



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Vi bruker ikke noe PC eller sånt i Eritrea, så da
blir det litt vanskelig»

En kvalitativ undersøkelse om tilpasset opplæring og
identitetsdannelse på ungdomstrinnet.

Kristina Sophi Jenssen og Ranja Danielsen

15.05.2015

Kandidatnummer: 9 & 6

Master i tilpasset opplæring

Vår 2015



Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og krevende prosess. Da vi startet opp i høst, var vi ved godt mot og reiste til Oslo for å intervju informantene våre. Det var spennende for oss å få besøke en ny skole, og læringsrikt å få prate med en forsker med så mye kunnskap om temaet vårt. Med en baby i magen kan være vanskelig å konsentrere seg om en masteroppgave, og det ble enda mer utfordrende da hun kom til verden. Nå som oppgaven er ferdig, er dette med stor glede. Endelig kan vi gå tilbake til livene våre – helt uten dårlig samvittighet!

Vi har lært utrolig mye i skriveprosessen, både om oss selv og om temaet for oppgaven. Det har vært læringsrikt og spennende å jobbe med masteroppgaven, selv om vi til tider opplevde en del frustrasjon. Frustrasjonen visste vi hvordan vi skulle bli kvitt, nemlig ved å besøke kontoret til vår fantastiske veileder May-Britt Waale. I stunder hvor arbeidet med oppgaven har stått stille har du alltid gitt oss et puff i riktig retning. Tusen takk for all hjelpen og de gode motiverende ordene du har gitt oss.

Vi er også svært takknemlig for våre familier og venner som har kommet med gode innspill og motiverende tilbakemeldinger når skrivesperren har meldt seg. Dere har bidratt til å holde humøret oppe og fått tankene over på andre ting når vi har trengt det mest.

Tilslutt vil vi takke hverandre, som har klart å holde ut med hverandre på godt og vondt igjennom hele studieløpet. Dette er en tid som vi er glade for snart er forbi, men vi vil alltid kunne se tilbake på med et smil om munnen.

Kristina Sophi Jenssen og Ranja Danielsen

Bodø, 15.05.2015

Sammendrag

Tema for denne oppgaven omhandler tilpasset opplæring på en skole hvor over 70% av elevmassen består av minoritets elever, samt den identitetsdannelsen som elevene oppnår ved å gå på en skole som er flerkulturell i så stor grad som denne.

Igjennom problemstillingene våre vil vi søke svar på hvordan elevene ved denne skolen opplever at opplæringen blir tilpasset sitt nivå og sine forutsetninger. Undersøkelsen belyser også hvordan elevene konstruerer en felles identitet på tvers av mange ulike kulturer, og hvordan skolen fungerer som sosialiseringens arena for ungdommene.

Antallet skoler i Oslo hvor minoritets elever representerer flertallet av elevmassen øker, og man kan se økt oppmerksomhet rundt dette i media, i både positiv og negativ forstand. Samtidig har vi igjennom grunnskolelærerutdanningen opplevd at det har vært noe manglende fokus rundt flerkulturelle skoler i vår pedagogiske opplæring, og vi har derfor brukt denne undersøkelsen som en anledning til å lære mer om flerkulturell pedagogikk samtidig som vi får muligheten til å se hvordan disse skolene fungerer i praksis.

Vi har gjort en kvalitativ undersøkelse basert på tre gruppeintervju og et intervju. Informantene ved gruppeintervjuene var en gruppe minoritets elever, og ved intervjuet en forsker ved UiO som har god kjennskap til det flerkulturelle perspektivet innenfor pedagogikk.

Igjennom vår fortolkning av innsamlet empirisk grunnmateriale sitter vi igjen med det inntrykket av at elevene som har gått bodd her i Norge i noen år stort sett er mer fornøyd med sin skolehverdag på sin flerkulturelle skole enn de som nylig har begynt sin skolegang her. Vi har også funnet motsetninger mellom det elevene ved denne skolen sier og erfaringer som forskeren ved UiO har delt med oss, når det kommer til å identitetsdanne som minoritet i Norge. Vi kan også se resultater som tyder på at skolen har en vei å gå når det kommer til sosialisering av minoritets elever på uformelle arenaer.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling med begrepsavklaringer	3
1.4 Oppgavens formål og oppbygging	5
2. Teorigrunnlag	6
2.1 Tilpasset opplæring med fokus på minoritets elever	6
2.1.1 Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole	8
2.1.2 To ulike tilnæringer til tilpasset opplæring	9
2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	10
2.3 Berger og Luckmann og hverdagsvirkeligheten	13
2.4 Identitetsdannelse og sosialisering	15
2.4.1 Hylland Eriksen og identitet	15
2.4.2 Mead og speilingsteorien	16
2.4.3 Hoëms sosialiseringsmodell	17
2.5 Tidligere forskning	17
3. Vitenskapsteori og design	19
3.1 Vitenskapelig ståsted og hermeneutikk	20
3.1.1 Vårt vitenskapelige ståsted	20
3.1.2 Hermeneutikk	20
3.2 Design	21
3.2.1 Tversnittundersøkelse	22
3.2.2 Casestudie	22
3.2.3 Induktiv og deduktiv tilnærming	23
4. Metodiske valg	23
4.1 Forarbeid og anonymitetshensyn	24
4.2 Valg av metode	24
4.3 Intervju	25

4.3.1	Gruppeintervju eller fokusgruppeintervju?	26
4.3.2	Informantutvalg og sted for intervjuet.....	28
4.3.3	Intervjuguide	29
4.3.4	Presentasjon av informantene.....	29
4.3.5	Vår rolle og elevenes aktivitet i gruppeintervjuene.....	30
4.4	Analyse og tolkning av data	31
4.4.1	Sortering/koding av materialet	31
4.4.2	Kategorier	32
4.4.3	Presentasjon og analyse av empirimaterialet.....	32
4.5	Reliabilitet, validitet, generalisering og etikk	32
4.5.1	Reliabilitet og validitet	33
4.5.2	Generalisering/overførbarhet.....	33
4.5.3	Etiske betraktninger.....	34
5.	Presentasjon av empiri og drøfting.....	34
5.1	Tilpasset opplæring	35
5.1.1	Variert undervisning og god oppfølging er viktig.....	35
5.1.2	En smal versus bred tilnærming til tilpasset opplæring	37
5.1.3	Elevenes læreforutsetninger og tilpasset undervisningsform	39
5.1.4	Tilstrekkelig oppfølging er utfordrende	41
5.1.4	Varier og differensier arbeidsmåtene!	44
5.2	Om å konstruere en felles identitet.....	47
5.2.1	Påvirkninger fra medelever	49
5.2.2	Like barn leker best?	51
5.3	Sosialiseringsprosessen	53
5.3.1	Et møte med nye etiske tenkemåter.....	53
5.3.2	Liten deltakelse på fritidsaktiviteter – skolens ansvar?.....	56
5.3.3	Ulike påvirkninger i en sosialiseringsprosess	58
6.	Konklusjon og avslutning.....	62
6.1	Opplevelsen av tilpasset opplæring.....	62

6.2 Identitetsdannelsen og sosialiseringsprosessen	64
6.3 Konkluderende bemerkninger	66
Litteraturliste	67
Figurliste.....	71
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	72
Vedlegg 2 – Informasjon og tillatelse fra foreldre	73
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	75

1. Innledning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi et ønske om å se hvordan man i norsk skole forholder seg til formålsparagrafen samtidig som man praktiserer tilpasset opplæring på skoler der etnisk norske elever er i mindretall. For å undersøke dette har vi utarbeidet en problemstilling som kan hjelpe oss å se nærmere på tilpasset opplæring på minoritetsskoler (jf. kapittel 2), og hvilken rolle den store andelen av minoritets elever har når det kommer til den sosiale integreringen av elevene på skolen, og på hvilken måte dette påvirker elevenes identitetsdannelse.

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet og i skolen. Vår erfaring fra praksis ved ulike skoler er at tilpasset opplæring blir gjennomført ulikt på mange skoler, og at lærere har forskjellige syn på tilpasset opplæring. Alle elever skal i følge Opplæringslova (1998a) få opplæring som er tilpasset til dem. Selv har vi ingen eller lite erfaring når det kommer til minoritets elever og enda mindre når det kommer til minoritetsskoler, men slik vi ser det vil tilpasset opplæring være utfordrende å gjennomføre på en slik skole der det mest sannsynlig vil være større utbredelse mellom elevenes bakgrunns erfaringer og forutsetninger.

Minoritetsspråklige elever er svært forskjellige fra hverandre. På en minoritetsskole vil det være et mangfold av ulike kulturer, verdier, livssyn og tradisjoner. Dette er noe skolen må ta hensyn til. Skolen vil være en sentral sosialiseringarena i ethvert barns liv, og på en minoritetsskole vil skolen mulig ha en enda større betydning for at minoritets elever skal sosialiseres inn i det norske samfunn og tilegne seg norsk kultur, normer og verdier.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjon og bakgrunn for valg av tema dreier seg i stor grad om nysgjerrighet og interesse. I Nord-Norge er minoritetsskoler et mindre kjent fenomen for oss lærerstudenter. Vi som har hatt praksisen vår i Nordland fylke, får sjelden mulighet til å oppnå førstehåndserfaring på en skole der minoriteten er majoritet, og alle de utfordringer og fordeler det kan medføre både for lærere og elever. I større byer som for eksempel Oslo, er minoritetsskoler noe mer vanlig. Tall fra SATS, utdanningsetaten i Oslo kommune, viser at 23360 av elevene i Oslo har annet morsmål enn norsk og samisk, og dette tallet utgjør hele 40,4% av alle elevene i grunnskolen i Oslo (Utdanningsetaten, 2014). Fra samme tabell kan vi også lese at det er så mange som 23

grunnskoler som har over 70% minoritets elever i Oslo kommune. Tall fra Utdanningsetaten (2014) viser også at det i 2014 er 44829 elever i Norge som får særskilt norskopplæring, et tall som har økt med 8800 elever siden 2005/2006. En må da også kunne regne med at det fins en del minoritets elever som ikke får særskilt norskopplæring, da de er norskfødte med innvandrerforeldre, samt at tallet vil kunne fortsette å stige i årene som kommer. Dette understreker temaets viktighet og aktualitet. Vi vil med dette kunne si at minoritets elever og minoritetsskoler utgjør en betydelig andel av det norske skolesystemet. Likevel føler vi som nyutdannede lærere at vi kan lite om denne type skole og deres skolehverdag.

Majoritets elever får språk, kultur, normer og norsk bakgrunn inn i primærdiskursen, og utvikler dette i enda større grad på skolen (Penne & Hertzberg, 2008, s. 58-59).

Minoritets elever med innvandrerbakgrunn mangler ofte dette ved starten av sitt skoleløp, og skolens personale vil i derfor i større grad måtte bidra til denne sosialisering prosessen med minoritets elever enn med majoritets elever. Vi har gjort oss noen tanker om hvorvidt dette vil være en større utfordring på en skole hvor det omtrent ikke går norske elever, enn på en skole hvor minoritets elever stadig omgås med norske elever og dermed i større grad norsk språk og norsk kultur. Samtidig ønsker vi å undersøke hvordan en minoritetsskole forholder seg til formålsparagrafen som sier at det gjennom norsk skole skal formidles norsk historie og norsk kulturarv, uten å måtte forsake tilbudet om tilpasset opplæring for minoritets elevene.

Altså kan man se en mulighet for at integrering kan ha betydning for elevers karakterer på skolen, som igjen kan ha en sammenheng med faglig og sosial utvikling.

På mange måter kan man si at barn og unge lærer seg best å fungere i samfunnet igjennom å få delta i skole og utdanning. På skolen får de sjansen til å utvikle seg både faglig og sosialt samt forberede seg på å bli fullverdige, demokratiske medlemmer av storsamfunnet.

Ut i fra Størens forskningsrapport fra 2005 kan man se tendenser til at karakterene er noe lavere ved minoritetsskoler ved såkalte segregerte bo-områder i for eksempel Oslo.

Vi vil anta at segregert bosetting av ikke-vestlige innvandrere i for eksempel Oslo – som blant annet medfører store forskjeller mellom skoler i andel elever med innvandrerbakgrunn – har betydning for de forskjeller i karaktersnitt vi har sett. Sannsynligvis er det også slik at noen skoler, herunder grunnskoler som elevene kommer fra, lykkes bedre enn andre med sine opplegg for å integrere innvandrere i undervisningen (Støren, 2005, s. 85).

Er det slik at integreringen ved slike skoler blir mer utfordrende, og at det igjen kan ha en innvirkning karakteroppnåelse? I rapporten fra Støren, Helland og Grøgaard (2007, s. 222)

kan man se tendenser til at minoritets elever - med unntak av jenter som er andregenerasjons innvandrere - sliter atskillelig mer i videregående skole enn sine jevnaldrende majoritets elever. De har funnet flere faktorer som kan ha betydning for dette, hvor blant annet en av faktorene omhandler kontakt med det norske samfunnet:

Resultatene peker på at foreldrenes, spesielt mors, deltaking i arbeidslivet har betydning. Dette er en indikator på at økt kontakt med det norske samfunnet, samt det at disse elevene kan ha norsk barnehageerfaring, øker barnas norskferdigheter og skolemestring (ibid).

Her har man sett indikatorer på at norsk barnehageerfaring samt kontakt med det norske samfunnet kan ha positiv innvirkning på minoritets elevens karakterer. Og med tanke på at formålsparagrafen i norsk skole i stor grad handler om å lære elevene å fungere i det norske storsamfunnet, vil det kunne være en sammenheng mellom integrering og karakterer samt fullføring av videregående skole. I vår undersøkelse kommer vi ikke direkte inn på karakteroppnåelse og hvorvidt minoritets elever fullfører videregående skole, men vi velger å ta dette med i innledningen fordi denne forskningen er en del av bakgrunnen for at vi i vår undersøkelse ønsket å ta utgangspunkt i minoritets elever på minoritetsskoler.

1.2 Problemstilling med begrepsavklaringer

I arbeidet med masteroppgaven har vi vært interessert i å se på to viktige pedagogiske faktorer i skolen: faglig læring og sosial utvikling. Dette er to typer læring, som ofte ikke kan sees på i et vakuum, da de har en tendens til å utvikles parallelt og i forbindelse med hverandre. For å få gått nærmere inn på begge faktorene, har vi valgt å lage to sidestilte problemstillinger.

Gjennom drøfting av den første problemstillingen vil vi belyse hvordan tilpasset opplæring av elever på en minoritetsskole kan foregå, da med faglig fokus. Her kunne vi i større grad ha spesifisert kriterier, men vi har valgt en mer åpen tilnærming:

1. ***Hvordan opplever en gruppe minoritets elever tilpasset opplæring på en minoritetsskole?***

Drøftingen av den sidestilte problemstillingen vil omhandle hvordan en minoritetsskole kan være med på å forme elevens kulturelle og sosiale identitet:

2. ***Hvordan påvirkes elevenes identitetsdannelse i minoritetsskolen?***

I innledningen og i problemstillingene bruker vi begreper som det er nødvendig å definere og forklare. Disse betegnelse introduseres allerede helt i starten av oppgaven, og er sentrale for oppgavens helhet.

Først vil vi avklare betegnelse *minoritets elever*, og *minoritetsskole*. I denne sammenheng vil dette være språklige minoriteter. Vi vil bruke begrepene minoritets elev og minoritetsspråklige om hverandre. Begrepet minoritetsspråklig er knyttet til elevens språk, men kulturen vil gjerne være en del av dette (Hofslundsengen 2011, s. 7). I følge Kunnskapsdepartementet er en minoritets elev ”en elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge med annet morsmål enn norsk eller samisk og som har norsk som andrespråk” (NOU 1995:12, 1995). Spernes (2012, s) skriver at begrepene minoritet og majoritet ofte ses på i sammenheng med innvandring og gruppering av mennesker i samfunnet. Disse begrepene er avhengige av hverandre på en slik måte at vi kan ikke bruke det ene uten det andre. Begrepene beskriver mengde, der minoritet vil være i undertall. Hun trekker også fram at på enkelte skoler i Oslo har de fleste elevene på skolen innvandrerbakgrunn, men de omtales likevel som minoritet (ibid, s. 25). Disse skolene som Spernes her nevner, vil være vår definisjon av det vi har valgt å kalle en minoritetsskole. For å konkretisere dette begrepet ytterligere vil det i vår oppgave dreie seg om skoler der over 70 % av elevene er minoritetsspråklige elever.

Videre vil vi komme inn på oppgavens definisjon av *integrering* og *sosialisering*. St. meld. nr. 6, *En enhetlig integreringspolitikk* sier at alle skal være inkludert i samfunnet samt at alle får brukt ressursene sine. Man skal fremme et flerkulturelt samfunn ved at alle får mulighet til å fortsette å utvikle sin egen identitet og sitt eget språk. Samtidig skal det legges til rette for at alle, uansett bakgrunn og status, skal kunne ta del i det norske storsamfunnet (Meld. St. 6, 2012-2013)

For å forklare begrepet *sosialisering* har vi valgt å bruke Bøs (2012, s. 23) definisjon. Han skriver at sosialisering beskriver den utviklingsprosessen som fører til at et individ gradvis vokser seg inn i et felleskap og blir en del av dette. Vi kan kalle det en sosialiseringsprosess:

Proessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene hvor imitasjon, identifikasjon og internalisering inngår som sentrale elementer. I dette samspillet inngår også konfirmasjonspress hvorved individet overtar de normer og verdier som gjelder i de grupper og det storsamfunn individet har blitt medlem av (Bø 2012, s. 23).

Disse begrepene, sammen med andre relevante begrep som *tilpasset opplæring* og *identitet* vil vi komme ytterligere inn på i kapittel 2 som omhandler valg av vårt teorigrunnlag.

1.4 Oppgavens formål og oppbygging

Målet med denne undersøkelsen vil være, jf. kapittel 1.1, å få mer kunnskap om minoritetsspråklige elever og minoritetsskoler. Vår erfaring fra tidligere tilsier at det er lite fokus rundt dette i grunnutdanningen, og vi opplever at det er gjennomført lite forskning direkte knyttet til våre to problemstillinger tidligere.

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Kapittel 1 omhandler oppgavens innledning, bakgrunn for vårt valg av tema, presentasjon av to sidestilte problemstillinger samt definisjon av begreper som er sentrale for undersøkelsen. Kapitlet avsluttes med et kort innblikk i hva som er målet med oppgaven og en fremstilling av hvordan oppgaven er bygd opp.

Kapittel 2 er en inngående presentasjon oppgavens teorigrunnlag. Her presenteres teori som er direkte knyttet til tilpasset opplæring med fokus på minoritets elever, samt relevante teoretikere og deres perspektiver på individers sosialisering og identitetsdannelse. Her har vi også tatt med nyere forskning vedrørende minoritets elever.

Vårt vitenskapelige ståsted med hermeneutikk kommer frem i kapittel 3, med tilhørende teori og forklaringer rundt oppgavens design.

I kapittel 4 redegjør vi for alle de metodiske valgene vi har tatt i arbeidet med undersøkelsen, samt en forklaring på hvordan vi har valgt å analysere, kode og presentere empirien. Her avsluttes kapitlet med oppgavens pålitelighet, eller reliabilitet, validitet, generalisering og etikk vedrørende kvalitative undersøkelser.

Presentasjon og drøfting av empiri kommer inn under kapittel 5, og oppgaven avsluttes så med en oppsummering og konklusjon i kapittel 6.

2. Teorigrunnlag

Innledningsvis i dette kapitlet vil vi gå inn på tilpasset opplæring generelt i skolen og med fokus på minoritets elever. Videre vil vi gå mer inn på tilpasset opplæring på en flerkulturell skole og se på ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Teoretikere vi har valgt å ta utgangspunkt i er blant annet Bronfenbrenner (1979) med den bioøkologiske modellen der man ser på hvordan ulike elementer påvirker og utvikler barnet som individ. Deretter kommer vi inn på Berger og Luckmann (2011) og deres tanker rundt hverdagsvirkeligheten og internalisering, objektivisering og eksternalisering. I kapittel 2.4 vil vi komme nærmere inn på identitetsdannelse og sosialisering. Her trekker vi fram Hylland Eriksen (2001) og hans definisjoner på begrepet identitet og felles identitetsfølelse, og Meads (2005) speilingsteori. Teorier omkring sosialisering vil også være sentralt for vår oppgave, derfor vil vi i kapittel 2.4.3 trekke inn Hoëms definisjon av sosialisering, sosialiseringsprosess, og formell og uformell sosialisering. Avslutningsvis kommer vi inn på tidligere forskning som er gjort innenfor samme forskningsfelt. Disse teoretiske avklaringene er valgt ut på grunnlag av problemstillingen for at vi på best mulig måte kan drøfte dette opp mot vår forskningsdata.

2.1 Tilpasset opplæring med fokus på minoritets elever

Skolen er pliktig til å tilpasse undervisning og lærestoff til den enkelte elev, slik at alle elever skal få oppleve mestring og læring igjennom sitt skoleløp. Tilpasset opplæring kan sees på som en utfordring for mange lærere. Opplæringsloven § 1- 3 sier at : ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene” (Opplæringslova 1998a). Hvis man har fokus på å stadig endre undervisningsmetode og læringsmetoder i klasserommet, kan en lærer nå ut til flest mulig elever over et kort tidsrom. Da vil flere av elevene få muligheten til å lære ny kunnskap på en måte som er tilpasset deres interesser og behov. På denne måten kan man i stor grad drive undervisningen blant fellesskapet, slik at det ikke blir for mye individuelt arbeid på elevene utenfor klasserommet. “Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa” (Utdanningsdirektoratet 2006a, s. 6).

Som det kommer fram fra Utdanningsdirektoratet og i kunnskapsløftet, er differensiering en god og veldokumentert måte å tilpasse undervisningen for den enkelte på. Differensiering vil i

pedagogisk sammenheng være et tiltak for å gjøre det lettere å drive pedagogisk virksomhet i forhold til individuelle læreforutsetninger og opplæringsmål innenfor klassens ramme (Briseid 2013, s. 37). I følge Briseid (2013, s. 62) kan vi skille mellom tre ulike pedagogiske differensieringer, *tempodifferensiering*, *innholdsdifferensiering* og *metodisk differensiering*. Tempodifferensiering vil si at elevene jobber mot samme mål, men i ulikt tempo. Lærestoffet er gitt, men tiden den enkelte elev bruker på å komme igjennom eller hvor langt den kommer, er forskjellig. Innholdsdifferensiering vil si at enkeltelever eller grupper jobber med ulikt fagstoff. Dette mener Briseid (2013, s. 65) kan være aktuelt når det kommer til fremmedspråklige, da de faglig svake elevene kan få mer øving i muntlig bruk av språket og mindre skriftlig. Læreren må reflektere over og se hva som passer best for den enkelte elevs forutsetninger og evner. Metodisk differensiering går ut på å tilpasse ulike undervisningsformer, arbeidsmetoder og arbeidsmåter til elevenes behov, evner og forutsetninger (ibid, s. 66). Ofte kombineres disse differensieringene.

