



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnskunnskap og lærerutdanning

Undervisning om et nytt samfunn

Et kvalitativt studie om hvordan nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag.

Ulf Høie

Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10. trinn. Mai 2017

LRU-3905 Samfunnsfagdidaktikk



Sammendrag

Denne undersøkelsen tar for seg forskningsspørsmålene:

Hvordan mener lærere i innføringsklasser at nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag? Hvilke didaktiske hensyn mener de bør foretas når elevene ikke kan språket og har et mangfold av forskjellige bakgrunner?

Undersøkelsen benyttet en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju og observasjon som metoder for datainnsamling. Jeg observerte tre skoletimer i de tre forskjellige nivåene klassene var delt i og intervjuet fem lærere som alle underviste samfunnsfag i innføringsklasser.

Funnene mine indikerer at lærerne mener at undervisningen i svært stor grad bør tilpasses elevenes ulike forutsetninger. De mener at språkundervisning også bør være en sentral del av samfunnsfaget. Det å styrke elevene i både norsk og morsmål gjør dem bedre rustet til å lære fag og derfor bør språk- og fagundervisning kombineres i den daglige undervisningen.

Et annet funn jeg gjorde var at lærerne vektlegger de delene av samfunnsfaget som kan hjelpe elevene i integreringen i det norske samfunnet. Fagdisiplinen samfunnskunnskap og kunnskaper om norsk kultur og norske verdier blir derfor prioritert. Lærerne mener at det er viktig at undervisningen bidrar til å gjøre elevene til gode samfunnsdeltakere, selv om dette ikke omfattes av den overordnede målsettingen for innføringstilbudene.

Førord

Ved å skrive denne masteroppgaven har jeg lært mye om et viktig og dagsaktuelt felt. Hele prosessen, fra jeg først ble interessert i tematikken til den nå ferdigstilte oppgaven, har vært spennende og lærerik. Oppgaven har på ingen måter skrevet seg selv, derfor er det en del folk som fortjener takk:

Først og fremst stor takk til veileder Bjørn-Henrik Johannessen for et godt samarbeid og gode råd gjennom hele prosessen.

Stor takk også til døråpnere og informanter som gjorde prosjektet mulig. Til tross for en travel timeplan satt dere av tid og kom med gode bidrag til oppgaven.

Takk til Linda for støtte og tålmodighet gjennom hele semesteret og takk til medstudenter for fem flotte år.

Tromsø, mai 2017

Ulf Høie

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Forskningsspørsmål	4
2	Teoretiske perspektiver	5
2.1	Bourdieu's teori om habitus, felt og kapital.....	5
2.2	Vygotskys sosiokulturelle læringsteori	8
2.3	Cummins' dual-isfjell-modell.....	10
2.4	Undervisning i innføringstilbudene	13
3	Metode	16
3.1	Forskningsdesign	16
3.1.1	Kvalitativ metode	16
3.1.2	Fenomenologisk tilnærming.....	16
3.2	Observasjon	17
3.3	Intervju.....	19
3.3.1	Utvalg	21
3.3.2	Intervjuguide	21
3.3.3	Transkribering	22
3.4	Koding og kategorisering	23
3.5	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	23
3.6	Etiske overveielser.....	25
4	Presentasjon, analyse og drøfting av funn	26
4.1	Observasjon	26
4.1.1	Første observasjon.....	26
4.1.2	Andre observasjon.....	27
4.1.3	Tredje observasjon	28
4.1.4	Drøfting av funn	29
4.2	Intervju.....	30

4.2.1	Mål	30
4.2.2	Innhold	36
4.2.3	Elevforutsetninger	41
5	Konklusjon.....	46
5.1	Veien videre.....	47
6	Referanser	48
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	53
	Vedlegg 2 - Samtykkeskjema.....	55
	Vedlegg 3 – Godkjenningbrev NSD.....	56

1 Innledning

I denne delen vil jeg presentere tema og bakgrunn for oppgaven. Studien handler om hvordan lærere i innføringsklasser mener nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag.

Så lenge mennesket har eksistert har det vandret over kortere og lengre avstander (Solerød, 2010, s. 123). Derfor kan man si at migrasjon har foregått lenge før administrative enheter og landegrenser har blitt konstruert av oss mennesker. I dag forstås migrasjon som det å flytte fra en administrativ enhet til en annen med hensikt om å slå seg ned over lengre tid (Ibid, s. 119). Til Norge kom de første menneskene når isen trakk seg tilbake for omtrent 10 000 år siden, men etter dagens forståelse av begrepet kan man først snakke om migrasjon etter statsdannelsen rundt år 900 (Spernes, 2012, s. 27).

Immigrantene har vært fagfolk som aktivt har blitt rekruttert til landet, som tyskerne som utviklet bergverkene i Kongsberg og Røros på 1600-tallet. I tekstilindustrien spilte britene en viktig rolle, mens sveitsere brakte moderne fjøsstell og meieridrift til landet. Det har også vært arbeidsinnvandrere som har kommet hit på eget initiativ. På middelalderen kom Hanseatene fra Tyskland og dominerte utenrikshandelen fram til 1600-tallet. Mange kom også fra nabolandene, som Kvenene som arbeidet på gårdene i Nord-Norge og de over 100 000 Svenskene som kom til Østlandet på 1800-tallet. Flyktninger er heller ikke noe nytt i norsk sammenheng. Politiske og religiøse flyktninger har ankommet landet i nyere tid, med Jødene som kanskje det mest kjente eksempelet (Ibid, s. 27).

Fra siste halvdel av 1960- og første halvdel av 1970-tallet mottok Norge en ny gruppe arbeidsinnvandrere, først og fremst fra Asia, men også fra afrikanske land (Ibid, s. 29). Bakgrunnen for dette var et sterkt behov for arbeidskraft i Norge og i mange tilfeller sosial og politisk uro i hjemlandene. Behovet for arbeidskraft førte til at de fleste politikerne stilte seg positiv til å ta imot denne nye gruppen. Til tross for fortsatt behov for arbeidskraft innførte regjeringa en innvandringsstopp i 1975 (Helle, Hovland, Dyrvik, & Grønlie, 2013). LO hadde overbevist flertallet i Arbeiderpartiet om at innvandrerne truet norske arbeidsplasser og lønninger. Vedtaket ble dermed begrunnet med at innvandringen skapte alvorlige problemer for samfunnet. Etter dette var det stort sett bare flyktninger eller personer med en etterspurt ekspertise som fikk oppholdstillatelse i landet, fram til innvandringspolitikken ble internasjonalisert utover 90-tallet (Ibid, s. 466). Avtaler som EØS, Schengen og Dublin-samarbeidet har lagt generelle føringer for arbeidsinnvandring og behandling av flyktninger og

har ført til en økning disse typer innvandring (Ibid, s. 466). Til tross for dette gjelder det «midlertidige» vedtaket om innvandringsstopp fortsatt.

Skolen måtte dermed forholde seg til nye minoriteter i elevgruppa. Fra tidligere hadde skolen fungert som et redskap i fornorskingspolitikken og møtt fremmedkulturelle samiske og kvenske elever med en hard assimileringlinje. Skoleinstruksen av 1880 tillot ikke bruk av samisk og kvensk i undervisningen og de lærerne som fornorsket mest ble premiært. (Ibid, s. 262). Denne politiske linja vedvarte til etter andre verdenskrig. På grunn av krigen hadde den politiske konsensus i landet beveget seg bort fra det sosialdarwinistiske tankegodset fornorskingspolitikken blant annet var bygget på (Ibid, s. 261). FN's menneskerettskonvensjon fra 1948 hjalp også flere til å innse den urett samene og kvenene hadde blitt utsatt for. Etter en gradvis oppmykning av assimileringspolitikken utover 50-tallet ble forbudet mot samisk i skolen opphevet i 1959 (Ibid, s. 460). I 1969 fikk samene rett til opplæring på samisk. Kvenske rettigheter havnet i skyggen av samebevegelsen og finsk ble først innført som andrespråk i skolen på 90-tallet. (Ibid, s. 462).

På 60- og utover 70-tallet ble de nye gruppene med elever enten stemplet som annerledes og særbehandlet eller plassert rett inn i ordinære klasser med en undervisning på et språk de ikke mestret (Hauge, 2004, s. 13). Den pedagogiske tilnærmingen videre var å lære elevene norsk raskest mulig for å tilpasse dem den ordinære undervisningen. Det overordnede målet om assimilering hang altså fortsatt igjen. I dag løper fortsatt skolen samfunnets ærend, men med en annen forståelse og en annen tilnærming. For i likhet med samfunnets innvandringspolitiske linje, har den pedagogiske tilnærmingen også gått gradvis fra assimilering til integrering. Skolen skal tilpasses eleven og ikke omvendt. Målsetningen er å gi alle elever en undervisning tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Men spørsmålet om hva denne tilpassingen betyr for skoler med en flerkulturell elevgruppe står fortsatt og vil bli sentral for drøftingen av mitt tema.

Hauge (2004, s. 23) peker på to perspektiver i synet på mangfold i en elevgruppe. Det første er det problemorienterte perspektivet. Med dette ser man på mangfoldet i elevgruppa som et problem som man bør motvirke konsekvensene av. Man vil derfor ikke tilpasse den ordinære undervisningen til de minoritetsspråklige elevene, men heller iverksette særtiltak for denne gruppa. Det andre er det ressursorienterte perspektivet. Med dette perspektivet ser man på mangfoldet i elevgruppa som en ressurs som kan brukes for å gjøre undervisningen bedre. Man prøver å synliggjøre det flerkulturelle i hverdagen og man utnytter de ulike perspektivene elevene har til kulturell og språklig refleksjon. For minoritetsspråklige elever vil disse

forskjellene merkes godt. Om de møter et for problemorientert læringsmiljø kan det føre til en følelse av svekket motivasjon og meningsløshet. Dette kan igjen ha negativ innvirkning på elevenes tro på å mestre videre utdanning (Ibid, s. 24).

Interessen for mitt tema fikk jeg da jeg var assistent ved en slik ressursorientert skole i Oakland, som er en by i staten California, USA. Dette var en internasjonal skole der elevgruppa besto av spansktalende, nylig ankomne innvandrere. Klassen jeg var assistent i tilsvarte en norsk innføringsklasse, siden målet var at elevene skulle lære majoritetsspråket for å raskest mulig kunne bli overført til en ordinær klasse. Til tross for dette målet var det et flerkulturelt fellesskap ved skolen der hver enkelt elev ble sett og fikk undervisning tilpasset sine behov. Dette kom til uttrykk blant annet gjennom elevsentrerte læringsaktiviteter som bygget på elevenes bakgrunn og tidligere kunnskaper. De fikk derimot ingen form for morsmålsundervisning eller tospråklig opplæring siden dette var forbudt i staten da jeg var der (General education code provisions, 1998; forklart i Ulloa, 2016). Elevene som slet i timene måtte få hjelp av medelevene til å oversette instruksjonene til læreren. Læreren kunne flytende spansk, men fikk ikke lov å bruke denne kompetansen direkte. Disse observasjonene gjorde meg interessert i å undersøke hvordan tilsvarende undervisning foregår i Norge.

Flyktningkrisene de siste årene og mottakerlandenes reaksjon på disse gjør også temaet relevant på samfunnsnivå. Tallet på flyktninger til Europa i 2015 var det høyeste siden registreringen tok til etter andre verdenskrig (Støren Weden, 2015). Flere europeiske land reagerte med å moderere sin innvandringspolitikk samtidig som høyrepopulistiske partier med ett fikk større oppslutning. Nasjonal Front i Frankrike og Fremskrittspartiet i Norge er gode eksempler på dette, her gikk disse partiene fram med henholdsvis 6,4 og 4,5% i løpet av 2015 (Langberg, 2015). Ved presidentvalget i Frankrike i 2017 gikk Nasjonal Front med Marine Le Pen i spissen videre til siste runde av valget og fikk der en tredjedel av stemmene (Walnum & Fransson, 2017) Norge, Hellas og Ungarn er eksempler på land som har valgt å bygge gjerder langs de delene av grensene som også utgjør Schengens yttergrense (Ege, 2016).

Andre land som Tyskland og Sverige valgte og ta imot betydelige antall flyktninger (Støren Weden, 2015). I Norge er det fortsatt flere arbeidsinnvandrere enn flyktninger som ankommer landet. Polen, Litauen og Sverige er de land Norge mottar flest innvandrere fra (Statistisk sentralbyrå, 2017). Denne nyansen mellom de som har flyttet frivillig og de som har blitt tvunget blir viktig i min oppgave fordi den også vises i klasserommet. Jeg ønsker å bringe mer kunnskap om hvordan undervisningen bør være for en så sammensatt elevgruppe.

Temaet er også relevant for det norske skolesystem. Stadig flere elever har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn den norske. (SSB, 2017). I 2016 kom det rekordmange enslige mindreårige flyktninger og utdanningsdirektoratet melder at dette har gitt ekstra utfordringer for innføringstilbudene i landet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 25). Forskning indikerer at det finnes et prestasjonsgap mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene i den norske skolen. Norge er i både PISA og IEA blant landene som har størst forskjeller i leseferdigheter mellom disse gruppene. (Kulbrandstad, 2003, s. 12; Bakken, 2003). For å motvirke dette gapet blir det derfor stadig viktigere for skolen å utvikle kompetanse om å møte endringene i elevsammensetningen på en best mulig måte.

1.1 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av overnevnt tematikk kom jeg fram til disse forskningsspørsmålene:

Hvordan mener lærere i innføringsklasser at nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag? Hvilke didaktiske hensyn mener lærerne bør tas når elevene har et mangfold av ulike bakgrunner og ikke behersker norsk språk?

Disse spørsmålene er omfattende og jeg tar ikke sikte på å svare på alle aspekter ved dem. Jeg vil fokusere på hvordan lærerne begrunner valg av innhold og målsetninger for undervisningen med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Observasjonen og intervjuene vil gi deskriptive data, altså informasjon om de didaktiske valgene lærerne gjør. Men jeg vil også analysere lærernes valg i lys av det normative rammeverket av lover, forskrifter og læreplaner lærerne til enhver tid må forholde seg til. Her vil jeg ta i bruk relevant teori som kan belyse temaet og gi nyttige perspektiver på hvilke didaktiske valg læreren bør gjøre innenfor det spillerommet som rammeverket gir.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Bourdieus teori om habitus, felt og kapital

Bourdieu er opptatt av forholdet mellom individ og samfunn, eller forholdet mellom aktør og struktur (Moe, 1995:179). Ved å studere dette forholdet viser han nyansene mellom det å se på menneskers handling og tenkning som rent viljestyrt eller rent deterministisk og strukturert. Han frir seg dermed fra motsetninga mellom subjektivismen og objektivismen der enten individets frie vilje eller samfunnets reproduserende kraft blir overdrevet (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 106). Begrepene habitus, felt og kapital er sentrale for hans måte å beskrive dette forholdet.

«Begrepet «habitus» viser til aktørens strukturering av verden slik de til enhver tid møter den.» (Moe, 1995 s. 182). Det er vår måte å møte verden på, den sosiale arv vi bærer med oss i våre oppfatninger og væremåter. Vårt habitus er rotfestet, men likevel fleksibelt nok til å orientere oss i nye sammenhenger. (Ibid, s. 182). Det er kognitive handlingsstrategier som ikke blir utformet bevisst og overlatt, men gjennom de realistiske handlingsmulighetene våre levekår gir oss (Callewaert, 1998, s. 347). Habitus er «historisert liv». Det vil si at den har blitt formet av det livet vi har levd til nå. Vi har dermed ikke formet vår habitus selv, like lite som vi formet vår egen barndom og familiebakgrunn. Samtidig er den åpen for endringer ut ifra de valg vi gjør resten av livet. De handlingsformer og tenkemåter som spinner ut fra vår habitus kaller Bourdieu for «den praktiske fornuft» (Bourdieu, 1997, s. 44). For å virkelig forstå aktørens praktiske fornuft må man også forstå deres habitus fullt ut (Ibid, s. 44).

Felt er de autonome sektorer, områder og arenaer vårt moderne samfunn er bygd opp av (Moe, 1995, s. 182). De er bygd opp av et sett posisjoner, relasjoner og aktiviteter som er særegne for feltet. (Callewaert, 1998, s. 347). Feltene følger sin egen logikk og sine egne spilleregler som er formet av de dominerende aktørene i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 89). Det militære er et godt eksempel på et slikt felt. Det er bygd opp av ulike posisjoner som har en gitt relasjon til hverandre. En fenrik er over sersjanten på rangstigen og kan derfor gi ordre som sersjanten må følge. Fenriken kan ikke gi de ordre han selv ønsker, men må gi disse basert på ordre han selv har mottatt fra sine overordnede offiserer i feltet. Dette er bare en av feltets mange spilleregler.

Det militære system som felt tydeliggjør hovedfunksjonen et felt har, nemlig å bidra til funksjonell sosial differensiering i samfunnet. Det militære rangsystem differensierer aktørene i feltet slik at alle vet hvilke arbeidsfordeling som gjelder. Bourdieu mener at feltenes hierarkier

legitimeres av at de effektiviserer feltet og dermed også samfunnet. Den sosiale differensieringen feltet utfører legitimeres dermed ved at det gjør samfunnet mer praktisk og effektivt (Bourdieu, 1996, s. 42). Feltene bestemmer dermed hvem som skal dominere og hvem som skal bli dominert i et samfunn. Eksempler på andre felt er utdanningssystemet, finanssystemet, kunst, litteratur, idrett og samfunnets ulike yrkesretninger.

