våre er en del av naturen. Vi er fødte som biologiske vesen, der mye er kognitivt styrt, og jeg har en oppfatning om at vi må forstå læring ut fra hvordan hjernen fungerer i ulike faser i livet. Vel så viktig er å forstå læring ut fra det sosiale samfunnet vi er deltakere i. Vi påvirkes av vår egen deltakelse og hvordan vi påvirker våre omgivelser, og hvordan vi selv blir påvirket av samfunnet rundt oss. Dette er bakgrunnen for mitt valg av problemstilling og forskerspørsmål.

3.1.1 En fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk handler om å tolke og forstå eksistensgrunnet (Dalland, 2014, s. 58). I et hermeneutisk perspektiv handler det ikke bare om å forklare fenomener, men også om å forstå dem. Dalland (2014) skriver at et fenomen er en fremtoning, det som kommer til syne, det som oppfattes med sansene. Vi kan si om ulike fenomener at de kan gi mening, at de uttrykker en betydning. Menneskelige handlinger, tekster og språklige uttrykk har også mening. En beskrivende fenomenologi sikter mot å forstå menneskers følelser, tanker og atferd, og det å finne frem til mening i noe, eller å

fortolke noe, er hermeneutikk. (Dalland, 2014). Kvale og Brinkmann (2012) skriver at fenomenologi er et forskningsdesign, men fenomenologi er også en filosofi, grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Opprinnelig var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse. Martin Heidegger, Jean Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty utvidet den til menneskets livsverden, det å ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng. I kvalitativ forskning peker fenomenologi på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver, samt å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg er ute etter å forstå et fenomen gjennom andres øyne; hvordan elevene erfarer et fenomen. Gjennom intervjuene vil elevenes stemmer bli hørt, de er fenomener som jeg skal forstå. Dalland (2014) skriver at det karakteristiske for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås, og en slik tolkningsprosess kalles hermeneutikk, og kan synliggjøres gjennom begrepet den hermeneutiske spiral. Spiralen illustrerer noe som stadig utvides. Både når det gjelder fenomener og tekster handler det om tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse. Alt er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles. Helhet og deler betinger hverandre gjensidig, og vi ser og forstår stadig nye sammenhenger (Dalland, 2014, s 58). I min undersøkelse er perspektivet hos elever i videregående skole. Jeg søker meninger og sammenhenger gjennom intervju av elevene. Svarene jeg får fra mine informanter, alle delene fra hver elev, danner en ny helhet og forståelse for meg. Som forsker må jeg veksle mellom deler og helhet. Ut fra delene og helheten skal jeg tolke og drøfte ulike tema. Jeg skal forsøke å forstå hva elevene oppfatter, jeg skal tolke svarene jeg får og drøfte det med teori jeg har valgt i oppgaven.

Hva jeg velger å spørre informantene om, hva jeg ønsker å få informasjon om, hvordan jeg tolker opplysningene jeg får, bestemmes ut fra min forforståelse og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jobben min som logoped, forelesninger i studiet i spesialpedagogikk, min interesse for språk, mennesker og deres historier har ført meg fram til en problemstilling som skal svares på gjennom kvalitativt intervju.

3.2 Intervju

3.2.1 Kvalitativt intervju

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at det kvalitative intervjuet er kjennetegnet ved å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen. Intervjuforskning er et håndverk, og de forskjellige formene for forskningsintervjuer er like forskjellige som spekteret av samtaler mellom mennesker. Vi har strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. I et ustrukturert intervju finnes det få forhåndsstrukturerte prosedyrer for hvordan intervjuet skal gjennomføres. Intervjuet har åpne

spørsmål som tilpasses intervjusituasjonen. Mens intervjuet pågår, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet. Dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren. Han eller hun må kunne mye om intervjutemaet, vite hvilke metodologiske muligheter som finnes, og kjenne til innhenting av kunnskap gjennom samtaler. Motsatsen til det ustrukturerte intervjuet, ligger i ordet; det strukturerte intervjuet har bestemt tema, spørsmål og svaralternativer. Et sted mellom disse ytterpunktene finner vi det semistrukturerte intervju. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at det er vanlig å bruke et semistrukturert intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemaundersøkelse. Det utføres etter en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer med forslag til spørsmål. Intervjuet blir transkribert, og den skrevne teksten samt lydopptakene utgjør materialet til meningsanalysen. Denne intervjuformen søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann, 2012, s 47). Mitt valg faller på det semistrukturerte intervjuet, der jeg har en intervjuguide med overordnede temaer og spørsmål som kan endres på der det tjener en hensikt.

Når jeg nå har bestemt meg for intervju som metode, er det en del ting jeg må tenke igjennom. Formålet med intervjuet er å få innsikt i informantenes kunnskap og livserfaring fra temaet (Ringdal, 2013, s 242) i min problemstilling. Forskningsintervjuet er en mer eller mindre styrt samtale der jeg som forsker stiller spørsmål, men også der informanten kan styre samtalen gjennom sine svar (Sollid, 2013, s 126). I denne undersøkelsen benytter jeg et kvalitativt semistrukturert intervju, med noen åpne og noen lukkede spørsmål, på grunnlag av en utarbeidet intervjuguide. Alle personene får de samme spørsmålene, men det varierer hvor mye jeg bruker oppfølgingsspørsmål, alt etter hvor mye informanten forteller selv. Målet er å få unike beskrivelser av problemstillingen om hva elevene oppfatter som viktige faktorer for god norskopplæring.

Det er jeg som forsker som har en plan med intervjuet, men det er relasjonen mellom intervjuer og informant som har innvirkning på hvilken informasjon som framkommer (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg er ingen profesjonell intervjuer, men som logoped og rådgiver har jeg etablert erfaringer og kompetanse på samtaler med både barn, ungdom og voksne.

Jeg planlegger å bruke lydopptaker, for jeg klarer ikke å notere tilstrekkelig under intervjuet. Jeg husker heller ikke alt informanten sier. Dessuten er intervju en form for samtale som ikke fungerer optimalt der den ene bare spør og skriver, mens den andre kun svarer på spørsmål. Det blir en form for enveis kommunikasjon, der informanten fort kan miste interesse og glød – og det er nettopp den gløden og interessen jeg vil ha tak i. Sollid (2013) skriver at forskningsintervjuet er en samtale der vi ønsker å få fram en bestemt kunnskap. Imidlertid er det ikke bare den intervjuede som frambringer

kunnskapen. I interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, produseres også kunnskap. Jeg må tenke nøye over hvordan jeg selv skal opptre under intervjuet. Min måte å stille spørsmål på, min interesse og mine innspill vil påvirke den jeg intervjuer. Min rolle i intervjusituasjonen kan dermed få konsekvenser for hvordan intervjudataene i ettertid skal tolkes og analyseres, og dette må jeg ta hensyn til. Maktforholdene i en intervjusituasjon kan være sammensatte, og de er viktige å være oppmerksom på, fordi de kan bety noe for hvordan intervjuet går framover, og for hvordan jeg skal tolke data i etterkant (Sollid, 2013).

Det er viktig å bruke et forståelig språk med alderstilpassede spørsmål. Begreper som tilpassert opplæring og inkludering bruker neppe ungdommene selv.

Det blir også viktig for meg å vise at jeg ikke er en lærer som ønsker "riktige" svar, men er interessert i elevenes egne oppfatninger og meninger.

Jeg skal intervjuet mennesker fra andre kulturer. Kvale og Brinkmann (2012) skriver om at kulturelle faktorer som blant annet direktehet, blikkontakt og spørreformer kan påvirke relasjoner mellom intervjuer og intervjuet person. Kjønn, generasjon, sosial klasse og religion kan også gi problemer (Kvale & Brinkmann, 2012, s 156). I min undersøkelse har alle informantene vært i Norge 5 år eller mer, snakker ganske godt norsk og er kjent med norsk kultur. Gjennom erfaringer i arbeidslivet har jeg lært mye om andre kulturer. Jeg erfarte derfor at jeg ikke trengte å bli spesielt fortrolig med de ulike kulturene elevene kom fra.

3.2.2 Utvalg av intervjuet personer

Det kvalitative forskningsintervjuet sikter mot dybdeinformasjon som vil være krevende å utforme og bearbeide. Jeg har bare en viss mengde tid og ressurser til rådighet og må derfor avgrense omfanget intervjuobjekter og vurderer at jeg får nok informasjon gjennom 2-6 informanter.

Jeg har foretatt et strategisk utvalg av hvilke personer jeg skal ha med i undersøkelsen.

Problemstillingen "*Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?*" har vært med på å bestemme at jeg skal intervjuet elever som ikke har norsk som morsmål. Jeg er interessert i å få kunnskap om hva personer fra et annet land oppfatter som god norskopplæring når de kommer til landet vårt.

I min undersøkelse velger jeg å intervjuet elever på videregående skole som er fra 16 år og oppover. Jeg ønsker å snakke med elever som er såpass voksne at de kan reflektere over hva **de** oppfatter som god norskopplæring. Deres alder og erfaring med skoleverket kan gjøre dem i bedre stand til å sette navn på egne meninger og følelser enn elever på lavere trinn.

Videre kriterier for utvelgelse er at elevene minimum må ha bodd i Norge i 3 år. Jeg ønsker svar direkte fra elevene selv – ikke gjennom tolk. Det er vanskelig å finne tolk som er både språklig dyktig og kulturelt akseptabel, og tolken kan fort gå inn i min rolle som intervjuer. Dette ønsker jeg ikke. Egeberg (2014) skriver at minoritetsspråklige barn vanligvis lærer majoritetsspråkets dagligspråk BICS, som står for Basic Interpersonal Communicative Skills, i løpet av 3-5 år. Da har de opparbeidet seg gode nok ferdigheter i norsk til å fungere og kommunisere daglig, noe jeg tenker er tilstrekkelig i denne lille undersøkelsen. Jeg anser det derfor ikke som nødvendig å ha akademiske ferdigheter i norsk, noe som betegnes CALP, og står for Cognitive Academic Language Proficiency, da må du ha bodd i Norge 5-8 år (Egeberg, 2014).

3.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden er vedlagt masteroppgaven. En intervjuguide skal ifølge Dalland (2014) lede meg gjennom intervjuet. Intervjuguiden er en hjelp til å huske det som skal tas opp i intervjuet. Det å utarbeide en intervjuguide forbereder meg mentalt og faglig til å møte intervjupersonen. Jeg skal begynne med det som er faktaorientert og lett å besvare (Dalland, 2014). Jeg begynner med at ungdommene forteller hvor gamle de er, når de kom til Norge, hvor de kommer fra, samt hva slags utdanningsbakgrunn foreldrene har. Sollid (2013) skriver at gode spørsmål i intervjuguiden belyser forskningsprosjektets problemstilling. Mine forskerspørsmål tematiserer og former spørsmålene i intervjuguiden. Jeg skal som tidligere nevnt gjennomføre et semistrukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) skal intervjuguiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål. Spørsmålene bør være korte og enkle. De siste spørsmålene i intervjuet var ønskespørsmål, hvordan elevene ønsket at situasjonen skulle være. Dette for å avslutte på en positiv måte (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.2.4 Gjennomføring av intervju

3 elever samtykket til å delta i undersøkelsen. Vi gjennomførte intervjuene i elevenes fritid, på et møterom på min arbeidsplass. Elevene syntes det var greiest å møtes der, da var det ikke så synlig for andre. I den første fasen av intervjuet skal det etableres et tillitsforhold til informanten. Før selve intervjuet startet, snakket vi derfor litt lett om småting, og de fikk tilbud om å drikke te eller kaffe. Jeg presenterte prosjektet mitt på nytt, selv om de hadde fått informasjon om dette tidligere. Jeg understreket for dem at jeg anonymiserer all informasjon jeg får, framhevet betydningen informasjonen de gir har for prosjektet, og at all data blir slettet etter prosjektlutt. De fikk også

informasjon om at de når som helst kan trekke seg. Jeg forholdt meg tematisk til intervjuguiden, men jeg trengte ikke spørre alle spørsmålene jeg hadde satt opp, da de fremkom naturlig i andre spørsmål – spørsmålene henger litt sammen. Underveis i intervjuet oppfordret jeg dem til å fortelle mer eller utdype interessante tema. Noen ganger spurte elevene hva jeg mente, og jeg måtte forklare litt mer grundig i forhold til enkelte begreper, og sammen kom vi frem til en forståelse.

3.3 Forskningsetikk, reliabilitet og validitet

3.3.1 Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at forskningsintervjuet er gjennomstyret av etiske utfordringer. Kunnskapen som kommer fram avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjupersonen og intervjueren. Relasjonen er avhengig av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke, noe som krever en fin balanse mellom forskerens ønske om kunnskap på den ene siden, og respekt for informantens integritet på den andre siden. Kvale og Brinkmann (2012) gjennomgår fire områder i etiske retningslinjer som forskere tradisjonelt skal tas hensyn til; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Som forsker må jeg opptre verdig overfor informantene, og ikke sette dem i et dårlig lys. Den som skal intervjues, må få informasjon om undersøkelsen. Han eller hun må få vite hva intervjuet skal brukes til. I dette tilfellet skal det inngå som datamateriale til en masteroppgave. Den som intervjues skal ha en forsikring om at opptak og informasjon ikke skal brukes til noe det ikke er opplyst om. Slik kan jeg innhente samtykke fra den som skal intervjues. Dette innebærer også informasjon om at den intervjuede når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Forskningsmessig konfidensialitet innebærer at data som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres. Jeg må informere tydelig om anonymitet. Jeg verner om datakildene ved anonymisering. Teksten er transkribert til bokmål for at ingen personer skal kunne gjenkjennes på dialekten, for slik å verne om anonymiteten. Jeg destruerer alt datamateriale (informantkilder) etter bruk, både opptak, transkribert tekst og notater gjort underveis. Jeg har fått samtykke til å gjennomføre undersøkelsen fra hver enkelt informant. Det etiske prinsippet om velgjørenhet er viktig. Risikoen for å påføre deltakerne skade, skal være minst mulig. Jeg bestreber meg på å forholde meg profesjonelt og respektfullt overfor informantene, både i løpet av intervjuene og i ettertid. Forskerens rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap. Den avgjørende faktor er forskerens integritet som består av forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale og Brinkmann, 2012).

Å utforske konteksten fenomenet opptrer i, er sentralt. Som tidligere ansatt i videregående skole og nå logoped og rådgiver i PPT, kjenner jeg til deler av konteksten. Men det er lenge siden jeg jobbet på videregående skole, og da jeg jobbet der, hadde jeg undervisning med elever med spesialpedagogiske behov. Jeg har riktignok jobbet med norskopplæring av minoritetsspråklige elever i grunnskolen, men det er 12-13 år siden, så jeg kjenner derfor ikke til fenomenet i daglig praksis. Som logoped i PPT har jeg jobbet noe med å utrede noen barn og ungdommer som har hatt ulike språklige utfordringer, så jeg vet gjennom utdanning og jobb mye om språkutvikling hos barn. Som rådgiver er jeg vant til å være observatør. Som forsker blir observatørrollen en annen. Nå må jeg passe meg for å komme med råd, hvis jeg ser utfordringer eller svake ledd. Hvis elevene spør meg om problemer de har på skolen, under intervjuet, ber jeg dem om at vi snakker om det etter intervjuet. I forskeprosessen må jeg stille meg åpen for hvordan andre jobber med og forholder seg til fenomenet i praksis.

