

# ”Motivasjon og fullføring”

Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?

**Gro Løken**



Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og  
naturvitenskap

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2010

---

## Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 TEMA OG BAKGRUNN .....	7
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVA.....	10
1.3 FORSKNING VISER .....	11
1.4 SAMMENFATNING AV FORSKNINGEN .....	16
<b>2. TEORI .....</b>	<b>17</b>
2.1 DET SOSIOKULTURELLE SYN PÅ LÆRING .....	18
2.2 SOSIALISERING.....	20
2.3 TOSPRÅKLIG KOMPETANSE.....	23
2.4 MOTIVASJONSTEORI.....	27
2.5 OPPSUMMERING AV OPPGAVAS TEORETISKE FUNDAMENT .....	29
<b>3. FORSKNINGSMETODE .....</b>	<b>31</b>
3.1 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK.....	31
3.2 KVALITATIV METODE .....	33
3.3 STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN.....	37
3.4 VALIDITET OG REALIBILITET .....	40
<b>4. UNDERSØKELSEN.....</b>	<b>43</b>
4.1 UTVALG .....	43
4.2 GJENNOMFØRING .....	44
4.3 BEARBEIDELSE.....	45

---

4.4	ETISK REFLEKSJON .....	46
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING.....</b>	<b>49</b>
5.1	VEILEDNING/VALG .....	52
5.1.1	<i>Drøfting av informantenes stemmer</i> .....	54
5.2	TILPASSET OPPLÆRING .....	55
5.2.1	<i>Drøfting av informantenes stemmer</i> .....	57
5.3	TRIVSELSFAKTORER PÅ SKOLEN.....	59
5.3.1	<i>Fag og undervisning</i> .....	59
5.3.2	<i>Læreren</i> .....	60
5.3.3	<i>Venner</i> .....	61
5.3.4	<i>Drøfting av informantenes stemmer</i> .....	62
5.4	ELEVENES MOTIVASJON .....	63
5.5	BETYDNING AV KJØNN .....	68
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>70</b>
6.1	HOVEDFUNN.....	70
6.2	PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....	72
6.3	FRAMTIDIG FORSKNING .....	73
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>75</b>

Vedlegg

Vedlegg 1- Godkjenning NSD

Vedlegg 2-Informasjonsbrev til skolene

Vedlegg 3- Informasjonsbrev til elever/foresatte

Vedlegg 4-Intervjuguide

---

## Forord

Denne masteroppgava er et resultat av en lang arbeidsprosess. En prosess som har vært preget av litt av og litt på. Litt av, fordi det i perioder har vært så mye annet som har preget livet. Likevel har temaet jobbet i bakhodet, og de siste månedene har denne oppgava tatt det meste av min fritid. Det har vært nyttig at det har tatt sin tid. Det har gjort at jeg innimellom har fått litt avstand til temaet og har tatt det opp igjen og sett på det med nye blikk. Det har vært tidkrevende, men svært interessant jobbing.

Temaet er velkjent, det handler om minoritetsspråklig ungdom. Det handler om deres liv. Hva motiverer dem til å fullføre videregående skole?

En stor takk til min veileder Stephen Dobson for utrolig stor tålmodighet når det har stoppet opp og som har gitt meg nye innfallsvinkler og motivert meg til å komme i gang igjen. Han har kommet med gode faglige innspill og svært nyttig veiledning under hele prosessen. En takk også til biveileder Ingerid Straume for nyttige og konstruktive innspill.

Takk også til den tålmodige familien min, til Jorunn for oversettelse og ellers en takk til alle som har vist forståelse når jeg gjentagende ganger har snakket om dette prosjektet i stor frustrasjon eller i ren begeistring!

Elverum, februar 2010

Gro Løken

---

## Norsk sammendrag

Bortvalg av videregående opplæring har vært et kjent tema lenge. Jeg ønsker å sette søkelyset på de minoritetsspråklige elevene. Ikke de som slutter, men de som blir. Undersøkelser viser at det er mange minoritetsspråklige elever som fullfører videregående opplæring. En del gjør det innenfor normert tid, andre fortsetter selv om de ikke består, og noen må bruke lengre tid. Hva kan vi lære om motivasjon og fullføring av videregående skole ved å lytte til disse elevene?

Er det indre eller ytre motivasjon, begge deler, eller ren plikt som gjør at de fullfører.

Jeg har valgt å fokusere på de minoritetsspråklige elevenes livsverden, og har foretatt åtte individuelle intervjuer og to gruppeintervjuer med minoritetsspråklige fra to videregående skoler.

Jeg har snakket med elevene om deres kulturelle bakgrunn og støtte fra familien, om venner, deres språklige kompetanse og om skolehverdagen.

Opgaven skrives i et sosiokulturelt perspektiv og resultatene fra undersøkelsen er drøftet særlig i lys av Hoëms sosialiseringsteori og Bourdieus teorier om kapital.

Resultatene fra undersøkelsene ga flere svar, men det var særlig noen forhold som informantene framhevet som viktige i forhold til å fullføre norsk videregående skole. Venner bidrar til at de møter på skolen, men det er læreren og måten læreren underviser på som særlig bidrar til at de fullfører. I tillegg er det informantenes bakgrunn, som for mange motiverer til fullføring. Slik jeg tolker informantenes utsagn, er de drevet av en blanding av indre og ytre motivasjon, og for noen også en type pliktfølelse.

Ellers kan det se ut til at utfordringen for videregående skole ligger i å tilpasse opplæringen slik at alle elever får et likeverdig tilbud.

---

## Abstract

It is nothing new that students drop out of upper secondary schools. However, my target is the minority language students, not the drop outs, but those who stay in school. Studies show that many minority students complete upper secondary school. Some of them within stipulated time, others continue even if they do not pass any exams, and some use longer time than stipulated. What can these students teach us about motivation and completion of upper secondary school?

Is it an inner or outer motivation, both, or is it duty that makes them complete school?

My focus is on the life world of the minority students and I have thus made eight individual interviews and two group interviews with minority speakers from two upper secondary schools.

I have talked with the students about their cultural background and support from their families, about their friends, their language proficiency and also about their daily life at school.

The research is viewed from a social cultural perspective and the results of the research are discussed within the socializing theory of Hoëm and also the capital theory of Bourdieu.

The results of the survey gave several answers, but there were some major conditions which the informants put forward as important regarding completing a Norwegian upper secondary school. Friends may contribute to attendance in school, but it is the teacher and the way of teaching that are the most important factor for completion. Also, the background of the informant is of importance. My evaluation of the informants' statements is that there is a mixture of inner and outer motivation and also for some, a type of duty that makes them complete school.

Thus, the challenge of the upper secondary school lies in adjusting teaching in order to give all the students an equal offer.

---

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

*”Likeverdig utdanning i praksis (...) Ikke lik, men likeverdig. Dessverre har vi ikke likeverdig utdanning for alle. Det er store forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige. Gjennomgående kommer minoritetsspråklige, enten de er født og oppvokst i Norge eller har kommet hit senere, dårligere ut enn majoritetsspråklige, både med hensyn til deltakelse i og læringsutbytte av utdanningen.”*

Dette skrev daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet i forordet til Strategiplanen. ”Likeverdig utdanning i praksis” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s.3). Denne planen ble revidert og omdøpt til ”Likeverdig opplæring i praksis!”, (Kunnskapsdepartementet, 2007), men med samme bakgrunn og blant annet en målsetting om at flere minoritetsspråklige skal fullføre videregående opplæring og høyere utdanning. Strategiplanen, også kalt tiltaksplanen, skal være retningsgivende for ansvarlige og beslutningstakere på alle nivåer.

Den norske skolen har i løpet av noen tiår blitt en flerkulturell skole. Andelen av minoritetsspråklige elever har økt betraktelig og mange undersøkelser har vært gjort for å kartlegge skoleprestasjonene til alle elever. Det kommer stadig undersøkelser som viser at minoritetsspråklige elever klarer seg dårligere i skolen enn majoriteten.

Det er forsket mye på hva som fremmer majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008). Men vi vet mindre om hva som bidrar til at minoritetsspråklige elever gjennomfører enten de består eller ikke.

Som lærer ved en videregående skole har jeg i mange år vært opptatt av de minoritetsspråklige elevenes skolehverdag og deres mestring, både faglig og sosialt. Gjennom min skolehverdag med undervisning, observasjon og samtaler har jeg fått et lite innblikk i noen av de minoritetsspråklige elevenes livsverden. Et begrep jeg kommer tilbake til i slutten av dette kapittelet. Samtidig har jeg ofte følt at jeg har kommet til kort i å møte disse elevene, med en undervisningsform og en forståelse de har krav på. Dette handler i høyeste grad om tilpasset opplæring.

---

Tilpasset opplæring defineres i denne oppgava ut fra Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006), som et mål og en rett for alle i grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. Opplæringen skal tilpasses alle elever og alle har krav på en likeverdig opplæring. Formålet med tilpasset opplæring er at alle elever skal få en likeverdig og tilpasset opplæring i en inkluderende skole, hvor sosiale ulikheter er utjevnet og samhold mellom ulike grupper eksisterer og utvikles. Elevene skal erverve seg en slik kunnskap, både faglig og sosialt, slik at de kan ta hånd om seg selv og sitt liv og ha en vilje og evne til å støtte andre (ibid).

Det er en realitet at elevene møter skolen med ulike forutsetninger, sosial bakgrunn og kultur og lokal tilhørighet. Opplæringen skal stimulere de unges evne og kompetanse til erkjennelse og opplevelse, utfoldelse og deltakelse (ibid).

De minoritetsspråklige elevene er ikke en ensartet gruppe. De representerer et rikt sammensatt spekter av ulike kulturer som alle har krav på å bli møtt med respekt og forståelse.

Det er forsket mye på de som slutter. Jeg ønsker å sette søkelyset på de som blir. Hva er det i deres livsverden som opprettholder motivasjonen for å fullføre videregående opplæring? Mange består videregående opplæring. Noen stryker i et eller flere fag allerede etter første året, men velger å fortsette. Enda flere stryker etter andre året, men fortsetter. Mange fullfører og får vitnemål. Og en del gjennomfører og får kompetansebevis. Hva har holdt motivasjonen oppe, til å være der og stå på, enten det går bra eller om de har strøket i noen fag? Jeg har ønsket å finne ut mer om deres livsverden, hva har de med seg, hvordan er deres norskspråklige ferdigheter og hva gjør at de motiveres til å fullføre? Bortvalg, frafall, drop-out er alle betegnelser som brukes på de som slutter. De kan indikere ulike årsaksforhold, men jeg har likevel valgt å bruke begrepene om hverandre.

*”Migrasjonstilværelsen omfatter elevenes livsverden, som består av familiemiljø, skole og omgivelser i hele den tospråklige og tokulturelle livssituasjonen de befinner seg i.”* (Befring & Tangen, 2004, s.612). Hundeide sier at for å forstå barns utvikling må en kjenne deres livsform og de forskjellige ”virksomheter” som de er engasjert i i sin hverdag, og hvordan dette kan variere kulturelt (2003). Hvilken virkelighetsoppfatning en har er viktig sier Hundeide, og konstruksjonen virkeligheten – hvilke temaer og innhold som opptar barn og hvordan de oppfatter dem (2003). Dette er viktig for å forstå begrepet ”livsverden.”



---

Begrepet er knyttet til fenomenologien og brukes av flere (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2004) i undersøkelser der hverdagslivets opplevelser står i sentrum. Livsverden fokuserer på opplevelse og ikke bare beskrivelse, av de forhold som personen lever under.

For kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelige liv (Dalen, 2004). I denne oppgava har jeg valgt å avgrense begrepet og se på noen av de områdene av elevens livsverden som kan tenkes å ha innvirkning på motivasjon og fullføring av videregående opplæring for minoritetsspråklige elever. Jeg har valgt å dele begrepet livsverden i fire deler: støtte fra familie/kulturell bakgrunn, venner/fritid, språkkompetanse og elevenes skolehverdag. Måten jeg har valgt å definere livsverden på dekker på ingen måte alt i elevens livsverden. Jeg har ikke snakket om elevenes psykiske helse, sosial angst eller traumer, og hvordan denne typen faktorer kan virke inn på elevenes skolehverdag og deres totale livsverden. Dette har vært et forsøk på å avgrense oppgava for å snevre inn området jeg skulle forske på, og et forsøk på å vinkle oppgava rundt hva som motiverer og bidrar til at de fullfører, heller enn hva som begrenser dem.

Ut fra dette blir min problemstilling:

**Hvilken betydning har minoritetsspråkliges livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående opplæring?**

*Forskningsspørsmål:*

**Hvilke faktorer i minoritetsspråklige elevers livsverden kan gi størst mulighet for at de fullfører videregående opplæring?**

**På hvilken måte kan indre og ytre motivasjon ha betydning for minoritetsspråklige elever og fullføring av videregående opplæring?**

Med faktorer i denne sammenheng tenker jeg her på de nevnte delene i elevenes livsverden. Når jeg i neste omgang vil finne ut noe om motivasjonen disse elevene har for å fullføre

---

videregående opplæring har jeg forsøkt å heve blikket for å gjøre en analyse av hvilken type motivasjon som er mest framtreddende ut fra de svar informantene ga om hva som motiverer.

Jeg har valgt å fokusere på studieforberedende utdanningsprogram fordi det er her det færrest sluttere, men flest som gjennomfører utdanningen enten de består eller ikke. (Markussen, et al., 2008).

## 1.2 Oppbygging av oppgava

Opgava har sitt utspring i et aktuelt tema som stadig er framme i media. Jeg tar utgangspunkt i gjeldende forskning om emnet for å belyse noen av de fakta som finnes. Jeg vil gi en kort sammenfatning av hva hovedkonklusjonene til den seneste forskningen er i forhold til minoritetsspråklige elever og videregående opplæring. Jeg har særlig lagt vekt på NIFUSTEPs undersøkelse og rapporter om bortvalg og kompetanse (Markussen, et al., 2008) og ”Sluttere, slitere og sertifiserte” en rapport fra samme undersøkelse (Lødding, 2009). Jeg ser også på NOVAs rapport ”Ulikhet på tvers” (Bakken, 2009), selv om dette er basert på undersøkelser foretatt i ungdomsskolen, og SINTEFs ”Intet menneske er en øy” (Havn, Finbak, Buland, & Dahl, 2007) som viser til forskning om samme tema.

Jeg mener dette på alle måter handler om tilpasset opplæring og vil også si noe om hva jeg legger i dette begrepet i forhold til minoritetsspråklige elever. Sentrale begreper vil bli definert utover i oppgava der det er naturlig.

Kapittel 2, teorikapittelet, bygger på en forståelse av at individet må forstås ut fra en sammenheng og settes derfor inn i en sosiokulturell forståelsesramme. Jeg har valgt å bruke teori om sosialisering med utgangspunkt i blant annet Anton Hoëms teori om temaet, for å vise at de erfaringer og den kulturen som ungdommene bringer med seg inn i skolen er viktig å ta hensyn til. Jeg vil også vektlegge Pierre Bourdieus teori om kulturell kapital og hans habitus-begrep. Sentralt i alt dette er også språkets betydning for samhandling og læring, og jeg vil se på dette ut fra Lev Vygotskys og Jim Cummins teorier om språklig kompetanse. Elevenes fritid og omgivelser er en del av deres livsverden og jeg vil si noe om dette ut fra Kamil Øzerks delaktighetshypotese og Ivar Frønes’ jevnalderteori. Sentralt i

---

problemstillingen er motivasjon. Hvilke motivasjonsfaktorer er viktige for læring og hva vektlegges i nyere forskning?

I kapittel 3 vil jeg videre si litt om det vitenskapsteoretiske grunnlaget jeg har brukt som bakteppe i denne oppgava og vil sette de metodene jeg har valgt inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode, halvstrukturert intervju, for å kunne gå mer i dybden i de minoritetsspråklige elevenes fortellinger. Jeg valgte en kombinasjon av gruppeintervju og individuelt intervju. Her vil jeg argumentere for metodevalget og for det utvalget jeg har gjort i forbindelse med undersøkelsen. Jeg vil beskrive metode og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på denne måten og hvordan jeg gjennomførte undersøkelsene. Jeg vil her si noe om validitet og reliabilitet i forhold til min forskning.

Kapittel 4 handler om selve undersøkelsen.

I kapittel 5 vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen og drøfte dette om mot de teoriene jeg har valgt å bruke. Resultatene drøftes også opp mot empiri på feltet. Jeg har avgrenset teoriutvalget ut fra det aktuell forskning mener er relevante faktorer og det jeg selv mener er viktig for å belyse mine forskningsspørsmål.

Kap.6 er en oppsummering av funnene og noen tanker om veien videre.

## 1.3 Forskning viser

Det har de siste årene vært sterkt mediefokus på det store frafallet i videregående opplæring. Det er store overskrifter i avisene. NIFUSTEP ved prosjektleder Eifred Markussen (2008) har foretatt en større undersøkelse om bortvalg og kompetanse i 7 fylker på Østlandet. Materialet følger nesten ti tusen ungdommer i fem år, fra de gikk ut av ungdomsskolen i 2002 og frem til oktober 2007.

Siste rapport i serien kom i mars 2009 og handler om minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. ”Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring” (Lødding, 2009).

---

Når det gjelder begrepet ”minoritetsspråklig” brukes dette i Strategiplanen, ”Likeverdig opplæring i praksis!” (Kunnskapsdepartementet, 2007) i hovedsak i samsvar med begrepslisten i St.meld. nr. 49 (2004) ”Mangfold gjennom inkludering og deltakelse” og St.meld. nr. 16 (2006–2007) ”...og ingen sto igjen.” Begrepet språklig minoritet, eller minoritetsspråklig brukes her om alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål.

Når begrepet brukes i Strategiplanen, refererer det til elever eller deltakere som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og voksne som ikke har norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål, og som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Her blir altså språkopplæring sett på som særskilt tilrettelagt opplæring, noe en ellers snakker om i forbindelse med spesialundervisning. Jeg har ikke definert minoritetsspråklige ut fra denne definisjonen.

Minoritetsspråklige er ingen homogen gruppe. Mange undersøkelser velger å skille mellom vestlige og ikke-vestlige minoritets elever. Jeg har også valgt å holde meg til denne inndelingen. I min undersøkelse har jeg valgt å snakke med kun ikke-vestlige minoritets elever. Med ikke-vestlige minoritetsspråklige elever forstår jeg her elever som har sin språklige bakgrunn fra Sør-Amerika, Øst-Europa, Asia og Afrika. Jeg bruker begrepene minoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever om hverandre og som likeverdige begreper. Når jeg videre i denne oppgava snakker om minoritetsspråklige eller minoritetsspråklige elever, mener jeg minoritetsspråklige av ikke-vestlig opprinnelse som snakker morsmålet sitt hjemme. Blant mine informanter er det også to som er etterkommere etter ikke-vestlige innvandrere.

Selv om også mange minoritetsspråklige klarer seg bra gjennom videregående skole, viser rapporten ”Sluttere, slitere og sertifiserte” (Lødding, 2009) at det prosentvis er langt flere minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever som slutter i, eller gjennomfører og ikke består videregående opplæring. En markant forskjell er det også mellom yrkesforberedende utdanningsprogram og studieforberedende utdanningsprogram. Det viser seg at flest minoritetsspråklige slutter har vi på yrkesforberedende utdanningsprogram. Mens på studieforberedende utdanningsprogram er det en tendens til at langt flere fullfører, men ikke består alle fag. 67,2 % av de minoritetsspråklige jentene på studieforberedende utdanningsprogram hadde fått studiekompetanse etter fem år, mens 62 % av guttene hadde fått det. Tilsvarende tall for majoriteten er 83,6 % og 76,8 %. (Lødding, 2009)

---

Ikke-vestlige innvandrere velger studieforberedende utdanningsprogram i større grad enn minoritetsspråklige med samme karakternivå fra grunnskolen. 25 % av de minoritetsspråklige jentene og nesten 28 % av guttene består ikke, og har ikke fått vitnemål etter fem år. Mer enn dobbelt så mange av elevene med ikke-vestlig bakgrunn hadde ikke bestått sammenlignet med majoritetselvene med samme kjønn. Dette gjelder begge kjønn.