I undervisningssituasjonen kan det ofte virke som om tilpasset opplæring er et fenomen som skal foregå individuelt da opplæringa skal tilpasses til det enkelte individ og elevenes differensierte behov. Dette vil da stride i mot kravet om et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får utnyttet hverandre og seg selv innenfor et sosiokulturelt arbeidsmiljø:

Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Hvis man har fokus på å stadig endre undervisnings - og læringsmetoder i klasserommet, kan en lærer nå ut til flest mulig elever over et kort tidsrom. Da vil flere av elevene få muligheten til å lære ny kunnskap på en måte som er tilpasset deres ønsker og behov. På denne måten kan man i stor grad drive undervisningen i fellesskapet, slik at det ikke blir for mye individuelt arbeid på elevene.

Tilpasset opplæring må ikke sees på som et mål i seg selv, men som en kontinuerlig prosess og et redskap for at elevene skal lære best mulig. Som lærer bør man også ha tilstrekkelig kompetanse for å kunne drive gode læringsprosesser over tid, slik som tilpasset opplæring. En minoritetspråklig elev vil kunne ha et helt annet opplæringsbehov enn en majoritetspråklig elev, og det vil her kreve spesiell kompetanse av en lærer som skal tilrettelegge undervisningene til minoritets elevene (Berg & Nes, 2007, s. 11).

2.1.1 Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole

Tilpasset opplæring som politisk begrep kan være vanskelig å konkretisere både for ledelsen i skolen og den enkelte lærer. Å tenke tilpasset opplæring som kultur i en flerkulturell skole, kan for mange oppleves som enda mer utfordrende fordi de er mange flere kulturer og individuelle bakgrunner å tilpasse til. På en annen måte kan man tenke seg at alle individer er like forskjellige uansett hvilken kulturbakgrunn de har. To elever fra Iran kan ha like forskjellige opplæringsbehov som en fra Tyskland og en fra Norge. Engen (2007, s. 70-80) skriver at det elevene fra samme land midlertidig har til felles er språket. Majoritetsspråklige morsmålsbrukere har en fordel og et forsprang ved skolestart, sammenliknet med minoritetsspråklige. På en skole der det fins minoritetsspråklige elever vil det derfor være en fordel å ha lærere som innehar den riktige kompetansen i forhold til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring av elever, slik at minoritetselevne oppnår et aldersadekvat nivå (ibid). Dette vil være en fordel slik at minoritetsspråklige elever kan oppleve å få like muligheter når det kommer til lesing og læring på lik linje med majoriteten.

Et annet aspekt som er viktig å tenke på også i en flerkulturell skole, er motivasjonen og læringsmiljøet til elevene. Kunnskapsløftet gir en stor frihet i forhold til at lærerne selv kan velge metoder som motiverer til læring innenfor kompetansemålene, og det kan også være en fordel med tanke på å få tilpasset undervisningen etter elevenes behov (Berg & Nes, 2007, s. 10). Selv om språket hos minoritetselevne fungerer tilfredsstillende, er de fortsatt ikke norsk av opphav og mange vil kanskje gjerne opprettholde en identitet som stammer fra sitt opprinnelige hjemland. Elevene skal få beholde sin egen identitet og kultur, og skolen skal legge opp til at undervisningen blir like inkluderende for dem som for majoritetselevne.

Minoritetselever skal ha like gode utviklingsmuligheter som elever med tradisjonell norsk kulturbakgrunn og med norsk morsmål. Å tilpasse opplæringen for minoritetselever kan ofte basere seg på å bruke elevene selv som en ressurs i undervisningen (Hoff, 2005). Dette vil kunne få elevene til å føle seg inkludert i læringsmiljøet og gi dem følelsen av at de har noe å tilføre undervisningen. Det som kan være noe av utfordringen når det kommer til minoritetselevnes motivasjon for læring, er skolens formålsparagraf sitt krav om videreformidling av norske verdier og norsk historie. Norsk skole skal da følge denne paragrafen samtidig som de best mulig tilpasser opplæringene til minoritetsspråklige elever:

Den norske skolen har blant annet som oppgave å formidle norsk kultur og de verdiene det norske samfunnet er tuftet på (...). Dette setter søkelyset på noe som kan oppleves som et dilemma i skolen, nemlig forholdet mellom retten til et tilpasset opplæringstilbud og skolens rolle som formidler av norsk kultur og verdier (Aamotsbakken, Askeland & Laugerud, 2014, s. 13).

Å formidle vår norske historie i skoleopplæringen samtidig som minoritetslevende skal få brukt seg selv som ressurs og få følelsen av relevans, kan være utfordrende for de ansatte i skolen. Det vil derfor være til stor hjelp for en lærer i denne situasjonen å ha kompetanse på tilpasset opplæring i, for eksempel, en flerkulturell skole.

En annen utfordring som kan kreve spesiell kompetanse er vurdering av elever med innvandringsbakgrunn (Europeisk senter for tilpasset opplæring, 2009, s. 25). I rapporten *Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/spesialundervisning* legges det frem at det stilles spørsmål ved om vurderingen av minoritetslever er god nok. Det trekkes også frem at vurderingen bør foregå av en person som har samme kulturbakgrunn og språk som elevene som skal vurderes. Dette på grunn av at vurderingsprosessen som foregår vil være kulturelt forankret i vertslandet og kan dermed være vanskelig å forstå av elevene som skal vurderes:

Vurderingsprosessen er dermed kulturelt betinget, så det er mindre sjans for at barn med en annen kultur enn den i vertslandet skal kunne kjenne igjen og tolke de kulturelle referansene som indirekte finnes i vurderingsmateriellet som brukes i testen (Europeisk senter for tilpasset opplæring, 2009, s. 25)

Videre sier også rapporten at oppfølgingen av elever med minoritetsbakgrunn ideelt sett også bør foregå av en person som har samme språk og kultur som elevene (ibid, s. 18). Dette fordi at en lærer med samme bakgrunn og språk skal fungere som en brobygger mellom sin egen kultur og vertslandets kultur. Rapporten legger imidlertid til at det også er uenighet mellom forskere i dette tilfellet (ibid).

2.1.2 To ulike tilnæringer til tilpasset opplæring

Det finnes flere måter å tilpasse undervisningen på, og ofte skiller vi mellom to hovedformer for tilpasset opplæring bred og smal tilnærming (Bachmann & Haug 2006, s. 7). Smal tilnærming av tilpasset opplæring vil ofte dreie seg om å hjelpe elever som har særskilte behov over en bestemt tidsperiode. Her vil det være snakk om elever som sliter såpass mye med læring i fellesskapet at de får vedtak på individuell undervisning etter sakkyndig vurdering av den pedagogisk-psykologiske tjenesten (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.40-42). Denne tilnærmingen dreier seg imidlertid ikke bare om spesialundervisning, den kan

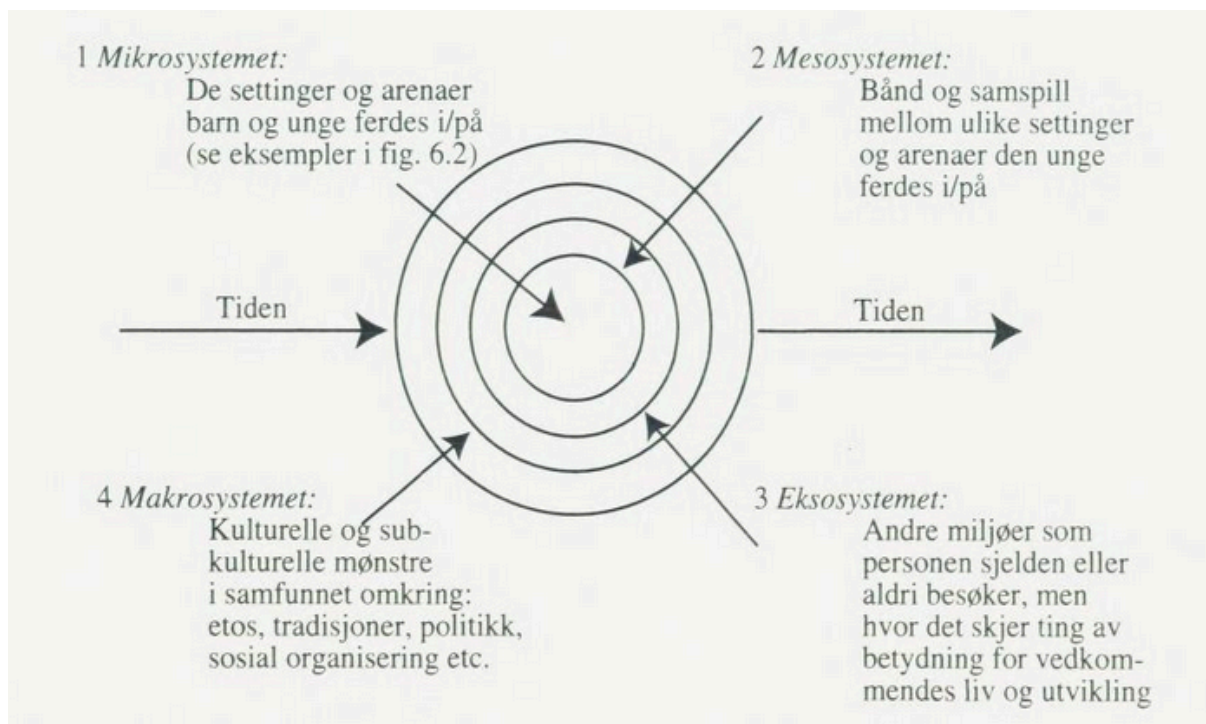
også forbindes med individuelle arbeidsmetoder, ekstra oppfølging av minoritetselever og gruppeinndelinger av klassen (Nordahl og Haustätter, 2009, s. 44).

Bred tilnærming går ofte ut på å tilpasse opplæringen og undervisningen slik at elevene i størst mulig grad kan få opplæringen i klasserommet sammen med andre medelever. Bachmann og Haug (2006, s.45) skriver at den mest foretrukne tilnærmingen blant lærere er fellesskapsundervisning, som vil komme inn under den vide tilnærmingen. Samtidig viser forskning at lærere ofte forstår tilpasset opplæring med individuell opplæring (Nordahl & Haustätter, 2009, s. 44). Å få undervisning i fellesskap vil kunne bidra til at elevene får utviklet seg faglig samtidig som de utvikler seg sosialt og får lært seg til å fungere sammen med mennesker på tross av sosiale og kulturelle ulikheter. Denne tilnærmingen har blitt et ideal i skolen og viser seg å kunne være den type tilpasning som sørger for best mulig utbytte hos elevene (Lillejord, Manger & Nordahl 2010, s. 40). Det krever imidlertid mer av skolen som organisasjon og lærerne som jobber der. Dett vil i enda større grad gjelde på en minoritetsskole hvor det ofte vil være større forskjell på elevenes kulturbakgrunn: “Den vide tilnærmingen forutsetter at skolen og lærerne har en god forståelse av mangfoldet blant elevene, både når det gjelder sosial og kulturell bakgrunn, faglige forutsetninger og måter å lære på” (ibid, s. 42).

Nordahl og Haustätter (2009, s. 44) presiserer at den brede og den smale tilnærmingen er to former for tilpasset opplæring som ikke kan settes opp mot hverandre, men som må og kan brukes om hverandre.

2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

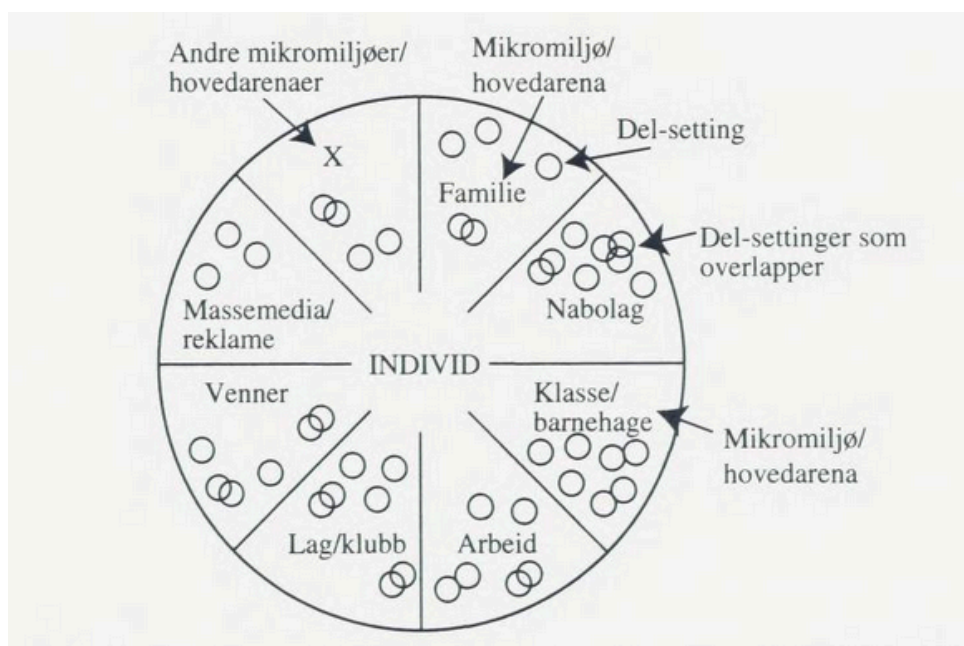
Bronfenbrenner (1979) skriver om hvordan menneskets utvikling blir påvirket av ulike miljømessige og kulturelle faktorer. Han mente for at vi skal kunne forstå barns utvikling må vi se på barnet i de kontekstene de tilhører. Et barn tilhører ikke bare et miljø, men mange ulike. Miljøene kan bidra med kunnskap som kan virke forvirrende og gjøre barnet usikker, dette gjelder muligens især minoritetsspråklige ettersom at deres hjemmearena ofte vil være av annen karakter enn på skolen eller andre fritidstilbud. Modellen kalles den bioøkologiske modell og redegjør for hvordan ulike faktorer kan være med å utvikle og påvirke barn på ulike nivåer. Disse nivåene består av forskjellige system, mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner 1979, s. 22).



Figur 1: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bø ,2012, s. 159)

Et mikrosystem kan defineres som arenaen der mennesker møtes i samspill ansikt til ansikt, som vi kan se på figur 2 vil dette være ulike settinger og arenaer som barn befinner seg i. Det kan for eksempel være i hjemme, i barnehagen, skolen, og så videre (se fig. 2).

Bronfenbrenner (1979, s. 22) poengterer at et viktig begrep på dette nivået vil være *opplevd*. Dette begrepet bruker han for å spesifisere at funksjonene i ethvert miljø ikke bare omfatter de objektive egenskapene, men også på hvilken måte disse egenskapene blir oppfattet av personen i dette miljøet. Bø (2012, s. 171) utdyper at det er på mikronivået vi styrer hverandres atferd, deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Videre skriver han at der er i dette samspillet påvirkning, rolletaking, modellering, sosialisering, oppdragelse, danning, integrering og assimilering befinner seg (ibid).



Figur 2: Mikromiljøer – eksempler på hovedarenaer og delsettinger (Bø, 2012, s. 160).

Bronfenbrenner beskriver mesosystemet som; “a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes a active participant” (Bronfenbrenner 1979, s. 209). Mesosystemet består av flere mikrosystem, vi kan si at det er forholdet mellom to eller flere mikrosystemer. For et barn kan dette være forholdet mellom skole-, hjem og nabolag (ibid, s. 25). Meso kan ytre seg på flere måter: *Ved overlapping*; foreldremøter, familien besøker skolen, *ved nærhet*; fysisk, sosial og kulturell, *ved ikke-fysisk kontakt*; telefon, epost og indirekte kommunikasjon, *ved pendling*: pendler mellom ulike arenaer (Bø 2012, s.173).

Det neste nivået er eksosystemet. Eksosystemet refererer til mikromiljøet eller settinger som ikke involverer barnet som en aktiv deltaker, men der det oppstår samspill som påvirker barnet. Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass, søskens klasse eller skolestyre og andre offentlige organer (Bronfenbrenner 1979, s. 25). Med andre ord er det stedet hvor barn vanligvis ikke er, men hvor det besluttes ting av betydning for de mikroer og andre arenaer barnet befinner seg i (Bø 2012, s. 177).

Siste nivå er makrosystemet. Dette kan være verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier og kultur. Påvirkning fra makrosystemet overføres gjennom ekso, meso, mikro og videre inn til barnet. Vi kan si at makronivået er grunnlaget for

vår kultur og væremåte (Bø 2012, s. 177). Bronfenbrenner skriver at innenfor et gitt samfunn, en barnehage, klasserom, lekeplass, kafé eller postkontor, ser ut til og fungerer det som i andre land, men fortsatt skiller det seg fra samfunn nettopp på grunn av det underliggende makrosystemet. Det er som om de forskjellige omgivelsene i hvert land er konstruert på de samme skissene. En skole i Frankrike vil for eksempel være svært forskjellig fra en skole i Norge, selv om begge land har et system for dette (Bronfenbrenner 1979, s. 26). Skolen på makronivå påvirker elevene gjennom verdier og måten å organisere opplæringen på. Barn som kommer til Norge fra andre kulturer med andre normer og verdier vil ha erfaring med andre oppvekstvilkår enn barn som er vokst opp med norsk kulturpåvirkning (Aasen et al, 2002).

Vi kan sette Bronfenbrenners bioøkologiske modell opp mot Berger og Luckmanns teori om primær – og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen vil si kjernefamilien, altså den første og mest grunnleggende formen for sosialisering et barn møter. Det er dette som gjør individet til et medlem av samfunnet. Sekundærsosialiseringen er de prosessene som skjer i ettertid, som setter et allerede sosialisert individ inn i andre sektorer i samfunnet (Berger & Luckmann 2011, s. 136). Dette kan være barnehage, skole, fritidsordninger osv. Med en stigende alder, vil det være flere sosiale arenaer. Sekundærsosialiseringen er noe som skjer i ettertid, med bærer mer preg av å være supplerende og spesialiserende. Berger og Luckmann fremhever at primærsosialiseringen er vanligvis det viktigste for et individ, og det som ligger til grunn i all sekundærsosialisering må ligne primærsosialiseringen (ibid).

2.3 Berger og Luckmann og hverdagsvirkeligheten

For å forklare hvordan vi mennesker skaper vår egen virkelighet kan man gå inn på hvordan mennesker tilegner seg egenskaper og kunnskap fra mennesker rundt seg, for å så føre dette videre til andre, hvorpå vi med dette konstruerer forskjellige samfunn som vi godtar som vår virkelighet. Ved å overføre kunnskap, verdier og holdninger til andre individer blir kalt for eksternalisering. Når et individ tar opp i seg den kunnskapen og de verdiene som blir eksternalisert, og gjør dette til sine egne verdier, kalles det internalisering. Prosessen fra eksternalisering til internalisering kalles objektivisering: “Proessen der den menneskelige aktivitets eksternaliserte produkter får karakter av objektivitet, kalles objektivisering. Den institusjonelle verden er objektivert menneskelig aktivitet, og det gjelder alle institusjoner” (Berger & Luckmann 2011, s. 75). De tre momentene eksternalisering, internalisering og

objektivering må ikke sees på som en aktivitet som skjer i en bestemt rekkefølge, men som en kontinuerlig prosess som utvikler og preger samfunnet samtidig (ibid. s. 135).

Når et individ for eksempel melder seg inn i en menighet eller begynner på skole, vil det starte en sekundær sosialiseringssprosess som gjør at individet internaliserer andre holdninger og annen kunnskap som skal bygges opp på den virkeligheten de tilegnet seg under primærsosialiseringen: "Sekundærsosialisering er internalisering av institusjonelle eller institusjonsbaserte "subverdener" (ibid, s. 143). Når man blir tilhører av forskjellige institusjoner som for eksempel skolen, innser man at den virkeligheten som foreldrene har eksternalisert overfor barnet ikke er den eneste virkeligheten. Minoritetsbarn som har internalisert en kultur hjemme, men som blir presentert for en annen kultur på skolen, kan risikere å måtte oppleve å føle seg dratt mellom to signifikante andre (Referanse??). På skolen kan barnet møte mennesker som det knytter seg til, og som blir viktige for barnets videre utvikling på lik linje med foreldrene:

Individets forhold til sosialiseringspersonellet blir tilsvarende ladet med signifikans, det vil si at de sosialiseringse personene får karakter av signifikante andre vis-a-vis det individet som blir sosialisert. Individet overgir seg så totalt til den nye virkeligheten. (Berger & Luckmann, 2011, s. 149)

På en skole kan dette være lærere, assistenter eller medelever, og disse menneskene kan da bli delaktig i å eksternalisere en ny hverdagsvirkelighet for barnet. Denne hverdagsvirkeligheten blir en objektiv virkelighet for barnet, som det etter hvert godtar og tar for gitt:

Hverdagsvirkeligheten synes allerede objektivert, det vil si sammensatt av en orden av objekter som er blitt utpekt som objekter før min inntreden. Det språket som brukes i hverdagen forsyner meg med fortløpende objektivering og setter en orden der disse gir mening og der hverdagen gir mening til meg (Berger & Luckmann 2011. s. 42)

De objektiveringene som individet blir utsatt for hjelper til med å gi mening til hverdagen. Samfunnet var der med normer og regler før individet ble født, og vil være der etter at individet er gått bort. Det er en objektiv virkelighet som hjelper individet til å sosialisere seg og innordne seg i et samfunn av institusjoner. Disse objektive institusjonene vil ofte være det som gir mening i hverdagen for individet og som får samfunnet til å "gå rundt".

2.4 Identitetsdannelse og sosialisering

Dette kapittelet omhandler identitet, identitetsdannelse og sosialisering. Vi vil her blant annet ta fram Hylland Eriksens teori om identitet, med fokus på personer med flerkulturell bakgrunn. Andre teoretikere som kommer fram i kapittelet er Mead, med sin teori om dannelse av selvet og Hoëms sosialiseringsmodell med formell og uformell sosialisering i skolen.