Sollid (2013) peker på at forskeren og de som blir intervjuet, kan ha ulike målsettinger med å delta i intervjuet. Jeg som forsker gjennomfører intervjuet fordi jeg søker en dypere innsikt i kunnskap og erfaringer fra mine informanter. De som blir intervjuet, kan ha et ønske om å hjelpe forskeren, eller de ønsker å fremme spesielle meninger. I analysearbeidet må jeg være oppmerksom på det og systematisk tenke på hvorfor informantene sier det de sier, hvis det har relevans for undersøkelsen (Sollid, 2013).

I forbindelse med min undersøkelse av problemstillingen ” *Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?*”, ser jeg at jeg må registrere ned mange opplysninger, og mesteparten av dette kan refereres til uttalelser fra enkeltpersoner. Denne informasjonen må jeg lagre over en tidsperiode, før jeg er ferdig med systematisering og tolkning. Repstad (2009) minner om at det er visse begrensninger for lagring av opplysninger som kan knyttes til identifiserbare personer, og et slikt register kan ikke opprettes uten godkjenning. For å ivareta personvernet for de intervjuede, søkte jeg om og fikk godkjenning av design hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

3.3.2 Reliabilitet og validitet

Som forsker er jeg opptatt av kvalitet i forskningsarbeidet, og jeg stiller meg noen spørsmål: Representerer det materialet jeg har virkeligheten slik den fremstår for informantene? Får jeg pålitelige svar på hva elevene oppfatter som viktige faktorer for god norskopplæring? For å få svar på om jeg måler det jeg vil måle, kommer vi ikke utenom begreper som reliabilitet og validitet. Repstad (2009) skriver at begrepene er uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen, og er i

utgangspunktet utviklet innen kvantitativ forskning. Vi bruker begrepene også innenfor kvalitativ forskning. Reliabilitet kan oversettes til norsk som pålitelighet. Det handler om hvor presise måleinstrumentene er, om informasjonen vi har fått er pålitelig, og om vi har klart å gjennomføre analysen uten mangler og feil. Reliabiliteten er høy når ulike observatører registrerer det samme når det samme fenomenet blir undersøkt. Validitet peker på hvor gyldig eller troverdig denne undersøkelsen er. Det må være samsvar mellom forskningsspørsmålene vi stiller, og den informasjonen vi bruker når vi trekker konklusjonene våre (Repstad 2009, s 134-135).

Sollid (2013) skriver at det er et kvalitetsstempel at en gjentakelse av en undersøkelse vil måle det samme hver gang, og at spørsmålene er gyldige indikatorer for det forholdet forskeren ønsker å undersøke. Intervju som forskningsmetode leter etter karakteristikk for den sosiale arenaen man undersøker, og hvilke erfaringer og kunnskap et lite antall personer har. Men i kvalitative undersøkelser kan vi ikke generalisere. Selv om det som er gyldig og interessant i min studie, er det ikke nødvendigvis gyldig og sant i en annen. Dette fordi vi er ulike som mennesker; fenomener og kontekst endrer seg over tid.. Vi utvikler oss som mennesker, vi er ”underveis” eller i bevegelse, og svarer ikke alltid det samme hver gang (Sollid 2013, s 135). Da er det viktig å ha så tydelige spørsmål som mulig, som spør etter det jeg vil ha fram. Repstad (2009) skriver at det er om å gjøre å få essensen ut av det de intervjuede svarer, både det som faktisk sies, og kanskje det jeg som forsker forstår ut fra helheten. Denne informasjonen kan jeg så tolke og formulere (Repstad 2009, s 89). Jeg må hele tiden vurdere materialets pålitelighet i løpet av informasjonsinnsamlinga, både selv, og ved hjelp av informantene. For å styrke påliteligheten må jeg være åpen og etterrettelig på det jeg gjør og har gjort. Jeg må, så godt det lar seg gjøre, skrive om prosessen og framlegge resultatene på en slik måte at andre lett kan lese og forstå hva jeg har gjort. Beskrivelsene må være så gjennomskinnelige at andre også kan trekke slutninger av det materialet som foreligger. Jeg må synliggjøre prosedyrene og reflektere over gjennomføringa av forskningsprosessen i masteroppgaven (Sollid 2013, s 135).

Roller som forsker er annerledes enn rådgiverrollen jeg vanligvis er i. Jeg skal forske på en annen arena enn der jeg er til daglig. Jeg skal intervju elever, ungdommer som ikke kjenner meg. Det er både fordeler og ulemper ved det. Det at jeg er en ukjent person kan gjøre at elevene føler seg hemmet, de kan synes det er vanskelig å fortelle og holder tilbake informasjon. På den annen side, kan det at jeg ikke jobber på skolen der de er, føre til at elevene føler seg friere og synes det er lettere å fortelle om forholdene. Hadde jeg vært læreren deres kunne de gi informasjon som de tror læreren deres vil ha til svar. Det at jeg ikke kjenner informantene, kan også gjøre det vanskelig for meg når jeg skal stille spørsmål, jeg kan være redd for å såre noen eller trå over deres grenser. Dette er noe jeg må registrere, forstå og ta hensyn til under intervjuene.

3.4 Analyse

Kvale og Brinkmann (2012) gjør rede for verktøy eller prosedyrer som brukes for å gjøre intervjuanalysen mer tilgjengelig. For å organisere intervjutekstene, konsentrere meningsinnholdet i former som kan presenteres relativt kortfattet og hente fram implisitte meninger i det som ble sagt, brukes meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning. Kort fortalt er målet med meningskoding å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes. Meningsfortetting er en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer, mens meningsfortolkning fører til tekstutvidelse. Meningsfortolkning i intervjutekster strekker seg utover en strukturering av det meningsinnholdet i det som sies, og omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten. Fortolkeren går utover det som blir sagt direkte, og finner meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst (Kvale og Brinkmann, 2012).

Mine tre intervju ble transkribert forholdsvis fort etter at de ble gjennomført. Transkribering betyr å skrive ned muntlig materiale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann 2012, s 118). Tanker jeg gjorde meg umiddelbart etter intervjuene, ble også notert for at jeg ikke skulle glemme det. Jeg transkriberte intervjuene til bokmål, for å skjule identiteten til informantene. Dialekt og eventuell spesiell uttale kan fort gjenkjennes på et lite sted. Hvert intervju varte ca 45-60 minutter, og jeg har aldri gjort denne type arbeid før, så det var til sammen ganske mange timers arbeid med transkribering i etterkant. Da jeg utformet intervjuguiden, tematiserte og formulerte jeg spørsmål slik at datamengden i transkriberingsarbeidet ble overkommelig og ganske oversiktlig. Opptakene var gode, så det gikk greit å få med seg det som ble sagt. Elevene ga ikke så lange og utdypende svar, noe som førte til at datamaterialet i form av skrevet tekst ikke ble så stort. Transkribering var et nytt arbeid for meg. Gjennom dette arbeidet fikk jeg også et nærmere forhold til materialet.

Etter transkriberingen strukturerte jeg materialet. I forbindelse med skriving av denne masteroppgaven har jeg ikke kodet den transkriberte teksten etter intervjuet, fordi intervjuets gang fulgte intervjuguiden. Informantene svarte på det jeg spurte om, og svarene passet bra inn i kategoriene jeg lagde med bakgrunn i problemstilling og forskerspørsmål. Jeg brukte først de samme kategoriene eller temaene som jeg har i forskningsspørsmålene og intervjuguiden, men så etter hvert ut fra svarene at det var bedre å dele i to hovedkategorier.

Samtidig brukte jeg meningsfortetting på noe av det skriftlige materialet og eliminerte overflødig og irrelevant informasjon. Elevenes svar var i utgangspunktet korte og enkle, så det ble kun gjort på noen av de lengre svarene, og mest for å skille ut unødvendig informasjon.

I meningsfortolkning av intervjuene har jeg brukt hermeneutiske fortolkningsprinsipper, der det ifølge Kvale og Brinkmann (2012) gjelder å forstå delene i teksten i lys av helheten i en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess. Teksten som helhet forstås ut fra forskjellige deler, og fortolkningene av delene settes på ny i relasjon til helheten. Denne spiralen åpner for en stadig fornyelse av tekstens mening (Kvale og Brinkmann, 2012). I neste kapittel vil jeg presentere data, og forklare hvordan jeg tolker delene og helheten i min undersøkelse. Her drøfter jeg også elevenes svar, samt min tolkning og forståelse av elevenes svar opp mot teorien jeg har valgt for oppgaven.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere, tolke og drøfte mine funn som jeg oppfatter som mest relevant for å få svar på min problemstilling. Tolkningen av mine funn vil være basert på min forståelse og mitt teoretiske perspektiv. Jeg har valgt å gjøre analysene fortløpende etter presentasjon av mine funn. Mine funn har som mål å finne ut hva tre minoritetsspråklige elever på videregående skole oppfatter som god norskopplæring. Problemstillingen som jeg skal besvare er:

”Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?”

Problemstillingen er konkretisert gjennom følgende forskerspørsmål:

- *Hvordan oppfatter elevene morsmålets betydning i norskopplæringa?*
- *Hvordan oppfatter elevene å få tilpasset opplæring?*
- *På hvilken måte oppfatter elevene at trivsel, deltakelse og anerkjennelse kan medvirke i norskopplæringa?*
- *Hva oppfatter elevene om lærerens rolle i norskopplæringa?*

Jeg har valgt å innlede med en sammenfattet versjon av mine funn for å få fram meningsinnholdet.

4.1 En oppsummerende vurdering av intervjuene

Som jeg beskrev i metodekapitlet har jeg brukt semistrukturert intervju som metode. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at det brukes et semistrukturert intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Ut fra problemstillingen har jeg foretatt et strategisk utvalg med hensyn til elevenes alder og språkbakgrunn. Ifølge Dalland (2014) er det et

strategisk utvalg når det velges ut personer som har noe å fortelle om det fenomenet det ønskes mer viten om. Tre minoritetsspråklige elever på videregående skole sa seg villige til å delta i prosjektet mitt. Jeg har valgt å kalle dem elev A, B og C.

Elev A er jente og alderen hennes er 18 år når intervjuet blir gjennomført. Hun har gått i barnehage og på skole i hjemlandet, bodd 7 år i Norge, og snakker sitt eget morsmål i tillegg til norsk og litt engelsk. Foreldrene hennes har grunnskoleutdanning fra hjemlandet.

Elev B er en gutt på 18 år som har gått i barnehage og skole i hjemlandet. Han har bodd 5 år i Norge, snakker sitt eget morsmål i tillegg til norsk og litt engelsk. Foreldrene hans har høyere utdanning fra hjemlandet.

Elev C er også en gutt på 18 år. Han har ikke gått i barnehage i hjemlandet, men har gått noen få år på skole der. Han kom til Norge for 6 år siden, snakker sitt morsmål i tillegg til norsk og litt fransk. Foreldrene har delvis gjennomført grunnskole fra hjemlandet.

Av hensyn til personvernet oppgir jeg ikke nasjonalitet og morsmål, da det er lett gjenkjennelig på et lite sted.

Intervjuene ble foretatt på elevenes fritid, slik at de ikke skulle få fravær på skolen. Det var i tillegg praktisk i forhold til tilgjengelige møterom på min arbeidsplass, og noe elevene sa de var komfortable med. Inntrykket mitt etter intervjuene var at hver elev opptrådte seriøst, de gjorde sitt beste for å svare på det jeg spurte om. Dette oppfattet jeg ut fra måten de oppførte seg og snakket på, som var ganske rolig og taktsom. Noen ganger måtte jeg forklare mer inngående rundt hva spørsmålene dreide seg om. Dette oppfattet jeg som at de virkelig tenkte seg om, både for å forstå hva jeg mente, og for å svare mest mulig eksakt på spørsmålene. Jeg tror ikke jeg har mistolket elevene, og mitt inntrykk er at elevene har vært så åpne og ærlige som de har maktet, og ikke gitt meg svar de trodde jeg ønsket. Det kan være en fare for at informantene tilpasser sine svar etter intervjusituasjonen, om de svarer sant eller hva de tror forskeren forventer av svar. Forskeren må være oppmerksom på at den intervjuede kan være opptatt av å svare på spørsmålene på den riktige måten. Det må samtidig bemerkes at elevene opptrådte noe reserverte og ikke hadde så mye å fortelle. En av elevene var nokså sjenert, og en annen elev hadde tydelig dårligere språk enn de andre. Elevene svarte ofte med korte, enkle setninger. Jeg opplevde at jeg ikke alltid kunne spørre mer inngående, fordi det kanskje ble for vanskelig for elevene å gi et svar, både følelsesmessig og språklig.

I henhold til problemstillingen ønsket jeg å få fram oppfatninger fra minoritetsspråklige elever på videregående skole om hvilke faktorer de anser som viktige for god norskopplæring. I et

fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv må vi se elevene fra deres eget ståsted og hvordan de oppfatter sin skolehverdag. I forskning på skole og opplæring kan et slikt perspektiv åpne opp for og studere hva elevene tenker og mener om sin norskopplæring, og hvordan det faglige og sosiale samspillet i skolen bidrar til å forme elevenes oppfatninger.

Hver og en av elevene jeg intervjuet hadde et ønske om å klare seg best mulig i samfunnet, på skolen og i livet. De hadde som mål å være deltaker i det norske samfunnet, og etter hvert få seg jobb. Disse ytre faktorene oppfattet jeg i stor grad motiverte dem til å gjøre skolearbeidet best mulig. Elevene oppfattet at mye teori, nye begreper og grammatikk var vanskelig. En av elevene etterlyste mer praktiske aktiviteter der språket tas mer i bruk muntlig. En annen elev opplevde det som vanskelig å spørre læreren om hjelp når hun ikke kjente læreren så godt. Ellers oppfattet elevene at påvirkning og samhandling i klasserommet var mulig til en viss grad. Ut fra det de sa, tolket jeg det som at de trivdes på skolen og at læreren tilpasset undervisningen til dem, men at de ikke var kulturelt inkludert i den norske skolen.

Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Et sentralt aspekt ved læringsmiljøet er de signalene som sendes til elevene om hva som er viktig, hva skolen legger vekt på, hvordan de arbeider med læringsoppgaver og hva læring er. Et annet aspekt ved læringsmiljøet, er de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer. Læreren spiller en sentral rolle gjennom å fordele sin oppmerksomhet i klassen på en rettferdig måte. Mye og positiv kommunikasjon mellom lærer og elev er betydningsfullt for faglig framgang. Et inkluderende miljø der elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider med følelse av faglig og sosial støtte fra både lærer og medelever har mange positive virkninger. I slike miljøer finnes et stort faglig engasjement, adekvate læringsstrategier, høyere innsats, større trivsel og gir mindre frafall i videregående skole (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

4.2 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven § 1-3 kan vi lese at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og førestenadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene” (Opplæringsloven § 1-3, u.å.). Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp som gjelder for alle elever i norsk skole. Det skilles mellom to forståelser av begrepet tilpasset opplæring. I Bachmann og Haug (2006) sin rapport omtales en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen knyttes til hvordan skolen og læreren

organiserer undervisningen, der fokuset er på den enkelte elev, og perspektivet vektlegger individet foran fellesskapet. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet. Skolen skal ha vekt på inkludering og sosial deltakelse for alle elever (Bachmann og Haug, 2006).

Jeg spurte ikke elevene direkte om begrepet tilpasset opplæring, da jeg tror at dette er ord som elevene selv ikke bruker og ikke har tenkt så mye på. I stedet spurte jeg dem om forhold de er kjent med og som jeg tenker inngår i begrepet tilpasset opplæring. For det meste er spørsmålene koblet opp mot norskopplæringen, men noen ganger ble det også snakket generelt om undervisningen på skolen. Jeg spurte dem om de oppfattet at norskopplæringen var tilpasset dem, deres interesser og behov. Videre ville jeg vite mer om de får den hjelp og støtte de har behov for, hvordan de lærer norsk best, og hva som er vanskelig. Elevene fikk spørsmål om de har hatt morsmålsopplæring og eventuelt hva slags hjelp de har hatt av å bruke morsmålet i norskopplæringen. De ble også spurt om hvordan de opplevde overgangen fra grunnskole til videregående skole.

4.2.1 Tilpasset norskopplæring

Ifølge Meld. st 18 *Læring og fellesskap* (2010-2011) må lærere være opptatte av hvordan de skal legge til rette for at den enkelte elev skal lære mest mulig, gjennom lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskelighetsgrad, der opplæringen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner. Skaalvik og Skaalvik (2007) definerer tilpasset opplæring til det som skjer i elevens nærmeste utviklingssone. Det eleven kan gjøre med hjelp nå, vil han eller hun senere være i stand til å gjøre alene. Positive relasjoner mellom lærer og elev har da stor betydning, ifølge Nordahl og Drugli (2014). Egeberg (2014) skriver at dialog er sentralt i språk- og kunnskapstilegnelsen, mens Hauge (2014) fremhever at språk læres i naturlig kommunikasjon. Ifølge Marianne Lind (2005) er det deltakerne i kommunikasjonssituasjonen som kommer fram til en felles forståelse. Daugaard og Holmen (2014) hevder at elevene møter mye skriftlig materiale på skolen, og at det er mindre fokus på utvikling av talespråket. Samtale tjener mange kommunikative formål i dagliglivet, er sentral i språktilegnelse og bør inngå i alle fag på skolen. Øzerk (2010) skriver at forståelse av det skriftlige og talte språket fremheves når språket ledsages av handlinger og aktiviteter.

Jeg ønsket å finne ut om elevene opplever at den opplæringen de får på skolen, er tilpasset dem. To av elevene forteller at de oppfatter at opplæringen er tilpasset dem. Elev A forteller at hun synes undervisningen er grei som den er.

Elevene har ikke så mye å fortelle om tilpasset opplæring. Ut fra svarene de gir, tolker jeg det som at de oppfatter undervisningen greit og har utbytte av opplæringen. De har ikke noen spesielle vansker de vil trekke fram, de forstår hva læreren kommuniserer i faget, og lærer det de skal, slik de selv oppfatter det. I mine øyne makter da lærerne til disse elevene å legge til rette for at de skal lære mest mulig, og at opplæringen er tilpasset den enkelte elev, slik at de mestrer fagene og blir videre motivert til å arbeide på skolen.

I Meld St. 18 (2010-2011, s. 9) *Læring og fellesskap* kan vi lese at ”tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon.” Ifølge Bachmann og Haug (2006) tar en smal tilnærming til tilpasset opplæring utgangspunkt i tilrettelegging ut fra elevens individuelle forutsetninger. Steinsvik (2014) skriver at en smal tilnærming kan være uheldig overfor minoritetsspråklige elever, fordi premisene for opplæringen deres ofte er på et mer omfattende nivå. Det er mange ting som spiller inn, som språk, kultur og tradisjoner, traumer, oppvekst, samt tidligere undervisning eller mangel på sådan. En vid tilnærming er mer opptatt av samspeillet mellom individ og miljø. Elevens forutsetninger analyseres i lys av rammene og betingelsene som inngår i sammenhengen, både på individ-, klasse- og skolenivå, og politisk på samfunnsnivå. Både læringsaktiviteter og innhold er viktig for å gi tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Hvis elevens kulturelle og språklige bakgrunn ikke verdsettes og brukes, vil ikke læringsaktivitetene ha en gjenkjennende og identitetsskapende funksjon overfor elevene. Skolen skal ta hensyn til og lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger, ifølge Meld St 18 (2010-2011, kap. 1.2):

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet.

Elev B forteller at hvis han spør, får han hjelp. Elev C bekrefter at han også får hjelp og støtte ved behov. Elev A forteller at hun får hjelp til å forstå, men synes det er vanskelig å spørre om hjelp når hun ikke kjenner lærerne så godt.

Jeg forstår dette som at når elevene spør om det, får de hjelp fra læreren, og at læreren da ser elevens behov og er imøtekommende. Noen elever er mer avhengig av å ha en god relasjon med læreren, enn andre elever, og noen elever er mer aktive enn andre. Elev A peker på problemet med at det er vanskelig å spørre om hjelp når de ikke kjenner læreren så godt. Jeg tolker dette som at det ikke er

etablert en relasjon mellom lærer og elev, og at det da kan være vanskelig å ta kontakt med og snakke med læreren.

Skaalvik og Skaalvik (2007) sammenligner tilpasset opplæring med Vygotskijs nærmeste utviklingssone. Tilpasning av undervisningen skjer gjennom lærerens valg av oppgaver, innhold og vanskegrad. Dysthe og Igland (2006) refererer til Vygotskijs teori som definerer den nærmeste utviklingssone som området mellom det en elev kan greie alene, og det som den samme eleven kan klare med assistanse fra andre, for eksempel en lærer eller en medelev som har kommet litt lengre i utviklinga. I denne nære sonen ligger funksjoner i utvikling, og det som er i den nærmeste utviklingssonen i dag, kan være det virkelige utviklingsnivået i morgen (Dysthe og Igland, 2006). Læringen som skjer i den nærmeste utviklingssonen, er et resultat av samarbeidet mellom elev og lærer. Ifølge Nordahl og Drugli (2014) er da kvaliteten på relasjon lærer – elev av stor betydning. Et viktig moment er at barn og unge med utenlandsk opprinnelse i større grad enn andre barn har negative relasjoner til lærerne sine. Det er læreren som har ansvar for å skape et godt læringsmiljø for alle elever, og her inngår også kvaliteten på relasjonen som sentral. Positive og nære relasjoner mellom lærer og elev er grunnleggende for at elevens behov skal bli sett og ivaretatt. Relasjoner bygges ved at lærer viser interesse for eleven, kommuniserer med og viser respekt for eleven, samt tilrettelegger for at eleven skal føle seg anerkjent og støttet. Slik kan elevenes engasjement øke ved at de våger å prøve og feile, og våger å spørre om hjelp. Når elevene og lærerne har etablert en god relasjon er da eleven i posisjon til å utvikle seg og lære noe nytt, med hjelp fra lærere og medelever (Nordahl og Drugli, 2014). Når eleven har en god relasjon til og kjenner læreren, er det lettere å spørre om hjelp, læringsprosessen kan gå videre, eleven fortsetter å lære seg nytt stoff, og motiveres til å fortsette. Det blir en positiv læringsssirkel. I motsatt fall kan det hende at eleven unngår å spørre om hjelp, og dermed går glipp av viktig informasjon som kan være grunnleggende for den videre læring. Det kan føre til at eleven opplever større vansker i sin læringsprosess og blir mindre motivert, altså en negativ utvikling. Målet for læreren må da være å etablere gode relasjoner til elevene og tilpasse undervisningen. Slik kan elevene oppleve mestring, og gjennomføre eksamen på videregående skole.

Elev A forteller at hun lærer norsk best ved å være på skolen i timene. Hun trekker også fram at hun lærer norsk gjennom å være med venner og det å lese bøker. Elev B forteller at han lærer norsk best ved å samarbeide med de andre elevene på skolen. Han legger spesielt vekt på det å gjøre praktiske oppgaver og snakke om det de gjør. Han oppfatter at det å lese og skrive også hjelper han i

norskopplæringa. Elev C synes han lærer norsk best ved å være i norsktimene på skolen, og snakke med venner.

Både elev A, B og C sier at de lærer norsk best på skolen, og da tolker jeg det som at de mener norskundervisningen på skolen. De tre elevene forteller også at de lærer norsk ved å være med venner, at det å samarbeide og snakke med venner hjelper dem til å lære norsk bedre. Ut fra svarene elevene gir, forstår jeg at norsk læres både ved 1) å samarbeide med elever eller venner i undervisningen samt 2) å være med og snakke med venner på fritiden. Når de arbeider sammen, kan de utveksle erfaringer, spørre og få justeringer, bekreftelse og ulike former for tilbakemeldinger på det de gjør og sier. Gjennom samarbeid får de øvd på, brukt og lært seg språket. På fritiden får de også øvd seg i kommunikasjon og bruk av språket i hverdagssituasjoner.

Jeg tolker elev B sitt utsagn som at han syntes det ble for mye av stillesitting med lesing og skriving, og han stilte seg noe kritisk til slik ensformig undervisning. Han hadde bedre utbytte av undervisningen når elevene kunne kombinere praktiske gjøremål med samtale. Han likte godt det å utføre praktisk arbeid, og samtidig forbinde språket opp mot det han gjorde. Han kunne lære hva ordene og begrepene betydde, på en praktisk måte.

Elevene jeg intervjuet, forteller at de lærer norsk best ved å være med venner, snakke med dem, samt samarbeide med andre elever på skolen. I et sosiokulturelt perspektiv betraktes læring som et sosialt fenomen (Skaalvik og Skaalvik, 2006). Ifølge Egeberg (2014) er dialog et sentralt pedagogisk redskap i læringsaktiviteter som bidrar til at elevene utvikler kunnskaper og språkferdigheter. Igland og Dysthe (2006) refererer til Bakhtins teori som framhever at aktiv deltakelse i dialog med lærer og andre elever, er grunnlaget for læring og forståelse. Egeberg (2014) skriver om dialog i læringsaktiviteter som et viktig pedagogisk redskap som er helt sentralt for at barn og unge skal kunne utvikle kunnskaper og språkferdigheter. Samtalen eller dialogen må være tilpasset elevens forutsetninger. Det må være meningsfullt og interessant, eleven må få utfordringer, men samtidig mestre språket og det kognitive innholdet, og koble det til egne erfaringer og kunnskaper. Lærer må sørge for å skape en positiv og god atmosfære rundt aktivitet, samhandling og kommunikasjon, gi positive tilbakemeldinger på interesse og initiativ, samt støtte og bekreftelse for å kommunisere (Egeberg, 2014). Hauge (2014) påpeker også at det i språkopplæringen bør tas utgangspunkt i at språk læres ved å bruke det naturlig i ekte kommunikasjon. Når vi vet at minoritets elever har svake ferdigheter i norsk, trenger de hjelp fra lærer og medelever til å forstå fagordene, og det bør være mye muntlig kommunikasjon i undervisningen. Ifølge Marianne Lind (2005) er det de man snakker med

som er involvert i kommunikasjonssituasjonen, der målet er å komme fram til en felles forståelse. Det er deltakerne som i fellesskap gjør det mulig å skape mening og at det skal oppstå forståelse. Avsenderen av budskapet har en intensjon, for eksempel læreren som har forelesning i bøyning av norske verb i ulike tider. Læreren er avhengig av å få tilbakemelding fra elevene om de har forstått budskapet, og hva som eventuelt er vanskelig, slik at han kan hjelpe dem videre med det de har behov for å forstå. I dialogen eller kommunikasjonen kommer de fram til en felles forståelse, og lærer kan ta ansvar for sin del av jobben, som er å hjelpe elevene til ny forståelse. De individuelle mentale prosessene er nødvendige, men ikke tilstrekkelige for å oppnå kommunikasjon. Det er også nødvendig med et samarbeid og en forhandling mellom deltakerne om hvordan ytringer og kommunikasjonshandlinger skal fortolkes. Å gjøre noe felles krever en sosial samhandling. Lærer må både tilrettelegge for å ha dialog med elevene sine, og det må tilrettelegges for kommunikasjon elevene i mellom (Lind, 2005). Slik sett bekrefter elevene i min undersøkelse sine oppfatninger av effektiv norskopplæring teorier om dialog og kommunikasjon. På skolen har læreren et ansvar for undervisningen og at den skal tilpasses elevene, og må legge til rette for at fagstoffet både er interessant og meningsfylt, slik at elevene mestrer å kommunisere om det, samtidig som de lærer noe nytt. I kommunikasjonssituasjonene, samtalene eller dialogen har alle deltakerne, også elevene, et ansvar for å forstå og gjøre seg forstått, slik at de har en felles forståelse.

En av elevene, elev B, oppfatter at de sitter mye og leser og skriver på skolen. Daugaard og Holmen (2014) skriver at det både i Danmark og i Norge er forsket på hvordan de fire språkferdigheter lytte-, tale-, lese- og skriveferdigheter tradisjonelt behandles i morsmålsundervisningen. Elevene møter spesielt mye skriftlige tekster i lærebøker og annet pedagogisk materiale. Videreutvikling av talespråket foregår som regel med mindre pedagogisk oppmerksomhet. Elevene får systematisk flere skriftlige enn muntlige oppgaver. Det er igjennom hverdagens samtaler med andre elever og voksne, at elever med norsk som andrespråk stifter bekjentskap med og videreutvikler norsk. Deltakelse i hverdagssamtaler gir andrespråkselevne mulighet til å lytte til talt norsk og selv til å snakke norsk. Samtaler foregår overalt og tjener mange forskjellige kommunikative formål. Samtaler er sentrale i enhver språktilegnelse og bør inngå i skolens undervisning i alle fag (Daugaard og Holmen, 2014). Eleven forteller videre om interesse for å lære gjennom det å gjøre praktiske oppgaver og snakke om det som gjøres. Han oppfatter at han lærer best gjennom aktivitet og samtale. Det eleven sier, kan tale for at Øzerks (2010) NEIS modell kan være et godt verktøy i norskopplæringa. Øzerk (2010) har utviklet sin NEIS modell med tanke på å gjøre undervisningen for de minoritetsspråklige mest mulig forståelig, både muntlig og skriftlig og der elevene er deltakende. Når eleven møter det norske språket i sammenheng med konkrete eksempler, har det en forståelsesfremmende effekt og læringsfremmende

virkning. Når språket ledsages av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner, fremmes forståelse av det talte og det skriftlige språket. Har ikke læreren konkrete gjenstander, kan han eller hun bruke annet audio-visuelt materiell som bilder, plakater, kart og filmer med mer. Når lærestoff, begreper, faglige ord og uttrykk blir for vanskelig og abstrakt, må læreren bruke språket til å forklare med, som synonymmer og antonymer (Øzerk, 2010).