Rapporten stiller derfor spørsmål ved om det er slik at studieforberedende utdanningsprogram stiller krav til disse elevene som de i kraft av sin bakgrunn ikke har muligheter til å oppnå, og som før de starter der ikke har blitt forklart dem (Lødding, 2009).

Det pekes på en rekke faktorer som har betydning for fullføring av videregående opplæring. Det nevnes blant annet kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, karakterer fra grunnskolen, norskspråklig nivå og kulturbakgrunn.

Rapporten peker på at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn som har foreldre med høyere utdanning, ikke oppnår like høye gjennomsnittskarakterer i grunnskolen som majoritetsungdommer gjør med et slikt gunstig utgangspunkt. Og dette viser seg igjen i videregående.

Når det hevdes at elever med innvandrerbakgrunn har større vansker med å høste fruktene av posisjoner som for majoritetsspråklige normalt ville ha gitt suksess, er vi inne på den kulturelle kapitalen som er omsettbart i det norske skolesystemet, som mange minoritetsspråklige elever kanskje helt eller delvis mangler.

Kultur er et begrep som har vært definert på mange ulike måter. Spørsmålet er om en mener kultur knyttet til tradisjoner, atferdsnormer og verdier innenfor en spesiell etnisk gruppe, eller tenker vi på kultur i betydningen elevens levde erfaring? I sin videste fortolkning kan det omfatte det totale materielle, intellektuelle og åndelige liv i et samfunn sier Knut Ågotnes i et intervju i Universitetsmagasinet i Bergen (1997). Det man imidlertid er enig om, er at kultur er lært og ikke medfødt. I dette prosjektet har jeg definert kultur til å være en blanding av alt dette i en vid forståelse av kulturbegrepet, men med de avgrensninger i elevenes livsverden som tidligere nevnt.

Når jeg snakker om kulturell kapital eller kultur i andre sammenhenger, hører de alle inn under det sosiohistoriske kulturbegrepet. I følge Bourdieu (1979) erverves kulturell kapital

---

gjennom både oppveksten og gjennom utdanning. Eksempler på kulturell kapital kan være kunnskaper, språk, verdier, en god oppvekst og gode vaner. Bourdieu nevner ulike kapitaltyper (1997).

I tillegg til den kulturelle kapitalen, snakker han blant annet om økonomisk kapital og sosial kapital. Mens økonomisk kapital er den som handler om penger, er den sosiale kapitalen den posisjonen du har i det sosiale liv. En kan bytte en type kapital mot en annen slik at en forflytter seg i det sosiale rommet. Økonomisk kapital kan for eksempel byttes i utdanning, som er kulturell kapital. Dette kan igjen veksles i en ny posisjon i det sosiale liv.

Det er den kulturelle kapitalen jeg har viet mest plass her, men også den økonomiske kapitalen spiller en rolle i elevenes liv, fordi det kan avgjøre om eleven har mulighet til å delta på de arenaer som han eller hun ønsker. Kulturell kapital handler også om språklig kompetanse og når overskriften i naturfagboka er ”No livnar det i lundar” er det ikke underlig om den kulturelle kapitalen ikke strekker til. Språk er makt i det moderne samfunnet (Bourdieu, 1997). En må kunne mestre språklige og kulturelle koder for samhandling. Språket gir deg muligheter for å innhente informasjon og å holde deg informert.

Hva har disse elevene med seg av kulturell kapital, hva er deres livsverden og hva betyr deres livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole? Disse elevene er på ingen måte en homogen gruppe og derfor er også deres livsverden forskjellig. De representerer et spenn av ulikheter og har høyst ulik kapital med seg.

En rapport om dette temaet fra NOVA, kom i mars 2009 og heter ”Ulikhet på tvers”, der en søker å finne ut om foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus har like stor betydning for karakterene på alle skoler (Bakken, 2009). Her vises det blant annet til at minoritetsspråklige elever ikke nødvendigvis har størst utbytte av å gå i en skole med en sterkt forankret læringskultur.

I denne rapporten (Bakken, 2009) er læringskultur målt på to måter. Det mest direkte målet er hvor gode eksamensresultater skolens elever har oppnådd, målt gjennom skolebidragsindikatorer som justerer for at elevsammensetningen kan variere mellom skoler. Det andre målet på læringskultur handler om hvordan elever opplever skolens læringsmiljø.

Læringsmiljø er ikke noe entydig begrep og ulike forfattere har ulik oppfatning av innholdet i begrepet. En forskningsgruppe, ledet av Thomas Nordahl, har utgitt ”Materiell for helhetlig

---

arbeid med læringsmiljøet” (Nordahl, et al., 2009). Der forstås en læringsmiljø som alle de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på sosial og faglig læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Relasjoner med jevnaldrende, forhold mellom elev og lærer, undervisningen, klasseledelse og elevens trivsel er alle faktorer som spiller inn. Normer og regler, det fysiske miljøet på skolen og samarbeidet mellom hjem og skole nevnes som viktige faktorer. Her presiserer det også at det er elevenes subjektive oppfatning av sitt læringsmiljø som betyr noe, fordi det samme læringsmiljøet vi kunne oppfattes på ulike måter av elevene.

Skaalvik & Skaalvik (2005) skiller mellom to måter å forstå begrepet på. Den ene er alle de forhold som læring foregår under på en skole. Den andre forståelsen knytter seg til hvordan eleven opplever og erfarer sin læringssituasjon. Det sier også at det er elevenes *opplevelse* av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg har i denne oppgava sett på elevenes opplevelse av læringsmiljøet slik Nordahl og Skaalvik definerer det, og slik det også er en del av elevenes livsverden.

Rapporten fra SINTEF, Intet menneske er en øy (Havn, et al., 2007), tar utgangspunkt i satsing mot frafall 2003-2006. Satsingen hadde sin bakgrunn i tiltaksplan mot fattigdom. St.meld. nr 6 (2002-2003).

Denne planen vektla: *”betydningen av fullføring av videregående opplæring og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse som et viktig grunnlag for en god og varig tilknytning til arbeidslivet. Andelen elever som faller fra i løpet av videregående opplæring er stor for enkelte fag- og studieretninger i Norge”* (Havn, et al., 2007; Sosialdepartementet, 2002).

Målgruppen for satsingen ble av departementet definert til: *”Ungdom i grunnskole eller i videregående opplæring som står i fare for ikke å starte eller avbryte, eller som allerede har avbrutt videregående opplæring, eller som ikke har annet arbeid”* (ibid, s.2) Satsingen skulle med andre ord gjelde alle elever, men det skulle samtidig rettes et *”særlig fokus mot elever med minoritetsspråklig bakgrunn og funksjonshemmede elever”* (ibid, s.2).

Hovedformålet var å utvikle effektive tiltak for forbygging og oppfølging av frafall/bortvalg. Rapporten konkluderer med at satsningen har bidratt til en viktig bevisstgjøring og fokus på frafallsproblematikken og en kompetanseheving av rådgiverne.

---

Minoritetsspråklige elever har som alle andre rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er i en del faglitteratur gjerne delt mellom en smal og en vid forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006). Den smale forståelsen bygger på tiltak overfor enkeltelever for å sikre dem en god opplæring, en mer individualisert undervisning. Mens den vide forståelsen krever en mer omfattende og overordnet strategi for hele skolens virksomhet. Denne forståelsen av tilpasset opplæring er ikke uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger, men sier heller noe om tyngdepunktet i undervisningen og om forståelsen av hva tilpasset opplæring er (Nordahl & Hausstätter, 2009).

## 1.4 Sammenfatning av forskningen

Forskningen viser at det er prosentvis flest minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever som slutter i videregående opplæring. Flest sluttere finner vi på yrkesforberedende utdanningsprogram, mens på studieforberedende er det flest som fullfører og får vitnemål, eller gjennomfører og får stryk i et eller flere fag.. Det er flest jenter som består studieforberedende utdanningsprogram, det gjelder både majoritet og minoritets elever. Det er prosentvis flere minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige med samme karaktergrunnlag som velger studieforberedende utdanningsprogram. Minoritetsspråklige elever høster ikke på samme måte de fordelene som ser ut til å være gunstige for majoritetsspråklige, slik som foreldres utdanningsnivå. Som forklaring på forskjellene sier forskningen at kjønn har betydning, hvilke karakterer elevene har med seg fra grunnskolen, den språklige kompetansen de innehar og deres kulturbakgrunn. Slik blir også den kulturelle kapitalen viktig fordi det sier noe om det eleven har med seg i sitt møte med skolen og læringsmiljøet. Å lykkes i videregående skole er viktig fordi det på sikt kan gi en varig tilknytning til arbeidslivet. Og for å lykkes med det må skolen iverksette tiltak for å forebygge frafall.



---

## 2. TEORI

Ut fra forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen vil jeg presentere det teoretiske bakteppet jeg har valgt. Jeg vil presentere det sosiokulturelle syn på læring med hovedvekt på Bourdieu og hans kapitalbegrep og habitus. Jeg har videre valgt å fokusere på Hoëms teorier om sosialisering, der verdi og interesseaspektet er sentralt.

Sosiokulturell teori var et naturlig valg fordi det sier noe om den kulturen vi er en del av og vokser inn i. For å anskueliggjøre hvordan jeg tenker sammenhenger, har jeg satt begrepene inn i en modell (fig.1). Livsverden er elevens opplevelser der sosialisering skjer og habitus dannes. Habitus påvirker motivasjon og fullføring.

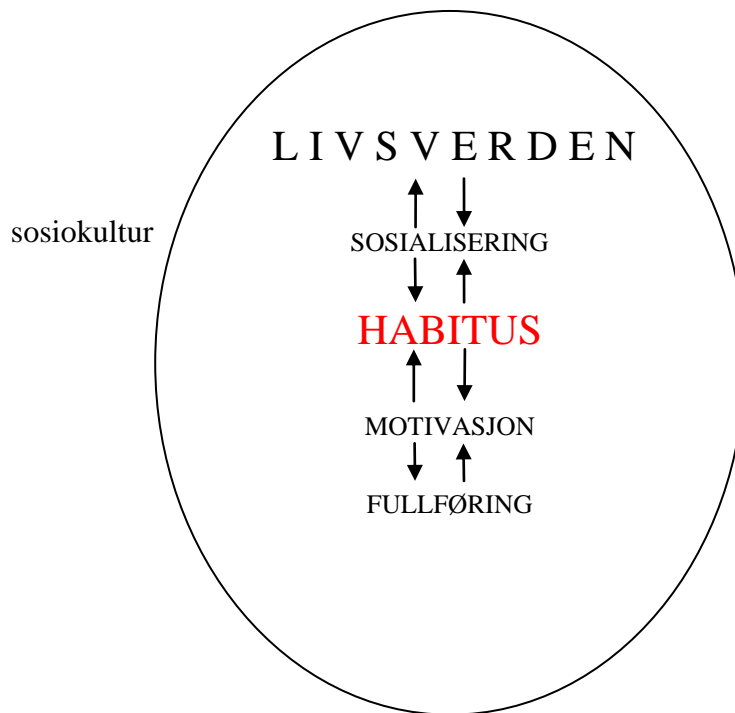
Habitus står i midten fordi alt rundt eleven påvirker habitus. Habitus igjen påvirker motivasjon som kan ha betydning for om eleven fullfører og består eller ikke består. Har du fullført noe og følt mestring, vil du igjen motiveres. Pilene går begge veier for å indikere at det skjer en gjensidig påvirkning mellom de ulike delene.

Habitus er sentralt i Bourdieus teori om kapital og i elevens livsverden, og er individets tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre. Bourdieu ser på dette som et resultat av kulturell læring. Tilegnelsen av sosiale strukturer sier han, skjer gjennom individers og gruppers erfaringer. Med sin habitus konstruerer ethvert individ mening gjennom samhandling med omgivelsene, og bidrar til å produsere og reprodusere kulturen.

Habitus er ingen konstant størrelse, men et resultat av den sosialiseringa som foregår i individets oppvekstmiljø og er i følge Bourdieu en sosial, eller klassebestemt størrelse (1997). Den sosialiseringa som skjer vil jeg videre forklare ved hjelp av Hoëms teorier om sosialisering (1978) og slik jeg har tenkt at sosialisering er det som utgjør et individs habitus.

---

Figur 1. Modellen viser hvordan sosialisering og livsverden henger sammen med habitus. Habitus er sentral, fordi den rommer den sosialiseringa som skjer i enhver livsverden. Pilene viser at det ikke er konstante størrelser, men det foregår en gjensidig påvirkning. Habitus er utøvelsen av disse prosessene, eller kroppsliggjøringen.



## 2.1 Det sosiokulturelle syn på læring

Det eleven har med seg av bakgrunnskunnskap og erfaringer inn i skolen er et viktig utgangspunkt for utviklingen av både faglig og sosial kompetanse.

I følge Olga Dysthe (2001) blir den sosiokulturelle tradisjonen også kalt sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert. Noe som poengterer at all kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskapen eksisterer ikke i et vakuum, den er alltid infiltrert i en historisk og kulturell sammenheng. Det samme gjelder språket som kunnskapen blir uttrykt gjennom (ibid).

---

Det sosiokulturelle synet handler om bakgrunn. Det legger vekt på at vi alle blir født inn i en verden som er formet gjennom historiske og kulturelle prosesser (Hundeide, 2003). Kulturen gir føringer for barnets utvikling som igjen vil kunne påvirke utviklingen av barnas kompetanse. Som det går fram av modellen er det elevenes livsverden, med alle den sosialisering som pågår til enhver tid, jeg er opptatt av. Minoritetsspråklige elever kommer til skolen med et helt annet sett med erfaringer, kunnskaper enn det som er gjeldende i norsk skole. Det vi kanskje vil se på som normalt og ideelt vil de kanskje se på som både underlig, uheldig og kanskje til og med helt uakseptabelt. En trenger ikke å gå lenger enn til kvinnesyn, ulike klesdrakter eller bruk av alkohol for å forstå at det kan oppstå spenninger når kulturer møtes.

Kulturteorien med blant annet Bourdieu (1997), henviser til hvordan utdanningssystemet reproducerer sosial ulikhet. Han framhever de kulturelle ressursene som en sorterende faktor.

Med kulturell kapital menes de normer og verdier en har som er omsettbare i de sosiale lag en ønsker å være en del av. Kulturell kapital kan som sagt være utdanning, språk, god smak, gode vaner og er omsettbart i sosial kapital slik at den kan være en døråpner inn mot et sosialt liv en ønsker. Kulturteorien forklarer sosiale utdanningsforskjeller som et resultat av kulturelt ulike forutsetninger. Bourdieu (1997) mener at en trenger et bestemt sett med ideer, verdier og normer for å kunne lykkes i utdanningssystemet. Skolen er ikke verdifri, men representerer middelklassens kultur. Derfor er skolen best tilpasset middelklassen og det er elever som tilhører middelklassen som enklest tilpasser seg skolens kultur. Skolen reproducerer på den måten sosiale forskjeller. Lærerne utgjør en relativt homogen gruppe som i utgangspunktet ofte har sin tilhørighet i middelklassen og i tillegg får bekreftet middelklassens verdier gjennom lærerutdanningen.

Det hevdes også at elever med ulik kapital bedømmes ulikt, selv om lærerne i utgangspunktet skal bruke like bedømmelseskriterier (Bourdieu, 1997). Bourdieu mener at suksess i skolen avhenger av elevens kulturelle kapital (ibid). Han sier at elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmed og blir sortert ut. Han legger vekt på begrepet "habitus", som jeg tidligere har definert som et begrep som brukes for å vise hvordan individer posisjonerer seg i det sosiale rommet, det er på en måte kroppsliggjøringen av den kulturelle og sosiale kapitalen. Det handler altså om individets posisjon og deres valg. En persons habitus preges gjerne av den dominerende habitus i akkurat den sosiale gruppa, hva som er vedtatt som sannheter om

---

for eksempel god smak. En persons habitus er en del av personens livsverden og er preget av alt det som personen påvirkes av. Modellen viser habitus' plassering i forhold til livsverden og sosialisering. Habitus er ikke konstant, men påvirkes av disse faktorene.

Den kulturelle kapitalen eleven har med seg hjemmefra er heller ingen konstant som i seg selv avgjør noens skjebne, men kapitalen blir virksom i og gjennom den langvarige og gjennomgripende prosessen som skolekarrieren utgjør, der en både lykkes og mislykkes (Vaage & Thuen, 1989).

Slik sett kan sosiale ulikheter i utdanningssystemet skyldes ulikhet i hva familien formidler til eleven og hva skolen formidler. Middelklassebarn opplæres til mer abstrakt tenkning og er mere fortrolig med den rådende skolekulturen. Arbeiderklassebarn har ikke fått samme oppdragelse og de møter derfor verdier de er uforberedt på og må lære seg ferdigheter som andre i utgangspunktet mestrer (ibid).

## 2.2 Sosialisering

Jeg har valgt å supplere Bourdieu med Hoëms teorier om sosialisering fra boka "Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling" (Hoëm, 1978). Jeg har gjort dette fordi Hoëms teorier om sosialisering utdyper den livsverden som eleven er en del av og sier noe om hvordan verdi og interessekonflikter kan prege særlig minoritetspråklige elevers livsverden. Jeg ser på dette som en prosess, der sosialisering og de ulike delene av elevens livsverden gjensidig påvirker hverandre og utøves via habitus. Bourdieus teorier er nærmere beskrevet i kapittel 2.1 om sosiokulturell teori.

Anton Hoëm (1978) ser på sosialisering som en prosess hvor elevene vokser inn i et sosialt system hvor de påvirker og påvirkes. Hvis det som skjer der oppleves positivt får vi det Hoëm betegner som "den gode situasjon", og det gjør at elevene vil forsøke å oppnå dette igjen. Sentralt i Hoëms teori står verdier. Verdi defineres i denne sammenheng som et ettertraktet gode og som utvikles gjennom en følelsesmessig tilknytning til omgivelsene. Utgangspunktet er menneskets iboende trang til å mestre tilværelsen og finne mening i den. Opplevelsen av det Hoëm kaller "den gode situasjon" er viktig for å etablere verdier. Den gode situasjon

---

oppstår når mennesket får tilfredstilt sine behov (ibid). I en skolehverdag der fokus er mestring kan det være å ha jobbet bra og fått gode karakterer som igjen motiverer til videre jobbing

Hoëm beskriver skolen som et sosialiseringssystem. Han presenterer en sosialiseringsmodell der han bruker begrepene verdi- og interessefellesskap og verdi- og interessekonflikt for å beskrive forholdet mellom skole og hjem. Der hjem og skole forsterker hverandre, er det tale om både verdifellesskap og interessefellesskap. Elevene vil se både den kortsiktige og mer langsiktige meningen med lekser og oppgaver når de opplever at skolen og hjemmet både har et interessefellesskap og et verdifellesskap. Da vil elevene trives og lykkes i sitt arbeide, sier Hoëm (1978).

Dersom skolen representerer andre grunnleggende verdier enn de som eleven opplever i hjemmet, vil eleven ha vanskeligheter med å ha lengre perspektiv på sin virksomhet. Hvis hjemmet i tillegg ikke ser at skolen er særlig nyttig for eleven, vil skolen ha vanskeligheter med å være sosialiseringsfaktor for elevene.

Spørsmålet om interessefellesskap eller -konflikt har å gjøre med skolens instrumentelle verdi, i hvilken grad foreldrene og elevene ser på skolen som nyttig for elevens framtid. Når minoritetsspråklige elevers verdier og normer, forutsetninger og forventninger står i motsetningsforhold til skolens, vil dette kunne beskrives som en verdikonflikt. Hvis elever opplever at skolen ikke gir dem det de har behov for, kan skolen virke meningsløs. Interessefellesskapet er knyttet til nytteverdien av skolen i et litt lengre perspektiv. Mens verdifellesskapet går mer på hvilke verdier som er gitte ”sannheter” i majoritetens verden.