2.4.1 Hylland Eriksen og identitet

Thomas Hylland Eriksen (2001), norsk sosialantropolog, skriver at et av de mest kompliserte spørsmålene i minoritetsdebatten i Norge handler om hvorvidt mennesker med forskjellig religion, morsmål og ulike skikker kan ha et fellesskap, og i hvilken grad de kan utvikle en felles identitetsfølelse når de ikke har samme kulturell bakgrunn (Hylland Eriksen, 2001, s. 24). I et moderne samfunn som Norge samhandler en stor del av befolkningen i et felles arbeidsmarked, utdanningssystem og politiske sammenhenger. Dette gjør at moderne samfunn stiller strengere krav til integrering av minoriteter. Videre skriver han at gjennom dette tette samarbeidet får vi i et moderne samfunn tettere kontakt, noe som kan skape utfordringer, problemer og muligheter. Den nye flerkulturelle situasjonen skyldes både at minoriteter er blitt mer eller mindre tvunget til å bli integrert i samfunnet, og den internasjonale innvandringen (ibid). Da kan vi spørre oss, må nasjonal identitet bygge på likhet eller kan den like gjerne bygge på anerkjennelse av forskjellighet?

Identitet er det man ser når man ser seg selv i speilet, i følge Hylland Eriksen (2001, s. 36).

Man vil se en kvinne eller mann i en viss alder, kanskje kan man se en person med en bestemt bakgrunn, eller med en type utdanning. Denne personen kan tilhøre en bestemt religion, nasjon eller etnisk gruppe, kanskje ser man en hudfarge. Det man i alle fall ser er en person med sin egen personlighet. Han poengterer at dette er et av språkets vanskeligste ord, nettopp fordi identiteten består av mange ulike elementer (ibid). Begrepet identitet blir ofte i bruk i dagligtalen, og det har etterhvert fått samme betydning som nasjonal identitet eller etnisk identitet. Nasjonal identitet er forbundet med bestemte politiske rettigheter, etnisk identitet er derimot forbundet med opprinnelse, historie og felles opphavsmyster (ibid, s. 38).

“Hvem vi er, avhenger av hvor vi er” (Hylland Eriksen, 2001, s. 38). De ulike gruppene og sosiale kategoriene gjør vi tilhører gjør oss til dem vi er. Enkeltmennesket er i stor grad et

produkt av sine relasjoner til andre mennesker. Den personlige, private identiteten er sosialt skapt (ibid). I alle samfunn finnes det mer eller mindre bevisste måter å føre nye medlemmer inn i samfunnets kultur på slik at de tilegner seg kunnskaper, normer for atferd og verdier. Samhandling med andre mennesker gjør at barnet gradvis vokser inn i kulturen, gjør den til sin egen og dermed blir en del av samfunnet (Sand 2008, s. 25).

Felles språk, erfaringer, kunnskaper og verdier er viktige faktorer i det kulturelle felleskapet, det er det som danner grunnlaget for vi-følelsen og gruppeidentiteten. Eriksen skriver at mange innvandrergupper mener at deres kultur er grunnleggende forskjellig fra den norske, dette kan nok være en av årsakene til at de ikke har vært fullt integrert i det norske samfunnet (Hylland Eriksen 2010, s. 48).

Sosial - og kulturell identitet skapes gjennom oppdragelse og sosialisering. I løpet av livet knytter vi oss til de personene vi er mest på bølgelengde med, og hvor vi får mest glede og gjensidighet (Bø 2012, s. 242).

2.4.2 Mead og speilingsteorien

Mead (2005) skriver om selvets utvikling og syn på seg selv. Han sier at selvbevisstheten vår utvikles ved at vi gjenspeiler oss i andre. Det vil si at vi merker oss hvordan andre responderer på oss og hvordan holdninger de har ovenfor oss, og tilpasser vår oppførsel og holdning etter dette: "Selvbevisstheten konstitueres ved, at vi antager eller kan merke den annens attitude over for oss selv (...)" (Mead 2005, s. 198). For å forklare det han kaller *den andre utviklingsfasen*, skriver han om hvordan selvet utvikler seg ved gruppetilhørighet:

Disse sosiale eller gruppebaserte attituder bliver en del av individets direkte oplevelsesfelt og inkulderes som komponenter i hans selvstruktur eller selvkonstitution på samme måde, som der sker for attituder der stammer fra bestemte andre individer; og individet får andel i de gruppebaserte attituder eller er i stand til at indoptage dem via en proces, hvorigennem han først organiserer, dernæst tillige generaliserer bestemte andre individers attituder og dermed tilegner sig deres sammenhængende sociale relevans og implikationer (Mead 2005, 186).

Ved at man "speiler" seg i holdningene til gruppa man tilhører og når man tilegner seg egenskapene til individene man omgås, utvikles vår personlighet i samspill med et fellesskap. Han forteller også i likhet med Berger og Luckmann at man er helt avhengig av et fellesskap for å utvikle et selv og et selvbilde (ibid. s. 189).

2.4.3 Hoëms sosialiseringsmodell

Anton Hoëm (1978) var professor i pedagogikk som hadde sosialiseringsteori som et grunnlag for sin forskning. Ifølge Hoëm er sosialisering når et individ vokser seg inn i et sosialt system:

Et sosialt system vil være et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre. At et individ vokser seg inn i et slik sosialt system, kalles sosialisering. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles, og erkjennelse av egen verdi etableres. Sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomener og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse 18 utgjør sosialiseringens innhold. Kultur er en folkegruppes samlede kunnskaper, atferds- og verdinormer, og danner sosialiseringens innhold som blir gitt videre fra en generasjon til den neste. Både sosialiseringens innhold, måten det formidles på, og aktørens roller i denne prosessen varierer fra samfunn til samfunn (Hoëm, 1978, s.13)

I sin bok *Sosialisering* (1978) skriver om han skolen som sosialiseringssystem. Der trekker han fram at dette er et todelt system, et formelt og et uformelt. Formelt sett består skolen av ulike sosialiseringsenheter. Dette kan være et individ, som i dette tilfellet er lærere og elever, med foreldrene på sidelinjen som den viktigste interaksjonsenheten. Innholdet i denne sosialiseringen er bestemt gjennom Opplæringslova, læreplan og reglement. I skolen vil det være klare retningslinjer for omfang og innhold (Hoëm 1978, s. 60).

Han skriver også om den uformelle sosialiseringen. Denne vil bestå av samspillet mellom lærere, elever, medelever og annet personale på skolen. Også i denne sosialiseringen vil det inngå foreldre, kommunale myndigheter og andre interessegrupper. Omfanget og innholdet vil i denne situasjonen være noe diffust og tilfeldig (ibid, s. 61). Når det kommer til den uformelle sosialiseringen vil det på minoritetsskoler kunne være snakk om ulike verdier og normer fra forskjellige kulturer.

Hvordan vi mennesker ser på oss selv er avgjørende for hvordan selvfølelse vi har, og som igjen er med på å avgjøre hvordan vi oppfører oss rundt andre mennesker. For å utvikle oss som mennesker er vi avhengige av å være medlem av et fellesskap. På denne måten blir vi sosialisert inn i en gruppe og får muligheten til å utvikle oss igjennom internalisering og språk (Berger & Luckmann 2011, s. 67).

2.5 Tidligere forskning

Nyere forskning når det kommer til minoritets elever i Norge og deres kulturelle tilhørighet, viser at både norskfødte minoritets elever og elever som har kommet hit fra et annet land, har en tendens til å føle stor tilhørighet til barn fra land med en kultur som er lik den de selv er

vant med hjemme (Steen-Olsen, 2013). Vi har tatt for oss en nyere artikkel, skrevet av Tove Steen-Olsen, som går på det å føle kulturell tilhørighet. Artikkelen baserer seg på intervjuer fra 41 elever med minoritetsbakgrunn.

Her kommer det frem at elever med ikke-vestlig bakgrunn ønsker seg etniske norske venner, men at det har en tendens til å skapes en vi-dem holdning blant norske elever når det kommer til minoritets elever. En gruppe med jenter fra Tyrkia forteller at det er lettere for dem å være sammen med jenter fra deres egen kultur, fordi norske jenter har færre grenser angående hva de får lov til å delta på av aktiviteter. En gruppe med jenter fra Kosovo trekker frem at foreldrene deres ikke synes det er greit at de har samme interesser som de norske jentene: “The pupils mentioned leisure activities, “challenging clothing”, or girls interacting with boys, either as friends or as sweethearts” (ibid, s. 322).

“Many Norwegian girls attend parties and such things, and I am not allowed to do that. And then they might take offence because I can not do things like that” (Jente fra Kosovo i Steen-Olsen, 2013, s. 322). Elevene forteller også at de forstår foreldrenes reaksjoner på den norske kulturen, fordi de er vant til noe annet. Derfor synes de også at det kan være lettere å være venn med noen som har samme erfaringer og kultur som dem:

We have the same background, we are both from Kosovo and we know how it is there. We also know how our parents are and that they do not always understand us, but you cannot say such things to Norwegian adolescents (ibid, s. 323).

Elevene sier også at flere av foreldrene har problemer med å lære seg norsk. Elevene måtte bidra som tolk, og de fortalte at mødrene sjelden hadde kontakt med noen fra det etnisk norske miljøet.

This was especially the case when many families from the same country lived in the same neighbourhood. Some of the parents attended individual parent-teacher meetings, but few attended meetings where all parents were gathered (Steen-Olsen, 2013, s. 323).

Elevene tror dette bidrar til at foreldrene deres opprettholder sitt “negative” syn på norsk kultur, og at det er svært sjelden de prater med foreldrene om hva som foregår av faglig og sosial aktivitet på skolen (ibid).

Hovedfunnene i denne artikkelen viser at elever med minoritetsbakgrunn er i hovedsak føler tilhørighet med foreldrene sin kulturbakgrunn, og at flere mangler nettverk bestående av

norske jevnaldrende elever. Funnene viser også at elevene i intervjuene til Steen-Olsen sjelden var med på “typisk norske” fritidsaktiviteter og at de stadig opplevde motstridende forventninger fra foreldrene og jevnaldrende elever:

The pupils strategy was to create a sense of togetherness and belonging with other people with the same background. They prefer the company of peers who understood them, but were sad that ethnic Norwegians peers put very little effort into understanding cultural differences (Steen-Olsen, 2013, s. 325)

Steen-Olsen har i sin artikkel vist at elevene med minoritetsbakgrunn føler seg mer tilknyttet elever som har de samme erfaringene og opplevelsene som seg selv. Elevene har trukket fram begreper som verdier, erfaringer, symbolske bånd samt følelsen av å være trygg og på “hjemmebane”. På samme tid hadde elevene inntrykk av det rådet en vi-dem holdning på skolen de gikk på, og dette kan også være med på å gjøre det mer “selvsagt”, både for majoritetselever og for elever med minoritetsbakgrunn, å holde seg sammen med elever med samme kulturelle erfaringer og bakgrunn.

3. Vitenskapsteori og design

Edvard Befring (2002) deler forskningstilnærmingene i to. På den ene siden har vi empirisk forskning som forskningsdesign, i vårt tilfelle vil dette være et casestudie.

Forskningsdesignen vil bygge på tidligere forskning og teori, som Befring kaller for sekundærdata, og data som vi har samlet inn til vår oppgave, primærdata. På den andre siden snakker han om hermeneutikk, der vi leter etter meningsinnholdet og tolker aktuelle tekster (i Skogen 2012, s. 17). Dette vil i vår undersøkelse vil være intervjuene.

Vitenskapsteori handler i korte trekk om å studere hvilke vitenskapelige metoder og aktiviteter som tas i bruk under forskning: “Man er altså ikke opptatt av å skaffe seg kunnskap om verden, men av å reflektere over de kunnskapsmåter man bruker i forskning for å skaffe seg slik kunnskap om verden, og de forutsetninger kunnskapen bygger på” (Gilje & Grimen 2013, s. 17).

Thagaard (2013, s. 54) beskriver et design som en plan eller skisse for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Det vil si retningslinjene for hvordan vi som forskere tenker at vi skal utføre prosjektet eller undersøkelsen. I planleggingsfasen av vårt forskningsprosjekt måtte vi tidlig ta stilling til hva og hvem som skulle undersøkes, og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres.

3.1 Vitenskapelig ståsted og hermeneutikk

Vi skiller i hovedsak mellom to typer vitenskapelig ståsted; naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Igjennom forskning innenfor naturvitenskapen, vil funnene være konstant. Uansett hvor mange ganger man forsker på vannets kokepunkt, vil resultatet bli det samme. Dette gjelder ikke i like stor grad for samfunnsvitenskapen. Her kan eventuelle funn, samt funnene i seg selv, variere ut ifra kontekst og årsaksammenhenger (Fuglseth 2013, s. 258-259). Ut ifra disse to ståstedene vil det være to vitenskapelige hovedretninger; positivisme og hermeneutikk. Positivismen knyttes til naturvitenskapen og hermeneutikken knyttes til samfunnsvitenskapen: "I ein positivistisk kontekst vil ein i utgangspunktet ha tiltru til ein absolutt og objektiv kunnskap, medan det i ein hermeneutisk smanheng vil vere større rom for det relative og subjektive" (Befring 2002, s. 19).

3.1.1 Vårt vitenskapelige ståsted

For å samle inn data til forskningen vår, utførte vi intervju med elever for å kunne sette oss inn i deres erfaringer og opplevelser. Intervju som metode innebærer at forskeren må tolke det som intervjupersonene forteller og eventuelt måten det fortelles på. Fuglseth (2013, s. 262) forklarer denne type tolkning med begrepet hermeneutikk. Dette begrepet betyr "læren om tolkning" og vil prege vår drøfting av den empirien vi har samlet inn (Dalen 2011, s. 17). Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster (...) (Gilje & Grimen 2013, s. 144). Ut ifra dette vil vi kunne si at oppgaven kan ha sitt ståsted i samfunnsvitenskapen og vi, ut i fra ståsted og metode, må foreta en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet.

3.1.2 Hermeneutikk

Vår metode for datainnsamling vil ikke kunne gi oss et nøytralt, objektivt svar på vår problemstilling: "En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. (...) Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig" (Gilje & Grimen, 2013, s. 144). Informasjonen vi fikk under intervjuene, vil bli farget av vår forforståelse. Den vil også være basert på elevenes egen virkelighet, og ikke "den

sanne virkelighet” (Thagaard, 2013, s. 125). For å forstå hvordan tolkningen av vårt innsamlede datamateriale vil foregå, vil det være relevant å vise til den hermeneutiske sirkel:

I stedet for statistisk analysesnakker man innenfor kvalitative metoder ofte om den *hermeneutiske sirkel*. All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten et tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, 364-365).

Da vi startet med denne oppgaven hadde vi en forforståelse av det vi skulle forske på. Vi lagde oss en hypotese og vi diskuterte hva vi tenkte om temaet på forhånd. Etter hvert som vi jobbet videre på oppgaven leste vi oss opp på teori om temaet, og ut ifra hvordan vi tolket teorien dannet det seg en ny forståelse, basert på den vi hadde fra før. Vi dro deretter ut på en skole og foretok intervju med elever. Disse intervjuene vil bli tolket ut ifra den forståelsen vi hadde fra begynnelsen og den nye forståelsen vi fikk ut ifra teorien vi leste, samt konteksten intervjuene foregikk under. Når empirien vår skal tolkes, vil denne delen av oppgaven bli tolket ut ifra helheten i vårt arbeid med oppgaven, som både består av vår forforståelse, tolking av teori og fortolkning av svarene vi fikk på intervjuene.

Det vi også må være oppmerksom på er at informasjonen som vi har fått fra intervjupersonene vil også være basert på deres tolkning av temaet i oppgaven vår: “Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv” (Grimen & Gilje, 2013, s. 145), hvor de sosiale aktørene i vårt tilfelle er intervjupersonene.

3.2 Design

Forskningsdesignet er ”alt” som knytter seg til et forskningsprosjekt (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, s. 73). Viktige kriterier her er tid, gjennomføring og analyse. Vårt prosjekt er en *tversnittundersøkelse*, noe som vil si at vi har studert et fenomen i en avgrenset periode. Designet for oppgaven er en *casestudie*. Når man gjennomfører en samfunnsvitenskaplig forskningsundersøkelse vil et mål være å integrere empiri og teori, for å bekrefte eller avkrefte noe (ibid, s. 50). I dette kapittelet vil vi komme nærmere inn på hvordan en forskningsstrategi, induktiv eller deduktiv, beskriver hvordan vi velger å bruke teorien og empirien i vår oppgave.

3.2.1 Tversnittundersøkelse

På grunnlag av våre begrensninger når det kommer til tid og ressurser, har vi valgt å gjøre en tversnittundersøkelse. Dette er en undersøkelse som benytter data fra en avgrenset periode, og som gir et øyeblikksbilde av det fenomenet vi studerer (Johannessen et al. 2010, s. 74). I vår oppgave ønsker vi å hente fram erfaringene og opplevelsene til informantene våre. Intervjuene er gjennomført i løpet av en periode på to uker. Denne tilnærmingen vil gi oss kunnskap om hva som er det karakteristiske ved den gruppen elever, og fenomenet vi studerer, akkurat her - og nå.

3.2.2 Casestudie

Casestudie er en forskningstilnærming som egner seg godt til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden. I følge Yin (2003) egner casestudier seg spesielt godt til forskningsspørsmål med problemstilling som begynner med *hvordan* eller *hvorfor*, når vi skal undersøke situasjonen her og nå i det virkelige liv og der vi ikke kan kontrollere eller manipulere variablene (i Skogen 2012, s. 55). Kvalitative forskningsintervju med få informanter, som i denne undersøkelsen, vil nesten alltid være et casedesign (ibid, s. 53). Johannessen et al. (2010, s. 199-201) presenterer Yins fem ulike faser i casestudie. Første fase vil være utformingen av problemstillingen. Som beskrevet over, er det en fordel med en problemstilling som begynner med hvordan eller hvorfor. Neste fase vil være teoretiske antakelser. I vårt prosjekt har vi utarbeidet en intervjuguide før innsamling av datamateriale som vil være vårt grunnlag for teoretiske antakelser. Dette vil ligge til grunn for videre forskning og analyse. Den tredje fasen i et casestudie er analyseenheter. Analyseenheter kan være individer eller sosiale settinger. Skogen (2012, s. 55) skriver om to ulike dimensjoner med to kategorier i hver, singelcasestudie eller multippelcase, og holistisk eller sammensatt (embedded) case:

Singlecasestudie er betegnelsen når en gjennomfører én casestudie, mens en *multippelcasestudie* er betegnelsen når en gjennomfører flere casestudier etter hverandre, og bare én om gangen. En *holistisk casestudie* har bare én analyseenhet, mens en *sammensatt (embedded) casestudie* har flere analyseenheter (ibid)

I vårt tilfelle vil analyseenhetene være en forsker ved UiO og en gruppe minoritetslever på ungdomstrinnet på en minoritetsskole. Vi ønsker å forske og se på hvordan de opplever tilpasset opplæring på sin skole, og hvordan de inkluderes i det norske storsamfunnet på en

slik skole. Vi kan dermed si at vi har en sammensatt (embedded) singelcasestudie, fordi vi gjennomfører en studie hvor data fra ulike intervjuer sees på som en helhet innenfor casen. Den fjerde og femte fasen omhandler analysestrategier og tolkning av funn, dette vil vi komme tilbake til i kapittel 6.

3.2.3 Induktiv og deduktiv tilnærming

Vi kan skille mellom to hovedtyper av forskningsstrategier; induktiv og deduktiv. Ved induktiv tilnærming er utgangspunktet ofte et opplevd problem, en idé eller et ønske om å se nærmere på et fagområde. I en slik tilnærming starter man forskningsarbeidet uten noe teoretisk utgangspunkt (Befring 2002, s. 65). Deduktiv tilnærming forstås som teoribaserte studier. Her tar man utgangspunkt i teori og tidligere forskning, og har en hypotese eller en problemstilling basert på dette, som man bruker for å stadig forbedre teorien (ibid).

I vår oppgave har vi valgt å bruke en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Thagaard (2013, s. 201) kaller dette for en abduktiv tilnærming eller abduksjon. Gjennom allerede eksisterende teori og tidligere forskning som utgangspunkt for en intervjuguide, har vi brukt en deduktiv tilnærming for å finne tema og spørsmål til intervjuguiden da vi skulle intervjuer elevene (ibid). Denne ble også brukt i forhold til intervjuet med forskeren, da vi hadde lest oss opp på hans forskning og artikler om temaet før vi tok kontakt med han. På denne måten legger vi opp til at vi kan sammenligne empirien vår med eksisterende teori. Det er også brukt induktiv tilnærming ved at enkelte emner og diskusjoner oppsto under intervjuet, noe som igjen førte til endringer både i teorigrunnlag og i problemstilling.

4. Metodiske valg

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al. 2010, s. 29). Metoden forteller om hvordan forskeren skal gå fram for å tilegne seg informasjon om det vi trenger til undersøkelsen vår, og skiller ofte mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode. Dalland (2012, s. 114) skriver at metode også kan beskrives som det å følge en viss vei mot mål. Forskeren utfordres til å beskrive denne veien og redegjøre for de valgene som er gjort underveis. Det er dette vi ønsker å få fram i dette kapittelet. Vi har valgt å bruke begrepene *informanter* og

intervjupersoner om elevene og forskeren vi har intervjuet, samt begrepene *forskningsarbeid* og *undersøkelse* om datainnsamlingen og arbeidet vi har gjort rundt dette.

4.1 Forarbeid og anonymitetshensyn

Forarbeidet til vår innsamling av data gikk ut på å formulere en problemstilling, sette seg inn i teori og utarbeide retningslinjer for forskningsarbeidet. Å formulere en god problemstilling før man går i gang med forskningsarbeidet vil gjøre at arbeidet underveis går lettere og at gjennomføringen av prosjektet vil bli mer fokusert. Når vi visste hva vi ville søke etter, ble alle trinnene i forskningsprosessen mer rettet inn mot det som skulle belyses og satt i fokus (Dalen 2011, s. 25). I oppstartsfasen av prosjektet er det viktig at problemstillingen er åpen slik at prosjektet kan utforske temaer som kan bli interessante underveis i forskningsprosessen, samtidig skal problemstillingen konkretisere hva som skal undersøkes i felten. For å kunne utarbeide en god problemstilling vil det være hensiktsmessig å orientere seg i aktuell forskning og teori. Johannessen et al. (2010, s. 60) poengterer dette: ”Hvis forskeren ikke er tilstrekkelig oppdatert innenfor det feltet han ønsker å studere, kan han overse viktige teoretiske perspektiver, begreper eller tidligere resultater. Å være faglig oppdatert gir faglig trygghet”.

