

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:  
ST306L

Navn på kandidat:  
Kandidatnummer 1

---

**«Hvis alt vi har er en hammer, ville hele verden sett ut som en spiker?»**

- Undersøkelse av læreres erfaringer ved undervisning av minoritetspråklige elever, med fokus på tilpasset opplæring, motivasjon og sosial relasjon.

---

Dato: 15.11.2016

Totalt antall sider: 69

## Forord

Jeg er nå ferdig med en lang og lærerik prosess.

For ni år siden var jeg i Syria. Drakk te fra en fortauskafe i den eldste bydelen av Damaskus. Kjøpte dadler i løs vekt, smakte, luktet og virkelig tok til meg alt som byen hadde å tilby. Besøkte mennesker jeg aldri hadde møtt før, mennesker som var gjestfrie og ønsket meg velkommen. Denne reisen til Syria og Jordan gjorde noe med meg, den gjorde noe med mine interesser, og åpnet øynene mine for en annen kultur enn den jeg selv er vokst opp med. Vi overnattet sammen med beduinene, spiste sammen med dem, de danset for oss og lot oss få se kulturen deres, de var på hjemmebane, vi var på bortebane.

Da jeg kom hjem fra studieturen å skulle ta fatt på læreryrket var jeg så heldig å få meg jobb på en skole som hadde en høy andel av elever med rett til særskilt norskopplæring. Jeg opplevde ofte å få være med på elevenes og foresattes første møte med norsk skole. Jeg ville lære mer om minoritetsspråklige elever og tilrettelegging av undervisningen for dem.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som tok av sin tid i en hektisk lærerhverdag for å dele av sin erfaring til meg. Hver og en av dere har gitt meg gode innspill til refleksjon og analyse.

Øystein Lund har vært min faglige veileder i dette arbeidet. Du har hele veien vært tålmodig, du har gitt meg raske, konstruktive og gode tilbakemeldinger. Tusen takk for at du har vist meg vei gjennom dette arbeidet.

Mine foreldre, takk for barnevakt, husvask og for at dere har hatt tro på meg.

Stokmarknes, november 2016

Line J Pedersen

## **Sammendrag**

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord Universitetet. Tema for oppgaven er tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Alle elever, både i grunnskolen og videregående opplæring, har rett til tilpasset opplæring, jf. Opplæringsloven § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten».*

Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning (Lovdata 2006). Med tilpasset opplæring som bakteppe ledet det til følgende problemstilling:

### ***Hvordan tilpasser lærere begynneropplæringen for minoritetsspråklige elever på småskoletrinnet?***

For å besvare dette forskerspørsmålet benyttet jeg meg av kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk til fenomenologi og gjennomførte ett fokusgruppeintervju. Lærerne har svart på spørsmål om faglig motivasjon, erfaringer med å bygge en god sosial relasjon og hvilke erfaringer de har med å skape et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

Ulik teori er benyttet for å besvare problemstillingen, og jeg legger særlig vekt på sosiokulturelle teorier. Funn fra undersøkelsen blir presentert gjennom informantenes utsagn som er analysert og sett i lys av relevant teori. Det finnes en del andrespråksdidaktisk forskning (Tonne og Palm, 2015) som tar for seg klasseromsforskning. I de senere år er det utgitt en del artikler, undersøkelser og masteroppgaver (Anders Bakken, 2007) som omhandler teamet.

Det finnes mange tilnæringsmåter til klasseromsundervisning, men mitt fokus i denne masteroppgaven er informantenes opplevelser. Utvalget består av informanter fra et distrikt i Nordland fylke. Informantene har villig delt sine erfaringer, med utgangspunkt i at de ønsker mer fokus på opplæringssituasjonen til minoritetsspråklige elever og deres foresatte. Jeg er

takknemlig for at informantene ville dele sine erfaringer med meg, og det er med ydmykhet at jeg formidler andres erfaringer på en pålitelig og troverdig måte.

I den jobben som gjøres for å unngå at tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for flerspråklige elever blir avhengige av enkeltlæreres kompetanse og vurdering, håper jeg mitt lille bidrag her kan være med på å trekke inn mangfoldsperspektivet når skolene skal utvikle seg kollektivt på dette området.

## **Abstract**

This is a thesis in adapted education at the Nord University. The topic is adapted education for minority students. All students, both in primary and secondary school shall have the right to adapted education, cf. Education Act

§ 1-3. Adapted education and early intervention

*"The education shall be adapted to the abilities and assumptions to the individual pupil, apprentice and trainee."*

Adapted education is an instrument that all students experience higher learning. It's not an individual right, but will be achieved through variation and adaptations to the diversity of the student group within the community. Adapted education applies to those who follow the ordinary education and for those who receive special education (Lovdata 2006). With adapted education as a backdrop, my research question became as follows:

*How can teachers adapt the teaching for minority students at the elementary school?*

To answer this question I used the qualitative method and theoretical to phenomenology and conducted one focus group interview. Teachers have responded to questions about academic motivation, experience with building a good social relationship and what experiences they have with creating good school-home cooperation with minority parents.

Different theories have been used to answer the problem, and I lay particular emphasis on socio-cultural theories. The informants' statements that are analyzed and related to the theory will present findings from this study. There are a number of language education research (Tonne and Palm, 2015) that addresses classroom research. In recent years, it published a number of articles, studies and dissertations (Anders Bakken, 2007) related to the team.

There are many approaches to classroom teaching, but my focus in this thesis are the informants' experiences. The committee consists of informants from a district in Nordland county. Informants have willingly shared their experiences, with the assumption that they want more focus on education situation of immigrant students and their guardians. I am grateful that informants would share their experiences with me and it is with humility that I convey the experiences

In the work being done to prevent the adaptation and facilitation of education for multilingual pupils are dependent on individual teachers' expertise and assessment, I hope my small contribution here can help to draw in diversity perspective in school culture.

## Innhold

.....	0
1.0 Innledning .....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 Formål med studien .....	10
1.3 Problemstilling og forskerspørsmål .....	11
1.4 Aktuelle begreper .....	12
1.5 Teoretisk tilnærming .....	13
1.6 Utforming og opplegg for undersøkelsen .....	13
1.7 Masteroppgavens oppbygging .....	14
2.0 Teori .....	16
2.1 Tilpasset, likeverdig og inkluderende undervisning for alle elever .....	16
2.2 Andrespråksdidaktikk i klasserommet de siste 30 årene .....	18
2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv .....	19
2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen og tilpasset opplæring .....	20
2.3.2 Sosiale teorier om andrespråklæring .....	22
2.3.3 Motivasjon for å lære et andrespråk .....	23
2.4 Kognitive læringsteorier .....	24
2.5 Sosialkognitiv teori .....	25
3.0 Metodekapittel .....	27
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	27
3.1.1 Fenomenologi .....	28
3.1.2 Fokusgruppeintervju .....	29
3.1.3 Forskerrollen og forskerens førforståelse .....	30
3.1.4 Intervjuguide .....	31
3.1.5 Prøveintervju .....	32
3.1.6 Utvalg .....	33
3.1.7 Gjennomføring av intervjuene .....	34
3.1.8 Transkribering .....	34
3.2 Analysestrategi .....	35
3.3 Tolking og hermeneutikk .....	36
3.4 Validitet og reliabilitet .....	36
3.5 Etiske vurderinger .....	37

3.6 Sterke og svake sider ved undersøkelsen .....	38
3.7 Oppsummering av metodekapittel .....	39
4.0 Presentasjon av drøfting og funn.....	40
4.1 Imitasjon og vennskap.....	40
4.2 Flerkulturelle skoler .....	42
4.3 Forberedelser når det kommer en ny elev .....	43
4.4 Foresatte med forventninger til sine barn.....	45
4.5 Samarbeidet mellom hjem og skole .....	47
4.6 Motivasjon.....	50
4.7 Tilpasset opplæring .....	53
5.0 Oppsummering og konklusjon .....	55
5.1 Hvordan tilpasser lærere opplæringen for minoritetsspråklige elever?.....	56
5.2 Hvordan kan man holde den faglige motivasjonen oppe hos eleven når man driver andrespråklæring? .....	57
5.3 Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever? .....	58
5.4 Hvilke erfaringer har lærere med å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre? .....	59
5.5 Videre forskning og avsluttende kommentar .....	60
Litteraturliste .....	61
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD .....	66
Vedlegg 2 Intervjuguide, fokusgruppe med lærere .....	67



## 1.0 Innledning

Ali bråker mye, gråter mye og havner ofte i konflikter. Toalettet ble fort hans tilfluktssted når det ble for mye for han. De andre elevene oppdager han fort, den nye sinte gutten. Hjemme forstår ikke foreldrene hvorfor han ikke vil på skolen, han er jo heldig som har muligheten til å få seg en utdanning. Pappa kvier seg litt for å ta kontakt med skolen, det er jo ikke så enkelt da han ikke prater så godt på verken norsk eller engelsk.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mitt arbeid som lærer for minoritetsspråklige elever har jeg gjort meg en del erfaringer med elever som Ali, og foresatte som har opplevd bekymring for barna sine, men som føler at språket har blitt til hinder for et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Det er et mål for grunnopplæringen i norske skoler i dag at elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse, elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø. I 2015 var det 619 000 elever i grunnskolen, 7 prosent av disse fikk særskilt språkopplæring. Denne prosentandelen har vært stabil de siste årene. Per 1.januar 2015 har totalt 14,3 prosent av barn i grunnskolealder innvandrerbakgrunn. Med innvandrerbakgrunn menes barn som har innvandret til Norge, eller er norskfødte barn av innvandrerforeldre (Utdanningsspeilet, 2015).

Tallene ovenfor viser blant annet at vi har en mangfoldig elevgruppe der elevene har ulik skolebakgrunn og erfaring. Det er også slik at elevene har ulik botid i Norge, og noen har flere morsmål enn bare ett. Noen er født i Norge, men har ett annet morsmål som gjør at de ikke behersker norsk lik et barn født i Norge med norsktalende foreldre. Skolen har foresatte med veldig ulikt utgangspunkt og ulik skolebakgrunn, og må derfor ta stilling til språklige utfordringer som for eksempel at foresatte ikke snakker norsk, og heller ikke kan skrive eller lese på sitt eget morsmål. Skolene må være rustet for å møte disse utfordringene på en best mulig måte. Ifølge Østbergutvalgets utredning «*Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, ungdom og voksne i opplæringssystemet*» har familiebakgrunn også i Norge, lik de fleste andre land, stor betydning for både skoleprestasjoner og utdanningsvalg. Sosiale forskjeller akkumulerer seg gjennom barne- og ungdomstiden (NOU, 2010).

I kunnskapsløftet sin generelle del står det at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare i fag og stoff, men også

alderstrinn og utviklingsnivå, for den enkelte elev og en sammensatt klasse (Saabye, 2015). Tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven, og opplæringsloven sier følgende;

### *§1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Opplæringslova og forskrifter, 2015:29).*

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ble opprettet i 2004. Deres mandat har vært å arbeide med kompetanseheving, nettverksbygging og utviklingsprosjekter for å fremme inkludering og likeverdig opplæring i barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner. For tiden er jeg som skolelederrepresentant med i utdanningsdirektoratets satsing *Kompetanse for mangfold*. Målet med satsingen er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. I denne satsingen er også NAFO med, de stiller med foredragsholdere og deler av sin kompetanse til oss som deltakere av prosjektet.

Som jeg har nevnt over møter elever den norske grunnskolen med ulike forutsetninger. Minoritetsspråklige elever som ikke behersker norsk godt nok til å følge den ordinære opplæringen i skolen har rett til særskilt språkopplæring, dette i følge § 2-8 i opplæringsloven.

*Elevar i grunnskolen/vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova og forskrifter, 2015:59).*

For å være i stand til å fullføre og bestå et utdanningsløp er flere faktorer enn særskilt språkopplæring med på å avgjøre om en elev er i stand til dette. Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang (Saabye, 2015). Motivasjon har betydning for valg av aktiviteter, for innsats, for utholdenhet når oppgaven er krevende og for strategivalg når oppgaver skal løses (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Elevenes motivasjon for skolearbeid påvirkes av mange forhold, og jeg vil derfor i dette prosjektet undersøke forhold i undervisningen som kan bidra til å motivere elever, som igjen gir dem faglig utvikling. Jeg håper at oppgaven kan gi informasjon og inspirasjon som kan brukes av lærere og grunnskoler

som har minoritetsspråklige elever. Resultatene kan være av interesse for lærere som jobber med elever på 1.-4.trinn.

## 1.2 Formål med studien

Tema for denne masteroppgaven er tilrettelegging av undervisningen for minoritetsspråklige elever i småskolen. Jeg ønsker å begrense oppgaven min til småskoletrinnet, dette på bakgrunn av Stortingsmelding 16 «... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring». Stortingsmeldingen pekte på en rekke tiltak som skulle bidra til å lede utsatte barn og unge tilbake i et godt læringsløp, det skulle sikre flere elever godt læringsutbytte av ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet 2006-2007). De fleste forslagene til tiltak ble lagt til aldersgruppen 1.-4.klassetrinn, samt at opplæringsloven §1-3 knytter sammen tilpasset opplæring og tidlig innsats, med en presisering av ansvaret til kommunen for elever på 1.-4.trinn.

En irsk-kanadisk språkforsker Cummins, har gjennomført mange undersøkelser som belyser minoritetsspråklige elevers skolesituasjon. Han hevder at hvis en skole har en eksisterende hemmende struktur som kan bidra til at elever gjennom flere år får et begrenset utbytte av undervisningen, vil de med stor sannsynlighet kunne få betydelige behov for spesialpedagogisk bistand (Hauge, 2008). Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten (NF-rapport nr.2/2013) viser at PP-tjenesten har for liten kompetanse i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elever. Det er lett å forveksle en andrespråksproblematikk med spesifikke språkvansker. Det er slik at å lære et nytt språk tar tid.

*Til tross for at det å beherske flere språk i de fleste sammenhenger oppfattes som en ressurs, er det bekymringer knyttet til minoritetsspråklige barn og unge som preger dagsorden. Mange er redd for at barna på grunn av begrensede norskspråklige ferdigheter og sin kulturelle bakgrunn har økt risiko for varig utstøting og marginalisering i det norske samfunnet. Risikoen vil kunne øke ytterligere dersom opplæringssystemet ikke greier å gi barna de samme forutsetninger for språklig og skolefaglig utvikling som majoriteten av barn i norsk skole. Sammenliknet med majoritetsspråklige barn, står de som ikke behersker norsk like godt som majoritetsspråklige ved skolestart overfor en ekstra utfordring. Samtidig som de skal lære seg å lese, skrive og regne og alle de andre faglige ferdighetene som barn og unge forventes å tilegne seg, skal barna lære seg et nytt språk. Utfordringen for opplæringsystemet er hvordan en pedagogisk håndterer denne situasjon (Bakken, 2007:11).*

Utdraget her er fra Anders Bakken sin forskning «Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige barn». Bakken peker på utfordringen pedagogen står ovenfor. Stikkord

som kvalifiserte lærere, og et langsiktig pedagogisk arbeid blir viktig når opplærings situasjonen har som forutsetning at elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn skal få med seg innholdet i undervisningen (Bakken, 2007). Når man skal se hele eleven er det viktig med foreldreinvolvering. Det har stor betydning at foreldrene involveres aktivt som medspillere i elevenes skolefaglige utvikling. Foreldre bør oppmuntres til å støtte sine barn på det språket de kan best, kanskje ofte sitt morsmål (Hauge, 2014). Ved at både foreldre og barn kan kommunisere på sitt morsmål om skolefaglige tema vil samtalene få en større dybde, og på denne måten kan de resonere omkring kompliserte spørsmål, og bidra til problemløsning av vanskelige oppgaver.

Som opplæringsloven (§1-3) sier, skal opplæringen tilpasses alle elever. Kirsten Palm (2015) trekker fram to viktige perspektiver i forhold til tilpasning, det individuelle og det generelle. Opplæringen skal tilpasses enten det er snakk om tilpasning ut fra et språklæringsbehov, eller mer generelt for å skape et inkluderende felleskap der alle elevers erfaringer og kompetanse blir trukket inn. Dette arbeidet kan oppleves krevende for lærere, men det åpner også opp for spennende samtaler om ulike språk og kulturer.

Det er ulike måter å organisere opplæringen på i dag, det kan tilpasses i et individperspektiv, men også et systemperspektiv. Sistnevnte handler om at opplæringen må være forankret i skolen som organisasjon der behovene til en mangfoldig elevgruppe blir ivarettatt.

Med dette som bakteppe er hovedmålet for dette forskningsprosjektet å undersøke hvordan lærere jobber med å tilpasse opplæringen sin for minoritetsspråklige elever.