4.2.2 Hva er vanskelig?

Å lære seg norsk kan være en kompleks affære. Vi forstår at her er det mye som skal læres, og det er et stort ansvar for læreren. Ifølge Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* skal lærer legge til rette for undervisning og tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

Elev A beskriver generelt om noe av det som oppleves vanskelig med det å gå på skole. Hun forteller at hun følte seg veldig utenfor da hun kom i en klasse der hun nesten ikke forstod et ord av hva læreren og elevene sier.

Slik eleven uttrykker seg, tolker jeg at hun havnet i en situasjon som var ubehagelig å være i, og at det opplevdes vanskelig. Eleven er ny i klassen, i tillegg er det mye hun ikke forstår i begynnelsen. Jeg forstår det som at eleven opplevde at hun ikke fikk hjelp i starten på norskopplæringen, verken med å bli godt mottatt og inkludert i klassen, og heller ikke få god nok hjelp til å forstå undervisningen.

Her blir lærers rolle utrolig viktig. Ifølge Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* har lærer ansvar for at miljøet i klassen er inkluderende slik at den nye eleven raskt føler seg velkommen, får hjelp og blir motivert til å lære seg norsk. Skaalvik og Skaalvik (2007) peker på at læringsmiljøet på skolen har betydning for elevenes læring, motivasjon og utvikling. Nordahl og Drugli (2014) er opptatte av god relasjon mellom lærer og elev. Lærer har ansvar for at eleven skal føle seg anerkjent..

Elev C svarer generelt på spørsmålet om hva som er vanskelig: ”noen av teorifagene, som matematikk”. Når eleven ganske fort svarer at det er matematikken som er vanskelig, tenker jeg at det er noe han har strevd (og strever) med. Matematikk består av mange abstrakte begreper, som kan være vanskelig å lære seg på et annet språk. Det kreves gode språkkunnskaper for å lære seg nye matematiske begreper, hvis de ikke er innlært på morsmålet. For øvrig svarer også eleven at teorifagene er vanskelige. Teorifagene har mye tekst å forholde seg til gjennom lærebøkene, og det er mange nye begreper som skal læres. Etter min tolkning synes eleven det er tungt å lære teori, for

eksempel matematikk på videregående nivå. Igjen kommer vi tilbake til at begrepene læres best på morsmålet, og at det er mer krevende å lære seg nytt stoff på et annet språk før det beherskes godt nok.

Læring foregår best på det språket man kan best, men på videregående skole foregår undervisningen på norsk. Hvis da norskkunnskapene ikke er tilstrekkelig til å forstå undervisningen som blir gitt, kan vi lett se at det blir vanskelig. Hauge (2014) viser til Cummins' teori om den tospråklige situasjonen som er illustrert gjennom et isfjell med to topper. Over havoverflaten ser vi to topper, der den ene forestiller elevens morsmål og den andre elevens andrespråk. Dette forklares som overflatespråket, mestring av språket i samhandling med andre. Under havoverflaten ligger grunnlaget som er felles for begge språkene. Her ligger elevens evner, oppbygging av ordforråd, skolefaglig læring og evne til problemløsning. Utfordringen for lærerne er å utvikle elevenes grunnleggende kunnskap. Ifølge Hauge (2014) må elevene knytte nye begreper til kjente begreper. Det blir en veldig vanskelig oppgave å lære seg fag på et annet språk, hvis eleven ikke mestrer begrepene på sitt eget språk først (Hauge, 2014). Spernes (2013) viser også til Cummins som hevder at det krever et visst språklig nivå for at tospråklighet skal være en positiv ressurs for elevene. Hvis eleven har utilstrekkelig kunnskap på begge språkene, kan det hemme eleven i den kognitive utviklingen. Hvis eleven har aldersadekvat kompetanse på ett av språkene, har det verken positiv eller negativ betydning for læring. Har eleven aldersadekvat kompetanse på begge språkene, kalles det balansert tospråklighet og har en positiv fordel. Spernes (2013) skriver at norsk skole ikke gir minoritetsspråklige elever det tilbudet som i dag antas å være det beste.

Elev A og B beskriver noen av vanskene de har opplevd spesielt med norskopplæringen. Elev A forteller at norsk ikke har de samme reglene i språket som hennes morsmål, og at det er et helt annet oppsett i setningene. Elev B synes grammatikk er vanskelig. Han forteller om problemer med: "Å få bygd opp riktig, passe på å bruke riktig tid i teksten og i setninger."

Jeg tolker at disse to elevene nå har forstått ganske mye av det norske språkssystemet, når de er bevisste på hva som er vanskelig, men at de har strevd med å lære. Elev B peker på det å få bygd opp riktig. Jeg oppfatter at han da mener setningsoppbygging. Han nevner i tillegg utfordringen med å bruke riktig tid. Her oppfatter jeg at han tenker på bøyning av norske verb, som forandres alt etter hvilken tid som skal markeres. Elev A sier at det er et helt annet oppsett i setningene enn hun er kjent med fra sitt morsmål.

Om norskopplæringa svarte både elev A og elev B at de synes grammatikken er vanskelig. Vi har alle en forståelse av hva ”grammatikk” er. Begge elevene refererer til problemer med å forstå reglene i norsk grammatikk. Ifølge Egeberg (2014) er grammatikk en av delene i språkssystemet. Grammatikk handler om å bøye ord riktig, samt å sette ordene sammen til den meningen som skal uttrykkes. For å mestre språket, kreves også et godt ordforråd for å utvikle begrepssystemet, samt gode fonologiske ferdigheter for lettere å oppfatte og lære ord og nyanser i språket. Språklig bevissthet får mye å si for avkoding og leseforståelse. Kvaliteten på samspill, dialog, språkbruk og læringsmiljø er viktig for utvikling av språk, og i norskopplæringen. Dette og alder, evner, motivasjon, tidligere kunnskap og språkferdigheter har noe å si for hvor fort elevene lærer seg norsk. Elev A og elev B i undersøkelsen pekte spesielt på at det var vanskelig setningsoppbygging på norsk, i forhold til deres morsmål. Mac Donald og Ryen (2014) skriver at i norsk, i likhet med de germanske språkene, er hovedstrukturen i en setning subjekt, verbal og objekt. Denne rekkefølgen har også vietnamesisk, kinesisk og thai. I språk som tyrkisk, tamil og hindi er rekkefølgen subjekt-objekt-verbal, mens i arabisk er strukturen verbal-subjekt-objekt. Det sier seg selv at det krever tid og øvelse å få omsatt til norsk rekkefølge hvis morsmålet har en annen hovedstruktur. Videre skriver Mac Donald og Ryen (2014) at i noen språk er det ingen form for tidsmarkering av verb, mens i andre språk brukes verbet ikke bare til å markere tid, men også til å uttrykke hvordan noe skjer. Handlingen kan være pågående, den kan være avsluttet, den gjentas, om det er en engangshandling, kortvarig eller langvarig. Lie (2007) skriver om vurdering av lingvistiske likheter og ulikheter i språkstruktur og lesekunnskaper i forhold til språkstruktur i elevens morsmål og norsk. Jo større forskjell det er mellom språkstrukturen i elevenes morsmål og norsk, jo mer komplisert er det å lære norsk. Det antas at språkstruktur og skriftspråkssystem i elevens morsmål kan komplisere norskopplæringen. I et tidlig stadium av andrespråkinnlæring får elevene et ordforråd som kan bestå av mange ukjente begreper. Hvis da språkstrukturen i elevens morsmål skiller seg sterkt ut fra det nye språket de lærer, krever det stor omorganisering av oppmerksomheten.

4.2.3 Morsmål

Egeberg (2014) skriver at det kan ta 4-8 år lære språklige ferdigheter på andrespråket, dette avhenger av alder, evner, motivasjon, tidligere kunnskap og ferdigheter, men også hvor godt tilrettelagt læringsmiljøet er. Bruk av morsmål i undervisningen kan fremme den faglige utviklingen. Ifølge Hauge (2014) har morsmålet en sentral funksjon som støtte for kunnskapstignelsen, og har betydning for utvikling av norskferdighetene.

Elev A har hatt opplæring i morsmålet på skole i hjemlandet, men har ikke hatt morsmålsopplæring i Norge. Hun snakker kun morsmål hjemme med foreldre og søsken. Hun kan lese og skrive litt på morsmålet, og sier: ”Det er ikke alt jeg skriver riktig, men kan noe grunnleggende”. Hun forteller videre at hun har hatt hjelp av å lære norsk via morsmålet den første tiden i Norge. De snakket mye på morsmålet hjemme. Hun uttrykker: ”Da kunne vi snakke om det norske systemet, og finne ut hva det hette på norsk. Men nå er det jo sånn at jeg tenker på norsk når jeg er med vennene”.

Elev B har også hatt opplæring i morsmålet på skole i hjemlandet, men har heller ikke hatt morsmålsopplæring i Norge. Han bruker morsmålet hjemme i familien med foreldre og søsken. Han kan lese og skrive litt på morsmålet.

Elev C hadde ikke opplæring i morsmålet på skole i hjemlandet, og har heller ikke hatt morsmålsopplæring på skolen i Norge. Han snakker morsmålet hjemme med familien, men kan ikke lese og skrive på morsmål.

Elev A beskriver hvordan hun hadde hjelp av morsmålet til å forstå det norske språket, at hun kunne snakke hjemme på sitt morsmål med foreldrene sine om hvordan de skulle forstå det norske samfunnet og det norske språket. Det hun sier tolker jeg som at hun hadde god nytte av å bruke morsmål på vei mot å lære seg norsk. Hun kunne diskutere med familien sin hjemme for å finne ut betydning av norske ord og begreper. Eleven kunne også snakke på morsmålet sitt med kjente mennesker hjemme i trygge omgivelser og få en forståelse av hvordan det norske systemet og samfunnet fungerte. Morsmålet har kun vært i bruk i hjemmet, og ikke på skolen. Det tolker jeg som at elevens språklige kompetanse ikke ble benyttet i norskopplæringen. Hun har vært nødt til å lære seg norsk og andre fag via norsk på skolen.

Så sier hun at nå tenker hun på norsk når hun er med venner. Jeg forstår dette som at hun har bodd så lenge i Norge, lært seg tilstrekkelig norsk slik at hun nå mer og mer snakker norsk med venner både på skolen og fritiden. Nå tenker hun også på norsk, noe som betyr at hun har lært seg ganske mye av det norske språket.

Hauge (2014) fremhever bruk av morsmål i kunnskapstilegnelsen. Læreren må bygge på det eleven kan fra før. Først kommer forståelsen for fenomenet ved å lære begrepene på morsmålet, så kan elevene lære seg å uttrykke det på norsk. Som en del av den tilpassede opplæringen bør morsmålet benyttes. Har ikke skolen tilgang til tospråklig fagopplæring, finnes det ordbøker eller temaopplegg på nett. Elever som kan litt mer, kan hjelpe dem som kan litt mindre. Skolen kan også samarbeide med

foreldrene. Innenfor sosiokulturell teori består læring for en stor del av overføring eller transformering av kunnskap og tenkning som er utviklet historisk og som er en del av kulturen, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007). De skriver at menneskelig aktivitet skjer i kulturelle og sosiale sammenhenger, og elevens aktivitet og dialog med lærer er betydningsfull. Hauge (2014) skriver videre at morsmål ikke bare er et redskap for å tilegne seg fag på skolen, morsmålet er også viktig i et sosialiseringsspektiv. Morsmålet har stor betydning i elevens samhandling med familie, både hjemme og landet de kommer fra, og har en viktig funksjon i elevenes utvikling av identitet. Språk og identitet henger nøye sammen. Alle elever skal få bekreftelse på sin identitet på skolen, og anerkjennelse av morsmålet kan være et godt bidrag. Ingen av elevene jeg intervjuet, har hatt opplæring på morsmålet.

Elev A hadde hjelp hjemme med foreldrene til å lære seg mange begreper om det norske systemet, på sitt morsmål, og hun hadde god nytte av det. Hvordan kan elevene lære seg andre fag gjennom et språk de knapt forstår? Da tenker jeg at de trenger masse opplæring i norsk samtidig, og at det må være noen strevsomme år for å beherske norsk så godt at de har et faglig utbytte av det. Ifølge Egeberg (2014) tar det 4-8 år å lære seg norsk så godt, avhengig av opplæringsbetingelser. Hauge (2014) skriver at det er muligheter for å lære seg fag på morsmålet ved å ta i bruk ressurser som finnes, for eksempel opplegg på nett, andre elever samt foreldre. Elev A brukte familien på eget initiativ til å drøfte norske begreper. Hvis skolen hadde samarbeidet med foreldrene om tema, kunne undervisningen oppfattes lettere, og eleven ville lære seg norsk fortere.

4.2.4 Overgang fra grunnskole til videregående skole

Elev A forteller generelt om overgangen fra grunnskole til videregående skole. Hun sier at den største forskjellen hun opplever, er lærerne. Hun uttrykker:

På ungdomsskolen hadde vi få lærere i flere fag, de brydde seg om oss og ville at vi skulle få det til. Vi ble bedre kjent med lærerne siden vi hadde dem i flere år. På videregående bryr ikke lærerne seg så mye om den enkelte elev, klassene er store. Vi har forskjellige lærere i alle fag. Vi blir ikke så godt kjent med dem. Vanskelig å spørre om hjelp når det er så mange elever som spør om hjelp.

Denne eleven forteller om egne erfaringer. Hun viser til flere problemer når hun sammenligner ungdomsskolen med videregående skole. Av denne uttalelsen tolker jeg at hun på ungdomsskolen hadde et nærmere forhold til lærerne sine, fordi de hadde samme lærer over flere år, og samme lærer i flere fag, og opplevde at lærerne brydde seg om dem.