Om man ser på hvert felt som et kortspill, så er kapital de gangbare kortene i dette spillet (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 83). De ulike formene for kapital kan sees på som de ulike fargene i kortstokken. Hierarkiet mellom fargene bestemmes av spillerne selv og vil variere ut ifra hvem av spillerne som er i posisjon til å bestemme dette (Ibid, s. 83). Bourdieu legger vekt på at det er faktorer utover de økonomiske som påvirker maktforholdene i samfunnet. For der Marx var opptatt av kapital i den hverdagslige, økonomiske betydningen, videreutviklet Bourdieu begrepet til å omfatte alt annet som også står på spill i det sosiale liv. (Moe, 1995, s. 185).

Bourdieu var spesielt opptatt av kulturell kapital og betydningen av den som en maktfaktor (Steensen, 2014, s. 33). I sin klassereise fra bondegården på landsbygda i Frankrike til eliteuniversitetene i Paris fikk Bourdieu personlig erfare hvor mye kulturell kapital har å si i utdanningssystemet og samfunnet ellers (Callewaert, 1998, s. 330). Kulturell kapital viser til de ressurser som finnes i det å ha en god utdanning, «fine» vaner, relevante kunnskaper og generell kulturell danning. Til tross for at dette er en mer abstrakt kapital enn den økonomiske, kan den i mange felt være den mest avgjørende. En lottovinner som kjøper seg hus i et fint nabolag kan slite med å finne seg til rette fordi naboene vektlegger bakgrunn, vaner og oppførsel mer enn personlig økonomi.

Symbolsk kapital er den form enhver kapital får når den oppfattes innenfor de kategorier, inndelinger og motsetninger fordelingsstrukturen til hver kapitalform fører med seg (Bourdieu, 1996, s. 61). Fattig og rik, dannet og udannet, er kategorier delt inn etter besittelse av henholdsvis økonomisk og kulturell kapital (Ibid:64). De ulike kapitalformene tilskrives med dette en symbolsk verdi utover det den opprinnelig har. Om man har en stor formue i banken har det en verdi i seg selv, men om dette blir kjent offentlig tilskrives man også en status som velstående som kanskje medfører enda flere fordeler utover det pengesummen kan gi i seg selv. I et kapitalistisk samfunn blir man kanskje ansett som hardtarbeidende, kompetent og smart kun på grunnlag av den formuen offentligheten tror du har. Det er altså snakk om symbolsk kapital når den kulturelle og økonomiske kapitalen anvendes på en måte som er anerkjent i feltet (Steensen, 2014, s. 33). Man kan si at man konverterer ulike kapitalformer til en symbolsk

kapital, som mer enn noen annen gir legitimitet til å definere spillereglene og kodene i et felt (Moe, 1995, s. 186).

Feltet som denne oppgaven omhandler er utdanningssystemet. Aktørene i dette feltet vil være lærere og elever. Elevene vil ha svært ulik habitus på grunn av at de har levd svært forskjellige liv. De vil ikke bare ha ulike kunnskaper, men også ulike grunnleggende oppfatninger av hva samfunn og samfunnsfag er. Lærerne vil nok ha en relativt lik habitus i form av hvite middelklasseverdier som synes å være den kulturelle kapitalen som er høyest verdsatt i de vestlige skolesystemene. (Nielsen, 2014, s. 26; Cummins, 1994).

Det er rimelig å anta at dette også gjelder i Norge. Her utgjør den generelle delen av læreplanen det verdimeslige overbygget til skolesystemet. Denne stadfester at det er de kristne og humanistiske verdier som skal formidles i skolen. Verdier som demokrati, individuelle rettigheter, ytringsfrihet, likestilling, likeverd og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Av ferdigheter blir evnen til refleksjon, kritisk tenkning og diskusjon særlig løftet fram (Utdanningsdirektoratet, 2013B, s. 3). Dette er verdier og ferdigheter som ikke er en naturlig del av den kulturelle kapitalen til mange av elevene i innføringsklassene. Dette gjelder spesielt de som kommer fra samfunn grunnleggende forskjellig fra det norske.

Bourdieu framlegger hypotesen at produktiviteten til alt pedagogisk arbeid utenfor hjemmet kan måles i avstanden mellom den habitus den prøver å innprente og den habitus eleven allerede har fra hjemmet og annen pedagogisk innflytelse (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 72). Sjansen for å mislykkes i skolen øker i takt med avstanden til det pedagogiske språket som føres i skolen. (Ibid, s. 73). Sosial klasse, etnisitet, kjønn og språk er bare noen forskjellskapende faktorer som fører til en slik avstand i den norske skolen (Nielsen, 2014, s. 14).

Av de nevnte faktorene er det sosial klasse som har mest å si. Ved avsluttende skriftlig eksamen etter grunnskolen har karakterforskjellen mellom elever med høyt og lavt utdannede foreldre lenge ligget på ett karakterpoeng (Nielsen, 2014, s. 14). Forskjellen mellom minoritet- og majoritets elever har vært et halvt karakterpoeng. Kontrollerer man for at en større andel av minoritets elevene har foreldre med lav utdanning ser man at minoritets elevene klarer seg like bra som majoritets elevene. Dette kan tyde på at den norske skolen er best tilpasset elever fra middelklassen og at påvirker elevenes sjanser for å lykkes mer enn deres etniske bakgrunn.

Bourdieu mente at det er umulig å redegjøre for de totale konsekvensene faktorene sammen fører med seg (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 72). Til det er virkningene av dem for komplekse. Habitus begrepet er i denne sammenheng nyttig fordi det omfatter alle de objektive

omstendighetene som er opphavet til våre oppfatninger og væremåter (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 116). Begrepet omfatter den interseksjonalitet de sosiale faktorene medfører, altså den forsterkede kraft de sosiale faktorene får når de virker samtidig (Nielsen, 2014, s. 27). Elevenes habitus kan påvirke elevenes opplevde avstand til den kulturelle kapital som verdsettes i skolen. I innføringsklassene kan derfor de hvite middelklasseverdiene virke ganske fremmede.

Bourdieu var svært opptatt av språkets rolle innenfor denne teorien (Bourdieu & Passeron, 1990). Alt talespråk er produktet av møtet mellom en språklig habitus og et språklig felt mente han (Bourdieu & Wacquant, 1995). Språk er dermed noe mer enn bare et kommunikasjonsredskap. Språket reflekterer en sosial virkelighet og brukes til sosial differensiering (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 115). Dette er blant annet tydelig i måten ulike sosiolekter reflekterer sosioøkonomisk status. Språket kan dermed brukes som et middel for å skape og vedlikeholde ulikheter og dominans (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 129). Språket kan sees på som et felt der språklige ferdigheter utgjør den kulturelle og symbolske kapital som er verdsatt (Ibid, s. 131). Vektleggingen av disse høyverdige språklige ferdighetene i skolesystemet kan være en barriere for de gruppene av elever som ikke har disse som en naturlig del av sin kulturelle kapital.

Lærerne har rollen som mektige aktører i utdanningsfeltet. Det akademiske språket er ifølge Bourdieu både den mest effektive og den mest diskrete middelet lærerne bruker for å stadfeste sin posisjon som dominante aktører (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 109). De definerer med dette hvilken språklig kapital som gjelder i skolesystemet. Lærerne vil også være i stand til å påvirke andre spilleregler i feltet om de ønsker det. Det er på grunn av deres rolle at det er interessant å se på hvordan de begrunner sine valg i klasserommet. Valg av mål, innhold, læringsaktiviteter og vurderingskriterier er også et valg av hvilken kulturell kapital som skal være gjeldende i feltet.

2.2 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

Vygotsky utviklet mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. Hans varierte faglige bakgrunn innenfor psykologi, filosofi og litteratur la mye av grunnlaget for hans syn på læring. (Kozulin, 1986, s. 1). Det gjorde også hans flerspråklige bakgrunn. Vygotsky kunne åtte språk, blant annet latin, russisk, gresk og fransk (Øzerk, 2016, s. 166). Teorien anser sosial samhandling med språklig aktivitet som det sentrale elementet i læringsprosessen (Vygotsky, 1978, s. 90). Foreldre, lærere og medelever blir dermed svært viktige for barnets læring siden det er disse barnet hovedsakelig samhandler med. Språket blir derfor sentralt av to grunner: For

det første er det barnets kommunikasjonsmiddel som mye av den sosiale samhandlingen er basert på. For det andre er det tenkningens psykologiske middel. Altså barnets redskap for å konstruere mening for seg selv gjennom ideer, begreper og mentale kategorier (Ibid, s. 28).

I innføringsklasser er språket en mye mer synlig faktor for elevenes læringsprosess enn i en ordinær klasse. Språkets potensielle rolle som en barriere for elevenes forståelse er noe lærerne må være bevisste på. Vygotsky var svært opptatt av dialogen mellom lærer og elev som en vei til læring. Dialogen er blant annet viktig for å kartlegge det Vygotsky kaller det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen til eleven (Vygotsky, 1978, s. 86). Det aktuelle utviklingsnivået er det nivået eleven viser gjennom individuell problemløsning. Den nærmeste utviklingssonen er sonen mellom det aktuelle utviklingsnivået og det nivået eleven kan nå gjennom problemløsning med veiledning fra voksne eller mer kompetente medelever (Ibid, s. 86). Vygotsky understreker at det som er innenfor den proksimale utviklingssonen i dag vil være innenfor det aktuelle utviklingsnivået i nær framtid (Ibid, s. 87).

Å kartlegge dette hos elevene er spesielt utfordrende i innføringsklasser fordi dialogen vanskeliggjøres av språklige forskjeller og fordi elevene vil ha et mye mer variert aktuelt utviklingsnivå enn det man finner i en ordinær norsk klasse (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2004, s. 90). Å legge undervisningen og dialogen i klasserommet på et nivå innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner kan dermed bli en utfordring. Dette er ifølge Vygotskys teori svært viktig for elevenes videre kognitive utvikling.

Vygotsky var blant de første til å prøve å logisk forstå forholdet mellom morsmålet og andrespråket (Øzerk, 2016, s. 173). Han mente at første- og andrespråktilegnelse er beslektete prosesser som har et gjensidig påvirkningsforhold mellom seg. Han forsto det slik at førstespråket og andrespråket gjensidig bidrar til hverandres utvikling og at hele prosessen begynner med morsmålet. (Vygotsky, 1986, s. 166). I Vygotskys samtid var det herskende synet til språkforskerne at tospråklighet kun hadde negative konsekvenser for barns kognitive utvikling. Språkene påvirket hverandres utvikling negativt og var en altfor dyrekjøpt kompetanse til at noen skulle være tjent med å tilegne seg den. Tospråklighet ble dermed sett på som en «sosial skade». (Øzerk, 2016, s. 151) (Epstein, 1915, s. 2010). Vygotsky var med andre ord forut for sin tid med sine synspunkt når han framhevet de positive aspektene ved å kunne flere språk.

Vygotsky mente at det å tilegne seg faglige begreper og det tilegne seg et fremmedspråk var beslektede mentale prosesser (Vygotsky, 1986, s. 159). Utvikling av begrepsforståelse starter

med de spontane begrepene barn utvikler om den konkrete virkeligheten som omgir dem mente han. Selv om dette er enkle ord er de også generaliseringer. Ordet stol viser ikke til en bestemt stol, men er en generalisert betegnelse på hvilken som helst stol. Etter hvert som barnet utvikler seg vil også generaliseringen av virkeligheten nå et høyere nivå og de spontane begrepene vil utvikle seg (Ibid, s. 149). Når elevene starter på skolen begynner innlæringen av faglige begreper. Det er nødvendig at elevene har nådd et visst nivå i utviklingen av de spontane begrepene for å kunne forstå disse (Ibid, s. 149). Elevene vil bruke de spontane begrepene for å forstå meningene av de nye, mer abstrakte, faglige begrepene.

Når man lærer et nytt språk brukes morsmålet som en referanseramme. På samme måte som de spontane begrepene er utgangspunktet for forståelse av faglige begreper, er morsmålet utgangspunktet for forståelsen av andrespråket (Ibid, s. 161). Både morsmålet og de spontane begrepene er resultatet av spontane prosesser, det vil si at de er kompetanser som barnet tilegner gjennom egne refleksjoner rundt hverdagslige aktiviteter (Kozulin, 1986, s. xxxiv). De faglige begrepene og andrespråket tilegnes ikke spontant, men som et resultat av strukturert og systematisert sosial samhandling med lærer og medelever i klasserommet (Ibid, s. xxxiii).

De faglige begrepene og andrespråket blir dermed et supplerende ordforråd som er dekontekstualisert fra den konkrete virkeligheten som omgir barnet. Disse supplerende ordene kan bidra til å gjøre barnets tenkning mer abstrakt og generalisert (Vygotsky, 1986, s. 161). At dette er beslektede mentale prosesser forklarer hvordan tilegnelse av et nytt språk kan ha positive kognitive fordeler. Det er altså de samme mentale funksjonene som blir stimulert i begge tilfeller (Ibid, s. 159). For samfunnsfagundervisning i innføringsklasser er disse sammenhengene relevante fordi elevene i disse klassene både skal lære både et nytt språk og nye faglige begreper. Poenget er at all forøkning av barnets ordforråd utover de hverdagslige og konkrete ordene barnet bruker til vanlig, kan bidra til en mer abstrakt tenkning.

2.3 Cummins' dual-isfjell-modell

Jim Cummins var enig med Vygotsky i at første og andrespråket gjensidig påvirker hverandre (Øzerk, 2016, s. 174). Han forklarte hvert språk hos tospråklige som to isfjell, der de synlige delene over overflaten ser ut som to atskilte topper, men som under overflaten er koblet sammen i et felles fundament. Over havoverflaten er overflatespråket, konversasjonsferdigheter, daglig sosial samhandling og språkets flyt. Dette kaller Cummins for «Basic Interpersonal Communicative Skills» (BISC) (Cummins, 1979A, s. 2).

Under overflaten i det felles fundamentet finner vi det Cummins kaller for «Cognitive Academic Language Proficiency» (CALP) (Ibid, s. 2). Her ligger den intellektuelle utviklingen i form av blant annet de logiske operasjonene, resonneringsevnen og den skolefaglige læringen (Hauge, 2004, s. 54). Dette samsvarer med Vygotskys syn på første- og andrespråktilegnelse som to sider av samme prosess (Vygotsky, 1986, s. 159). Det samsvarer også med Vygotskys syn om et gjensidig påvirkningsforhold mellom språkene. Isfjellmetaforen viser at dette forholdet finnes under overflaten. Språkene påvirker ikke hverandre direkte, men gjennom et felles språksenter i hjernen (Øzerk, 2016, s. 177).

Det er en vanlig feil å vurdere elevenes språkferdigheter kun etter deres BISC, altså de overfladiske kriteriene som hvordan språket flyter og hvordan de snakker med andre i hverdagen (Hauge, 2004, s. 56). Da kan det framstå merkelig at den samme eleven som kommuniserer så bra i leken i skolegården sliter med å forstå faglige begreper i timen. Dette er fordi man overser elevens CALP i kartleggingen. Eleven mangler kanskje det grunnleggende fundamentet som kreves for å få utbytte av norskspråklig undervisning. Begrepsforståelse er bare en av flere skolefaglige evner som inngår i et slikt fundament. Det gjør også et grunnleggende ordforråd på 6000-10000 ord (Ibid, s. 55). Lek i skolegården krever mest den overfladiske forståelsen av språket og et vesentlig mindre ordforråd. Denne settingen fungerer derfor dårlig som et mål på elevenes språkferdigheter.

Elevens CALP kan ha mangler på begge språk. Da bør dette styrkes før eleven får undervisning på andrespråket (Øzerk, 2016, s. 182). Da vil man også styrke elevens evne til å tilegne seg faglig forståelse og overføre denne forståelsen mellom språk (Ibid, s. 182). For å kunne tilegne seg det norske samfunnsfaget er det uten tvil en stor fordel å ha bodd i Norge hele livet, både på grunn av det språklige og det faglige grunnlaget dette gir. Ved å styrke elevenes CALP gir man de en mulighet for å kunne utnytte de språklige og faglige kunnskaper de har fra før og dermed lettere kunne følge undervisningen aldersadekvat (Cummins, 1979A, s. 6)

Det er ikke bare på grunn av det faglige utbyttet at en slik satsing er viktig. Cummins mener at om elevene oppnår et visst terskelnivå i sin tospråklighet vil den også medføre kognitive fordeler (Cummins, 1979B, s. 229). Dette samsvarer med Peal og Lamberts (1962) forskning som viste at det var en positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og en rekke kognitive ferdigheter. Disse fordelene omfatter blant annet kreativ tenkning, hukommelse, metaspråklig bevissthet og evne til dekontekstualisering/rekontekstualisering (Øzerk, 2016, s. 194). Det er også et nedre terskelnivå som markerer et skille hvor tospråklighet har negative kognitive virkninger. Dette kan oppstå om elevene ikke får utviklet sin tospråklighet

tilstrekkelig. Dette kan føre til kommunikasjonsvansker, vansker med akademisk språkbeherskelse og negativ selvbilde forårsaket av disse språklige nederlagene (Ibid, s. 194).