### 1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

Med bakgrunn i at arbeidsformene i undervisningen har mye å si når minoritetsspråklige elever får opplæringen sin ønsker jeg å undersøke hvilke undervisningsmetoder som lærerne synes fungerer. Jeg ønsker ikke bare å se på innholdet i undervisningen, men også foreldreinvolvering. Denne kunnskapen ønsker jeg å bruke til å undersøke hvordan man allerede fra småskolen kan jobbe mer bevisst slik at de minoritetsspråklige elevene inkluderes og får et større læringsutbytte. På bakgrunn av dette gjør jeg en kvalitativ studie som har tema tilpasset opplæring.

Dette leder til følgende problemstilling:

***Hvordan tilpasser lærere begynneropplæringen for minoritetsspråklige elever på småskoletrinnet?***

Selv om problemstillingen og oppgaven retter mest søkelys mot organiseringen av opplæringen, vil jeg ut fra undersøkelsen kunne si noe om faktorer som påvirker opplæringssituasjonen. Dette vil kunne gi noen svar til hvordan man som lærer og skole kan jobbe best mulig for å ivareta minoritetsspråklige elever.

Problemstillingen søkes videre belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan man holde den faglige motivasjonen oppe hos eleven når man driver andrespråklæring?*
- 2. Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever?*
- 3. Hvordan arbeider lærere for å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?*

Formålet med denne forskningsoppgaven er å sette fokus på viktige områder i lærerens arbeid med minoritetsspråklige elever. Det handler ikke bare om elevene, men også om foresatte og deres viktige rolle når det kommer til læring.

#### 1.4 Aktuelle begreper

Ulike definisjoner og sentrale begreper blir brukt om språk, og jeg har brukt følgende i problemstillingen; *begynneropplæring*, *minoritetsspråklig* og *andrespråklæring*.

Et annet viktig begrep som jeg bruker i oppgaven er *særskilt språkopplæring*. Jeg ønsker å definere dette for å få frem at det ikke står noe om kartlegging eller omfanget av opplæringen.

*Begynneropplæring* defineres i dette prosjektet som fagopplæringen som skjer fra 1. til 4. trinn. Hovedsakelig opplæring av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. *Minoritetsspråklig* viser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket. Begrepet brukes ulikt innen ulike deler av opplæringssystemet. Innen

grunnopplæring forstås elever fra språklige minoriteter som elever med et annet morsmål enn norsk og samisk (jf. Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12 og privatskoleloven § 3-5).

*Andrespråklæring* betyr å lære det andre språket. Utvikle språklige ferdigheter (skriftlig og muntlig) fra hverdagspråket til et språk som også omfatter fagbegreper og mer abstrakt tenkning. *Særskilt språkopplæring* innebærer forsterket læring i norsk, og dette omfavner elever som har rett til særskilt språkopplæring i norsk. Elever som har rett til særskilt språkopplæring, skal få opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller særskilt opplæring etter ordinær læreplan i norsk. Elever som har rett til særskilt opplæring i norsk, har også om nødvendig rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring i fag. Når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, skal de følge den ordinære læreplan i norsk. Når elevene kan følge opplæringen i læreplan i norsk med tilfredsstillende utbytte, har eleven ikke lengre rettigheter etter opplæringsloven § 2-8 og § 3-12 og privatskoleloven § 3-5. *Andrespråksdidaktikk* er undervisningslære eller praktisk pedagogikk rettet mot barn og elever som ikke har majoritetsspråket (norsk) som førstespråk. Brukes både om opplæring i et andrespråk, for eksempel norskopplæring for innvandrere, og i situasjoner der et andrespråk er opplæringspråk for andre språk, for eksempel matematikkundervisning tilpasset elever med norsk som andrespråk (Pedlex, 2014).

### 1.5 Teoretisk tilnærming

Teorier er redskaper som brukes til å utvikle vår innsikt og til å angi hvilket perspektiv vi arbeider innenfor (Dalland, 2007). Jeg har valgt ulike teorier som min plattform, og deretter har jeg gjort rede for teorier som skal belyse min problemstilling (Dalland, 2007). For å finne svar på problemstillingen er det nødvendig å finne ut hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, minoritetsspråklig og motivasjon. Her vil jeg anvende forskning og teori på områdene for å belyse disse begrepene.

### 1.6 Utforming og opplegg for undersøkelsen

Jeg har valgt å støtte meg vitenskapsteoretisk til en fenomenologisk tilnærming, og jeg har gjennomført et fokusgruppeintervju med ulike lærere som jobber med elever i aldersgruppen småtrinnet, og som har erfaringer når det kommer til minoritetsspråklige elever og foresatte. For å strukturere datamaterialet valgte jeg åpen koding som Glaser og Strauss innførte i 1967 under betegnelsen *grounded theory* (Kvale og Brinkmann, 2010). *Grounded theory* har ikke

til formål å teste en eksisterende teori, men at man utvikler kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009).

Konklusjon på undersøkelsen er et resultat av analyse og drøfting.

### 1.7 Masteroppgavens oppbygging

I første kapittel vil jeg beskrive bakgrunn for valg av tema. Videre følte jeg det var behov for en begrepsavklaring rundt temaet før jeg presenterer problemstillingen. Ord skaper virkeligheten.

*«Språk har sin betydning; definisjon av virkeligheten er med på å skape virkeligheten»*

Kjelstadli 2008 (Scheie 2014)

Det å sortere i kategorier er en strategi vi mennesker bruker for å bedre forstå vår omverden (Scheie 2014). Fra egen praksis som lærer oppfattet jeg ofte at man brukte mange begreper som minoritetsspråklig, tospråklig, flerspråklig osv. For å forstå oppgaven min bedre må leseren være bevisst på hvilket språk og diskurser vi bruker når vi snakker om minoritetsspråklige elever og undervisning. Deretter oppgavens tema, problemstilling og forskerspørsmål. Jeg tar med litt om teoretisk tilnærming, utforming og opplegg for undersøkelsen.

I kapittel to presenterer jeg oppgavens teoretiske referanseramme. Jeg har prøvd å dele den inn i tre deler. I del en setter jeg temaet tilpasset opplæring og minoritetsspråklige inn i det lovverket som regulerer skole og undervisning, samt stortingsmeldinger. I del to ønsker jeg å sette temaene inn i en historisk kontekst, mens del tre legger jeg frem norsk og utenlandsk forskning som jeg har valgt å knytte opp til temaet tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever.

I kapittel tre presenterer jeg valg av metode som er fokusgruppeintervju. Her redegjør og begrunner jeg valg av metode, veien til undersøkelsen og gjennomføringen.

Kapittel fire presenterer jeg de funn jeg har gjort gjennom prosessen, og drøfter data som kom frem i undersøkelsen. Funnene bygger på informantenes svar. Her knytter jeg funn opp mot egnet teori og drøftingen gjøres tematisk.

Kapittel fem er et oppsummeringskapittel som sier noe om hva jeg har funnet ut gjennom dette arbeidet knyttet opp mot min problemstilling og forskerspørsmål, en oppsummering av de foregående kapitlene og som sier noe om en kanskje mulig vei videre.



## 2.0 Teori

Teorien er viktig del av denne empiriske oppgaven. Den teoretiske bakgrunnen er med på å skape rammen for selve prosjektet. Analyser av kvalitative dater er vanskelig fordi det ikke finnes standardiserte teknikker, slik som analyse av talldata. Hensikten med en analyse er å gjøre spranget fra observasjoner til vitenskap. Man må ha grep om virkeligheten, og så må man se dette i lys av den oversikten man har over de modeller og teorier som kan benyttes til å gjøre faglige fortolkninger (Ringdal, 2013). Her vil jeg presentere min teoretiske forståelse etter å ha fordypet meg i litteratur som jeg finner relevant for denne masteroppgaven.

### 2.1 Tilpasset, likeverdig og inkluderende undervisning for alle elever

I læreplanverket for kunnskapsløftet er det nedfelt noen grunnleggende prinsipper for opplæringen. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift. Prinsippene skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnskoleopplæringen.

Ett av prinsippene er:

*«Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter»*

Oppl.1. §1-2 og kap.5, og læreplanens generelle del

Dette viser at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Det er slik at opplæring skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elevene skal i fagene møte utfordringer de kan strekke seg mot og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Mangfoldet i elevenes bakgrunn skal møtes med et mangfold av utfordringer, og dette skal være uavhengig språklig bakgrunn, fordi alle elevene skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom fagene i et inkluderende læringsmiljø. Elevene har ulike utgangspunkt, de bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

Tilpasset opplæring betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun faktisk kan klare å nå. Den norske skolen har som målsetting å være en inkluderende skole som skal gi alle elever en tilpasset opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger for læring, interesser og behov.

I stortingsmeld 16 ... og ingen sto igjen står det blant annet:

*«Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene».*

Bachmann og Haug forsket i 2006 på tilpasset opplæring, her påpeker de at Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen knytter begrepet tilpasset opplæring til prinsippet om inkludering. Nevnte tre forskere over plasserer tilpasset opplæring som et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole tilrettelagt for mangfoldet. De beskriver den inkluderende enhetsskolen som en skole som skal favne alle grupper og gi et tilbud som er tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppen. Halvor Bjørnsrud peker på balansen mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpasning som et dilemma. Han mener at muligheten for at tilpasset opplæring kan bli nedtonet for elevene i grunnskolen, dersom utformingen av et felles nasjonalt lærestoff blir for omfattende og detaljert. Han mener at hvis inkludering i balansen mellom læreplanens prinsipp og tilpasset opplæring skal gi et likeverdig tilbud må det skapes en balansegang mellom elevenes egne erfaringer og det lærestoffet som skal være felles for alle, og at denne balansegangen er lærerens ansvar å ivareta i forhold til tilrettelegging og vurdering (Backmann og Haug, 2006).

Det finnes mange ulike begreper når det gjelder undervisning, og dette kan lett bidra til forvirring. Som jeg har nevnt tidligere så er tilpasset opplæring uavhengig av funksjonshemming, minoritet eller ei noe som gis til alle i samsvar med sine forutsetninger. Denne bestemmelsen er ikke det samme som at hver enkelt elev har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningstilbud, men forståes slik at der det er mulig innenfor den ordinære rammen må hver enkelt pedagog prøve å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er en overordnet betegnelse som omfatter all undervisning som en elev får (Haugen, 2006).

Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever kan forstås både i et individperspektiv og et systemperspektiv.

## 2.2 Andrespråksdidaktikk i klasserommet de siste 30 årene

Fra 1970-tallet og utover økte innvandringen til Norge. «Norsk som fremmedspråk» ble for første gang et begrep og fikk en egen del i Mønsterplanen av 1974 og norsk som andrespråk fikk en egen læreplan i Mønsterplanen av 1987. På begynnelsen av 80-tallet ble det viktig å ha et eget begrep som beskrev konteksten til innlæringen, som konkretiserte at språket også ble brukt utenom klasserommet, derav andrespråk (Tonne og Palm, 2015). Lise Iversen Kulbrandstad (1998) beskriver utviklingen av andrespråksdidaktikken i Norge ved at vi først kom i gang med undervisningen, deretter ble det utviklet læremidler, så kom faget inn i lærerutdanning, og til slutt kom forskningen (Tonne og Palm, 2015).

Når forskningen kommer til slutt, så er det gjerne en evaluering av undervisningen og læremidlene som ble brukt. På 80-tallet finner vi blant annet didaktisk orienterte artikler om ordlæring, for eksempel; Anne Hvenekildes «*Om ord, ordforråd og læring av ord*», Anne Goldens «*Fagord og andre ord i o-fagsbøkene for grunnskolen*» (Tonne og Palm, 2015).

På 90-tallet tok forskerne for seg fagplaner og retningslinjer for undervisning i norsk som andrespråk, og mer konkrete didaktiske undervisningsopplegg. Bjørkavåg, Hvenekilde og Ryen (1990) tar dette for seg i boka «*Men hva betyr det, lærer?*». I 1993 kom boken «*Et terskelnivå for norsk*», som er en beskrivelse av norsk for andrespråklærere. En bok skrevet av Svanes, Hagen, Manne, Svindland og Husby. Boken er konkret på hvor nivåene går for å kunne kommunisere på et fremmedspråk. Utover 90-tallet og mot 2000 kan det se ut som forskerne i Norge blir påvirket av internasjonale forskere. Fokuset går fra å lære et nytt språk til også å beholde sitt morsmål, hvordan og hvorfor morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bør være en del av opplæringen til flerspråklige elever i norsk skole. Boken til Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstads (1998) med tittelen *Tospråklighet og minoritetsundervisning* er forskning på dette området. I Hagen og Tenfjord (1999) sin bok *Andrespråksundervisning; i teori og praksis* kan vi lese Else Ryens artikkel «Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk». I denne artikkelen drøfter Ryen prinsipper, læringsmål og metoder i andrespråksundervisningen. Hun trekker også inn bidrag fra utenlandsk klasseromsforskning (Tonne og Palm, 2015).

Utover 2000-tallet dreier forskningen mer i retning fra individperspektivet til felleskapet. Det språklige og kulturelle mangfoldet i elevgruppa skal synliggjøres. Selj, Ryen og Lindberg gav i 2004 ut boken *Med språklige minoriteter i klassen*. Samme året kom også boken *Den felleskulturelle skolen* av An-Margitt Hauge. Den siste satsingen til Utdanningsdirektoratet *Kompetanse for Mangfold* har ett av flere grunnprinsipp som er at alle generelle tiltak i

utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet. Mindre fokus på individperspektivet og større fokus på systemperspektivet.

Etter L-97 kan det se ut som vi fikk et skifte i tenkningen, og har i de siste årene satset mer på spesialundervisning. Tall fra Oslo viser at andelen minoritetsspråklige elever som får spesialundervisning i normalskolen er langt høyere enn andelen majoritetsspråklige elever (Engen,2007).

All denne forskningen på feltet kom i utgangspunktet som svar på de nye kunnskapsbehovene lærerne fikk med et økende antall elever med andre morsmål enn norsk. Jeg ønsker å trekke fram Kirsten Palm sin artikkel «Å lære fag på andrespråket- klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov» (2006). Her har Palm i sin forskning sett på samtaletypen som læreren førte i klasserommet. Hun forsket i en sjetteklasse med 17 elever, hvorav seks elever hadde et annet morsmål enn norsk, og fire av disse hadde vedtak om særskilt norskopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven. Palm finner at klasseromsamtalene besto blant annet av mange kontrollspørsmål i sammenheng med oppsummering av fagstoff. Palm finner at samtaletypen i noen grad favoriserer skoleflinke elever, de tospråklige elevene får sjelden komme til orde, og på bakgrunn av dette mener Palm at man trenger å utvikle klasseromsamtalen i norsk skole, slik at samtalene blir mer språkstimulerende og faglig utfordrende. Palm finner i sin forskning det samme som Engen og Kulbrandstad (1998) at det kan være grunn til å være kritisk til læringseffekten av denne type undervisning når oppgavene gjøres individuelt. Minoritetsspråklige elever har behov for både å lære språk og fag (Tonne og Palm, 2015).

### 2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Minoritetsspråklige elever har særegne behov, og innenfor andrespråksforskningen er det vanlig å se på læring og språkutvikling ut fra et sosiokulturelt perspektiv der en trekker veksler på Vygotskijs arbeid (Palm 2015, Engen 2007). Når elevene kommer til skolen med andre kulturelle og språklige erfaringer enn majoriteten i klassen har kan det være en fordel å tilpasse opplæringen på et kollektivt nivå ut fra sosiokulturelle forutsetninger (Engen 2007). Sosiokulturell teori omfatter lærerens oppgave mer enn å tilrettelegge, elevene bør veiledes og bli assistert i sin læring. Jeg synes det er viktig å få med den sosiokulturelle teorien fordi den understreker hvor viktig dialogen mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av

samfunnet er for barns utvikling. Gjennom denne interaksjonen tilegner barn seg kulturens tenkemåter og atferdsmønstre. Assistert læring, eller støttende aktiviteter i klasserommet, krever pedagogisk stilasbygging, informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til rett tid og i rett omfang. Barn utvikler språk på samme måte som de utvikler andre kognitive ferdigheter, ved at de aktivt forsøker å få mening ut av det de hører, og ved å lete etter mønstre og regler for språket. Belønning og korrigerende er viktig når barnet skal lære rett språkbruk, i likhet med barnets egen tenkning, metaspråklige bevissthet, altså forståelsen av sin egen språkbruk (Hauge, 2014).