På videregående skole går elevene 2-3 år, der de har forskjellige lærere i alle fag, og kanskje nye lærere fra år til år. På studiespesialisering er det ofte store klasser, rundt 30 elever. Det er vanskelig for en lærer å bli kjent med og etablere gode relasjoner til så mange elever. Det er lettere å etablere gode relasjoner med mennesker du treffer oftere, og som har tid til deg, som du kjenner. Da er det også lettere å spørre, for å lære. Nordahl og Drugli (2014) fremhever betydningen av god kvalitet på relasjon mellom lærer og elev. Det er lærers ansvar å kommunisere til elevene at de har mulighet til å spørre om hjelp, og prøve å være åpen og tilgjengelig slik at elevene lett føler at de kan ta kontakt ved behov. I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* kan vi lese at lærer har ansvar for undervisningen og læringsmiljøet.

Videre forteller elev A om forskjeller i norskopplæringa ved overgang fra ungdomsskole til videregående skole, der det blir mer saktekst og mindre fortellinger. Hun forteller at hun syntes det var vanskelig fordi hun opplevde at hun ikke hadde lært nok grammatikk i grunnskolen.

Eleven framhever at undervisningen på videregående skole preges av mer saktekster. Her skal de forholde seg til store mengder tekst som de skal lese i de ulike fag, samtidig som de skal produsere egne tekster innenfor de ulike fagene og emnene. Ut fra elevens utsagn tolker jeg at hennes manglende grammatikkgrunnlag skaper utfordringer for henne i dette arbeidet. Jeg oppfatter at hun har god bevissthet på hva hun har strevet og fortsatt strever med. Når hun skal forholde seg til store mengder tekst, er det vanskelig å få med seg innholdet. Samtidig er det vanskelig for henne å produsere tekster. Lesing og skriving er vanskelig, fordi hun oppfatter at hun ikke kan nok grammatikk.

Jeg tenker at i tillegg til gode kunnskaper i grammatikk er det også viktig med et godt ordforråd for å forstå fagtekstene bedre, samt for å produsere tekst. Både Øzerk (2010), Egeberg (2014) og Hauge (2014) fremhever betydningen av et godt ordforråd. Egeberg (2014) skriver at det kreves et godt ordforråd for å utvikle begrepssystemet. Det å kunne bruke mange ord letter både lesing og skriving, og hjelper elevene til videre læring. Ifølge Mette Bunting (2015) vet vi at uansett hvilket studieprogram elevene på videregående skole velger, må de lære å mestre teoretiske fag. Det innebærer at elevene må kunne håndtere, analysere og utvikle kompliserte fagtekster på egen hånd.

4.3 Inkludering og læring

I Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fokuseres det på inkludering i skolen, der vi kan lese om at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Ifølge Olsen (2009) har inkluderingsbegrepet tre dimensjoner; den faglige, den sosiale og den kulturelle. Hauge (2014) skriver om vi ønsker en flerkulturell skole, må anerkjennelse av retten til annerledeshet være inkludert i skolens virksomhet på alle nivåer. Hvert individ blir betydningsfullt for fellesskapet. Det å være inkludert, handler om å få være deltaker i fellesskapet, og ha mulighet til å påvirke. Derfor har jeg spurt elevene om deres oppfattelse av elevmedvirkning og samhandling med medelever i skolen. Ifølge Mæhlum (2011) og Spernes (2013) er kulturen viktig for identiteten til en person. Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at det å ha en bekreftet identitet og god selvoppfatning motiverer deg til å lære. Jeg spør elevene om de oppfatter at deres kultur og tradisjoner blir anerkjent og forstått, og jeg spør dem om hva som motiverer dem til å lære seg norsk språk. Læreren er sentral i undervisningen, samt i arbeidet med å inkludere elevene i undervisningen, og jeg spør elevene om deres oppfatning av lærerrollen.

4.3.1 Elevmedvirkning

Dale og Wærness (2007) skriver at alle elever bør inkluderes i skolefaglige prosesser, for at de skal få et personlig forhold til egen læring, og få mulighet til å se at de forbedrer seg. Eleven har dermed behov for medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring (Dale og Wærness, 2007). Slemmen (2013) skriver om hvordan vurdering kan fremme eller hemme læring. Hauge (2014) fremhever at språk læres best i interaksjon og samarbeid.

Elev A forteller om sin opplevelse av hvordan hun kan være med og påvirke noe på skolen. Noen ganger får de være med og bestemme hvilke oppgaver de skal gjøre. Om det å bli tatt på alvor sier hun: ” Ja, folk tar meg seriøst når vi prater.”

Elev B oppfatter at de sjelden får være med og påvirke noe på skolen. Han forteller om at skolen har elevråd, men at det ikke påvirker så mye, fordi det er sånn skolen er bygd opp. Han uttrykker: ”Det er lærerne som bestemmer. Elevene har ikke så mye de skulle ha sagt.”

Jeg tolker at elev A oppfatter å bli tatt på alvor i samtaler, at det hun sier blir anerkjent av både elever og lærere. Hun oppfatter også at de kan være med og bestemme hvilke oppgaver som skal gjøres, altså en viss form for påvirkning. Elev B oppfatter at det er sjelden elevene får bli tatt med på avgjørelser, og uansett er det lærerne som bestemmer. Denne elevens utsagn tolker jeg som at han har

en noe oppgitt holdning til skolen, fordi elevene ikke har noen påvirkningskraft, fordi alt er bestemt fra lærernes side. Jeg oppfatter også eleven som litt maktesløs og desillusjonert i forhold til medvirkning, for da vi snakket om dette, strakte han ut armene som at han hadde prøvd, men ikke kommet videre. Han eller han og de andre elevene har forsøkt å påvirke, å få sin mening igjennom, men ikke lyktes. Selv om det fins et elevråd, er oppfatningen fra denne eleven at elevene som gruppe ikke kan få igjennom sine saker der.

I Kunnskapsløftets ”prinsipper for opplæringen” (LK 06), kan vi lese i Læringsplakatens pkt 5 at: ”Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid.” Karlsen og Spernes (2013) skriver at elevmedvirkning handler om å bidra aktivt i prosesser som har med undervisningen og egen læring å gjøre. Den implisitte læringen som kan knyttes til selvstendighet og god selvoppfatning vil også fremmes.

I intervjuene av elevene oppfatter jeg at noen lærere eller skoler legger til rette for at elevene kan være med og påvirke egen undervisning til en viss grad, mens i andre klasser eller skoler er det ikke rom for påvirkning fra elevene. Ifølge Dale og Wærness (2007) blir elevene bedre motiverte til å arbeide på skolen når de får et nærmere forhold til egen læreprosess. Når de har kunnskap om egne arbeidsplaner og læreplanmål, og har mulighet til å velge mellom ulike typer oppgaver, kan de medvirke til planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring (Dale og Wærness, 2007). Slemmen (2013) skriver at vurdering både kan hemme og fremme elevers læring i skolen. Hvis vurdering bare er karakterer og resultatbaserte prøver, kan elevenes motivasjon svekkes. Dersom vurdering fokuserer på de vurderingsprosessene som gjøres underveis i opplæringen, og er mer enn prøver og karakterer, kan vurdering fremme læring. Hun skiller her mellom to typer vurdering; vurdering *av* og *for* læring. I vurdering av læring vurderes arbeid som er gjort, for eksempel i form av prøver. Vurdering for læring er en måte å tenke framover på, der vurdering er et redskap for læring, og hvor elevene har en aktiv rolle i sin undervisning (Slemmen, 2013).

Elev A forteller om hvordan hun oppfatter samhandling med medelever. Hun får delta aktivt med de andre elevene. Hun sier at det litt vanskelig når hun ikke er så god i norsk, men at de prøver å få det til å fungere ved at de andre elevene prøver og hjelpe eller forklare hvis hun ikke har skjønnt oppgaven. Elev B sier at det kommer helt an på hvilket fag, hvilken lærer, hvor mye tid de har og hva de skal lære. Han forteller at det oftest er lærer som avgjør arbeidsmåter, hva slags oppgaver de skal gjøre, og hvordan.

Elev C forteller at de må samarbeide om enkelte oppgaver, og at de da kan snakke mer sammen enn i teorifagene som består av mer lesing og skriving hver for seg.

Etter min tolkning av hva elev A sier om samhandling, er at det kan være vanskelig når eleven ikke har så gode ferdigheter i norsk, men at de likevel prøver å gjennomføre denne type undervisning. Hun opplever å få hjelp fra medelever når noe er vanskelig å forstå. Elev C oppfatter også at de må samarbeide og snakke i noen økter, mens i teorifagene er det mer individuelt arbeid. Jeg forstår både elev A og elev C sitt utsagn som at det foregår samhandling og samarbeid i noen grad i skolen. Det tolker jeg videre som at de har elevene en mulighet til å kommunisere, lytte og samtale, ja bruke språket.

Ifølge Hauge (2014) lærer mennesker språk av å bruke dem. Elevene lærer lite av å høre på lærerens formidling, spesielt vanskelig blir det da om de ikke forstår hva læreren sier. Språk læres best gjennom aktiv samhandling med lærer og medelever, gjennom samtaler der det forhandles om mening, med formål om å utforske ut fra sine forutsetninger. Lærer må tilrettelegge for gode opplærings situasjoner der elever og lærere samhandler og samtaler om faglig tema. Alle må være informert om hva som er forventet av dem, der opplegget gjerne er tilrettelagt slik at to og to er i interaksjon med hverandre og kan samarbeide. Slik får alle vært aktive (Hauge, 2014). Elevene i min undersøkelse deltar i noen grad i samhandling og samarbeid om oppgaver med andre elever i undervisningen, og får dermed mulighet til å bruke og lære seg norsk.

4.3.2 Kulturforståelse

Hauge (2014) skriver om hva skolen kan gjøre for at de minoritetsspråklige skal oppleve tilhørighet og anerkjennelse, gjennom å synliggjøre det flerkulturelle i undervisningen. Ifølge Mæhlum (2011) har kulturen identifiserende funksjon, og Spernes (2013) tar til orde for å synliggjøre forskjellene i kulturen, og arbeide for forståelse og anerkjennelse.

Elev A forteller om sin oppfatning om det er rom for deres tradisjon og kultur i klasserommet, og hvordan den anerkjennes. Her sier hun at det varierer fra person til person, men at det ikke kommer så mye fram på skolen. Skolen tar mest hensyn til de norske tradisjonene. Hun forteller videre at i byen får de vist fram noe, men at det blir mest med familie og venner. Eleven forteller også at det er mange norske som er interessert og har lyst til å lære om deres kultur. Hun har fått norske venner, og det synes hun er fint.

Elev B forteller at det er akseptert på skolen at elevene er borte når det er feiring av andre høytider enn de norske. Lærerne og elevene aksepterer at han har en annen tro, men han vet om andre utlendinger som ikke bryr seg om andres tro. Videre forteller eleven om hvordan han oppfatter forståelse og aksept for sin kultur. Han sier at det er akseptert at muslimer for eksempel ikke kan spise svinekjøtt, og de som bruker hijab får gjøre det uten noe bråk. Noen kan bli sett litt rart på, men han tror de fleste aksepterer det. Eleven synes for det meste at folk er høflige og vennlige, men oppfatter samtidig at det alltid er noen som ikke aksepterer det. Elev C oppfatter at folk på stedet er tolerante. Han forteller at elever og lærere er høflige, at han blir godt mottatt på butikker, og at treneren godtar og forstår han. Om deres kultur og tradisjoner får plass i lokalsamfunnet oppfatter han at de fleste synes det er ok med en annen kultur, og de sier ikke så mye om det. Han forteller at noen kan være mer interesserte og vil vite mer om deres kultur.

Jeg velger å tolke de tre elevenes utsagn under ett. Slik jeg leser og tolker det elevene forteller om kultur og kulturforståelse, får jeg først et ganske positivt inntrykk av medelever, lærere, skole og lokalsamfunn. Det at det er et mangfold i kultur og tradisjon gjennom feiring av høytider, andre matskikker og klestradisjoner oppfattes ifølge elevene i stor grad tolerert og akseptert, både på skolen og i nærmiljøet. Elevene ser likevel at det kan variere, at det er noen som synes det er vanskelig og ikke godtar situasjonen. Elev A sier at forskjellig kultur ikke er så framtrødende på skolen, her snakkes det mest om norske tradisjoner. Elev A og elev C peker på at det er fint at noen er interesserte i deres kultur. Elev A oppfatter det som fint å få norske venner. Jeg velger å tolke dette som at elevene oppfatter at deres kultur og tradisjoner for så vidt er akseptert i miljøet, de blir ikke ertet eller mobbet direkte, de får være i fred for det meste. Noen er også interesserte i å lære om deres kultur. Deres kultur og tradisjoner er likevel ikke noe det snakkes så mye om på skolen og lokalsamfunnet. Ut fra det elevene sier, oppfatter jeg at skolen ikke inkluderer andres kultur i undervisningen. Jeg tolker det som at det for mange norske oppfattes som greit med andre kulturer i skole og samfunn, så lenge utlendingene holder sine tradisjoner for seg selv. Det kan tyde på at de minoritetsspråklige ikke oppfattes som en ressurs.

For å få vite mer om elevenes kultur og tradisjoner, må vi spørre elevene selv og deres familie for å få vite hva akkurat de praktiserer. Vi norske har også ulike tradisjoner, og selv om noe er felles, identifiserer vi oss ikke med "alt". For eksempel er matretten kompe eller raspeball norsk, men spises ikke i alle deler av landet. Ifølge Mæhlum (2011) har språk, religion, mattradisjoner og kleskoder identifiserende funksjon, det er det som synlig skiller oss fra hverandre. I ungdomstiden er presset om likhet stort. Elevene liker ofte ikke å skille seg ut. Elev A uttrykker at det ikke er så stort fokus på

andre kulturer og tradisjoner i klasserommet. Kanskje har lærer valgt å tone ned de spesielle kulturene som er representert i klasserommet, og behandler alle "likt"? Spernes (2013) er opptatt av om eleven skiller seg fra det som oppfattes som normalt, kan det skape problemer. Lærere bør arbeide for at elevene betrakter ulike kroppsstørrelser, hudfarger osv som normale. Læreren må også vise respekt for, og oppdra alle elevene i klassen til å akseptere at vi er forskjellige. Jeg oppfatter ikke at lærerne til disse elevene har gjort noe forsøk på å drøfte forskjellighet, kultur og tradisjoner ut fra det elevene sier, men heller undervise fra et tradisjonelt norsk ståsted. Hauge (2014) peker på at det som ofte skjer, er at de minoritetsspråklige blir assimilert i skolen. Det vil si at det er de som må forandre seg for å tilpasse seg et system. Målet er egentlig integrering eller inkludering. Da foregår det endringer både innenfor de gruppene som kommer til landet, og i samfunnets institusjoner som blant annet skole. Hauge (2014) har flere forslag til hvordan de minoritetsspråklige kan oppleve tilhørighet og anerkjennelse i skolen. Det flerkulturelle bør synliggjøres i undervisningsrommet, for eksempel med bøker på ulike språk. Veggene kan prydes med oppslag der det benyttes ulike alfabet. Slik får de minoritetsspråklige elevene identitetsbekreftelse, og de majoritetsspråklige får samtidig utvidet sine perspektiv. Et verdenskart vil utvide perspektivet til alle elevene, og mangfoldet kan bli en ressurs i fellesskapet.