Når det kommer til anonymitetshensyn, meldte vi inn forskningsprosjektet vårt til NSD og dette ble godkjent. Vi tok også kontakt med rektor og kontaktlærer på den aktuelle skolen vi skulle undersøke på, og sendte et samtykkeskjema som læreren kunne sende ut til foreldrene til elevene vi skulle intervju.

4.2 Valg av metode

Vi kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode for innsamling av data. De kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter, og eksempler på slike metoder kan være spørreskjema eller eksperiment. De kvalitative metodene går inn for å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg måle i tall (Dalland 2012, s. 112). Oppgaven skal baseres på kvalitativ metode. Grunnen til at vi har valgt bort den kvantitative forskningsmetoden er fordi vi ønsker å gå mer grundig inn i problemstillingen og undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer, noe som kan bli vanskelig med målbare enheter og data. Vi tenker at kvalitativ metode i større grad er relevant for å forske på opplevelser rundt det som skjer i

klasserommet. Gjennom kvalitative forskningssamtaler, eller feltsamtaler og gruppeintervju med elever vil vi komme mer i dybden på problemstillingen. Kvalitative forskningssamtaler vil være samtaler som har som formål å løfte frem hvilken forståelse et enkeltindivid eller en gruppe har om et fenomen, som tolkes og analyseres for å få ny forståelse av fenomenet (Mellin-Olsen, 1996, s. 24).

4.3 Intervju

Da vi startet med denne oppgaven, var temaet tilpasset opplæring i en minoritetsskole, relativt ukjent for oss. Vi var godt klar over at det eksisterte skoler der etniske norske elever var i mindretall, men vi hadde aldri selv hatt erfaringer fra denne type skole eller kjennskap til mennesker som har gått på minoritetsskoler. For å bli bedre kjent med teamet vårt hadde vi lyst å gå ut i felten å snakke med folk som hadde disse erfaringene og som levde med dem til daglig. Vi valgte derfor å utføre intervju og samtaler med elever og lærere ved en minoritetsskole i Oslo for å få kjennskap til deres erfaringer og opplevelse rundt det å være på en arena, hvor det flerkulturelle er såpass sterkt representert hver dag.

For oss var intervju ved innsamling av data det mest naturlige valget. Thagaard (2013, s. 95) beskriver det kvalitative intervjuet som et "særlig godt grunnlag for å få innsikt i personens erfaringer, tanker og følelser". Gjennom intervju kunne vi få innsikt i elevenes opplevelse av tilpasset opplæring på den skolen de gikk på.

I intervjuene med elevene valgte vi semistrukturert intervju, som er den mest brukte intervjuformen ifølge Dalen (2011, s. 26). Dette er en intervjuform som åpner opp for fleksibilitet under samtalen med informanten. Vi hadde en del spørsmål i intervjuguiden som vi ønsket å få belyst av elevene. Den semistrukturerte formen ga rom for oppfølgingsspørsmål på svarene vi fikk, samtidig som vi kunne konversere med dem om annen informasjon de gav både i samtale med oss og andre elever i intervjugruppa. Dette blir også presisert av Thagaard (2013, s. 98) i hennes beskrivelse av semistrukturert intervju: "Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersons forutsetninger. Det er også viktig at intervjueren er åpen for at intervjupersoner kan ta opp temaer som ikke er planlagt i forkant" (ibid).

En annen grunn til å vi valgte nettopp denne formen i intervju med elevene, var for å lettere kunne skape en stemning av uformell og gjensidig samtale, som noen ganger kan føre til mer åpenhet hos mennesker generelt. Ved å stille spørsmål som responderer på det intervjupersonen har uttalt seg om, gir dette en følelse av kontroll hos den som blir intervjuet og intervjusituasjonen kan dermed preges av gjensidighet (Thagaard, 2013, s. 99). Da vi intervjuet elevene i grupper ble det også i større grad naturlig at intervjuene forgikk slik at elevene også kunne prate fritt seg i mellom om temaet, hvis de ønsket det, og at vi ikke ble for bundet til en helt strukturert intervjuguide. Dette kunne eventuelt hindret oss fra å plukke opp viktig informasjon som fremkommer når elevene i samtale med oss eller medelever, kommer på annen relevant informasjon som kanskje ikke vi som intervjuere har tenkt på i forkant (ibid, s. 97).

Da vi som forskere ikke på langt nær besitter de erfaringene som disse elevene har vedrørende vårt tema, var det også naturlig for oss at elevene som sitter på den kunnskapen og de erfaringene som vi trengte for å belyse vår problemstilling, fikk snakke åpent rundt de spørsmålene vi stilte underveis.

Under et intervju med en forsker med PhD i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, valgte vi en helt åpen tilnærming. Dette hadde vi ingen erfaring med på forhånd. Da dette er en godt skolert person som er vant med å stadig snakke fritt i store forsamlinger rundt tema som dreier seg om minoritets elever i Oslo, valgte vi å stole på at denne intervjupersonen ville ha nok informasjon å gi oss bare ved å få høre hvilket tema vi skulle skrive om. Likevel tok vi en sjanse ved å ha et helt åpent intervju, da vi ikke kjente personen på forhånd og dermed ikke kunne garantere at denne ville meddele så mye som vi hadde ønsket: "En slik åpen tilnærming er en krevende intervjuform fordi intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og er mer avhengig av at informantene er villige til å meddele seg" (Dalen, 2011, s. 26). Hvordan dette intervjuet utartet seg kommer vi tilbake til lengre ned i oppgaven hvor vi blant annet skal ta opp intervjupersonenes rolle under intervjuene.

4.3.1 Gruppeintervju eller fokusgruppeintervju?

Som nevnt i avsnittet overfor, intervjuet vi elevene i grupper. Halkier (2010, s. 10) definerer gruppesamtaler som; "en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt".

Da vi bestemte oss for denne metoden, var det i hovedsak for å ufarliggjøre intervjusituasjonen for elevene. Ved å bli intervjuet sammen med sine medelever, oppleves kanskje intervjuet mindre formelt og mindre faretruende. Da sitter eleven der sammen med noen de kjenner fra før og har noen de kan dele erfaringer med og spørre hvis det er noe de ikke husker. På denne måten får vi som forskere også mer bredde i svarene:

Gruppesamtaler foretrekkes fremfor intervjuer når forskeren ønsker å avdekke en *bredde* av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fyldig og detaljert informasjon (...). Deltakerne setter ofte pris på å kunne dele og sammenlikne ideer og erfaringer og dette gir en unik informantene selv opplever likheter og forskjeller mellom seg" (Johannesen et. al. 2010, s. 151).

Den andre årsaken til at vi ville gjennomføre gruppeintervju var for at elevene skulle få gitt uttalelser på hverandres innspill og eventuelt mulighet til å diskutere svarene på de spørsmålene vi stilte: "I løpet av diskusjoner i gruppen gir medlemmene respons på hverandres synspunkter, og de ulike holdningene synliggjøres" (Thagaard 2013, s. 99). Da vi dro ned til Oslo for å intervju elevene var det med utgangspunkt i at vi skulle gjennomføre gruppeintervju, hvor det hovedsaklig skulle være samspill mellom oss som intervjuere og dem som intervjupersoner.

Halvstrukturerte former for gruppeintervjuer innebærer vanligvis en høy grad av samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonene i form av mange direkte spørsmål og svar, akkurat som individuelle intervjuer. I fokusgrupper er det helt motsatt. Der er det vanligvis samspill intervjupersonene i mellom (Halkier, 2010, s. 9).

Det vi derimot så da vi var i gang, var at det også ble samspill mellom elevene. De snakket til oss og svarte på våre spørsmål og innspill, men de snakket også mye med hverandre. Dette skjedde både i form av at de spurte hverandre spørsmål om temaet, snakket seg i mellom om felles erfaringer de hadde vedrørende fag eller skolen de gikk på, og bekreftet det de andre på gruppa svarte.

Dette førte til at vi ble i tvil hvilken intervjumetode som ble brukt. På den ene siden kan man si at det var gruppeintervju fordi de fikk konkrete spørsmål som ble stilt til hver og en av dem, og de responderte tilbake til oss, på samme måte som et individuelt intervju ville forløpt. På den andre siden kan man si at disse gruppene bar preg av å være fokusgrupper på grunn av kommunikasjon og samspillet intervjupersonene i mellom. På bakgrunn dette si at intervjuene var en kombinasjon av gruppeintervju og fokusgruppeintervju.

4.3.2 Informantutvalg og sted for intervjuet

Informantene vi har valgt oss er en gruppe minoritetselever ved en minoritetsskole og en forsker med PhD i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Målet med kvalitativ forskning er å få mest mulig kunnskap om et fenomen, derfor vil det være mest hensiktsmessig å gjøre et strategisk utvalg. Et *strategisk utvalg* vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen eller forskningens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013 s. 60).

Det bor personer med innvandrerbakgrunn i alle landets kommuner, men det er klart flest innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i hovedstaden - både i relative og absolutte tall. Det var bosatt 158 800 innvandrere og 47 900 norskfødte med innvandrerforeldre i Oslo ved inngangen til 2015. Det er 32 prosent av folketallet i hovedstaden (Statistisk sentralbyrå, 2013).

Feltarbeidet ble på dette grunnlaget lagt til en skole på østkanten i Oslo. I denne oppgaven er informantene minoritetselever ved en av disse Osloskolene. Ifølge Dalland (2012, s. 163) avhenger valget av informanter av hva forskeren ønsker å vite noe om. Ved å velge personer man mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer gjør man et strategisk valg.

For å etablere kontakt med en minoritetsskole, henvendte vi oss per telefon til en skole der over 70% av elevene hadde norsk som andrespråk. Videre sendte vi en formell henvendelse til rektor, som fikk oss i kontakt med en kontaktlærer på ungdomstrinnet på skolen. Denne fremgangsmåten kaller Thagaard (2013, s. 61) for *tilgjengelighetsutvalg*, det vil si at vi valgte ut deltakere basert på at de er tilgjengelige for oss. Her valgte vi å la kontaktlærer velge ut elevene som skulle intervjuet, og på den måten fikk vi et utvalg av elever som hadde ulik faglig og sosial bakgrunn.

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. ???) skriver at når man skal gjennomføre gruppesamtaler eller fokusgrupper med personlig oppmøte kan det være hensiktsmessig med minigrupper, med tre – fem deltakere, for at det skal bli lettere for elevene å ta ordet. Det kan være lettere å diskutere mer komplekse temaer i mindre grupper. Utvalgets størrelse ble bestemt etter oppgavens omfang.

En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Denne typen analyser er både tidskrevende og ressurskrevende. Derfor vil både tid og ressurser sette begrensninger til størrelsen av utvalg (Thagaard, 2012, s. 65).

Vi merket oss også at vi nådde et ”metningspunkt” der vi i intervjuene så at vi ikke kom fram til noe nytt som ga en ytterlig forståelse av fenomenet (ibid).

4.3.3 Intervjuguide

Formålet med intervjuene er å komme fram til så mye relevant informasjon som mulig. Det kan derfor være hensiktsmessig, spesielt i halvstrukturerte intervju, å ha en intervjuguide med punkter man ønsker å komme inn på i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). I vår intervjuguide valgte vi å sette opp en liste med temaer vi ønsket å komme inn på og noen spørsmål vi ville spørre informantene. Temaene og spørsmålene fungerte som en rettesnor underveis i intervjuet, men dersom en elev kom inn på et annet tema som var interessant, var det åpning for å kunne spinne videre på dette.

4.3.4 Presentasjon av informantene

I gruppeintervjuene intervjuet vi i alt ti elever på tiende trinn, hvorav fem av dem er født i Norge og fem av dem ikke er født i Norge. Alle gikk i tiende klasse på skolen vi var på, og var mellom 14-15 år. For å anonymisere informantene under presentasjonen har vi valgt i gi dem fiktive navn. Disse navnene vil bli brukt når vi siterer informantene eller når vi forteller om dem i kapittel 5.

Elevene som er født i Norge er en jente som vi her gir navnet Shanna som har foreldre fra Eritrea, og guttene Mirza og Mohammad som har foreldre fra Pakistan, Gihan fra Sri Lanka og Karan fra India. Shanna er en jente som framstår som opptatt av å bevare sin opprinnelige kultur fra Eritrea, til tross for at hun er født i Norge. Hun snakker morsmålet bra, og ble blant annet brukt som tolk i intervjuet sammen med Naod. Mirza liker seg på skolen, spesielt når det kommer til det faglige. Hans favorittfag er matematikk og engelsk. Mohammad, som også har foreldre fra Pakistan, har ikke gått i barnehage og var hjemme sammen med moren fram til skolestart. Gihan er en gutt som valgte seg til denne skolen, til tross for at han hadde hørt mye dårlige rykter om den. Karan er en gutt som er svært interessert i historie og samfunnsfag, og han har gått på både barneskole og barnehage i nærområdet til skolen.

Elevene som ikke er født i Norge, er to gutter som vi har valgt å kalle Naod fra Eritrea og Jasin fra Irak. Vi har også intervjuet tre jenter som vi her kaller Siva fra Iran, Amna fra

Palestina og Ziba som er fra Irak.. Naod har bodd i Norge i 1,5 år, og kom til skolen fra en mottaksskole da han begynte i tiende klasse høsten 2014. Vi opplever at snakker godt norsk i forhold til botid, men det kan virke som at han snakker bedre enn han forstår språket. Jasin kom til Norge da han var 2 år. Han er en aktiv gutt, som er glad i sport og har gym som favorittfag. Siva kom til Norge da hun var tre år, og har gått på barneskole i nærområdet. Amna kom til Norge for fem år siden. I Palestina startet hun førskole hun var tre år, der lærte hun matematikk, arabisk og engelsk. Da hun kom til Norge startet hun på mottaksskole, der hun gikk i ca et år. Ziba har bodd i Norge i fire år, og startet også på mottaksskole da hun kom til Norge. Hun gikk der bare noen måneder. De begge synes det var gøy på denne skolen, med små klasser og intensiv læring.

Vi gjennomførte også et utstrukturert intervju med en forsker med PhD i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hans interessefelt bestod blant annet av innvandrerfamilier i segregerte boområder og skolebytte fra disse områdene på østkanten av Oslo. Selv har han bodd i disse områdene, og har personlige erfaringer med egne barn på minoritetskoler.

4.3.5 Vår rolle og elevenes aktivitet i gruppeintervjuene

Da vi kom til skolen og ble presentert for elevene som skulle intervjues, virket en del av dem noe nervøse. Dette føler vi løsnet litt da de fikk satt seg ned og fikk høre hva vi hadde lyst å prate med dem om. I intervjusituasjonen forsøkte vi å åpne opp for at elevene skulle få oppføre seg slik de pleier sammen med medelevene sine, for at de på best mulig måte skulle kunne henvende seg til hverandre og for å få frem fokusgruppens dynamikk (Halkier, 2010, s. 58). Dette er noe vi følte vi fikk til i noen grad, men i etterkant kan vi se at i enkelte tilfeller kunne det virke som at elevene spilte en annen "rolle" ved at de forsøkte å sette seg selv og skolen i et bedre lys.

Slik vi ser det var elevene forsiktige med å kritisere skolen og fagene. De var negative til en del faglig ved skolen, men var da påpasselige med å si at ting var blitt bedre etter hvert. Vi tror dette kan ha med vår rolle som lærere å gjøre. Elevene visste at vi var nyutdannede lærere og dette kan ha hatt innvirkning på dem. Med det mener vi at elevene kan ha fortalt oss det de tror vi som lærere ville høre; at skolen generelt er et godt sted å være (Thagaard, 2013, s. 115). Vi prøvde å gjøre oss jevnbyrdige ved å fortelle litt underveis om hva vi tenkte og følte

det når vi gikk på skolen. På denne måten forsøkte vi å ta regi over intervjusituasjonen ved å åpne oss for intervjupersonene (ibid, s. 109). Dette gjorde vi for at elevene større grad skulle tørre å åpne seg for oss. Hvorvidt dette hadde innvirkning på svarene de gav, kan vi ikke vite helt sikkert.

Elevene spilte en aktiv rolle underveis i intervjuet. I enkelte tilfeller var det noen av elevene som snakket mer enn andre, mens noen var mer stille. I disse situasjonene forsøkte vi som intervjuere og henvende oss til elevene som ikke hadde uttalt seg så mye med å invitere dem inn i samtalen med øyekontakt og oppfordrende nikk, og gjenta at det ikke fantes noen "riktige" svar (Halkier, 2010, s. 59) Vi valgte også å gå inn hvis en elev dominerte samtalen, ved å vennlig avbryte og spørre om andre hadde noen erfaringer med dette (ibid).

Det ustrukturerte intervjuet med forskeren bar preg av at han hadde stor kompetanse rundt emnet, og delte velvillig av sine synspunkter og erfaringer. Dette var i tråd med hva vi hadde håpet og ønsket da vi ikke hadde notert ned spørsmål på forhånd.

4.4 Analyse og tolkning av data

I arbeidet med det rådataen fra elevintervjuene valgte vi å transkribere opptakene kort tid etter vi hadde gjennomført intervjuene. Transkriberingen gikk ut på at vi hørte på opptakene og noterte direkte ned det elevene sa. Videre måtte dette sorteres, kodes og analyseres for å kunne hente ut viktig informasjon fra intervjuene.

4.4.1 Sortering/koding av materialet

Da vi var ferdige med transkriberingen, tok vi utgangspunkt i de spørsmålene der elevene hadde svart mest utfyllende og de spørsmålene vi anså som viktigst for våre problemstillinger. Vi sorterte disse som overskrifter, og fylte ut det elevene hadde svart under disse overskriftene. Dette var det første steget vårt i analyseprosessen for å finne meningsinnholdet i datamaterialet: "Prosessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten" (Thagaard, 2013, s. 158). Etter å ha kodet materialet, fikk vi i alt elleve overskrifter, eller begreper, som Thagaard kaller det.

4.4.2 Kategorier

Etter å ha kodet datamaterialet, delte vi det inn i kategorier: "Kategoriene representerer både temaer som har direkte referanse til problemstillingen, og temaer vi har utviklet i løpet av analysen" (Thagaard, 2013, s. 160). Ut ifra de elleve overskriftene vi lagde i arbeidet med kodingen, fant vi i alt fire hovedtemaer som vi foreløpig har tolket som mest relevant for problemstillingene og for drøfting av empiri. Da analysering og tolking av materiale er en kontinuerlig prosess, er vi åpen for at disse hovedtemaene kan endre seg i løpet av drøftingen. Kategorisering fører til at det vi anser som viktig og relevant materiale blir fremhevet, men også at en del av materialet ikke kommer med i presentasjonen, og vi tror det derfor kan være viktig å ikke være for rask med å låse seg fast i de første kategoriene vi finner (ibid).

4.4.3 Presentasjon og analyse av empirimaterialet

Å presentere empiri i en forskningsoppgave kan gjøres på flere måter. I vår oppgave velger vi å presentere vårt datamateriale ved at kategorier av innholdet i intervjuene blir drøftet opp mot vårt teorigrunnlag. For å velge ut relevant innhold har vi kodet og kategorisert innholdet ut i fra det vi tolker som viktig for drøfting av problemstillingene. Dette ble gjort ved at vi foreløpig kategoriserte innholdet i forskjellige tema som var relevant for problemstillingene i oppgaven. Underveis i analyseprosessen så vi at det ble mest hensiktsmessig å drøfte samt presentere empirien ut i fra disse temaene, da mange av elevene var opptatt av, og snakket om de samme temaene under intervjuet. I følge Thagaard (2013, s. 183) kalles dette temasentrert analyse. Videre skriver hun at temasentrert analyse egner seg best der alle intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene, noe som er i tråd med de intervjuene vi gjennomførte, og at resultatene av analysen blir preget av hva forskeren tolker som intervjupersonenes hovedpoenger under intervjuet (ibid).

4.5 Reliabilitet, validitet, generalisering og etikk

Thagaard (2013, s. 201-205) definerer reliabilitet som vurdering av forskningens pålitelighet, og validitet som vurderingen av grunnlaget for tolkningene. Dette kan presiseres ved at man stiller spørsmål om de tolkningene man har kommet fram til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert. I kvalitative undersøkelser refererer man ofte til *overførbarhet* i stedet for generalisering fordi generalisering ofte gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om å ha gode beskrivelser,

begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige på andre områder enn det som undersøkes (Johannessen et al. 2010, s. 231).

4.5.1 Relabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet, eller pålitelighet og troverdighet, brukes som kriterier i kvalitative undersøkelser for å undersøke om det er relevans for problemstillingen og hvor pålitelig måten data er samlet inn på. For at en datainnsamling skal være pålitelig må leddene i prosessen være nøyaktig. Dette kan være vanskelig i en kvalitativ undersøkelse som vi har, fordi det er samtalen som styrer datainnsamlingen og vi bruker oss selv som forskningsinstrument i intervjusituasjonen (Johannessen et al., s. 229). I en intervjusituasjon kan selve kommunikasjonsprosessen være en feilkilde (Dalland 2012, s. 120). Da er det viktig at vi som intervjuere sørger for at spørsmålet er riktig oppfattet og at vi sørger for at vi har forstått svaret til informanten.

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et. al. 2010, s. 230). Gjennom bruk av en gjennomarbeidet intervjuguide med avgrensede tema og spørsmål, som vi aktivt brukte i intervjusituasjonene med elevene, har vi hele tiden hatt fokus på problemstillingen. Dette styrker dataens relevans, noe som gjør at dataen blir mer troverdig og overførbar.

4.5.2 Generalisering/overførbarhet

Johannessen et al. (2010, s. 230) spør seg om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener. Dette er noe man skal se på når det gjelder overførbarhet, eller generalisering. Forskningen kan ikke bare gå ut på ren innsamling av opplysninger, men disse opplysningene skal også systematiseres og analyseres (ibid, s. 231). Fortolkningen danner grunnlaget for overførbarhet, det er derfor viktig at vi som forskere argumenterer for at den forståelsen vi gjør oss kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). På denne måten er målet at andre skal kjenne seg igjen i de tolkningene vi har kommet fram til (ibid, s. 213).

I vår undersøkelse, som er et case-studie, er det viktig å ha en mer generell plan enn mer beskrivende undersøkelse. På bakgrunn av vår forforståelse, innsamling av data, teori og

analyse/tolkning, har vi stor påvirkningskraft på om det vil bli overførbart ettersom at vi arbeider med få analyseenheter. Det er stor sammenheng mellom hvordan opplegget for case-studie utformes og muligheter for at resultatene har gyldighet i andre sammenhenger (ibid, s. 214).

4.5.3 Etiske betraktninger

Når man forsker på mennesker, spesielt barn og ungdommer, er det mange etiske betraktninger vi må ta hensyn til. I samfunnsvitenskapelig forskning gjennomføres ofte metodologisk tilnærming slik som observasjon og, som i vår oppgave, intervju. På denne måten kan man komme tett inn på mennesket og det er da viktig å vise hensyn til informantene. I en slik undersøkelse er det virkeligheten som skal representeres (Ryen 2012, s. 228). Vi som forskere sitter med mye makt, og vi kan derfor ikke misbruke og tolke dataene i den retning vi ønsker. Forskningsmaterialet må ikke endres på en slik måte at informanten ikke kjenner igjen sine utsagn eller væremåte, da dette kan få alvorlige konsekvenser. Vi må heller forsøke å se på vaner eller handlingsmønster som eventuelt kan tolkes på en ny måte (Johannessen et al. 2010, s. 90). Holdningen til hva som er etisk forsvarlig i feltarbeidet, varierer fra virkelighetsbilde til virkelighetsbilde, oppfattes som positivt fordi det vil skjerpe vår oppmerksomhet (Ryen 2012, s. 228).

5. Presentasjon av empiri og drøfting

Problemstillingene i denne oppgaven forsøker å finne svar på hvordan en gruppe minoritets elever opplever tilpasset opplæring ved en minoritetsskole, og hvordan elevenes identitetsdannelse påvirkes i minoritetsskolen.

For å presentere og drøfte funnene våre har vi delt kapittelet inn i tre ulike tema, som omhandler tilpasset opplæring, felles identitet og sosialisering. I første del vil vi komme inn tilpasset opplæring. Vi vil se nærmere på hvordan elevene opplever tilpasset opplæring på skolen, utfordringer de kan oppleve og hvordan dette overholdes i forhold til de retningslinjene skolen har å forholde seg til. Her vil vi i tillegg trekke inn hvordan elevene forteller at de jobber med lærestoffet og hvordan undervisningen blir differensiert, samt noe om elevenes læreforutsetninger. I andre del av kapitlet kommer vi inn på elevenes perspektiv rundt deres og skolens identitet, satt opp mot vår andre informant, forsker ved UiO, sine

erfaringer om temaet. Den siste delen omhandler selve sosialiseringen som skjer på skolen og på fritiden. Her vil vi trekke inn RLE og samfunnsfag fordi vi mener er relevante fag for utvikling av selvet og læren om samfunnets normer og regler. I denne delen vil vi også komme inn på formell og uformell sosialisering, og hvordan personalet på skolen kan bidra i sosialiseringprosessen sammen med elevene.

5.1 Tilpasset opplæring

Opplæringslova (1998a) fastslår at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger. Dette er en del av skolens formelle retningslinjer og står blant annet i skolens formålsparagraf, og under *Prinsipper for opplæringa* i Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring er blitt et sentralt begrep, ikke bare i lover og forskrifter, men også i skolehverdagen. Det er ikke et enkelt prinsipp å gjennomføre, og det er en stor utfordring for alle skoler å skulle ta hensyn til ulikhetene i elevenes evner og forutsetninger. Dette tenker vi gjelder spesielt på en minoritetsskole der ulikhetene mellom elevene vil være enda større enn i en skole med overtall av majoritetselever. Skolene stilles overfor en tosidig utfordring, både med at den generelle opplæringen skal tilpasses, samtidig som elevenes bakgrunn og kultur ivaretas.

5.1.1 Variert undervisning og god oppfølging er viktig

I intervjuene vi gjennomførte på en minoritetsskole på østkanten av Oslo, kom elevene ofte selv inn på hvordan opplæringa ble tilpasset til dem. Dette gjorde de uten at det var våre intensjoner med de spørsmålene vi spurte. Vi merket fort at tilpasset opplæring var et sentralt begrep for dem, og at de fokuserte mest på det faglige og hvilke arbeidsmåter som ble brukt, og hvordan nivået ble tilpasset til dem. Det gjorde at det ble en fin diskusjon innenfor gruppene. Antageligvis var det spørsmålet om hvilke fag de likte best og minst som i stor grad førte til refleksjonen rundt dette. Vi så tegn til at elevene ga uttrykk til å trives best med de fagene der undervisningen var variert og hvor de opplevde god oppfølging og trivdes minst med fag hvor det var mye teori.

Så, vi har mye mer teori enn praksis i naturfag også. Så det blir litt kjedelig å bare lære om det istedenfor å utføre det (Karan, India).

Dette er noe flere av de andre informantene sier seg enige i. Utdanningsdirektoratet (2006a, s. 4) presiserer at tilpasset opplæring for den enkelte elev bør bestå av varierte arbeidsmåter og variasjon i organisering av lærestoff. Kunnskapsløftet gir stor valgfrihet når det kommer til arbeidsmåter i fagene. Å variere arbeidsmåtene kan som kjent gjøre det mer motiverende for elevene å lære, og læreren kan nå ut til flest mulig elever. Elevene er forskjellige og lærer på ulike måter, derfor bør det varieres mellom praktisk og teoretisk undervisning for at alle elevene skal føle motivasjon og mestring i løpet av en periode.

Alle elevene ga uttrykk for at de jobbet mye i grupper, både i og utenfor klasserommet. De fortalte at de brukte nivådeling av oppgaver, og at lærerne var flinke til å tilrettelegge oppgavene til deres nivå. Gjennom denne formen av tilpasning og tilrettelegging ser vi at lærerne differensierte innholdet for elevene, for at elevene skal kunne jobbe mer med det de trenger ekstra opplæring i. Briseid (2013, s. 65) mener at dette er aktuelt for fremmedspråklige, som kan jobbe mer med den muntlige delen i et fag, istedenfor alt for mye fokus på det skriftlige. Dette er også noe Kunnskapsløftet legger opp til gjennom at det overordnede målet til skolen og fagene er felles, men veien mot og delmålene kan konkretiseres. Elevene sa at de var tilfreds med denne typen undervisning og at de følte de fikk bedre oppfølging av lærerne når de jobbet på denne måten, men det stiller store krav til lærerne når det kommer til å tenke annerledes og følge opp hver enkelt elev. Karan mente at lærerne var gode på dette feltet, og kom med tydelige og raske tilbakemeldinger om de oppdaget noe de ikke var tilfreds med.

Lærerne er veldig sånn, tett på. Liksom, at hvis du ikke gjør det bra, så forteller de det med en gang at du må forbedre det på det området (Karan, India).

Mye tyder på at elevene får god oppfølging. Slik vi ser det er dette et viktig moment når det kommet til tilpasset opplæring, fordi gjennom god oppfølging av elevene kan lærerne i større grad se hvordan undervisningen og tilretteleggingen fungerer.

I språkfagene, engelsk og norsk, benyttet klassene seg av noe elevene kalte for *læringspartner*, der to og to elever på samme faglige nivå jobber sammen.

Da jobber vi i grupper (...) i norsk og i engelsken har vi sånn læringspartner, sånn at vi er på jobber på samme nivå (Mohammad, Pakistan).

Som læringspartnerne jobbet de sammen med oppgaver, og var disponible for hverandre når de trengte hjelp. Dette ble gjennomført i klasserommet. I følge Briseid (2013, s. 66) er dette også en form for pedagogisk differensiering, den metodiske. Ved bruk av en slik arbeidsform vil elevene enklere kunne spørre hverandre om hjelp. Vi mener at på denne måten blir veien for å hjelpe hverandre, både faglig og sosialt, kortere. Også utenfor timene. Dette tenker vi er et enkelt tiltak som kan gjennomføres i klasserommet, slik at det sosiale samspillet fortsatt er tilstede og elevene slipper å bli tatt ut av klassen.

Vi kunne se at elevene jobbet med ulikt innhold og på forskjellig nivå gjennom individuelt arbeid og i grupper i klasserommet. Gjennom å tilpasse undervisningen på denne måten vil det skape læring i et fellesskap. Elevene savnet noe praktisk arbeid i fag som naturfag. Utenfor klasserommet ble de ofte tatt ut i grupper med ulikt faglig utgangspunkt, sammen med 4-5 elever.

...eller jeg starta i niende da, i sånn gruppe i matte. Og det hjalp skikkelig da. Da, jeg fikk bra karakterer da på tentamen og andre prøver. Så ja, jeg liker at de har sånn grupper (Jasin, Irak).

Da denne gutten fikk spørsmålet om hva han likte med skolen var dette med intensiv læring og læring i grupper utenfor klasserommet det første han sa. Han fortalte om en lærer han hadde i matte da han begynte på denne skolen, som tilrettela for han på en slik måte at han forsto. Dette gjorde hun i grupper eller individuelt sammen med han utenfor klasserommet. Læreren benyttet seg her av metodiske individualiseringsmåter gjennom å tilpasse forklaringen på et emne eller fag til denne eleven (Briseid 2013, s. 68). Vi mener at dersom en elev sliter i et emne eller fag kan en pedagogisk form for differensiering gjennomføres på denne måten over en tidsperiode slik at eleven kan få hentet seg inn. Som vi kan se fungerte dette godt for denne eleven, men her tenker vi at man som lærer må se sette elevens læringsutbytte utenfor klasserommet opp mot hva han eventuelt kan oppnå inne i klasserommet.

5.1.2 En smal versus bred tilnærming til tilpasset opplæring

På denne skolen virket det som at mange av elevene ofte jobbet utenfor klasserommet i grupper og individuelt og ved nivådeling i klasserommet. Denne typen tilpasset opplæring kaller Bachmann & Haug (2006) for smal tilnærming, der det fokuseres på å hjelpe elever

som sliter med læringen i fellesskapet. På en minoritetsskole vil det være mange elever med ulikt utgangspunkt, både faglig og språklig. De elevene vi snakket med, som ikke var norskfødt, hadde ulik skole - og barnehagebakgrunn fra hjemlandet. Derfor kan vi tenke oss at lærerne bruker denne smale tilnærmingen og nivådelte oppgaver for at elevene skal få jobbet i sin proksimale utviklingszone, der læringsstoffet ikke blir for utfordrende men samtidig at de har noe å strekke seg etter (jf. Vygotsky 1978).

På den andre siden har vi den brede tilnærmingen av tilpasset opplæring. Innenfor bred tilnærming av tilpasset opplæring er den mest foretrukne tilnærmingen blant lærere felleskapsundervisning (Bachmann & Haug, 2006). Lillejord, Magner & Nordahl (2010) mener at det å få undervisning i fellesskap vil kunne bidra til at elevene får utviklet seg faglig samtidig som de utvikler seg sosialt og får lært seg til å fungere sammen med mennesker på tross av sosiale og kulturelle ulikheter. Fra det inntrykket vi fikk fra elevene likte de den smale tilnærmingen, spesielt når det kom til å jobbe i grupper utenfor klasserommet. Innenfor den brede tilnærmingen mente de at det burde være to lærere inne i klasserommet for å få maksimalt utbytte for alle elevene, og for at alle skal få hjelp.

Ikke hele klassen da, for da har de ikke tid. Når det er to lærere så er det greit liksom, men når det er én så er det litt slitsomt å få hjelp (Amna, Palestina).

Amna fortalte videre at hun også syntes det kunne være vanskelig å stille spørsmål når de hadde tradisjonell undervisning. Med tradisjonell undervisning mener vi her en type forelesning, der læreren gjennomgår et tema på tavla. Hun sa at hun ofte bare svarte ”ja” når læreren spurte om de forsto det som ble gjennomgått. Når de ble tatt ut i grupper var det lettere for henne å ta det steget og spørre om hjelp fordi hun følte det ble mindre flaut. Nettopp dette tenker vi kan være en av grunnene til at lærerne på skolen velger å dele elevene inn i grupper, både med samme faglig nivå og med ulike nivå. Vår erfaring tilsier at når elevene har samme faglige nivå kan lærerne lettere intensivere opplæringen for dem, og med ulikt faglig nivå kan elevene hjelpe hverandre for å forstå – noe som kan skape et sterkere fellesskap og mestring for de elevene som hjelper til.

I følge Lillejord, Magner & Nordahl (2010, s. 42) har den vide tilnærmingen blitt et ideal i skolen og viser seg å kunne være den type tilpasning som sørger for best mulig utbytte hos elevene. Fra våre informanter forstår vi det slik at de fikk mest ut av den faglige læringen og

oppfølgingen når den ble gjennomført i grupper. Vi tenker at den brede tilnærmingen kan føre til en større sosial inkludering, men elevene kan fort miste mye av det faglige på grunn av språklige eller andre utfordringer. Ettersom at mye av den sosiale inkluderingen av minoritetselever skjer på skolen, kan det være hensiktsmessig å undervise i et fellesskap.

Nordahl og Haustätter (2009) presiserer at den brede og den smale tilnærmingen er to former for tilpasset opplæring som ikke kan settes opp mot hverandre, men som må og kan brukes om hverandre. Ut fra våre samtaler, både med elever og kontaktlærer, kan vi se at det ble gjennomført en kombinasjon av disse på denne skolen. Elevene vi snakket med fortalte om hva de gjorde inne i klasserommet, både i grupper og individuelt. De fortalte også at de ble tatt ut av klasserommet sammen med en assistent eller en lærer som hjalp dem å jobbe intensivt med fag eller emner som de syntes var vanskelig. Det vi derimot kan tenke oss er at det ofte er de elevene som sliter i fagene som blir tatt ut. Elevene som for oss fremsto som faglig sterk og uttrykte at de mestret fagene så lite om det å motta individuell undervisning utenfor klasserommet. De ga likevel inntrykk av at de også jobbet med nivådelte oppgaver. Tilpasset opplæring og differensiering av innhold og metoder gjelder i like stor grad for de faglig sterke elevene, som for de som sliter i et fag eller et emne.

5.1.3 Elevenes læreforutsetninger og tilpasset undervisningsform

I forkant av intervjuene hadde vi samtaler med kontaktlæreren om informantene hun hadde valgt ut til oss. Hun trakk spesielt frem en elev, Naod fra Eritrea, på bakgrunn av at hun syntes at han hadde hatt en svært bratt læringskurve etter at han kom til skolen for 1,5 år siden, og var flink faglig. Under intervjuet kom det imidlertid frem at han følte at han slet i enkelte fag og var ikke fornøyd med oppfølgingen han fikk. Han følte at han ikke mestret skolen så godt, både på grunn av at han ikke forsto språket og på grunn av tapt skolegang.

Vi lærer en god del i norsktimen. Jeg forstår ikke så veldig mye i norsktimen, men jeg får til det som vi skal lære den dagen. Men, når vi skal ha presentasjon eller noe sånt så.. eeh... jeg vet ikke, jeg kan ikke sånt. Ja, det har jeg aldri hatt i hjemlandet mitt. Fordi vi bruker ikke noe PC eller sånt i Eritrea, så da blir det litt vanskelig (Naod, Eritrea)

De fagene han slet med viste seg i hovedsak å være muntlige fag. Han følte at undervisningen i klasserommet “svevde litt over hodet på ham”:

Jeg får nok opplæring, men jeg forstår ikke. I Samfunnsfag, naturfag og RLE (Naod, Eritrea).

Naturfag og samfunnsfag var de fagene han likte best da han var i hjemlandet sitt, Eritrea. Etter at han kom til Norge ble dette de fagene han slet mest med. Han fortalte at undervisningen i disse timene ofte bar preg av mye tavleundervisning, og at han da bare satt ved pulten og ikke forsto hva læreren sa. Dette førte til, i følge ham selv, en del frustrasjon da han ikke lengre følte mestring i disse fagene slik han gjorde i hjemlandet. I disse timene var det ofte mye teori, og som Karan sa ønsket elevene å arbeide mer praktisk. I denne sammenheng kommer vi tilbake til det som har blitt nevnt tidligere, nemlig variert undervisning. Slik vi ser det vil variasjon og tilpasning av undervisningsform, arbeidsmåte og arbeidsmetode gjøre at temaet det undervises i konkretiseres i større grad. Vi mener at dette kan gjøre det lettere for alle elever, og spesielt minoritetsspråklige med svake norskkunnskaper, å holde tritt i de muntlige fagene. Naod var som nevnt glad i samfunnsfag i Eritrea, men nå på denne skolen likte han ikke faget så godt. Som vi ser har eleven stor interesse for faget, men vi kan tenke oss til at skolen får ikke utnyttet dette nettopp på grunn av språket. Dette er en av utfordringene som er med på å sette en stopper for læringen, og eleven mister dermed mye av motivasjonen.

Pihl (2000, s. 118) understreker at et grunnleggende prinsipp innenfor flerkulturell pedagogikk er at undervisningen bygger på elevenes forutsetninger, og at kulturell og språklig bakgrunn anerkjennes som pedagogisk forutsetning. Elevenes læreforutsetninger er også en viktig del av planleggingsarbeidet både for å kunne tilpasse og differensiere undervisningen. Om man som lærer vet elevenes forutsetninger kan man tilpasse i størst mulig grad: "Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetningen og hele læringsmiljøet som ressurs i skolen" (St. meld. nr. 16, 2006-2007, s. 76). I intervju med Naod får vi et eksempel på hvor viktig det er å vite elevenes forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen til minoritets elever med kort botid i Norge. I dette tilfellet vil vi hevde at Naods forutsetninger ikke ligger til rette for at han skal ha muligheten å oppnå samme fagoppnåelse i enkelte fag, slik som han gjorde i Eritrea. Læreforutsetningene til en elev påvirkes både av sosiokulturelle og individualpsykologiske forhold. Elevens bakgrunn sosialt, kulturelt og etnisk vil ha betydning for hvilke forkunnskaper den har, og hvordan ulike påvirkninger forstås og bearbeides (Briseid 2013, s. 36).

Hvorfor trekker kontaktlærer Naod frem som en elev som faglig sterk når han gir uttrykk for det motsatte til oss? Som Berg & Nes (2007) poengterer, krever det en spesiell kompetanse for å tilrettelegge undervisning for minoritets elever, både på bakgrunn av språk og ulike kulturer. Det kan være mange årsaker til at læreren i dette tilfellet føler at Naod gjør det godt i skolen, til tross for at han føler på mangelfull oppfølging. Ut ifra intervju med Naod og feltsamtale med kontaktlæreren hans, kan det se ut som at kontaktlærer tror han har større kunnskaper enn det han faktisk har. Eleven snakker godt norsk sammenlignet med hans botid i Norge. Han har bare bodd i Norge i 1,5 år og vi opplever selv at han snakker godt norsk. Det vi imidlertid også opplevde var at han ikke forsto alt vi sa, og en av medelevene i gruppeintervjuet (som hadde samme morsmål) noen ganger måtte være med å oversette spørsmålene våre for ham. Dette kan ha en sammenheng med at vi snakket en annen dialekt enn hva han er vant til, men vi så også at akademiske begreper som er like uansett dialekt var vanskelige for ham å forstå.

I en slik situasjon tenker vi at kan det være snakk om forskjeller mellom dagligdags språk og akademisk språk. Selv om eleven prater godt norsk, og muligens forstår det dagligdags språket godt, kan det fortsatt være vanskelig for han å forstå det akademiske språket som kommer fram i timene. Lærerens syn på eleven er viktig for elevenes læring og prestasjoner. Vi kan hevde at lærerens syn i dette tilfellet har sammenheng med hvordan eleven blir klassifisert, noe som igjen kan være avgjørende for hvordan læreren tilrettelegger undervisningen både for denne og andre elever.

5.1.4 Tilstrekkelig oppfølging er utfordrende

De fleste elevene vi snakket med uttrykte at de stort sett var fornøyde med skolen, og oppfølgingen de fikk. Det kunne virke som at elevene hadde høyt læringspress på skolen, men akkurat nå var de inne i en roligere periode:

Vi har ikke så veldig mye læringspress nå. Lærerne vil at vi skal gjøre det bra, men det er ikke sånn at "hvorfor gjorde du det" og sånt. De retter på oss, men det er ikke sånn alt for mye fordi det vet vi kan gjøre det, de vet at vi kan fikse det til neste gang. Så da er det ikke så veldig farlig (Karan, India).

Ut fra dette tolker vi at lærerne er veldig "på". De ønsker det beste for elevene, og vi kan tenke oss ut fra utsagnet til Karan at lærerne gir konkrete tilbakemeldinger og tett oppfølging

av elevene. I denne samtalen var det snakk om den faglige oppfølgingen, og vi tolker det slik Karan uttrykker her at han lærerne ikke har en nedlatende holdning mot elevene, men gir tilbakemeldinger på en måte som de forstår og ut ifra det læreren vet at elevene kan mestre.

Naod fra Eritrea ytret at han var fornøyd med opplæringen og at han fikk nok opplæring, men han ønsket å ha tettere oppfølging i enkelte fag. I følge Naod har han mistet mye bakgrunnskunnskaper på grunn av at han har mistet hele to år med skolegang i overgangen fra Eritrea og til Norge:

Jeg er ikke fornøyd på denne skolen. Siden jeg ikke har gått i åttende og niende, så fikk jeg ikke gå i niende. Også... (Naod, Eritrea) Videre så vi at han tydelig var frustrert over dette.

Naod bemerket at han ikke var fornøyd med at han hadde mistet sin skolegang da han skulle gått i åttende og niende klasse. Han bodde tidligere i Eritrea, slik at han gikk sjette klasse der, og flyttet til Norge i begynnelsen i syvende klasse. Da han kom til Norge begynte han på mottaksskole som han gikk på i omtrent et år. En mottaksskole er en skole som flyktninger, asylsøkere eller innvandrere går på frem til de har lært seg tilstrekkelig norsk muntlig og skriftlig. Deretter begynner elevene på ordinær skole i ordinær klasse. Naod ville gjerne starte i niende da han var ferdig på mottaksskole, men fikk ikke lov til det på grunn av at han var for gammel. Dermed måtte han starte i tiende klasse sammen med jevnaldrende elever, til tross for at han selv ikke følte seg klar på grunn av tapt skolegang:

Da fikk jeg ikke i Norge gå i niende, på grunn av alderen. Jeg tror de tenkte sånn at alle må ha samme rettighet og at alle må være sammen, men jeg tror ikke det var bra fordi man må få lære alt det man vil. Men jeg fikk ikke det til. Det er jeg ikke fornøyd med (Naod, Eritrea).

Når man står overfor en elev som har mistet to år med undervisning, vil det være viktig at vurderingen av hans læreforutsetninger er tilstrekkelige for å kunne tilpasse opplæringen best mulig. Han sier selv at oppfølgingen av ham i de muntlige fagene er for dårlig, og at han derfor har mistet interessen for både naturfag og samfunnsfag som tidligere har vært fagene han likte best. Vi ser at han helst skulle ha hatt oppfølging i de muntlige fagene av en lærer fra sin egen kultur, som også kunne fortatt vurdering av hans forutsetninger for å forsikre seg om at prosessen foregår uten kulturelt baserte misforståelser (Europeisk råd for tilpasset opplæring, 2009). Dette er også i samsvar med §2-8 i Opplæringslova (1998b) som skal sikre minoritetslevenes rett på norskopplæring:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmåloplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova 1998b)

Men ikke alle skoler er i besittelse av å ha et kontaktnett av lærere som har samme kulturelle bakgrunn som minoritetselevne. Utdanningsdirektoratet har i sitt regelverk for særskilt språkopplæring tatt høyde for at dette kan skje. I så tilfelle skal eleven gis opplæring basert på sine forutsetninger:

Dersom kommunen ikke kan skaffe egnede lærere som kan gi morsmåloplæring og/eller tospråklig fagopplæring skal eleven få tilrettelagt opplæring tilpasset sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det elevene derimot gav oss inntrykk av, var at skolen til tider brukte vikarer i undervisningen. Dette fikk vi bekreftelse på hos tre av elevene under intervjuene. Ziba var en av dem, og hun fortalte blant annet at hun trodde vurderingen av hennes resultater ble mangelfull på grunn av vikarbruken i skolen:

Men da hadde vi liksom forskjellige lærere, så det var ikke vanlige lærere liksom. Vi fikk da, først var det en vikar, så var det en annen vikar da dagen etterpå, og uka etter. Så det var litt vanskelig liksom. Så til høsten så hadde jeg sånn fire (i karakter. red.), og så gikk jeg ned da. Fordi det var sånn forskjellige vikarer... (Ziba, Iran).

Det er lett å tenke seg til at hyppig bruk av vikarer kan føre til at både vurdering og oppfølging av elever med kort botid i Norge, blir enda vanskeligere. Vi fikk, som tidligere nevnt, inntrykk av at kontaktlærer og Naod selv ikke hadde lik oppfatning av hans forutsetninger for læring i norsk skole. Hvis Naod, på lik linje med de andre på tiende trinn, i tillegg får en del av undervisningen sin fra vikarer som ikke kjenner hans forutsetninger og hans skolebakgrunn, kan det føre til at oppfølgingen blir utilstrekkelig. Det kan tenkes at dette også kan ha bidratt til at han ikke lenger har interesse for naturfag og samfunnsfag.

Elevene forklarte at de hadde et tolærersystem i matematikk, norsk og engelsk, der de kunne få hjelp av en assistent eller ekstralærer inne i klasserommet. Det er også disse fagene som både kontaktlæreren og gutten fra Eritrea beskriver som hans sterke fag her i Norge. Slik vi ser det kan dette være hans sterke fag enten på grunn av at tolærersystemet gjør det lettere å få hjelp i disse fagene, eller fordi at Naod har bakgrunnserfaringer og forutsetninger som gjør det lettere for ham å prestere godt i matematikk og engelsk.

Som nevnt overfor, var eleven misfornøyd fordi han mente at elevene burde starte på skolen etter nivå og tidligere skolegang, ikke alder. Både engelsk og matematikk er fag som han tidligere hadde i Eritrea. Norsk har han fått ekstra og intensiv opplæring i. Vi tenker at det kan det like gjerne være elevens bakgrunnskunnskap og gode forutsetninger som gjør at han har en svært god læringskurve i disse fagene, som at de har et tolærersystem. På bakgrunn av hans tidligere skolegang i Eritrea, der han har erfaringer i både matematikk og engelsk, mener vi at det kan være grunnen til at han hatt den positive læringseffekten i disse fagene. I norskfaget jobber han med et språk som fortsatt er relativt ukjent for han, dermed krever det mer for å komme på samme nivå som elever med lengre læringstid i faget, både muntlig og skriftlig.

Avslutningsvis i intervjuet med Naod kom det fram at han ikke skulle begynne på videregående til høsten: *Jeg har tenkt på å repetere tiendeklasse* (Naod, Eritrea). Vi tenker at barn og unge som kommer til Norge eller til andre vertsland med tapt skolegang på grunn av lengre flukt fra hjemlandet, vil ha en fordel faglig ved å starte i den klassen de gikk i da de forlot hjemlandet sitt. Dette vil kunne gjøre deres møte med skolen og videre skoleløp enklere for elevene. Men vi ser også at dette ikke lar seg gjøre fordi da ville klassene, spesielt i minoritetsskolene, kunne bli preget av en stor grad av aldersblanding. Når dette ikke lar seg gjøre, understreker det viktigheten av tilpasset opplæring på minoritetsskoler i enda større grad.

5.1.4 Varier og differensier arbeidsmåtene!

Det er lett å tenke seg at det er lettere å lære noe, når man ser på lærestoffet som relevant. Enten det er relevant for egne interesser, eller at man ser man kan få bruk for det i hverdagen. Det som også kan motivere for læring er å få brukt seg selv i undervisningen, slik at man føler eierskap til undervisningen. Det kom særlig frem av intervjuene med elevene at de synes det var kjedelig å lære om ting de ikke følte var relevant, og at de ønsket å lære mer om ting de hadde interesse for:

...det er det som får meg til å hate det. Det er liksom... Hva skal jeg med ting som er inni planten liksom? (Jasin, Irak)

Amna og Ziba bekreftet i en samtale seg imellom at de ønsket å lære mer om det de hadde interesse for, og at de følte det ga bedre resultater når de fant lærestoffet givende:

Ziba: Altså når du har om religionen din da. så er det gøy. Liksom, vi hadde om islam i åttende, men ikke noe oppover. Så det blir litt kjedelig å lære om kristendommen hele tiden da.

Amna: Ja, jeg husker litt mer da, om islam.

Ziba: Siden vi kan det, såe.

Amna: Ja, det gøy liksom.

Ziba: Og så får vi bedre resultater av det.

Her kan vi se resultater av hva som kan skje når personalet i skolen skal følge formålparagrafens krav om å formidle norsk historie og norsk kulturarv. Elever som ikke har opprinnelig tilhørighet til norsk kultur, kan finne det til tider både kjedelig og irrelevant å lære om dette. Vi kan også se av sitatet fra Jasin at det kan være umotiverende å lære om ting man ikke ser bruksaspektet i. Det kan i følge Aamotsbakken, Askeland & Laugerud (2014, s. 13) oppleves som et dilemma for personalet i skolen, når formålparagrafen krever formidling av norsk kulturarv og verdier det norske samfunn er tuftet på, og opplæringen samtidig skal tilpasses minoritetslevne. Samtalen ovenfor kan vise eksempel på tilfeller hvor formidling av norsk kulturarv kolliderer med kravet om at opplæringa skal tilpasses slik at elevene kan føle motivasjon for læring.

Vi fikk inntrykk av at opplæringa i norskfaget var lagt opp slik at elevene kunne få litteraturundervisning basert på hva de interesserer seg for. De fortalte at de hadde lest bøker hvor de i etterkant skulle skrive om handlingsforløpet og ha fremlegg for klassen. Bøkene de hadde valgt seg ut var basert på bøker de hadde hatt lyst til å lese. Karan fra India forteller blant annet at han valgte å lese boka "Historien om Pi", som handler om en indisk gutt og en tiger sammen på en båt. Det som kan skje når elevene får velge bøker basert på ren interesse, er at aspektet som omhandler norsk litteraturarv i norskfaget, kan forsvinne. På den andre siden kan vi se at den boken Karan har valgt har et handlingsforløp fra sin egen indiske kultur. Dette kan som kjent føre til motivasjon for læring, og det er antakelig det læreren i norskfaget har lagt opp til.

Derfor kan det være, slik Engen (2007) poengterer, en fordel at kunnskapsløftet legger opp til at lærerne selv kan velge metoder for å tilpasse opplæringen. Det vi derimot vet er at elevene etter tiende trinn, skal kunne ta for seg samtidstekster og sammenlikne dem med eldre litteratur, eller klassiske verk som Utdanningsdirektoratet kaller det i læreplan for norsk:

...presentere viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10)

Da vi spurte om de hadde hatt noe undervisning i norsk litteraturhistorie virket de noe usikre, så da vi spurte mer konkret om de har lest noe eldre litteratur svarte Gihan:

Jeg tror ikke det, vi har hatt noe sånn leseverksted. Ikke sånn...eldre litteratur (Gihan, Pakistan).

Norske forfattere har vært med på utviklingen av landet og har kanskje vært med på å forme flere av de verdiene som samfunnet vårt er bygd på. Vi mener norskfaget derfor vil være et naturlig formidlingssted når det kommer til å bringe kulturarven vår videre til barn og unge. Under intervjuet med elevene får vi inntrykk av at læreren de har i norsk, har prioritert motivasjon for lesing fremfor den norske litteraturarven. Den eldre litteraturen kan fort bli litt tung å lese, og det kan kanskje virke lite motiverende, spesielt for minoritets elever som kanskje nylig har lært seg norsk som andrespråk. Det vi ikke fikk vite, var om elevene skulle videre inn på dette kompetansemålet etter at intervjuene var foretatt, og vi kan av den grunn bare drøfte ut i fra det vi fikk vite at de hadde vært igjennom frem til november, første semester.

Det vi derimot fikk rede på var at de hadde vært igjennom norsk språkhistorie og utviklingen av norske dialekter. For å tilpasse opplæringen i denne delen av faget forstår vi det slik at det kan det være vanskeligere å legge opp til at elevene skal føle norsk språkhistorie relevant for egen kultur, og det vil være naturlig her å heller bruke varierte arbeidsmetoder for å ha fokus på tilpasset opplæring:

Ziba: *Jeg tror vi har hatt alt om språkhistorie og dialekter og sånn.*

Amna: *Det var sånn grupper, noen skulle ha om det før 1814 og noen etter 1814, hva som skjedde og dialekter og sånn.*

Ziba: *(mumler samtykkende)*

Amna: *Ja, og sånn presentasjoner og sånn, om dansketiden for eksempel.*

Ziba: *Ja, og så har vi språkstriden.*

Amna: *Ja! Med Wergeland og..*

Ziba: *Aasen.*

For å arbeide med språkhistorien har de delt klassen inn i grupper og hatt presentasjoner for andre medelever om hendelser både før og etter 1814. Som vi kan se i kapittel 2.1, presiserer utdanningsdirektoratet at tilpasset opplæring kjennetegnes blant annet ved variasjon i arbeidsmåter og variasjon i organisering av opplæringa. Dette vil også falle inn under bred tilnærming av tilpasset opplæring, som i følge Lillejord, Manger & Nordahl (2010, s. 40) blir ansett som et ideal i norsk skole. Og som dialogen overfor viser, kom det frem at de hadde lært mye ved å jobbe på denne måten. Men som vi kan se i overskriften til kapittel 5.1, er det ikke alle minoritets elever som har tidligere forhåndserfaring med digitale ferdigheter. Som Naod sier er det vanskelig for han å kunne bidra når det er snakk om digitale presentasjoner. Vi kan se for oss at elever som har vanskeligheter med dette fort blir gratispassasjerer og får lite utbytte av en sånn type undervisning. Dette tenker vi understreker viktigheten med å variere, og eventuelt differensiere arbeidsmetoder og måter for å kunne nå alle elevene på deres nivå.

5.2 Om å konstruere en felles identitet

Før, mellom og etter intervjuene med elevene hadde vi noen samtaler med kontaktlæreren til noen av elevene vi intervjuet. Hun fortalte oss at skolen tidligere har hatt problemer med mye vold og at skolen hadde fått et dårlig rykte i media, eller som hun uttrykte seg så hadde det vært mye ”tango i trappene”. Dette bekreftet noen av elevene da vi kom inn på hvorfor de valgte nettopp denne skolen:

Når vi først skulle søke og sånt, for å bestemme oss for hvilken skole vi skulle på. Så hørte jeg veldig mye sånn om at det var ikke så bra skole, og at det er veldig mye sånn vold og sånt her. Men når jeg kom hit for å se og sånt, så var det ikke sånn. Det var

veldig mye rykter, skolen er ikke noe sånn som folk har sagt før. Det er veldig forskjellig fra hva folk sier og ryktene sier (Karan, India)

Kontaktlæreren fortalte videre at skolen fikk ny ledelse for noen år siden. Da ble personalet håndplukket for å kunne håndtere elever med minoritetsbakgrunn og de eventuelle utfordringene en minoritetsskole hadde med seg. Skolen hadde også vært på rekrutteringsbesøk på barneskolene i nærområdet, noe som elevene fortalte oss var vanlig før de skulle bestemme seg for hvilken ungdomsskole de skulle velge.

Under intervjuprosessen fikk vi dannet oss et inntrykk av hvordan skolehverdagen til disse elevene er. Når vi gikk rundt på skolens område sammen med kontaktlærer var det som å være på en hvilken som helst ungdomsskole i Norge. Skolens interiør er oppgradert og det er lyst og trivelig i gangene. Unntaket for vår del er det flerkulturelle aspektet. Igjenom praksis og jobberfaring har vi aldri vært på en skole hvor det flerkulturelle er representert i så stor grad som på denne skolen. Og det gjør oss enda mer nysgjerrige. Er skolehverdagen annerledes på denne skolen, enn de skolene vi er vant med? Og på hvilken måte utvikler elevene seg som individ ved å gå på en flerkulturell skole? Hylland Eriksen (2001, s. 24) spør seg om hvorvidt mennesker med forskjellig religion, kultur og språk kan utvikle fellesskap, samhold og felles identitet når de har så forskjellig bakgrunn.

Slik vi ser det vil elevene på denne skolen ha gode muligheter for å skape en felles identitet. På skolen er de åpne om sin kulturelle bakgrunn, og vi tenker at dette er nettopp fordi skolen består av så mange ulike kulturer. Det skal mest sannsynlig svært mye til før elevene føler seg annerledes på denne skolen, fordi de aller fleste har forskjellig kulturell bakgrunn. Samtidig er elevene er reflekterte over samfunnsfaglige spørsmål, og det kommer fram at mange elevene liker samfunnsfag som fag svært godt:

Jeg liker samfunnsfag spesielt fordi jeg liker å lære om mennesker, jeg liker å om.. øøøh, ja samfunnet spesielt, rettslære, og slikt (Gihan, Sri Lanka).

Samfunnsfag liker jeg fordi det er et veldig spennende fag (Siva, Iran).

Som vi kan se ut i fra uttalelsen til Gihan, var han interessert i å lære om mennesker, men spesielt interessert i rettslære. Rettslære i skolen vil i stor grad omhandle norsk lov, og hvordan man skal forvalte den. Det vil kunne fortelle mye om det norske samfunnet er bygd

opp og man får et innblikk i hvilke verdier det er tuftet på. Det som derimot kan være en enda større fordel med faget er at det kan dekke interessen til et bredere spekter av elever fordi det handler om så mye mer enn bare det norske samfunnet. Samfunnsfag er et fag alle kan relatere seg til fordi det handler om mennesker i hele verden samt hvordan landegrensene i verden er bygd opp. Faget fokuserer på mange viktige spørsmål som omhandler verdenshistorien og hvordan det globale samfunnet fungerer.

Samfunnsfag liker jeg fordi jeg like historie, hva som skjedde før og sånt. Det er spennende å vite hva som.. Hvordan.. Hva som gikk feil da. Hvordan de, med 2. verdenskrig og 1. Verdenskrig og sånt (Karan, India).

Alle barn vil kunne ha en viss felles forståelse for samfunnsfag, med noe ulike vinkling ut fra hvilke verdier, religion og kultur elevene har fra primærsosialiseringen. Vi tenker at elevene vil kunne føle tilhørighet til dette faget i den norske skolen da det, som tidligere poengtert, ikke bare vil være den norske kulturen og verdiene som er i fokus. I motsetning til for eksempel i RLE og norskfaget som vil ha mye av sin hovedfokus på norsk språk, litteraturhistorie og kristendom.

Fordelene med interesse for dette faget kan være mange. Samfunnsfag er et fag der elevene selv kan bli bevisst på at de som komplekse mennesker er med på å påvirke omgivelsene og omgivelsene er med på å påvirke dem. Ved at elevene har interesse for å lære om mennesker og samfunnet har de et godt utgangspunkt for å selv bli bevisste på hvordan de påvirker hverandre, både positivt og negativt. Som vi kan se i læreplanen i samfunnsfag, under formål for faget står det at: ”Som reflekterende og handlende individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ved å gjøre elevene bevisste på formålet med samfunnsfag, samt øke interessen for å lære mer om en global og flerkulturell verden, kan veien mot en felles identitet bli skapt igjennom arbeid med faget.

5.2.1 Påvirkninger fra medelever

Elevene fikk ingen direkte spørsmål som gikk på hva de følte om samholdet på skolen, men elevene kom stadig inn på refleksjoner rundt dette igjennom andre spørsmål vi stilte. Blant annet når vi spurte dem om hva de likte best ved skolen:

Hvis vi tar klassemiljøet da, som et eksempel, så er det sånn at klassen vår, eller den jeg går i, er en klasse der man tar imot alle sammen, der man ikke ser ned på folk, der hvor man... alle er som en stor familie da. Jeg føler også at man på en måte ikke blir flau hvis man ikke forstår noe, så kan man si det uten at folk ikke ler av deg eller sånne ting (Shanna, Eritrea).

Denne jenta følte stor tilhørighet til klassen hun var en del av, og sa også noe om hvordan elevene i klassen var mot hverandre. Ut i fra hvordan elevene fremstilte klassekameratene sine og miljøet på skolen, fikk vi inntrykk av at de etter hvert klarte å skape et fellesskap hvor de følte en tilhørighet til hverandre. Dette på tross av at de hele tiden måtte omgås så mange med ulik religiøs og kulturell bakgrunn. Eller det nettopp derfor de får det til?

Alle barn og unge kan bli utsatt for påvirkning av sine jevnaldrende kamerater. I det hele tatt utvikler alle mennesker seg ved å delta i gruppefellesskap. Dette gjør man ved å sammenlikne seg selv med andre rundt seg og ved å se på hvordan andre reagerer på samfunnet rundt seg. Å tilhøre en institusjon som elevene gjør ved å gå på skole, gjør at de ofte innretter seg etter hvordan andre medlemmer av denne institusjonen oppfører seg (Mead 2005, s.). Ved å tilhøre en institusjon eller en gruppe hvor flere av medlemmene blir signifikante for hverandre gjør at de påvirkes av hverandre:

Alle hjelper hverandre og hvis jeg ikke forstår så får jeg hjelp av de som sitter ved siden av meg (Naod, Eritrea).

Denne eleven som har hatt en relativt kort botid i Norge på ca. 1,5 år opplevde at elever rundt ham hjalp ham med det faglige selv om mange av de ikke deler samme verdisyn. For å bli medlem av et samfunn eller en institusjon internaliserer man holdninger og normer som personalet og medlemmene av institusjonene eksternaliserer (Berger og Luckmann, 2011, s.). I dette eksemplet har vi sett at gutten fra Eritrea så at elevene på skolen fungerte sammen til tross for forskjellig bakgrunn, og han vil da kunne tilegne seg disse holdningene som han observerer rundt seg. Skolen er i stor grad en av samfunnets institusjoner som bedriver sekundærsosialisering av barn og unge, ikke bare av faglig art, men også i forhold til den sosiale utviklingen. Som individ gjerne ønsker man gjerne å føle tilhørighet til et fellesskap og for å kunne gjøre dette innretter man seg ofte etter fellesskapets verdier og holdninger (Mead 2005). Vi vil hevde at dette kan være årsaksforklaringen til hvorfor jenta fra Eritrea mente at klassen hennes hadde klart å etablere et fellesskap på tvers av kultur og religion. På

skolen må elevene samhandle og kommunisere sammen hver dag, og blir på denne måten et fellesskap. Den felles identiteten som bygges opp etter hvert, slik at de blir “som en stor familie”, vil da også kunne forklares med Berger og Luckmanns (2011) teori om institusjonenes sosialisering av individet, hvor medelevene og lærerne som tilhører skolen blir så signifikante for hverandre at de skaper et fellesskap og en felles identitet som etter hvert blir deres objektive hverdagsvirkelighet.

Vårt intervju med forskeren ved UiO fikk frem et annet synspunkt på danning av fellesskap på tvers av kulturer. Hans erfaringer tilsa, på lik linje med Hylland Eriksen (2001), at det var vanskelig å danne et fellesskap og en felles identitet når man i utgangspunktet hadde så ulik kultur og ulike verdier. Han snakket da ikke om elever som gikk på skole sammen, men om voksne med ulik kulturbakgrunn. Han mente at voksne mennesker med forskjellig kultur og verdisyn sjeldent møtes for å bli kjent med hverandre, og at sunni-muslimer og sjia-muslimer treffes like sjelden som etnisk norske personer og muslimer. Da vi spurte ham hvorfor, sa han at han tror et flerkulturelt samfunn der alle kommer overens og der alle respekterer hverandre bare er et glansbilde og et ideal, men ikke realistisk bilde. Hvorfor sitter vi igjen med et inntrykk av at elevene vi intervjuet føler tilhørighet med andre jevnaldrende på tvers av deres kultur, mens erfaringene til informantene fra UiO tilsier noe annet? Når det kommer til UiO-informantens erfaringer, kan vi se overførbarhet fra Tove Steen-Olsens forskning som viser at minoritets elever kommer best overens med jevnaldrende fra samme kultur. Det som fremkommer av denne undersøkelsen kan overføres til det informantene fra UiO sier om at voksne personer fra samme kultur kommer best overens. Det vi imidlertid ikke kan se er at denne forskningen kan overføres til våre funn, som tilsier at elevene føler stor gruppetilhørighet med de jevnaldrende på tvers av religion og kultur.

5.2.2 Like barn leker best?

Det kan være lett å se hvorfor mennesker med samme bakgrunn har tendens til å omgås med hverandre. Da har man mer til felles, samt en felles forståelse av den virkeligheten man har internalisert og ønsker å eksternalisere. Vi har undret oss over hvorfor det kan virke som om elevene i våre intervju finner det lett å danne felles identitet med mennesker med andre kulturer? De fleste av elevene vi intervjuet virket opptatt av sin egen religion og uttrykte dette i intervjuet. Mirza leser koranen hver dag, Shanna var stolt over å ha identiteten sin fra Eritrea, og likevel fremsto de som opptatt av å ha en tilhørighet til sine medelever.

Som det fremkommer av rapporten til Steen-Olsen tilhører minoritetselvene hun har intervjuet, en skole hvor etnisk norske er representert i mye større grad enn på den skolen hvor vi har foretatt våre intervju. Videre sier rapporten at de etnisk norske elevene hadde en tendens til å skape en "vi-dem" holdning når det kommer til minoritetselvene på skolen (Steen-Olsen, 2013). Her kan man tenke seg at det muligens vil være enklere å skape en felles identitet på en skole hvor det flerkulturelle er representert i så stor grad, at det blir vanskelig for noen å skape en "vi-dem" holdning. På en minoritetsskole vil det kunne være så mange forskjellige kulturer representert, at det vanskelig lar seg gjøre å dele fellesskapet inn i "vi" og "dem".

Vi kan derimot se at blant annet Shanna hadde etablert en "vi" og "dem" – holdning når det kommer til å sammenligne seg selv med andre skoler.

...jeg har sammenliknet da. Vår skole og andre skoler, og da legger jeg merke til at vi for eksempel... Tiendeklassingene her er ganske flinke da, eller har mer kunnskap enn noen andre skoler.. Det er kanskje på grunn av at.. Jeg vet ikke jeg.. Miljøet. (Shanna Eritrea)

Med "miljøet" fikk vi bekreftet med et oppfølgingsspørsmål at hun mente læringsmiljøet, at det var et miljø for læring på skolen. På lik linje med de etnisk norske elevene i rapporten til Steen-Olsen, er det nærliggende for oss å tro at Shanna har samme holdning ovenfor elever på andre skoler på den måten at hun framstiller sin skole og sine medelever som "bedre" enn andre når det kommer til intelligens og fagkunnskap. I intervjuet kommer det fram at hun var opptatt av å gjøre det bra i fagene og at hun hadde gode karakterer i de fleste fagene. Da vil være vanskelig å sammenlikne kunnskapsnivået til sine medelever på tiende trinn med andre skoler, tolker at det kan være hennes eget kunnskapsnivå hun snakket om og dermed generaliserte dette til hele trinnet. Hvis vi har tolket utsagnet hennes riktig kan det være at når hun snakker om seg selv så snakker hun om "oss", på grunn av det gode samholdet hun har med klassen og skolen sin. Vi kan si at hun skaper hun et "vi" - "dem" holdning mot andre skoler, istedenfor innad i sin egen skole.

5.3 Sosialiseringprosessen

Barn som kommer til Norge fra andre kulturer med andre normer og verdier vil ha erfaring med andre oppvekstvilkår, enn barn som er vokst opp med norsk kulturpåvirkning. Det samme gjelder barn fra andre ulike kulturer. På en minoritetsskole vil det være barn fra mange forskjellige kulturer, med ulike normer og verdier fra sine foreldre og sin kultur. Et barn tilhører ikke bare ett miljø, men mange ulike (jf. Bronfenbrenner, 1978). I barnets mikromiljø, der menneskene møtes ansikt til ansikt, vil være der den primære og den sekundære sosialiseringen skjer i følge Berger og Luckmann (2011). Primærsoliseringen er den første og mest grunnleggende formen for sosialisering et barn møter. Dette vil i hovedsak være familien. Vi hevder at den primære sosialiseringen vil være grunnlaget for videre sosialisering, men i et tilfelle der barnet eller eleven har et annet hjemmemiljø enn

5.3.1 Et møte med nye etiske tenkemåter

Ziba, som kom fra Irak til Norge for fire år siden, uttalte dette utsagnet da vi snakket om RLE-faget: *Jeg visste ikke det, men det var greit å vite det liksom. Om rett og galt.* I denne samtalen kom vi inn på den etiske delen av RLE-faget, og hun uttrykte da at for hennes del var det interessant å lære om rett og galt, og at dette var noe hun ikke visste fra før av. Med et oppfølgingsspørsmål fant vi ut at når hun snakket om begrepene ”rett og galt” mente hun normene og reglene. Vi har tolket det slik at hun med dette mente de vestlige normene og reglene. Dette er på bakgrunn av at det vil være ulike regler for levesett og levemåter i Norge og Irak. Når vi i et annet intervju kom inn på hvilke fag elevene liker minst, nevner Mirza RLE, nettopp på grunn av at han også var ukjent med den etiske delen:

*Øh, jeg tror det er RLE. Fordi jeg forstår ikke så mye av de fleste setningene som står der (...)
Det med etikk og sånt. Og tenke.. (Mirza, Pakistan).*

I Kunnskapsløftet, under formål for faget RLE, står det at faget skal bidra til en felles referanseramme og kunnskapsgrunnlag. Videre står det at det skal faget skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon (Kunnskapsløftet 2006c). Vi kan med disse utsagnene se at det trengs undervisning i den etiske delen av faget, og at dette ikke bør nedprioriteres da faget skal bidra til dannelse og inkludering.

RLE var ikke noe jeg spesielt likte fordi.. på barneskolen var det ikke noe jeg tenkte som på et fag, det eneste vi gjorde var å lese historier og tegne. Så det var på en måte litt kjedelig. Her på skolen, på ungdomsskolen, så tenkte jeg at det skulle bli bedre men vi hadde for mange lærere. Fordi noen sluttet, vi fikk ikke vikarer, så vi lærte egentlig ingenting (Gihan, Sri Lanka).

På Gihan forstår vi det slik at RLE er et fag som har blitt sterkt nedprioritert i den klassen han har gått i. Når en elev forteller at han ikke har lært noen ting i faget igjennom hele skoleløpet, tenker vi at dette vil være uheldig på grunn av såpass mange av minoritetselvene kan gå glipp av sentrale etiske emner i RLE-faget som er viktig for inkludering og integrering. Vi vil på bakgrunn av dette hevde at det er en nødvendighet at elever generelt og elever spesielt med minoritetsbakgrunn ikke mister undervisning i det eneste faget der dannelsesaspektet kommer så konkret fram i undervisningen og i kompetansemålene. Vår erfaring som lærervikar både på barne- og ungdomstrinn tilsier at det er mye både av faglig og ikke-faglig art som skal gjennomføres i løpet av et skoleår. Dette skaper en tidsklemme hvor man noen ganger må nedprioritere faglig undervisning til fordel for andre arrangementer, med det håp om å få tid til hente inn tapt undervisning ved en senere anledning. Det vi da har sett er at RLE-faget ofte er det faget som blir utgått, og anledningen til å hente inn RLE-undervisningen byr seg sjelden i en travel skolehverdag.

Skolens retningslinjer, slik som for eksempel Kunnskapsløftet, fremhever i ved flere tilfeller at eleven skal lære om norsk kulturarv og dannelse. Vi mener at det er heldig for eleven om elevenes hjemmekultur og skolens kultur er i samhandling med hverandre. Om avstanden mellom kulturene blir for store, tenker vi at elevene vil ha større vansker med skolearbeidet hjemme og ikke føle tilhørighet på skolen, både faglig og sosialt. En muslimsk elev som vi intervjuet sa dette da vi snakket om fritidsaktiviteter og hva de gjorde på ettermiddagen:

Jeg er alltid opptatt (...) Nei, som muslim ikke sant. Jeg leser koranen sånn med en gang jeg kommer hjem må jeg begynne å lese koranen. Så etter det må jeg gjøre lekser, spise også går jeg å legger meg (Mirza, Pakistan).

Som vi kan se hadde denne gutten fra Pakistan et annet hjemmemiljø enn for eksempel en elev med kristen ortodoks bakgrunn slik som Shanna. I hans tilfelle vil store deler av dagen gå til å lese Koranen som en del av hans religion og kultur, men han har også mye fokus på det faglige på skolen og lekser. I dette barnets mikromiljø vil store deler av identiteten hans være

sterkt knyttet til å ha en muslimsk familie. En RLE-bok fra 8. trinn viser til at en muslimsk familie gjerne har et nært forhold, og uttrykker at slekt betyr veldig mye (Holth & Deschington, 2006). Når man som muslim bor i Norge og er en minoritet kan vi tenke oss til at samholdet med familien og andre muslimer blir svært viktig. For noen elever kan dette gi trygghet, men for andre kan det virke styrende og kontrollerende. Dette ser vi tydelig hos de muslimske elevene vi har intervjuet, både ved det Mirza sa over og Mohammad fortalte oss om at han ønsket å gjøre det bra på skolen for å gjøre moren stolt. Nordmenn kan derimot beskrives som svært individualisert. Norske elever skal ha omgangskrets og skal være med på for eksempel fotball, og går man utenom dette vil man være utenfor normen. I muslimske familier skal man ta vare på og bry seg om familiens beste, hvis ikke går man utenfor normen innenfor deres kultur. Dette gjør at de ulike kulturene har ulike prioriteringer, noe som gjør at det kan være vanskeligere for disse elevene og bli sosialisert og integrert inn i det norske samfunnet.

Når det kommer til hvordan skolen påvirker elevenes verdier kan vi se at elevene har sterke meninger om dette, spesielt når det kommer til RLE-faget. Som nevnt kom elevenes religion og kultur til uttrykk flere ganger i løpet av intervjuene. Også Mirza uttaler seg om dette. Han sier blant annet at RLE er det faget han liker minst rett og slett fordi det er for mye kristendom og at han ikke forstår så mye av den etiske delen av faget. Igjen kommer vi tilbake til at noen av elevene ikke forstår eller har så mye kunnskap om den etiske delen av faget RLE. I Kunnskapsløftet under hovedområder i læreplan i RLE står det blant annet at ”...moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden” (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Vi kan se at verdier og etiske begrunnelser vil være sentralt. Et av målene til skolen vil være at elevene internaliserer verdiene som RLE-faget legger opp til. Vår oppfatning er at elevene vil ha nytte av ytterligere læring av moralske verdivalg, holdninger og etiske begrunnelser og problemstillinger, for at de skal ha et bedre grunnlag for å kunne bli integrert og inkludert i samfunnet og skolen.

På skolen vil blant annet RLE-faget og skolens verdisyn være fokusert på utvikling av selvet og dannelse. Skolen vil også være en del av elevens mikrosystem, og dermed være med på å påvirke sosialiseringprosessen. De ulike miljøene kan bidra med kunnskap som kan virke forvirrende og gjøre barnet usikker, dette gjelder spesielt minoritetsspråklige ettersom at deres

hjemmearena mest sannsynlig vil være av annen karakter enn på skolen eller andre fritidstilbud.

5.3.2 Liten deltakelse på fritidsaktiviteter – skolens ansvar?

Elevene hadde et stort fokus på skolearbeid. Da vi snakket med elevene om hva de likte å gjøre på fritiden, kom det også fram at det ikke var så mange som benyttet seg av organiserte fritidstilbud:

...nå sånn i tiende så må man jobbe, gjøre lekser (...) det har blitt mindre fritid på meg enn det var før (Amna, Palestina).

Det kan virke som at alle elevene vi intervjuet var opptatt med å gjøre det bra på skolen, og følte det stort læringspress både fra skolen og hjemme. Noen av elevene nevnte at de noen dager spilte basket eller andre lagidretter, men få av disse var organiserte. Vi opplevde at både elevene og forskeren fra UiO kom fram til at flesteparten av fritidstilbudene med lå et stykke unna deres bydel og boområde, slik at det ble langt for dem å reise for å være med på dette. Han mente at fritidstilbudene som lå i de segregerte boområdene ikke ga rom for videre utvikling av talentet innenfor for eksempel fotball eller dansing, og kalte disse for “lavterskeltilbud”. Dette mente han var på grunn av foreldre av minoritetsbarn generelt sett ikke hadde et naturlig forhold til å stille opp som ressurs for å få et fritidstilbud opp å gå og utvikle seg videre. Vi kan se at dette går igjen i Steeen-Olsens artikkel der hun tar frem at det ikke er vanlig for minoritets elever, spesielt jenter, å delta på organiserte fritidstilbud.

På denne skolen var det derimot en jente, Ziba, som gikk på dansing tidligere i en helt annen del av byen. Hun valgte å slutte med dette fordi det tok for mye tid, og at avstandene ble for store. Både fritidstilbudene og skolen vil være del av elevenes sekundærsosialisering. Når deler av denne, slik som organiserte fritidsaktiviteter, ikke er tilstede i elevenes hverdag mister de også en arena for sosialisering. Dette gjør at skolen som mikronivå, sosialiserings- og integreringsarena blir enda viktigere. Som Bø (2012) utdyper vil det være på dette nivået at påvirkning, sosialisering, oppdragelse, danning og integrering finner sted. Mye av dette vil foregå i hjemmemiljøet, men for minoritets elevene vil mye av integreringen, dannelsen og påvirkningen av selvet foregå på skolen. Skolen blir derfor også viktig for at elevene skal kunne danne en egen identitet.

Hylland Eriksen (jf. kap 2.4.1) refererer til de ulike gruppene og sosiale kategoriene gjør vi tilhører gjør oss til dem vi er. Enkeltmennesket er i stor grad et produkt av sine relasjoner til andre mennesker. Den personlige, private identiteten er sosialt skapt. Men da kan vi spørre oss, på hvilken måte utarter og dannes minoritetslevers identitet når de har så mange, og så vidt forskjellige miljøer å forholde seg til? Som nevnt tidligere kan disse ulike miljøene gjøre dem usikre. Ved skolen vi gjennomførte intervjuene på hadde de utarbeidet et tiltak som het “Oppreist”, der en gruppe med jenter kunne møtes å snakke om ting som var vanskelig i hverdagen:

Det var sånn at på torsdager hadde vi sånne grupper, sammen med andre jenter, ca elleve stykker. Gruppen het “Oppreist” og der kunne du snakke om hva som var vanskelig, enten hjemme eller på skolen (Ziba).

Denne gruppa var, som Ziba nevnte, bare for jenter. På møtene møttes en gruppe med jenter, og det var en forutsetning at de stolte på hverandre, slik at de kunne fortelle hvilke utfordringer de hadde og om hva de synes var vanskelig. Ziba og Amna snakket svært positivt om dette, og fortalte at det var et bra tiltak for dem som nylig var kommet til Norge. De deltok i denne gruppen da de gikk i åttende, da hadde de vært i Norge i 2-3 år. Gruppen startet opp med elleve jenter, men Amna forteller at nå er de bare tre, fordi mange sluttet i løpet av året. Det var stor pågang når det ble startet opp, men skolen hadde ikke plass til mer enn elleve stykker. Gruppen ble en del av elevenes sosiale miljø, og en viktig sosialiseringarena fordi det her var fokus på hvordan man kan takle utfordringer når det kommer til sosiale og kulturelle ulikheter i hverdagen. Ziba uttrykte, jf. kapittel 5.3.1, at etikk og hva som er rett og galt var noe hun kunne lite om fra før, og var derfor verdifullt å få vite mer om.

Vi kan se på dette som en form for tilpasset opplæring. I en slik opplæring vil dannelsesaspektet være sentralt og elevenes dannelse som mål. I likhet med begrepet tilpasset opplæring, vil også dannelse som begrep kunne bli forstått ulikt både når det gjelder mål og hvordan målene kan nås. Gjennom gruppa “Oppreist” fikk hun, og andre jenter, mer påfyll av de etiske prinsippene, og dannelsen av individet. På denne måten kan vi tenke oss til at elevene sosialiseres inn i samfunnets kultur på en enklere måte, gjennom å systematisk tilegner seg kunnskaper, normer for atferd og verdier. Samtidig mener vi at det bør det være et tiltak som nådde en større del av elevmassen, som et eventuelt tilleggstiltak for både gutter og jenter. Ved et slik tiltak har man mulighet å nå alle elevene, og samtidig gjøre

identitetsdannelsen og sosialiseringprosessen enklere for elevene. Som Sand (2008, s. 25) påpeker er det nettopp samhandling med andre mennesker, i ulike miljøer, som gjør at barnet gradvis vokser inn i kulturen. Ved å gjøre dette om til sin egen kultur, blir de lettere en del av samfunnet.

Elevene må anerkjennes som ulike individer med ulike behov, samtidig som de skal ha en felles identitetsfølelse og sosialiseres. Toleranse kan skapes gjennom fokus på ulikheter og likheter, noe som vi opplever at de har klart å få til på denne skolen. Vi kan blant annet se dette i hva Shanna sa om at hun at klassen og skolen er som en stor familie. Lærernes ansvar vil være å ta hensyn til elevenes kultur i skolen. Det vil innebære både å inkludere minoritetspråklige elevers bakgrunn fordi det er en del av identiteten, og samtidig kunne profesjonelt vurdere relevans av forskjellsbehandling og stemping for eleven. Vi opplevde at alle elevene var stolte og åpne rundt sin kultur, og uttrykte dette med blant annet det de hadde på seg og informasjonen de ga oss. Underveis i intervjuene kom vi inn på hvordan elevenes kultur og språk ble brukt i undervisningen, og da var det ingen som følte at de ble trukket fram når de for eksempel hadde om deres religion eller i samfunnsfag. Slik vi ser der vil det å bruke minoritets elevene som ressurs i undervisningen gjøre at elevene kan få andre perspektiver på religion, familiestruktur, sosialisering og så videre. Dette er blant annet noe av formålet til faget samfunnsfag, som elevene fortalte at de likte godt. Gjennom tilrettelegging for å ufarliggjøre der som er forskjellig kan det ha innvirkning på klassemiljøet og videre integrering både for minoritets elever og majoritets elever på en minoritetsskole.

5.3.3 Ulike påvirkninger i en sosialiseringprosess

Det er mange faktorer som spiller inn for at sosialiseringen skal kunne påvirkes, enten forsterkes eller svekkes. Påvirkninger fra medelever er en av dem som vi har nevnt over, en annen kan være skolen og hjemmet. Flere av elevene er religiøse og dette opptar mye av hverdagen deres, spesielt på hjemmebane. Familie og hjemmet vil være en del av elevenes mikrosystem, der de også vil få påvirkninger av verdier og kultur.

Jeg er mer hjemme, jeg liker å være hjemme. Noen ganger så går jeg ut med venner, men ikke så ofte. Jeg tenker mye på skole fordi jeg liker å ligge på høyt nivå. Så det jeg på en måte ikke får med meg, tar jeg opp i helgene eller andre dager (Gihan, Sri Lanka).

Som vi kan se vil både Gihans familie og skolen være en stor påvirkningsfaktor i hans sosialisering. Det kan virke som at han for det meste er hjemme eller på skolen. Vi kan tenke oss til at når elevene er mye hjemme vil innflytelsen fra foreldre og familie veie tyngre, enn innflytelse fra jevnaldrende venner og personalet på skolen

Skolen påvirker elevene gjennom deres verdier, og måten de organiserer opplæringen på. I følge Bronfenbrenner (1979) vil dette være på makronivået, som er det siste nivået i hans bioøkologiske modell. Påvirkninger skjer via makro, ekso, meso og mikro videre inn til barnet. Barn som kommer til Norge fra andre kulturer med andre normer og verdier vil ha erfaring med andre oppvekstvilkår enn barn som er vokst opp med norsk kulturpåvirkning (Aasen et al, 2002). Halvparten av elevene vi intervjuet var ikke født i Norge, og noen av dem hadde gått på skole i hjemlandet. De hadde ulike erfaringer fra dette.

Jeg gikk i barnehage, men det er sånn skolebarnehage. Hvor man lærer (...) Jeg gikk der fra jeg var 3 år, vi lærte matematikk, arabisk og engelsk (Amna, Palestina).

Vi får inntrykk av at elevene har ulike erfaringer med å gå på skoler i andre land. På Amnas skole i Palestina fortalte hun blant annet at det var et strengere læringsregime, der de hadde lengre skoledager, og høyere læringspress enn det hun har nå på skolen i Norge. Naod, som kom til Norge fra Eritrea for 1,5 år siden, sa seg enig i dette. I tillegg til det høye læringspresset var han helt ukjent med det å arbeide i grupper sammen med medelever, samt ha presentasjoner i klassen. Dette går på hvordan skolen påvirker elevene på måten de organiserer opplæringen på, som vi også har skrevet om i kapittel 5.1. Vi tenker at grunnen til elever fra for eksempel Eritrea ikke er så kjent med samarbeidsaspektet via gruppearbeid og muntlige presentasjoner i klassen kan være fordi det norske skolesystemet legger særlig opp til å utdanne elevene til å bli demokratiske borgere. Slik vi ser det legger myndighetene opp til at norsk skole skal danne elevene gjennom øvelse på samarbeid, diskusjoner og muntlige presentasjoner. Ved å bruke disse arbeidsmåtene i undervisningen mener vi at elevene kan øves opp til blant annet å si sin mening foran en forsamling, bruke fornuftig retorikk i dialog med andre medborgere samt lære seg til å respektere andre menneskers meninger, samtidig som man står for sin egen mening. Vi tror at dette vil kunne utgjøre typiske forskjeller mellom for eksempel det norske skolesystemets påvirkning og en ikke-vestlig skoles påvirkning.

En annen forskjell mellom norsk skolesystem og skolesystemet i Eritrea kommer fram når vi snakker om RLE-faget:

Nei , det er nesten ikke noe jeg liker der. Fordi siden jeg er religiøs, jeg liker ikke sånn at man lærer RLE på skolen, da er det bedre at man har RLE i kirken eller noe sånt (Naod, Eritrea).

En av oss spør et oppfølgingsspørsmål om han synes at religion bør privatiseres, og ikke bør være i skolen: *Ja, jeg vet ikke, men jeg synes det er bedre at man lærer det hvis man går i kirken. Hvis man er kristen skal man lære det i kirken og hvis man er muslim i moske, eller noe sånt (Naod, Eritrea).*

Her er det nærliggende for oss og tro at Naod snakker spesifikt om religionsdelen av RLE faget. I tillegg til den demokratiske opplæringen i norsk skole, er han også ukjent med at religion skal være en del av undervisning i skolen. Dette viser at skolesystemet i Eritrea og skolesystemet i Norge har to vidt forskjellige måter å påvirke elevene sine på. Å bli utsatt for to så ulike mikronivå i en ellers så forvirrende ungdomstid kan sette preg på elever som må flykte fra hjemlandet sitt. Når et menneske skal integreres i et samfunn som er såpass forskjellig fra det han er vant med, kan vi tenke oss at det vil være vanskelig å finne sin plass i det nye samfunnet og det kan gå ut over sosialiseringprosessen.

Når det kommer til hvilke verdier skolen har på makronivå, kan vi se ved å se på et av momentene i formålsparagrafen som blant annet sier at:

“Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (Opplæringslova, 1998a).

Dette er blant annet noen av retningslinjene personalet i skolen skal forholde seg til når det kommer til opplæring og dannelse av eleven som individ i samfunnet. Hvordan oppleves det for minoritets elever at skolen de går på skal bygge all opplæring på “... grunnleggjande verdier i kristen og humanetisk arv og tradisjon”? Vi tror at elever som har en annen religiøs bakgrunn enn kristendom eller humanisme å forholde seg til hjemme sammen med familie og slekt, vil kunne føle seg fremmedgjort hvis denne delen av retningslinjene blir for synliggjort i undervisningssituasjonen og at det ville omfavne alle elevene på en bedre måte hvis

Opplæringslova formulerte disse retningslinjene for sosialisering på en annen måte. Det vil de kunne gjøre ved å for eksempel presisere at opplæringa skal være preget av verdier som er nedfelt i menneskerettighetene og i ulike religioner, uten å konkretisere at det først og fremst er kristendom og humanisme som presenterer disse verdiene.

En skole i for eksempel Irak vil være forskjellig fra en skole i Norge, til tross for at begge landene har et skolesystem. På denne måten kan vi forstå elevenes usikkerhet spesielt når de, som Amna og Naod, har gått på skole i et land med et annet skolesystem. Opplæringslova, læreplan og reglementet i skolen er retningslinjer lærerne og de ansatte på skolen må følge til tross for at skolen består av over 70% av minoritets elever. Dette er i følge Bronfenbrenner (1979) og Hoëm (1978) påvirkningsfaktorer for sosialiseringen og identitetsdannelsen. Hoëm (1978, s. 60) beskriver dette som den formelle formen for sosialisering. Denne består av lærere og elever som de viktigste interaksjonsenhetene, innholdet og omfanget i denne formen blir bestemt av de retningslinjene som er nevnt over.

På den andre siden skriver Hoëm om den uformelle sosialiseringen. Denne vil bestå av samspillet mellom lærere, elever, medelever og annet personale på skolen. Omfanget og innholdet vil i denne sosialiseringen være noe diffus og tilfeldig. Vår mening er at lærerne på minoritetsskoler må være ansvarlig for å hjelpe elevene inn i sosialiseringsprosessen, både for å kunne utvikle seg selv og for å fortsette å konstruere den identiteten de ønsker å etablere for seg selv. Dette fordi det ikke vil være noen formelle og satte retningslinjer for denne formen for sosialisering.

Som vi kan se har denne skolen gjennomført et tiltak for å gjøre nettopp dette ved å etablere gruppa "Oppreist", hvor jentene ved skolen kunne møtes for å snakke sammen. Videre kan vi tenke oss til at hvis det hadde vært flere tiltak som dette, kunne elevene på en enklere måte blitt integrert inn i det norske samfunnet – også på fritiden. Tiltak som dette vil kunne være spesielt hjelpsomt for de elevene som bor i segregerte boområder, som kanskje tilbringe mye av fritiden sin hjemme med familien og lite ute i storsamfunnet. Ut fra intervjuene våre ser vi at et fåtall av disse elevene er engasjert i organiserte fritidstilbud, og vi mener at om skolen hadde hatt flere lignende tiltak slik som gruppa "Oppreist", kunne flere av elevene fått muligheten til å bli aktivisert på fritiden og lettere fått en følelse av å tilhøre storsamfunnet. Ut i fra hva vi får inntrykk av, blir elevene godt sosialisert i læringsmiljøet på skolen, og opplever mye sosialt samvær i selve skoletiden, men på fritiden kan det virke som at elevene

har mye fokus på skolearbeid og ikke fullt så mye fritid og sosial omgang med andre jevnaldrende.

6. Konklusjon og avslutning

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var å finne svar på våre to likestilte problemstillinger. Den første gikk ut på å finne ut hvordan en gruppe elever ved en minoritetsskole opplevde tilpasset opplæring i ungdomsskolen. Igjennom den andre problemstillingen ønsket vi også å se nærmere på hvordan elevenes identitetsdannelse påvirkes i minoritetsskolen. Ved bruk av en kvalitativ undersøkelse og intervju som metode, intervjuet vi minoritets elever ved en skole med over 70% minoritetsspråklige, og en forsker i spesialpedagogikk. Vi fikk et større innblikk i hvordan elevene opplever tilpasset opplæring gjennom differensiering, deres forhold til læring og lærerne ved skolen. Når det kommer til identitetsdannelsen og sosialiseringsspektet har vi i intervju med elevene og ved hjelp av teori fått en forståelse for hvordan skolen påvirker deres identitet. Videre har informanten fra UiO hjulpet oss med sine erfaringer rundt hans opplevelser ved det å bo i en bydel hvor innvandrere representerer flertallet og det å ha barn på en minoritetsskole, samt hans interesse rundt temaet. I dette kapitlet vil vi komme med en oppsummering av funnene vi har gjort og knytte dem opp til to overskrifter som vil presentere hovedpoenget i problemstillingene våre. Vi vil deretter komme med noen konkluderende refleksjoner

6.1 Opplevelsen av tilpasset opplæring

Elevene trekker frem at de synes variert undervisning og god oppfølging er viktig, og at de i stor grad foretrekker praktisk læring. De forteller også at de føler oppfølgingen er god. Dette gjelder spesielt når de blir tatt ut i grupper og når de får jobbe individuelt sammen med en lærer. Vi fikk inntrykk av at det ofte ble brukt pedagogiske differensieringsmetoder, slik som nivå- og innholdsdifferensiering. Nivådeling ble brukt på en slik måte at elevene ble delt inn i grupper som jobbet på ulik faglig nivå, både i og utenfor klasserommet. Gruppene ble variert ved at elevene enten jobbet sammen på samme nivå eller ved at de jobbet med noen som lå på et annet faglig nivå enn dem selv. Innholdsdifferensieringen ble for det meste gjennomført utenfor klasserommet, der enkelte elever eller grupper med elever ble tatt ut for å få ekstra læring i ulike fag. Mye tyder på at elevene får god oppfølging. Dette er viktig både for at

elevene skal få den tilbakemeldingen de trenger for videre læring og for at læreren selv skal kunne vurdere hvordan undervisningen og tilretteleggingen fungerer.

Ut i fra dette kan vi se at elevene på tiende trinn ofte får undervisning igjennom smal form av tilpasset opplæring, og de hevder at denne måten å jobbe på er hensiktsmessig fordi de kan få tettere oppfølging og det blir enklere å spørre om hjelp. Vi tenker at det kan være fordelaktig å ta grupper ut av klasserommet for å få den gode oppfølgingen samtidig som at elevene ikke blir fratatt fordelene ved å være i samspill og fellesskap med klassekameratene sine. Ved at man stadig tar ut enkeltelever fra klasseromssituasjonen kan det føre til at eleven blir stigmatisert, og føler seg utenfor fellesskapet i klassen. Elevene vi intervjuet hadde ikke et slikt syn på det, de hadde en positivt forhold til det å jobbe utenfor klasserommet. Det kan vi tenke oss til er nettopp fordi de i de fleste tilfeller jobbet i grupper sammen med andre medelever.

Videre finner vi at det er en elev som opplever tilpasset opplæring på en annen måte enn alle de andre vi intervjuet. Denne eleven har relativt kort botid i Norge og vi opplever at han sliter mer på det språklige plan enn hva personalet på skolen er klar over. Dette fører til at han ikke får tilstrekkelig oppfølging i undervisningstimene og at han dermed får med seg lite av den muntlige undervisningen. Et av de grunnleggende prinsippene innenfor flerkulturell pedagogikk er at undervisningen bygger på elevenes forutsetninger, og at kulturell og språklig bakgrunn anerkjennes som pedagogisk forutsetning. Naturfag og samfunnsfag var fag som han hadde oppnådd gode resultater og mestret godt i hjemlandet, men nå opplevde han liten mestringsfølelse i disse fagene. Han viste tydelig frustrasjon rundt dette. For å kunne ha mulighet til å gi den oppfølgingen eleven trenger i de muntlige fagene, må personalet ha innsikt i elevens forutsetninger, både kulturelle og språkkunnskaper. Dette er nødvendig for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring på et adekvat nivå, for alle elever.

Utbredt bruk av vikarer kan få uheldige konsekvenser for tilpasset opplæring. En av elevene ved denne skolen setter spørsmålsteget ved vurderingen av hennes resultater på bakgrunn av hyppig vikarbruk i enkelte fag. Hun fortalte at det ofte var en ny vikar å forholde seg til. Dette gjorde det vanskelig for elevene å vite hva som var forventet av dem. Det vil også være utfordrende for vikarene å tilpasse undervisningsstoffet og arbeidsmetodene til elevene, dersom de ikke blir kjent med elevene og får et innblikk i deres bakgrunnskunnskaper og forutsetninger for læring.

Vi forstår det slik at elevene ved denne minoritetsskolen opplever undervisningen som meningsfull dersom arbeidsmåtene og metoden er spennende, og fagstoffet er relevant for dem. Arbeidsmåter og metoder samt fagstoff er tre viktige momenter når det kommer til tilpasset opplæring. Disse tre momentene bør være i samsvar med det elevene kan fra før og det elevene interesserer seg for. Dette er for at det skal oppleves som meningsfullt og motiverende å strekke seg etter ny fagkunnskap og videre læring.

6.2 Identitetsdannelsen og sosialiseringprosessen

Elevene viser stor interesse for samfunnsfag og det menneskelige aspektet ved faget. Dette kan være en fordel fordi de blir bevisste på seg selv som individer og at de har påvirkningskraft på omgivelsene sine. Skolen vil for elevene være en sosialiseringsarena og en institusjon hvor både medelever og personalet blir signifikante for hverandre. Dette fører til at de i stor grad vil bli påvirket av hverandre og sammen lage et fellesskap som blir deres objektive hverdagsvirkelighet.

Et annet funn i vår undersøkelse viser at det å skape et fellesskap og en felles identitet når kulturforskjellene blir store, kan være utfordrende. Forskeren vi intervjuet hadde erfaring basert på at voksne mennesker med forskjellig religion og kultur hadde vanskelig for å komme i kontakt med hverandre og hadde heller ingen interesse av å daglig omgås mennesker med annen verdibakgrunn. Han mente videre at mennesker på tvers av kulturer skal skape et stort fellesskap med bånd til hverandre er et ideal i den norske samfunn som er urealistisk. Dette forklarer han med at vi er kommet inn i en ny tidsepoke som består av en annen type kommunikasjon som for eksempel internett, og vil aldri komme tilbake til den tidsalderen hvor naboene var nært knyttet til hverandre og folk sto uti gatene og pratet om løst og fast.

På tross av disse uttalelsene fra vår informant på UiO og tidligere forskning som vi viser til i teorikapittelet, kunne vi se noe annet ut ifra uttalelsene til elevene på minoritetsskolen. De kom ofte med ytringer vedrørende sin religion og sin kulturbakgrunn og var tydelig opptatt av dette. På denne måten kunne vi tolke det slik at de var ikke redd for å fremstå som annerledes og at det å være forskjellig var en normalitet på denne skolen. Vi har tenkt på at dette kan være et av momentene som gjør det lettere for elever ved en minoritetsskole å skape en felles identitet. De trenger ikke å stamme fra samme kultur for å fungere som en helhet, og det vil

heller ikke la seg gjøre. Når alle er så forskjellige vil også vanskelig la seg gjøre å skape en vi-dem mentalitet, slik vi kan se ble praktisert på skolen hvor Steen-Olsen gjorde sine undersøkelser. Elevene ved skolen vil ikke kunne la seg dele inn i vi og dem på grunn av det stor mangfoldet av kulturer som er presentert.

Påvirkninger skjer fra mange ulike miljøer. For et barn vil primærsosialiseringen ligge til grunn for videre sosialisering i barnehage og skole. Skolens verdier vil gjenspeile undervisningen og ytres i hverdagslivet på skolen. Mye av dette vil skje blant annet i RLE-faget. Her skal elevene lære om dannelse og etiske verdier. Noen av elevene antydte at de syntes den etiske delen og “det med rett og galt” var uklart. Blant annet var det en muslimsk gutt som sa at han synes denne delen av faget var vanskelig å forstå. Mange av elevene som kommer til Norge kan bli kulturforvirret på grunn av store forskjeller igjennom hvordan de har blitt påvirket av skolesystemet i hjemlandet. Dette på grunn av at det norske skolesystemet ofte har en annen agenda ved sitt utdanningssystem enn andre land.

En elev vi intervjuet, med muslimsk opphav, vil ha en annen hjemmekultur enn en etnisk norsk jevnaldrende. Mye av tiden hans gikk til å lese Koranen, og religionen og kulturen vil være en stor del av hans mikromiljø hjemme. Ved å ha ulike prioriteringer gjør at det kan bli vanskelig for elever fra en annen kultur å integreres sosialt inn i det norske samfunnet, nettopp fordi de som barn går glipp av en sosialiseringsarena som for eksempel fritidstilbud som fotball eller teater. Vi opplever at elevene har få organiserte tilbud å være med på, og vi tenker at det da vil være enda viktigere at skolen bidrar som sosialiseringsarena hvor ungdommene kan utvikle seg ikke bare faglig, men også sosialt. Et par av elevene fortalte om et tiltak skolen har startet opp på ettermiddagstid. Dette går ut på at en gruppe som består av jenter kan treffes og prate om hverdagen sin og eventuelle faktorer som kan være med på å skape usikkerhet for disse jentene.

I følge skolens blant annet formålparagraf og et av hovedområdene i faget RLE vil et av målene til skolen på makronivå være å fremme moralske verdivalg, holdninger og etiske begrunnelser og problemstilling. Elevene skal internalisere skolens verdisyn. Det vi ser ut fra våre funn gjennom intervju med tre ulike grupper elever er at elevene vil ha nytte av ytterligere læring rundt dette temaet. Det kan virke som at mange av elevene er usikre på hva det innebærer. Vi tenker at økt læring og fokus på dette i felleskap vil videre kunne gi et bedre

grunnlag for å skape toleranse for andre, og for at minoritets elever vil kunne bli lettere integrert og inkludert i skolen og samfunnet generelt.

6.3 Konkluderende bemerkninger

Igjennom å analysere, tolke og drøfte empirien vår opp mot teori har vi blant annet fått inntrykk av at minoritetsspråklige elever som har lengre botid i Norge, er mer tilfreds med den tilpassede opplæringen enn minoritets elever som nylig har begynt i norsk skole. I kapittel 5.1 kommer vi fram til at det kan være flere faktorer som ligger til grunn for dette. Elevene presiserer at de bruker differensierte arbeidsmetoder, nivådeling og ulike arbeidsmåter i undervisningen, men at skolen fortsatt har en vei å gå for å tilrettelegge blant annet de muntlige fagene som for eksempel samfunnsfag og naturfag.

De gir også et klart bilde av å ha sammen klart å skapt en felles identitet på tvers av alle de ulike kulturene, til tross for at forskeren ved UiO og tidligere forskning viser til at dette kan være vanskelig.

Ved nærmere innblikk i sosialiseringsspektet ser vi at elevene i liten grad benytter seg av organiserte fritidstilbud og at de oppholder seg mye hjemme sammen med familien på fritiden. Dette gjør at skolen blir en viktig del av elevenes sosialiseringssprosess. Her kan vi konkludere med at det kan være viktig for skolen som sosialiseringssarena å ha mer fokus på å arrangere tilstelninger som elevene kan benytte seg av i skolen og på fritiden. Dette er på bakgrunn av at skolen vil bli en av hovedarenaene for sosialisering blant jevnaldrende.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Forskningsrapport nr. 62*. Høgskolen i Volda: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Berg, G., D. & Nes, K. (2007) Kompetanse for tilpassa opplæring. I Berg, G., D. & Nes, K. (red) *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2011) *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Briseid, L., G. (2012) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. (2012) *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012) *Metode- og oppgaveskriving for studenter* (5. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T., O. (2007) Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G., D. & Nes, K. (red) *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 69-82). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring (2009) *Flerkulturelt mangfold og tilpasset opplæring/ spesialundervisning*, Odense, Danmark: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring. Hentet fra: https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-NO.pdf
- Fuglseth, K. (2012) *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red)

- Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder.* Oslo: Cappelen Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: en innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010) *Fokusgrupper.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoëm, A. (1978) *Sosialisering: En teoretisk og empirisk modellutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010) *Sosialisering – Kunnskap – Identitet.* Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Hoff, L. (2005, 18. januar) *UiO-forsker: - Flerspråklige elever er en ressurs! Nettavis for Universitetet i Oslo.* Hentet fra: <https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2005/01/uio-forsker-flerspraaklige-elever-er-en-ressurs.html>
- Hofslundsengen, H. (2011) Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*, (4) s. 5-12.
- Holth, G. & Deschington, H. (2006) *Horisonter 8.* Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Hylland Eriksen, T. (2001) *Flerkulturell forståelse.* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010) *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014) *Lesing, lekser og læring: Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G., H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt.* København: Akademisk Forlag
- Meld.St. nr. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk.* Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013/4.html?id=705981>
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode.* Bergen: Caspar Forlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R., S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet.* Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning_grskole.pdf?epslanguage=no
- NOU 1995:12. (1995) *Opplæring i et flerkulturelt Norge.* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pd/fa/nou199519950012000dddpdfa.pdf>

Opplæringslova (1998a) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: §1-3.*

Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Hentet fra:

http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Opplæringslova (1998b) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: §2-8.*

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Penne, S. & Hertzberg, F. (2008) *Muntlige tekster i klasserommet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Pihl, J. (2010) *Etnisk mangfold i skolen.* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Oslo: Høyskoleforlaget.

Ryen, A. (2012) *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.

Sand, T. (2008) Å leve med to kulturer. I Sand, T. (red), Bøyese, L., Grande, S., G., Stålsett, U., E. & Øzerk, K., Z., *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 25-44). Oslo: Cappelen Damm.

Skogen, K. (2006) Case-forskning. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder.* Oslo: Cappelen Forlag.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Statistisk sentralbyrå (2015) *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015.* Hentet fra <http://www.ssb.no/innvbef/>

Steen-Olsen, T. (2013) Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. *Nordic Studies in Education*, vol. 33, s. 314-328.

Støren, L., A. (2005) *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?* (NIFU STEP – arbeidsnotat 34/2005). Hentet fra: <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-4.pdf>

Støren, L., A., Helland, H. & Grøgaard, J., B. (2007) *Og hvem stod igjen...?: Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001.* (NIFU STEP-rapport 14/2007) Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/rapporter/utdanningsspeilet_2006/5/gjennomstroming.pdf

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningssetaten, Oslo kommune (2014) *Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014*. Hentet fra:

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014\(1\).pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet (2006a) *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet (2006b) *Læreplan i RLE: Hovedområder*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Hovedomraader/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2006c) *Læreplan i RLE: Formål*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2010) *Læreplan i norsk*. Hentet fra

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Kompetansemaal/Etter-10-arstrinn/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag: Føremål*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2014) *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet fra:

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetspraktlige-elever/regelverk/skole-faser/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Figurliste

- Figur 1: *Bronfenbrenners bioøkologiske modell*. Hentet fra Bø, I. (2012) *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, s. 159 (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Figur 2: *Mikromiljøer*. Hentet fra Bø, I. (2012) *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, s. 160 (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Innledning

Introduksjonsrunde (hvem er elevene, hvor kommer dere fra, alder).

Har dere gått i barnehage?

Hvilket land kommer du/foreldrene dine fra?

Det faglige

Hva synes du om **** skole?

Hva liker dere best ved skolen?

Hva liker dere minst ved skolen?

Hvilket fag liker dere best/minst? Hvorfor?

Hvordan jobber dere i klassen med for eksempel litteraturhistorie som realismen og nyromantikken?

Hva tenker dere når vi sier ordet ”kulturarv”?

Hva synes dere er best/verst med RLE-faget?

Hvilke karakterer har dere i matematikk og norsk?

Hvilke fag fikk dere best karakter i til våren?

Det sosiale

Hvilke interesser/fritidsaktiviteter har dere på ettermiddag og kveldstid?

Reiste dere i sommerferien? Hvor?

Framtidsplaner

Har dere tenkt å søke VGS? Eventuelt hvilken linje?

Beskriv drømmejobben?

Vedlegg 2 – Informasjon og tillatelse fra foreldre

Vedrørende forskningsoppgave i tilpasset opplæring.

Vi er to studenter ved Universitetet i Nordland som skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler om å legge opp undervisningen og skoledagen på en slik måte at den treffer hver enkelt elev.

Tema for oppgaven vil gå ut på å undersøke hvordan en minoritetsskole fungerer ut i fra hva skolens formålsparagraf krever at norsk skole skal forholde seg til.

I denne anledning vil vi få be om tillatelse til å intervjuere ditt barn om hvordan han/hun opplever tilpasset opplæring i sin skolehverdag. Intervjuet vil foregå i en gruppe sammen med andre elever fra samme klasseserier. **Vi blir ikke å oppgi navn på elevene eller skolen de går på i oppgaven**, da det er muligheter for at den kan bli publisert på internett.

Båndopptaker vil bli brukt for å gjøre det enklere for oss å huske hva som blir sagt under intervjuet, men vil bli slettet ved innlevering av oppgaven. **Alle som deltar i intervjuet blir garantert full anonymitet.**

Ta gjerne kontakt med oss på mail dersom det er noen spørsmål

kristina.jenssen@yahoo.no

ranja.danielsen84@gmail.com

Med vennlig hilsen

Kristina Jenssen og Ranja Danielsen.

Svarslipp returneres til kontaktlærer:

Jeg gir tillatelse til at mitt barn kan være med på ett gruppeintervju som kan brukes i deres forskningsoppgave.

Signatur:

Vedlegg 3 – 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

May-Britt Waale
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 05.11.2014

Vår ref: 40350/3/LMR/LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40350	<i>Integrerende sosialisering i minoritetens skole</i>
Daglig ansvarlig	<i>May-Britt Waale</i>
Student	<i>Kristina Sophi Jenssen</i>

Det fremgår av meldeskjema at datainnsamlingen allerede er gjennomført. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven § 31.

Prosjektvurdering

Utvalget og elevenes foreldre er informert skriftlig om prosjektet og har samtykket til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Forventet prosjektstutt er 30.11.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Avslutning

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 53. solvi.anderssen@uit.no

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, 30.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Katrine Utaaker Segadal


Linn-Merethe Rød

Kopi: Kristina Sophi Jenssen, Kongsdatterveien 5, 8028 BODØ