Russeren Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934) har fått stor betydning for læringsforskning i vår tid. Hans teorier har vært genuint viktige for nyere perspektiver på læring og utvikling. Vygotskys teorier har dessuten vært et viktig korrektiv til utviklingsteorier som nesten utelukkende har vært opptatt av de individuelle dimensjonene ved læring, uten å ta hensyn til betydningen av historie, kultur, interaksjoner og kulturelle redskaper i læreprosesser (Witteck, 2012). Vygotsky hevder at ved å bruke språket uttrykker vi vår tenkning, men samtidig er det slik at vi tenker ved hjelp av språket vårt. I teoriene han har utviklet er språk og tanke uløselig knyttet sammen.

Jeg vil videre introdusere Vygotskys begreper om den nærmeste utviklingssonen og tilpasset opplæring.

### 2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen og tilpasset opplæring

Bakgrunnen for Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen var en hypotese om at barn kunne pugge hva som helst. Han hevdet at barnet i samarbeid med andre kan imitere hva som helst, og de kan i samarbeid med andre løse oppgaver som er vanskeligere enn de kunne gjort på egen hånd. Det intervallet som kan identifiseres mellom hva et barn får til på egen hånd, og hva det får til med andre er det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen (Engen, 2007). Vygotsky hevder at den pedagogiske betydningen er åpenbar. For, hvis et barn ikke trenger hjelp for å løse en gitt oppgave ligger opplæringstilbudet på eller under barnets utviklingssonen, undervisningen vil ikke medføre ny læring. På den andre siden kan man på samme måte kartlegge om opplæringstilbudet er for vanskelig. Når eleven ikke gjør seg nytte av de forklaringer og demonstrasjoner han får, kan vi konkludere med at oppgaven er for vanskelig. I slike tilfeller ligger opplæringstilbudet over den øvre terskelen for barnets

nærmeste utviklingssone. Dermed er det enda viktigere å bestemme den øvre terskelen for utviklingssonen for å kunne tilpasse opplæringa (Engen, 2007).

Enten opplæringen er for vanskelig eller lett, så har den truffet utenfor den nærmeste utviklingssonen, og opplæringen er ikke effektiv. Vygotsky hevder at den eneste fruktbare formen for opplæring er den som går foran utviklinga og leder den. Bare en slik opplæring kan realisere det som måtte ligge innenfor utviklingssonen på et gitt stadium, og dette skjer bare ved at en i opplæringa transformerer det som i samarbeidet framtrer som det potensielle prestasjonsnivået, til å bli individets eget aktuelle prestasjonsnivå. Derfor er kjennskap til utviklingssonens omfang og terskler av langt større betydning for vellykket opplæring, enn en aldri så nøyaktig fastsettelse av det aktuelle utviklingsnivået (Vygotsky, 1987, Engen, 2007).

Lærere må bli kjent med sine elever, samtidig som at de gjør elevene kjent med det som læreren og skolen står for, består av og forventer av eleven. Øzerk (2007) hevder at dialog og gjensidig informasjonsutveksling hele tiden må ledsages av en positiv tone og positive forventninger. Dette er grunnleggende for å etablere gode relasjoner og for å kunne tilpasse opplæringen. Læreren må også vite noe om elevens grunnleggende ferdigheter før opplæringen kan tilpasses. Tilpasset opplæring innenfor elevens nærmeste utviklingssone innebærer at læreren hele tiden tar opp temaer og emner som er utfordrende nok, men som samtidig er innenfor elevenes rekkevidde (Øzerk, 2007).

Når man nevner den «nærmeste utviklingssonen» er det viktig innenfor pedagogikken å nevne Jerome Bruner som tilførte begrepet «den nærmeste utviklingssonen» en ny dimensjon ved å lansere begrepet «stillasbygging». Læreren eller mer kompetente medelever kan bygge et stillas for eleven mens lærings- og utviklingsprosessen pågår. Stillaset skal da fungere som en støtte innenfor sonen for nærmeste utvikling, og når eleven mestrer på egen hånd, kan stillaset fjernes (Wittek, 2012). For Bruner dreier stillasbygging seg om de grepene som blir gjort av læreren for å redusere graden av frihet når oppgaven løses, slik at eleven kan bruke sin konsentrasjon på de tingene som han/hun ikke mestrer. Oppgaven til læreren eller foresatte blir å gi eleven utfordringer som bringer læreprosessen videre. Vellykket stillasbygging skjer når læreren etablerer en situasjon som byr på utfordringer som ligger litt over det eleven allerede mestrer. Læreren må kjenne sine elever slik at de gir hjelp, men allikevel gir eleven følelse av det er de selv som mestrer utfordringen (Wittek, 2012).

Wong Fillmore fulgte fem barns engelsklæring gjennom et år. Et hovedpoeng hos Fillmore er at det er vanskelig å skille sosiale og kognitive strategier. Fillmores modell er sosiokognitiv,

den tar for seg kognitive og sosiale faktorer. Modellen representerer et forsøk på å lage en helhetlig andrespråksteori, men gjelder kun barn og språklæring i barnehage/småskolen. Modellen har tre typer prosesser som er aktuelle ved andrespråklæring, og de er nært knyttet opp mot hverandre. Prosessene er, 1) sosiale, 2) språklige og 3) kognitive av natur (Berggreen og Tenfjord, 2009). Med sosiale prosesser forstår forskeren de gjensidige tiltak mellom lærer og elev. Der de bygger opp relasjon, og skaper motivasjon for å lære og anledning til å lære. Med språklige mener hun kommunikasjon, og hvordan læreren bruker språket for å lære elevene. Det tredje punktet er kognitive av natur, med dette mener hun at elevene arbeider med språklig data for å kunne bruke språket, slik som grammatikk, analytiske evner og assosiative evner (Wong og Snow, 2000). Vygotsky og de tre prosessene som Wong Fillmore tar opp i sin forskning opp mot tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever er viktige teoretiske referanserammer i denne oppgaven.

### 2.3.2 Sosiale teorier om andrespråklæring

Sosiale teorier om andrespråklæring (ASL) forsøker å knytte forbindelsen mellom samfunnsmessige forhold og læringsdata. Med samfunnsmessige forhold deler man i makro- og mikronivå. Med makronivå regner man trekk ved elevenes sosiale nettverk, trekk ved skolen der opplæringen foregår. Med mikroivå tenker man på trekk med innlæringskonteksten, trekk ved relasjonene mellom lærer-elev, og elev-elev. Sosiale teorier om ASL er i hovedsak opptatt av eksterne faktorerers innflytelse på tilegnelsen, men også enkelte individuelle faktorerers innflytelse på tilegnelsen, også enkelte individuelle faktorerers rolle blir vektlagt, som for eksempel holdninger og motivasjon (Berggreen og Tengfjord, 2009).

En god relasjon mellom lærere og elever vil skape trygghet i læringsmiljøet. Tilpassede oppgaver fører til at eleven mestrer, og dette vil gi læreren sjansen til å gi positive tilbakemeldinger.

Sosiale og affektive læringsstrategier handler om tankeprosesser som har med sosiale ferdigheter og affektive opplevelser. Slike ferdigheter og opplevelser har innvirkning på barnas læring. Sosiale strategier handler på den ene siden om barnets sosiale ferdigheter for deltakelse i klassemiljøet og skolen, på den andre siden styrker dette barnets sosiale ferdigheter ved aktiv deltakelse på disse arenaene (Øzerk, 2007).

Affektive strategier handler om følelser og utvikling av bevissthet om hvordan følelser virker inn på tankeprosesser og hvordan det da gir utslag i væremåte og handlinger. Gjennom et bevisst forhold til egne affektive og sosiale strategier kan barnet få mulighet til å regulere og kontrollere sin atferd og sine læringsprosesser. På denne måten trenes elevene til å stille bevisstgjørende spørsmål til seg selv, observere egne tanker i forhold til sosiale og affektive situasjoner (Øzerk, 2007).

### 2.3.3 Motivasjon for å lære et andrespråk

Det nøyaktige forholdet mellom teorier for motivasjon og teorier for læring er vanskelig å sette opp fordi det ikke er et 1:1 forhold mellom dem. Det er slik at behavioristiske, kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier alle har implikasjoner for motivasjon, eller ideer om hvordan vi blir motivert og hva som motiverer oss. Imidlertid finnes det også teorier for motivasjon, som for eksempel Maslows behovspyramide, eller annen kunnskap som ikke naturlig hører hjemme i noen av disse teoriene (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Elevens motivasjon for skolearbeid påvirkes av mange forhold. Hvis opplæringen de første skoleårene foregår på majoritetsspråket, vil mange minoritetsspråklige elever ha et åpenbart behov for tilpasset opplæring (Engen, 2007). Jeg vil nå se på Skaalvik og Skaalvik (2011) sin forskning som er gjort i forhold til faglig tilpassing av undervisningen og støttende lærere. Forfatterne støtter seg til internasjonal forskning og viser at det er mange forhold som har betydning for elevens motivasjon, man kan derfor ikke tro at enkeltstående tiltak vil ha stor betydning, men man må sette inn flere tiltak samtidig (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

De tiltakene som særlig pekte seg ut i deres forskning var;

*Økt satsing på faglig tilpassing;* undersøkelsen viser en klar sammenheng mellom faglig tilpassing, faglig selvoppfatning og motivasjon. En lærer som har et andrespråksperspektiv på undervisningen er bevisst på hvilke arbeidsformer som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte (Palm, 2015).

*Gi lekser innenfor elevens mestringssone;* Er leksene tilpasset er det stor sannsynlighet for at eleven kan oppleve mestring når han skal gjøre leksene. Det betyr igjen at man gjennom lekser sikrer overlæring og automatisering. Dette forhindrer at eleven får «hull» i sine grunnleggende ferdigheter.



*Arbeid for å fremme læringsorientert målstruktur;* Elevene må bli oppfordret og få hjelp av sin lærer til å sette egne mål for arbeidet, og at resultatene bør vurderes i forhold til disse målene (mestring) og i forhold til tidligere resultater (forbedring og utvikling).

*Arbeid med å utvikle et godt lærer-elev-forhold;* Undersøkelsen viser at elevens opplevelse av å ha støttende lærere er positivt relatert til alle mål på motivasjon. Et godt lærer-elev-forhold krever at lærerne kjenner eleven og deres behov for å lykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Det er mange sosiale faktorer som påvirker læring i skolen. Vi har foreldre, jevnaldrende og lærere som har innflytelse på hvilken verdi elevene legger i skoleprestasjoner. Barn velger ofte venner som deler deres holdninger og interesser, og venneflokken påvirker barnas faglige motivasjon. Sosial læringsteori legger vekt på læring gjennom observasjon av andre. Sosial kognitiv teori tilfører den sosiale læringsteorien et fokus på kognitive faktorer, slik som oppfatninger, selvoppfatninger og forventninger (Backmann og Haug, 2006).

## 2.4 Kognitive læringsteorier

De kognitive orienterte teoriene utgjør et stort antall teorier som har til felles at de legger vekt på de indre tankeprosessene, og gjør et forsøk å lage modeller for hvilke delprosesser som inngår i læringsprosessen (Imsen, 2009). Jeg vil først skrive litt generelt om kognitive læringsteorier, så kommer jeg videre til Albert Bandura sin sosialkognitive læringsteori. Innenfor denne tilnærmingen vil jeg presentere det man med et overbegrep kaller mentale prosesser. Mentale prosesser menes det som skjer i hjernen vår når vi bearbeider informasjon. Det gjelder prosesser som inngår i persepsjon, lagring av inntrykk, bearbeiding av kunnskap, planlegging av nære og fjerne mål, formuleringer av forventninger og aspirasjoner, bruk av språk og kommunikasjon, og tenkning (Haugen, 2006).

Haugen lister opp i stikkordsform de områdene som er viktige i forbindelse med mentale prosesser eller informasjonsbearbeiding (Haugen, 2006).

- persepsjon (det å registrere og organisere sanseinntrykk)
- hukommelse (hvilke prosesser som inngår i det å lagre inntrykk enten det er kortvarig eller langvarig)
- tenkning (hvordan vi gjør bruk av våre tankeredsaker, hovedsakelig begreper, til å løse et problem)

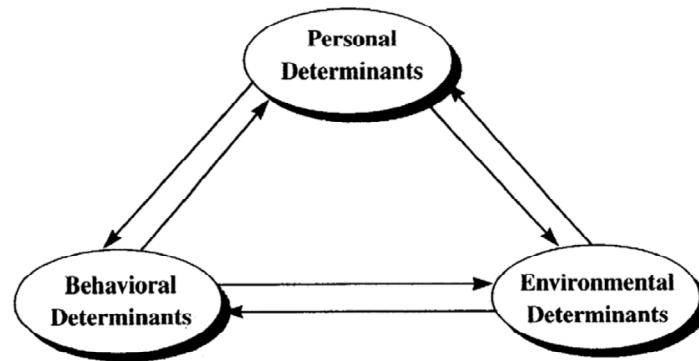
- språk (hvordan vi bearbeider språklig informasjon og hvordan vi selv uttrykker oss språklig)

Kognitive læringsstrategier handler om de mentale prosesser som er direkte knyttet til arbeid med lærestoffet. Eleven lager en strategi der den stiller spørsmål til seg selv, der den regulerer og kontrollerer egne tankeprosesser og dermed handlinger. Ved hjelp av denne strategien vil det hjelpe elevene å forberede seg og organisere informasjon på en måte som letter læringen (Øzerk, 2007).

## 2.5 Sosialkognitiv teori

Albert Bandura startet ut fra et behavioristisk ståsted, men utviklet en teori som han kaller sosial-kognitiv-teori. Han ser på ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper samt de sosiale omgivelsene som tre faktorer som står i samspill til hverandre (Imsen, 2009). Bandura er særlig kjent for å ha utformet en teori om læring gjennom observasjon og imitasjon. Han sier vi må se individets evne av å ta lærdom av det som skjer rundt seg, lære av å se hva andre gjør og av å se hvordan det går med andre. Ikke minst lærer vi av å imitere andre, hevder Bandura (Imsen, 2009). I Banduras forskning ligger det fire delprosesser til grunn for observasjonslæring. Det er oppmerksomhet, hukommelse, gjenskapning og motivasjon (Imsen, 2009). En viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter er erfaring med og forventning om mestring. Sosial kognitiv teori legger stor vekt på at mennesket er eller kan bli selvregulerende og selvreflekterende (Bandura 2007 gjengitt i Skaalvik og Skaalvik). Elever kan ha en betydelig framgang hvis de har forventninger om å mestre en oppgave eller aktivitet. Bandura bruker begrepet, «å være agent i eget liv». Banduras definisjon på selvoppfatning (Self-efficacy) handler om en persons forventninger om å kunne utføre en bestemt handling (Bandura, 2012). Hvis vi knytter denne bestemte handlingen opp mot læring i skolen, for eksempel det å mestre en oppgave er det samspillet mellom tre bestemmende faktorer som er viktig. Bandura viser til personlige faktorene, miljøfaktorer og atferds faktorer. På det personlige plan vil elevens syn på seg selv være viktig, hvilke ambisjoner har vi, motivasjon og selvutvikling (Bandura, 2012). «Environmental determinants» viser til det miljøet en person er i, det trenger ikke nødvendigvis være en avgjørende faktor, men en person som velger å være agent i eget liv vil

også velge et miljø som er læringsfremmende kontra læringshemmende (Bandura, 2012). Bandura skiller mellom tre ulike miljøer, pålagt, valgt og konstruert.



(figur 2, Bandura, 2012)

I denne triadiske (tre-leddet relasjon) medbestemmelsen, er menneskelig funksjon et produkt av samspillet mellom indre påvirkninger, hva personen engasjerer seg i, og miljøkrefter som har betydning for dem (figur 2). I indre påvirkninger, der self-efficacy er en bestanddel, er personens forventning om å kunne utføre en bestemt handling veldig viktig. Elever vil ha betydelig framgang hvis de har forventninger om å kunne utføre en bestemt oppgave (Bandura, 2012).

### 3.0 Metodekapittel

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland 2007:83).

I denne undersøkelsen ønsket jeg å få finne svar på hvordan lærerne tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever, jeg ønsker få fram den erfaringen lærerne har med seg når det kommer til motivasjon og relasjonsbygging med minoritetsspråklige elever. Det blir mine informantenes subjektive opplevelse som er hovedkilden til ny informasjon i denne oppgaven. I dette kapitlet vil jeg beskrive selve forskningsprosessen. Jeg vil begynne med mitt valg av kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapsteori.