4.3.3 Motivasjon, trivsel og læring

Ifølge Dysthe (2006) og Skaalvik og Skaalvik (2007) er forventninger i samfunnet og læringsmiljøet på skolen viktig når det gjelder elevers motivasjon for læring. Dale, Wærness og Lindvig (2005) skriver at motiverte elever kjennetegnes ved at de er bevisste på egen læringsprosess og har mulighet til å velge oppgaver, arbeidsmåter ut fra hva de vet de må lære seg, og hvordan de kan gjøre det.

Elev A forteller at hun har lyst til å gå på skolen. Hun vil bli ferdig med skolen så hun kan jobbe. Hun trives greit, det er positivt miljø i klassen, de kan spørre hverandre om hjelp. Hun trives også godt i lokalsamfunnet. Eleven synes det er viktig å lære seg norsk, siden hun bor i Norge. Hun oppfatter at det er viktig å kunne kommunisere med andre. Hun forteller om hva som motiverer henne til å jobbe i faget og det å lære seg norsk. Hun vil være flink på skolen og lære noe. Hun vil komme seg inn i det norske samfunnet og fungere sammen med de andre.

Elev B oppfatter klassen sin som bråkete, men at han får være i fred. Han forteller at han vet at det er mye mobbing i byen, men at han ikke har merket så mye til det. Eleven synes det er viktig å lære seg norsk fordi Norge er landet han bor i, det er viktig for å kommunisere, for å få venner og kjente og

jobb. Om hva som motiverer han til å jobbe med faget og lære seg norsk, uttrykker han: ” Hvis jeg skal bo her, må jeg kunne kommunisere og snakke.”

Elev C trives i klassen og forteller at han har venner både på skolen og fritiden. Han går på fotballtrening. Eleven synes det er veldig viktig å lære seg norsk, fordi det er viktig for at han skal få utdanning og jobb, og det er noe han ønsker. Det er dette som motiverer han til å jobbe med faget og lære seg norsk.

Jeg tolker elev A som at hun har det bra og trives på skolen og i lokalsamfunnet. Hun har tydeligvis funnet seg godt til rette. Elev B tolker jeg som at han vet om at det er mye mobbing, men at han ikke har vært utsatt for det i noe særlig grad. Elev C tolker jeg også som positiv til egen situasjon ved at han har venner, deltar i samfunnet og har det bra på skolen, det siste kan tyde på at læringsmiljøet på skolen er godt.

I undersøkelsen svarte elevene om motivasjon at de ble motivert til å lære seg norsk fordi de vil kommunisere med andre, og at de ønsker seg jobb. Slik jeg tolker elevene som jeg intervjuet, oppfatter de forventningene om å lære seg norsk, siden de skal være deltakere i det norske samfunnet.

Jo mer elevene mestrer av norsk språk og norsk utdanning, desto mer motiverte blir de til å lære seg mer. Det fører igjen til at de lærer seg norsk litt fortere, og fortere forstår det norske systemet, og kan være deltakere i det norske samfunnet på lik linje med alle. Det å delta gir deg motivasjon til å lære mer, ifølge Dysthe (2006). Hun skriver om to aspekter når det gjelder motivasjon i et sosiokulturelt perspektiv. Det ene er forventninger som barn og unge møter i samfunnet og kulturen de lever i. Det de lærer gir mening, og derav motivasjon til å lære mer. For det andre må skolen skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Det å bli inkludert, delta i og bli verdsatt i fellesskapet motiverer deg til videre læring. Både elev A og elev C oppfatter at de trives på skolen, noe jeg tolker som at de opplever et godt læringsmiljø. Ifølge Opplæringsloven § 9a-1 er generelle krav at ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, u.å). Elevene blir motivert av trivsel, og forventninger fra omgivelsene om å få utdanning og jobb.

Forventningene kan komme fra lærere, medelever, andre i nettverket, men ikke minst familie.

Elevene oppfatter forventninger om å lære seg norsk, fordi det kreves at de skal kommunisere og delta i samfunnet. Bakken (2014a) skriver at selv om foreldrene befinner seg lavt i samfunnshierarkiet, og ikke oppnådde sin egen drøm, kan de overføre forventningene til barna som kan ha bedre sjanser.

Forventningen om barnas utdanning og karriere har stor betydning for familien, noe som uttrykkes

tidlig overfor barna, og er viktig for familiens anseelse både i miljøet, samt slekt, familie og venner i utlandet.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) påvirkes motivasjon av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. De oppfatningene en person har om seg selv, bunner i vedkommendes erfaringer og hvordan disse er blitt forstått og tolket. Selvoppfatning er ulike aspekter ved våre oppfatninger, vurderinger og forventninger til oss selv. Våre oppfatninger av oss selv er viktige forutsetninger for hvordan vi tenker, føler, hvordan vi blir motivert og handler. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer stress og angst i situasjoner med læring og prestasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Disse elevene kan dermed bli mindre motiverte for skolearbeid, ha mindre utholdenhet og yte lavere innsats når de møter vansker. Tilrettelegging av læringssituasjon og læringsmiljø har stor betydning for elevenes motivasjon. Herunder kan vi ha in mente at skolen viser god kulturforståelse overfor minoritetsspråklige elever gjennom anerkjennelse, tilhørighet og inkludering, jf Hauge (2014). Dale, Wærness og Lindvig (2005) konkluderte i sin forskning med at elever som er svært motiverte kjennetegnes av at de er bevisste på egne evner og forutsetninger, og har kunnskap om egne arbeidsplaner og læreplanmål. Videre har de mulighet til å velge mellom ulike typer oppgaver, de har tilgang til flere læringsarenaer med forskjellige læremidler, samt at de opplever variert bruk av arbeidsmåter og metoder og vurderingsformer. Det aller viktigste for motivasjonen er at kommunikasjonen med lærerne er omfattende og preget av gjensidig respekt og anerkjennelse. Her vil jeg se tilbake på hva elevene svarte under kap. 4.3.1 om elevmedvirkning, der elev A og C opplevde at det de sa, ble tatt på alvor, og elev A oppfattet at de hadde en viss mulighet til å påvirke. Elev A og elev C trives på skolen, og jeg tenker da at det kan ha en sammenheng med at de ble tatt på alvor. Elev B oppfattet at lærerne bestemte alt, at elevene ikke hadde noen mulighet til å påvirke, og dette oppfattet han som negativt, for han ønsket en mer variert form for undervisning enn den han deltok i. Elev A og elev C oppfattet jeg derfor som mer motiverte enn elev B når vi snakket om muligheter til å påvirke egen læring.

4.3.4 Lærers rolle

Sentralt for lærerrollen, er evnen til å kommunisere med elevene sine, for at elevene skal forstå og bli forstått. Mæhlum (2011) og Spernes (2013) skriver om kulturavhengig språkbruk. Hauge (2014) og Øzerk (2010) fremhever betydningen av at språkbruk og praktiske handlinger foregår samtidig.

Elev A forteller om hva lærerne gjør for at elev og lærer skal forstå hverandre. Hun sier at lærerne prøver å finne eksempler, eller forklare som best de kan. De viser bilder fra bøker. Noen ganger prøver lærerne å forklare på engelsk som hun forsto litt av.

Hun oppfatter at læreren viser interesse for henne og det hun har å si. Hun synes det er lettest å snakke med lærer når timen er slutt og de andre elevene går ut. Hun forteller at det er mest opp til elevene å gjøre noe med klassemiljøet, fordi de forskjellige lærerne bare har dem i noen få timer hver. Hun husker den læreren hun hadde i innskolingsklassen da hun kom til Norge. Der lærte de mye, som de norske språklydene, nye ord, farger og tall gjennom lek, spill og sang.

Elev B forteller om sin oppfatning av hva læreren gjør for at de skal forstå hverandre. Han sier at læreren prøver å få dem til å kommunisere, lærerne ønsker at elevene skal snakke mer norsk for å bli mer vant til det, og oppmuntrer dem til å lære og leve med norsk kultur, som å spise norsk mat. Han oppfatter at læreren viser interesse for hans meninger. Eleven forteller videre om hva han oppfatter at læreren gjør for at han skal trives i klassen. De ser på film og spiller spill som er litt morsomme, slik at de får kommunisert på andre måter. Han husker fra innskolingsklassen at han hadde en lærer som tok de med på turer og viste dem noe av den norske kulturen. De dro på fisketurer og fjellturer, der de snakket om hva ting heter. Læreren var også interessert i elevene og spurte om hva ting het på deres språk, og forsøkte å uttale ordene.

Elev C oppfatter at læreren forklarer på forskjellige måter for at de skal forstå hverandre. Han forteller at læreren viser interesse for ham og det han har å si. Han oppfatter at læreren snakker med han og de andre elevene for at de skal trives i klassen. Han sier at læreren forklarer når han ikke forstår, og han oppfatter dette som en god måte å lære norsk på.

Jeg tolker at alle elevene oppfatter at lærerne er aktive i kommunikasjonen med elevene sine. Lærerne ønsker at elevene både skal forstå og trives på skolen, og jobber på ulike måter i denne tilnærmingen.

Mæhlum (2011) skriver om konvergerende språkbruk som kan oppfattes som aktiv og positiv respons i forhold til samtalepartnern. Hvis lærer forsøker å forklare noe til eleven på et nivå som lærer tror at eleven forstår, når lærer vet at eleven holder på å lære seg norsk, konvergerer han eller hun.

Konvergering innebærer at lærer nærmer seg samtalepartners måte å snakke på. Alle elevene jeg intervjuet, hadde en oppfatning av at lærerne deres prøvde å forklare på ulike måter hvis de ikke forstod. Det tyder på at lærerne deres hadde en imøtekommende språkbruk overfor eleven. Elev B hadde en lærer som var interessert i hva ting het på hans morsmål. Å kunne kommunisere er viktig, og kunnskap om språksosialisering og kulturforståelse er også viktig for lærerne, for at det ikke skal oppstå for mange misforståelser. Spernes (2013) ser på hvordan det kommuniseres innenfor

forskjellige kulturer. I tradisjonelle samfunn med kollektiv kulturforståelse, er kommunikasjonskulturen ikke-verbal, der barn og ungdom er vant med å bli snakket til, ikke bli snakket med. I norsk kultur har vi en mer individsentrert kommunikasjonsstil, der barnet er vant til å være med i kommunikasjonen fra fødselen av. Lærer må være forståelsesfull overfor elevene slik at de ikke opplever sin ulikhet som merkelig eller negativ.

Elev A husker at hun lærte språklyder og ord gjennom praktiske aktiviteter som lek, spill og sang.

Elev B har hatt en lærer som tok dem med på tur der de snakket om hva ting heter.

Hauge (2012) peker på at den metodiske tilnærmingen i språkopplæringen er sentral, blant annet må elevene få gode muligheter til å samtale og få aktiv lytte- og forståelsestrening.

Kamil Øzerk (2010) er også opptatt av å gjøre undervisningen for de minoritetsspråklige mest mulig forståelig, både muntlig og skriftlig **og** der elevene er deltakende. Når språket ledsages av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner, fremmes forståelse av det talte og det skriftlige språket. Har ikke læreren konkrete gjenstander, kan han eller hun bruke annet audio-visuelt materiell som bilder, plakater, kart og filmer med mer. Når lærestoff, begreper, faglige ord og uttrykk blir for vanskelig og abstrakt, må språket brukes til å forklare med, for eksempel med synonymer og antonymer. Elevene i min undersøkelse opplevde at lærer gjør noe av dette, nemlig forklarer med andre ord eller viser bilder når elevene ikke forstår, samt snakket om hva de gjorde og hva ting het da de var ute på forskjellige turer. I tospråklig undervisning skal læreren hjelpe elevene til å forstå innholdet i undervisningen, og er et viktig forbilde for elevene ifølge Jessica Martincic (2009). Læreren kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene føler tilhørighet til skolen og utvikler en positiv identitetsfølelse. Undervisningen bør bygge på det elevene har av erfaringer, ferdigheter og kunnskaper gjennom mulighet for aktiv bruk av språk og samarbeidslæring. For de majoritetsspråklige elevene kan læreren inspirere til å lære om andre språk og kulturer.

5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sammenfattet mine funn i tre underkapitler. Jeg har valgt å bygge opp kapitlet etter de funnene jeg har ansett som mest fremtredende, og satt dem opp i prioritert rekkefølge.

Kapitlet avsluttes med svar på masteroppgavens problemstilling *”Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående skole som viktige faktorer for god norskopplæring?”*

5.1 Læring, motivasjon og inkludering

I denne undersøkelsen beskriver elevene at de lærer norsk best ved å være med venner, snakke med dem, samt samarbeide med andre elever på skolen. Hauge (2014) fremhever at språk læres best i interaksjon og samarbeid. Språk læres best gjennom aktiv samhandling med lærer og medelever, gjennom samtaler der det forhandles om mening, med formål om å utforske ut fra sine forutsetninger. Lærere må tilrettelegge for gode opplærings situasjoner der elever og lærere samhandler og samtaler om faglig tema (Hauge, 2014). Elevene i min undersøkelse deltar i noen grad i samhandling og samarbeid om oppgaver med andre elever i undervisningen, og får dermed mulighet til å bruke og lære seg norsk.

I intervjuene av elevene oppfatter jeg at noen lærere eller skoler legger til rette for at elevene kan være med og påvirke egen undervisning til en viss grad, mens i andre klasser eller skoler er det ikke rom for påvirkning fra elevene. Ifølge Dale og Wærness (2007) blir elevene bedre motiverte til å arbeide på skolen når de får et nærmere forhold til egen læreprosess. Elev A forteller at de har en viss mulighet til å påvirke. Elev B oppfatter at det er liten mulighet til å påvirke. I Kunnskapsløftets ”prinsipper for opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, u.å-b), kan vi lese i Læringsplakatens pkt 5 at: ”Skolen og lærebedriften skal leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid.” Dale og Wærness (2007) skriver at alle elever må få medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring, for at de skal få et personlig forhold til egen læring, og få mulighet til å se at de forbedrer seg. I min undersøkelse kan det tyde på at de elevene som har mulighet til å påvirke egen undervisning, var mer motiverte til å lære seg norsk, enn den som ikke hadde samme mulighet.

I undersøkelsen svarte elevene at de ble motivert til å lære seg norsk fordi de vil kommunisere med andre, delta i samfunnet, få seg utdanning og jobb. Jo mer elevene mestrer av norsk språk og norsk utdanning, desto mer motiverte blir de til å lære seg mer. Det fører igjen til at de lærer seg norsk litt fortere, og fortere forstår det norske systemet, og kan være deltakere i det norske samfunnet på lik linje med alle. Det å delta gir elevene motivasjon til å lære mer, ifølge Dysthe (2006). Hun skriver om to aspekter når det gjelder motivasjon i et sosiokulturelt perspektiv. Det første er forventninger som barn og unge møter i samfunnet og kulturen de lever i. Det de lærer gir mening, og derav motivasjon til å lære mer. For det andre må skolen skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Det å delta i og bli verdsatt i fellesskapet motiverer elevene til videre læring. Både elev A og elev C oppfatter at de trives på skolen og har et godt læringsmiljø. Samtidig oppfatter elevene forventninger om å lære seg norsk, fordi det kreves at de skal kommunisere og delta i samfunnet.