På grunn av språkets sentrale posisjon i alle felt, er de negative konsekvensene av språklige mangler av tilsvarende størrelse som de positive konsekvensene av språklig mestring. Øvre og nedre terskelnivå markerer hvor grensene mellom positive og negative konsekvenser går. Disse nivåene er mest sannsynlig individuelle og vil variere fra elev til elev, men teorien om terskelnivåene er fortsatt nyttig for å beskrive kognitiv utvikling hos flerspråklige. Den viser også hvor mye tilpasset tospråklig undervisning kan ha å si for elevene som behøver det.

I senere tid har den nevrovitenskapelig forskning på flere områder bekreftet Vygotskys og Cummins' teorier om hjernens behandling av språk. Den har vist at all språklig aktivitet hos flerspråklige aktiverer det samme språksenteret i hjernen (Bialystok, 2012, s. 242). All språklig aktivitet gir trening for dette senteret og forklarer hvorfor utvikling i ett språk bidrar til utvikling i det andre. Det har også vist seg at begge språkene i dette senteret ofte er aktivert samtidig, selv i settinger som kun involverer et språk (Ibid, s. 242). Senteret tilsvarer det felles fundament i Cummins' isfjellmetafor. Det er her språkene er koblet sammen i sitt gjensidige påvirkningsforhold.

At hjernen konstant administrerer to språk på denne måten fører ifølge Hilchey og Klein (2011, s. 654) til at den forbedrer sine utførelsesfunksjoner. Disse funksjonene omfatter blant annet oppmerksomhet, organisering, persepsjon, planlegging, generalisering og resonering (Øzerk, 2016, s. 185). Dette er evner som sammen også kan forbedre evnen til å se sammenhenger mellom hendelser i fortid og nåtid. Disse funksjonene blir forbedret fordi de kontinuerlig blir aktivert hos personer som forholder seg til to språk i hverdagen (Ibid, s. 186). Hyppig bytte fra språk til språk er med andre ord kognitivt krevende og stimulerende.

Dette samsvarer med forskningen til Anisfelt (1964, s. 85) som viser at tospråklige scorer bedre enn enspråklige i tester som krever symbolske manipuleringer, kognitiv fleksibilitet og kreativitet. For samfunnsfagundervisningen er disse funksjoner som kan være svært nyttig for elevene å være gode på. Mye av faget bygger på en abstrakt tenkning der kognitiv fleksibilitet og kreativitet kan være gunstig. Det å reflektere, resonere og å se sammenhenger er alle evner som er høyt oppe på den faglige taksonomien (Lyngnes & Rismark, 2011, s. 93). Tospråklig aktivitet stimulerer altså de kognitive evnene som blir verdsatt mest i dagens samfunnsfag. En velutviklet tospråklighet kan derfor forbedre elevens forutsetninger for å mestre en norsk skolehverdag.

2.4 Undervisning i innføringstilbudene

I 2012 ble det gjort en endring i opplæringslovens §2-8 som gjorde at skoleeiere nå kunne organisere opplæringstilbudet for nylig ankomne immigranter i egne grupper, klasser eller skoler (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. 4). Dette ble gjort på bakgrunn av Østbergs utvalgets anbefalinger i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*. Her ble det blant annet slått fast at det er en utfordring å gi et godt tilbud til barn og ungdom som kommer sent i skoleløpet, med liten eller ingen grunnutdanning fra hjemlandet. Derfor ble nye og tydeligere retningslinjer for organiseringen etterspurt. (Ibid, s. 4).

De som har rett til å benytte seg av et slikt innføringstilbud er ifølge opplæringslovens § 2-1 de som mest sannsynlig skal være i landet mer enn tre måneder (Opplæringsloven, 2017). Loven gir videre elevene og deres foresatte valget om de vil benytte seg av det eller heller følge ordinær undervisning (Ibid, §2-8). I følge samme paragraf er denne retten tidsbegrenset til to år fra de begynner i den norske skolen. Uansett hva de velger har eleven rett på særskilt språkopplæring som er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. (Ibid, §2-8).

Mitt forskningsfelt er altså et relativt ferskt tilskudd til organiseringen av den norske skolen. Innføringstilbudene er på mange områder fritatt de retningslinjene den ordinære undervisningen må organiseres etter. I veilederen for innføringstilbudene heter det:

«Kommuner og fylkeskommuner kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. opplæringsloven §§ 2-8 femte ledd og 3-12 femte ledd. Bestemmelsene innebærer en begrenset rett for skoleeiere til å gjøre unntak fra opplæringsloven § 8-2 om at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet, fra opplæringsloven § 8-1 om retten til å gå på nærskolen, og fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Undervisningen i innføringsklassene trenger altså ikke å følge den gjeldende læreplanen direkte. Læreplanen blir derimot mer indirekte vektlagt i målsetningen for innføringstilbudet: *«Målet for opplæring i et innføringstilbud er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og følge den ordinære opplæringen i den norske skolen.»* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 24). Målet er språklig utvikling og ikke kunnskapsløftets faglige mål. Derfor er det ofte den nasjonale læreplanen i grunnleggende norsk som følges også i andre fag enn norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013A). For samfunnsfaget i disse klassene betyr dette at det ikke skal prioriteres å nå noen ordinære kompetansemål i dette

faget. Det skal heller prioriteres å gjøre elevene språklig rustet til å kunne nå disse i framtiden. Samtidig strider det ikke mot målsetningen å kombinere språkundervisning med et visst faglig fokus, for eksempel ved å lære elevene samfunnsfaglige begreper. Det blir her opp til lærerne å tolke målsetningen og gjøre prioriteringer med tanke på språk og fag.

Innføringstilbudene ble kartlagt av utdanningsdirektoratet i 2013 med fokus på elevene som var i ungdomsskolealder og hadde få års skolegang før ankomst (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. 1). I rapporten beskrives det hvilke ressurser og mangler som finnes i tilbudene. Det beskrives også utviklingsmuligheter og suksesskriterier for veien videre. Blant de viktigste funnene er at det generelt legges mye vekt på språkutvikling i tilbudene. Dette er nødvendig med tanke på undervisningens formål, men det pekes på at et for ensidig fokus i noen tilfeller kan gå utover elevenes faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. 18). Flere elever opplever at de ikke henger med på det faglige når de starter på videregående skole, til tross for at språket deres er godt nok. I rapporten kommer det fram at det å finne en riktig balanse mellom språk og fag i tilbudene oppleves som utfordrende, men også som et viktig suksesskriterium (Ibid, s. 18).

Det er opp til hvert enkelt tilbud å bestemme fag- og timefordelingen. I de ni grunnskoletilbudene som oppgir sin fordeling er det store forskjeller i hvordan de ulike fag blir vektlagt. Det eneste alle har til felles er at de tilbyr norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. vedlegg 1). Åtte av ni tilbyr også samfunnsfag. I de andre fagene er det stor variasjon i prioriteringene. Faget som blir minst prioritert er det som på den tiden het religion, livssyn og etikk (RLE), men som i dag heter kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Dette blir bare tilbudt i tre av ni innføringstilbud. (Ibid, vedlegg 1). Hvert innføringstilbud har med andre ord en stor valgfrihet i organiseringen av tilbudet. Valgene de da gjør henger ofte sammen med kommunestørrelse og elevantall. I store kommuner er elevene ofte organisert i egne innføringsskoler eller klasser, mens de i mindre kommuner ofte er organisert mer som en integrert del av de ordinære klassene, med tilpasninger med tanke på språk (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. 1).

Utover disse prioriteringene kommer det også fram andre suksesskriterier for en vellykket innføring for elevene. De fleste informantene i rapporten nevner det at undervisningen er tilpasset den enkeltes behov som en av de viktigste faktorene for å lykkes. Derfor er det et paradoks at flere også rapporterer at mangelen på relevante læremidler er en av de største utfordringene de står ovenfor. (Ibid, s. 11). Det etterspørres læremidler som er svært enkle, men som fortsatt har et aldersadekvat innhold. Dette er viktig for at læremidlene ikke skal oppleves

demotiverende og stigmatiserende av elevene, noe som kan skje om innholdet er tilpasset mye yngre, norske elever.

For å kunne tilpasse undervisningen på en god måte kreves en god kartlegging av elevenes kompetanse. Et annet suksesskriterium er derfor et godt samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). En av utfordringene på dette området er at de i PPT som driver med kartlegging ofte ikke har relevant språkkompetanse for denne elevgruppa og at derfor må vente til eleven kan norsk før videre kartlegging kan gjennomføres (Ibid, s. 13). En annen er at PPT, på lik linje med skolene, mangler kompetanse om migrasjonspedagogiske temaer som det å undervise elever med traumatisk bakgrunn på en best mulig måte. (Ibid, s. 13). Dette pekes på som en alvorlig mangel i innføringssystemet.

At læreren er engasjert og dyktig er et viktig kriterium også for denne elevgruppa. Kompetanse i norsk som andrespråk og spesialpedagogikk pekes på som særlig viktig å ha i kollegiet. Dette har også de fleste lærerne ved tilbudene (Ibid, vedlegg 1). En mer uformell kompetanse som pekes på som like viktig er evnen til å involvere og kommunisere med elevenes foresatte (Ibid, s. 12). Det er jo nettopp de foresatte som må foreta mange av de avgjørende utdanningsvalgene for eleven, for eksempel om eleven skal benytte seg av innføringstilbudene eller ikke. Da er det viktig at læreren informerer og involverer de i elevens skolehverdag.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av metode og informanter. Jeg vil også beskrive prosessen fra de første observasjoner og samtaler om tema, til de data jeg nå legger fram i denne oppgaven. Dette kapitlet vil også inkludere vurderinger av studiens kvalitet og en drøfting av de etiske utfordringer som jeg har støtt på underveis.

3.1 Forskningsdesign

Det er undersøkelsens problemstilling som avgjør hvilken metode som bør brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Problemstillingen min begrenser i stor grad hvilke informanter som er relevante for studien. Jeg ønsket å undersøke undervisningen for en relativt liten del av elevene. Kompetansen om samfunnsfagundervisningen for denne gruppen var også tilsvarende begrenset. En kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming ble valgt på bakgrunn av dette. Denne tilnærmingen passer godt når det er et begrenset utvalg informanter som har dyptgående erfaring om feltet som undersøkes (Ibid, s. 100) (Thagaard, 2009, s. 17).

3.1.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden skiller seg fra den kvantitative ved at den søker å gå i dybden, mens den kvantitative metoden søker utbredelse og antall. (Thagaard, 2009, s. 17). En viktig målsetting med kvalitativ metode er å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Ibid, s. 11). Metoden bygger på innlevelse for å oppnå forståelse. Ved å leve seg inn i informantenes sosiale virkelighet kan forskeren oppnå en forståelse av deres situasjon. (Ibid, s. 15). Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg som innebærer at problemstilling, metoder for innsamling av data og analysemåter kan tilpasses ut ifra de erfaringer man gjør seg i forskningsprosessen (Ibid, s. 30). Denne fleksibiliteten var viktig for meg fordi jeg ikke visste hva jeg ville møte i feltet.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Forskning med en fenomenologisk tilnærming har som mål å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, så for å oppnå en forståelse av den må vi først forstå mennesket (Ibid, 99). Man tilnærmer seg temaet gjennom en fenomenologisk reduksjon, som ifølge Thagaard (2009, s. 38) vil si at interessen sentreres rundt informantenes livsverden slik de opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Man bygger dermed forskningen på en grunntanke om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Ibid, s.

38). Dette er også en av svakhetene ved fenomenologiske metoder: forskningen kan fort bli for beskrivende og triviell siden den baserer seg på aktørens perspektiv og ikke en mer omfattende fortolkningsramme (Ibid, s. 38).

Derfor er det svært viktig å erkjenne at aktørens og vårt eget tolkningsmønster er preget av en forforståelse basert på holdninger og meninger, som igjen er et resultat av våre personlige erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Det dreier seg her om perspektiver og oppfatninger som påvirker hvordan vi tolker verden. Disse må man må være bevisst over siden man som forsker prøver å tolke informantenes fortolkning av virkeligheten (Ibid, s. 100). Jeg mener at man kan forklare denne forforståelsen som ulike sett med briller som både forsker og informant ser verden gjennom. Ved å forstå hvordan våre egne briller fungerer kan man også lettere forstå hvordan brillene påvirker informantenes syn på det tema som undersøkes. Ved å være bevisst på at disse brillene preger de data som blir samlet inn kan man motvirke svakhetene til den fenomenologiske tilnærmingen. Med andre ord mener jeg at subjektivitet alltid vil være en faktor som påvirker fenomenologiske data og at man må være bevisst på dette gjennom hele prosessen for å styrke reliabiliteten til metodene.

3.2 Observasjon

Observasjon dreier seg om å bruke ulike sanser til å skanne inn inntrykk, hovedsakelig med hørsel og synssansen (Germeten & Bakke, 2013, s. 109). Som forskere kan vi ikke sanse alt. Vi sanser under halvparten av de data som konstant strømmer mot oss bevisst, dette er avhengig av blant annet dagsform. (Bjørndal, 2013, s. 33). Videre siles en betydelig mengde av disse sanseintrykkene bort når vi setter de sammen til meningsfulle helheter i persepsjonsprosessen og når vi lagrer disse helhetene i korttids- og etter hvert langtidsminnet. (Ibid, s. 33). All observasjon blir altså silt gjennom vårt eget subjektive filter. Dette filteret er dannet av våre kunnskaper, erfaringer og opplevelser med temaet som vi har med oss fra før (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Dette foregår som en ubevisst, mental prosess, der man avgjør hva som er viktig og hva som er mindre viktig av det man observerer. Filteret kan gjøre at viktige inntrykk ikke blir oppfattet og dokumentert, men det kan også bidra til at observasjonen blir mer fokusert på det som er mest relevant for studien. (Ibid, s. 65). Det subjektive filteret har med andre ord fordeler og ulemper som man som forsker bør være bevisst.

Hva man vil sile bort fra og hva man vil beholde av data kan man påvirke ved å på forhånd avgjøre observasjonens struktur. «All observasjon er mer eller mindre strukturert. I praksis vil du derfor som observatør pendle mellom ytterpunktene *ustrukturert* og *strukturert*

observasjon» (Bjørndal, 2013, s. 53). I ustrukturert observasjon er forskeren åpen for alle inntrykk i settingen som skal observeres og noterer ned det som virker hensiktsmessig i form av nøkkelord, spørsmål eller kortere tekster. (Ibid, s. 53). I en strukturert observasjon opererer forskeren med et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Hvor åpne eller lukkede kategoriene er bestemmer da hvor strukturert observasjonen vil være. De mest åpne kategoriene bestemmer bare hvilket tema som skal studeres, de mest lukkede kan avgrense fokuset til enkelte personer, enkelte hendelser, en viss type adferd eller en viss del av settingen (Bjørndal, 2013, s. 57).

Fordelen med ustrukturert observasjon er fleksibiliteten som ligger i metoden. Forskeren kan når som helst skifte fokus til det som måtte virke mest relevant. Derfor er ustrukturert observasjon gunstig når forskeren er ny i en setting og ikke helt vet hva han kan forvente. Da kan det være gunstig å starte ustrukturert og snevre inn fokuset etter hvert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 66). Fordelen med mer struktur er man blir mer bevisst hva man ser etter og mer målrettet enn det som er tilfelle i ustrukturert observasjon. Det vil også være lettere å kvantifisere hendelsene i settingen (Bjørndal, 2013, s. 55). Man bør velge den strukturen som er mest hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet. En god balanse mellom åpenhet og struktur bør søkes slik at irrelevante data siles ut og relevante data samles inn.

Siden jeg ønsket å undersøke noe så omfattende som fenomenet utdanning og hvordan den bør være for en gitt elevgruppe bestemte jeg meg for å gjennomføre en ustrukturert observasjon med høy fleksibilitet. Dette gjorde at jeg kunne tilpasse innsamlingen underveis om det var noen tema som skulle utkrystallisere seg som ekstra interessante for meg. Jeg kunne også lettere oppnå det oversiktsbilde av settingen som jeg følte var gunstig både for videre intervju og med tanke på forskningsspørsmålene.

Det skilles mellom observasjon i første og andre orden (Bjørndal, 2013, s. 32). I første orden er observasjon primæroppgaven til den som observerer. I andre orden deltar den som observerer i situasjonen og har observasjon som en sidestilt oppgave. Jeg valgte å gjennomføre en observasjon av første orden fordi jeg mente dette ville gi best svar på mine forskningsspørsmål. Jeg ønsket å observere hvordan lærerne la opp sin undervisning siden dette også sier noe om hvordan de mener undervisningen bør være. Derfor var det viktig for meg å påvirke feltet minst mulig med min tilstedeværelse. Det er grunn til å tro at om jeg hadde deltatt som enten lærer eller assistent ville jeg påvirket det jeg skulle observere, altså undervisningen, i betydelig grad. Jeg ønsket også å konsentrere meg fullt og helt om å observere og ikke bli fanget av rollen som

assistent eller lærer. Begge disse faktorene gjorde at jeg styrket reliabiliteten til observasjonen ved å opprettholde en distanse til feltet. Reliabilitet vil si konsistensen mellom de data observasjonen gir og det som faktisk skjer.

Grunnen til at jeg ønsket å bruke observasjon som metode i denne studien var for å få et bilde av hvordan lærerne mener samfunnsfagundervisningen i en innføringsklasse bør være. Jeg ønsket altså å gjøre observasjoner som jeg kunne knytte til forskningsspørsmålene mine. Thagaard skriver at observasjon kan være gunstig for å finne ut hvilke spørsmål som er relevant å stille om man er ny til et felt (Thagaard, 2009, s. 71). På samme måte kan det å intervju noen før man observerer være gunstig for å finne ut hva som er interessant å legge merke til i observasjonen.

Det er derfor ikke likegyldig hvilken rekkefølge informasjonen samles inn i (Germeten & Bakke, 2013, s. 118). Denne positive gjensidige påvirkningen mellom intervju og observasjon ville jeg utnytte og brukte derfor metodene om hverandre. Jeg hadde først observasjonene jeg hadde gjort i Oakland klart for meg når jeg utformet intervjuguiden for de to første intervjuene. (Se vedlegg 1). Etter disse intervjuene observerte jeg tre skoletimer i en innføringsklasse før jeg gjennomførte de tre siste intervjuene. Jeg reflekterte kontinuerlig over hvordan jeg kunne forbedre disse innsamlingsmetodene etter hvert som jeg gjorde meg erfaringer med de. Jeg la til to spørsmål til intervjuguiden etter jeg hadde observert i innføringsklassen fordi jeg oppdaget noen sentrale aspekter ved undervisningen som var verdt å spørre om. Dette gjelder spørsmål 13 og 16 i intervjuguiden.

3.3 Intervju

Forskningsintervjuet er en kommunikativ hendelse der to eller flere personer samtaler om et avgrensa tema som en i samtalen forsker på. (Sollid, 2013, s. 126). En av fordelene med intervju som metode er at det gir informantene en stor grad av frihet til å uttrykke seg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Deres erfaringer og oppfatninger kan lett komme til uttrykk om strukturen på intervjuet åpner opp for dette. Strukturen på intervjuet er derfor av avgjørende betydning for hvilke data man oppnår. Christoffersen og Johannesen bruker en skala for å beskrive de ulike gradene av struktur et intervju kan ha (Ibid, s. 78). Skalaen omfatter kategoriene ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, strukturert intervju og strukturert intervju med faste svaralternativer.

I et ustrukturert intervju er spørsmålene basert på et på forhånd oppgitt tema. Utover det er de svært åpne. Rekkefølgen på spørsmålene er ikke bestemt på forhånd og intervjuet ligner dermed en vanlig samtale. (Ibid, s. 78). I et semistrukturert intervju er spørsmålene bestemt av en overordnet intervjuguide, mens rekkefølgen på spørsmålene kan variere. I et strukturert intervju er både spørsmålene og rekkefølgen på de bestemt på forhånd. Det kan også ha fastsatte svaralternativer slik at intervjuet ligner formen til et spørreskjema (Ibid, s. 79).

Jeg valgte en semistrukturert form på intervjuene fordi jeg mente dette var gunstig med tanke på temaet på studien. Jeg ønsket å få et inntrykk av lærernes meninger om samfunnsfagundervisning i innføringsklasser. Derfor ønsket jeg en relativt åpen struktur som kunne tillate lærerne å ytre disse meningene uten å være låst til en gitt rekkefølge av tema. Jeg stilte derfor spørsmålene i den rekkefølgen som passet hver enkelt etter en forhåndsskrevet intervjuguide (se vedlegg 1). Til tross for de samme åpningsspørsmål kom informantene med ulike resonnementer som la føringer for hvilke spørsmål som var naturlige å følge opp med. Noen spørsmål ble droppet siden de allerede hadde blitt besvart i tidligere spørsmål.

Jeg forsøkte med dette å legge til rette for en god samtale og som er noe av ansvaret man har som intervjuer (Sollid, 2013, s. 130). Man har også et ansvar i å selv bidra til kunnskapsproduksjonen i intervjuet (Ibid, s. 126). Jeg oppdaget tidlig at det var en gylden middelvei mellom det å bidra til en god samtale rundt det aktuelle tema og det å være for ledende mot de svarene jeg selv ville høre. Jeg ble dermed veldig bevisst på at mine bidrag skulle sette fokus på problemstillinger jeg ville høre mer om, men samtidig ikke antyde noe standpunkt. Dette gjorde jeg for å styrke reliabiliteten til metoden.

Et godt prinsipp for alle intervju er å gjennomføre de på intervjuobjektens premisser (Ibid, s. 131). Derfor lot jeg intervjuobjektene bestemme tid og sted for intervjuene. I alle tilfeller valgte de å gjennomføre intervjuet på et ledig rom på skolebygget, i deres tilmålte arbeidstid. Allerede før jeg begynte å rekruttere informanter bestemte jeg meg for å følge dette prinsippet. Jeg visste at lærerne hadde en mye mindre fleksibel hverdag enn meg og at det derfor ville være mest praktisk at de bestemte tid og sted. Når jeg rekrutterte informanter merket jeg at de reagerte positivt på å få bestemme dette selv. Jeg ønsket også at de skulle føle seg på hjemmebane under intervjuet. Sollid mener at det er viktig at informantene føler seg trygg i intervjusituasjonen, både av etiske hensyn og med hensyn kvaliteten til intervjuene. Om informantene får bestemme intervjusted selv kan det føre til at intervjuet utvikler seg i en bedre retning (Sollid, 2013, s. 136).

3.3.1 Utvalg

Utvalget mitt var basert på tre kriterier: Lærer, underviser i innføringsklasse og underviser i samfunnsfag. Jeg ønsket også å intervjuere lærere som underviste på ungdomsskolenivå siden studieprogrammet mitt er begrenset til 5.-10. klasse. Jeg foretok altså et kriteriebasert utvalg som begrenset hvilke informanter som var relevante. Jeg fant etter hvert fem lærere som passet mine kriterier. Jeg var avhengig av at disse ville stille opp for å kunne gå videre med prosjektet. Jeg begynte derfor først med å identifisere det Christoffersen og Johannesen kaller formelle og uformelle dørvakter (Ibid, s. 54). De formelle dørvaktene var rektorene ved skolene som hadde innføringsklasser. Det var hos disse jeg kunne få den formelle tilgangen til feltet.

De uformelle dørvaktene var lærerne i kollegiet. Jeg kjente noen i begge kollegiene som kunne hjelpe meg i prosessen, disse klarte å rekruttere alle de fem som var relevante informanter for meg. Videre tok jeg kontakt med rektorene og sa at jeg kun trengte tillatelse fra dem for å gå videre med prosjektet. Det var kanskje lettere for dem å gi meg den formelle tillatelsen når de visste at lærerne allerede var positive til å delta. Rektorene ga meg uansett den formelle tillatelsene jeg trengte. Jeg hadde dermed ikke mer kontakt med ledelsen enn det som var ytterst nødvendig, noe som ifølge Thagaard (2009, s. 67) kan gi mer tillit fra informantene fordi man unngår stempelet som ledelsens representant. Når jeg kom ut til skolene var det også godt for meg å vite at lærerne deltok av egen fri vilje og ikke fordi de så på det som en oppgave ledelsen hadde pålagt dem.

Det finnes ingen fasitsvar på hvor mange man bør intervjuere i en kvalitativ studie, men en god regel er å intervjuere mange nok til at man får svar på det man ønsker å undersøke (Sollid, 2013, s. 130). Forskningsspørsmålene gjorde at jeg heller ville intervjuere fem informanter mer dyptgående enn å rekruttere flere og ha kortere intervjuer. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 49) mener at man bør intervjuere mange nok til at det ikke framkommer ny informasjon for å forsikre seg om at man får utfyllende svar. Ved de to siste intervjuene merket jeg at jeg ikke fikk så mye ny relevant informasjon. På bakgrunn av disse vurderingene bestemte jeg at fem informanter var et tilstrekkelig utvalg for denne undersøkelsen. To informanter til kunne mett utvalget ytterligere, men trolig ikke styrket datamaterialet og analysen i særlig grad. Det ville også medført mer arbeid med datainnsamling og derfor gitt mindre tid til analyse og drøfting, siden tid er en begrenset ressurs i denne oppgaven.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) utformet jeg i god tid før intervjuene for å gi meg selv tid til å reflektere over hvilke spørsmål som var sentrale å stille. Det ga meg også mulighet til å supplere

guiden med relevante spørsmål som hadde dukket opp når jeg leste teori eller gjennom samtalene med veileder og medstudenter. Når jeg hadde en intervjuguide jeg mente var tilstrekkelig utarbeidet sendte jeg den inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sammen med meldepliktskjemaet. Etter dette endret jeg kun på guiden ved å legge til to spørsmål, nummer 13 og 16, fordi jeg oppdaget at dette var relevant å spørre om under observasjon og første intervju. På grunnlag av retningslinjene til på NSDs hjemmesider meldte jeg ikke inn denne endringen, i disse står det at man ikke behøver å melde inn små endringer i utformingen av spørsmål.

En svakhet ved min intervjuguide var at jeg ikke hadde noen introduksjonsspørsmål eller overgangsspørsmål. Jeg gikk rett fra de enkle faktaspørsmålene til de mer omfattende nøkkelspørsmålene. Dette førte i gjengjeld til at intervjuet mer komprimert og at mer av tiden ble brukt på de viktigste spørsmålene. Derfor la jeg ikke til noen overgangsspørsmål, men valgte heller å gi informantene god betenkningstid på nøkkelspørsmålene.

Faktaspørsmålene jeg valgte å starte med var formulert slik at de skulle være enkle å svare på og ikke for personlige. Noe som kan være gunstig for å skape en relasjon og et tillitsforhold til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Informanten fikk også «varmet opp» og jeg fikk svar på de enkleste spørsmålene jeg lurte på. Når jeg skulle formulere nøkkelspørsmålene tenkte jeg først på hvordan forskningsspørsmålene kunne operasjonaliseres. Jeg delte det opp i fem hovedtema som jeg mente var dekkende for forskningsspørsmålene og formulerte deretter relevante spørsmål innenfor hvert tema.

På grunn av at forskningsspørsmålene er ganske omfattende la jeg vekt på at flest mulig spørsmål skulle åpne opp for refleksjon hos læreren slik at vi kunne komme inn på flest mulig relevante aspekter i undervisningen. Jeg spurte for eksempel om hva de mente kjennetegner god samfunnsfagundervisning i innføringsklasser som mitt første nøkkelspørsmål. Dette åpnet opp for en didaktisk refleksjon hos informantene som var svært relevant med tanke på mine forskningsspørsmål.

3.3.3 Transkribering

Transkriberingen av hvert intervju startet jeg med rett etter intervjuet var gjort. Dette gjorde jeg for å ha intervjuet ferskt i minnet slik at jeg lettere kunne vurdere hva informanten egentlig mente med hvert utsagn og dermed få transkripsjonen så nøyaktig som mulig. Da jeg transkriberte spilte jeg også av lydfilen i veldig sakte tempo slik at jeg hadde god tid til å reflektere over hva informanten egentlig mente med det han eller hun sa. Refleksjoner rundt

dette skrev jeg ned i en notatblokk underveis i prosessen. I tillegg til alt av ord registrerte jeg også pauser, latter og nøling siden dette også kan være viktig for å forstå hva som egentlig blir sagt. Praktiske valg som dette er i prinsippet analytiske valg fordi det påvirker hvordan datamaterialet blir forstått etter prosessen (Sollid, 2013, s. 133). Jeg valgte derfor å ta med de fleste av momentene som talestrømmen inneholdt for å i ettertid kunne tolke ikke bare hva som ble sagt, men også hvordan det ble sagt.

3.4 Koding og kategorisering

Når transkriberingen var gjort leste jeg igjennom datamaterialet flere ganger. Først for å skaffe meg et helhetsinntrykk og dermed for å se om det var noen temaer og kategorier som gikk igjen i svarene. Deretter kodet jeg dokumentene. Dette foregikk ved at jeg noterte kodeord i marginen som sa noe om hvilke tema de ulike tekstlinjene handlet om. Videre oppdaget jeg at alle tema kunne sorteres etter de forskjellige kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen og at dette ville gi en ryddig struktur på datamaterialet. Den didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg og den kategoriserer ulike faktorer en lærer må ta hensyn til i undervisningen (Lyngnes & Rismark, 2011, s. 140). Disse kategoriene er innhold, rammefaktorer, mål, elevforutsetninger, vurdering og læringsaktiviteter. Modellen viser også hvor sammensatt den didaktiske virksomheten er, siden alle faktorene i modellen griper inn i hverandre.

Alt som var relevant i datamaterialet kunne dermed plasseres i et gitt tema under hver av disse seks overordnede kategoriene. Når data skulle presenteres valgte jeg å gjøre det gjennom kategoriene innhold, mål og elevforutsetninger for deretter å trekke inn momenter fra de tre øvrige kategoriene i disse. Dette gjorde presentasjonen mer konsis enn om jeg skulle presentert gjennom alle.

3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitativ forskning er det alltid viktig å bevare studiens reliabilitet og validitet og overførbarhet. Validitet vil si at det er konsistens mellom forskningsspørsmål og empiri, altså om man samler inn relevant empiri i forhold til det man skal undersøke (Germeten & Bakke, 2013, s. 122). Reliabilitet er konsistens mellom det som faktisk har skjedd og det jeg har observert, hørt og reflektert rundt. Altså om metodene jeg har brukt har vært presise måleinstrumenter av virkeligheten (Ibid, s. 122). En høy reliabilitet er på langt nær en garanti for at man måler det man faktisk skal måle. Reliabilitet er altså ingen garanti for validitet.

Overførbarhet, eller generaliserbarhet, er konsistens mellom de innsamlede data og virkeligheten for øvrig. Det dreier seg om hvorvidt datamaterialet kan si noe allmenngyldig om andre situasjoner enn den jeg selv har undersøkt (Eilertsen, 2013, s. 184).

Denne undersøkelsen har en gjennomgående fenomenologisk tilnærming. Forskningsspørsmålene mine spør om lærernes perspektiv på hvordan en viss type undervisning bør være. Denne formuleringen gjør lærernes svar i intervjuene svært relevante med tanke på det jeg ønsker å undersøke. Jeg har forsøkt å sikre studiens validitet ved å velge en metode som samsvarer til det jeg ønsker å undersøke. Lange dybdeintervjuer kan være gunstige i en fenomenologisk tilnærming der man er ute etter informantenes erfaringer med det fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

I intervjuene forsøkte jeg å sikre validiteten ved å operasjonalisere forskningsspørsmålene på en god måte. Jeg prøvde å formulere hvert spørsmål slik at de ville gi relevante data rundt det jeg ønsket å undersøke. Validiteten til metoden observasjon påvirkes av om undervisningen jeg observerte var slik lærerne mente den ideelt burde være. Det er jo mulig at det var faktorer som gjorde at de ikke kunne undervise slik de selv mente var best. Jeg spurte de derfor om hvor fritt de følte de sto til å legge opp undervisningen slik de selv ønsket. Siden alle lærerne svarte at de sto veldig fritt på dette området tolker jeg det slik at observasjonene jeg gjorde faktisk gjenspeiler hvordan lærerne mener undervisningen bør være.

Reliabiliteten til intervjuene påvirkes derfor i stor grad av om lærerne faktisk sier det de mener og ikke bare det de tror de burde si. Jeg var ute etter informantenes subjektive meninger om undervisningen i intervjuene, noe som ifølge Germeten og Bakke (2013, s. 135) kan gjøre det utfordrende å vurdere kvaliteten på datamaterialet. Jeg opplevde at en av informantene ikke ville kommentere om hun hadde fått nok penger til å handle læremidler for. Dette kan tyde på at informanten ikke var helt frittalende til tross for at jeg var tydelig på at svarene ville bli anonymisert.

Det var tydelig at de deskriptive utsagnene til informantene var like, de bekreftet i stor grad hverandre når de snakket om undervisningen. Dette gjør også at svarene virker mer pålitelige. De normative utsagnene om hvordan undervisningen bør være var naturligvis mer sprikende, men siden disse baseres på hver enkeltes subjektive mening gjør ikke det svarene mindre pålitelige, snarere tvert imot. I intervjuene påpekte informantene flere aspekter som jeg kjente igjen fra utdanningsdirektoratet kartlegging av innføringstilbudene i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013A). At noen av deres funn overensstemmer med det jeg har

kommet fram til kan tyde på at mine data i noen grad har overførbarhet til det resten av landets innføringstilbud. På en annen side er ikke intervju en egnet metode til å utvikle statistiske generaliseringer og mitt lave antall informanter er uansett ikke representativt for alle lærerne som underviser samfunnsfag i innføringsklasser (Sollid, 2013, s. 126). Derfor kan jeg ikke konkludere med at mine data er overførbare.

3.6 Etiske overveielser

Det er viktig å være bevisst den etiske dimensjonen i kvalitativ forskning. Spesielt når det er direkte kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2009, s. 23). Ved starten av prosjektet meldte jeg det inn (prosjektnummer 52243) til NSD. Dette gjorde jeg fordi intervjuene ville omfatte en elektronisk innsamling av indirekte identifiserbare data. Sensitive opplysninger om politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning kunne også dukke opp i lærernes svar. Etter noen uker fikk jeg godkjenning og jeg kunne gå videre med prosjektet. (Se vedlegg 3).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer har jeg forholdt meg til gjennom hele prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Disse omfatter hovedsakelig tre typer retningslinjer. Den første typen går på informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Disse forholdt jeg meg til ved informere på forhånd om hva deltakelse i prosjektet innebar og at de kunne trekke seg som informanter gjennom hele prosessen. Denne informasjonen sendte jeg ut sammen med samtykkeskjemaet der de ga sitt skriftlige samtykke til å delta (se vedlegg 2).

Den andre typen retningslinjer går på forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. Disse tok jeg hensyn til ved å opplyse informantene om deres anonymitet før de samtykket. Jeg opplyste de også om at de kunne hoppe over alle spørsmål de ikke ville svare på. Videre anonymiserte jeg alle data jeg samlet inn. Den tredje typen retningslinjer går på forskerens ansvar for å unngå skade. I samfunnsvitenskapelig forskning dreier dette seg ofte om å utsette informantene for minst mulig belastning (Ibid, s. 42). Disse forholdt jeg meg til ved å la informantene velge tid og sted for intervjuene og å unngå å spørre om mer sensitive opplysninger enn det som var relevant for forskningsspørsmålene.

4 Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I denne delen vil jeg presentere, analysere og drøfte de data jeg samlet inn gjennom intervjuer og observasjon. Som nevnt kategoriserte jeg data i de seks kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen. For å gjøre presentasjonen mest mulig konsis velger jeg å presentere dataene gjennom kategoriene innhold, mål og elevforutsetninger og trekke inn momenter fra de tre øvrige kategoriene i disse tre. Det vil være interessant å sammenligne svarene lærerne kommer med på bakgrunn hvilken erfaring, utdanning og ansvar de har i klassene, derfor vil jeg her presentere informantene. Navnene som brukes er pseudonymer.

#	Navn:	Erfaring:	For nylig ankomne:	Utdanning:	Ansvar:
1	Torunn	32 år	20 år	Adjunkt med tilleggsutdanning i norsk som andrespråk.	Kontaktlærer Nivå 3 Skole 1
2	Thomas	4 år	Halvannet år	Adjunkt med tilleggsutdanning.	Faglærer Nivå Alfa Skole 1
3	Siri	10 år	6 år	Bachelor i spesialpedagogikk med vekt på norsk som andrespråk.	Kontaktlærer. Nivå 3 Skole 2
4	Hanne	13 år	1 år	Adjunkt med tilleggsutdanning.	Kontaktlærer. Nivå 2 Skole 2
5	Henriette	2 år	2 år	Master i litteratur og språk.	Kontaktlærer. Nivå 1 Skole 2

4.1 Observasjon

4.1.1 Første observasjon

Første observasjon utførte jeg ved nivå 1 der Henriette var lærer. Undervisningen var på slutten av dagen fra klokka 13.45 til 14.45. Denne gruppa var på fem elever der fire av dem var jenter. Elevene satt spredt i klasserommet og jobbet individuelt hele økta, mens læreren gikk rundt og hjalp elevene. Hjelpen ble stort sett gitt på veldig tydelig bokmål, selv om læreren hadde en

utpreget dialekt til vanlig. I noen tilfeller ble hjelpen også gitt på engelsk når det var behov for det. Gjennom hele økta jobbet elevene med oppgaver gitt på kopiarket som omhandlet temaet verdensdeler. Oppgavene besto av å navngi viktige elver, fjell, ørkener, byer og land i hver verdensdel. Elevene hadde hver sin PC til disposisjon og brukte digitale kart for å løse oppgavene.

Ved startfasen sa læreren at målet for økta var å lære begrepene ørken, verdensdel og fylker og kunne plassere viktige stedsnavn på kart. Jeg observerte at alle elevene fikk oppgaver som var tilpasset deres nivå. Noen jobbet med de mest kjente stedene i hver verdensdel, mens andre hadde zoomet inn på Norge og måtte navngi fylkene i landet. Læreren sa etter økta at dette var en måte å differensiere oppgavene på. Det virket som denne differensieringen fungerte godt siden alle elevene jobbet konsentrert og målrettet med oppgavene. Fire av elevene brukte det digitale kartet aktivt, mens en arbeidet med oppgavene uten bruk av hjelpemidler. Når læreren etter hvert forklarte oppgaven nøyere på engelsk begynte også denne eleven å bruke kartet. Når alle elevene hadde forstått oppgaven arbeidet de tilsynelatende effektivt, den eneste dialogen var mellom læreren og de elevene som enkelte ganger trengte hjelp.

4.1.2 Andre observasjon

Andre observasjon utførte jeg i ei økt der nivå 1 og nivå 2 var sammenslått og der Hanne og Henriette var lærere. Timen var fra klokka 11.05 til 12.05. Til sammen var det sju jenter og tre gutter i gruppene. De satt to og to med hver sin PC foran seg. Læringsaktiviteten for denne økta var en digital quiz. Det virket som elevene var godt kjent med denne aktiviteten fra før. Quizen skulle fungere som en avslutning på temaet «verdensdeler». Lærerne sa at målet bare var å repetere temaet og la vekt på at quizen ikke var en formell prøve. Spørsmålene dreide seg om ulike verdensdeler, hovedsteder og land. I siste halvdel av quizen skulle elevene knytte ulike flagg til land. Flaggene kom opp på skjermen i noen sekunder før elevene måtte svare.

Elevene virket konsentrerte og det så ut som at de ønsket å gjøre det bra på quizen. Alle deltok aktivt. Tre av elevene som satt et stykke unna hverandre i klasserommet snakket til hverandre på sitt morsmål underveis i quizen. Mange av elevene hjalp hverandre både på norsk og morsmål gjennom hele økta.

For hvert spørsmål var det fire alternativer og etter hvert spørsmål kom det opp hvor mange som hadde svart hva. Det var tydelig at de kunne mest om de landene medelevene var fra. På slike spørsmål svarte nesten alle rett. På spørsmål om andre land var det mye mer spredning i svarene. Elevene svarte også mye oftere rett på korte og konsise spørsmål om hovedsteder og

flagg, enn spørsmål som var vanskeligere formulert som: «Hva kjennetegner de europeiske landene?» og «Hvilket kontinent er totalt dekket av is?» Ved sistnevnte spørsmål kom det fram at det var den doble betydninga av ordet is som hadde skapt forvirring. Flere av elevene forsto ordet kun i betydningen iskrem. Ved alle slike spørsmål stoppet læreren quizen og forklarte hva som var rett svar og hvorfor. Når quizen var over skrøt lærerne veldig av elevene og sa det virket som de hadde lært mye. De påpekte også at det stort sett var språklige misforståelser som hadde ført til gale svar.

4.1.3 Tredje observasjon

Tredje observasjon utførte jeg ved nivå 3 der Siri var lærer. Denne økta var fra klokka 13.45 til 14.45. I denne økta var det en gutt og tre jenter som deltok. De satt spredt i rommet og to av dem satt på bakerste rad. Temaet for økta var 1. verdenskrig. Læreren ga en introduksjon til temaet der hun leste en aldersadekvat, men lettest tekst fra et kopiark. Mellom hvert avsnitt silte hun spørsmål om teksten til elevene. Noen av disse spørsmålene startet dialog, mens andre fikk hun korte eller ingen svar på. Spørsmålene omhandlet stort sett om vanskelige begreper fra teksten. Læreren snakket kun norsk hele timen. Elevene snakket enkelte ganger til hverandre på sitt morsmål, ellers ble det snakket norsk. Til slutt viste læreren en norsk video på nettet som gikk gjennom de viktigste hendelsene i første verdenskrig på ti minutter.

Når læreren skulle forklare et fagbegrep til elevene forenklet hun de alltid ved å bruke mer hverdagslige norske synonymer. For eksempel ble «konflikt» forklart som «en slags krangel» og «industri» forklart som «mange fabrikker». Elevene brukte også enklere synonymer i sine svar. Begrepet «årsak» betydde ifølge en elev «grunn til at noe skjer». Læreren bekreftet at dette var riktig. Når læreren skulle forklare et mer konkret begrep som «skyttergrav» søkte hun opp bilder som hun viste på et lerret. En av elevene sa umiddelbart ordet på sitt morsmål når han så bildet.

Til tross for variasjon innad i gruppa, virket det som elevene var på et generelt høyt nivå både språklig og faglig. Dette tolket jeg som at nivådelingen av elevene var basert på gjennomtenkte vurderinger. Men også for denne gruppa var språkbarrieren tydelig. Elevene svarte ikke på flere av spørsmålene. Grunnen til dette kan være at de inneholdt vanskelige ord og begreper. Elevene slet også med å formulere seg i sine faglige resonnementer. Dette tolket jeg som at elevene kunne mer faglig enn de fikk til å uttrykke språklig. Læreren hjalp elevene med ordene de manglet for å fullføre resonnementene. Det virket som hun kjente elevene godt siden hun raskt forsto hva de ville fram til i svarene sine.

4.1.4 Drøfting av funn

I intervjuene kommer det fram at lærerne står fritt til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker. Jeg tolker dette som at jeg da har observert undervisning slik lærerne mener den bør være. Elevenes språkferdigheter var en tydelig faktor i alle øktene jeg observert. At elevene fikk lov å hjelpe hverandre på sitt morsmål førte til at noen av elevene kontinuerlig byttet mellom å snakke norsk og eget morsmål gjennom hele økta. Som nevnt i kapittel 2.3 kan en slik administrering av to språk styrke elevenes CALP, altså det underliggende språklige fundamentet i hjernen som også rommer den skolefaglige læringen (Cummins, 1979A, s. 2). Dette kan også gi en rekke kognitive fordeler på sikt (Hilchey & Klein, 2011, s. 654). Dette forutsetter at elevene diskuterer faglige tema når de språkbytter. Hvis ikke er det kun elevenes BISC som blir styrket, altså de overflatiske hverdagsspråklige ferdighetene (Cummins, 1979A). Jeg fikk inntrykk av at elevene både snakket om faglige og ikke-faglige tema når de byttet mellom språk. Dette medfører ikke de samme kognitive fordelene som når dialogen kun dreier seg om det faglige.

I Utdanningsdirektoratets kartleggingsrapport som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4 kom det fram at evne og vilje blant lærerne til å møte elevenes ulike behov er en av de viktigste suksesskriteriene for et innføringstilbud. En av grunnene til at dette er så viktig er den store variasjonen som finnes i elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. 11). Det handler her om en evne og vilje til å ta hensyn til elevens habitus i undervisningen. Et eksempel på hvordan de gjorde dette var differensieringen av elevene i tre forskjellige grupper. Også innad i disse små gruppene virket det som det var stor variasjon i både faglig og språklig nivå. Jeg oppfattet det dit hen at elevene reagerte positivt på at individuelle oppgaver var differensierte i Henriettes økt. Jeg tolker det derfor slik at mine data bekrefter hvor viktig differensiering er for en så sammensatt gruppe som en innføringsklasse.

Hauge (2004, s. 49) sier at det er et tankekors at lærere for minoritetsspråklige elever primært tror at tradisjonelle læringsaktiviteter fungerer best for denne gruppa, når det nettopp er de minoritetsspråklige som tjener mest på arbeidsmåter som gir mulighet for aktivt bruk av språk gjennom samarbeid og gruppearbeid. Alle øktene jeg observert inkluderte læringsaktiviteter med tradisjonalistiske trekk. Med dette mener jeg lærersentrerte aktiviteter med sterk vekt på formidling av innhold i motsetning til mer elevsentrerte aktiviteter basert på erfaringslæring (Lyngnes & Rismark, 2011, s. 44). Nå må det understrekes at jeg at jeg kun fikk et øyeblikksbilde av undervisningen gjennom observasjonene og derfor ikke kan si noe om hvordan den undervisningen arter seg over tid. Men det jeg faktisk oppfattet kan tyde på en

dissonans mellom teori og praksis der Hauges (2004) normative tanker om læringsaktiviteter ikke nødvendigvis blir bekreftet i lærernes undervisning.

Dialogen i Siris økt er interessant å studere i lys av Vygotskys teori om spontane og faglige begreper som jeg gjorde rede for i kapittel 2.2. Elevene brukte enklere og mindre akademiske begreper for å forklare de faglige begrepene Siri spurte om. Siri spurte blant annet om det viktige historiske nøkkelbegrepet «årsak». I følge Lund er et nøkkelbegrep historiefagets metabegrep; de utgjør grunnlaget for historiske spørsmål og former ofte mønstre for historisk framstilling, uten å forekomme eksplisitt (Lund, 2011, s. 19). Elevene svarte med å benytte enklere og mer spontane begreper. I følge Vygotsky viser elevenes svar den naturlige taksonomien i utviklingen av faglig begrepsforståelse (Vygotsky, 1986, s. 149). Elevene oppdager at deres spontane begreper kan generaliseres i en høyere form gjennom mer faglige begreper. I dette tilfellet oppdager de at begrepet «årsak» er en mer generalisert form av begrepet «grunn».

4.2 Intervju

4.2.1 Mål

Siden mål er en sentral del av all undervisning er lærernes meninger om hvilke mål som bør gjelde i en innføringsklasse relevant med tanke på forskningsspørsmålene. Mange av lærernes uttalelser handlet også om dette. Jeg vil i denne delen analysere og drøfte interessante funn innenfor denne kateogrien.

Innføringsklassene kan som nevnt gjøre avvik fra læreplanverket for elevene når dette er nødvendig for å ivareta deres behov. Læreplanverket er for disse elevene til en viss grad erstattet av en læreplan i grunnleggende norsk, men utover dette foreligger det veldig få nasjonale føringer for undervisningen i innføringsklassene. Derfor ønsket jeg å spørre lærerne om hvilket rammeverk de forholdt seg til i sin undervisning i samfunnsfag. Jeg stilte de først et spørsmål om hvor fritt de sto til å legge opp undervisningen slik de selv ønsket. Torunn og Hanne svarte at de følte de sto «veldig fritt». Thomas og Siri svarte at de sto «helt fritt», mens Henriette svarte at hun sto «altfor fritt».

Disse svarene er tilsynelatende veldig like, men forskjellene i formulering viser til viktige nyanser i deres meninger. Torunn, Thomas, Siri og Hanne snakket kun om hvilke fordeler friheten gir. Hanne sier: «... vi i IFK her vi er jo så heldig at vi kan legge opp timeantallet selv i forhold til hva som er viktig. (...) Jeg føler at jeg står veldig fritt fordi at du kan jo legge opp alt i fra aktiviteter, metodikk... Men du må jo også forholde deg innenfor målene. Ellers står

man veldig fritt.» De andre informantene kom også inn på at de hadde stor innflytelse over de faglige målsetningene til gruppa. Henriette skiller seg i den forstand mest ut når hun sier at hun står «altfor fritt», videre utdyper hun:

Og det er jo noe med å ha rammer eller det å ha, å ha frihet er fint, men å ha altfor stor frihet er også veldig arbeidsomt. Det har ligget veldig lite føringer, det har vært veldig åpent og når du da føler at du må finne opp kruttet hver gang så blir du veldig i tvil. Ligger det et styringsdokument i bunn så vet du i alle fall at det er noen som har bestemt at sånn skal det være fordi det er gjennomtenkt. Du kan bli litt sånn i tvil på egne ferdigheter. For det er jo ikke noen kvalitetssikring. Fortsatt synes jeg det er viktig at man ikke styrer det for mye, for det blir veldig viktig å ha handlingsfrihet innenfor IFK. Fordi at elevmassen er så sammensatt.

Hun framhever i dette svaret fordeler og ulemper ved å ha et svakt, nasjonalt rammeverk. Henriette er informanten som har minst fartstid som lærer, noe som kan være grunnen til at hun etterlyser sterkere føringer. Jeg oppfatter uttalelsene som at hun mangler noe av den erfaringen som de andre lærerne bruker til å begrunne sine didaktiske valg. Sterkere føringer ville kanskje hjulpet henne mye i disse vurderingene.

For det er kun den nasjonale læreplanen i grunnleggende norsk som legger føringer for kompetansemålene i innføringsklassene. I samfunnsfaget forholder de seg kun til en lokal læreplan som Torunn og Henriette har vært med på å utforme, med utgangspunkt i K-06. Torunn sier dette om læreplanen: «Da bygde vi jo på K-06, men vi hentet opp noen tema fra barneskolen også. Så jeg føler at jeg står veldig fritt i den forstand at jeg har fått selv plukke ut det jeg selv synes er viktig. Selv om den har blitt revidert.» Henriette sier at hun ikke har brukt noen av læreplanene aktivt dette skoleåret, men «shoppet litt» i hver av dem når hun har følt behov for det. Disse formuleringene uttrykker et avslappet forhold til den lokale læreplanen.

De tre informantene som ikke har vært med på å utforme læreplanen uttrykker et mer formelt forhold til den. De snakker om den som et styringsdokument for undervisningen. Grunnen til denne forskjellen kan være at de som har vært med på å skrevet planen vet at det er deres egne vurderinger som uansett ligger til grunn, og at de derfor føler de står friere til å revurdere og tenke nytt.

Det at målet for undervisningen er språklig utvikling og ikke det å nå faglige kompetansemål kom også til uttrykk i informantenes svar. Torunn sier: «Det er jo tross alt norsk de skal lære mest av. Det jo sånn i alle fag at når jeg har samfunnsfag så er det jo også norsk. Når det er

naturfag er det jo også norsk. Det går på å lære begrepene i de forskjellige fagene, det er jo norsk.» Thomas har samme formening: *«Vi vil jo liksom at det skal være en kjerne av språkundervisning i alle fag.»*

Selv om det kommer i andre rekke, betyr det ikke at faget er uviktig for dem. Lærerne sier ikke enten eller, men heller både og i sine prioriteringer. De har erfart at språk kan læres gjennom fag ved en vektlegging av faglige begreper i undervisningen. Henriette sier: *«I det faglige må man jo alltid ta utgangspunkt i grunnleggende norsk som på en måte er vår hovedagenda. Så det går jo mye på begrepsinnlæring. Det å forstå norsk gjennom fag.»* Dette gir en pekepinn på hvordan lærerne forholder seg til målsetningen fra opplæringsloven som sier at elevene skal lære språket raskest mulig for å bli i stand til å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet. De velger å kombinere språk- og faglæring gjennom et sterkt fokus på begrepsforståelse. Dette fokuset kommer sterkt til uttrykk i den lokale læreplanen i samfunnsfag der en sentral målsetning i hvert tema er å lære et utvalg av de mest relevante begrepene.

En læringsaktivitet som er sentral i denne undervisningen er trekoloneskjema. Denne aktiviteten går ut på at elevene skriver opp et fagbegrep på norsk, oversetter det til sitt morsmål og deretter skriver forklaringen av begrepet i siste kolonne. Hanne svarer dette når jeg spør hva som kjennetegner god samfunnsfagundervisning i et innføringstilbud: *«...At elevene forstår det man snakker om. Ord og begreper. På sånne helt nye der du ser de er helt blanke så bruker vi ofte trekoloneskjema.»* Hun sier videre at det har gått automatikk i denne aktiviteten for de viderekomne elevene, siden de har gjort den så ofte: *«Ja, de gjør det automatisk. Det er en automatikk i det. Men det er jo fordi at disse elevene er trigget.»* Hanne mener også aktiviteten er gunstig for elevene, men sier at de også har behov for videre arbeid med begrepene:

... for neste omgang må vi sette dem inn i kontekst. I den rette kontekst som vi holder på med. Så det er veldig mye jobb før at du kommer dit at du har på en måte har lært. (...) Så må vi snakke om innholdet så finner vi det rette ordet. Derfor er morsmålet utrolig viktig for å kunne lære et nytt språk.

Morsmålet er altså sentralt i målsetningen om å lære språk gjennom fag. Alle informantene nevner i den sammenheng hvor viktig morsmålsundervisningen er for elevene. Utdanningsdirektoratet skriver at hovedformålet med morsmålsopplæring er å styrke elevens forutsetninger for å beherske det norske språket (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 24). Lærerne har på sin side tre begrunnelser for dette. Hanne uttrykker det slik:

Ja, det handler jo om at det morsmålet, altså den bakgrunnen de har, den hjelper dem jo til å forstå et og annet språk. Det er jo alltid sånn at du bygger på det du har. Også er det jo viktig å styrke morsmålet deres, for de har jo sin identitet som de skal ta vare på og ivareta. Det er jo ikke noe de skal legge lokk på. Det er jo dem og deres kultur så det er jo viktig at dem får ha det også med seg.

Henriette begrunner det på lignende vis: «*Nei, det er jo viktig i forhold til deres identitet og det kan være en god læringsstrategi for å lære et nytt språk.*» I begge disse svarene ligger det to begrunnelser. Den første er at morsmålsundervisning er viktig for at elevene skal beholde sin kulturelle identitet. Den andre er at det er lettere for eleven å lære norsk om morsmålet styrkes, siden all språklæring bygger på morsmålet. Informantene sier videre at de bruker morsmålsstrategier aktivt i den daglige undervisningen

Den tredje grunnen som kommer fram er at en styrking av morsmålet også hjelper elevene å lære det faglige: «*Det å være tospråklig har jo sine fordeler. Så det kan godt hende at de har noen knagger å henge det på fra sitt gamle språk for eksempel. Så vi hjelper dem.*» Sier Thomas. Siri svarer lignende: «*Veldig mange elever kan et ord på sitt morsmål, når de får bildet henger de det på en knagg og det er en sånn strategi at de bare, at det bare fester seg.*» De antyder her at det å bruke morsmålet kan være en god læringsstrategi for å lære elevene samfunnsfag, siden fagkunnskaper på morsmålet fungerer som viktige knagger for videre læring. Når jeg spør om elevene bruker slike strategier synlig i den daglige undervisningen svarer Thomas derimot nei.

Bortsett fra et minimumskrav om to timer samfunnsfag i uka og den overordnede målsetningen for undervisningen som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4 er det få nasjonale føringer for samfunnsfaget i en innføringsklasse. Henriette er den eneste som omtaler ulempene denne friheten medfører. Hun er også den som har kortest fartstid som lærer med sine to år i yrket. Dette kan tyde at forholdet til denne faglige friheten påvirkes av erfaringen lærerne besitter.

Polanyi skiller mellom eksplisitt og taus kunnskap (Polanyi, 1966). Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan forklares i ord, tall og former. Typisk den kunnskapen som undervises på universiteter eller som man finner i leksikon. Taus kunnskap er mer personlig kunnskap utviklet gjennom erfaring og trening. Denne tilegnes nesten ubevisst og kan derfor være svært vanskelig å lære bort (Schieffloe, 2013, s. 188). Den tvilen Henriette sier hun kjenner på kan være et resultat av en mangel på denne tause kunnskapen. Hun etterlyser derfor et faglig rammeverk som kan kompensere for dette. Lærerne som besitter den tause kunnskapen om hvordan

undervisningen bør være ser derimot svært positivt på den friheten mangelen på rammeverk gir.

Det kan virke som om samfunnsfagundervisningen for innføringsklassene i stor grad er avhengig av den tause kunnskapen de mest erfarne lærerne besitter. Torunn, som er læreren med desidert mest erfaring, kommer inn på dette når hun snakker om lærere som underviser i innføringsklasser for første gang. Hun sier det er svært vanskelig å forklare disse hvordan de kan tilpasse undervisningen etter elevenes svært ulike forutsetninger. Likevel har Torunn vært med på å utforme en lokal læreplan der hun har forsøkt å gjøre den tause kunnskapen hun besitter tilgjengelig for andre. Denne gir føringer for både målsetning og innhold i undervisningen, men heller ikke den formidler hvordan undervisningen bør tilpasses.

Den tause kunnskapen til lærerne er også viktig fordi det er mangel på læremidler som er tilpasset elevgruppa i innføringsklassene. Lærere ved begge skolene oppgir at dette er et problem. Kartleggingsrapporten som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4. kan bekrefte at dette er en mangel lærere i andre innføringsklasser i landet også opplever (Utdanningsdirektoratet, 2013A). Henriette sier dette om mangelen: «Det vi har er ikke aldersadekvat, det er mye barnslige tekster som ligner tekster i barneskolebøker. Vi skulle hatt aldersadekvate begreps- og ordinnlæringsbøker. Basic, men aldersadekvat, det er liksom stikkordene.»

Henriette sier videre at elevene føler det som stigmatiserende om tekstene de arbeider med blir for barnslige og at dette virker negativt på motivasjonen. De andre lærerne ved skole 2 oppgir at de ikke har handlet inn lærebøker i samfunnsfag, men at de kopierer fra flere forskjellige fordi de ikke har funnet bøker som er godt nok tilpasset elevgruppa. Lærerne får altså lite hjelp av læremidlene når det kommer til å tilpasse undervisningen i innføringsklassene, dermed blir den tause kunnskapen til lærerne enda viktigere.

Det kommer fram av lærernes svar at de er svært bevisste på at deres overordnede målsetting er å lære elevene norsk. Likevel viser den lokale læreplanen en klar prioritering av samfunnsfaget. Aldersadekvate tema som første og andre verdenskrig og jordas indre og ytre krefter tildeles mye tid og ressurser. Målene i den lokale læreplanen er inspirert av mål fra K-06 og disse går derfor langt over de minimumskrav som stilles til tilbudet. Lærerne stiller med dette høye forventninger til elevene og ser ingen grunn til at elevene ikke kan nå aldersadekvate mål i innføringsperioden, noe som er realistisk fordi de kombinerer norsk- og samfunnsfagundervisning i det daglige.

Begrepslæring er bindeleddet mellom fag og språk i denne undervisningen. Ved å lære elevene faglige begreper på norsk kan de styrke elevens ordforråd og faglige forståelse samtidig. Trekolonneskjema nevnes som en viktig aktivitet for dette formålet. Disse skjemaene kan nærmest sees på som en skjematisk framstilling av Cummins dual-isfjell modell, der begrepets form på morsmålet står i den venstre kolonnen, begrepets form på norsk i den høyre og begrepets faglige betydning i den midtre kolonnen. Cummins mente at den faglige forståelsen av et begrep finnes i et underliggende mentalt grunnlag der elevens to språk overlapper hverandre (Cummins, 1979A, s. 2).

Læringsaktiviteten kan også teoretisk begrunnes av Vygotsky som mener at en begrepslæring kun kan skje om man allerede har en forståelse av konseptet begrepet representerer (Vygotsky, 1986, s. 150). Trekolonneskjemaet blir en måte å bygge på den forforståelsen eleven allerede har på morsmålet. En slik begrepslæring lærer eleven faglige begreper og et nytt språk samtidig. Vygotsky mente at tilegnelsen av faglige begreper og et nytt språk var beslektede prosesser, noe som kan forklare hvorfor det er naturlig for lærerne å kombinere disse (Vygotsky, 1986, s. 161).

Lærerne hadde tre grunner for en styrkning av morsmålet: For å bevare elevenes kulturelle identitet, for å gjøre det lettere for eleven å lære norsk og for å gjøre det lettere for eleven å lære fag. Alle disse tre grunnene finner gjenklang i noen av de teoretiske perspektivene nevnt i kapittel 2. Begrunnelsen om å bevare elevenes kulturelle identitet kan sees på som et tiltak for ta hensyn til det Bourdieu ville kalt elevenes habitus og dermed minske den opplevde avstanden mellom elevenes habitus og skolens pedagogiske språk. Som nevnt i kapittel 2.1 mener Bourdieu denne avstanden er kritisk for elevenes sjanser til å lykkes i utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 73). Ved å bruke morsmålet som en ressurs i undervisningen gjør man at elevene kan nyttiggjøre seg den kulturelle kapitalen de bringer med seg, en kapital de trenger når de møter det språklige felts differensierende funksjon i skolesystemet (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 115).

Begrunnelsen om å gjøre det lettere for elevene å lære norsk finner gjenklang i Vygotsky og Cummins teorier om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom morsmål og andrespråk. Disse gjorde jeg rede for i kapittel 2.2 og 2.3. Vygotsky mener kort oppsummert at morsmålet og andrespråket gjensidig bidrar til hverandres utvikling og at hele prosessen begynner med morsmålet (Vygotsky, *Thought and Language*, 1986, s. 166). Cummins bygde på dette og sa at denne prosessen skjer gjennom et felles mentalt fundament i hjernen som han kalte for CALP. Ved å styrke en elevs CALP styrker du også elevens forutsetning for å lære et nytt språk. Dette

forklarer hvorfor morsmålsundervisning ser ut til å være like effektivt i å styrke ferdighetene i fremmedspråket som undervisning på fremmedspråket, mente han (Cummins, 1979A, s. 6). Selv om lærerne ikke underbygde sin begrunnelse med teori, er det altså et sterkt teoretisk grunnlag for å hevde at en styrking av morsmålet hjelper elevene å lære norsk.

Begrunnelsen om å gjøre det lettere for elevene å lære fag kan også underbygges med Vygotskys og Cummins' teorier. Vygotsky mente at språket har en funksjon utover å være et kommunikasjonsmiddel, nemlig å være tenkningens lingvistiske redskap (Øzerk, 2010, s. 167). Et redskap for å konstruere mening gjennom ideer, konsepter og begreper. Cummins teori om CALP viser at både et morsmål og et andrespråk sammen bygger opp et felles underliggende fundament som rommer denne meningsdannelsen (Cummins, 1979A, s. 2). Dette er elevens intellektuelle utvikling, med resoneringsevne, problemløsningsferdigheter og skolefaglige læring. I tillegg kommer alle de andre kognitive fordelene som styrkes av en velutviklet tospråklighet som jeg nevnte i kapittel 2.3 (Cummins, 1979B, s. 229). En styrking av morsmålet bidrar altså til å styrke fundamentet for faglig læring hos eleven.

4.2.2 Innhold

Når lærerne oppgir at de står fritt til å legge opp undervisningen i samfunnsfag etter egne vurderinger er det veldig interessant å se hvilket innhold de velger å legge vekt på. På bakgrunn av forskningsspørsmålene er denne kategorien relevant fordi innhold handler om hva undervisningen skal dreie seg om (Lyngnes & Rismark, 2011, s. 95). Derfor er det en sentral del av undervisningen, også i innføringsklassene. Jeg vil i denne delen analysere og drøfte lærernes uttalelser om denne kategorien.

Jeg spurte de om det er noen av fagdisiplinene geografi, historie og samfunnskunnskap som de mente burde vektlegges mer andre i et innføringstilbud. Thomas og Siri mener at de tre fagdisiplinene er like viktige. Siri sier:

Nei, egentlig ikke for at vi ser viktigheten er der for alle de tre. Du ser jo som i går fikk jeg spørsmål om hvordan har verden liksom blitt sånn som den er og jeg blir jo liksom litt sånn overrumplet også fordi man forbereder seg jo ikke på at de kan komme med så gode spørsmål. Sånn at det viser jo bare hvor på en måte, hvor langt de er kommet i den forståelsesprosessen.

Alle tre disipliner er altså viktige fordi overlapper hverandre på mange viktige felt. Mange av temaene klassen skal lære om går som et tverrsnitt i disiplinene og elevene stiller ofte spørsmål som krever tverrdisiplinære svar. De tre andre løftet fram tema innenfor samfunnskunnskap

som de viktigste for elevene å lære. Hanne sier dette om hva som bør vektlegges: «*Ja, det her med kulturarv. Samfunn og kultur bør jo helt klart vektlegges mest. Altså i forhold til geografi og historiedelen så synes jeg jo at samfunnskunnskap bør vektlegges mest.*» Hun begrunner det videre med at det er denne disiplinen som er viktigst for elevenes integrering og at den inneholder mange begreper som er nyttige for elevenes språkutvikling. Torunn snakker mer om hvilke tema innenfor disiplinene som hun anser som viktigst:

Jeg tror det er sånn at den der geografidelen på stein og sånn ikke vektlegges mye. (...) Vi driver ikke på med bergarter og ser på det. Jeg synes det er viktigere å lære om, for så vidt geografi, men også om lov og rett, om klima, om FN, om barns rettigheter. Det er jo så mange tema som jeg synes er viktig.

Hun nevner altså at geologidelen av naturgeografien nedprioriteres til fordel for en rekke tema innenfor samfunnskunnskap som anses som viktigere for elevene å ha kunnskaper om. Deretter kommer hun inn på at individuelle rettigheter basert på FNs menneskerettighetskonvensjon er viktig å formidle i undervisningen. Med dette sier hun også noe om hvilke verdier som gjelder i hennes klasse. Som nevnt i kapittel 2.1 er individuelle rettigheter en av grunnverdiene i det humanistiske verdisynet som også den generelle delen av læreplanen er tuftet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Torunn viser med sitt utsagn at disse verdiene også er viktige i hennes innføringsklasse. De andre informantene kunne bekrefte dette. Hanne sier:

Det er jo spesielt det her med medmennesket. At du skal se dem som et enkeltmenneske og et medmenneske også skal du respektere deres holdninger og verdier, men så synes jeg jo også at du skal kunne forvente at de skal holde seg til det samfunnet de nå skal leve i. Sånn at det er vel den humanistiske tankegangen jeg heller mest til.

Hun framhever med andre ord også et humanistisk verdigrunnlag, med blant annet medmenneskelighet og toleranse som viktige verdier for sin undervisning. Dette minner om verdisynet som kommer fram i den generelle delen av læreplanen som jeg gjorde rede for i kapittel 2.4. Hun uttrykker videre en forventning om at elevene skal «holde seg til» det norske samfunnet fordi de nå er en del av det. Thomas legger også vekt på å formidle «norske» kunnskaper og holdninger. På spørsmål om hvorfor de bruker mer tid på samfunnsfaget i år enn i fjor sier han: «*Nei, det er nok mye fordi vi ønsker å gi de en god dose kultur og gi de en god innføring i hvordan Norge fungerer.*»

Torunn uttaler i samme bane: «*Ja, jeg tenker du skal være en borger i samfunnet, du skal måtte forstå hvordan samfunnet fungerer og du skal forstå demokratiet. Og det er klart*

demokratiundervisning synes jeg er kjempeviktig, fordi mange ikke kommer fra noe demokrati selv.» Og på et annet spørsmål sier hun: *«Å bli opplært til å være samfunnsborgere, det er jo det man prøver å gjøre. Få dem til å bli gangs mennesker i dette samfunnet. (...) Å få alle til å skjønne at vi kan alle bli noe, vi kan alle ha drømmer, vi skal bidra i samfunnet med å velge et yrke og faktisk gjøre noe.»* Torunn vektlegger altså ikke bare rettigheter for elevene, men også hvilke plikter som følger med disse rettighetene i det norske samfunnet.

Siri mener også at mye av undervisningen handler om å gjøre elevene til det hun kaller *«gode samfunnsdeltakere»*. Hun sier: *«For vi bruker jo mye tid på, det er jo kanskje stygt å bruke ordet oppdragelse, men kanskje den norske oppdragelsen i forhold til å klare seg i samfunnet. Lære de til kultur og sånn, det er jo ting vi egentlig bruker i alle fagene.»* At Siri beskriver undervisningen sin som en norsk oppdragelse gir en pekepinn på hvor sterkt norsk kultur og norske verdier blir formidlet i hennes innføringsklasse. Henriette kan bekrefte at dette er en integrert del av skolehverdagen som hun sier også påvirker klassereglementet og elevdemokratiet. Lærerne er med andre ord enige om at det å lære «norske» verdier, kunnskaper og holdninger er en viktig del av undervisningen. I det kristne og humanistiske verdigrunnlaget som er beskrevet i den generelle delen av læreplanen er det de humanistiske verdiene som er vektlagt i innføringsklassene.

I den forbindelse er det interessant at ingen av klassene prioriterer å ha KRLE som et eget fag på timeplanen. Torunn sier dette om prioriteringene: *«Det er jo et sånn dilemma hele tiden om hva man skal ta av. Vi har jo tatt bort KRLE eller hva det heter for noe nå, så har vi lagt inn temaet religion i samfunnsfag for å spare timer.»* I den andre klassen kom det også fram at KRLE-faget ofte ble nedprioritert til fordel for samfunnsfaget. Hanne sier:

KRLE har vi ikke som et eget fag. Vi fokuserer veldig lite på KRLE foreløpig fordi vi fokuserer på samfunnsfag, naturfag, grunnleggende norsk og andre fag. Men så snakker man jo selvfølgelig om at religion er det som på en måte ligger i bunn for den kulturen og kulturarven og måten man lever på, men vi går ikke mye inn på de ulike religionene og det de står for.

Ingen av klassene skiller seg ut på nasjonal basis ved å ikke ha KRLE som et eget fag. Som nevnt i kapittel 2.4 er en nedprioritering av KRLE-faget også en tendens ved innføringstilbudene som ble kartlagt i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013A, s. vedlegg 1). Hanne antyder også hvorfor det er slik. Hun svarer dette på spørsmål om samfunnsfagundervisningen kan bygge på elevenes bakgrunn fra før de kommer til landet: *«Det*

vil den jo kunne gjøre helt klart. For alle kommer jo fra sin kultur og religion som dessverre ofte påvirker levesett og tanker og holdninger dem blir påført fra barndommen. Så jeg tenker alt vi gjør handler jo om samfunnsfag.» Hun uttrykker at religion er noe som *dessverre* påvirker elevene. Denne formuleringen tolker jeg som at religion ikke oppleves som en ønskelig påvirkning på elevenes tanker og holdninger og at samfunnsfaget skal fungere som en mer sekulær motvekt til dette. Torunn forteller at elevene ofte reagerer på at de nå har ankommet et mer sekulært samfunn:

Det er klart at for dem er det så mange nye ting. Når de spør meg «er du kristen?» så sier jeg at jeg er ikke det. Og de får jo helt: «Hva?! Går det an?» Altså det er noe med å oppøve forståelse. Nå kjenner de meg og skjønner at: «Okei, du er ikke kristen, men du er jo en okei person for det.» Det er jo noe med å bli mer tolerant og forstå at selv om du har vokst opp med Islam så er det ikke noe galt med de som ikke har det.

Elevene, med sin habitus, blir svært overrasket av å møte en lærer som ikke bekjenner seg til noen religion. I intervjuene kommer det fram at mange av elevene er vant til skolesystem der religion står sentralt, noe som kan forklare deres reaksjon på Torunns livssyn. Det er også interessant at Torunn mener hun kan påvirke elevene på dette feltet. Hun sier: *«Du føler du gjør en kjempeviktig jobb. Og det er klart at jeg har en enorm påvirkningskraft på elevene. Det vet jeg at jeg har.»* Disse uttalelsene gir et inntrykk av at Torunn både har et mer sekulært livssyn enn elevene og at hun tror hun kan påvirke elevene mye i sin retning. Hun sier videre at hun tror hun har mer påvirkningskraft i en innføringsklasse enn hun ville hatt i en ordinær.

Torunn sier at det er elever som har vokst opp i samfunn der religion er en av grunnpilarene i skolesystemet som blir mest forbauset over hennes livssyn. Når disse elevene ankommer Norge møter mange av dem et mer sekulært samfunn enn det de kom fra. Tall fra SSB viser at 55% av alle som er født i Norge sier de tilhører en religion eller en trosretning og at 16% av disse deltar på religiøse møter månedlig eller oftere. Tilsvarende tall for innvandrere i Norge født utenfor Europa er henholdsvis 68% og 42% (SSB, 2014). Dette kan tyde på at historien fra Torunns klasse mest sannsynlig ikke er unik; den gjenspeiler noen av kulturforskjellene som finnes i det øvrige samfunnet.

Elevene møter altså et mer sekulært samfunn og et innføringsprogram som forsterker dette inntrykket ved å ikke prioritere religion som et eget fag. Hanne sier at alt de gjør i innføringsklassen omhandler samfunnsfag, så når de har religion som tema er det også i en samfunnsfaglig kontekst. De snakker om hvordan religion fungerer som et grunnlag for kultur,

kulturarv og måten man lever på, men ikke om de ulike religionene i seg selv. Det virker dermed som at det mest relevante med religion for denne klassen er den påvirker samfunnet. Flere av elevene går dermed fra et utdanningssystem der religion har en sentral posisjon til innføringsklassene der religion havner i skyggen av et dominerende samfunnsfag.

Hanne sier også at religion *dessverre* ofte påvirker elevenes levesett, tanker og holdninger. Denne formuleringen kommer kanskje av at Hanne har sin egen habitus med tanker og holdninger som er påvirket av det sekulariserte samfunnet i Norge som vektlegger humanistiske verdier. Hennes oppgave er å integrere elevene til dette samfunnet og denne oppgaven vanskeliggjøres av elevenes religiøsitet. Hanne erkjenner at religion *dessverre* er en del av elevens habitus fordi den skaper en avstand mellom eleven og skolens innhold. For å tilpasse eleven den sekulære skolen og det sekulære samfunnet blir religion noe som tones ned.

Det som derimot prioriteres er å formidle norsk kultur og de humanistiske verdiene fra den generelle delen av læreplanen, som jeg viste til i kapittel 2.1. Den uttalte hensikten med dette er at elevene skal bli gode samfunnsdeltakere og samfunnsborgere. Tre av lærerne mente også at tema innenfor samfunnskunnskap burde prioriteres foran geografi og historie. Hanne begrunnet dette med at et fokus på samfunn og kultur ville hjelpe elevene mest i integreringa. Flertallet av lærerne mener altså at de bør legge opp faget etter hva som hjelper elevene i integreringsprosessen.

Bourdieu's teori om utdanningssystemet som felt er et nyttig perspektiv i denne sammenheng. I kapittel 2.1 gjorde jeg rede for skolesystemet som felt og lærernes innflytelse på den kulturelle kapitalen som vektlegges i dette feltet. Det kommer fram i informantenes uttalelser at de har enda større innflytelse over dette enn vanlige lærere siden de er fritatt den overordnede læreplanen som vanlige lærere må forholde seg til. Likevel velger de å vektlegge en kulturell kapital som er relativt lik den som gjelder i det øvrige utdanningssystemet med kompetansemål og et verdigrunnlag som ligner det som står i læreplanen.

Basert på blant annet Hannes og Torunns uttalelser virker det som om de ikke bare ser på denne kulturelle kapitalen som noe de er programforpliktet til å formidle, men også som en integrert del av egen personlighet. Valgene av kulturell kapital er kanskje mer påvirket av lærernes habitus enn de generelle føringene i utdanningssystemet. Uansett forsvaret lærerne disse valgene ved at de hjelper elevene til integrering i det norske samfunnet. De mener at en prioritering av samfunnskunnskap, norsk kultur og norske verdier kan forberede elevene på livet etter innføringsklassen.

I klasser der elevsammensetningen er helt annerledes enn i den øvrige norske skole, vektlegges altså en kulturell kapital som er relativt lik. Dette har konsekvenser for den kulturelle avstanden elevene opplever til skolen. Mer om dette i kapittel 4.2.3.

4.2.3 Elevforutsetninger

I forskningsspørsmålene spør jeg blant annet om hvilke didaktiske hensyn lærerne mener bør tas når elevene har et mangfold av ulike bakgrunner og ikke behersker norsk språk. Ved å besvare dette spørsmålet besvarer man også store deler av spørsmålet om hvordan samfunnsfagundervisningen bør være for nylig ankomne immigranter. Jeg vil i denne delen analysere og drøfte lærernes mest relevante utsagn om hvordan didaktiske hensyn de tar med tanke på elevforutsetningene i klassen.

I intervjuene kom det fram at elevene i en innføringsklasse har svært ulike forutsetninger for å lære og at undervisningen derfor bør tilpasses disse. I praksis gjøres dette ved å nivådele elevene i tre grupper der nivå 1 er for elevene som akkurat har ankommet landet og nivå 3 er for elevene som har begynt å beherske norsk og derfor snart er klare for en ordinær klasse. I lærernes uttalelser om elevenes bakgrunn kjente jeg igjen to perspektiver fra Hauge (2004, s. 23) som jeg gjorde rede for i innledninga i kapittel 1, nemlig det problemorienterte og det ressursorienterte perspektivet. Uttalelsene til informantene var mer eller mindre nyanserte og ingen formidlet et ensidig syn innenfor denne dikotomien, men uansett er det interessant å analysere uttalelsene med disse perspektivene i bakhodet. Dette gjelder spesielt ved spørsmålet om undervisningen kan bygge på den bakgrunnen elevene har fra før. Thomas sier:

Altså den bakgrunnen er jo noe vi alltid må ta i betraktning egentlig for det at det er jo utgangspunktet deres og da tenker jeg jo mest på det med skolebakgrunn, for den er veldig variert. En av de største utfordringene vi har at de kommer fra land der de kanskje ikke har gått på skole mer enn et år. Kanskje de har vært i flyktningleir de siste åtte årene så har de ikke fått noen skolegang. Det er det som er utfordringa.

Mangel på skolebakgrunn blir her løftet fram som en stor utfordring. Det blir også nevnt at årsakene til mangel på skolegang ofte er negative. Torunn svarer dette på samme spørsmål:

Det er jo en selvfølge i alt vi gjør at du starter der, men når en får elever som aldri har gått på skole før så kan de så lite om grunnleggende ting. (...) Man har jo ingen anelse. Jeg bruker å fortelle ei historie om ei jente fra Rwanda som hadde vært på flukt i mange år uten familien, men så fant broren han henne via Røde Kors etter mange år. Sju år

tror jeg hun hadde vært borte. Også hadde hun jo ikke gått på skole, men hun slukte jo alt ikke sant og jobbet og ville lære.

Torunn snakker her om en elev som har vært på flukt fra krig og konflikter og derfor ikke har aldersadekvate kunnskaper. På et annet spørsmål sier hun: *«Det er jo ikke sikkert de har vært i sitt eget land i det hele tatt. Sier at «jeg er fra Afghanistan, men jeg har aldri vært i Afghanistan». De har jo ikke bodd der, de har bodd i Iran. «Jeg er fra Syria, men jeg har aldri bodd i Syria, jeg har bodd i Libanon». Så de kjenner jo ikke sitt eget land.»* Selv om jeg i utgangspunktet spurte om man kunne bygge på elevens bakgrunn i undervisningen kom både Torunn og Thomas raskt innpå eksempler som viser hvor vanskelig det kan være. På grunn av at elevene har store faglige hull og andre mangler i sin skolegang kombinert med en ellers vanskelig oppvekst kan man ikke forvente at elevene kan følge et aldersadekvat faglig nivå. Henriettes uttalelser var også av lignende art. Hun kom også innpå at elevene ofte mangler grunnleggende geografiske kunnskaper om de land de kommer fra, til tross for at mange ser på slike grunnkunnskaper som en selvfølge her i Norge.

Etter min oppfatning indikerer disse uttalelsene et problemorientert perspektiv siden de framhever de læremessige manglene elevenes bakgrunn fører med seg. Hanne formidler derimot et mer ressursorientert perspektiv. Hun mener at undervisningen helt klart kan bygge på elevenes bakgrunn siden alle kommer fra ulike kulturer og derfor har ulike perspektiver som kan brukes som en ressurs i undervisningen. Hun mener også at man bør knytte begrepslæringen til det elevene allerede har kunnskap om:

«Det er jo først og fremst helt grunnleggende begrepslæring innenfor de tema og emner vi jobber i, også må du jo selvfølgelig knytte dem til det som er nærmest deres forståelse av begrepet, innenfor deres morsmål, kultur, eventuelt den faglige bakgrunn de har.» Man bør altså bygge på det elevene allerede har av kunnskaper. Dette oppgir alle lærerne at de gjør. Blant annet ved å bruke elevenes hjemland som tema i ulike læringsaktiviteter. Thomas nevner at det også kan finnes fordeler med en ikke-norsk bakgrunn: *«Man kan jo si det at det å ha en annen kultur kan jo godt være en fordel det. Å kunne et ekstra språk er jo også en fordel.»*

Informantene peker med disse uttalelsene på ulike aspekter ved elevenes bakgrunn. Samtidig understreker de at disse bakgrunnene er svært varierte. Hanne sier: *«Vi har jo analfabeter. Vi har noen som aldri har gått på skole før i eget land. Vi har ei som ikke kan skrive eget morsmål. Også har du de som kommer fra Øst-Europa som har gått åtte-ni år på skolen.»* Denne variasjonen må man ta hensyn til ifølge informantene. Torunn sier:

De har aldri gått på skole før. Om du er heldig har de kanskje lært å skrive hos noen, en onkel, en mor eller en far eller kanskje på koranskolen. Men det er klart, de som er analfabeter, du må starte helt på scratch med alt. Altså det er ikke så mange lærere som forstår hvor langt ned du må gå på en måte. Hvor mye du må forklare av alle ting.

Hun understreket flere ganger i intervjuet at det for utenforstående kan være vanskelig å forstå hvor mye elevene mangler av grunnleggende kunnskaper og hvor mye man som lærer må tilpasse etter dette. Derfor er elevene delt inn i tre nivåer basert på deres nivå i norsk. Ved skole 1 har de også opprettet nivået «Alfa» som Thomas har ansvaret for. Dette er et nivå før nivå 1 som fokuserer på grunnleggende språklæringsøvelser som skriving, alfabetisering og lydlære. Det tilpasses også for de som har skolebakgrunn og derfor raskere progresjon. Siri forteller at de har to elever som har blitt flyttet opp til nivå 3 i samfunnsfag, selv om de er på nivå 1 i norsk. Dette har de gjort for å gi de motivasjon til å lære både fag og norsk raskere ved å møte elevene på deres faglige nivå. Hun bruker engelsk som et hjelpespråk for elevene til de blir gode nok i norsk til å henge med. Hun sier dette om de språklige vurderingene:

Det er klart at jeg ikke kunne hatt de på nivå 3 i Norsk, det hadde jo blitt helt feil. Så man må jo tenke. Jeg kunne det fordi jeg kunne komme fram til dem muntlig med det engelske språket for å få respons. Men samtidig så har de jo hatt en kjempeprogresjon, sånn at de forstår utrolig mye selv om de kanskje ikke uttrykker like mye.

Kombinasjonen mellom fag- og språkundervisning som jeg var inne på i kapittel 4.2.1 kan altså virke motiverende på elevene som er flinke i fag. Som nevnt mente Vygotsky at man må forstå konseptene begreper representerer før det er mulig å lære dem (Vygotsky, 1986, s. 150). Her utnytter lærerne at elevene allerede forstår konseptene og derfor har et mye bedre utgangspunkt for å lære de faglige begrepene på norsk. Erkjennelsen av at språklig- og faglig utvikling henger sammen er altså viktig når man skal tilpasse undervisningen. Det virker som at en tilpasset undervisning med hensyn til dette kan motivere elevene i stor grad.

Siri sier at de ofte endrer på gruppesammensetningen for å tilpasse for elevene. Jeg spurte derfor lærerne om hva som var maks antall elever de ville hatt på gruppene. Da kom det fram at antallet ikke var viktig så lenge elevene var på omtrent samme nivå. Dette viser at en differensiering av elevene i homogene grupper er viktigere for lærerne enn å organisere gruppene etter et normert elevantall.

Torunn, Thomas og Henriette kom med uttalelser som formidlet et problemorientert perspektiv på elevenes bakgrunn (Hauge, 2004, s. 23). De la vekt på at elevene ofte mangler mye av det vi

tar for gitt hos norske elever, som en aldersadekvat skolebakgrunn og kunnskaper om hjemlandet. Hauge (2004, s. 71) mener en problemorientering kan føre til at man kun ser til eleven når man leter etter årsaker til dårlig skolemestring og at man derfor glemmer å vurdere skolens og undervisningens sentrale rolle i dette.

På en annen side kan et liv på flukt, i flyktningleir eller av andre grunner med stadig endring av bosted føre til store mangler i skolegangen. Dermed kan eleven få et vanskelig utgangspunkt for videre læring. En uttalelse som påpeker dette fortjener kanskje heller et stempel som virkelighetsorientert enn problemorientert. Det er kanskje også her en dissonans mellom Hauges teori, som framhever det et ressursorienterte perspektiv som et ideal og lærernes erfaringer fra virkeligheten som har vist dem at et ressursorientert perspektiv verken er ønskelig eller mulig når eleven har en bakgrunn preget av krig og konflikter.

Hanne hadde et mer ressursorientert perspektiv og pekte på at alle elevene har en kultur og et morsmål som kan brukes til videre læring. Alle lærerne sa at de brukte elevenes hjemland som tema i ulike læringsaktiviteter og på den måten bygget på elevenes bakgrunn.

Det er med andre ord viktig for lærerne å finne en balansegang mellom det å bygge på den kulturelle kapitalen elevene allerede har og det å formidle den kulturelle kapitalen som blir verdsatt og etterspurt i det norske utdanningsfeltet. Om de kun fokuserer på å bygge på elevenes kapital kan undervisningen bli veldig lik den eleven fikk i hjemlandet med et sterkt fokus på morsmål og på det eleven allerede kan noe om. De kan dermed risikere å ikke nå målsetningen for undervisningen. Ved å kun vektlegge den kulturelle kapital som utdanningsfeltet etterspør kan det føre til at eleven føler en større avstand mellom egen habitus og skolens pedagogiske språk. En avstand som kan føre til at eleven mislykkes i skolen, ifølge Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 73).

For å kunne bygge på elevenes kulturelle kapital må elevenes forutsetninger kartlegges. Thomas forteller at de ikke kartlegger elevene i samfunnsfag, bare i språk og matematikk: «*Det er ikke noen kartlegging i samfunnsfag sånn sett. Vi kan ikke spørre hva vet du om stortinget? Det er jo ingenting. Så de er på en måte blanke ark.*» Elevene kartlegges ikke i samfunnsfag fordi lærerne allerede vet at de ikke besitter den kulturelle kapital som etterspørres i klassene, altså kunnskaper om det norske samfunnet, norske verdier og norsk kultur. Et problemorientert perspektiv blir kanskje mer naturlig for lærerne når de vektlegger slike kunnskaper foran et mer globalt fokus i undervisningen. Konsekvensene av dette kan være at elevene ikke får vist hvilke ressurser de faktisk har og at muligheter til å bygge på disse ikke blir utnyttet maksimalt.

En av hensiktene med undervisningen er ifølge lærerne at den skal bidra til å gjøre elevene til «gode samfunnsdeltakere» og «samfunnsborgere». I kapittel 2.1 gjorde jeg rede for hvordan kulturell kapital kan forstås som en slags symbolsk kapital gjennom den sosiale fordelingsstrukturen kapitalformen fører med seg (Bourdieu, 1996, s. 61). I denne sammenhengen kan betegnelsene «samfunnsborger» eller «god samfunnsdeltaker» tolkes som status elevene tilskrives når de har tilegnet seg tilstrekkelig kulturell kapital. Denne kulturelle kapitalen får dermed en symbolsk dimensjon ved at den tilskrives en verdi utover det den opprinnelig har. Dette kan være med på å forklare hvorfor det er viktig for lærerne å prioritere de delene av faget som bidrar til elevenes integrering. Lærerne er bevisst på at den kulturelle kapitalen de ønsker å formidle har en symbolsk dimensjon i samfunnet forøvrig. Derfor strekker de seg utover den overordnede målsetningen for undervisningen for at elevene skal tilegne seg denne typen kunnskaper.

5 Konklusjon

Jeg vil nå trekke noen konklusjoner opp mot forskningsspørsmålene mine. Jeg vil også skrive litt om hva som er relevant å forske mer på innenfor denne tematikken. Forskningsspørsmålene mine er:

Hvordan mener lærere i innføringsklasser at nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag? Hvilke didaktiske hensyn mener de bør foretas når elevene ikke kan språket og har et mangfold av forskjellige bakgrunner?

Lærerne mener at undervisningen i svært stor grad bør tilpasses elevenes forutsetninger. De gjør dette blant annet ved å nivådele klassene, styrke elevenes morsmål og ved å bruke engelsk som hjelpespråk i den daglige undervisningen. Lærerne opplever det som utfordrende å bygge på elevenes bakgrunn i undervisningen siden flere av elevene har mangler i tidligere skolegang og negative opplevelser i sin oppvekst og livserfaring som vanskeliggjør videre læring. Undervisningen bør derfor legges på et helt grunnleggende nivå for elevene som behøver det. Det tilpasses også for elevene som har en god skolebakgrunn. Disse bør bli møtt på sitt faglige nivå, siden det kan øke motivasjonen for å både lære samfunnsfag og norsk språk.

De mener også at språkundervisning bør være en viktig del av samfunnsfaget i innføringsklassene. Ved å vektlegge faglig begrepsforståelse kombinerer de morsmål, norsk og samfunnsfag i undervisningen. De mener dette er en gunstig læringsstrategi i samfunnsfaget fordi den i stor grad tar hensyn til elevenes forutsetninger. Det oppleves at elevene har et svært variert nivå i eget morsmål når de starter i klassene. Dette mener lærerne bør styrkes fordi det kan bidra til at elevene bevarer sin kulturelle identitet, gjør de bedre i stand til å lære norsk og gjør de bedre i stand til å lære samfunnsfag.

Flertallet av lærerne mener at de bør prioritere de delene av faget som hjelper elevene i integreringen i det norske samfunnet. De nevner at en hensikt med faget er å gjøre elevene til «gode samfunnsdeltakere» og at dette kan gjøres ved å vektlegge norske verdier, norsk kultur, og kunnskaper om det norske samfunnet. Fagdisiplinen samfunnskunnskap nevnes derfor som en viktig del av faget i innføringsklassene. Det gjør også det humanistiske verdigrunnlaget fra den generelle delen av Kunnskapsløftet. Til tross for at innføringsklassene er fritatt fra denne læreplanen mener altså lærerne at undervisningen bør baseres på dette verdigrunnlaget.

En av lærerne sier at elever som kommer fra samfunn der religion står sentralt blir svært overrasket når hun sier at hun ikke er kristen. Elevene reagerer altså på at de nå er i et samfunn

der et sekulært livssyn og et humanistisk verdigrunnlag står sterkt. KRLE blir uansett ikke prioritert som et eget fag, men lagt inn som et eget tema i samfunnsfaget. Dermed blir fagets verdiformidlende rolle forsterket og faget utvidet til å også omfatte religion- og livssynsspørsmål. Lærerne understreker at de på grunn av dette har stor påvirkningskraft på elevene i den daglige samfunnsfagundervisningen. Også i dette temaet undervises med tanke på å hjelpe elevene i integreringen, derfor legger lærerne vekt på det sekulære perspektivet og verdier som toleranse og likeverd.

Lærerne opplever at de står svært fritt til å organisere undervisningen slik de finner hensiktsmessig. De er fritatt den overordnede læreplanen, men oppgir at de forholder seg til den når de utformer lokale læreplaner i samfunnsfag. Lærerne med mest erfaring sier at de bør ha denne friheten for å kunne tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger, mens læreren med minst erfaring påpeker at den store faglige friheten gjør henne i tvil om valgene hun gjør er riktige og etterlyser mer kvalitetssikring av undervisningen. Det kan virke som om mangelen på faglig rammeverk og tilpassede læremidler gjør innføringsklassene avhengige av den tause kunnskapen de mest erfarne lærerne besitter. Dette kan bli et problem når de mest erfarne lærerne en gang gir seg og blir erstattet av lærere uten slik taus kunnskap. Kontinuitet i lærerstaben virker derfor å være en viktig faktor i kvalitetssikringen av undervisningen i innføringsklassene.

5.1 Veien videre

Feltet jeg har undersøkt åpner for mer forskning. Skolen behøver mer kompetanse om hvordan undervisningen bør være for de som nylig har ankommet og ikke kan norsk. I min undersøkelse var det flere av informantene som sa at noe av det vanskeligste i deres jobb var å undervise de elevene som hadde opplevd traumer før de kom til landet. Lærerne i undersøkelsen etterspurte ressurser og kompetanse rundt dette, det samme etterspørres også i kartleggingsrapporten fra utdanningsdirektoratet (2013A, s. 13). Det virker derfor som at det mangler kunnskap om hvordan undervisningen er og bør være for denne gruppa elever.

6 Referanser

- Anisfelt, M. (1964). *A comparison of cognitive functioning of monolinguals and bilinguals*. Montreal: McGill University.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen. –Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bialystok, E., Craik, F., & Muirden, I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Cognitive Sciences*.
- Bjerkan, K., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. (2013). *Det vurderende øyet -Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. –Omkring teorien om menneskelig handeln*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Den kritiske ettertanke*. Det Norske Samlaget: Oslo.
- Callewaert, S. (1998). Pierre Bourdieu. I H. Andersen, & L. B. Kaspersen (Red.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1979A, Januar). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, ss. 121-129.
- Cummins, J. (1979B). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2).
- Cummins, J. (1994). Knowledge power and Identities in Teaching English as a Second Language. I F. Genesee (Red.), *Educating Second Language Children. -The Whole*

- Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ege, T. (2016). *Festning Europa*. Hentet fra <http://www.vg.no/spesial/2016/festning-europa/>
- Eilertsen, T. (2013). Eksempelets makt - casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke, & T. Tom (Red.), *Læreren som forsker* (ss. 173-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Epstein, I. (1915). *La pensee et la polyglossie*. Lausanne: Payot.
- General education code provisions. (1998). *Chapter 3. English Language Education for Immigrant Children. Section 305*. Hentet fra http://leginfo.legislature.ca.gov/faces/codes_displaySection.xhtml?sectionNum=305.&lawCode=EDC
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker -Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, K., Hovland, E., Dyrvik, S., & Grønlie, T. (2013). *Grunnbok i Norges historie. Fra vikingtid til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilchey, M., & Klein, R. (2011). Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychonomic Bulletin & Review*, ss. 625-658.
- Koritzinsky, T. (2012). *samfunnskunnskap. -Fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kozulin, A. (1986). Vygotsky in Context. I A. Kozulin (Red.), *Thought and Language*. Cambridge: The MIT press.
- Kulbrandstad, L. (2003). «Lesing i utvikling.» *Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langberg, Ø. (2015). *Flyktninger og terror gir rekordoppslutning for Europas innvandrerkritikere*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/verden/Flyktninger-og-terror-gir-rekordoppslutning-for-Europas-innvandringskritikere-18>

- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. -En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngnes, K., & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moe, S. (1995). *Sosiologi i hundre år. -En veileder i sosiologisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014). Forskjeller i klassen. -Kjønn i kontekst. I *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. -Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 76.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday and company Inc. .
- Schiefloe, P. M. (2013). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solerød, H. (2010). *Mennesker og ressurser. Befolkningsutviklingen -utfordringer og muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker -Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. -Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Religion og livssyn i endring. Norge - Et sekulært samfunn?*
Hentet April 22, 2017 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norge-et-sekulaert-samfunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>

- Steensen, J. (2014). Om kapitalens betydning for inklusjon. (KVAN, Red.) *KVAN: Inklusjon og eksklusjon*, 24(100).
- Støren Weden, A. (2010). *Dette må du vite om flyktningkrisen*. Hentet fra Verdens Gang: <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/flyktningkrisen-i-europa/dette-maa-du-vite-om-flyktningkrisen/a/23520416/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulloa, J. (2016). *California will bring back bilingual education as Proposition 58 cruises to victory*. Hentet fra Los Angeles Times: <http://www.latimes.com/nation/politics/trailguide/la-na-election-day-2016-proposition-58-bilingual-147822041>
- Utdanningsdirektoratet. (2013A). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Oslo: Rambøll.
- Utdanningsdirektoratet. (2013B). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 2 23, 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 2 22, 2017 fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016, August 1). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever - veileder og eksempelsamling*. Hentet Februar 5, 2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Minoritetsspraklige/Veileder-Innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. -The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. (A. Kozulin, Red.) Cambridge: MIT press.
- Walnum, A., & Fransson, L. (2017, Mai 7). *Presidentvalget i Frankrike 2017: -Macron vinner presidentvalget med over 65 prosent av stemmene*. Hentet Mai 9, 2017 fra Dagbladet: <http://www.dagbladet.no/nyheter/macron-vinner-presidentvalget-med-over-65-prosent-av-stemmene/67550430>

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Innledning

Jeg begynner med å presentere meg og fortelle om mitt prosjekt uten å røpe problemstillinga. Dette fordi jeg ikke ønsker at informanten skal svare på spørsmålene med min problemstilling i bakhodet. Dette kan påvirke svarene på en måte jeg ikke ønsker.

Jeg informerer så om at det er få konsekvenser av å være med på intervjuet. Ingen opplysninger skal bli offentliggjort og jeg garanterer full anonymitet. Informanten kan når som helst avbryte intervjuet. Jeg tilbyr informanten å få tilsendt hele oppgaven når den er ferdigskrevet, før jeg sender inn.

Jeg spør om det er greit at jeg dokumenterer ved bruk av båndopptaker. Jeg opplyser om at informanten har god tid til å tenke seg om ved hvert spørsmål og oppfordrer til å resonere og reflektere rundt svarene.

Hoveddel

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
2. Hvor lenge har du vært lærer i innføringsklassen?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilket ansvar har du i klassen?

Kriterier for god undervisning

5. Hva mener du kjennetegner god samfunnsfagundervisning i en innføringsklasse?
6. Hvilke læringsaktiviteter fungerer best? Gruppearbeid / Forelesning
7. Hvordan erfaringer har du med å bruke bilder?
8. Erfaringer med teknologiske hjelpemidler?
9. Kan samfunnsfagundervisningen på noen måte bygge på den bakgrunnen og de erfaringer elevene har fra før de kommer til landet?
10. Hvilke verdier legger du vekt på i undervisningen?

Borgerskapsprøve

11. Mener du den nye borgerskapsprøven påvirker undervisningen? Hvis ja, hvordan?

Ressurstildeling

12. Føler du samfunnsfaget er nok vektlagt i forhold til andre fag i din klasse? Tid og ressurser

13. Hvor mange elever synes du maks det bør være på de ulike nivåene for at det ikke skal gå utover elevenes læringsutbytte?

Syn på faget

14. Hvor fritt føler du at du står i å legge opp undervisningen som du selv ønsker?

15. Er naturfag og KRLE egne fag eller slått sammen med samfunnsfaget?

16. Har du vært med å lage den lokale læreplanen?

17. Bør alle felt av samfunnsfaget vektlegges like mye, eller er det noen deler av faget som det bør fokuseres ekstra på i denne klassen? Hvis ja, hvorfor?

Språkutvikling

18. I hvor stor grad mener du samfunnsfaget bidrar til elevenes språkutvikling?

19. Er samfunnsfaget bedre egnet enn andre fag til å bidra til språkutvikling? Hvorfor er det i så fall det?

20. Er det noen felt av faget som egner seg bedre for å utvikle elevenes språk enn andre? (Begrepsutvikling, de mest allmenne delene av faget, samfunnskunnskap, historie, geografi).

21. Mener du et andrespråk bør brukes som hjelpespråk i undervisningen?

22. Hvilke erfaringer har du med å gi lekser på ditt nivå?

Avslutning

Avklare om jeg har forstått informanten riktig om det er noen av svarene som var uklare eller åpne for tolkning. Åpne for innspill og spørsmål. Er det noe de vil legge til?

Takke for deltakelse.

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Undervisning om et nytt samfunn"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å besvare forskningsspørsmålene:

Hvordan bør nylig ankomne immigranter undervises i samfunnsfag? Hvilke didaktiske hensyn bør foretas når elevene ikke kan språket og har et mangfold av forskjellige bakgrunner?

Prosjektet er min avsluttende mastergradsoppgave ved integrert master i lærerutdanning 5-10 ved Universitetet i Tromsø. Du forespørres om å delta siden du underviser i samfunnsfag for en innføringsklasse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp på et intervju med varighet på 20-30 minutter. I dette intervjuet vil det bli stilt spørsmål som er knyttet til forskningsspørsmålenes tematikk. Svarene på intervjuet vil bli registrert med en digital lydopptaker.

Det innebærer også at jeg observerer en skoletime der du har undervisning. I forbindelse med observasjonen vil jeg kun notere ned observasjonene. Det vil ikke bli gjort lyd- eller bildeopptak i forbindelse med observasjonen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veileder vil ha tilgang til disse opplysningene. Lydopptak av deg vil bli lagret på eksternt minnepenn som vil bli oppbevart i et avlåst skap når den ikke er i bruk. Du vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.06.2017 og datamaterialet vil da bli destruert.

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 anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student eller veileder:

Student:
Ulf Høie
46906367
ulfhoie@gmail.com

Veileder:
Bjørn-Henrik Johanessen
46860074
bjorn.h.johannessen@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenningsbrev NSD

Vår dato: 27.02.2017

Vår ref: 52243 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:



TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt
17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52243 *Å lære om et nytt samfunn –Hvordan nylig ankomne -
innvandrere bør undervises i samfunnsfag*

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Bjørn-Henrik Johannessen

Student Ulf Høie

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av
personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften.
Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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>.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ulf Høie ulfhoie@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnummer: 52243

Formålet er å undersøke hvordan samfunnsfag bør undervises for nylig ankomne innvandrere.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet (intervju) er hovedsakelig godt utformet, såfremt setningene "De personopplysninger som kan bli publisert vil henholdsvis være kjønn, arbeidserfaring og hvilken skole du underviser på. Personopplysninger blir koblet opp mot et fiktivt navn og vil dermed ikke kunne knyttes tilbake til deg. Disse opplysningene fylles ut i forkant av intervjuet på et eget informasjonsskjema. Dette informasjonsskjemaet vil inneholde ditt fiktive navn og ikke ditt ekte" slettes, jf. telefonsamtale med Ulf Høie 24.02.2017. Vi gjør også oppmerksom på at setningen "Alle notater fra timene vil da bli destruert", i informasjonsskrivet om observasjon, slettes dersom det er ønskelig å beholde de anonyme notatene etter prosjektslutt.

Data samles inn gjennom intervju med lærere. Det vil også foretas observasjon av undervisning. Det vil imidlertid ikke registreres personopplysninger i observasjonsdelen av studien, slik at den er ikke omfattet av meldeplikten. Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning i forbindelse med intervju av lærere.

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

Forventet prosjektslutt er 16.06.2017. 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 digitale lyd-/bilde- og videoopptak.