Studiefeltet er mennesker, og jeg ønsker å gjennomføre en samfunnsvitenskapelig forskning. Mennesker har meninger om seg selv, og oppfatninger som ikke er stabile, men stadig under endring. Jeg som samfunnsforsker er en deltaker av samfunnet, og kan derfor ikke bare være en tilskuer. På grunn av disse faktorene er samfunnsvitenskapens studieobjekt svært kompleks, det er kommuniserende og tolkende mennesker som skal utforskes, og da krever det mangfold av fremgangsmåter og metoder (Johannessen m.fl., 2010).

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelig uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd). Språk og handling har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å utvikles til vitenskapelig kunnskap.

Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter, metoden er kjent for at det ikke er én analytisk hovedretning. Man må ikke forveksle dette med at alt går an. Her må man velge hvordan data skal samles inn, og valget på trinn en binder prosessen og avgrenser muligheten på senere trinn (Johannessen m.fl. 2010). Fordi kvalitativ forskning kan

gjøres på så mange forskjellige måter – og fordi forskjellige emner utforskes ulikt, blir transparenset et viktig krav ved rapportering av kvalitative forskningsresultater. Forskeren må beskrive alle faser i forskningsprosessen, og en etablert forskningsdesign letter dette arbeidet. Det eksisterer flere forskjellige kvalitative forskningsdesigner, vi har blant annet fenomenologi, etnografi, grounded theory og casedesign (Johannessen m.fl. 2010). En fenomenologisk tilnærming er å beskrive og utforske mennesker og deres erfaringer med, forståelse av, et fenomen. Forskeren samler data fra individer som har erfaringer med det fenomenet som studeres (Johannessen m.fl., 2010). All informasjon mine informanter gir meg skal behandles konfidensielt (Dalland, 2007). Informantene skal anonymiseres. Jeg oppgir ikke hvilken skole de jobber på, sier ingen ting om hvilken kommune vi befinner oss i og har gitt beskjed om at informantene ikke må omtale elever på en slik måte at de kan gjenkjennes i analys materialet. Informanten og deres elever vil ikke nevnes ved kjønn i oppgaven. Etter at oppgaven er ferdig og godkjent fra universitetet, vil lydopptakene bli slettet fra datamaskinen. Disse forsikringene håper jeg vil gi mine informanter nok trygghet til å dele sine erfaringer med meg som forsker.

Jeg har i min undersøkelse som sagt valgt kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapsteori. I forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen mente jeg at fenomenologi ville være best egnet for å finne svar på det jeg var ute etter.

### 3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserl var en tysk filosof som man regner for grunnleggeren av fenomenologien. En metode for beskrivelse og analyse av bevisstheten, som har som sitt formål å gjøre filosofien til streng vitenskap. Han har hatt stor innflytelse både på filosofi (hermeneutikk, eksistensialisme, etikk, matematikkens filosofi, logikk) og vitenskapelig (psykologi, sosiologi og antropologi) (store norske leksikon).

Fenomenologisk filosofi er læren om «det som viser seg», vår umiddelbare oppfattelse ved hjelp av sansene våre på ting eller begivenheter slik de fremstår for oss. En fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen (Johannessen m.fl. 2010). Jeg som forsker skal jobbe med å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når jeg skal tolke en handling må handling ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Jeg må være oppmerksom på at jeg ikke kan forstå meningen utenfor de sammenhengene der meningen

skapes. Et sett av begreper kan ha betydning i en sammenheng, og noe helt annet i en annen. Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden (Johannessen m.fl. 2010). Fenomenologi er å beskrive, snarere enn å forklare og analysere. I en fenomenologisk studie er det tre trinn som er viktig; forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering. I min fenomenologiske studie har jeg formulert problemstilling og forskerspørsmål slik at jeg forsøker å forstå meningen med de erfaringene som de ulike lærerne har gjort seg. Jeg ber dem om å beskrive deres egne erfaringer. Dette ligger under første punkt; forberedelse. Videre på punkt to skal jeg samle inn data/empiri. Metoden jeg brukte vil jeg beskrive i neste delkapittel. Det tredje punktet er analyse og rapportering. Her har jeg transkribert intervjuet i sin helhet og analysert det i flere steg. Her bruker jeg teori som analyseredskap. Jeg danner meg først et helhetsinntrykk, for deretter å identifisere og plukke ut hvilke fenomener som gir mening for meg som forsker. Det siste er viktig både for å redusere datamengden, men også for å kunne håndtere stoffet analytisk. Deretter har jeg gjort en systematisk analyse av de fenomenene som gir mening for meg. Teksten er omskrevet fra hverdagspråk til profesjonelt språk (Johannessen m.fl., 2010).

### 3.1.2 Fokusgruppeintervju

*«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?»*  
(Kvale og Brinkmann, 2010:19).

De forskjellige intervjuformene er ulike verktøy som intervjueren kan velge mellom alt etter formålet med undersøkelsen. Vi trenger ulike intervjuformer til ulike formål. Vi kan blant annet skille mellom faktuelle og begrepsmessige intervjuer, fokusgruppeintervjuer, og narrative og diskursive intervjuer. Alle innebærer de forskjellige former for sosial dynamikk og forskjellige spørreteknikker (Kvale og Brinkmann, 2010).

Jeg kan finne informasjon rundt min problemstilling på veldig mange ulike måter, det finnes ikke en bestemt tilnærming som kun passer, men det er noen tilnærminger som passer bedre enn andre. Jeg valgte fokusgruppeintervju.

En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator. Den kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus (Kvale og Brinkmann, 2010). Det er styrker og svakheter ved bruk av fokusgruppeintervju. Fokusgrupper er først og fremst egnet til å

produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. De er mindre egnet til å produsere data om individers livsverdener. En svakhet er at den enkelte deltaker får sagt mye mindre enn i et intervju, mens en styrke er at den sosiale samhandlingen, selve samspillet i gruppen er kilde til data (Halkier 2010). Moderatorrollen er å være en profesjonell lytter og å spørre på en måte som balanserer mellom innlevelse og distanse. Intervjuren skal hverken være revolverjournalist eller venn. For meg var jeg kollega med flere av mine informanter. Jeg måtte passe meg for at jeg ikke stilte spørsmålene slik at det jeg ledet til det svaret jeg så for meg kom. Jeg måtte også holde fokus slik at jeg fikk dekket de relevante emnene som er i forskningsspørsmålet. Moderatorrollen har to oppgaver, den første er at man skal får deltakerne til å snakke sammen, den andre er man skal håndtere den sosiale dynamikken blant dem (Halkier 2010).

### 3.1.3 Forskerrollen og forskerens førforståelse

Som forsker må man være åpne om egne ferdigheter og den kunnskapen man innehar. Man må bruke både fantasi og kreativitet for å komme fram til en god problemstilling. Man har ofte mange hypoteser, og på forhånd et «ønske» om hvordan resultatet skal se ut. Som forsker har vi ofte en mening om et fenomen før vi undersøker det. Vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det (Dalland 2007). Dersom de empiriske forholdene ikke stemmer med de antakelsene vi har gjort oss på forhånd, er det empirien, kunnskapen om virkeligheten som skal være utslagsgivende. Det betyr i praksis at resultatene kan gå imot de antakelsene som undersøkelsen i utgangspunktet bygde på. Det må man som forsker akseptere, for det er viktigere at sannheten blir funnet, enn at vi får rett (Dalland 2007).

Forskerrollen handler om meg som forsker, min posisjon i forhold til informantene og mine kvalifikasjoner. I kvalitative studier vil forskerens integritet være helt avgjørende for hvordan studien blir. Det er fordi forskeren er den viktigste aktøren, og hans/hennes kunnskaper, ærlighet, rettferdighet og erfaring vil påvirke forskningen (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg merket hvor viktig det var å sette seg godt inn i forventningene til forskerrollen slik at jeg visste hva som kunne ha betydning for resultatet. Jeg måtte også distansere meg fra utfordringene som jeg vet at mine kollegaer opplever, minne meg selv om at jeg ikke kunne la meg emosjonelt rive med, men la informantene stå for informasjon.

### 3.1.4 Intervjuguide

Jeg valgte fokusgruppeintervju som er et strukturert gruppeintervju. Før jeg laget selve intervjuguiden brukte jeg mye tid på å lese teori om emnene, gjøre forskerspørsmål og problemstilling så tydelig som overhode mulig. Dalland skriver at å utarbeide en intervjuguide er samtidig å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonen. Fokuset må være at jeg og mine informanter skal ta opp et fenomen som angår begge parter, for gjennom samtalen og forstå det bedre (Dalland 2007).

Jeg valgte å gi informantene mine en del informasjon om selve intervjuformen, da ingen av dem hadde vært med på en fokusgruppe før. Jeg forklarte dem at varigheten var satt til 1-1,5 time, og at vi skulle snakke om fire ulike emner. Under hvert emne hadde jeg små stikkord, sånn i tilfelle hvis samtalen sporet helt av og jeg måtte se meg nødt til å gripe inn. Jeg valgte å ha mine forskningsspørsmål først, og hovedproblemstillingen til sist. Ofte kan hovedtemaet være spesielt følsomt, eller krevende å besvare. Da kan det få stor betydning at man har snakket seg varme, og at jeg har opparbeidet meg tillit hos informantene (Dalland, 2007).

For meg fungerte det godt å kalle forskningsspørsmålene for tema. Det gjorde at jeg ikke stilte for direkte spørsmål, og avgrenset samtalen mellom informantene. Jeg fikk det jeg ønsket av intervjuguiden, den gjorde at jeg hele tiden hadde oversikt over tema, men gav meg den friheten til å følge med på den samtalen/faglige diskusjonen som skjedde rundt bordet.

#### Punkter til diskusjon

1. Tema: Hvordan kan man holde den faglige motivasjon oppe hos elever når man driver andrespråklæring?
  - Hva påvirker læringen
  - Har dere noen gode eksempler på noe dere har gjort som har fungert bra?
  - Klassemiljø/mindre grupper
  - Har dere hatt elever som har opplevd mestring tidlig, og husker dere hvilke undervisningsmetoder som ble benyttet?
2. Tema: Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever?
  - Beskriv hvordan dere møter nye elever, hvordan dere tar dem imot, første møte med skolen/klassen



3. Tema: Hvilke erfaringer har lærere med å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?
- Hvordan får dere kontakt med minoritetsspråklige foreldre?
  - Noen som kan dele en historie der ting har fungert godt?
  - Noen som har gjort seg erfaringer med hva man burde unngå?

Hovedtema: Hvordan tilpasser lærere opplæringen for minoritetsspråklige elever?

- Når man får en ny elev i gruppen/klassen som er på nivå 1 i grunnleggende norsk, hvilke rutiner har man for å sette i gang begynneropplæringen?
- Hvilke erfaringer har dere gjort dere om hva som fungerer bra, og hva som kunne vært bedre?
- Hvis man ser bort fra økonomiske rammer og andre hindringer, hvordan ser dere for dere at begynneropplæringen skulle vært organisert for minoritetsspråklige elever?

Avslutning:

- Er det noe annet dere har lyst til å fortelle om som gjelder det vi har snakket om i dag?

### 3.1.5 Prøveintervju

To uker før selve fokusgruppeintervjuet skulle starte gjennomførte jeg et prøveintervju med noen av mine kollegaer. Det var veldig fint med en gjennomgang av temaene, og jeg fikk også øvet meg på bruken av diktafon da jeg aldri før har gjort dette. Det var fint å få øvet seg for jeg merket selv at jeg slappet mer av fordi jeg visste at diktafon fanget opp all lyd selv om noen satt litt unna. Jeg fikk også justert intervjuguiden slik at den ikke ble for styrende. Merket at jeg under prøveintervjuet ble litt for opptatt av at vi skulle gjennom alle temaene, og stresset litt med tiden, dette skjedde midlertid ikke under selve hovedintervjuet.

### 3.1.6 Utvalg

Når det gjelder utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er det viktig å ha med noen prinsipper under planleggingen, dette er prinsipper som *utvalgsstørrelse*, *utvalgsstrategi* og *rekruttering*. Jeg valgte mine informanter *strategisk*. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg planla og videre en redegjørelse for de begrepene som er skrevet i kursiv.

Før et fokusgruppeintervju må man ha bestemt seg for hvor mange gruppesamtaler man skal gjennomføre, og hvor mange informanter man skal ha i hver gruppe. Jeg valgte en såkalt minigruppe med 5 informanter. Jeg valgte bevisst minigruppe fordi informantene skal få mest mulig tid til å komme med sine erfaringer. Tema jeg hadde valgt visste jeg på forhånd at informantene var følelsesmessig sterkt involvert i, og da kan man lettere få frem detaljerte historier og fortellinger enn ved å ha en større gruppe (Johannessen m.fl. 2010).

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om fenomenet, og ikke foreta statistisk generalisering med det formål at undersøkelsen skal være representative. Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, og strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen m.fl. 2010). For denne studien valgte jeg ut lærere med flere års erfaring fra småskoletrinnet, samt flere års erfaring med minoritetsspråklige elever i klassen. Noen av informantene har jobbet både som kontaktlærer og som særskilt norsklærer. Det viktigste kriteriet for meg var at informantene hadde erfaring med å være kontaktlærer og ha minoritetsspråklige i klassen.

Det er mange forskjellige måter å rekruttere informanter på. Du kan benytte deg av en kvantitativ undersøkelse som et springbrett til en kvalitativ undersøkelse ved at man på slutten av spørreundersøkelsen spør om informantene er villige til å være med på et intervju ved en senere anledning. Det er selvsagt både fordeler og ulemper med de ulike metodene. Jeg har valgt personlig rekruttering ved direkte kontakt. Jeg kjenner til informantene fordi de har vært tidligere kollegaer, og jeg vet da hvem som passer til de kriteriene jeg har satt (Johannessen m.fl. 2010). Jeg foretok da et strategisk valg fordi jeg hadde flere informanter å velge mellom.

### 3.1.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuet ble gjennomført på et stort klasserom som lå litt vekk fra selve skolen. Ledelsen gav de ansatte «fri» i fellestiden til å delta på dette, noe som førte til at informantene ikke hadde noe stress før eller etter fokusgruppen. Selve intervjuet tok litt over en time.

Før jeg satte på båndopptakeren tok vi oss litt kaffe, jeg hadde også satt frem litt frukt. Vi pratet litt om hvordan selve fokusgruppeintervjuet skulle være, og jeg forklarte litt om intervjuformen, og formålet med intervjuet. Jeg spurte om de hadde noe imot at intervjuet ble tatt opp på bånd, det hadde ingen. Jeg forklarte at de bare skulle sitte helt vanlig og ikke tenke på båndopptakeren, den fanget opp alt som ble sagt uansett.

Da jeg satte på båndopptakeren var alle veldig bevisst denne, jeg startet med å introdusere tema en, gav dem litt informasjon og stikkord, det tok ikke lang tid før informantene begynte å prate, de hadde god kontakt med hverandre ved hjelp av kroppsspråk og blikk. Informantene gav gode og utfyllende svar, og de stresset ikke, noe som jeg var litt redd for i forkant. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmålene jeg hadde laget synes jeg informantene var gode til å holde fokus under hele intervjuet.

For meg ble det riktig å ta forskningsspørsmålene først, for så å avslutte med selve hovedproblemstillingen. Skulle kanskje tatt hovedproblemstilling etter forskningsspørsmål 2, fordi jeg merket at energinivået og engasjementet var veldig høyt litt over halvveis i intervjuet. Da hadde informantene pratet seg litt varm og dem var veldig tilstede, mens mot slutten var «lufta» litt ute.

### 3.1.8 Transkribering

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2010). Det talte ord og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier. Talespråket er en strøm hvor vi ofte bruker ufullstendige setninger, og hvor vi vender tilbake til tidligere uavsluttede setninger (Tanggaard og Brinkmann, 2010).

Jeg valgte å bruke John W. Du Bois transkripsjonssystem fordi jeg fant det mest hensiktsmessig å bruke. Det er et lesevennlig system som gir mening i forhold til analysearbeidet som transkripsjonene skal lede opp til. Jeg så først på Gail Jefferson sitt system, men fant ut at det ville bli alt for omfattende og transkribere toneleie, tonefall og stemmevolum.

Jeg valgte å skrive ned fokusgruppeintervjuet allerede to dager etter gjennomføring. Selve transkriberingen gikk over flere dager da det var langt mer arbeid enn jeg hadde sett for meg. Brukte et sted mellom 12-15 timer totalt. Er fornøyd med at jeg skrev det ned så fort etter, for da hadde jeg intervjuet friskt i minne. Når jeg nå ser over transkriberingen føler jeg fortsatt en veldig nærhet til intervjuet, selv ett år etter.

### 3.2 Analysestrategi

Analyse er et granskningsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle. Jeg veksler mellom å se på helheten og delene i materialet (Dalland, 2007). I selve analysearbeidet brukte jeg Grounded theory. Metoden er utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967. Grounded theory betyr åpen koding, som igjen henviser til «analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data» (Kvale og Brinkmann, 2010). Kodene trenger ikke å være kvantifisert, men inngår i en kvalitativ analyse av relasjonene til andre koder. Grounded theory har ikke til formål å teste en eksisterende teori, men å utvikle en teori induktivt (Kvale og Brinkmann, 2010). Kodingen tar utgangspunkt i det empiriske materialet, det betyr at kodingen knyttes ved hjelp av nøkkelord til den handlingen eller opplevelsen som beskrives av informantene.

Jeg gikk gjennom fokusgruppeintervjuet der jeg først kategoriserte delene av intervjuet til nøkkelbegrep i min problemstilling. Deretter gikk jeg helt i dybden og kodet alle setningene. Jeg stilte meg selv spørsmålet; hva *handler setningene om?* Slik arbeidet jeg hele tiden, fra helhet til deler, til jeg hadde koder som lot seg kategorisere slik at de dekket ulike tema. For å analysere videre synes jeg det ble enklere når jeg hadde satt sammen de ulike temaene som dekket forskningsspørsmålene. Deretter førte jeg kodene under de ulike temaene til ulike teori for å belyse den aktuelle problemstillingen. På denne måten kunne jeg finne informasjon fra informantenes uttalelser som stemmer overens med de ulike teoretiske perspektivene.

For å oppsummere funnene valgte jeg å tematisere datamaterialet slik at flere av informantenes uttalelser kan knyttes opp mot teori og tema. Dette gav et oversiktlig bilde av funn og sammenlikningsgrunnlag.

Jeg har ikke analysert gruppeinteraksjonen fordi jeg mener at det ikke er relevant i denne undersøkelsen da min kunnskapsinteresse dreide seg om fenomenet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.

### 3.3 Tolking og hermeneutikk

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i forhold til den sammenhengen det vi studerer er en del av, og vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard 2009). Dette kan vi også kalle den hermeneutiske sirkel, der prinsippet gjelder en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet (Kvale og Brinkmann 2010). Historisk dreide hermeneutikk seg om å tolke tekst, men vi kan forstå det som fortolkning av observasjoner, tolkning av intervjuetekst der forsker fokuserer på den meningen teksten gir. Hvis jeg ser på hvordan jeg tenker rundt min egen forskning, starter fortolkning i en kvalitativ undersøkelse i intervjuet. Jeg legger større vekt på noen forskningsspørsmål, og forfølger andre mer. I denne undersøkelsen måtte jeg fortolke og forstå noen som allerede er fortolket. Lærerne har en fortolkning og en forståelse av seg selv og andre. Under transkriberingen tolket jeg informantenes muntlige utsagn og verbale tale. Det transkriberte materialet ble tolket i analyseprosessen ved at noen data ble sett på som viktige, mens andre mindre interessante. I drøftingsdelen tolkes funn opp mot ulik teori og forskningsspørsmål, mens i siste del tolkes funn opp mot problemstillingen.

### 3.4 Validitet og reliabilitet

I kvantitativ forskning brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet. Kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte, og de opererer derfor med begrepene pålitelig, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitative undersøkelsesopplegg (Johanessen m.fl. 2010).

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Vanligvis betyr reliabilitet til resultatenes pålitelighet. Det normale kriteriet på reliabilitet er at man kan komme til den samme konklusjonen ved hjelp av de samme premissene, men dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing. Innen fenomenologisk forståelse ville det tvert imot være en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer. Da kan man skaffe et bredere og mer balansert bilde av de temaene som står i fokus (Postholm, 2010).

Med overførbarhet, ekstern validitet, spør man om resultatet fra forskningsprosjektet som kan overføres til liknende fenomener. All forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. Det er forventet at kvalitative forskere bringer

et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører, men det er viktig at funnene er et resultat av forskningene og ikke forskerens subjektive holdninger og hypoteser. Hvis forskeren klarer dette kan man si at forskningen har en bekreftbarhet, altså er objektiv (Johannessen, 2010). Jeg mener at omfanget i min oppgave er for liten til å kunne regnes gjeldene å ekstern validitet, men det er en fin bekreftelse å se at mye av det jeg finner i min oppgave er funnet før meg av andre forskere. Mine funn finner jeg også i Anders Bakken sin NOVA rapport 10/07, og Utdanningsdirektoratet sin rapport; «Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?», og mye av de ulike artiklene i blant annet boken «Kompetanse for mangfold». De to siste er litteraturhenvisningene har jeg lest etter at selve intervjuet og drøftingene var gjennomført.

Jeg ser også nå i ettertid at jeg med fordel burde hatt minst ett fokusgruppeintervju til. Føler at drøftingen ble litt for smal, og det hadde vært veldig spennende og kunne fortsette å sammenlikne svar fra flere informanter rundt hovedtemaet. Kunne også tenkt meg å støtte uttalelsene til de ulike lærerne med observasjoner både i undervisningssituasjon og under selve intervjuet.

### 3.5 Ethiske vurderinger

Det er viktig å være oppmerksom på at det kan oppstå interessekonflikter mellom meg som forsker og mine informanter. Jeg har mennesker som informanter og det var derfor viktig at jeg tenkte gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet mitt medførte, og hvordan jeg skulle løse det (Dalland, 2007). Det kan oppstå et dilemma når man som forsker ønsker så mye kunnskap som mulig, samtidig med at jeg må respektere intervjupersonenes integritet. Kvale og Brinkmann (2009) konkluderer med at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuene, men at et godt intervju avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet, som går lengre enn til mestring av spørreteknikker, men som også omfatter kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet med hensyn til den sosiale relasjonen mellom meg som moderator og intervjupersonene, samt bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter ved forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Gjennom offentlig forskningsutvalg legges det stor vekt på å beskytte forsøkspersonene. For å beskytte mine informanter fulgte jeg retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* sine forskningsetiske retningslinjer. Jeg meldte mitt prosjekt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg informerte skoleleder og

informantene mine før fokusgruppeintervjuet at prosjektet var meldt inn til NSD, men også selve hensikten med studiet. Jeg forsikret dem om at deres opplysninger kun skulle behandles av meg, og at deres identitet blir anonymisert. Når opplysningene ikke på noe som helst vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste eller krypteringsformel, da er opplysningene anonymisert (Dalland, 2007).

### 3.6 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Dalland (2007) beskriver begrepet *forskningseffekten*. Under intervju har det blitt observert at informantene har gitt svar som de tror intervjueren ønsker å høre. Selve forskningseffekten betyr at de dataene som vi samler inn blir påvirket av det faktum at det foregår en undersøkelse. Jeg følte ikke at mine informanter var opptatt av å gi meg de riktige svarene, men det ble kanskje litt motsatt. De ville få frem utfordringene, og hvordan det påvirker deres arbeidshverdag å ha minoritetsspråklige elever. Dette med tanke på mangel av tid til hver elev.

Det ble litt vanskelig for meg å være helt tro mot grounded theory i analysen. Jeg synes det var vanskelig å kode umiddelbare, korte og definere den handlingen som beskrives av intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette fordi informantene satt sammen i gruppe, de hadde blikkontakt, og de hadde i noen tilfeller litt lange monologer. De fikk kanskje et bekreftende blick fra sidemann, og fortsetter da videre. Så i noen tilfeller blir det flere koder på samme uttalelse fra en og samme informant.

Jeg ser nå i ettertid at jeg kunne med fordel hatt flere informanter. Det var veldig tidkrevende å få til ett prøveintervju i tillegg til selve fokusgruppeintervjuet, derfor slo jeg fra meg flere fokusgrupper. Siden måten å forske på var helt ny for meg tok det langt tid å sette seg inn i selve metoden. For meg ble svakheten lite erfaring, men metoden i seg selv var utrolig spennende, og jeg opplevde at informantene hadde en positiv opplevelse.

Morgan 1997 gjengitt i Brinkmann og Tanggaard, 2010, skriver at en styrke ved fokusgruppeintervju er den sosiale interaksjon som er kilde til data. De forskjellige deltakernes sammenlikninger av erfaringer og forståelse i gruppeprosessene kan produsere kunnskap om kompleksitetene i betydningsdannelser og sosiale praksiser som ellers er vanskelig å få tak på i individuelle intervjuer. I fokusgruppeintervju kommenterer deltakerne

hverandres erfaringer og forståelse. En styrke til som Brinkmann og Tanggaard, 2010 skriver om som også jeg opplevde er hvordan fokusgruppen kan brukes på en god måte til å produsere konsentrert data om et bestemt fenomen.

### 3.7 Oppsummering av metodekapittel

Jeg har i dette kapitlet vist hvordan jeg metodisk har gått frem i forskningsprosessen.

Vitenskapsteoretisk har jeg støttet meg til fenomenologi der jeg har hatt fokus på lærerens erfaring, og har gjennomført et fokusgruppeintervju. Jeg beskriver i dette kapitlet min førforståelse som forsker, mitt metodevalg, informanter, prøveintervju, fokusgruppeintervju og intervjuguide, samt transkripsjon. Jeg har videre gjort rede for analysestrategi og tolkning, validitet og reliabilitet, etiske vurdering og hva jeg mener er undersøkelsens sterke og svake sider.



#### 4.0 Presentasjon av drøfting og funn

I dette kapittelet vil funn fra undersøkelsen bli drøftet opp mot relevant teori. Jeg har benyttet meg av hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Jeg har gått kontinuerlig gjennom frem- og tilbake prosessen mellom deler av intervjuet til helheten (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg har hørt gjennom intervjuet utallige ganger, lest den transkriberte teksten, sett det i lys av teori, og her har jeg gått fra helhet til deler som en del av den hermeneutiske sirkelen.

#### 4.1 Imitasjon og vennskap

Informantene forteller om noen av sine erfaringer når det kommer nye fremmedspråklige elever inn i klassen og hvordan vennskap utvikler seg for denne gruppen elever. Informant 6 ønsker å fortelle om en av sine første arbeidsøkter med 6-åringene som kom fra Afghanistan. De kunne nesten ingenting norsk, og få av dem hadde gått i barnehage. Informant 6 prater selv samme morsmål som elevene, men ønsket ikke å støtte dem på morsmålet, men se hvordan de kunne løse oppgaven selv uten støtte på morsmålet. Oppgaven var at de skulle til legen fordi de hadde en sykdom. «Det morsomme med oppgaven var at elevene en etter en bare ble sykere og sykere. De utfordret hverandre språklig». Informanten så gleden i øynene deres og latteren lå løst da de var kommet godt i gang med oppgaven, på tross av en nervøs og treg start.

En mulig forklaring til hvorfor denne arbeidsøkten gikk så bra kan være måten læreren her har lagt opp arbeidsøkten. Elevene bruker arbeidsmetoden imitasjon. Bruner gjengitt av Wittek (2012) viser i sin forskning hvilke forutsetningene som bør være på plass ved bruk av denne arbeidsmetoden. Læreren viser først, han modellerer, så skal elevene gjøre samme oppgave, jeg kaller det imitere. Før økten begynner vet ikke elevene hvordan arbeidsoppgaven skal gjøres, men de lærer det ved å bli vist det. Informanten forteller videre om den lystbetonte stemningen underveis i arbeidet. For informant 6 var alle forutsetningene på plass, elevene forsto oppgaven, de hadde en klar forståelse av hva målet for undervisningen var, og det lyktes for dem å komme frem til det forventede resultatet, som alltid er læring.

Informant 3 forteller om en elev hun fikk i klassen sin. Eleven var så stille, trivdes ikke og strevde med å finne sin plass blant de andre medelevene. «*Han bare gråt, men via tolk og når jeg kallet foreldrene inn på møte, da fikk jeg vite mer om bakgrunnen*». Eleven hadde fryktelig hjemlengsel. Savnet venner og familie som fortsatt var i Palestina. Læreren beskriver

en elev som trengte tid for å finne sin plass, dette gikk også ut over motivasjon for skolearbeidet. Men når eleven etter hvert fikk venner, begynte på fotballtrening, lærte seg å gå på ski, da så også læreren en klar forbedring i skoleresultatene. Informanten forklarer den faglige utviklingen på følgende måte; *«Da eleven fikk venner, ja da gikk det veldig mye bedre med det faglige. Ja det henger sammen, og den sosiale biten er jo kanskje den aller viktigste å få på plass i begynnelsen. Det skal jo også nevnes at språket kom mer på plass etter hvert også»*.

Flere av informantene har samme erfaring. Informant 4 forteller om en elev som var urolig, både inne i klasserommet og ute i skolegården før hun hadde funnet sin plass. Eleven klarte ikke å følge med undervisningen i timene, vandret rundt og rørte på de andre elevenes bøker. Dette førte til at eleven ble ganske ensom ute i friminuttene. Læreren beskriver en ond sirkel, men de klarte å bryte den; *«Så nå når hun har funnet sin plass, så har hun mange venner som hun ikke hadde før. Før var hun så vidløftig, men når hun plutselig dalte, så sto de andre barna egentlig i kø for å være sammen med henne»*. Jenta informant 2 beskriver er en jente som først prøver å markere seg, men så lærer hun at den atferden hun viser mot de andre gjør henne venneløs, hun må endre på egen atferd for å få venner. Læreren beskriver at hun «dalte», hun roet seg, og da sto de andre barna i kø for å være venn med henne. Denne eleven lærte ikke bare av sin egen atferd, men også av de andres. Det kan tyde på at hun har observert hvordan de andre barna lekte, og hva som krevdes for å få innpass i elevgruppen.

Banduras teori og observasjonslæring kan være med på å forklare opplevelsene noen av informantene beskriver og man kan se at eleven retter *oppmerksomheten* mot det som virker interessant, for eksempel skyting i fotball, eleven ser på de andre elevene, *modellatferd*, gjentar det som de gjør, etterligner, får *motivasjon* fordi han vil bli like god som de andre i fotball og han etterligner andres atferd og lykkes (Imsen, 2014). Når denne eleven opplever å lykkes ønsker han å lære mer. En selvutviklede spiral med læring, og lærerne forklarer det med at elevene lykkes med læring fordi den sosiale biten er på plass. Gjerne flere forskere som sier noe om det samme

## 4.2 Flerkulturelle skoler

Skoler som har minoritetsspråklige elever omtales ofte som flerkulturelle. Dette av både lærere og skoleledere. Mine informanter sier selv de jobber på en flerkulturell skole. Dette fungerer som en karakteristikk og brukes sannsynligvis fordi det skal fortelle noe om skolen, og å informere om at en del av skolens elever er minoritetsspråklige (Hauge, 2014). Hauge har gjennom sin forskning besøkt flere skoler der lærerne omtaler skolen som flerkulturell samtidig med at elevenes manglende mestring av norsk oppleves som problematisk. På mange av disse skolene oppleves det som et problem at elevenes kompetanse ikke er tilpasset skolens tilbud, elevene mangler relevante ferdigheter, og det settes i verk kompensatoriske tiltak (Hauge, 2014). Den skolen som jeg har besøkt og som mine informanter jobber på har et tilbud på 5 timer med særskilt norskopplæring, resterende tid av skolehverdagen er elevene i ordinære klasser. Undervisningen bør tilpasses, og en av informantene har beskrevet undervisningssituasjon med tanke på særskilt norskopplæring på denne måten;

*«Det føles som en dråpe i havet de fem timene jeg har elevene her på særskilt norsk. Spesielt vanskelig synes jeg det er for de som har kommet litt i gang og som gjerne vil ha mer hjelp og som dessverre ikke har det store utbytte av ordinær undervisning fordi de er kommet for kort i sin språkutvikling. Vi er en skole som har minoritetsspråklige elever, men vi ser ikke helt hvordan disse elevene kan bidra til mangfoldet. Det er alt for mye fokus på språkinnlæring og måloppnåelse».*

Bjørnsrud (Bachman og Haug, 2006) har i sin forskning pekt på at muligheten for tilpasset opplæring blir nedtonet i grunnskolen dersom felles nasjonalt lærestoff blir for omfattende og detaljert. For at elevene skal få et likeverdig tilbud må læreren inneha kompetanse til å ivareta alle elevene på en slik måte at det blir en balansegang mellom elevenes erfaring og det lærestoffet som skal være felles for alle. Informantene peker på noe av det samme som Bjørnsrud, etter L97 og K06 er målstyring og dokumentasjon mye mer vektlagt, og det kan være med på å forklare hvorfor noen skoler mislykkes, og bruker tid på kompensatoriske tiltak med fokus på språkinnlæring og måloppnåelse. Informantene mine tenker på skolen som en lærende organisasjon, og de er tydelig på at det må en endring til for at de skal føle seg som en del av en vellykket flerkulturell skole.

### 4.3 Forberedelser når det kommer en ny elev

Informant 2:

*«Vi tar alltid en runde med informasjon til elevene før den nye eleven kommer. Vi prater om nasjonalitet og hvordan det er å komme som ny i klassen. Jeg forbereder også elevene på hvordan man skal ta imot en ny elev. Kanskje fortelle litt om flyktning, hvis det er en flyktning som kommer, hvordan situasjon kan være når man er flyktning, uten direkte å fortelle om den nye eleven. Det er viktig for meg at elevene i klassen er forberedt, på den måten er også jeg forberedt, og elevene har mer takhøyde for den nye eleven».*

Informant 3:

*«Jeg tenker også på hvor viktig det er å snakke om å prøve å sette seg inn i samme situasjon, at du kommer til et land der du ikke kan språket, ikke har noen mulighet til å forstå hva som blir sagt i klasserommet».*

Informant 2:

*«Jeg ønsker å påpeke en utfordring som vi har hatt, nemlig at det plutselig bare har kommet en ny elev, du får beskjed dagen før eller i verste fall sammen dag. Før vi fikk innføringsklasse vil jeg si at hele opplegget rundt minoritetsspråklige elever var «rakkadis». Nå er jeg glad for at vi har kommet mye lengre, vi får i dag tid til å ta oss av både elever og foreldre. Det første møtet blir noe helt annet enn når de bare dukker opp utenfor klasseromsdøra».*

Her vil jeg se mer på mikrosystemet. Her er situasjoner rundt en elev der primærpersonene, foreldre og pedagog inngår i positive og gjensidige utviklende samhandlinger for eleven. Her er signifikante personer i samhandling for elevens utvikling (Haugen, 2006). Informantene beskriver en situasjon som tidligere ikke lot dem få forberede seg godt nok før en ny elev kom. De fikk bare eleven på døren uten forvarsel. Ser vi dette opp mot læring gir det en uheldig start. Fillmore viser til tre typer prosesser som er aktuelle ved andrespråklæring, sosiale, språklige og kognitive av natur (Berggren og Tenfjord, 2009). Jeg viser kun til prosessen, sosiale. Med sosiale prosesser viser hun til de gjensidige tiltak mellom lærere og elev, de bygger opp en relasjon der det skapes motivasjon for læring og anledning til å lære (Berggren og Tenfjord, 2009). Hvis en elev bare dukker opp så mister læreren muligheten til å forberede seg, hvordan skal læreren møte denne eleven når læreren ikke har noe informasjon i forkant? Det er svært uheldig med et slikt utgangspunkt. Jeg ønsker videre å se på hvordan

informantenes informasjon knyttes opp til forskning om nærmeste utviklingszone og drøfte motivasjon for læring og elevens sosiale status. Informantene har opplevd forskjellig her.

Informant 4:

*«Jeg har hatt veldig fine overgangsmøter, så jeg som lærer har fått kommet inn når elevene har møtt skolen for alle første gang. Jeg har fått tid sammen med eleven og foresatte med tolk. Det er så viktig, for når du møter eleven første skoledag for undervisning, da er du fri for den tolken. Så jeg har opplevd det som veldig positivt å få møte foresatte med eleven før eleven begynner. Da har jeg også hatt muligheten til å ta med meg eleven til klassen for å hilse på, mens foresatte får snakke videre med norsk 2 temaet om mere formelle ting. Jeg har også da hatt muligheten til å få et innblikk i elevens skolegang fra før, og forelderens bakgrunn».*

Et godt skole-hjem samarbeid er viktig for en velfungerende skole. Scheie (Gjengitt i Hauge, 2013) peker i sin forskning på viktige momenter som at foreldre og elever med innvandrerbakgrunn skal oppleve å bli involvert og myndiggjort, for at dette skal skje må samarbeidet mellom hjem og skole bygge på likeverd og gjensidig respekt. Skolen kan initiere og invitere til samarbeid og vise ved handling at de respekterer foresattes posisjon som ansvarlige for sine barns utdanning. Lærere og skoleledere må vise respekt både i ord og handling, slik at de oppleves som troverdige av den andre parten.

Informant 4:

*«Jeg tenker at det dere sier –skole- jeg har samme erfaring, men jeg tenker at det starter før læring, at det begynner med det sosiale. Har du ikke funnet din plass sammen med de andre elevene i elevgruppen, så er du heller ikke klar og åpen for å ta inn over deg læring. Det ser jeg når jeg tar imot nye elever etter at skoleåret har startet, det første de gjør er å prøve å finne sin plass, og da er det min oppgave som lærer å se til at de finner sin plass. Da må jeg legge til rette for at dette skjer eventuelt i uteskole, friminutt, ja i det hele tatt, og når dette er på plass, ja da kommer læringen».*

Informant 4 er inne på noe som er viktig for livet i klasserommet. Wittek (2012) påpeker at som lærer er en av dine primære oppgaver og «å bygge broer» mellom relevant kunnskap og det eleven har bruk for her og nå. Mellom kulturell kontinuitet og individuell kreativitet og mellom de ulike læringsbanene som utspiller seg i klasserommet. I lys av de sosiokulturelle perspektivene har læreren her gjort seg den erfaringen at hun/han ser at det må legges til rette for den nyankomne eleven sosialt før man kan ha store forventninger til læring.

Øzerk (2007) legger vekt på sosiale og affektive strategier. De sosiale strategiene handler på den ene siden om hvilke sosiale ferdigheter barnet har utviklet for deltakelse i det sosiale miljøet i klassen og skolen. På den andre siden styrker barnet sine sosiale ferdigheter ved aktiv deltakelse på sosiale arenaer. Informanten beskriver her hvordan han/hun som lærer legger til rette for at elevene skal finne sin plass. Ser man dette i forhold til tilpasset opplæring bør læreren videre jobbe med at eleven får et bevisst forhold til sine kognitive strategier i sosiale situasjoner.

#### 4.4 Foresatte med forventninger til sine barn

Informant 1:

*«Jeg er lærer på femte trinn, og de er veldig motiverte, de elevene som har foreldre som er motiverte for skole. Det er noe av det jeg ser sterkest, at foreldre som er veldig engasjerte, og er opptatt av at barna skal klare seg, er også de elevene som blir fulgt opp hjemme i forhold til at det blir stilt krav til dem. De må lese, de må skrive, og jeg ser at de har et mer indre driv, fordi de ønsker å bli til noe. I mye sterkere grad enn norske elever, er min erfaring. Så har jeg også opplevd minoritetsspråklige elever fra vestlige land som ikke har hatt samme driven, der var det helt motsatt, lite push hjemmefra. Opplever at elever som kommer fra Asiatiske land, den delen av Russland, Afghanistan, Iran, der er det veldig fokus på at skole er noe viktig, og det slår veldig positivt inn for elevens motivasjon».*

Informant 3:

*«Ja, det er jo også noe som motiverer deg som lærer, å gi litt ekstra tilbake til dem som du vet er ekstra interessert, som du sier, du vet at hvis du gir de der hjemme et tips om for eksempel nettressurs, så kommer dem med tilbakemeldinger på at ja, vi var inne på den siden du sa, vi var på biblioteket og lånte den boken du anbefalte, så ja, interessen på foresatte hjemme er utrolig viktig for mange av de minoritetsspråklige elevene».*

De sentrale faktorene innenfor den sosiokulturelle teoriretningen er i første rekke de holdninger og verdier som foreldrene besitter. Det er den kulturelle og miljømessige helheten som den unge vokser opp i (Haugen, 2006). Som informant 1 her forteller, hun opplever at engasjerte foreldre gir engasjerte barn. Dette gjelder nok ikke bare de minoritetsspråklige, men også generelt for alle elever. Haugen påpeker at barnets egenart eller forutsetninger ikke er uvesentlig, men det er samspillet mellom den unge selv og de mange påvirkningsfaktorene

i elevens oppvekstmiljø som denne teoriretningen er interessert i å forklare. Flere av informantene begynner å forklare hvordan de begynner å bygge en sosial relasjon med minoritetsspråklige elever når de er nyankomne.

Informant 2:

*«Jeg får stadig vekk nye elever, jeg var faktisk på møte i dag og skal få en ny elev. I dag hadde jeg møte med far. Jenta har aldri gått på skole før. Hun kan ikke lese eller skrive på sitt språk, men far har utrolig høye forventninger til henne. Nå skal hun få begynne på skolen, han håper hun får begynne å lære å lese og skrive fort. Noen ganger føler jeg at foresatte tror vi har en trylleformel. Jenta gleder seg veldig til å begynne på skolen, så jeg håper ikke at forventningene blir for store, og ikke minst at far har for store forventninger til henne. Jeg er også bekymret for bakgrunnen til denne jenta. Hun kom hit alene sammen med far, hun har vist aldri møtt sin mor, og det er det sikkert en sorgprosess rundt. Nå har hun bare far, ja det er en kjempeutfordring jeg sitter med».*

Teorien til Vygotsky, sosiokulturell teori, der sosial samhandling og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosessen står sentral kan være med å sette det som informant 2 forteller her inn i en større sammenheng. For hva betyr fars forventninger for eleven? Sosiokulturell teori prøver å se utvikling som en prosess hvor vi fra begynnelsen av er ett med kulturen, men hvor individualitet og selvstendighet er noe som utvikler seg gradvis som følge av læring (Imsen, 2014). Eleven har her en far som har enorme forventninger til henne. I fars øyne får hun den store muligheten til skole, læring og et godt liv. Sosiokulturelle perspektiver ser på læring nettopp på hvordan det sosiale felleskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barnets utvikling og læring (Imsen, 2014). Informant 2 tenker også på sin egen rolle som lærer, og sitt ansvar. Hvordan virkelighetsorientere far? Forklare far at eleven ikke er klar til å begynne med lese- og skriveopplæring før hun har fått utviklet et visst muntlig språk. Vygotsky hadde synspunkter på opplæring av fremmedspråk. Han trakk fram morsmålet som viktig, for å lære et fremmedspråk må eleven ha nådd en viss modning i utvikling av morsmålet (Imsen, 2014), så her kan far bidra som en stor ressurs for sitt eget barn. Sosiokulturell teori legger vekt på at læreren legger til rette for læring, og da foregår det et gjensidig samspill mellom individet og miljøet som omgir eleven. Omgivelsene påvirker eleven, og eleven blir i likhet i stand til å påvirke omgivelsene (Berggren og Tengfjord, 2009).

#### 4.5 Samarbeidet mellom hjem og skole

Informant 4:

*«Vi som jobber på 6-årsbygget bruker norsk 2 lærerne som er to språklige for alt de er verdt. Så når det kommer en foreldre innom, ja da henter vi dem slik at dialogen går bra. Jeg synes de minoritetsspråklige foreldrene er mye flinkere til å komme innom enn de norskspråklige foreldrene. Det kan jo komme av at de norske barna går på SFO, så da ser vi nesten ikke foreldrene. Ofte har jeg et tettere samarbeid med de minoritetsspråklige foreldre for jeg møter dem oftere, det er mye positiv vilje altså i det å møte oss på skolen».*

Informant 1:

*«Det er også min erfaring at de kanskje kommer oftere innom, vi har også invitert til lunsj eller sånn så da har elevene fått opplevd å få foreldrene med på skolen. Da opplever jeg at de kommer, og de har telefon og jeg har sagt, ring meg eller send melding, ja uansett når tid på døgnet det måtte være, det er greit, men utfordringen er foreldremøter. De kommer ikke på foreldremøter. Jeg har en mor som til dags dato aldri har kommet på et eneste foreldremøte, men jeg har kontakt med henne på telefon, møter henne på butikken og prater med henne der, blir kanskje litt viktig å bruke de arenaene du møter dem på. Det er jo en veldig belastet familie, så man må kanskje legge lista litt etter hvordan situasjon er for de ulike minoritetsspråklige og ha forståelse for ulike situasjoner, så for meg fungerer det veldig godt på telefon, for de mestrer en viss grad av norsk, så jeg har ikke behov for tolk. Nå skal det også sies at hvis jeg ber dem komme innom, da gjør de det, men foreldremøter styrer de unna. Tror de føler det litt vanskelig med at de ikke forstår alt som blir sagt».*

Informant 4 og informant 1 kommer med sine erfaringer om samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Jeg ønsker å se koble dette til Bandura sine tre faktorer som er viktig når det kommer til barns læring. 1.ytre atferd, 2.personens indre og følelsesmessige egenskaper og 3.de sosiale omgivelsene (Imsen, 2009 og Berggren, Tenfjord, 2009, Øzerk, 2007). I Norge står foreldremandatet sterkt i vårt lovverk (lovdata.no). Foresatte sitter inne med nyttig informasjon om eleven. Samtaler med foresatte kan skaffe lærere nyttige informasjon om elevenes hjem, oppvekstsituasjon, aktivitetssituasjon og interesser. Der foresatte ikke kan kommunisere med lærerne er tospråklige lærere en viktig ressurs for skolen og et viktig bindeledd mellom nyankomne innvandrerfamilier og lærere/skolen. Informant 1 beskriver tydelig hvor viktig det er å benytte seg av de arenaer som byr seg på skole-hjem



samarbeid. Jeg mener at informanten her er med på fremme elevenes læring ved å samarbeide og fokusere på skole på de møtepunktene han/hun har med de foresatte. Uformelle møter er kanskje enklere for fremmedspråklige foreldre å forholde seg til, når møte blir satt i en ramme som et foreldremøte er, er det kanskje lett å forstå at det blir vanskeligere for dem å forholde seg innholdet i møtet.

Informant 4:

*«Jeg opplever også et godt skole-hjem samarbeid. Vi har for eksempel fast samtale på 1.trinn rundt matpakke, uteklær, lekser. Jeg har også fokus på at lekser skal være en øvelse av noe barnet kan, det skal ikke være noe nytt som barnet trenger hjelp til, og jeg har sagt til foresatte som er analfabeter, dere skal ta tiden, se på klokka. I 15 minutter hver dag skal du se til at ditt barn jobber med skolearbeid. Du behøver ikke å hjelpe dem med skriving, til lekser, jeg sender ikke med noe hjem som jeg ser at eleven trenger hjelp til, jeg er litt der».*

Informant 1 og 4 beskriver at deres oppgave er mer enn å tilrettelegge, elevene bør veiledes og bli assistert, men senker lærerne her målene og kravene sine til de minoritetsspråklige foreldrene (Hauge 2014, Wittek 2012, Engen 2007, Vygotsky 1987 og Øzerk 2007)?

Her oppstår det en diskusjon mellom de ulike informantene i fokusgruppen, jeg gjengir så godt det lar seg gjøre;

*Informant 3: «Ja så da veileder du foresatte i den retningen, at de ikke har noen annen oppgave enn å ta tiden?»*

*Informant 4: «Ja, for det handler jo også om og ikke sette foreldrene i ei «klemme». Jeg opplever jo at de fleste gjør så godt de kan».*

*Informant 3: «Men det som du sier er et enkelt tiltak i første og andre klasse, det er ikke like enkelt fra mellomtrinnet, for de leksene som de har med seg hjem da holder de et annet nivå, men det kan jo hende at det er like greit ...»*

*Informant 4: «Jeg tenker at det kommer inn under tilpasset opplæring, og har du et annet språk og ikke forutsetninger for å forstå, så må vi tenke annerledes i forhold til lekser, for jeg har vært på mellomtrinnet også, og jeg tenkte også da på hva jeg forventet at de skulle komme tilbake med på skolen etter lekser».*

*Informant 3: «Ja, forventning».*

*Informant 4. «Det er en ting hva de klarer å gjøre i klasserommet når jeg er der, en annen ting er hva de klarer hjemme».*

Tilpasset opplæring betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun faktisk kan klare å nå. Den norske skolen har som målsetting å være en inkluderende skole som skal gi alle elever en tilpasset opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger for læring, interesser og behov (Læreplanens generelle del, stortingsmeld 16 ... og ingen sto igjen, HiV forskningsrapport nr.62 og Backman og Haug 2006). Tilpasset opplæring er opplæringsmål som elevene faktisk kan nå.

Over har informant 4 funnet en løsning på hvordan han/hun løser oppgaven lekser. Informanten har gjort en vurdering av hvor mye foresatte kan bidra med, og tilpasset leksene etter det. Informanten viser tydelig at det er forskjell på den tilpasningen som skjer i klasserommet og den tilpasningen som skjer hjemme. Her ønsker jeg igjen å understreke Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, *avstanden mellom det eleven mestrer på egen hånd og det eleven mestrer med støtte fra en mer kompetent person, er elevens nærmeste utviklingszone* (Vygotsky 1987, Øzerk 2007). Informantene gjør en vurdering på hva som skal være skolens oppgave og hva som er foresattes, men kan det tyde på at informantene undervurderer de oppgavene som minoritetsspråklige foreldre kan gjøre? Har informantene prøvd ut flere typer lekser, er det det beste for elevene at foresatte ikke blir utfordret på skolearbeid hjemme. Forskning (Tonne og Palm, 2015) viser til at for å oppnå kompetanse i et nytt språk er det viktig med støtte på morsmålet. Her kan foresatte være en uvurderlig ressurs i forhold til innlæring av nye begreper. Hvis man ser på dette i et systemperspektiv er det ikke bra hvor minoritetsspråklige foreldre blir undervurdert i forhold til hvilken ressurs de er for sitt eget barn.

## 4.6 Motivasjon

Informant 1:

*«Jeg har en litt annen utfordring, for jeg har to elever som er fra samme kontinent, Afrika, og før vi fikk den nye gutten så var de andre guttene veldig gira. De gledet seg veldig, spesielt en av elevene som også kommer fra Afrika. Men etter en uke ble det fullstendig kræsje. Slik jeg observerte det fra utsiden så var det slik at de to som hadde gledet seg mest og den nye var fryktelig lik, de fant på like mye tull og tøys begge to, så det ble ja, det ble nesten som en konkurranse fordi de va to som møtte sin likemann, så det var der det skar seg fullstendig. Det var en forferdelig prosess, det gikk faktisk så langt at det ble en mobbesak ut av det før vi fikk snudd det. Under hele denne prosessen merket jeg ingen forskjell på motivasjon for læring. Så det er ikke slik at det er alle elever jeg merker det på, om de har en plass i gruppa eller ikke. For noen er dette kjemp viktig, men for andre er det faktisk mindre viktig, alt etter hvem de er som personer. For han nye gutten som kom merket jeg ikke endring på lærevilligheten hans tross situasjonen rundt, med mye bråk og urolig oppstart. En annen elev jeg hadde, der var det motsatt igjen, der spilte psyken veldig inn, og det var hverdagen som spilte «alfa-omega» om hvordan skoledagen ble, så det er veldig forskjellig ...».*

Informant 5:

*«Vi har jo flere ganger fått beskjeder om elever som har problemer i det landet de har bodd i tidligere. Det kan være alt fra atferd til faglige utfordringer. Så kommer dem til oss og er verdens triveligste elever, og vi sitter litt å venter på den «bomba», men den kommer aldri. Opplever at de er kjempemotiverte for å lære, kjempemotivert for å gå på skolen, oppfører seg eksemplarisk og lærer mye».*

Informant 3:

*«Ja, en ny start kan være en veldig positiv ting for dem. Det er også viktig å ta med at det er stor forskjell på arbeidsinnvandring og flyktninger».*

Informant 1 beskriver her situasjonen til flere av de minoritetsspråklige elevene som han/hun har vært kontaktlærer for. Motivasjonsfaktorer og hvordan faglig tilpasning kan være en viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter som man har erfaring med og som gir forventning og mestring (Bandura, 1997 gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Informant 4 har ikke de samme erfaringene som informant 1. Læreren her har erfart begge deler, at det sosiale må på plass før læring kan skje og at det ikke har noen sammenheng. Kan

vi her dele på de ulike motivasjonsfaktorene? Motivasjon kan ikke observeres direkte, det er en følelse eller en opplevelse som elevene har (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Maslow legger frem en enkel teori, men den har et komplisert samspill. Atferd må alltid ses i sammenheng med situasjon den utspiller seg i. De elevene som informantene beskriver over, som ikke er klar for å ta inn over seg læring før det sosiale er på plass vil slik jeg tolker det være drevet av det som Maslow beskriver som behovet for trygghet og sikkerhet (Imsen, 2014). Skaalvik og Skaalvik (2011) bekrefter samme funn i sin forskning. En elev som ikke føler seg trygg kan oppføre seg på mange måter, melde seg ut, være vel aktiv, men uansett atferd, det disse elevene har til felles er at det skjer ikke læring før behovet for sikkerhet, stabilitet og beskyttelse er på plass. Informant 5 og 3 beskriver elever som har problemer i sitt hjemland, så trenger de en ny start. En ny start med trygghet. Når dette er på plass, vil et nytt behov melde seg, behovet for kjærlighet og sosial tilknytning (Imsen, 2014). Informant 1 beskriver eleven som ikke har behov for sosial trygghet, eleven er så trygg på seg selv, men så beskriver informanten om en annen elev der det sosiale var alfa omega. Maslows begrunnelse for behovet for kjærlighet og sosial tilknytning er forankret i en enkel begrunnelse, mennesket er rett og slett et sosialt vesen. Behovet springer ut når et menneske har en følelse av trygghet (Imsen, 2014). Den forklaringen kan hjelpe pedagogene godt på vei. Det finnes selvsagt de elevene med unntak, men når en elev er helt avhengig av at det sosiale er på plass, venner, aksept før læring, kanskje da kan man tenke at eleven ellers er trygg.

Jeg ser en tendens i min undersøkelse til at informantene deler motivasjon til indre, der eleven er selvdreven, har en egeninteresse for læring, så deler de i den andre gruppen der elevene tar inn alt som skjer rundt seg, det tar fokus vekk fra læring. De er avhengige av at de sosiale rammene er på plass før læring kan skje. En tredje tendens som informantene legger vekt på er foresattes rolle. Jeg kommer tilbake til dette senere i drøftingen av funn og analyser.

Informant 5:

*«... Jeg hadde en jente som kom til meg, hun gikk på ungdomsskolen, og de skulle ha prøve. Kontaktlæreren hadde sagt til henne at hun også skulle ha prøven, men at hun skulle få prøven på forhånd slik at hun kunne få forberedt seg. Men som så ofte skjer for denne eleven, og for flere av dem jeg har er at stoffet er for vanskelig. De har ikke begrepene til å forklare hvem «Napoelon med sin hær» var. Jeg som lærer blir så fortvilt også, fordi jeg ser at denne jenta er sluttet å ta utfordringer, hun tenker med en gang, dette er for vanskelig, dette mestrer jeg ikke. Jeg har flere ganger dratt hjem med vondt i magen for denne jenta og flere av*

*elevene. De kom til skolen med så store forhåpninger, og de har fortsatt motivasjon, men de tenker så fort at de ikke mestrer, og dermed gir opp».*

Ser man på dette utsagnet vil man se at over tid vil en slik tenkemåte virke nedbrytende på vedkommende sin motivasjon for videre skolearbeid, selvoppfatning og psykiske og fysiske velvære for øvrig. Tiltaksmessig bør man som lærer i disse tilfellene få elevene til å tenke mer positivt, det vil si å bryte med denne uheldige måten å årsaks forklare (attribuere) sine handlingsresultater på (Haugen, 2006). Informanten beskriver at jenta har mistet troen på seg selv, hun gir opp før hun har begynt. Jeg vil også påstå at læreren ikke har tilpasset opplæringen til denne eleven. Opplæringen er ikke tilpasset elevens nærmeste utviklingszone, og temaet er tydelig utenfor elevens rekkevidde og alt for utfordrende. Eleven er overlatt til seg selv, og det virker nedbrytende og fører dermed heller ikke til god opplæring (Øzerk, 2007). Videre kan det se ut som elevens forventninger til læring ikke er tilstede, eleven har mistet motivasjon for denne type oppgaver, og har dermed mistet motivasjonen og troen på at dette er oppgaver som hun kan mestre.

Informant 1:

*«Jeg har opplevd noe av det samme som du beskriver (informant 5). Jeg får litt vondt i magen av å tenke på det. Elever kommer med oppgaver som de skal løse hjemme fra kontaktlærer. Jeg ser jo med en gang at elevene har ingen forutsetninger for å løse oppgavene, hjemme er det heller ingen som kan hjelpe dem. Blir som å reise 14-dager til Spania og alle forventer at du kan flytende spansk når du kommer hjem».*

I det informant 1 forteller kommer det helt klart frem at kontaktlæreren ikke har tatt høyde for elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1987). Det kan tyde på at læreren vet lite om hvor langt eleven er kommet i utviklingen av grunnleggende ferdigheter (lytte, forstå, uttrykke seg, lese, skrive og regne). Her kan man anta at læreren har lite informasjon om elevens forkunnskaper innenfor temaområdet. Øzerk (2007) bekrefter samme funn i sin forskning, at det å ha kjennskap til elevens interesser, hobbyer, livssituasjon hjemme og blant venner kan lette lærerens jobb med å legge opp opplæringsaktiviteter som er motiverende for elevene.

## 4.7 Tilpasset opplæring

Informant 1:

*«Det er et krav om tilpasset opplæring uansett, skal de mestre en eksamen eller ting, så må dem mestre, for målene måler ikke innsats, men hva du faktisk kan av kunnskap. Jeg har tidligere erfaring med å være mattelærer i en syvende klasse, og der var det enormt mange minoritetsspråklige som slet veldig med faget. Der startet jeg leksehjelp, og hadde en dag i uken etter skoletid. Det var veldig nyttig. Erfaringen jeg gjorde meg var at eleven slet med det språklige, ikke nødvendigvis med det matematiske, det faglige. Jeg mener at jeg i min lærerjobb har plass og tid til leksehjelp en gang i uken, og jeg har klart å tilpasse det slik at jeg ikke har trengt å sitte lenge etter arbeidstid. Jeg mener alle lærere bør kunne tilby dette hvis de ikke klarer å tilpasse leksene på en annen måte slik at hjemmet kan delta. For de foresatte opplever jeg det likt, det handler ofte om det språklige og ikke om det faglige innholdet, da tenker jeg spesielt på matematikkfaget».*

Tilpasset opplæring handler om at lærerens undervisningsmetoder er tilpasset elevenes læreforutsetninger, det gjelder også elevenes kulturelle og motivasjonsmessige forutsetninger. Differensiering handler om å planlegge og å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene opplever å bli utfordret ut fra sine forutsetninger (Scheie, 2014). Informanten her så også de minoritetsspråklige elevenes særegne behov, for både å lære språk og fag (Palm, 2015, Engen, 2007).

Informant 5:

*«Ja, det handler jo om språk og begreper. Jeg fikk en fin oversikt som svenskene har laget. Det er en liten mappe med matematiske ord og begreper som er oversatt til mange språk. Jeg brukte den til en arabisk elev, før satt han mest å så ut av vinduet, men nå regner han matte så det hylter etter. Eleven selv ble jo så glad at han holdt på å hoppe i taket».*

Informant 1:

*«Ja, og denne utfordringen møter vi hos mange elever, om de er norske eller ikke. Matematikk er jo et eget språk, og hvis du ikke skjønner det her språket så ramler du fort av, og mister motivasjon».*

I en drøfting av ulike tradisjoner i undervisning og læring viser Hauge (2014) til at det har vært fruktbart å skille mellom en vid og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen handler om tiltak som særlig retter seg mot enkeltelever gjennom for eksempel individualisering eller nivåddifferensiering, mens den vide forståelsen handler om hvordan arbeidet er lagt opp i fellesskapet. Berggren og Tenfjord (2009) framhever at begge forståelsene har sin plass i opplæringen av språklige minoriteter. For å unngå at tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for flerspråklige elever blir avhengig av enkeltlæreres kompetanse og vurdering, er det nødvendig å trekke inn mangfoldsperspektivet i hele organisasjonen og skolekulturen. Teorien innenfor andrespråksforskningen er sammensatt og kompleks (Engen,2007), spesielt når man ser på hva som forventes av lærere innenfor tilpasset opplæringen. Det er mange fag i norsk skole, og elevene har ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (Bachmann og Haug, 2006). Når det i tillegg til mange ulike fag også er veldig mange kompetansemål innenfor hvert fag, kan det bli en jungel av opplæringsmål for alle elevene. En skole som er orientert både på elevenes individperspektiv og systemperspektiv når de snakker om tilpasset opplæring vil ifølge meg holde et riktig fokus når hver pedagog skal prøve å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Oppsummering av funn og analyser vil jeg presentere i neste kapittel.

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

I oppsummeringen presenterer jeg resultater og sentrale funn av undersøkelsen. Det har hele veien dreid seg om å lete frem kunnskaper som belyser min problemstilling slik at jeg og eventuelt andre interesserte lesere kan forstå den bedre. Jeg ønsker at min masteroppgave kan være med på å bidra til bedre læringsbetingelser for de elevene jeg har hatt fokus på. Ifølge Skogen 2005 er det særlig to skolepolitiske faner i Norge, *en inkluderende skole og tilpasset opplæring*. Fanene kan virke uoppnåelige, men med et ønske om å arbeide frem mot dem, kan det skje en kontinuerlig forbedring av læringsbetingelsene for barn (Fuglseth og Skogen, 2006). Gjennom arbeidet har jeg prøvd å være bevisst min forforståelse av temaet. Fokuset har vært å legge vekt på grundighet, nøyaktighet og ærlighet gjennom hele arbeidet.

All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forforståelse. Jeg har gått i dybden på mine problemstillinger, og hele veien har jeg prøvd å ha en helhetsforståelse (Johannessen, 2010).

I denne studien har jeg tatt for meg følgende problemstilling;

### ***Hvordan tilpasser lærere opplæringen for minoritetsspråklige elever?***

Dette ga meg følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan man holde den faglige motivasjonen oppe hos eleven når man driver andrespråklæring?*
- 2. Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever?*
- 3. Hvilke erfaringer har lærere med å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?*

Formålet med denne studien var å forstå bedre hvordan man kan drive tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, og hvordan lærere forholder seg til elevenes foresatte og i hvor stor grad motivasjon og sosial relasjon er to viktige faktorer når lærerne planlegger undervisning. Jeg vil nå prøve å besvare min problemstilling og mine forskerspørsmål.



## 5.1 Hvordan tilpasser lærere opplæringen for minoritetsspråklige elever?

I gjennomgangen av det transkriberte intervjuet oppdaget jeg raskt noen elementer.

Informantene var engasjerte, og de fokuserte mye på hele eleven når de skulle beskrive hvordan de tilpasser sin opplæring. Fra hjemmeforhold til elevens læringsmiljø på skolen.

Informantene er opptatte av at elevene skal føle mestring i opplæringssituasjonene. Når de planlegger undervisningen forsikrer de seg om at elevene forstår oppgavene, og at de skal få opplevelsen av å lykkes. De ser hele tiden potensialet elevene har av å lære av hverandre og med hverandre (Skodvin, 2001, Wittek, 2012, Bandura 1986, Imsen, 2009). Informantene påpeker at minoritetsspråklige elever har særegne behov for både å lære språk og fag (Palm, 2015, Engen, 2007):.

Informant 1 er tydelig på hva hun/han mener tilpasset opplæring er; *«det er et krav om tilpasset opplæring uansett, skal de mestre en eksamen eller ting, så må dem mestre, for målene måler ikke innsats, men hva du faktisk kan av kunnskap»*. Denne læreren begynte med leksehjelp etter skoletid. Scheie, 2014 skriver at tilpasset opplæring handler om at lærerens undervisningsmetoder er tilpasset elevens læreforutsetning. Differensieringen handler om hvordan læreren planlegger og å tilrettelegger undervisningen slik at alle elevene blir utfordret ut fra sine forutsetninger. Informant 1 synes det var like viktig å være tilstede for å hjelpe elevene gjennom leksene utover skoledagen. Ser man begrepet tilpasset opplæring gjennom en vid forståelse handler det om hvordan læreren tilpasser undervisningen i fellesskapet, mens den smale forståelsen retter seg mot enkeltelever og for eksempel individdifferensiering (Haug 2012). I min undersøkelse synes jeg informantene hele tiden så begrepet tilpasset opplæring gjennom en smal forståelse. De fokuserte på enkeltindividene og lite på fellesskapet og hel klasse. Det kan tyde på disse lærerne jobber med med individperspektiv, og at skolene de jobber på burde jobbe mer kollektivt med dette. Det er mange fag i norsk skole, og elevene har ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (Bachman og Haug, 2006).

## 5.2 Hvordan kan man holde den faglige motivasjonen oppe hos eleven når man driver andrespråklæring?

Informantene kom med informasjon om hva som ligger til hinder for faglig motivasjon. Minoritetsspråklige elever har ulik bakgrunn, og for noen elever lykkes ikke læring og motivasjon før de er sosialt veltilpasset, først da kan man se motivasjon til å lære et nytt språk. Videre la informantene stor vekt på foresattes rolle når det kommer til motivasjon. Informant 1 og informant 3 viser til sentrale faktorer der holdninger og verdier som foresatte besitter som er av avgjørende faktor for elevenes motivasjon. Informantene hevder at dette ikke bare gjelder de minoritetsspråklige elevene, men også majoriteten (Haugen, 2006, Øzerk, 2007). Videre viser informant 1 om motivasjonsfaktorer og hvordan faglig tilpasning kan være en viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter som gir forventning om mestring og gir mestring (Bandura, 1997 gjengitt i Skaalvik og Skaalvik, 2011). Et viktig poeng som Bandura har er at motivasjon kan ikke observeres direkte, det er en følelse eller opplevelse som elevene har. Slik ser jeg at informantene også forklarer motivasjon. De elevene som har en egeninteresse for læring, de har også større motivasjon, mens de elevene som tar inn alt som skjer rundt seg tar fokus vekk fra læring og de mister motivasjon.

Informant 5 kommer med opplevelser som hun/han har opplevd med ungdomsskoleelever. Vygotsky (1988) fokuserer på avstanden av det eleven mestrer på egen hånd og det eleven mestrer med støtte fra en kompetent voksen. Når elever får lekser som de ikke mestrer over tid virker dette nedbrytende og elevene mister sin faglige motivasjon. Informanten ser på dette som en utfordring at enkelte lærere ikke jobber tett nok på minoritetsspråklige elever til å se hva eleven mestrer og ikke. Når kontaktlærer eller faglærer gir lekser som ligger over mestringsnivå til både eleven og de hjemme virker dette mot sin hensikt og man får en negativ faglig utvikling (Haugen, 2006).

Informantene hadde god kunnskap og tydelig skille på indre og ytre motivasjon, og de knyttet elevenes behov for trygghet som en viktig faktor for å oppnå faglig motivasjon (Imsen, 2014, Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Informant 4 uttrykker faglig motivasjon slik; *«Vi har jo jobbet med dette i mange år, og vi har prøvd ulike ting. Når språket kommer litt på plass er det utrolig hvor mye velvilje og glede det finnes hos elevene for å lære mer. Det finnes ikke noe fasitsvar på det, men jeg ser at motiverte elever får aldri nok læring»*.

### 5.3 Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever?

Informantene viser stor faglig forståelse for hva som kan være til hinder for læring. Funnene tyder på at informantene jobber mye med å forstå elevene, bli kjent med dem og deres sosiale bakgrunn for å finne forklaringer på hva som blokkerer læring. Informant 4 viser til at hun/han jobber aktivt med å legge til rette for at de nye elevene skal finne sin plass i elevgruppen. For å gjøre dette bygges det et sosialt tillitsforhold mellom lærer og elev. Læreren blir kjent med eleven og ser hva eleven liker, hvilke andre elever de kan koble denne eleven sammen med. Læreren legger til rette for sosiale aktiviteter der den minoritetsspråklige eleven har mulighet til å lære og lykkes sammen med medelever (Witteck, 2012, Vygotsky gjengitt i Dysthe 2001). Informant 2 mener det er viktig å være godt forberedt når det kommer nye elever, spesielt hvis den nye eleven er flyktning. Da informeres klassen om den nye eleven, og klassen lærer litt om hva det vil si å være flyktning uten at den nye elevens situasjon blir sagt spesielt mye om. Flere av informantene er enige i dette. De legger til grunn at for å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever må du kjenne til bakgrunnen til eleven, og la elevens identitet komme fram. Informant 3 sier det slik;

*«Jeg henger opp flagg i klasserommet mitt over alle de ulike nasjonalitetene jeg har. Synes det er viktig at hver enkelt elev føler seg «hjemme» og at deres bakgrunn også kommer frem. Jeg opplever at barna blir veldig stolte over at deres flagg henger oppe, og de fleste tror at jeg som lærer har vært i deres hjemland».*

Informantene viser også til utfordringer de har opplevd. Informant 2 forteller om elever som bare har dukket opp på klasseromsdøren. Ingen av partene har fått forberedt seg, og det vil ta lengre tid for begge å skape en relasjon. Informantene legger til grunn at det første møtet er viktigst for å skape en god sosial relasjon.

#### 5.4 Hvilke erfaringer har lærere med å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?

Informant 4 beskriver gode overgangsmøter med tolk som et av kriteriene for vellykket skolestart. På den skolen informanten er lærer har de først overgangsmøte med foresatte, så kommer barna inn, eleven og eventuelle søsken. Det hele ledes av lederen for særskilt norsk. Læreren får da en god mulighet til å bli kjent med eleven og de foresatte før skolestart. Skolen tar her initiativ og inviterer til samarbeid der de viser med handling at de respekterer foresattes posisjon som ansvarlige for sine barns utdanning (Scheie, 2014).

Flere av informantene beskriver at de får et tettere samarbeid med minoritetsspråklige foreldre fordi de oftere har treffpunkt. Foresatte følger ofte elevene til og fra skolen og ønsker da å vise seg for læreren. Informant 2 beskriver det slik; *«Jeg føler at foreldrene til de minoritetsspråklige elevene er mer takknemlig for den jobben jeg gjør. De viser meg ofte respekt ved at de ønsker å hilse på, titte inn i klasserommet, et smil og ofte én takk for den jobben jeg gjør. Det er ikke slik at foresatte trenger å takke meg, men jeg setter stor pris på det og føler selv at jeg da har lyktes i å gjøre en god jobb for deres barn»*.

I Norge står som sagt foreldremandatet sterkt, og et godt skole – hjem samarbeid handler om et gjensidig og likeverdig samarbeid (lovdata.no). Informantene beskriver at de ofte har uformelle møter med foresatte, og at dette fungerer godt. En åpen klasseromdør etter undervisning er deres erfaring som gir gode møter og godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Respekt og anerkjennelse gjennom gode mottaksrutiner er en annen viktig faktor som de peker på (Tonne og Palm, 2015).

## 5.5 Videre forskning og avsluttende kommentar

Det har vært veldig spennende å jobbe med denne masteroppgaven. Det som har vært mest utfordrende har vært arbeidet med teori. Det finnes utrolig mye forskning rundt tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, men det meste har vært spesifikt om språkopplæring. Utfordringen har da vært å finne relevant teori som jeg kan knytte til selve opplærings situasjonen uavhengig av fag. En av grunnene til at det forskes veldig mye på fagfeltet i Norge i dag er fordi Norge er i endring. Fra 2008-2015 har tallet på nordmenn med innvandrerbakgrunn steget fra 400 000 – 800 000 (ssb). Et politisk parti benyttet følgende slagord «Ulike mennesker – like muligheter» (Bjarnø,2013). Egeberg (2007) tolker dette uttrykket pedagogiske slik at alle skal ha en plass i skolen, uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, religion eller etnisitet. Han hevder at dette slagordet pedagogisk svarer til en skole med tilpasset opplæring, der hver skal lære på sin måte og i sitt tempo, en skole som skal romme elever med forskjellige evner og forutsetninger (Bjarnø,2013). Ser man litt kritisk på dette synet ser man at det kun fremmer individet, hvor blir det av fellesskapet? Skolen må finne en balanse mellom individet og fellesskapet. I min oppgave har jeg prøvd å se på faktorer som er viktige for individet, motivasjon, relasjoner og samspillet lærerne har med miljøet rundt den enkelte elev. En videre forskning for meg ville vært å knytte det jeg har funnet her om tilpasset opplæring fra lærernivå opp på systemnivå. Forske på hvordan en skole jobber med tilpasset opplæring fra ledelsen og ut til lærerne. Føringer fra systemnivå har gjennom forskning vist seg å være nøkkelen til suksess når det gjelder organisasjonsutvikling (uiu,2015). På min arbeidsplass skal vi jobbe med utfordringer knyttet til vår skole i det flerkulturelle Norge. Jeg føler meg godt rustet til å lede arbeidet på vår skole fordi jeg har jobbet så mye med temaet tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever gjennom denne masteroppgaven. Uansett hvor mye litteratur man leser, forskning som er gjort, konkluderer jeg med at man som lærer og skole kan være god på noe, men man blir aldri utlært og man kan alltid bli bedre, og så er det jo slik at man trenger ikke være dårlig for å bli bedre.

Ali som jeg innledet med fikk ved hjelp av tolk sammen med sine foresatte forklare sin skolehverdag, og hva som gjorde han så sint og frustrert. I dette møtet ble det også satt opp oppfølgingsmøte. Ali går nå første året på ungdomsskolen, følger ordinær undervisning, er en strålende fotballspiller, og har mange venner, dette ifølge nåværende kontaktlærer.

## Litteraturliste

Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt (red) (2008) *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*, Universitetsforlaget, Oslo

Bakken, Anders (2007) *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*, NOVA Rapport 10/07

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetsspraaklige-elever> (8.11.14)

Bachmann, Kari og Peder Haug (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*

[http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf) (02.10.14)

Bandura, Albert (2012) *On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*, Artikkel i *The Journal of Management*

<http://ezproxy.uin.no:2710/content/38/1/9.full.pdf+html> (08.02.14)

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari (2009) *Andrespråklæring* Notam Gyldendal AS, Oslo

Bjarnø V, Nergård M E og Aarsæther F (2013) *Språklig mangfold og læring* (1. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalland O (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave) Oslo: Gyldendal norsk forlag

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (3. oppl.). Oslo: Abstrakt forlag

Egeberg, Espen (2007) *Minoritetsspråklige med særskilte behov – En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Engen, T.O. (2007). *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæring generelt, og leseopplæring for minoriteter spesielt*. I: *Kompetanse for tilpassa opplæring. Artikkelsamling*, s.69-85. Oslo: utdanningsdirektoratet

[http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opp\\_laring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opp_laring.pdf) (13.10.16)

Fillmore, Lily Wong og Cathrine E. Snow (2000) *What Teachers Need To Know about Language*. <http://eric.ed.gov/?id=ED444379> (02.04.14)

Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo

Halkier, Bente (2010) *Fokusgrupper* Gyldendal akademisk, Oslo

Hauge, An-Magritt (2014) *Den felleskulturelle skolen*, Universitetsforlaget, Oslo

Haugen, Richard og Bjerke, Tore (2006) *Barn og unges læringsmiljø 1 – Grunnleggende prosesser i læring og utvikling* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Imsen, Gunn (2009) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* Universitetsforlaget, Oslo

Imsen, Gunn (2014) *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi* Universitetsforlaget, Oslo

Johannessen A, Tuft PA og Christoffersen L (2010) *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave) Oslo: Abstrakt forlag

Kvale S og Brinkmann S (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Kunnskapsdepartementet (2006-2007) *St.meld.nr.16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf> (20.11.13)

Lovdata (2006) *Forskrift til opplæringsloven*

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> (10.11.16)

NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.

<http://nafo.hioa.no/> (15.04.15)

Nordlandsforskning (2013) *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?*

Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten

<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/PP-tjenesten.pdf?epslanguage=no> (01.08.2013)

Palm, Kirsten (2015) *Flerspråklige elever og tilpasset opplæring* Bedre Skole nr.1 – 2015

Postholm, M (2010) *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasstudier* Oslo: Universitetsforlaget

NOU (2010) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*

[http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet\\_2015.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet_2015.pdf)

(05.02.14)

Opplæringsloven

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (17.04.15)

Pedlex Norsk Skoleinformasjon (2014) *Minoritetspråklige i skole og barnehage, Lover og retningslinjer*

Ringdal, Kristen (2013) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen

Scheie, Janne Thoraldsdatter (2014) *Flerkulturell fellesskole, kompetanse i mangfold*

PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2011) *Motivasjon for skolearbeid* Tapir akademiske forlag, Oslo



Statistisk Sentralbyrå; Befolkningsstatistikk (2014) [www.ssb.no](http://www.ssb.no) (26.04.15)

Stette, Øystein (2015): *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer.*  
Horsens: Scanprint AS

Store norske leksikon (2012) *Fenomenologi*  
<https://snl.no/fenomenologi> (03.02.15)

Saabye, Malin (2015): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen.* Media as, Oslo

Tanggaard, Lene og Svend Brinkmann (2010), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling.*  
Gyldendal akademiske, Oslo

Thagaard, Tove (2009), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*  
Fagbokforlaget, Oslo.

Tonne, Ingebjørg og Kirsten Palm (2015), *Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over  
hva, hvordan og hvorfor andrespråk i grunnskolen i 30 år.*  
<https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/3230/1/1306037.pdf> (11.07.2015)

Utdannings- og forsknings departement *Kunnskapsløftet - Læreplan for grunnskolen og  
videregående opplæring.* <http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>  
(06.05.14)

Utdanningsdirektoratet (2015) *Utdanningsspeilet*  
[http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet\\_2015.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/utdanningsspeilet_2015.pdf)  
(11.07.16)

Vygotsky, L.S (1987). *Thinking and Speech.* In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The  
Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol.1: Problems og general psychology). New York:  
Plenum Press

Wittek, Line (2012) *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle  
perspektiver* Cappelen Damm Akademiske forlag

Wong, Lily Fillmore og Cathrine E. Snow (2000) *What Teachers Need to Know About Language*

[http://www.elachieve.org/images/stories/eladocs/articles/Wong\\_Fillmore.pdf](http://www.elachieve.org/images/stories/eladocs/articles/Wong_Fillmore.pdf) (04.02.14)

Øzerk, Meral R.(2007) *Multimetodisk modell for tilpasset opplæring* Oslo: Kolofon Forlag AS

## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jan-Birger Johansen  
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 27.02.2014

Vår ref: 37397 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37397	<i>Hvis alt vi har er en hammer, vil hele verden se ut som en spiker!</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan-Birger Johansen</i>
Student	<i>Line Jeanette Pedersen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Jeanette Pedersen [line\\_028@hotmail.com](mailto:line_028@hotmail.com)

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47 22 85 52 11 [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47 73 59 19 07 [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47 77 64 43 36 [nsdmaa@svt.uib.no](mailto:nsdmaa@svt.uib.no)

## **Intervjuguide fokusgruppe med lærere**

### **Informasjon før intervjuet starter**

- Tusen takk for at dere blir med på dette fokusgruppeintervjuet. Flerspråklige barn har fanget min interesse, og jeg er interessert i å få innblikk i deres erfaringer, opplevelser og fortellinger.
- Intervjuet skal i dag dreie seg hovedsakelig om begynneropplæringen for flerspråklige barn, faglig motivasjon, sosial relasjon og skole-hjem samarbeid.
- Intervjuet varer i ca 1-1,5 time, og det blir tatt opp ved hjelp av en diktafon, og det er ingen andre enn jeg som hører eller ser utskriften.
- Dette intervjuet er annerledes enn det man normalt forbinder med å bli intervjuet, der intervjuer stiller mange spørsmål hele tiden.
- Nå er det mest dere som skal snakke og diskutere med hverandre. Jeg har som sagt fire emner vi skal snakke om, og jeg skal lede dere inn på emnene en om gangen.
- Dere leder selv diskusjonen. Hvis den sporer av, eller hvis dere ikke blir hørt, eller går tomme for noe å si så skal jeg gripe inn.
- Forestill dere at vi sitter hjemme hos en av oss, eller på pauserommet å snakke over kaffen.
- Alle opplevelser er like viktige, alle opplevelser er like ok-det finnes ikke riktige eller feil «svar».

### **Punkter til diskusjon**

1. Tema: Hvordan kan man holde den faglige motivasjon oppe hos elever når man driver andrespråklæring?

- Hva påvirker læringen?
- Har dere noen gode eksempler på hva dere har gjort som har fungert bra?
- Klassemiljø? Mindre grupper?
- Har dere hatt elever som har opplevd mestring tidlig, og husker dere hvilke undervisningsmetode som ble benyttet?

2. Tema: Hvilke erfaringer har lærere med å bygge en god sosial relasjon med minoritetsspråklige elever?

-Beskriv hvordan dere møter nye elever, hvordan dere tar imot dem, første møte med skolen/klassen.

3.Tema: Hvilke erfaringer har lærere med å få til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?

-Hvordan får dere kontakt med minoritetsspråklige foreldre?

-Noen som kan dele en historie der ting har fungert godt?

-Noen som har gjort seg erfaringer med hva man burde unngå?

Hovedtema: Hvordan tilpasser lærere begynneropplæringen for minoritetsspråklige elever?

#### **Info om begynneropplæringen**

- Når man får en ny elev i gruppen/klassen som er på nivå 1 i grunnleggende norsk, hvilke rutiner har man for å sette i gang begynneropplæringen?
- Hvilke erfaringer har dere gjort dere om hva som fungerer bra, og hva som kunne vært bedre?
- Hvis man ser bort fra økonomiske rammer og andre hindringer, hvordan ser dere for dere at begynneropplæringen skulle vært organisert for minoritetsspråklige elever?

#### **Avslutning**

Er det noe annet dere har lyst til å fortelle om som gjelder dette vi har snakket om i dag?