Elevene blir motivert av trivsel, og forventninger fra omgivelsene om å få utdanning og jobb. Forventningene kan komme fra lærere, medelever, andre i nettverket, men ikke minst familie. Bakken (2014a) skriver at selv om foreldrene befinner seg lavt i samfunnshierarkiet, og ikke oppnådde sin egen drøm, kan de overføre forventningene til barna som kan ha bedre sjanser. Forventningen om barnas utdanning og karriere har stor betydning for familien, noe som uttrykkes tidlig overfor barna, og er viktig for familiens anseelse både i miljøet, samt slekt, familie og venner i utlandet (Bakken, 2014a).

Elevene forteller at mangfoldet i kultur og tradisjon gjennom feiring av høytider, andre matskikker og klestradisjoner i stor grad oppfattes tolerert og akseptert, både på skolen og i nærmiljøet. De ser likevel at det kan variere, at det er noen som synes det er vanskelig og ikke godtar situasjonen. Elevene blir ikke ertet eller mobbet direkte, de får være i fred for det meste. Noen personer er også interesserte i å lære om deres kultur. Deres kultur og tradisjoner er likevel ikke noe det snakkes så mye om på skolen og lokalsamfunnet. Ifølge Mæhlum (2011) har språk, religion, mattradisjoner og kleskoder identifiserende funksjon, det er det som synlig skiller oss fra hverandre. I ungdomstiden er presset om likhet stort, og elevene liker ofte ikke å skille seg ut. Elev A uttrykker at det ikke er så stort fokus på andre kulturer og tradisjoner i klasserommet. Spernes (2013) er opptatt av om eleven skiller seg fra det som oppfattes som normalt, kan det skape problemer. Læreren må vise respekt for, og oppdra alle elevene i klassen til å akseptere at de er forskjellige. Ut fra det elevene sier forstår jeg det slik at lærerne deres ikke har gjort noe forsøk på å drøfte forskjellighet, kultur og tradisjoner, men heller undervise fra et tradisjonelt norsk ståsted. Hauge (2014) peker på at det som ofte skjer, er at de minoritetsspråklige elever blir assimilert i skolen. Det vil si at det er de som må forandre seg for å tilpasse seg et system. Målet er egentlig integrering eller inkludering. Da foregår det endringer både innenfor de gruppene som kommer til landet, og i samfunnets institusjoner som blant annet skole. Det flerkulturelle bør synliggjøres i undervisningsrommet og inkluderes i undervisningen (Hauge, 2014).

Det er nå gått 20 år siden Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Ifølge NOU (2015) *Å høre til*, er det på tide å understreke at inkludering er grunnleggende, skal gjelde for alle elever og handler om at alle skal høre til (Kunnskapsdepartementet, 2015). Olsen (2009) skriver at begrepet inkludering rommer tre dimensjoner; den faglige, den sosiale og den kulturelle. I et inkluderende perspektiv vil faglig inkludering alltid være i symbiose med sosial og kulturell inkludering. I Olsens modell "inkluderingens treenighet", synliggjøres det ved at eleven beveger seg kontinuerlig innenfor de tre dimensjonene (Olsen, 2009). Ut fra det elevene sier, oppfatter jeg at skolen i noen grad inkluderer elever gjennom mulighet for påvirkning, samhandling og samarbeid, men at den ikke inkluderer

andres kultur i undervisningen. Det oppfattes som greit med andre kulturer i skole og samfunn, så lenge utlendingene holder sine tradisjoner for seg selv. Kan det være slik at de minoritetsspråklige elevene ikke blir sett på som en ressurs i skolen?

5.2 Lærers rolle

Undersøkelsen viser at elevene synes at lærerne tilpasser undervisningen for dem slik at de forstår, mestrer fagene og blir videre motivert til å arbeide på skolen. Elevene oppfatter at de får hjelp, at lærer er imøtekommende og opptatt av å hjelpe. Karlsen (2013) skriver at det er lærerens valg i forhold til egen rolle som i stor grad bestemmer om eleven får gode læringsmuligheter. I en konstruktivistisk læringsforståelse kan en lærer vise fram sin kunnskap og samtidig opptre slik at elevene selv kan omdanne kunnskapen de møter til egen læring. Elevene får mulighet til å skape sin kunnskap i samspill med andre. Gode relasjoner mellom lærere og elever er nødvendig for et godt samspill. Samspillet er vesentlig for et godt klassemiljø. Klassemiljøet er også avhengig av gode relasjoner elevene imellom. Læreren må derfor legge til rette for å skape et godt miljø i klassen (Karlsen, 2013). Elevene i min undersøkelse oppfatter at lærerne er aktive i kommunikasjonen med elevene sine, og prøvde å forklare på ulike måter hvis de ikke forstod, ved hjelp av bilder, hjelpemidler, andre språk og praktiske aktiviteter. Det kan tyde på at lærerne deres hadde en imøtekommende språkbruk og væremåte overfor elevene. Av de tre elevene jeg intervjuet, var det to som svarte at de trivdes på skolen og i lokalsamfunnet, og oppfattet at læringsmiljøet på skolen var godt. Elev A uttrykte: ” Det var veldig vanskelig den første tida, for da skjønnte jeg nesten ingen ting.” Lærerne ønsker at elevene både skal forstå og trives på skolen, og jobber på ulike måter i denne tilnærmingen, men strekker ikke alltid til. Ifølge Opplæringsloven § 9a-1 er generelle krav at ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, u.å).

Ifølge Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* har lærer ansvar for at miljøet i klassen er inkluderende slik at elevene føler seg velkommen, får hjelp og blir motivert til å lære seg norsk. Nordahl og Drugli (2014) skriver det er læreren som har ansvar for å skape et godt læringsmiljø for alle elever, og her er kvaliteten på relasjonen sentral. Positive og nære relasjoner mellom lærer og elev er grunnleggende for at elevens behov skal bli sett og ivaretatt. Relasjoner bygges ved at lærer viser interesse for eleven, kommuniserer med og viser respekt for eleven, samt tilrettelegger for at eleven skal føle seg anerkjent og støttet. Slik kan elevenes engasjement øke ved at de våger å prøve og feile, og våger å spørre om hjelp. Når elevene og lærerne har etablert en god relasjon er da eleven i posisjon

til å utvikle seg og lære noe nytt, med hjelp fra lærere og medelever (Nordahl og Drugli, 2014). Elevene forteller at de får hjelp av lærer hvis de spør. En av elevene synes det er vanskelig å spørre om hjelp når hun ikke kjenner lærerne så godt. Hun opplevde at hun hadde bedre relasjon til lærerne på ungdomsskolen, fordi de kjente hverandre bedre der. På videregående skole er forholdene mye større og det er vanskeligere for elevene å bli kjent med lærerne sine.

5.3 Språk og begreper

I denne undersøkelsen var det ingen av elevene som hadde opplæring i morsmål på skolen. Av de tre elevene jeg intervjuet, er det en som forteller om hvordan hun hadde hjelp av morsmålet til å forstå det norske språket. Hun diskuterte med familien sin hjemme for å finne ut betydning av norske ord og begreper, og fikk en forståelse av hvordan det norske samfunnet og systemet fungerte. Morsmålet var kun i bruk hjemme. Elevens språklige kompetanse ble ikke benyttet i norskopplæringen. Hauge (2014) fremhever bruk av morsmål i kunnskapstilegnelsen. Læreren må bygge på det eleven kan fra før. Først kommer forståelsen for fenomenet ved å lære begrepene på morsmålet, så kan elevene lære seg å uttrykke det på norsk. Som en del av den tilpassede opplæringen bør morsmålet benyttes. Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at menneskelig aktivitet skjer i kulturelle og sosiale sammenhenger, og elevens aktivitet og dialog med lærer er betydningsfull. Ifølge Hauge (2014) har morsmålet stor betydning i elevens samhandling med familie, både hjemme og landet de kommer fra, og har en viktig funksjon i elevenes utvikling av identitet. Språk og identitet henger nøye sammen. Alle elever skal få bekreftelse på sin identitet på skolen, og anerkjennelse av morsmålet kan være et godt bidrag (Hauge, 2014).

Når elevene sammenligner overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, synes de det er mye teori i form av tekst å forholde seg til. De skal lese lange tekster med mange nye begreper. De skal også selv produsere større tekster med faglig innhold. For å mestre språket, kreves et godt ordforråd for å utvikle begrepssystemet, samt gode fonologiske ferdigheter for lettere å oppfatte og lære ord og nyanser i språket, ifølge Egeberg (2014). Denne språklige bevisstheten får mye å si for avkoding og leseforståelse. Kvaliteten på samspill, dialog, språkbruk og læringsmiljø er viktig for utvikling av språk. Dette og alder, evner, motivasjon, tidligere kunnskap og språkferdigheter har noe å si for hvor fort elevene lærer seg norsk. Det kan ta 4-8 år å beherske norsk som læringsspråk (Egeberg, 2014).

Elev B oppfatter at de sitter mye og leser og skriver på skolen. Daugaard og Holmen (2014) skriver at elevene møter spesielt mye skriftlige tekster i lærebøker og annet pedagogisk materiale.

Videreutvikling av talespråket foregår som regel med mindre pedagogisk oppmerksomhet. Elevene får systematisk flere skriftlige enn muntlige oppgaver. Det er igjennom hverdagens samtaler med andre elever og voksne, at elever med norsk som andrespråk stifter bekjentskap med og videreutvikler norsk. Deltakelse i hverdagssamtaler gir andrespråkselevne mulighet til å lytte til talt norsk og selv til å snakke norsk. Samtaler foregår overalt og tjener mange forskjellige kommunikative formål. Samtaler er sentrale i enhver språktilegnelse og bør inngå i skolens undervisning i alle fag (Daugaard og Holmen, 2014). Eleven forteller videre om interesse for å lære gjennom det å gjøre praktiske oppgaver og snakke om det som gjøres. Han oppfatter at han lærer best gjennom aktivitet og samtale. Øzerk (2010) har utviklet NEIS modell med tanke på å gjøre undervisningen for de minoritetsspråklige mest mulig forståelig, både muntlig og skriftlig **og** der elevene er deltakende. Når eleven møter det norske språket i sammenheng med konkrete eksempler, har det en forståelsesfremmende effekt og læringsfremmende virkning. Når språket ledsages av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner, fremmes forståelse av det talte og det skriftlige språket (Øzerk, 2010). Kunnskapsløftet (LK 06) har definert fem grunnleggende ferdigheter som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, samfunnsliv og arbeid; digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og kunne skrive.

Min undersøkelse viser at elevene synes at grammatikken er vanskelig når de skal lære seg norsk. Ifølge Egeberg (2014) er grammatikk en av delene i språkssystemet. Grammatikk handler om å bøye ord riktig, samt å sette ordene sammen til den meningen som skal uttrykkes. Elev A og elev B i undersøkelsen pekte spesielt på at det var vanskelig setningsoppbygging på norsk, i forhold til deres morsmål. Mac Donald og Ryen (2014) skriver at i norsk, i likhet med de germanske språkene, er hovedstrukturen i en setning subjekt, verbal og objekt. Denne rekkefølgen har også vietnamesisk, kinesisk og thai. I språk som tyrkisk, tamil og hindi er rekkefølgen subjekt-objekt-verbal, mens i arabisk er strukturen verbal-subjekt-objekt. Lie (2007) skriver om vurdering av lingvistiske likheter og ulikheter i språkstruktur og lesekunnskaper i forhold til språkstruktur i elevens morsmål og norsk. Jo større forskjell det er mellom språkstrukturen i elevenes morsmål og norsk, desto mer komplisert er det å lære norsk. Det antas at språkstruktur og skriftspråkssystem i elevens morsmål kan komplisere norskopplæringen. I et tidlig stadium av andrespråkinnlæring får elevene et ordforråd som kan bestå av mange ukjente begreper. Hvis da språkstrukturen i elevens morsmål skiller seg sterkt ut fra det nye språket de lærer, krever det stor omorganisering av oppmerksomheten.

5.4 Avslutning

Denne masteroppgaven kan gi et bilde av hva mine tre informanter oppfatter som viktige faktorer for god norskopplæring. Jeg er ny i forskerrollen, både ved utarbeidelse av intervjuguide, det å intervju personer som ikke snakker så godt norsk, samt analysere informasjonsmengden. Mine forskerbriller har vært styrt av min forforståelse, slik at jeg har hatt lettere for å se enkelte ting, kanskje til fordel for annen informasjon jeg ikke la merke til. Derfor har jeg kanskje gått glipp av en del viktige poenger underveis. I ettertid ser jeg lettere hva jeg kunne gjort annerledes. Jeg kunne stilt elevene flere spørsmål for å få mer utdypende svar, for å få en bedre forståelse av deres oppfatning av norskopplæringen.

Et sentralt funn i dette mastergradsprosjektet er at elevene lærer norsk best i kommunikasjon med andre, det kan være lærer, medelever og venner. Elevene forteller også at de lærer best ved at språkopplæringen ledsages av praktiske aktiviteter, slik at det både er muligheter for å kommunisere og handle. Videre har elevene ulike muligheter til å påvirke opplæringens innhold og arbeidsformer, det kommer an på hvilke lærere de har. Noen lærere underviser uten at elevene får medvirke, mens andre gir elevene sjanse til å velge oppgaver. Det å ha mulighet til å påvirke egen undervisning er mer motiverende, ifølge to av elevene i undersøkelsen. Elevene uttrykker at de vil lære seg norsk fordi de føler forventninger om å delta i samfunnet, for å kunne få seg utdanning og jobb.

Studien viser at ingen av elevene får opplæring i morsmål i skolen. En av elevene opplevde å ha nytte av å snakke om ord, begreper og det norske systemet på morsmålet hjemme med familien. En annen elev opplevde det som vanskelig å lære teori, spesielt matematikk. Ulike fag i videregående opplæring, som matematikk, inneholder mange begreper. Hvis eleven ikke kjenner til fenomenet på sitt eget morsmål, er det vanskeligere og tar lengre tid å lære via norsk. Ifølge Hvistendahl (2009) er det nå i videregående opplæring et vanlig tilbud tilrettelagt forberedende vg1 for elever uten norsk grunnskoleutdanning, enten med tilsvarende utdanning eller med noen få år i norsk grunnskole. Dette kurset kan tilbys over flere år, men det er ikke kompetansegivende, og går utenom de 3 årene med rett til videregående opplæring (Hvistendahl, 2009). Kan det også være samfunnsøkonomisk å gi elevene mer opplæring på og i morsmålet, slik at elevene kommer seg fortere igjennom skoleløpet?