Hoëm sier at når skolen utvider verdigrunlaget eleven allerede er fortrolig med, styrkes primærsosialiseringen. Det optimale forhold er når skolen reflekterer det miljøet eleven kjenner og at det slik kan bli verdi- og interessefellesskap mellom skolemiljø og hjemmemiljø. Hoëm bruker begrepet de-sosialisering når skolens verdier og normer dominerer slik at elevenes opprinnelige normer og verdier svekkes, eller når minoritetsspråklige elevers språk, kultur og erfaringer ikke har noen plass i undervisninga. Da snakker vi om verdikonflikt mellom hjemmemiljø og skolemiljø (Hoëm, 1978). Resosialisering kan skje hvis det er verdikonflikt og interessefellesskap mellom skole og elever/foresatte. Elevenes opprinnelige kultur svekkes når de gjennomgår en de-sosialisering.

---

Når nye verdier overtar for de gamle snakker vi om re-sosialisering. Likestilling er et kjent eksempel her og hvordan elever kan få et nytt syn på dette. ”Skjermet sosialisering” finner vi der det er både verdi- og interessekonflikt. Hvis kulturforskjellene er ekstra store kan skolen oppleves som verken betydningsfull eller nyttig og en kan oppleve en følelse av å ikke mestre. ”Den gode situasjon” krever mestring (Hoëm, 1978). De minoritetsspråklige elevene må derfor sosialiseres inn i skolekulturen på en slik måte at verdigrunnet i skolen oppleves også som deres og da er det ikke bare hjemmet eller elevens oppgave, men skolens oppgave å møte eleven. Det kan se ut til at Hoëm ser på hjem og skole som separate arenaer, men slik er det nødvendigvis ikke. Mellom hjem og skole vil en ha perforeringer som gir gjensidig utveksling av kjennskap og verdier. Det er ikke slik at eleven er enten her eller der og hopper mellom to helt adskilte kulturer, men de er samtidig en del av begge.

I Hoëms teori er jeg mest opptatt av den ”gode situasjon” som er det viktigste eleven kan oppnå fordi det betyr at en mestrer. Den gode situasjon handler derfor også om motivasjon og ønsket om å lære. Bourdieu (1997) ser på samfunnets rolle i sosialiseringen av individet, og med det hvordan skolen og samfunnet bidrar til reproduksjon av ulikhet mellom klasser og kjønn. Hans teori om kulturell kapital er sentral og hvordan kapitalen en innehar gir fortrinn eller ulemper der en befinner seg. I min modell (fig.1) har jeg gitt sosialisering og habitus en sentral plass, fordi alt eleven erfarer i sin livsverden gir sosialisering og utvikling av habitus.

For å mestre trengs et funksjonelt språk som skal fungere både til hverdagsbegrepene og til de mer faglige utfordringene. En må kunne forstå og kunne gjøre seg forstått (Øzerk, 1992).

Med bakgrunn i Hoëms sosialiseringsteori har Thor Ola Engen utviklet begrepet dobbeltkvalifisering eller utvidet myndiggjøring, som handler om å utvikle kompetanse i og verditilknytning både til minoritets- og majoritetskulturen. De minoritetsspråklige som har klart dette, kan snakke både morsmål og majoritetsspråket godt. De har sterk tilhørighet til familien og de verdiene den står for samtidig som de har en sterk nasjonal identitet. De har venner både i egen etniske gruppe og blant majoriteten. Dette handler om å lære hva slags atferd som er passende i enhver situasjon (Engen, 2003).

Ifølge Frønes (2006) blir vår personlighet og hvordan vi blir en del av en kultur, påvirket av de samfunnsmessige forhold vi vokser opp under. Hvordan vi forstår oss selv og den verden vi lever i, er skapt av den kulturelle og sosiale sammenhengen vi er en del av. Frønes mener at

---

sosialisering er den prosessen som former oss til unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og en bestemt kultur. Han mener at når vi snakker om sosialisering kommer vi ikke vekk fra hva barn skal utvikles til og hvilke egenskaper som bør utvikles. Sosialisering dreier seg både om samfunnsmessiggjøring og individuell danning (Frønes, 2006). Sosial identitet handler om at hvem vi er eller hva vi opptrer som, er noe man selv aktivt konstruerer. Identiteten er heller ikke konstant, det varierer med ulike sosiale sammenhenger. Evne til å kunne reflektere er grunnleggende, for å kunne fortolke sosiale og kulturelle sammenhenger og for å kunne velge strategier og sosial identitet. Frønes sier at ”sosialisering refererer til prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur” (2006, s.24). Frønes sier at sosial læring gir kompetanse, som er basis for vår evne til å lære noe nytt og til å mestre noe. Den som føler at en mestrer ting blir motivert for å søke seg videre. Mestring og motivasjon henger sammen og er avhengig av hverandre for å utvikles.

I et sosialiseringsspektiv er motivasjon noe vi lærer. Sammenhengen mellom selvbilde og motivasjon framheves (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og slik sett blir sosialisering også viktig for å utvikle motivasjon, slik modellen (fig. 1, s.18) viser.

## 2.3 Tospråklig kompetanse

Fordi språkkompetansen er særlig viktig for minoritetsspråklige elever, har jeg valgt å se spesielt på språket og teorier fra Cummins og Vygotski om språkinnlæring. I tillegg vil jeg si noe om bruk av morsmålet, Øzerks delaktighetshypotese og Frønes’ jevnalderteori.

Svak språklig kompetanse på andrespråket betraktes gjerne som den viktigste enkeltfaktor som påvirker minoritetslevers læringsprosesser (Cummins, 2000). Jeg ser på språklig kompetanse som en del av elevenes livsverden og dermed en del av elevens sosialisering og habitus.

Anders Bakken sier i en artikkel i rapporten ”Ulikheter på tvers” (Bakken, 2009) at de elevene som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår

---

på norsk. I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må majoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritetselevne møter de dermed en dobbel utfordring i skolen.

I forskningslitteraturen brukes gjerne betegnelsen førstespråk om det språket eller de språkene som barnet tilegner seg først og andrespråk om det neste språket en lærer. Jeg bruker morsmål og førstespråk om hverandre når jeg snakker om det språket som er det språket eleven snakker hjemme. Hvis barnet utvikler flere språk samtidig, kanskje først og fremst ved at det brukes flere språk hjemme, snakker vi om flere førstespråk og om simultan eller samtidig flerspråklighet (Ryen & Selj, 2008). Hvis barnet lærer et språk senere, etter at det første er innlært, kalles det suksessiv flerspråklighet. Som regel vil de fleste ha lært et språk først og slik sett være suksessivt flerspråklige.

For elever som ikke får videreutvikle morsmålet sitt, vil det foregå en subtraktiv tospråklighet. Det betyr at innlæring av det nye språket går på bekostning av morsmålet. Dette gjelder særlig hvis morsmålet blir lite brukt i skolesammenheng og på fritida. Det er uheldig for språkutviklinga og kan føre til både brutte familierelasjoner og manglende identitetsbekreftelse (Kulbrandstad & Engen, 2004). Det beste er hvis eleven kan beholde og videreutvikle morsmålet samtidig som eleven tilegner seg et nytt språk, såkalt additiv tospråklighet (ibid).

Den faglige utviklinga når en lærer seg et nytt språk er beskrevet av blant annet Vygotsky og Cummins. Jeg har valgt å ta med deres teorier om hverdagsbegreper og akademiske begreper, samt Vygotskys teori om den nærmeste sone for utvikling.

Vygotsky skiller mellom to begreper, det han kaller hverdagsbegreper eller spontane begreper og vitenskaplige eller faglige begreper (Vygotskij, 2001). De spontane begrepene læres i hverdagen, de er usystematiske, men avhengige av at de er satt inn i en sammenheng. De vitenskaplige begrepene læres gjerne gjennom skolens undervisning. De er abstrakte, systematiske, men ofte løsrevet fra virkeligheten. Vygotsky hevdet at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom de spontane og de vitenskaplige begrepene. Mens de spontane begrepene går fra det konkrete til det generelle, går de vitenskaplige begrepene den motsatte veien. Disse begrepene påvirker hverandre gjensidig. Vygotsky mente at det er viktig for læringen at barnet utvikler spontane begreper til et visst nivå som det kan bygges videre på i



---

skolen. ”Utviklingen av et spontant begrep må ha nådd et visst nivå for at barnet kan være i stand til å ta opp i seg et beslektet vitenskapelig begrep” (Vygotskij, 2001, s.171). Vi snakker her om barnets nærmeste utviklingssone, ”den proksimale sone” (ibid). Den sonen som eleven kan nå ved litt hjelp, litt støtte fra en veileder eller et riktig spørsmål, men som tar utgangspunkt i det eleven kjenner. For å lære et nytt språk må eleven bruke de begrepene han har lært på sitt morsmål.

Ut fra dette må morsmålet ha nådd et visst nivå dersom det nye språket skal ha gode utviklingsmuligheter. Og hvis en ikke kan begrepene på morsmålet, vanskeliggjør det innlæringa av begrepene på det nye språket. Ved å bygge på begge språkene vil minoritetsspråklige elever få best faglig utbytte i følge Vygotsky. Jim Cummins bruker betegnelsene ”basic interpersonal communicative skills (BISC) og cognitive academic language proficiency (CALP) for å beskrive to ulike språknivåer (Cummins, 2000). Han sier at erfaring og forskning viser at to- eller flerspråklighet hos den enkelte gir betydelig intellektuelle og sosiale fordeler under forutsetning av at flerspråkligheten får de rette utviklingsbetingelser (ibid).

Cummins har utviklet en hypotese om dette, ”The iceberg analogy.” Hvis vi ser morsmålet og det nye språket som hver sitt isfjell over havflata, så vet vi at under ligger det meste av isfjellet. I denne sammenhengen har de to isfjellene felles grunnfjell og begrepsapparatet ligger i dette grunnfjellet og er til støtte for begge språk. Dette kaller Cummin Common Underlying Proficiency (CUP) (2000). Han mener at grunnleggende ferdigheter på et språk, slik at en kan føre en hverdagslig samtale, kan en oppnå innen et par år, forutsatt at en hele tiden snakker og hører språket. Når det gjelder et mer akademisk språk, likt det en bruker i en skolefaglig sammenheng, hevder Cummins at det vil ta fra fem til sju år før eleven kan ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen når den foregår på et annet språk enn morsmålet.

Ut fra disse teoriene kan vi slutte at minoritetsspråklige elever får best faglig utvikling ved å bruke både morsmålet sitt og det nye språket.

Øzerk (1992) har utviklet en modell han kaller den gjensidige avhengighetshypotesen når det gjelder minoritetsspråklige elever og språkopplæring. Øzerk sier at minoritetsspråklige elever som ikke får annen opplæring enn norsk, risikerer å ikke få forståelig og faglig utbytte i opplæring i like stor grad som majoritetsspråklige. Han kaller det språklig demontering når

---

morsmålet ikke tas i bruk og nyttiggjøres som et viktig verktøy til aktiv deltakelse i opplæringa. Han mener at dette er en lineær form for tenkning der en først og fremst har hatt fokus på å lære norsk fortest mulig. I motsetning til den lineære tekningen står den sirkulære. Her reises to hypoteser, delaktighetshypotesen og den substansielle hypotesen. Delaktighetshypotesen hevder at uten deltagelse i og erfaringer fra norskspråklige inkluderende miljøer er det vanskelig å få en tilfredsstillende norskspråklig utvikling. Den substansielle hypotesen sier at det må være en vekselvirkning mellom morsmålet og det nye språket som skal læres. Språkene hviler på et fundament og dette fundamentet stimuleres når eleven tilegner seg begge språkene i en motiverende kontekst (Øzerk, 1992).

En viktig faktor i språklæring er samvær og kommunikasjon med andre. Det er en rekke andre personer rundt oss, men hvem lærer vi av? Frønes (2006) sier at de jevnaldrendes innflytelse i sosial læring er sterk. Og at det er blant venner man utvikler et bilde av hvem man er. Frønes mener at det å kunne ta en annens rolle, kunne se ting fra et annet perspektiv enn sitt eget, er en viktig forutsetning for kulturell og sosial forståelse. Forholdet til jevnaldrende er viktig fordi, mener Frønes, det er et likeverdig og gjensidig forhold. Det er stor forskjell på forholdet til jevnaldrende og forholdet til foreldre. I foreldre – ungdom relasjonen vil det være foreldrene som definerer normer og regler, mens det blant jevnaldrende mer vil være en forhandling om hva som er gjeldende normer og regler. Dessuten er foreldre der hele tiden uansett, mens venner vil komme og gå. For mange minoritetsspråklige ungdommer kan det være store utfordringer i ungdomstida. Det å skulle stå midt i en ungdomskultur som kan være så vidt forskjellig fra den som foreldrene kjenner og er vant til, samtidig som ungdommen skal finne seg til rette og bli akseptert av nye venner i en vestlig ungdomskultur.

Det ser ut til å være en utbredt oppfatning at det nye språket læres best ved å ta i bruk morsmålet som verktøy (Cummins, 2000; Kulbrandstad & Engen, 2004; Vygotskij, 2001). Jeg har i min undersøkelse sett på språkets som en del av elevens livsverden, og i kroppsliggjøringen av dette, habitus (fig.1). Språket er en del av elevenes kulturelle kapital og hvordan eleven behersker språket vil kunne ha innvirkning på mestring og motivasjon. Disse teoriene er viktige for å forstå tospråklighet og tilpasset opplæring, og få et bedre innblikk i den livsverden mine informanter er en del av. Jeg vil senere knytte dette til de svar informantene ga.

---

## 2.4 Motivasjonsteori

Uansett hvilket læringssyn en har, er motivasjon og engasjement sentralt, men en vil vektlegge ulikt alt etter hvilket teoretisk utgangspunkt en har (Dysthe, 2001). Fra et sosiokulturelt perspektiv legger en både vekt på den motivasjon som barn og unge får fra den kulturen og det samfunnet de er en del av, men også hvordan skolen klarer å skape et godt læringsmiljø og aktiviteter som stimulerer til aktiv deltagelse. I den grad elevene opplever sammenheng i sin hjemmekultur og i skolekulturen vil det gi mening og derved motivasjon. Det å delta og bli verdsatt skaper i seg selv motivasjon (Dysthe, 2001). Både hjemmemiljøet og skolen påvirker motivasjonen. Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at hvis vi opplever noe som viktig så ønsker vi å lære (ibid)

Det finnes mange teorier om motivasjon sier Skaalvik & Skaalvik (2005). De påpeker at dels er teoriene motstridende, men også at flere av teoriene overlapper hverandre. De mener det skyldes at teoriene prøver å forklare ulike aspekter ved motivert læring, og at de tar utgangspunkt i ulike begrunnelser for atferden. Sammenhengen mellom selvpoppfatning og motivasjon går igjen i flere av teoriene, og forskning har i økende grad vist hvor sentral selvpoppfatningen er for motivasjon. De fleste motivasjonsteoretikere i dag ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Ut fra det har elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen mye å bety for elevens motivasjon.(ibid)

I litteraturen skilles det gjerne mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon defineres ofte som det individet har lyst til, er oppriktig interessert i og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen belønning eller konsekvens. Ytre motivasjon er drevet av ytre påvirkning, kanskje med løfte om en belønning eller anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd: både for retning, intensitet og utholdenhet (ibid) alt etter hvilken type motivasjon som dominerer.

Smith (i Dobson, Eggen, & Smith, 2009) innfører en tredje type motivasjon, de som har utviklet en sterk ”pliktfølelse” og gjør det som er forventet av dem. Ikke fordi de er så veldig interessert i det faglige eller forventer å oppnå noe, men de utfører oppgavene av ren plikt.

Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) har to tilnærmelser til indre motivasjon. For det første slik jeg har omtalt, indre motivasjon er indre motivert atferd som ikke er avhengig av

---

ytre belønning. Det er interessen og gleden over selve aktiviteten som er belønningen. For det andre forklarer de indre motivasjon som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De framhever tre slike behov for indre motivert atferd; behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) sier at hvis den indre motivasjonen, interessen over aktiviteten skal vedvare eller gjentas, så må de grunnleggende psykologiske behovene bli ivaretatt.

Jeg har valgt å bruke en blanding av disse teoriene om motivasjon for å belyse de minoritetsspråkliges motivasjon for å fullføre videregående skole. Jeg har valgt å gå nærmere inn på de tre begrepene kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, men vil også komme inn på sider ved ytre motivasjon og pliktfølelsen. Hensikten er å forsøke å drøfte de ulike delene av elevenes livsverden og motivasjonen de har for å fullføre videregående skole.

Den kompetanse som elevene har med seg inn i videregående skole vil være ulik alt etter hvilke erfaringer de har med seg fra sin livsverden.

Følelsen av kompetanse krever at elevene får tilpasset sin undervisning etter sine forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De hevder at for vanskelige oppgaver gir ingen følelse av kompetanse, men det gjør heller ikke for lette oppgaver. Særlig har Vygotsky (2001) hatt teorien om den nærmeste utviklingszone som en forutsetning for tilpasset opplæring. Den livsverden elevene er i og hva vi møter den med blir viktig i denne sammenheng. Å ta utgangspunkt i det de er og hva de kan.

Ut fra Deci og Ryans teori er behovet for selvbestemmelse det viktigste (i Skaalvik & Skaalvik, 2005). De skiller mellom selvbestemte aktiviteter som skyldes indre kontroll, og aktiviteter som baserer seg på ytre påvirkning. Og de mener at jo større grad av ytre kontroll, i form av ytre påvirkning som belønning eller straff, desto mer vil indre motivasjon bli undergravd. Selvbestemmelse betyr at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse

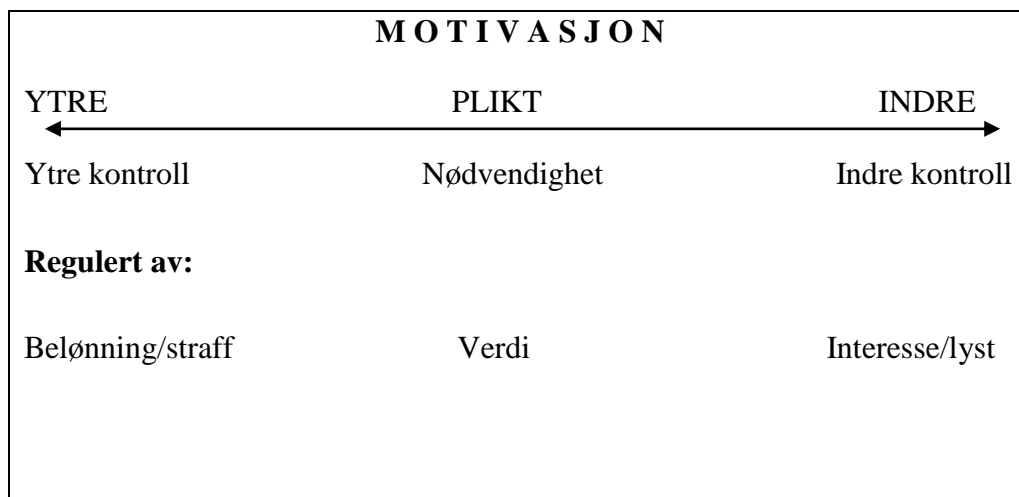
Tilhørighet er ingen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger, i følge Deci og Ryan (ibid). Mange utfører aktiviteter på egen hånd, men da er det gjerne en selvvalgt og ønsket aktivitet, f.eks en skitur eller en annen fritidsaktivitet. I en sosial situasjon, for eksempel i en skolesituasjon, er det større krav til behovet for sosial tilhørighet eller inkludering. Skolen må legge til rette for å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø for alle

---

slik at alle føler de har reelle arbeidsoppgaver og blir ivaretatt og respektert, også når det jobbes i grupper.

Jeg viser en forenklet modell over motivasjon etter Deci og Ryans teorier (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) og Smith (i Dobson, et al., 2009).

*Fig. 2 En forenklet modell over kjennetegn på ulike typer motivasjon og hva de reguleres av. Aksen viser spennet mellom ytre og indre motivasjon. Mellom ligger aktiviteter som utføres av plikt, der aktiviteten ses på som verdifull, men ikke lystbetont.*



## 2.5 Oppsummering av oppgavas teoretiske fundament

Ut fra oppgavas problemstilling:

**Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?**

og forskningsspørsmålene tilknyttet problemstillingen, har jeg forsøkt å gi oppgava et relevant teoretisk fundament.

---

Denne oppgaven plasserer seg innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv der samspillet mellom individer står sentralt i kunnskapsutviklingen. Det innebærer at det vi lærer, er avhengig av vår referanseramme. Vi lærer på basis av den kunnskap vi allerede har. Derfor er det nødvendig å trekke inn den livsverden som individet befinner seg i.

Jeg har sett på sosialisering med utgangspunkt i Hoëms teorier om sosialisering og Bourdieus kulturelle kapital og habitus. Hoëm mener det ikke er nok å se på forholdet mellom elev, fag og lærere når vi studerer skolen. En svært viktig del av elevens verden er kulturen han eller hun er vokst opp i (Hoëm, 1978). Barnas erfaringsverden må bli verdsatt og brukt som utgangspunkt for videre læring. Videre har jeg sett på minoritetsspråkliges tokulturelle kompetanse og hva det betyr for faglig utvikling med utgangspunkt i Vygotsky, Cummins og Engen/Kulbrandstad. Det har også vært naturlig og trekke inn Øzerks delaktighetshypotese og Frønes' jevnalderteori. Til slutt har jeg sett på motivasjonsteori med hovedvekt på Deci og Ryans teorier for senere å kunne drøfte ulike faktorer opp mot indre og ytre motivasjon eller plikt.

I en modell (fig.1, s.18) har jeg skissert hvordan jeg tenker at dette henger sammen. Den sosio-kulturelle sammenhengen er overordnet, mens livsverden er alt eleven erfarer med de avgrensninger jeg har satt, sosialiseringen er kroppsliggjort ved habitus, og hva det kan bety for motivasjon og fullføring. Fordi jeg først og fremst har sett på de som fullfører videregående opplæring, er det de positive faktorene motivasjon og fullføring jeg har satt i fokus.

---

## 3. Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av vitenskapsteoretisk perspektiv og metodevalg. Jeg vil beskrive hvilke refleksjoner jeg gjorde underveis og si litt om sterke og svake sider ved undersøkelsen. Videre vil jeg si noe om validitet og reliabilitet.

### 3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Jeg har tatt utgangspunkt i elevenes erfaringer og habitus, deres livsverden slik som fig.1 viser. For å belyse problemstillingen er de enkelte delene satt sammen til en større helhet. Opplevelsene er fenomenene jeg vil belyse. Mens hermeneutikken er mer en metode for å komme fram til en større helhet. På denne måten har jeg latt fenomenologien og hermeneutikken skape bakteppe for mine undersøkelser.

I fenomenologisk tenkning vil en ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og en mener at opplevelse av samme fenomen er ulik avhengig av forforståelse og forutsetninger. En konsentrerer seg om individets opplevelse av det som skjer og den reelle verden skjæres på en måte bort, eller settes i et parentes. Dette kalles ”den fenomenologiska reduktionen” (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det er ikke så interessant hva som er objektivt, men det er viktig å se på fenomenet (ibid). Mine undersøkelser kan ikke generalisere informantenes uttalelser til å gjelde alle minoritetsspråklige elever, men er et uttrykk for akkurat dette utvalgets meninger på akkurat dette tidspunktet. Hensikten er å få fram forskningsobjektets erfaringer og opplevelser.

Larsen (2004, s.76) sier følgende med utgangspunkt i fenomenologisk tenkning: «En persons handlinger er bestemt av hvordan vedkommende opplever situasjonen. I denne sammenheng er det irrelevant om en iaktaker mener at denne opplevelsen representerer en fordreining. For den handlende selv er det opplevelsen som er virkeligheten». Det var akkurat det jeg ville ha frem i denne sammenhengen, nemlig elevens stemme, hvordan opplevde eleven sin bakgrunn, sin skolehverdag og sin motivasjon, sin habitus. Det er helheten, deres livsverden jeg vil forsøke å ta del i.

---

I hermeneutikken bygger en gjerne på tolkning og forståelse. Det hevdes i Alvesson og Sköldberg (2008, s.193), ”att meningen hos en del endast kan förstås om den setts i samband med helheten” Og motsatt, helheten kan bare forstås ut fra delene. Det foregår et gjensidig utvekslingsforhold mellom helheten og delene og slik utvikler vi vår forståelse. Delene må forstås i lys av helheten de hører hjemme i, og delene får forskjellig mening alt etter hvilken helhet de tolkes i. Den hermeneutiske sirkel er sentral i hermeneutikken, men kan også ses på heller som en spiral som fører fram til ny forståelse og kunnskap. Jeg mener denne teorien er svært anvendelig når oppgaven er å forstå, tolke og finne mening og hensikt. Ved å snakke med elevene, finne ut av deres liv, se på bruddstykkene, så ble delene satt sammen til et større bilde av deres livsverden.

Hermeneutikken er opptatt av kontekst, den situasjonen noe foregår i. Den er ikke objektiv og preges også av de forventninger forskeren har. Forforståelsen til den som observerer og tolker er sentral. Forskeren har med seg sine erfaringer og meninger og er med på å skape en kontekst. Som fortolker av et materiale går man alltid inn i fortolknings situasjonen med visse forutsetninger, og disse forutsetningene er alltid avhengig av den man er (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Som lærer med spesialutdanning, som student og som forsker, som mor med barn i samme alder som informantene og som norsk kvinne i en gitt alder har jeg med meg et sett av forforståelse i kraft av all erfaring jeg har med meg og alle roller jeg innehar, som virker inn på det jeg ser, hører, oppfatter og tolker. Min forforståelse gjenspeiler seg også i de teoretiske valgene jeg tar. I denne forbindelse har jeg for eksempel undervist elever fra mange ulike kulturer og har en oppfatning om hvilket forhold enkelte kulturer har til familien sin og hvor sterke familiebåndene er. Ikke sikkert at det stemmer for alle fra denne kulturen, men i mitt møte med mennesker fra denne kulturen har det vært slik. Eller jeg har opplevd hvordan enkelte menn i noen kulturer behandler sine kvinner. Mine oppfatninger er mest av alt preget av mine møter med mennesker fra ulike kulturer, men totalt sett har jeg møtt ytterst få mennesker fra de ulike kulturene. Det er lett å generalisere ut fra disse møtene, men jeg møter bare noen få mennesker.

Teorien jeg velger er et resultat av hva jeg har valgt å lese, de forelesningene jeg har hatt og det jeg er interessert i. Jeg kjenner en av skolene jeg valgte å hente informanter fra, men hadde aldri snakket med elevene tidligere. Jeg kjente godt igjen problemstillingene de kom



---

med, fra samtaler med mine kollegaer ved skolen Jeg kjenner feltet godt, men kunne likevel ikke være helt sikker på at jeg forstod det elevene mente under hvert tema. På en måte kan min forforståelse være viktig for å få rask og størst mulig forståelse av informantenes erfaringer. Men forforståelsen kan også fungere som et filter som farger opplysningene ut fra forskerens ståsted. Det er viktig å tenke på at det er vanskelig om ikke umulig, å være helt nøytral i en slik posisjon.

Gadamer er et sentralt navn i hermeneutikken og han hevder at vi alltid har en for-dom som vi møter nye fenomener med (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunnskap om hva andre mennesker gjør eller sier og hva det betyr, avhenger alltid av en kontekst av andre betydninger, antagelser og verdier (ibid). For å forstå noe må en revurdere eller utvide ens oppfatning av egne for-dommer.

Jeg brukte halvstrukturert intervju som metode og vil drøfte dette med fenomenologien og hermeneutikken som bakteppe og vise hvordan jeg gjennom de ulike delene og for-forståelsen kom fram til det resultatet jeg gjorde. Det gjorde jeg fordi jeg mener at gjennom en kombinasjon av fenomenologien som vil at fenomenet framstå så langt som mulig på egne premisser, og den hermeneutiske sirkelen som veksler mellom del og helhet, refleksjon og erfaring, vil disse teoriene bidra til å se på min metode på en mer vitenskaplig begrunnet måte.

## 3.2 Kvalitativ metode

Vi skiller gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Mens kvantitative metoder har forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet (Hammersley & Atkinson, 1996). Når vi tallfester ulike fenomener, kvantifiserer vi for å beskrive utbredelse og finne ut hvordan ting henger sammen med hverandre. Mens med kvalitativ metode fokuseres det på en åpen og mer flertydig empiri som er gjenstand for tolkning.

Metoden er avhengig av det en skal undersøke (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det har vært vanlig å knytte forståelse til kvalitativ metode og forklaring til kvantitativ metode (Dalen, 2004). Dalen sier at det er et overordnet mål at kvalitativ forskning skal utvikle forståelsen av

---

fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Kvale sier at intervjuet er spesielt godt egnet når en skal belyse temaer som omhandler menneskers livsverden. Det er spesielt godt egnet fordi en gjennom det kan få innsikt i informantenes egne erfaringer, sin selvoppfatning og de kan klargjøre og utdype sine perspektiver på livet. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Metode er en måte å finne veien til målet og mitt mål er å finne ut:

**Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?**

Forskningsspørsmål:

**Hvilke faktorer i minoritetsspråklige elevers livsverden kan gi størst mulighet for at de fullfører videregående opplæring?**

**På hvilken måte kan indre og ytre motivasjon ha betydning for minoritetsspråklige elever og fullføring av videregående opplæring?**

Ved å bruke en kvalitativ metode kan forskeren bli i stand til å få frem en dypere forståelse av det problemet som undersøkes. Jeg ønsket informasjon om hvordan noen minoritetsspråklige elever opplever sin hverdag i norsk videregående skole og hva de har med seg av erfaringer og opplevelser som er med på å prege deres motivasjon. Jeg valgte å benytte kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling, fordi målet var ”å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, s.21).

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som i følge Kvale og Brinkmann (2009) peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener sett fra deltagerens perspektiver og slik de opplever verden. Den virkelige virkeligheten sier de, er den mennesket oppfatter. Det er den opplevde betydningen av intervjupersonenes livsverden som er viktig i denne sammenhengen.

---

Jeg valgte en kombinasjon av gruppeintervju og individuelt intervju. Jeg valgte en kombinasjon fordi jeg ønsket å finne ut om jeg fikk fram ulike opplysninger gjennom de to ulike intervjumetodene.

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at gruppe mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Holter & Kalleberg, 1982). Begrunnelsene for å bruke gruppemetoden i anvendt forskning har særlig vært at metoden gir lave kostnader og høy effektivitet (ibid). Det presiseres at det er viktig at temaet passer for deltakerne og at det ikke bør være av for privat karakter. Hvis en skal belyse hva- og hvorforspørsmål, og utdype i stedet for å generalisere taler mye for gruppeintervju.

Formålet mitt var datainnsamling for å forsøke å få svar på hva som motiverer til fullføring uten å generalisere for andre enn for de undersøkelsen gjaldt. Gruppeintervju omtales også som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode som bygger på at sosial mening blir til i samhandling med andre mennesker (ibid). Gruppeintervju gir deltakerne anledning til å poengtere det de er enige om, men også det de er uenige om. Det tvinger også gruppedeltakerne til å være realistiske fordi andre kan kontrollere det de sier. På en måte validerer gruppedeltakerne hverandre. Morgan (i Holter & Kalleberg, 1982) hevder at gruppesamtalen først og fremst bør dreie seg om erfaringer og perspektiv. Målet er ikke å komme til enighet, men å få høre mest mulig om erfaringer hos deltakerne. En må være oppmerksom på at relasjonene mellom medlemmene i gruppa også kan fungere negativt. Det kan oppstå konflikter og dominans som kan hindre informantene i å uttrykke seg fritt. Dette er det viktig å ha med seg når en setter sammen grupper. Jeg visste ikke hvilke nasjonaliteter jeg ville møte, samtidig visste jeg at enkelte nasjonaliteter kan fungere dårlig sammen p.g.a. en vanskelig forhistorie med krig og langvarige konflikter. Dette var av de tingene jeg ikke klarte å styre, men som jeg var forberedt på å måtte ta der og da.

På den ene skolen kom samtlige informanter fra samme klasse, jeg valgte derfor gruppeintervju der. Ved å holde to gruppeintervjuer rett etter hverandre forhindret jeg dem derfor i å snakke sammen om spørsmålene på forhånd. Jeg valgte å dele inn gruppene etter kjønn for å lettere se om det var noen forskjell i måtene kjønne så på dette temaet og for å sikre at jentene fikk uttale seg fritt. Fordi gruppene var sammensatt av svært ulike kulturer er det vanskelig å si noe spesielt om de ulike kulturene og hvordan den enkelte kultur påvirker

---

deres motivasjon. Det har heller ikke vært min intensjon, men et ønske om å få et innblikk i minoritetsspråkliges livsverden.

Jeg valgte en kombinasjon av disse metodene også fordi jeg ønsket å finne ut om jeg fikk fram ulike opplysninger gjennom de to ulike intervjumetodene. Jeg hadde etter å ha lest teori om emnet en forestilling om at jeg gjennom gruppeintervju kunne få fram dynamikken og diskusjonen mellom elevene, mens jeg i de individuelle intervjuene kunne gå mer i dybden i de enkelte temaene hvis det var ønskelig. Hensikten med gruppeintervjuer er ikke å trekke generelle, statistisk underbygde konklusjoner som gjelder store grupper (Wibeck 2000). Men heller kunne si noe om generaliseringer som knyttes sammen med ulike kategorier og en kan fokusere på tendenser innen gruppene.

På den andre skolen ønsket jeg å intervju enkeltelever. Her var det få informanter fra samme klasse, slik at det var enklere å gjennomføre intervjuene uten at de snakket med hverandre underveis. Jeg tok likevel alle intervjuene så raskt rett etter hverandre som det var praktisk mulig.

Ut fra problemstillingen som omhandler informantenes livsverden og med bakgrunn i bl.a. Kvale og Dalens forståelse av intervju som metode, mente jeg at intervju var den beste måten å få svar på problemstillingen og de spørsmålene jeg hadde. Fordi dette handler om elevenes opplevelser av sin verden og med de nyansene det innebærer for hver enkelt, mente jeg at det var gjennom en semistrukturert samtale at jeg best kunne få det fram. Da kunne elevene komme med sin historie.

Med et spørreskjema kunne jeg nådd fram til langt flere og fått flere data å jobbe med og kanskje kunne trukket mer generelle slutninger. Samtidig ville jeg ikke kunne fanget opp eventuelle misforståelser, eller spunnet videre på interessante utsagn underveis. Jeg hadde heller ikke kunne vurdere nyansene i framstillingene på samme måte som en kan ansikt til ansikt. Jeg tenkte også at det disse elevene kanskje sliter med er nettopp forståelsen og den skriftlige delen av det språket. Derfor antok jeg at elevene kanskje ville føle det vanskeligere å svare på spørsmål skriftlig enn å få spørsmålene muntlig med mulighet til muntlige opplæringer underveis.

Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 4). Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som har vært med på å styre hvilke spørsmål som ble stilt. Intervjuguiden inneholdt de spørsmål og temaer jeg ønsket å dekke. Men jeg ville også følge

---

opp relevante og uventede innspill som dukket opp, men jeg holdt meg strengt til temaene jeg hadde som utgangspunkt. Temaene jeg ønsket å berøre var deres livsverden med utgangspunkt i de fire områdene, familie/kulturell bakgrunn, fritid/venner, språklig kompetanse, skolehverdagen.

Jeg ønsket å finne ut hva som drev dem framover, hva motiverte dem til å jobbe faglig og hvordan hadde de det sosialt. Det ble litt forskjell på hvilke spørsmål jeg stilte i gruppeintervju og i de individuelle intervjuene. Alle spørsmål egner seg ikke til å stille i gruppe. Et av de spørsmålene jeg bare hadde tenkt å stille individuelt, kom gruppene likevel innom på egen hånd. Det gjaldt bl.a. om de hadde strøket i noen fag.

Jeg utførte en pilotundersøkelse i forkant med en elev. Det var nyttig og det gjorde at jeg endret på noen av spørsmålene. Jeg valgte å ikke bruke tolk. I tillegg til at det er et kostnadsspørsmål, mente jeg at jeg kunne forklare dem godt hva jeg mente med hvert spørsmål og at de greit kunne svare for seg. Dette er elever som går tredje året på videregående skole og jeg gikk ut fra at de i skolehverdagen ikke hadde tilgang på tolk eller tospråklig opplæring på noe som helst nivå. Jeg forventet derfor at de forstod alle spørsmål eller kunne si fra hvis de ikke gjorde det. Jeg ville at intervjusituasjonen skulle bli holdt i en uformell stil som bar mest preg av en samtale og at det var åpning for å stille oppklarende spørsmål hele tiden.

Kvalitativ metode kan være med på å gi et bilde av virkeligheten slik den oppleves av den enkelte informant. Problemstillingen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og fenomenologi og hermeneutisk vitenskapsteori og metode er brukt. Summen av elevenes erfaringer og opplevelser vil sammen med et teoretisk bakteppe være med på å gi en helhetlig forståelse av problemstillingen.

Informantene har fått fortelle sin historie innenfor de rammer som intervjuguiden og intervjueren setter.

### 3.3 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Jeg ser helt klart begrensningene ved å ta utgangspunktet i så få elever fordi det er sårbart og så få personer kanskje gir et lite representativt bilde av minoritetsspråklige elevers verden og

---

fullføring av videregående skole. Samtidig var dette et forsøk på å lytte til elevenes stemme og å få et innblikk inn i deres livsverden for å bedre kunne forstå hva de tenkte rundt sin egen situasjon, sin egen skolegang og hva som fungerer best for dem. Hva er det i deres hverdag som gir lyst og motivasjon til å fullføre skolen?

For å kunne gå i dybden i deres fortellinger måtte antallet begrenses. Jeg endte opp med 16 elever fordelt på to gruppeintervju og åtte enkeltintervjuer. Hovedtanken har ikke vært å gå inn på skolens feil og mangler eller å gå inn på det som ikke fungerer så bra rundt eleven, men tvert imot forsøke å fokusere på det som er bra, det som faktisk fungerer og det som bidrar til at elever fullfører. Noen kritiske kommentarer vil naturlig nok likevel komme.

Semistrukturert intervju kan lett bli mer som en løsere samtale, ikke minst fordi det i møte med minoritetsspråklig ungdom gjerne blir noen forklaringer underveis. Og også fordi rekkefølgen blir slik det er naturlig i samtalen. En har selvfølgelig ingen garanti for at spørsmålene er forstått slik de var ment og det kan være nyanser de ikke oppfattet, men som ikke lot seg avsløre. Det er også en fare ved å hoppe fram og tilbake i intervjuguiden at en mister litt oversikten og ikke kommer gjennom alle temaer en hadde tenkt. Det positive er likevel den uformelle og avslappende samtalen som gjerne kommer ut av denne typen intervju.

Jeg valgte å ikke snakke med foreldrene til eleven i denne omgang. Jeg følte at hvis jeg først skulle gjøre det måtte det være med tolk slik at det ikke ble misforståelser underveis. Det er helt klart en svak side for det kunne vært svært interessant å høre hva de mente om norsk videregående skole og hvordan de mente de støttet opp og motiverte ungdommen sin. Det kunne belyst den delen av elevens livsverden som handlet om hjemmeforhold på en langt bedre måte. Det var ingen penger til tolk og jeg valgte derfor å kutte ut samtaler med foreldre. Denne delen av deres livsverden er også den jeg kjenner minst til, men fordi jeg også har latt elevens særegne kulturelle bakgrunn få liten betydning var det en grei avgjørelse å ta.

Jeg snakket heller ikke med lærerne til de minoritetsspråklige elevene. Det var et bevisst valg fordi jeg ville la den minoritetsspråklige elevens opplevelse av skolen og den delen av deres livsverden stå for seg selv. Dette har sine fordeler og ulemper. Jeg kunne på den måten ha fått bekreftet eller avkreftet det eleven sa, men samtidig kunne det læreren ha sagt være feil i følge eleven. Jeg har derfor latt elevens stemme få stå alene.

---

Jeg er også åpen for at jeg kan ha vært med på å styre svarene. Elevene kunne oppfatte meg som en myndighetsperson som de måtte styre svarene i forhold til og svare det som de trodde var forventet at de skulle svare. I gruppeintervjuene var samtalen løsere og mer avslappet og for elevene var det kanskje enklere å få fram de tankene de har gjennom diskusjon med andre. I tillegg ”glemte” de nok meg litt mer enn informantene i de individuelle intervjuene hadde anledning til. Samtidig hadde de hverandre som kontrollører, både på godt og vondt. Det kan være at de ikke svarte det de egentlig mente, men tok hensyn til de andre i gruppa, men det kan også hende at de svarte mer ”riktig” fordi de andre hørte hva de sa.

Gruppen elever som ble valgt ut var minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn som gikk siste året på de aktuelle videregående skolene, studieforberedende utdanningsprogram.

Ikke-vestlige elever har svært ulik bakgrunn. Noen har liten skolebakgrunn før de kommer til Norge p.g.a. krig i hjemlandet og en tilværelse på flukt. Mens andre igjen har en skolebakgrunn som i antall år er sært likt det norske systemet. Slik sett avspeiler ikke undersøkelsen hvordan alle minoritetsspråklige elevers livsverden er, men den sier noe om at i vårt møte med videregående skole vil vi møte elever med svært ulike erfaringer.

Hvert språk er også unikt og avstanden mellom norsk og de ulike språk er svært varierende både når det gjelder lyder og oppbygging. Slik sett stiller de ulikt, på samme måte som de stiller ulikt i forhold til tidligere utdanning. Noen har få år med skole fra hjemlandet sitt og noen har et fullt utdanningsløp fra hjemlandet sitt, eller fra andre land. Dette er kanskje en svakhet i oppgava, men samtidig er det nettopp dette som er virkeligheten i norsk videregående skole. Elever stiller ulikt og blir i mange tilfeller behandlet likt.

Men de har også felles utgangspunkt og det er at de har kommet inn på ei norsk videregående skole, studieforberedende utdanningsprogram, og at de er i ferd med å fullføre.

En svakhet med intervju i forhold til for eksempel observasjon er at et intervju er en virkelighet som ikke speiler hvordan informanten lever i sin livsverden, men deres oppfatning av hvordan de lever sine liv. Ved å observere kan en få et helt annet bilde av hvordan livet deres er. Jeg ønsket å finne ut hvilken betydning minoritetsspråklige elevers livsverden har for motivasjon og fullføring av videregående skole, og noe av dette kunne jeg ha observert gjennom å være tilstede i timer, friminutter osv. Jeg vurderte det likevel slik at mye av deres livsverden ville jeg aldri kunne observere. Jeg ville ikke kunne si noe om hvordan bakgrunnen

---

har påvirket disse elevene, eller hvordan foreldrenes støtte og holdninger til skole har virket inn på motivasjon og fullføring.

Venners betydning og fritid er også vanskelig å observere. Jeg kunne kanskje gjennom en lengre observasjon sett på skolehverdagen og hvordan ulike læringsmetoder og lærere virker inn på motivasjon og hvordan språkkompetansen virker inn. Jeg ble likevel mest opptatt av deres stemme og jeg ville i denne sammenhengen få fram hvordan de selv mener at deres livsverden er. Hvordan oppfatter de selv at de har det? Det er det bare de minoritetsspråklige elevene selv som kan si noe om. Og i den sammenheng er det kanskje uvesentlig hva jeg eventuelt hadde observert og funnet ut, hvis de selv mener at det fungerer bra for dem det gjelder, eller at det ikke fungerer bra.

Informantenes stemme har fått komme til orde gjennom kun et intervju på hver av dem. Og en skal derfor ta med at de kan ha hatt en dårlig dag, de kan ha fått igjen ei prøve med dårlig resultat akkurat den dagen, eller motsatt, at de var spesielt positive den dagen og syntes at det meste fungerte bra. Jeg følte likevel at de var åpne og ærlige under intervjusituasjonen og at de svarte spontant slik de følte det der og da.

### 3.4 Validitet og realibilitet

Validitet dreier seg om hvor godt man måler det man har til hensikt å måle, eller undersøkelsens gyldighet. Det er imidlertid praktisk og teoretisk nesten umulig å diskutere begrepet validitet uten å samtidig inkludere et annet, vesentlig begrep, nemlig reliabilitet (Grenness, 2001). Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad resultatene er nøyaktige nok. Kan en stole på resultatene av undersøkelsen?(Grenness, 2001) Hvis en undersøkelse får tilnærmet like svar når den gjennomføres flere ganger, vil undersøkelsen være reliabel.

Intervju er på mange måter basert på subjektiv fortolking. Hvis noen andre skulle gjennomføre undersøkelsen ville de neppe få de samme svarene. Men det en må kunne forvente er at en karakter satt av en kompetent lærer gir et ganske eksakt bilde på hvor eleven befinner seg faglig ut fra gitte kompetansemål.

Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale, 1997). Kvale viser til tre former for generaliserbarhet, han beskriver naturalistisk,



---

statistisk og analytisk generaliserbarhet. Naturalistisk generalisering hviler på ”stilltiende kunnskap om hvordan ting er”. Den gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Statistisk generalisering er basert på et tilfeldig valgt antall mennesker fra en befolkning, hvor målsetningen er å kunne si noe om hvor stor sjanse det er for at resultatet også gjelder for resten av befolkningen. Analytisk generalisering baserer seg på en begrunnet vurdering av hvor vidt funnene kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Forskningen må oppfattes som tilstrekkelig overbevisende, og man må gjøre rede for begrunnelser. Forskeren vil la mottakeren av informasjonen selv få bedømme om resultatene kan generaliseres. Det er den siste formen for generalisering som mitt studie hører inn under. Min undersøkelse har ikke som mål å være generaliserbar for alle minoritetsspråklige elever, men å få et innblikk i deres verden og deres erfaringer og opplevelser. Det er mer et forsøk på å si noe om hvordan akkurat disse elevene opplevde å være elev ved akkurat denne videregående skolen på dette tidspunktet og hvordan de opplever at de lever sine liv. Så er det opp til mottakeren å vurdere om funnene kan overføres til en ny situasjon.

I en analyse vil det alltid være feilkilder. Muligheter for feiltolkninger vil alltid være tilstede. Intervjuerens måte å snakke på, måten å stille spørsmål på og kroppsspråk kan påvirke resultatet. Ikke minst de ordene jeg brukte, skjønte de alt jeg sa? Valg av språklig stil når en transkriberer intervjuene er viktig i forhold til å få en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Hos informantene kan feilkildene være at en ikke helt forsto spørsmålet og ikke turte å be om forklaring, at en ikke lenger husket hvordan det egentlig var på skolen i hjemlandet, eller hvorfor en valgte som en gjorde, eller ikke husket hvem som gjorde hva. Motivasjon for å delta i en undersøkelse kan virke inn, ønsket eleven seg bare vekk fra undervisningen eller var det et ærlig forsøk på å bidra i undersøkelsen.

Det kan også være at informantene gir ”sosialt aksepterte svar” i stedet for å være helt ærlige (Grenness, 2001). Dette har en ingen garanti for. Men ved å ha innhentet opplysninger fra flere informanter og på flere ulike måter, såkalt triangulering kan en kanskje forvente å eliminere noen av feilkildene.

Triangulering er en form for validitetskontroll (Kvale, 1997). Datakildetriangulering innebærer at man sammenligner data som er relatert til sammen fenomen, men som kommer fra ulike faser i arbeidet, ulike tidspunkter, ulike deltakere, ulike forskere o.s.v.

---

Min undersøkelse baserer seg på teoretiske studier og på både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer og fyller slik sett kravene om triangulering. Jeg innhenter informasjon fra ulike informanter på ulike måter og setter det opp mot tidligere forskning.

Kritikken av det kvalitative forskningsintervju har utgangspunkt i en positivistisk oppfatning av samfunnsforskningen. Kritikken går ofte ut på at det er begrensede muligheter til å trekke generelle konklusjoner, fordi funnene ikke er generaliserbare og forskningsintervjuet ikke er objektivt.

Det finnes ingen fasit på hva som er det riktige, en må vurdere styrken og svakheten ved de ulike alternativer en benytter. Kleven (2002) mener at presise observasjoner og logisk argumentasjon sammen med kommunikasjon og handling leder til et bredere sannhetsbegrep innenfor samfunnsforskningen.

Det en uansett sitter igjen med blir at all forskningen i veldig stor grad avhenger av forskerens metodologiske ferdigheter, etikk og sosiale integritet.

---

## 4. Undersøkelsen

Jeg vil her si noe om utvalget av informanter til undersøkelsen og hvordan selve undersøkelsen ble gjennomført. Jeg vil beskrive hvordan jeg bearbeidet informantenes svar for å tømme intervjuene for opplysninger. Til slutt i dette kapittelet drøfter jeg de etiske sidene ved denne undersøkelsen.

### 4.1 Utvalg

Jeg hadde tre kriterier på utvalg av informanter. De skulle være i ferd med å fullføre videregående opplæring, studieforbereende utdanningsprogram, de skulle være tospråklige og av ikke-vestlig opprinnelse.

Jeg satte ingen krav til hvor kort eller hvor lenge de hadde vært i Norge eller hvor lenge de hadde lært norsk. Jeg satte heller ingen heller ingen krav til land eller områder, utover at de skulle være ikke-vestlige. Jeg har valgt å ikke oppgi landet de kommer fra. Først og fremst av hensyn til informantenes anonymitet, men også fordi jeg ikke har latt det få noen betydning i denne undersøkelsen.

To videregående skoler i samme fylke ble valgt ut. Jeg fikk positivt svar fra 17 elever og 16 møtte opp til intervju. Alle elevene var mellom 18 og 20 år, bortsett fra en elev, som fylte 18 senere på året. Han ville gjerne være med på gruppeintervjuet og fikk skriftlig samtykke fra foreldrene sine som han tok med tilbake på intervju-dagen.

Utvalget på den ene skolen ga seg selv, fordi alle minoritetsspråklige elevene på dette trinnet var samlet i denne ene klassen og antallet var passende fordelt på gutter og jenter. På den andre skolen fikk jeg kontakt med en lærer som i samarbeid med andre lærere plukket ut aktuelle elever fra forskjellige klasser. Jeg hadde sendt over informasjon og samtykkeerklæring til en lærer som skulle videreformidle, men fire av elevene visste ikke hva dette dreide seg om da jeg kom for å snakke med dem, av ulike årsaker. Jeg startet derfor hvert intervju med litt informasjon og for de som ikke visste hva dette dreide seg om, en forespørsel om dette var noe de ville være med på. Alle var positive til undersøkelsen og ville gjerne delta.

---

## 4.2 Gjennomføring

Avtaler med rektorer og lærere ble gjort. Samtykkeerklæringer ble underskrevet, og jeg var i gang med intervjuer på de aktuelle skolene. I gruppeintervjuene valgte jeg å skille mellom gutter og jenter fordi jeg tenkte at de kanskje hadde noen ulike synspunkter som kom best fram når jeg intervjuet dem hver for seg. Jeg visste i utgangspunktet heller ikke hvilke land de kom, skolen hadde ingen oversikt over dette, jeg fikk bare innsikt i noen klasselister. Fra min erfaring med minoritetsspråklige elever vet jeg at i enkelte land er det vanskelig for jenter å snakke fritt når gutter fra samme land er til stede. Jeg vet ikke om det hadde vært tilfelle her, men jeg hadde ikke lyst til å risikere det. Det kan hende at motsetningene kanskje hadde kommet enda tydeligere fram hvis jeg hadde blandet kjønnene og vi kunne ha fått en spennende diskusjon om forskjellene. Men det kunne også ha slått helt motsatt ut, at ingen motsetninger hadde fått kommet fram.

De individuelle intervjuene ble holdt i løpet av to dager, tre intervjuer ene dagen og fem den andre dagen uten særlig pause imellom. Det kunne nok ha vært en fordel å ha fordelt intervjuene på enda en dag. Siste intervjuet andre dagen følte jeg som intervjuer at jeg var ganske sliten og kanskje litt ukonsentrert også, men når jeg hørte på intervjuet i etterkant høres det greit ut. Men hva jeg formidlet av kroppsspråk er ikke godt å si.

Selve intervjuguiden ble laget med tanke på å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene og inndelt i fire hovedområder. Problemstillingen styrte både typen undersøkelse og hvordan dataene var tenkt analysert i etterkant.

Jeg er klar over min rolle som amatør intervjuer, og hører at jeg noen ganger kanskje stiller ledende spørsmål selv om jeg i utgangspunktet var veldig bevisst på at jeg ikke skulle gjøre det. Jeg kommer også med noen aksepterende småord, noe som for informanten kan oppleves som at han er på riktig spor og dermed forsetter i samme tankebane. Jeg gjør dette mer i de individuelle intervjuene enn i gruppeintervjuene. I gruppeintervjuene glir diskusjonen veldig lett og min oppgave blir mer å holde samtalen på riktig tema og å forsøke å dra inn de som ikke er så aktive i samtalen.

---

## 4.3 Bearbeidelse

Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig etter intervjuene og hørte på opptakene en gang til for å få med alle detaljer. Transkripsjon er ikke bare en enkel teknisk prosess i følge Kvale (1997), men en tolkningsprosess i seg selv. Transkripsjonen kan ses på som en kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form og medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Kvale (1997) mener at et viktig spørsmål en kan stille seg er ”Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?” Med dette i bakhodet grovtranskriberte jeg mine intervjuer i den forstand at alt ikke er helt ordrett gjengitt. Noe er utelatt av hensyn til informantenes anonymitet og noe er utelatt fordi det var helt uvesentlig for det videre arbeidet. Men det jeg har transkribert har jeg forsøkt å gjengi slik det ble sagt, men jeg har rettet opp eventuelle grove feil i setningsoppbygning. I analysen har jeg brukt både det transkriberte materialet og de digitale opptakene for å få et best mulig bilde.

Etter transkriberingen startet arbeidet med å systematisere for gjøre materialet bedre egnet for analyse. ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” sier Kvale (1997).

Jeg ville videre finne kategorier i materialet med det som mål å finne mening i det jeg hadde undersøkt. Målet var å finne likhetstrekk og forskjeller, for slik å kunne se mønstre eller sammenhenger. Sorteringen ble en veksling mellom helheten og delene der jeg først tenkte at jeg skulle bruke inndelingen av elevenes livsverden som kategorier.

Det var en tidkrevende prosess å gå gjennom hele datamaterialet flere ganger for å finne alle innfall til kategoriene inntil materialet var tømt for det jeg som forsker mente var viktig for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Utsagnene ble kodet med farger ut fra tema. Det ble på et tidspunkt mest fokus på delene, de enkelte utsagnene, mens fokus måtte rettes mot hele utskriften for å finne om disse delene var deler av samme oppfatning. Samtidig måtte hele intervjusituasjonen tas med i helhetsvurderingen av utsagnene. Denne gjensidigheten, også kjent som den hermeneutiske spiral, gir mening fordi prosessen er kunnskap i bevegelse og utvikling.

Det viste seg at min inndeling av elevenes livsverden ikke holdt som kategorier i analysen av intervjutekstene. Det kom fram andre interessante utsagn som gjorde at jeg måtte tenke

---

kategorisering på en litt annen måte, og de nye kategoriene ble heller kombinert med delene i elevens livsverden.

## 4.4 Etisk refleksjon

Etiske spørsmål er ikke bare knyttet til selve intervjusituasjonen men noe en må ha med seg i alle faser av intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Etiske problemer oppstår særlig i en intervjusituasjon fordi et intervju med påfølgende rapport medfører at en kommer tett inn på menneskers privatliv for så å legge det ut i det offentlige rom.

Kvale og Brinkmann (2009) ser på etiske problemstillinger ved sju forskningsstadier i forhold til intervju som metode. Jeg vil se nærmere på disse og drøfte disse i forhold til min undersøkelse.

De snakker om tematisering, der en i startgropa av en undersøkelse tenker gjennom på den ene siden den vitenskapelige verdien av kunnskapen, men også om hensynet til forbedring av den menneskelige situasjonen som en undersøger. Jeg ønsket å finne ut av hva som fungerer i en situasjon for så å kunne bruke det som et innspill til diskusjonen om minoritetsspråklige elevers fullføring av videregående skole og hva som fungerer for dem.

Planlegging av intervjuet består i å innhente intervjupersonenes informerte samtykke, sikre konfidensialiteten og vurdere konsekvensene for intervjupersonene. I min undersøkelse ble det første ivaretatt ved at jeg informerte, enten i god tid, eller der det ikke var gjort, rett før undersøkelsen, og ga alle en mulighet til å trekke seg. Det hadde kanskje for noen vært vanskelig når de sto ansikt til ansikt med forskeren. Og det kan jo også tenkes at de ble påvirket av hverandre til å delta. Jeg tenkte hele tiden på konfidensialitet, og benevnte dem aldri med navn under opptaket. Jeg la aldri inn noen lydfil med opptaket inn på min pc, men hørte på den isolert.

Selve intervjusituasjonen må vurderes sier Kvale og Brinkmann (2009) i forhold til konsekvenser for intervjupersonene. Jeg følte at intervjupersonene tok intervjuet alvorlig og gjerne ville bidra med sitt. I noen tilfeller gikk jeg ikke videre på temaer som jeg følte kunne være litt vanskelige å snakke om for informantene. Det kunne være hjemmeforhold eller mangel på venner. Jeg hadde et ønske om at informantene skulle oppleve at de hadde bidratt

---

med viktig informasjon uten å føle at de hadde utlevert seg selv og sagt ting som de kanskje ville angre på.

I transkriberingen må igjen konfidensialitetshensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftelig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte intervjuene og utelot det jeg mente var uvesentlig for problemstillingen og mine forskningsspørsmål. En lojal transkripsjon er kanskje en transkripsjon som er knyttet til kontekst der en ser alle delene sammen. I intervjusituasjonen var jeg veldig trygg på at den digitale opptageren fungerte, slik at jeg kunne konsentrere meg om informanten og informantens kroppsspråk og væremåte og på den måten få med helheten.

I analysedelen er spørsmålet hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres og om informantene bør få være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er forskeren som forsøker å tolke teksten ut fra sitt ståsted og som skal finne kategorier og slik sett bestemmer hva som skal tas ut fra en undersøkelse. Jeg lot ikke informantene lese gjennom de ferdige analysene og det er kanskje et svakhetspunkt. Tidsaspektet var en ting, men også ønsket om å fange opp det de mente akkurat der og da, uten nye fortolkninger senere.

Det er også forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og vertifisert som mulig. Dette sier Kvale og Brinkmann (2009), innebærer også et spørsmål om hvor kritiske spørsmål som kan stilles. I min undersøkelse følte jeg noen ganger at det var viktig å stoppe opp og ikke gå videre på et tema. Noen ganger fordi de beveget seg inn på områder som ikke hadde noe med min undersøkelse å gjøre. Eller fordi det ble mer privat enn det jeg som forsker ønsket.

I siste etiske problemstilling sier Kvale og Brinkmann (ibid) noe om rapporteringen i forhold til en intervjuundersøkelse. Hvilke konsekvenser har den offentlige rapporten for intervjupersonene og for den gruppen eller institusjonen de representerer. Det innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke må kunne avsløres. I min undersøkelse har jeg byttet om eller utelatt data som er uvesentlige for undersøkelsen, slik at en ikke skal kunne kjenne igjen noen, samtidig som jeg mener at det forskningsmessige aspektet er ivaretatt. En skal også tenke på om undersøkelsen kan skade den gruppen som informantene representerer.

---

Jeg mener at min undersøkelse har forsøkt å ha en positiv vinkling på hva som fungerer for gruppen minoritetsspråklige elever i videregående skole.

Det er viktig å tenke at et kvalitativt forskningsintervju er et håndverk som krever en etisk bevissthet under hele prosessen, fra forarbeid til siste ord er skrevet.



## 5. Resultater og drøfting

Jeg vil her presentere hvordan jeg har jobbet for å få fram resultatene i undersøkelsen. Jeg vil vise hvordan jeg jobbet med ulike temaer og så etter hvert kom fram til kategorier. Deretter presenterer jeg resultatene fra hver kategori og drøfter dette opp mot livsverden og aktuell teori.

I intervjuene fokuserer jeg som nevnt på fire hoveddeler under begrepet livsverden: familie/bakgrunn, venner/fritid, språkkompetanse og skolehverdagen. Etter transkriberingen laget jeg en oversikt over informantenes svar der det er informantenes stemmer som kommer fram. Jeg har grovtranskribert intervjuene, men forsøker å legge fram utsagnene mest mulig slik de ble sagt i intervjusituasjonene, med de utelatelser jeg tidligere har nevnt. Jeg har forøkt å tematisere svarene systematisk gjennom alle intervjuene for å få fram hovedtendensene i svarene, slik det går fram av utdraget fra et av intervjuene. I bearbeidelsen brukte jeg fargekoder for å få fram svarene i de ulike temaene og for enklere å systematisere disse.

*Fig.3 Tabellen viser utdrag av transkribering av et gruppeintervju med meningsfortetting. Jeg har nummerert informantene. Temaene til venstre er forarbeidet til kategoriene. Kommentarene til høyre er refleksjonen underveis i prosessen.*

<b>Temaer</b>	<b>Transkribering</b>	<b>Kommentarer/analyse</b>
rådgivning, u-skolen	1. Fikk ikke god rådgivning på ungdomsskolen. Det var dårlig. Likte ikke snekker og sånn, men har bestandig likt å tegne og ville ha en kombinasjon.	God kjemi. Kjenner hverandre. Spøker litt med hverandre.
valgte selv	2. Ønsker høyere utdanning. 1. Alle ønsker vel det. 3. Jeg valgte det selv. Fikk råd hjemmefra. Det var ikke tvang, men eget valg. Snakket med foreldrene mine, men bestemte selv.	Hva er god rådgivning?
usikker på valget	Det ble et riktig valg.	Velger en noen gang selv?
riktig valg	2. Jeg er usikker på om det ble riktig valg egentlig. Ville heller valgt service og samferdsel.4. Jeg ville heller tatt elektro. Kjedelig å drive med mye teori. Visste ikke at en kunne ta elektro og så påbygg.	Hva påvirker valget? Har riktig valg stor betydning for motivasjon og fullføring?
feilvalg		

ikke fagene	4. Det jeg liker best ved skolen er i hvert fall ikke fagene, det er venner... og.. ...Men det beste med skolen er venner.	Nøling, men klarhet.
det beste er venner	1. Litt av alt kanskje. Noen av fagene er bra da.	
noen fag er bra	3. Det er bra med noen utfordringer og da, som å komme til hver eneste time	Vanskelig tema i gruppeintervju. Ble ikke spurt om det.
ikke fravær	1.jeg har ikke fravær. 2 Ikke noe særlig fravær.3. Jeg har en del timefravær. 4. Det har jeg også. 4. Jeg tenker mye på om jeg kommer til å stå i engelsk. Ellers tror jeg, eller er nesten helt sikker på at jeg står i alle fag. 3. Jeg kan komme til å stryke i noen fag.	
en del fravær	3. Det dårligste ved å gå her er at noen lærere er negative og presser ned. 1. Egentlig har han et poeng, det er litt diskriminering fra to eller tre lærere. Du merker det, det han sier til deg. Jeg prøver bare å ikke møte det på en måte. Jeg har ikke lyst til konflikter men samtidig har jeg ikke lyst til at han skal snakke til oss på den måten. Sånn skal det ikke være tror jeg. Så det er litt vanskelig.	
engelsk stryk		Manglende motivasjon
negative lærere		Årsak til mistriivsel?
mobbing		

Jeg har ut fra temaene til venstre funnet fram til kategorier som igjen drøftes opp mot de aktuelle delene i elevenes livsverden. Under hver kategori har jeg forsøkt å drøfte disse funnene i en mer teoretisk sammenheng. Jeg har hatt til hensikt å få oversikt over hvilke faktorer som motiverer mest til fullføring for minoritetsspråklige i videregående skole og om det er indre eller ytre motivasjonsfaktorer eller ren plikt som dominerer når minoritetsspråklige elever fullfører videregående opplæring.

Jeg vil trekke inn oppgavas teoretiske fundament for å belyse det som er kommet fram i undersøkelsen og jeg vil sammenligne det jeg har kommet til i min undersøkelse med tidligere forskning om temaet.

For å fortolke intervjuene har jeg brukt Kvaless meningsanalyse (Kvale, 1997). Han snakker om fem typer meningsanalyse, meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering. Jeg har først og fremst brukt

meningskategorisering, men også innslag fra de andre typene i den grad jeg har funnet det hensiktsmessig for mitt forskningsmateriale. For å systematisere materialet har jeg brukt en modell fra Smith, Flowers and Larkins: Interpretative, phenomenological analysis (2009). Jeg har transkribert intervjuene og ut fra transkriberingen har jeg foretatt en meningsfortetting slik at informantenes hovedbudskap kommer klarere fram til venstre i fig. 3. Disse har jeg omformet til meningskategorier som er passende i forhold de ulike fenomenene som nevnes. For at de skal være en kategori må fenomenet forekomme ofte i datamaterialet. Slik sett blir noe utelatt og temaer som gjentas ofte, blir vektlagt. Slik det ligger i ordet meningstolkning, tolker forskeren informantenes utsagn med tanke på bakenforliggende meninger. I meningsgenereringen har jeg forsøkt å sammenligne informantenes utsagn for om mulig finne generelle holdninger eller fellestrekk.

Jeg viser her en oversikt over temaer som kom fram i intervjuene, ordnet i kategorier og med tilhørende del i livsverden.

*Fig.4 Tabellen viser temaene i forskningsspørsmålene til venstre. Kategoriene er laget på bakgrunn av informantene svar og satt opp mot de delene av informantenes livsverden der de temamessig hører til. Kommentarene til høyre er refleksjon knyttet til kategori, informantenes svar og tilknytning til livsverden.*

<b>Forsknings-spørsmål</b>	<b>Kategorier</b>	<b>Tema i svarene</b>	<b>Livsverden</b>	<b>Kommentarer</b>
Motivasjon  Fullføring	Veiledning/ Valg	Rådgiver, lærer	Foreldre/bakgrunn Skolehverdag Venner	Har valg av utdanningsprogram stor betydning for om du fullfører?
		Foreldre		
		Meg selv		
	Tilpasset opplæring.	Ingen	Skolehverdag Språkkompetanse Foreldre/bakgrunn	Både formell og uformell språkinnlæring
		Norsk 2		
		Norsk i tillegg		
		Morsmålsopplæring		
		Nynorsk		
	Trivsels-faktorer	Leksehjelp	Skolehverdag Venner språkkompetanse	Kulturforskjeller hjemme og på skolen, kan det virke inn?
		Venner		
		Fag		
		Læreren		

---

Jeg endte som før nevnt, med en litt annen kategori-inndeling enn jeg først hadde tenkt. Jeg endte opp med tre kategorier som til sammen dekker opp de temaene i informantenes utsagn som er interessante for min problemstilling og forskningsspørsmål.

Kategoriene jeg endte opp med er veiledning/valg, tilpasset opplæring og trivselsfaktorer, slik det er vist i fig.4. Det å bli veiledet og ta valg handler om å ta et valg helt på egen hånd eller å bli umyndiggjort i valget. Tilpasset opplæring spenner mellom smal og bred tilnærming og mellom det å få ingen tilrettelegging til å få alt en har behov for. Trivsel kan spenne fra total mistriivsel til å ha det optimalt. Slik sett er det et spenn og en verdiladning i kategoriene som informantene gir verdien til. Forholdet mellom kategoriene er at de er en del av elevenes livsverden og vektlegger det de var opptatt av på intervjutidspunktet.

Jeg vil videre presentere hver kategori med fokus på de svar informantene ga. Etter presentasjonen av utsagnene i hver kategori, vil jeg drøfte disse opp mot relevant teori.

## 5.1 Veiledning/valg

- **”Jeg bestemte det helt selv. Det ble riktig”** (informant)

Spørsmålene informantene fikk, dreide seg om hvorfor de hadde valgt som de gjorde, og om det hadde blitt et riktig valg.

Å velge eller å foreta valg innebærer et spekter av muligheter. Det kan gå helt fra at en tror at en foretar valget på egen hånd, til at noen har bestemt alt på dine vegne.

Veiledning i denne forbindelse dreier seg om veiledning i forhold til det valget elevene må ta når de skal velge hvilket utdanningsprogram de skal starte på etter ungdomsskolen, eller etter voksenopplæring eller innføringsklasse. Det dreier seg også om valget om i det hele tatt å ta utdanning. For mine informanter var det valget definitivt tatt. Jeg ønsket å finne ut om hvem

---

som bestemte valget og om de elevene som følte at de ikke valgte selv, er mindre motivert enn de som føler at de tok valget helt alene.

- ”Jeg snakket med foreldrene mine om det, men det var jeg som bestemte.”
- ”Jeg ville heller tatt elektro. Jeg visste ikke at det gikk an å bygge på og få studiekompetanse etterpå”
- ”Foreldrene mine mente jeg burde gå på allmenn, når jeg var så usikker. Det ble feil, jeg skulle tatt media.”
- ”Alle foreldre fra min kultur synes skole er veldig viktig, og det er en selvfølge å møte opp og fullføre. Jeg var veldig usikker, men foreldre og bror hjalp meg, men jeg skulle nok ha tatt fag som jeg har mer interesse av.”

Dette viser noen av uttalelsene informantene kom med. Det spente fra at noen hadde veiledet eller rådet dem med valget i ulik grad, til at de hadde valgt helt selv. De som hadde valgt alene eller de som følte at de tok valget sammen med foreldrene sier alle at det ble et riktig valg. De som følte at de hadde valgt feil følte i større grad at noen hadde bestemt for dem. Men det var ingen som følte at de var umyndiggjort i valget. Ingen av informantene følte at rådgivning på ungdomsskolen hadde vært til særlig hjelp når de skulle velge utdanningsprogram.

Alle informantene i undersøkelsen sa at foreldrene mente det var viktig at de fullførte og fikk en utdanning. To av jentene sa at foreldrene mente at det var helt opp til dem. Ville de ha en utdanning var det greit, og ville de ikke var det greit også. For samtlige informanter var det en helt uaktuell problemstilling å slutte skolen selv om de følte at de ikke hadde valgt helt riktig.

Informantene mente at foreldrene ikke kan hjelpe dem med lekser og skole i noen særlig grad, men alle foreldrene er interessert i skolen. Mange har eldre søsken som hjelper og støtter opp. Tre av informantene mente at de helt klart hadde valgt feil, det hadde blitt klarere og klarere for dem. Det var likevel ikke noe alternativ å slutte nå, nå ville de stå løpet ut fordi som en av dem sa: ”Jeg ser jo at dette gir meg mange muligheter også.”

---

Over halvparten av informantene snakket om bakgrunnen sin som begrunnelse for at de ville ta utdanning. De hadde erfaring med hvordan det kunne gå hvis du ikke tok utdanning. Du fikk en dårlig jobb som er dårlig betalt eller du fikk ingen jobb du kunne tenke deg. Elevene snakket om krig og fattigdom og manglende muligheter for utdanning i hjemlandet og at det var en drivkraft. De ville gjøre en endring, og endre ting for sin generasjon. Her snakker vi om valget om i det hele tatt å ta en utdanning, ikke hvorfor de valgte akkurat dette

### **5.1.1 Drøfting av informantenes stemmer**

De minoritetsspråklige elevene som har startet på studieforberedende utdanningsprogram og er i ferd med å gjennomføre, har kanskje i utgangspunktet med seg en ballast hjemmefra som gjør dem i stand til å fullføre et studie som for dem byr på utfordringer som norske elever ikke har. De har foreldre som ønsker at de skal ta utdanning selv om verdifelleskapet med skolen er forskjellig, noe vi kan anta ut fra informantenes bakgrunn og utsagn. Hjemmet har i følge Bourdieu (1989) kanskje ikke det sett med ideer, verdier og normer som skal til for å lykkes i utdanningssystemet i utgangspunktet og slik sett er det ikke verdifelleskap mellom hjem og skole. Deres livsverden er forskjellig og det vises i informantenes utsagn om blant annet venner og fritid. Presset fra det norske samfunnet er sannsynligvis ganske sterkt for en minoritetsspråklig familie bosatt i Norge, slik at den skarpe skillelinjen mellom et minoritetsspråklig hjem og en norsk skole stadig perforeres, men verdiene endres nødvendigvis ikke.

Mine informanter har foreldre som ser på skole som nyttig for sine barns framtid og slik sett kan interessefelleskapet være tilstede. De minoritetsspråklige elevene har likevel med seg en kulturell kapital som ikke nødvendigvis samsvarer med den kapitalen som skolen innehar og slik sett ha de måttet jobbe langt hardere enn sine medelever for å ha mulighet til å oppnå samme resultater.

Fullføring av utdanning kan godt skje bare interessefelleskapet er tilstede og det er enighet om det er viktig med utdanning. I denne forbindelse er kanskje ikke verdifelleskapet så framtrødende. Det betyr at vellykket utdanning kan skje selv om ikke ”den gode situasjon” etter Hoëms(1978) definisjon med interesse- og verdifelleskap er til stede.

---

Forskning viser (Markussen, et al., 2008) at minoritetsspråklig ungdom starter på studieforberevende utdanningsprogram med dårligere karakterforutsetninger enn sine medelever. Min undersøkelse sier ingenting om hvem som sluttet av de minoritetsspråklige elevene. Er det de som hadde de dårligste karakterene som har sluttet, eller er det andre faktorer som virker inn. Jeg har gått ut fra at det er de som er mest motivert som blir i videregående skole, og slik sett de som sannsynligvis har størst grad av mestring.

Språkkompetansen ser ikke ut til å ha vært noe hinder for å velge studieforberevende utdanningsprogram i utgangspunktet. Blant mine informanter var det blant annet to elever som hadde vært i Norge bare fire år og er nå i ferd med å fullføre og bestå videregående opplæring.

For alle var ønske om en høyere utdanning det som motiverte dem til å velge dette utdanningsprogrammet. De som sa de hadde valgt feil og heller ville gått en yrkesfaglig utdanning visste ikke da de søkte, at en også kunne bygge på et yrkesfaglig utdanningsprogram og få studiekompetanse på den måten. En tydelig svikt i veiledningen. Det kan se ut som mine informanter som har kommet så langt som til tredje året i videregående skole enten de har valgt riktig eller feil utdanningsprogram, ikke ser på det å slutte som noe alternativ. De henviser til familien og også til verdien av å få seg en utdanning.

## 5.2 Tilpasset opplæring

**-"I noen av fagene forstår jeg jo ikke ordene på mitt eget språk en gang" (informant)**

Her dreide samtalen seg mye om norskopplæring i ulike former, leksehjelp og forklaring av begreper i alle fag. Og om de hadde fått den hjelpa som de følte at de trengte. Spennet i svarene varierte fra at de hadde blitt tatt ut av klassen til alternativ norskopplæring og til leksehjelp tidligere, til at de ikke fått noe tilbud i det hele tatt.

- 
- ”Vi må jo kunne lese nynorsk, det er vanskelig og forvirrer meg bare”
  - ”Norsk 2 gjorde det bare verre”
  - ”Leksehjelp var bra, jeg skulle ønske vi kunne få det her”
  - ”Det er vanskelig å ta ordet fordi jeg snakker så dårlig norsk. Og jeg lurer bestandig på om det jeg vet, er noe alle andre vet bedre enn meg.”

Språket er vanskelig for alle informantene som ikke er født i Norge. De sliter med å forstå mange ord og begreper og de mener at de ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å forstå det faglige innholdet i en del fag. Dette var likt for alle enten de hadde vært her i 12 år eller om de hadde vært her bare i fire år. Flere av jentene sa at de manglet ordforråd på sitt eget språk i noen fag, slik som for eksempel kjemi. Bare to av elevene kan lese og skrive på sitt eget morsmål lenger. Samtlige informanter snakker morsmålet sitt hjemme, men det skriftlige og det å lese var mer eller mindre glemt hos de aller fleste. Ingen av elevene hadde fått tilbud om morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring i videregående skole.

Mange kom inn på nynorsk når vi snakket om norskopplæringa, eller når vi snakket om hva de synes var vanskelig. Jeg hadde ikke nynorsk som et tema i intervjuguiden, og jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt på det som et tema. Det var noe som opptok dem veldig, så jeg lot dem snakke. Alle mente at dette var kjempevanskelig og at det var helt unødvendig for dem å lære nynorsk.

Noen av elevene har hatt lite eller ingen engelskundervisning før de kom til Norge og må derfor lære seg flere språk samtidig, noe de mente var veldig vanskelig. Alle som tok opp dette mente at de burde få slippe å forholde seg til nynorske tekster. Informantene som er født i Norge og som må ta dette på lik linje med andre mente også at dette var ekstra belastning for dem fordi de er tospråklige og må forholde seg til så mange språk.

Seks av informantene hadde ikke hatt noen støtte i norsk i videregående skole, mens de ti andre hadde hatt ulike former for tilbud. Åtte av de som hadde hatt et alternativt tilbud i norsk hadde ikke hatt noe undervisning i nynorsk og hadde forstått det slik at det trengte de



---

ikke i det hele tatt, verken å lese eller skrive. Når de kom i klassen igjen forsto de at de måtte likevel lese og forstå nynorsk tekst.

Det var litt uklart hva de mente med alternativ norsk, men de mente de timene de ble tatt ut av ordinær klasse og hadde et helt eget opplegg i norsk. Sannsynligvis var dette et opplegg etter læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter, fordi de forklarte at de ikke fikk karakter i faget i den tida de hadde dette opplegget.

Samtlige mente at alternativ norsk, ikke hadde vært til noen hjelp og hadde et svært kritisk syn på dette tilbudet. Åtte mente til og med at det hadde ødelagt mye for dem videre fordi de ble fratatt retten til å lære det samme som de andre, enda det viste seg at de skulle ha samme eksamen. De var svært kritiske til hvordan skolen hadde håndtert språkopplæringa.

Sju av informantene hadde hatt leksehjelp som tilbud før og syntes at det var en bra ordning. Tolv av informantene sa at de kunne tenkt seg et alternativt tilbud i norsk, men ikke et tilbud der de ble tatt ut av ordinær undervisning. De så for seg et tilbud i norsk i tillegg til den ordinære norskundervisninga og de ønsket seg også leksehjelp.

### **5.2.1 Drøfting av informantenes stemmer**

Undervisningen skal fremme den enkeltes evner og anlegg og være tilpasset den enkelte elev i følge Kunnskapsløftet (2006). Når skolen ikke makter å ta vare på elevenes språklige ressurser, står det i motsetning til selve kjernen i utdanningen (Cummins, 2000). Alle elever får derved ikke like muligheter. Jeg har her tenkt tilpasset undervisning i en vid tilnærming som skal angå hele elevens skolehverdag og ikke bare norskopplæringa. Men fordi språk er så sentralt for de minoritetsspråklige elevene er det språk jeg har satt mest fokus på. Elevenes språkkunnskaper er en del av og påvirker hele deres livsverden. Det har betydning for venner, for familie og for skolehverdagen og den posisjonen du utvikler i det sosiale rommet. Den subtraktive tospråkligheten som har skjedd for alle disse elevene, det vil si at det nye språket går på bekostning av morsmålet er uheldig for språkutviklinga (Kulbrandstad & Engen, 2004). Mange av informantene snakker om de faglige begrepene de ikke forstår, fordi de ikke vet hva det heter på deres eget språk. Her mangler kanskje den felles stødige begrepsgrunnen i isfjellet som Cummins (2000) refererer til som en støtte for begge språk.

---

De nye forskriftene i Opplæringslova, gjeldende fra 1.8.2008 (Kunnskapsdepartementet), sier at elever i videregående opplæring har de samme rettigheter som elever i grunnskolen når det gjelder særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I rundskriv F-14-08 heter det:

*”Rett til særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i videregående – ny § 3-12 i opplæringsloven og tilsvarende endringer i privatskoleloven § 3-5*  
*Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring får rett til særskilt språkopplæring, tilsvarende dagens bestemmelse for elever i grunnskolen. Som i grunnskolen skal det være en overgangsordning frem til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Retten skal først og fremst gjelde for særskilt opplæring i norsk.*

I alle lærerplaner i Kunnskapsløftet inngår språklæring som grunnleggende ferdigheter. På bakgrunn av dette har alle faglærere et ansvar for elevenes språkopplæring.

Den språklige kompetansen er en del av den kulturelle kapitalen som Bourdieu henviser til (1997). For alle informantene som ikke er født i Norge har språket vært det som har gjort skolen vanskelig for dem.

Mine informanter er i ferd med å fullføre videregående skole på tross av manglende tilpasset opplæring og manglende støtte i morsmålet sitt, eller noen form for tospråklig fagopplæring. De med størst vansker i språket har kanskje falt ut av videregående skole før de har begynt i 3.klasse?

Noen av mine informanter har nok følt litt av den forvirringen innføringen av en ny læreplan for minoritetsspråklige har medført. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ble innført høsten 2008, men som en valgfri ordning. Dette medførte at noen skoler brukte denne planen og andre ikke. De som hadde undervisning etter denne planen skulle ikke bli vurdert med karakterer. Når elevene var klare for det, skulle de over i ordinær undervisning. Noen av mine informanter følte det veldig vanskelig å gå inn i den ordinære undervisninga igjen, når de ikke hadde brukt den samme boka og gått gjennom det samme som de andre. De fikk beskjed om at de skulle opp til den samme eksamen som resten av klassa. Dette er endret nå, men på intervjudtidspunktet var det dette de hadde fått beskjed om. Eksamen i norsk som andrespråk ble ikke videreført i Kunnskapsløftet. Alle elevene som skal ha generell studiekompetanse må avlegge eksamen etter ordinær læreplan i norsk. Det har vært en treårig overgangsordning som ble avsluttet høsten 2009. Utdanningsdirektoratets

---

nettsider skriver at det er bestemt å forlenge denne overgangsordningen til 2010, i påvente av at det utredes og etableres en langsiktig ordning for denne elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2010).

## 5.3 Trivselsfaktorer på skolen

Denne kategorien inneholder fag og undervisning, læreren og venner, og sier på mange måter noe om læringsmiljøet. Dette er en omfattende kategori og jeg har valgt å presentere dem som underkategorier, hver for seg. Jeg drøfter dem samlet til slutt.

### 5.3.1 Fag og undervisning

**-”Religion er spennende, vi diskuterer og har forskjellige meninger”(informant)**

Spørsmålene eleven fikk her var hvilke fag de likte best og hvorfor, hva likte de dårligst og hvorfor. Variasjonene i svarene spente fra at ingen fag var bra, til at faget var spennende.

- ”Jeg liker i hvert fall ikke fagene, men venner”
- ”Norsk og historie er vanskelig. Er så mange begreper jeg mangler”
- ”Jeg liker å lære noe nytt”
- ”I kjemi kan jeg ikke ordet på mitt eget språk heller”

Informantene som ikke er født i Norge sliter med de samme fagene, det er særlig norsk og historie som alle framhever som vanskelige fordi det er mange vanskelige ord og begreper. I tillegg framheves fag som krever et spesielt fagspråk med ord som de ikke kan på sitt eget språk. Faget religion framhevet som et spennende fag der de kan diskutere og få fram ulike meninger ut fra sine ulike kulturer. Og fordi det her ofte var forskjellene de diskuterte var det

---

greiere å snakke i disse timene. Det var de samme fagene ble framhevet som vanskelig eller spennende hos alle, uansett klasse eller kjønn.

Usikkerhet hos mange av elevene gjør at de ikke tør å spørre når noe er vanskelig. De er også redde for å spørre fordi de føler at kanskje dette er noe de burde vite. Og når de spør hender det ofte at de får svar de ikke forstår så mye mer av. Over halvparten av informantene sa at de ikke spurte noe særlig, men brukte ordboka mye. Informantene som ikke var født i Norge likte ikke å legge fram noe muntlig. Først og fremst fordi de mente de var for dårlige i muntlig norsk.

Her er det igjen språket og manglende faglige begreper som gjør fag vanskelig og gjør at mestringsfølelsen blir lav. Samtidig er det i noen fag en læringskultur som gjør at elevene føler at det ikke er rom for å spørre.

### 5.3.2 Læreren

- **”Lærerne betyr mye. De er flinke til å forklare og de er hyggelige”** (informant)

Det var ingen spørsmål som i utgangspunktet gikk direkte på læreren, men informantene kom inn på dette temaet i forbindelse med spørsmålene om fag, undervisning og trivsel

Her er ikke spennet i informantenes uttalelser så stort. Alle mener at læreren er viktig. Spennet i svarene går mer på hvordan noen har følt seg forstått eller misforstått av enkelte lærere.

- ”Det er noen lærere jeg ikke liker. Da skulker jeg og får høyt timefravær”
- ”Det er læreren som gjør undervisningen spennende eller kjedelig. Det er måten læreren snakker på og legger opp undervisninga som gjør om det blir bra.”
- ”Noen lærere er negative og presser ned. Da har jeg ikke lyst til å være der.”

---

Ti av informantene sa noe om viktigheten av stabile lærere. De hadde opplevd fag der de hadde vikar til stadighet og det ble aldri noen struktur. ”Det faget tok vi aldri på alvor”.

Noen av guttene følte seg mobbet av en lærer. ”Han hører ikke på oss”.

Lærerens evne til å se elevene og respektere eleven oppleves som viktig. Lærerens evne til å gjøre undervisningen spennende framheves av informantene.

### 5.3.3 Venner

- ”Jeg kan bare snu meg fra et bord til et annet i kantina, så er jeg i to forskjellige verdener.” (informant)

Spørsmålene her handlet om hvem informantene tilbringer tid sammen med på skolen og hvem de er sammen med på fritida. Spennet i svarene varierer fra de som har bare minoritetsspråklige venner, til de som har både minoritetsspråklige og norske venner og norsk bestevenn.

- ”Jeg har mange norske venner, men de beste vennene mine er minoritetsspråklige.”
- ”Jeg er bare sammen med venner på skolen.”
- ”Jeg føler meg egentlig ganske norsk, og har flest norske venner, også bestevenn. Jeg glemmer litt min egen kultur når jeg ikke er hjemme.”
- ”Mine beste venner er minoritetsspråklige. Om det er tilfeldig vet jeg ikke, men vi fant tonen.”

Alle, unntatt en, enten de var født i Norge eller var kommet hit senere, sa at deres beste venner er minoritetsspråklige. Ei av jentene sa det slik: ”de norske jentene er mest opptatt av

---

gutter, sex og alkohol. Vi snakker mer om familie og venner og da blir det ganske stor forskjell.” Flere av jentene fortalte om hva det ble snakket om i klassen etter helga og hvor tydelig det kom fram hvor forskjellig livsverden de hadde.

Guttene forklarte at de hadde både norske venner og minoritetsspråklige venner, men de beste vennene var minoritetsspråklige. Bare en av guttene sa at han hadde en norsk bestevenn. En av guttene forklarte vennskap med minoritetsspråklige slik: ”vi kan stole på hverandre vi.”

Alle informantene hadde norske venner, bortsett fra tre. De skulle gjerne hatt det, men synes det var vanskelig å bli kjent med norsk ungdom. De hadde prøvd, men følte ikke at de nådde fram. Alle snakket med norske medelever på skolen i større eller mindre grad, men en sa: ”jeg snakker mest med søstera mi”. Noen av jentene hadde ikke tid til å være sammen med venner på fritida i noen særlig grad. To av dem hadde jobb og resten ble brukt på familie og lekser. Ei av jentene bodde langt unna de andre i klassen og hadde ingen å være sammen med på fritida. Felles for alle jentene var at de brukte mye tid med familie.

### **5.3.4 Drøfting av informantenes stemmer**

Fag, undervisning og læreren er en del av elevens læringsmiljø som før nevnt, sammen med mange andre faktorer, blant annet tilpasset opplæring som jeg har drøftet tidligere.

Informantene sa at flere av fagene oppleves som vanskelige, først og fremst fordi de manglet ord og begreper. Slik sett er ikke undervisningen tilpasset deres forutsetninger. Når religion framheves som et spennende fag er det kanskje fordi elevene stiller med en kulturell kapital som i denne sammenhengen verdsettes høyt (Bourdieu, 1997), og at det i denne sammenhengen har en større betydning enn at de mangler den språklige kompetansen av den kulturelle kapitalen. Mestring har som tidligere nevnt betydning for elevens motivasjon og arbeidsinnsats og for at elevene skal føle at de lykkes, må de jobbe med oppgaver som de har forutsetninger for å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slik kan enkelte fag virke motiverende i kraft av innholdet i faget, slik det kan se ut for mine informanter når det gjelder faget religion. Læreren og undervisning er knyttet sammen og slik kom informantene inn på lærerens rolle når vi snakket om undervisning. Alle mine informanter beskrev lærerens betydning. Deres personlige erfaringer med lærere varierte fra positivt til negativt, men alle

---

beskrev læreren som betydningsfull. Flere av guttene beskrev at det var læreren som gjorde at de skulket.

Venner er viktig både når det gjelder språk og sosial tilhørighet. I følge Øzerks delaktighetshypotese og substansielle hypotese (Øzerk, 1992) er det viktig med deltagelse og erfaring fra et norskspråklig inkluderende miljø og en vekselvirkning mellom morsmålet og det nye språket. De fleste av informantene i min undersøkelse er deltagere i begge, om enn på litt ulike måter og med vekslende vekt på de ulike delene. I følge Frønes (2006) er jevnaldrenes betydning av sosial læring stor, fordi det er et likeverdig og gjensidig forhold. Når informantene sier at deres bestevenner er minoritetsspråklige sier kanskje det noe om det likeverdige og gjensidige forholdet en har til den som snakker samme språk og som en av informantene sa "har samme humor som meg". Det å ha noen som forstår og noen en kan snakke med uten at det oppstår språklige misforståelser. Den kulturelle kapitalen som Bourdieu (1997) refererer til, viser også flere av elevene indirekte til, som en forklaring på hvorfor de har flest minoritetsspråklige venner. "Vi forstår hverandre."

Med bakgrunn i dette er det kanskje ikke overraskende at alle, bortsett fra en, har en minoritetsspråklig bestevenn, som for dem er en majoritetsspråklig bestevenn!

I tillegg gir venner sosial læring i følge Frønes (2006) som gir kompetanse, som igjen er basis for vår evne til å lære noe nytt og til å mestre noe. Når mine informanter entydig sier at venner er en viktig faktor for å møte på skolen, sier det mye om viktigheten av tilhørighet og trivsel. De informantene som sa at de ikke hadde norske venner, sa at det savnet de og skulle ønske de hadde det. Vennene er viktig for trivsel på skolen i følge mine informanter.

## 5.4 Elevenes motivasjon

- **"Hvis du ikke trives så skulker du, - skulker og slutter."** (informant)
- **"Jeg har ei dårlig fortid, jeg vil ha ei bra framtid"** (informant)

---

Jeg har sett på informantenes stemmer i forhold til hva som motiverer dem til å fullføre videregående opplæring. Jeg har gjennom å tømme intervjuene for mening forsøkt å finne fram til hva informantene mener motiverer dem mest. Jeg har ønsket å se på hva som motiverer heller enn hva som ikke motiverer. Jeg vil videre drøfte ulike typer motivasjon opp mot de kategoriene elevene mente var de viktigste for å fullføre videregående skole, og indre motivasjon, ytre motivasjon eller plikt. (fig.2, s.29)

Jeg vil her se nærmere på indre motivasjon med behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og ytre motivasjon og pliktfølelse slik Deci og Ryan og har beskrevet disse faktorene (i Skaalvik & Skaalvik, 2005)

I forhold til behovet for selvbestemmelse har jeg særlig drøftet kategorien ”veiledning og valg”, men jeg kommer også inn på de andre kategoriene. Når jeg ser på behovet for kompetanse vil jeg i denne sammenhengen særlig drøfte kategorien ”tilpasset opplæring,” og under behovet for tilhørighet vil jeg se på kategorien ”trivselsfaktorer.” Dette er faktorer som er en betingelse for indre motivasjon i følge Deci og Ryan. Jeg vil også drøfte ytre motivasjon og plikt ut fra mine kategorier.

Selvbestemmelse er viktig i følge Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hva er selvbestemt og hva skyldes ytre kontroll? Jo større grad av ytre kontroll jo mer vil indre motivasjon bli undergravd (ibid).

- ”Foreldrene er veiviserne våre.”
- ”Jeg bestemte helt selv, jeg ville ha studiekompetanse.”

De fleste informantene sier at de har valgt å ta dette utdanningsprogrammet av egen vilje. Der det har vært tvil har foreldrenes råd vært avgjørende. Alle var klare for en høyere utdanning ut fra egen motivasjon, mens graden av selvbestemmelse varierte noe. Der eleven ikke er så fornøyd med valget virker det som om de selv har vært med å bestemme utdanningsløpet i mindre grad. Det var i hvert fall slik de følte det.



---

Når det gjelder selvbestemmelse i forhold til undervisningen var det først og fremst norskopplæringen de snakket om og behovet for hjelp til å forklare faglige begrep. Informantene følte ikke at de bestemte hva som skulle skje, mange av dem sa at de hadde ønsket seg hjelp, og noen hadde søkt, men ikke fått det.

Følelsen av kompetanse betyr at elevene må få undervisningen tilpasset sine forutsetninger. Dette er i tråd med Kunnskapsløftet (2006). Elevene må få undervisning som gir mening, og i tråd med Vygotsky betyr det at elevene må få undervisning i forhold til sin nærmeste utviklingszone (2001)

- ”Jeg hadde trengt ekstra hjelp, men har ikke fått noe. Jeg har søkt.”
- ”Det er så mange begreper jeg mangler.”
- ”Jeg vet at leksehjelp er bra. Jeg hadde det før.”
- ”Jeg har kanskje lese- og skrivevansker. Jeg ble testet i fjor, men har ikke fått noe svar.”

Her er vi tilbake til synet på tilpasset opplæring, der det brede synet bør gjennomsyre skolen som en ideologi og et ideal om tilpasset opplæring for alle. Disse elevene får ikke det fullt ut i alle fag fordi språket gjør det vanskelig for dem og undervisninger er ikke tilrettelagt på en måte som gjør at de får uttelling. Bred tilpasset opplæring vil gi både ytre og indre motivasjon (Nordahl & Hausstätter, 2009). Smal tilnærming er den individuelle tenkningen som rettes mot enkeltelever eller mindre grupper av elever. I noen grad kan dette forsvares i forhold til språkinnlæring Et smalt perspektiv krever en sterk indre læringsmotivasjon (ibid), noe en kan anta at disse elevene har i forhold til å lære språket. Tilbudet for disse elevene har manglet, eller tilbudet har vært mangelfullt. Språk læres likevel best i samhandling med andre (Øzerk, 1992), så slik sett kan en tenke seg at en kombinasjon av individuell undervisning og undervisning i klassa, slik de selv ønsker, kan være bra. Den brede tilnærmingen er likevel den viktigste i forhold til minoritetsspråklige elever fordi det har fellesskapet og læringsmiljøets betydning som sentrale faktorer. Tilpasset undervisning er en nøkkel til indre

---

motivasjon sier Skaalvik og Skaalvik (2005). Men det krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevens forutsetninger.

I en skolesituasjon er det viktig med tilhørighet for å skape et inkluderende og trygt arbeidsmiljø sier Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005 ), noe som igjen kan gi indre motivasjon.

- ”Jeg har lite fravær og jeg trives her.”
- ”Noen lærere mobber, da skulker jeg heller.”

Alle informantene sa de trivdes på skolen og hadde ikke vurdert å slutte nå. Likevel var det noen som hadde innvendinger og kommentarer til både undervisningen og lærerne. Noen følte seg annerledes fordi de har en helt annen bakgrunn. Og mange følte seg ikke trygge i den forstand at de var usikre når de skulle spørre om noe i timene. Noen av guttene føler seg til og med mobbet av noen lærere. Det er de samme elevene som føler seg mobbet som også har stort timefravær. Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) presiserer at tilhørighet ikke er en forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger, men i en skoleklasse mener de at aktivitetene må tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet for at en skal snakke om indre motivasjon. Mine informanter hadde venner på skolen, eller ei søster. I noen fag kan det virke som de ikke følte noen tilhørighet fordi språket gjorde det vanskelig. Mens i andre fag følte de at deres kulturelle kapital ble verdsatt.

Flere av elevene begynte uoppfordret å snakke om forholdene i hjemlandet sitt som svar på hvorfor de ønsket å ta utdanning i Norge.

- ”Jeg vil ha ei bedre framtid og få en god jobb”
- ”I min kultur er skole veldig viktig.”

---

- ”Jeg skal bli lege. Det trengs i landet mitt.”

En snakket om fattigdommen i landet som hun ikke ville bli en del av, men at hun ville forandre livet for menneskene i sin generasjon. Flere snakket om de flotte muligheter for utdanning som det norske samfunnet gir i forhold til hjemlandet og at en måtte benytte seg av det. Valget om å ta utdanning er i seg selv motiverende og de elevene jeg har snakket med er drevet av den motivasjonen. Dette er i følge Deci og Ryan (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) en ytre motivasjon fordi den drives av en belønning i framtida. Både i form av en bra jobb og også anerkjennelsen fra foreldre og familie. Noen av utsagnene kan også tyde på at informantene føler det som en plikt fordi utdanning er lett tilgjengelig her i forhold til hjemlandet og at verdien ligger i dette.

Det kan se ut til at informantene er drevet av både indre og ytre motivasjon og av plikt. Flere av informantene sa at foreldrene aldri ville godtatt at de hadde sluttet, det var en helt uaktuell problemstilling. For elevene kan det kanskje føles som plikt i form av et krav om at de må, men det var ikke slik de selv uttrykte det. For alle vil det være et spørsmål om hva som er selvbestemt eller hva som ubevisst er pålagt oss ut fra enten kulturell kapital eller hva en bør og må. Det er deres egen opplevelse av selvbestemmelse informantene har sagt noe om, og i forhold til utdanningsvalget, følte de at de hadde det. Alle elevene så på utdanning som en nødvendighet for å få en god jobb i framtida. Seks av de sju guttene snakket om at de kunne få en mye bedre betalt jobb etter endt utdanning i forhold til å ikke ta utdanning. Men de så også på det som en verdi som de faktisk hadde fått anledning til å ta del i, fordi de hadde flyttet hit. Noen fortalte fra sine hjemland der det kostet å ta utdanning, eller fra land i krig der hjemmeundervisning var eneste mulighet, men forbeholdt de rike. For noen følte det nok også en plikt å gå på skole. Fordi utdanningssystemet i hjemlandet ikke fungerte, så måtte de vise at de kunne ta utdanning her hvor det var lett tilgjengelig. Alle informantene sa at de gledet seg til å gå på skolen og møte venner, bortsett fra ei jente som sa at hun ikke hadde noen venner, men hun hadde søstera si. Alle jentene sa at det var spennende å lære noe nytt. Læreren framstår som en motivator for de fleste informantene. Og der noen av informantene sier at det ikke fungerer med læreren, der får det konsekvenser for motivasjon og læring.

---

Elevenes opplevelse av en god formidling av faget gir elevene motivasjon til å delta aktivt. Flere av informantene uttrykte at de likte å lære noe nytt. Det vitner om en indre motivasjon uttrykt gjennom interesse og glede over å lære!

Motivasjonen informantene formidlet fra sin livsverden var på ingen måte entydig, men en blanding av plikt, ytre og indre motivasjon.

Informantenes livsverden, hvordan de sosialiseres og hvordan habitus utøves, gir for alle ulike utslag og er et resultat av hvordan deres livsverden er, og hvordan den oppleves av den enkelte.

## 5.5 Betydning av kjønn

- **”Læreren er ikke interessert i oss”** (informant, gutt)
- **”Jeg må jobbe hardt for å få det til”** (informant, jente)

Ut fra det lille utvalget jeg har undersøkt, kan jeg ane en forskjell mellom kjønn, men om det er tilfeldig eller en tendens er vanskelig å si. Det samsvarer med annen forskning, (Lødding, 2009; Markussen, et al., 2008) at jentene virker mer motiverte og målbevisste enn guttene og at det er flere gutter enn jenter som stryker i et eller flere fag. Blant de minoritetspråklige elevene på studieforbereende utdanningsprogram er det 5,2 % flere som fullfører av jentene enn av guttene. (Lødding, 2009) For majoriteten er det tilsvarende tallet 6,8 %.

Det synes først og fremst på graden av deltagelse i min undersøkelse. Jentene sier de har mindre fravær enn det guttene sier de har. Særlig er det timefraværet for guttene som er høyt for noen av dem. I følge dem er det fordi de ikke føler det er noen vits i å være der når de ikke får noe ut av undervisningen.

Jentene framhevet forskjellen på kjønnene, med at guttene var mer bråkete og forstyrret undervisningen. Guttene hadde ingen formening om forskjellene mellom kjønnene på den måten.

---

Ut fra det informantene svarte kan jeg se en tendens til at guttene tillegger andre ”skylda” for at det ikke går så bra. ”Er det kjedelig så skulker jeg”. Læreren burde skjønt at det der var feil”. ”Læreren mobber.” Jentene virket mer ambisiøse på egne vegne og var klar over at det var opp til dem. ”Det er opp til meg,” ”Jeg vet må jobbe mye.” Samtidig framhevet alle læreren som en viktig faktor for at undervisningen skulle være interessant og spennende.

Det var flere gutter som sa de var redde for at de kom til å stryke i noen fag, eller viste at de kom til å stryke i et eller flere fag, enn jenter. Tre av guttene sa at de hadde stryk i et eller flere fag, og flere sa at de trodde de kom til å stryke i et fag. En av jentene sa at hun trodde hun kanskje ville stryke i et fag.

Når det gjelder venner var alle jentene veldig klare på at de har en veldig forskjellig livsverden fra de majoritetspråklige. ”De gjør noe helt annet i helgene enn oss, så derfor er det ikke så lett å snakke om hva en har gjort i helga.” Guttene sa ikke det samme. De hadde mange norske venner og deltok aktivt ute blant jevnaldrende i helgene. Likevel hadde alle unntatt en, også de som var født i Norge, minoritetspråklige venner som bestevenner.

Kanskje er ikke dette overraskende at det er stor forskjell her blant jenter og gutter med tanke på hvordan kjønnene oppdras. Noe som kan synes overraskende er at det ikke nødvendigvis slår positivt ut på språk at guttene har flere norske venner enn jentene. Guttene har jevnt over en dårligere uttale enn jentene, selv om de hadde vært like lenge eller lengre i Norge. Dette kan også skyldes språkgruppe, som jeg ikke har tillagt noen betydning her.

Jeg ser i ettertid at jeg kanskje skulle latt kjønn få en plass i modellen, som en faktor som påvirker motivasjon og fullføring. Og kanskje også latt det få større betydning i intervjuene og hatt flere spørsmål rundt dette. Det er forskjeller mellom kjønnene. Selv om det varierer med ulike kulturer, er det gjennomgående blant mine informanter at jentene har en helt annen livsverden enn det guttene har.

---

## 6. Oppsummering og konklusjon

Gjennom samtaler med minoritetsspråklige ungdommer har jeg fått tilgang til viktig informasjon om hvordan de opplever å være elever i norsk videregående skole. Undersøkelsen har ikke gitt noen entydige svar og det har heller ikke vært hensikten. Utsagnene viser hva akkurat disse elevene mener om opplæringa i den videregående skolen som de går på, og hvordan de opplever sin livsverden.

Resultatene kan kanskje likevel gi en pekepinn om hva som kan fungere bra for flere.

### 6.1 Hovedfunn

- **“Språket har gjort det vanskelig for meg.” (informant)**
- **”Etter dette kan jeg bli hva jeg vil.” (informant)**

Spennet i elevenes utsagn var til dels ganske stort, og var på et vis motstridende, men samtidig en del av det spennet de nok føler i sin livsverden. De føler at det er vanskelig, og særlig vanskelig er det at de mangler den språklige kapitalen som videregående opplæring krever av dem. Samtidig har de bestemt seg for at dette skal de klare.

De faktorene som framstår som hovedmotivasjonsfaktoren er læreren og hvordan læreren underviser, og hvordan elevene opplever seg forstått av læreren. Venner bidrar til at de møter på skolen, men det er læreren som framstår som den som gjør at de møter opp til timene og det er lærerens måte å undervise på som gjør et fag interessant eller ikke. Det er der hvor læringskulturen gir rom for å vise usikkerhet og det er greit å stille spørsmål, at elevene får trygghet og trives i skolehverdagen. Dette sammenfatter med nyere forskning av blant andre John Hattie (2009), som er forskeren bak en av verdens største utdanningsstudier. Han mener at det er læreren som har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring. Hattie har rangert ulike aspekter ved undervisning, og har funnet ut at kontakt og interaksjon mellom lærere og elever er den aller viktigste faktoren.

---

I tillegg er det dem selv og ønske om en bra jobb i framtida som driver dem. Familien støtter dem og er opptatt av at de skal klare det, og det er i følge utsagnene til mine informanter et interessefellesskap mellom hjem og skole i forhold til at utdanning er viktig. Mine informanter ser på utdanning som inngangsbilletten til et godt liv i Norge, eller i hjemlandet sitt. Alle hadde stor tro på at de vil fullføre og bestå videregående opplæring. Også de som hadde strøket i et eller flere fag. Alle så for seg en høyere utdanning etter videregående.

Skolen er i følge informantene en viktig arena for å møte venner og bygge vennskap. De var tydelige på at de hadde et verdifellesskap med andre minoritetsspråklige ungdommer i form av en gjensidig forståelse av hverandres livsverden. Særlig jentene påpekte verdikonflikten som kunne oppstå med norske ungdommer i forhold til fritid, og hva ungdom er opptatt av.

Det er den kategorien jeg har kalt trivsel, som er det området informantene vektla mest i sine svar. Det å trives, ha venner, meningsfull undervisning, føle seg sett og verdsatt både som venn og som elev. Selv om dette ikke fungerte optimalt for alle informantene var det likevel det de så på som de viktigste motivasjonsfaktorene for å møte opp og fullføre videregående skole.

I enkelte fag verdsettes den kulturelle kapitalen informantene besitter og gir dem mestring og motivasjon.

Alle informantene som ikke var født i Norge mente at språket har gjort det ekstra vanskelig for dem. Det er særlig tankevekkende at over halvparten av mine informanter mener at noen av de ekstra tiltakene som hadde blitt satt inn, til og med hadde gjort det verre for dem. De ønsker seg leksehjelp og ekstra norskopplæring i tillegg til ordinær norsk.

Elevenes habitus utgjør den de er, gjennom sosialiseringen i deres livsverden. De har med seg sin kultur og de er sosialisert inn i den norske kulturen. Noen av dem ga uttrykk for den dobbeltheten det er å stå i to verdener og at deres livsverden og habitus blir en blanding av begge kulturer og langt på vei en type dobbeltkvalifisering.

Informantenes utsagn gir en forståelse av at de drevet av både indre og ytre motivasjon, noen i forhold til lysten til å lære noe nytt eller andre i forhold til å få gode karakterer. For de fleste av dem føltes det kanskje også som en slags plikt i forhold til verdien av å ta utdanning.

---

Det er ikke foretatt noen sammenligning av grupper med ulik språktilhørighet i denne undersøkelsen. Jeg har heller ikke sammenlignet majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i særlig grad. Jeg har sett at jeg kan ane forskjeller mellom gutter og jenter, særlig gjelder det ulikheter i forhold til den delen av deres livsverden som gjelder venner og fritid, men også graden av uttrykt motivasjon.

## 6.2 Praktiske implikasjoner

Ut fra denne undersøkelsen har videregående skole en jobb å gjøre i forhold til minoritetsspråklige og språkopplæring. Her er det ut til å være noen utfordringer og her er det kanskje også mye å hente.

Ressurser må settes inn tidlig. Bare to av elevene kan fortsatt skrive og lese på morsmålet og de fleste av informantene sier at mange ord kan de ikke på sitt eget språk en gang. Det kan bety at morsmålsundervisningen har stoppet opp for tidlig. Flere av elevene hadde ønsket seg videre morsmålsundervisning uten å få det. Med endringen i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet), der minoritetsspråklige elever i videregående nå gis samme rettigheter som grunnskolelever når det gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i videregående skole, kan det kanskje bidra til at språkkompetansen blir bedre. Språkopplæring er ikke noe som bare gjelder i norsktimene, dette gjelder alle fag når en ikke har begrepene inne på eget morsmål. Det står at alle lærere skal drive språklæring i sine fag. Bakken (2009) sier at mens forskningsfokuset tidligere var rettet mot å finne den optimale opplæringsmodellen for denne elevgruppa, så ser en nå mer etter en helhetlig tilnærming for hele skolen. Forskere hevder at særskilte språktiltak i seg selv ikke nødvendigvis gir suksess. Akkurat slik mine informanter sier. Tilbudet må være en integrert del av skolens virksomhet og det må drives av kvalifiserte lærere.

Forskerne som Bakken viser til i sin rapport (2009), framhever spesielt lærerens kompetanse og evne til å kommunisere med elevene sine. Det er viktig at lærere med utdanning i flerkulturell pedagogikk blir satt til å undervise de minoritetsspråklige elevene, eller veilede de lærerne som underviser disse elevene.



---

En bred definisjon av tilpasset opplæring slik blant annet Nordahl ser det (Nordahl & Hausstätter, 2009), må gjennomsyre skolen, slik at en tenker tilpasset opplæring i klassen og skolen som virksomhet. Noen ganger kan tilpasset opplæring bety at eleven må ta vg1 over to år eller at en sikter mot delkompetanse. Det betyr at videregående skole må være i dialog med avgiverskolen og legge opp et løp i en hastighet som passer den enkelte.

Det er også tydelig at rådgivningstjenesten kan forbedres i forhold til minoritetsspråklige. Informasjon og besøk på videregående skoler for å bli kjent med hvilke utdanningsprogram som finnes, er bra tiltak for å kunne velge riktig.

Betydelige ressurser må inn for å gi elevene en likeverdig og tilpasset opplæring etter Kunnskapsløftets målsetting (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006).

God tilpasset opplæring krever en god relasjon og god kjennskap til elevene, og en må fokusere på elevens ståsted og utviklingsmuligheter.

Jeg har snakket med noen flotte, målbevisste ungdommer som har klare meninger om sin undervisningssituasjon i norsk videregående skole og tanker om hva som fungerer og ikke fungerer. Jeg håper deres stemmer vil bli hørt i framtida. Det vil kunne gi et viktig bidrag for å sikre gjennomstrømningen i videregående skole for denne gruppa.

## 6.3 Framtidig forskning

Mine undersøkelser har vist at her er det mange innfallsvinkler til videre forskning. En spennende vinkling kunne vært en mer inngående studie av kjønn som faktor. Tidligere forskning viser tydelige forskjeller (Markussen, et al., 2008). Fordi oppveksten er så forskjellig, både fra norske jenters oppvekst og fra minoritetsspråklige gutters oppvekst, hadde det vært spennende å gå mer i dybden på den typen problematikk. Samtidig er forskjellen mellom gutter og jenter stor også blant majoriteten. Er det de samme faktorene som gir utslag både hos majoritet og minoritet, eller er det helt forskjellige faktorer i deres livsverden som påvirker fullføring av videregående skole?

---

For å få en bredere forståelse av temaet, enten en fokuserte på kjønn eller ikke, kunne en kanskje få ved å følge en gruppe elever over tid i en kvantitativ undersøkelse i motsetning til kvalitative studie (Markussen, et al., 2008). På den måten kunne en følge motivasjonen i ulike faser og intervju de minoritetsspråklige elevene med jevne mellomrom. Slik kunne en følge både de som slutter og de som blir, og på den måten få nyttig kunnskap om motivasjonsfaktorene underveis.

De minoritetsspråklige elevenes livsverden er svært ulik alt etter hvilken kulturell bakgrunn de har. En ser også en stor forskjell i hvor mange som består alt etter hvordan en definerer minoritetsspråklige elever. Lødding opererer med tall der elever fra Øst-Europa er med i beregningen og noen tall der de ikke er med (Lødding, 2009). Det viser at det er forskjeller, og derfor kunne en mer etnografisk undersøkelse kunne vært spennende å følge. Er det spesielle språkgrupper som har større vansker med å lære det norske språket, eller er det andre ting ved noen kulturer som norsk skole har vanskeligheter med å passe inn?

I følge mine informanter fungerer ikke det alternative tilbudet noen får i norsk. Studier er kanskje gjort, men med ny læreplan og stadige endringer vil det være behov for videre forskning på dette temaet.

Det er viktig at de minoritetsspråklige elevenes livsverden blir gjenstand for fortsatt forskning med det for øye å tilpasse den videregående opplæringen best mulig. Vi må sikre at alle får den opplæringen de har krav på og at også de minoritetsspråklige elevenes kulturelle kapital blir verdsatt.

---

## Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg) [Lund]: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers : har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA.
- Befring, E., & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik : anföranden av Pierre Bourdieu*. Göteborg: Daidalos.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy elektronisk ressurs : bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England] Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag a/s.
- Engen, T.O. (2003). *Språkopplæring og identitetsdannelse Minoritets elever og språkopplæring* Valset: Oplandske bokforlag.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnalderendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement/elektronisk ressurs*. Oxford : Taylor & Francis.
- Havn, V., Finbak, L., Buland, T., & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy : rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1982). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kommunal- og regionaldep.. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (Vol. nr 49(2003-2004)): Departementet.
- Kulbrandstad, L. A., & Engen, T. O. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Sist lest 14.02. fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009* (Rev. utg.). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

- 
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge : organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte : Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K., & Tveit, A. (2009). *Matriell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen.
- Ryen, E., & Selj, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). [Oslo] ;: Cappelen akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet. (2002). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Departementet.
- UIB-magasinet. (1997). Nr. 2/97 -- Tema: Kulturforskning. Det besværlige begrepet. from <http://www.uib.no/elin/elpub/uibmag/2-97/kultur1.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Eksamen i norsk i andrespråk i vg. opplæring. Sist lest 14.02. fra [http://www.utoanningsdirektoratet.no/Artikler/\\_Eksamen/Eksamen-i-norsk-som-andresprak/](http://www.utoanningsdirektoratet.no/Artikler/_Eksamen/Eksamen-i-norsk-som-andresprak/)
- Vaage, S., & Thuen, H. (1989). *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserdadede gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: studentlitteratur.
- Øzerk, K. Z. (1992). *Om tospråklig utvikling : en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. [Haslum]: Oris.

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

Stephen Dobson  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Lærerskolealléen 1  
2418 ELVERUM

Vår dato: 24.08.2009

Vår ref: 22402 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.08.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22402	<i>Motivasjon og fullføring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Gro Løken</i>

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


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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gro Løken, Grundsetveien 30, 2406 ELVERUM

*Avdelingskontorer / District Offices.*

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

TROMSØ: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyre.swawa@svt.ntnu.no](mailto:kyre.swawa@svt.ntnu.no)

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

22402

Utvalget består av 15 minoritetsspråklige elever som er i ferd med å fullføre videregående skole.

Det gis skriftlig informasjon til ulike videregående skoler om de vil være behjelpelige med å videreformidle informasjon til elever. Elevene mottar informasjonsskriv med forespørsel om deltagelse i undersøkelsen. Revidert informasjonsskriv til skoler og til elever finnes tilfredsstillende.

For elevene under 18 år vil foreldrenes samtykke innhentes.

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (Høgskolen i Hedmark), at data kan lagres på privat PC.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i fremtidige publikasjoner.

Prosjektet skal avsluttes 15.12.2009. Da vil datamaterial og lydopptak slettes.

## Forespørsel til skolene vedr. undersøkelse

Frafall i videregående opplæring er mye debattert både i media og i skolefaglige kretser.

Jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring ved høyskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elever som fullfører videregående opplæring. Jeg er interessert i å finne ut hvilke erfaringer minoritetsspråklige elever har med norsk videregående skole og hva som motiverer dem til å fullføre.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 15-20 minoritetsspråklige elever fra ulike videregående skoler i Hedmark. Det er ønskelig å intervju elevene i skoletida eller umiddelbart etter skolens slutt. Det vil bli presisert for elevene at intervjuene ikke har noen sammenheng eller tilknytning til undervisningen eller skolen for øvrig.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste for godkjenning.

Opplysningene som kommer fram i undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. 15.12.09. Det gjelder både lydbåndopptak og datamateriell. Forskeren har taushetsplikt.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og informantene har anledning til å trekke seg underveis i undersøkelsen, uten nærmere begrunnelse, om de måtte ønske det.

Professor Stephen Dobson ved Høyskolen i Lillehammer, er veileder for prosjektet.

Jeg håper på et positivt svar slik at det er mulig å gjennomføre undersøkelsen.

Med hilsen

Gro Løken

E-mail: [gro.loken@hedped.no](mailto:gro.loken@hedped.no)

## Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i Tilpasset opplæring ved høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elever som fullfører videregående opplæring. Jeg er interessert i å finne ut hvilke erfaringer minoritetsspråklige elever har med norsk videregående skole og hva som bidrar til at de fullfører.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 15-20 personer i alderen 17-20 år. Intervjuet vil ta ca 30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene vil foregå i skoletida eller rett etter skoletid. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen for øvrig.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opplysninger slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009. Det gjelder både lydbåndopptak og alt datamateriell.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den med kontaktlæreren/læreren din så snart som mulig.

Er du under 18 år må også foresatte samtykke. Er det noe du lurer på kan du ringe meg på 95840765 eller sende en e-post til [gro.loken@hedped.no](mailto:gro.loken@hedped.no)

Veileder for oppgaven er professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Lillehammer. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper du vil ta deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen

Gro Løken, Grundsetveien 30, 2406 Elverum

**Samtykkeerklæring:** Jeg har mottatt informasjon om studien av minoritetsspråklige elever i videregående skole og ønsker å stille på intervju.

Signatur:

Mobil:

**For elever under 18 år:**

Foresattes signatur:



## **INTERVJUGUIDE**

### **KULTURELL BAKGRUNN/FAMILIE**

**Nasjonalitet:**

**Kjønn:**

**Hvor mange år har du bodd i Norge?**

**Hvor mange år gikk du på skole i hjemlandet ditt?**

**Er dette ditt 3. år i videregående?**

**Hvem bor du sammen med?**

**Føler du at det du kan fra din kultur blir brukt på skolen?**

### **SKOLEN**

**Hvor mange år har du gått på skole her i Norge?**

**Grunnskole f.o.m. hvilken klasse?**

**Har du karakterer fra grunnskolen?**

**Hvor fikk du informasjon om videregående skole?**

**Hva gjorde at du valgte det du gjorde?**

**Hvorfor går du akkurat på denne linja?**

**Føler du at du bestemte selv at du skulle gå her?**

**Føler du at det ble et riktig valg?**

---

**Hadde du valgt det samme hvis du skulle velge en gang til?**

**Hva liker du best ved å gå på skolen?**

**Hva liker du dårligst?**

**Har du fått noen spesiell hjelp i norsk skole i forhold til at du er minoritetsspråklig?**

**Hvis nei, har du savnet å få slik hjelp?**

**Er det noe eller noen som har bidratt ekstra til at du har fullført skolen?**

**(Ekstra hjelp/tilrettelegging, foreldre, venner, lærere)**

**Ev. på hvilken måte har dette eller disse bidratt?**

**Har du noen gang tenkt å slutte på skolen? Ev. hvorfor?**

**Trives du på skolen?**

**Synes foreldrene dine det er viktig at du fullfører skolen?**

**Tror du at du kommer til å bestå alle fag?**

**Hva tenker du at du gjør etter videregående skole?**

## **SPRÅKLIG KOMPETANSE**

**Hvor mange år har du lært norsk?**

**Hvordan har du lært det?**

**Har du hatt norsk 2?**

**Har du fulgt planen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?**

**Hvilket språk snakker du hjemme?**

**Har språket gjort det vanskelig for deg på skolen?**

---

**Kan du lese og skrive på morsmålet ditt nå?**

**VENNER/FRITID**

**Hva gjør du i friminuttene på skolen?**

**Snakker du norsk med noen på fritida di?**

**Er du sammen med norske ungdommer på fritida?**

**Er du med i noen organiserte fritidsaktiviteter?**

**Hva skal til for at du/dere skal fullføre videregående skole? Hvem kan ev. hjelpe dere med det?**