Undersøkelsen viser at relasjoner er viktig for elevene i norskopplæringen. En av elevene syntes det var vanskelig å spørre lærer om hjelp fordi hun ikke kjente vedkommende så godt. På videregående skole er forholdene større enn på ungdomsskolen, med flere og ulike lærere i fagene. Da er det ikke så

lett å etablere en god relasjon, noe som er veldig viktig i læreprosessen. Elevene oppfatter å bli akseptert for at de har en annen kultur, og blir ikke mobbet. De trives og har et godt læringsmiljø, og oppfatter at læreren er interessert i å hjelpe dem gjennom å kommunisere og tilpasse undervisningen på ulike måter. Steinsvik (2014) skriver om realisering av tilpasset opplæring i skolen. Det er ikke tilstrekkelig med en smal forståelse av tilpasset opplæring hvor det kun er fokus på individuelle forhold knyttet til eleven. En vid forståelse av tilpasning, som omfatter samfunns- og utdanningspolitiske forhold som påvirker elevens læring, må trekkes inn og analyseres. Anerkjennelse av språklig og kulturelt mangfold må gjelde fra politisk hold, i lovverk og ut til lærerens vurderinger (Steinsvik, 2014). I min studie kan det tyde på at det som er annerledes og spesielt ikke blir inkludert i undervisningen; det flerkulturelle ses ikke på som en ressurs. I Norge har vi hatt innvandrere og asylsøkere i mange tiår. I meldinger fra Stortinget og i læreplaner uttrykkes det at elevene skal inkluderes i undervisningen. Hvorfor makter vi fortsatt ikke å gjennomføre inkludering i dagens skole?!

Referanser

- Aftenposten (2013) 7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp. Artikkel fra Aftenpostens nettavis. Publisert 24.11.2013. Hentet 11.06.2015 fra <http://www.osloby.no/nyheter/7-av-10-norskpakistanske-barn-ma-ha-ekstra-sprakhjelp-7382906.html>
- Akselberg, G. (2011) Talevariasjon, register og medvit I: Mæhlum m. fl: *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Cappelen Damm AS 2008 2. utgave, 2. opptrykk 2011
- Alver, V. & Selj, E. (2014). Å lese fagtekster på andrespråket. I: Selj og Ryen (red) (2004) *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS 2008, 2. utgave, 5. opplag 2014
- Bachmann, K. & Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volde. Møreforskning Volda. Hentet 15.05.15 fra http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. (2014a) Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. NOVA Hentet 25.03.2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Ulike-perspektiver/>
- Bakken, A. (2014b) *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Publisert 03.06.2014. Utdanningsdirektoratet. Hentet 11.06.2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Bunting, M. (2015) *Tilpasset opplæring på videregående nivå. Elever som aktører i eget læringsarbeid*. I: Bedre skole. Tidsskrift for lærer og skoleledere, nr 1 2015. Oslo
- Dagbladet (2014) *Syria-avtalen presentert: - Viser at vi i Norge samler oss når det trengs*. Publisert 10.06.2015. Hentet 11.06.2015 fra <http://www.dagbladet.no/2015/06/10/nyheter/innenriks/syria-avtalen/syria/39600405/>
- Dale, E.L, Wærness, J.I & Lindvig Y. (2005) *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10/2005 Læringslabens forskning og utvikling AS. Hentet 03.04.15 fra http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloeftet.pdf
- Dale, E.L. & Wærness, J.I (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser, s 39-54, I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet
- Dale, E.L. (2012). Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse. I Bjørnsrud & Nilsen (red) (2008) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 4. opplag 2012
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*, Oslo: Gyldendal norsk forlag AS 2012. 5. utgave, 3. opplag 2014
- Daugaard, L.M. og Holmen, A: (2014) At utvikle tale- og lyttefærdighet på andetsproget gjennom samtaler. I: Selj og Ryen (red) (2004) *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS 2008, 2. utgave, 5. opplag 2014
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014) *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 15.02.2015 fra <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe (red) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as. 3. opplag 2006
- Dysthe, O. & Iglund, M-A. (2006) Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe (red) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as. 3. opplag 2006
- Egeberg, E. (2014). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*, Oslo: Cappelen Damm AS 2012. 1. utgave, 2. opplag 2014
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling, s 69-85. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget 2004. 3. utg. 2014
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hernes, G (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo, (rapport nr 3) Hentet 13.06.2015 fra www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147_Fafo_rapport.pdf
- Hvistendahl, R. (2009) Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: Hvistendahl, R. (red) (2008): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget 2009
- Høyen, T. (2014) *LOGOS håndbok*. Bryne: Logometrica AS 2014
- Igland, M-A. & Dysthe, O. (2006) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe (red) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as. 3. opplag 2006
- Jensen, R. (2013). Tilpasset opplæring. I: Svanberg & Wille (red) (2009) *La stå! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave, 2. opplag 2013.
- Karlsen, T.J. (2013) Nyutdannet lærer – mange muligheter. I: Svanberg & Wille (red) (2009) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 2. opplag 2013. Oslo
- Karlsen, T.J. & Spernes, K. (2013). Kommunikasjon og samspill - betydning for læring. I: Svanberg & Wille (red) (2009) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 2. opplag 2013. Oslo
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2010). *Psykologi i organisasjon og ledelse* 4. utgave Fagbokforlaget. 2. opplag 2010. Bergen
- Kunnskapsdepartementet (u.å). NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*. Hentet 14.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3>
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (LK 06) Oslo. Hentet 18.05.15 fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet (2015) NOU 2015:2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 26.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal norsk forlag AS 2009. 2. utgave, 3. opplag 2012
- Lie, B: (2007) Minoritetsspråklige ungdommer med norskspråkrelaterte vansker. I: Møller, J. og Sundli, L (2007): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Høyskoleforlaget. Kristiansand S (2007)
- Lillejord, S. (2012). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I: Bjørnsrud & Nilsen (red) (2008) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 4. opplag 2012
- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I Kristoffersen m fl (red) (2005) *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget
- Lyster, S. (1998). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*, Oslo: Universitetsforlaget AS 1994. 3. opplag 1998
- MacDonald, K. og Ryen, E. (2014) Strukturer i målspråk og morsmål. I: Selj og Ryen (red) (2004) *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS 2008, 2. utgave, 5. opplag 2014
- Martincic, J.(2009) Tospråklig opplæring i grunnskolen. I: Hvistendahl, R. (red) (2008): *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget (2009)
- Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 27.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Noreg- Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Hentet 14.06.2015 fra www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-15-2000-2001-/id585195/?docId=STM200020010015000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15.05.15 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008/id512449/>
- Meld. St. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 16.05.15 fra www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/
- Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.05.15 fra www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/
- Mæhlum, B. (2011). *Språk og identitet I: Mæhlum m.fl: Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Cappelen Damm Akademisk 2008. 2. utgave, 2. opptrykk 2011
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming [NAKU], *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*. Publisert 12.05.14. Hentet 03.04.15 fra www.naku.no/node/52
- Olsen, M.H. (2009) *Ideen om en inkluderende skole*. I: Germeten S. (red) (2009) *Kunnskapsløftet – fra læreplankst til læreres praksis*. Lundblad Media AS, Tromsø.
- Olsen, M.H. (2015) *To søyler i en inkluderende skole*. I: Mørk,T: (red): *Statpedmagasinet nr 1 2015*. Statped, Oslo.
- Opplæringslova (u.å). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. november 1998*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.05.15 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget 2007. 4. utgave, 2. opplag 2009
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget 2001. 3. utgave 2013
- Røyneland, U. (2011) *Språk og dialekt*. I: Mæhlum m.fl: *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Cappelen Damm Akademisk 2008. 2. utgave, 2. opptrykk 2011
- Skaalvik, E. & Skaalvik S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget 2005. 2. opplag 2007
- Skrefsrud, T-A. (2015) *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*. I: *Bedre skole*. Tidsskrift for lærer og skoleledere, nr 1 2015. Oslo
- Slemmen, T. (2013). *Vurdering for læring*. I: Svanberg & Wille (red) (2009) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 1. utgave, 2. opplag 2013. Oslo
- Solheim, T. (2012) *Kunnskapsdiskurser i videregående opplæring*. I Rønbeck, A. E. (2012) *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. (s. 94-111). Bergen: Fagbokforlaget 2012.
- Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*, I Brekke & Tiller (red) (2013) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Spernes, K (2013). *Læring i en skole preget av mangfold*. I: Svanberg & Wille (red) (2009) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS (2009), 1. utgave, 2. opplag 2013. Oslo
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]: *Befolkning: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre pr 1.01.15*. Lastet ned 25.03.15 fra www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2015-03-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=219753

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet 03.04.15 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (u.å-a). Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Hentet 14.06.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å-b). *Læringsplakaten. Prinsipper for opplæringa*. Hentet 25.06.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 15.05.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet og NAFO. Hentet 06.06.2015 fra http://veiledninger.udir.no/flere/Grunnleggende%20norsk/www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Tilpasset opplæring. Tidlig innsats*. Hentet 15.05.15 fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>
- VOX .Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.(2015) *Norskopplæringens betydningsfulle rolle*. Artikkel fra VOX nettside. Publisert 04.05.2015. Hentet 11.06.2015 fra <http://www.vox.no/nyheter/norskopplaringens-betydningsfulle-rolle/>
- Wille, H.P. (2013) *Sosialisering. I: Svanberg & Wille (red) (2009) La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Gyldendal Norsk Forlag AS (2009), 1. utgave, 2. opplag 2013. Oslo
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen. Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*, Oslo: Oplandske bokforlag 2010
- Øzerk, K. (2014). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I: Selj og Ryen (red) (2004) Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS 2008, 2. utgave, 5. opplag 2014

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide:

Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående som viktige faktorer for god språkinnlæring?

- Hvordan oppfatter elevene morsmålets betydning i norskopplæringa?
- Hvordan oppfatter elevene å få tilpasset opplæring?
- På hvilken måte oppfatter elevene at trivsel, deltakelse og anerkjennelse kan medvirke i norskopplæringa?
- Hva tenker elevene om lærerens rolle i norskopplæringa?

1. Personalia

- a. Navn:
- b. Alder:
- c. Kjønn:
- d. Nasjonalitet:
- e. Språk:
- f. Bodd lenge i Norge:
- g. Gått i barnehage:
- h. Hvilken utdanning har foreldrene dine:

2. Opplæring på/i morsmålet

- a. Hadde du opplæring i morsmålet på skole i hjemlandet?
- b. Har du hatt morsmålstrener/assistent i skolen i Norge?
- c. Bruker du morsmålet, i hvilke situasjoner?
- d. Snakker du morsmål med foreldrene/annen familie/venner?
- e. Kan du lese og/eller skrive på morsmålet?
- f. Har du hatt hjelp av å lære deg norsk via morsmålet, hvordan?

3. Tilpasset opplæring i norsk

- a. Hvordan lærer du norsk best?
 - i. Vet læreren hvordan du lærer best?
 - ii. Tar læreren hensyn til dette?
- b. Får alle elevene i din klasse samme undervisninga?

- i. Er alle samlet?
- ii. Har alle de samme bøkene?
- c. Synes du opplæringen er tilpasset deg, dine interesser og behov?
- d. Hvor viktig er det for deg å lære norsk?
 - i. Vet du hva du skal lære deg i faget?
 - ii. Har du mål du jobber mot?
- e. Får du den hjelp og støtte som du har behov for?
 - i. Spør du om hjelp når du trenger det?
 - ii. Får du hjelp?
 - iii. Hva var/er vanskelig?
- f. Hva motiverer deg til å jobbe i faget og til å lære deg norsk?
- g. Hvordan opplevde du overgangen fra grunnskole til videregående skole?
 - i. Hva er forskjellen på norskopplæringen i grunnskolen og på videregående?

4. Inkludering

- a. Har du lyst til å gå på skolen?
- b. Hvordan trives du i klassen? Lokalsamfunnet?
- c. Hvordan er miljøet i klassen?
- d. Får du være med og påvirke noe på skolen?
- e. Kjenner du noen av de andre elevene?
- f. Har du venner i klassen/på skolen/på fritiden. Snakker du norsk eller annet språk med dem?
- g. Er det rom for deres tradisjon og kultur i klasserommet, lokalsamfunnet, anerkjennes den, hvordan?
- h. Opplever du forståelse og aksept for din kultur, på hvilken måte?
- i. Blir du tatt på alvor, hvordan merker du det?
- j. Samhandling med medelever: Får du delta/deltar du aktivt, hvordan?
- k. Hvordan oppfatter du at trivsel og aksept har sammenheng med hvordan du lærer deg norsk?

5. Lærers rolle

- a. Forstår du hva læreren sier og underviser?
- b. Hva gjør læreren for at dere skal forstå hverandre?
- c. Lytter læreren til det du og de andre elevene sier?
- d. Viser læreren interesse for deg og det du har å si?
- e. Stiller læreren krav til deg, hvilke?

- f. Hva gjorde eller gjør læreren for at du skal trives i klassen?
- g. Hva gjorde eller gjør læreren for at du skal lære norsk på en god måte?

6. Ønsketenkning

- a. Hvordan ønsker du at en god norskopplæring skal være?
- b. Hvis du var norsklærer, hvordan ville du tilpasset opplæringa til elevene?
- c. Hvilke faktorer mener du er viktige for å fremme elevens læring?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva oppfatter minoritetsspråklige elever på videregående som viktige faktorer for god språkinnlæring?”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved UiT, Norges arktiske universitet, og jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er språkinnlæring. Målet med oppgaven er å finne ut hva minoritetsspråklige elever på videregående skole tenker om hvordan de best lærer norsk.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 2-4 ungdommer fra videregående skole. Elevene skal ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, dansk eller svensk, og skal ha bodd i Norge i minimum 3 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene i intervjuet vil handle om på hvilken måte du synes du best lærer norsk, hvor viktig læreren er, hvilken betydning morsmålet kan ha for norskopplæring, og hvor viktig det er å trives på skolen eller i lokalsamfunnet.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca 1 time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personer skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Informasjonen anonymiseres, notater og opptak slettes når oppgaven er ferdig, innen 25.11.2015.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf 402 46 086, eller epost marianne@borsvik.no. Du kan også kontakte min veileder ved UiT, Norges arktiske universitet, Torill Solheim på epost torill.solheim@uit.no.

Studien er godkjent Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Vennlig hilsen Marianne Børsvik

Samtykke til deltakelse i studien

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

Signert av prosjektdeltaker, dato



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Torill Solheim

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 40276 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2014.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40276</i>	<i>Hva oppfatter elever på videregående som viktige faktorer for god språkinnlæring?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Solheim</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Børsvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Marianne Børsvik marianne@borsvik.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.11.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak