

Fra det kjente til det ukjente

En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn

Ragnhild Andreassen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i tilpasset opplæring, LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Innhold

FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG UNDERSØKELSE.....	11
1.3 OPPBYGGING OG INNHOLD	12
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	13
2.1 FRA DET KJENTE TIL DET UKJENTE	13
2.2 DIALOG	15
2.3 MUNTLLIG OG KOLLEKTIVISTISK KULTURBAKGRUNN	16
2.4 LÆRERSTYRT UNDERVISNING OG SAMPEDAGOGIKK.....	18
2.5 OPPSUMMERING OG REFLEKSJONER	22
3. PROFESJONSTEORI.....	23
3.1 PROFESJON OG FLERKULTURALITET	23
3.2 PROFESJON OG ANERKJENNELSE.....	24
3.3 PROFESJON OG MYNDIGGJØRING	25
3.4 OPPSUMMERING OG REFLEKSJONER	26
4. VITENSKAPSTEORI OG METODER	27
4.1 VITENSKAPSTEORI.....	27
4.2 METODER.....	28
4.3 FORSKNINGSDESIGN	29
4.4 UTVALG	30

4.5	EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	31
4.5.1	<i>Observasjon</i>	31
4.5.2	<i>Ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer</i>	33
4.6	EN KVANTITATIV TILNÆRMING	35
4.6.1	<i>Spørreundersøkelse</i>	35
4.7	VALIDITET, RELIABILITET OG AUTENTISITET	36
4.8	STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN.....	39
4.9	ETISKE OVERVEIELSER	40
4.10	FORSKERENS ROLLE	42
5.	ANALYSESTRATEGIER	43
5.1	ANALYSE AV KVALITATIVE DATA	43
5.1.1	<i>Meningsfortetting</i>	43
5.1.2	<i>Kategorisering</i>	45
5.1.3	<i>Kommentarer til dimensjoner og kategorier</i>	46
5.2	ANALYSE AV KVANTITATIVE DATA	47
6.	PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	49
6.1	FRA DET NÆRE OG KJENTE TIL DET FJERNE OG UKJENTE.....	49
6.1.1	<i>Drøfting</i>	54
6.2	HENSYN TIL MUNTLLIG KULTURBAKGRUNN OG BRUK AV DIALOG	55
6.2.1	<i>Drøfting</i>	58
6.3	LÆRERSTYRT UNDERVISNING.....	60
6.3.1	<i>Drøfting</i>	60
6.4	ANSVAR FOR EGEN LÆRING.....	61
6.4.1	<i>Drøfting</i>	62

6.5	TOSPRÅKLIG OPPLÆRING.....	63
6.5.1	<i>Drøfting</i>	64
6.6	KULTURRELATIVISME, ANERKJENNELSE OG MYNDIGGJØRING	64
6.7	SPØRREUNDERSØKELSENE	65
6.8	MÅLOPPNÅELSE	68
6.9	LÆRINGSBARRIERER	68
6.9.1	<i>Tidligere traumatiserende opplevelser</i>	68
6.9.2	<i>Fysiske helseproblemer</i>	69
6.9.3	<i>Manglende muligheter til å praktisere norsk utenfor undervisningen</i>	69
6.10	SAMMENFATTENDE DRØFTING	70
7.	KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER.....	73
	LITTERATURLISTE	75

VEDLEGG

Vedlegg 1	Intervjuguide: semistrukturerte intervjuer av deltakere
Vedlegg 2	Skriftlig spørreundersøkelse
Vedlegg 3	Resultater av skriftlig spørreundersøkelse
Vedlegg 4	Forespørsel om datainnsamling
Vedlegg 5	Informasjonsskriv om undersøkelsen, samtykkeerklæring til lærer
Vedlegg 6	Samtykkeerklæring deltakere
Vedlegg 7	Anmodningsbrev fra Høgskolen i Hedmark
Vedlegg 8	Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Antall ord: 24 000

Forord

Jeg har mange å takke i forbindelse med denne masteroppgaven.

En spesiell takk rettes til hovedveileder Thor Ola Engen og biveileder Joke Dewilde for utfordringer og tålmodighet. Dere er svært kunnskapsrike og grundige.

Takk til studieveileder Kari Nes og andre forelesere på MIT. Dere har lært meg mye.

Jeg vil også takke medstudenter, spesielt mine kollegaer Marianne Auestad og Regine Strand.

Takk til Anne, som lot meg observere undervisningen og som alltid hadde tid til en samtale. Uten deg hadde ikke denne oppgaven blitt til. Heller ikke uten deltakerne i klasse A, som åpenhjertig delte av sine erfaringer og vennligsinnet godtok min tilstedeværelse, hadde dette prosjektet vært mulig.

Takk til mine arbeidsgivere og kollegaer som lar meg være til nytte og utvikle meg i et transkulturelt miljø.

En varm takk til mamma, mitt pedagogiske idol, spesielt hva tilpasset opplæring angår. Da jeg begynte i voksenopplæringen, husker jeg du anbefalte meg å være en blanding av diktator og humorist. Det rådet fikk jeg god nytte av.

En kjærlig takk til Martin, Oskar og Selma. Takk for at dere har vært så overbærende, og for at dere tar meg for den jeg er.

Fredrikstad, 4. mai 2013

Ragnhild Andreassen

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler tilpasset opplæring for voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn. I oppgaven vektlegges tilpassing av undervisning med hensyn til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring hviler hovedsakelig på teoriene til Lev Vygotskys og Thor Ola Engen.

Problemstillingen for prosjektet lyder slik: *Hvordan kan en lærer i norsk for voksne innvandrere med liten formell skolebakgrunn tilpasse opplæringen ved å relatere den til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn?* Dette undersøkes ved hjelp av klasseromsobservasjon og intervjuer. Deltakerne vurderer også undervisningen gjennom en spørreundersøkelse. Datamaterialet analyseres og tolkes ut fra et hermeneutisk perspektiv, og spørreundersøkelsen bearbeides i tillegg kvantitativt.

Funnene fra feltarbeidet viser mange eksempler på hvordan arbeidsmåter og lærestoff tilpasses med hensyn til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Deltakernes vurderinger av undervisningen, lærerens holdninger og hennes relasjon til deltakerne, tyder på viktige anerkjennende og myndiggjørende aspekter i det pedagogiske arbeidet. Men deltakerne mangler anledninger til å praktisere norsk utenfor skolen. Andre læringsbarrierer er helseproblemer og tidligere traumatiserende opplevelser. Det anbefales blant annet å skape møteplasser hvor minoritetsspråklige kan snakke med majoritetsspråklige, slik at norskopplæringen ikke bare skjer inne i klasserommet. Dette anses også som en del av tilpasset opplæring, da mange er vant til å lære på andre måter enn ved skolepulten.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis deals with adapted adult education for second language learners with limited prior formal schooling. In the study emphasis is put on adaptation of education in relation to the students' sociocultural background. The sociocultural and constructivist perspective to learning is predominantly based upon the theories of Lev Vygotsky and Thor Ola Engen.

The problem to be addressed reads: *How can a teacher of Norwegian for adult immigrants with little prior formal schooling adapt the instruction by relating it to the students' sociocultural background?* This is inquired into through classroom observation and interviews. The students' also evaluate the instruction in a self-completion questionnaire. Data are analyzed and interpreted from a hermeneutic perspective, and additionally the self-completion questionnaire is analyzed quantitatively.

The findings from the fieldwork show several examples of how teaching methods and contents are adapted to the students' sociocultural backgrounds. The students' assessments, as well as the teacher's behavior towards and relation to the students, point to important recognizing and empowering aspects in the pedagogic work. However, the students lack opportunities to practice Norwegian outside the classroom. Other barriers to learning are health problems and prior traumatizing experiences. Among other things, it is recommended that meeting places are created where students may communicate with native speakers, so that education is not restricted to the classroom. Since many are accustomed to learning in other ways than by sitting behind a desk, this is regarded as an integral part of an adapted education.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Denne oppgaven handler om opplæring av minoritetsspråklige voksne. Språkferdigheter er nøkkelen til samfunnsdeltakelse, og norskopplæringen bør fungere best mulig.

Men prosjektet ”Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001” på oppdrag fra Kommunal- og regionaldepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet viste blant annet mye fravær, frafall og i mange tilfeller lav måloppnåelse til tross for høyt timeforbruk (Norberg, 1998, 2000, 2002; Rismark, 2000; Skaalvik, 2001, 2002; Steen-Olsen, 2000, 2001).

I perioden 1993-1996 ble det gjennomført en studie av voksne minoritetsspråklige som fikk opplæring i grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Ryen, 2010; Østberg, 2010). Denne viste at det oppsto mange misforståelser i undervisningen fordi lærere og deltakere manglet fellesspråk, at deltakere misforsto selve undervisningssituasjonen og målet med undervisningen, og at tospråklige lærere sjelden ble brukt. Dessuten visste lærerne lite om deltakernes forutsetninger og erfaringer, og det manglet referanserammer til noe som foregikk utenfor klasserommet (ibid.).

Utdanningsbakgrunn har forklaringskraft på hvem som består de avsluttende prøvene i norskopplæringen (Rambøll Management, 2009). Jo høyere utdanningsnivå, jo høyere andel består. Økt timetall gjør ikke nødvendigvis at flere består. Det anbefales å arbeide med å redusere fraværet, bedre læringsmiljøet, fokusere på spesielle utfordringer som noen språkgrupper har i å lære norsk når det gjelder tilrettelegging/metodebruk, oppfølging og kompetanseutvikling av lærerne (ibid.).

Det er fortsatt behov for forskning (Ryen, 2010), spesielt på sammenhengen mellom innholdet i norskopplæringen, pedagogikk og resultater (Østberg, 2010). I NOU 2010:7; Mangfold og mestring (Østberg, 2010), påpekes at opplæringen må tilrettelegges med hensyn til blant annet ulikheter i erfaringsbakgrunn og pedagogiske tradisjoner. Rapporten framhever betydningen av god kompetanse i norsk som andrespråk, flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse blant lærerne.

Mitt bidrag består i en klasseromsstudie med fokus på tilpasset opplæring for voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn.

Begrepet tilpasset opplæring er overordnet i denne oppgaven. I 1998 ble tilpasset opplæring lovfestet i Opplæringslova, § 1-3 (jf. § 1-5 av 20. juni 2008): ”Opplæringa skal tilpassast elevane og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”. Dette innebærer at tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i alle fag i norsk skole, både i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring (Henriksen, 2011). Ifølge Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2012), skal opplæringen i norsk ”bygge på prinsippet om tilpasset opplæring. Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkeltes behov og forutsetninger” (s. 7). Tilpasset opplæring kan redusere læringsbarrierer, lærevansker og behovet for spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Det finnes mange ulike definisjoner og forståelser av begrepet tilpasset opplæring. Ifølge Haug (2006) er kriteriene for tilpasset opplæring uklare og subjektive. Begrepet kan både oppfattes som inkludering og individualisering. Det kan knyttes til ulike opplæringsmodeller eller grupper av elever (ibid.). Bachmann og Haug (2006) etterlyser empirisk dokumentasjon på begrepet tilpasset opplæring, og hevder at det er behov for å undersøke på hvilket grunnlag lærerne i skolen forstår og praktiserer det. Jeg anser denne masteroppgaven som et lite bidrag til slik forskning.

Studien påvirkes av mine egne erfaringer. Inkludert i disse er ett års opphold i India med studier i utviklingsplanlegging og diverse feltarbeid, reiser i Asia og Mellom-Amerika, studier ved UiO i komparativ religion, sosialantropologi, folkloristikk, pedagogikk og norsk som andrespråk, samt utstrakt og langvarig kontakt med minoritetsspråklige i Norge. Erfaringene har formet mine holdninger i kulturell retning.

Siden jeg har undervist voksne minoritetsspråklige i ulike typer klasser og nivåer fra 1998, er voksenopplæringen et nærliggende felt å undersøke. For tiden fungerer jeg som karriere- og sosialpedagogisk veileder for samme gruppe. Som rådgiver får jeg innblikk i innvandrernes muligheter og utfordringer i prosessen med å integreres i Norge.

I ett år drev jeg inntakskontoret hvor alle nye deltakere blir intervjuet, kartlagt og henvist til riktig klasse. Differensieringssystemet som brukes her, kan klargjøre hvordan voksenopplæringen organiseres. Hver deltaker registreres og kartlegges ut fra utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring, framtidsplaner, lese- og skriveferdigheter på førstespråket og ferdighetsnivå i norsk. Læreplanen inneholder nivåbeskrivelser for henholdsvis A1, A2, B1 og B2. Disse nivåene er fastsatt i Det felles europeiske rammeverket for språk (Wold, 2011). Vedkommende vil også bli plassert på ”Spor” 1, 2 eller 3; en

pedagogisk tilrettelegging for å ivareta mangfoldet blant deltakerne. Spor 1, som har en tilleggsmodule for grunnleggende lese- og skriveopplæring, er tilrettelagt for deltakere med ingen eller liten skolegang. Deltakere som har lengre skolebakgrunn følger Spor 2 eller 3. Veiledende sluttmaal for Spor 1 er A2 eller B1 muntlig og A1 eller A2 skriftlig, for Spor 2 A2 eller B1 muntlig og A2 eller B1 skriftlig, og for Spor 3 B1 både muntlig og skriftlig. Deltakere med rettigheter kan få opptil 3000 gratis norsktimer.

Lærere som underviser på Spor 1 har verken majoritetsspråklige eller barn under 16 år i sine grupper. Likevel mener jeg kunnskapene de besitter kan være relevante for ordinær grunnopplæring hvor minoritetsspråklige er i mindretall. Mange har lang erfaring med å tilpasse undervisningen og lærestoffet til innvandrere, og innehar kunnskap om ulike kulturer og læremåter. For noen er det helt naturlig å relatere lærestoffet til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn for å møte deres livsverden og bygge videre på deres forutsetninger.

Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring, og Lev Vygotskys teorier har en helt sentral plass. Tilpasset opplæring blir da undervisning som åpner elevens *nærmeste utviklingszone* i samarbeid med en mer kompetent person, ved at det faglige nivået tilpasses i vanskelighetsgrad og knyttes til elevenes erfaringer og begrepsverden (Vygotsky, 2001b). Jeg opplever ikke at det skorter på undervisning som går *foran utviklingen* i voksenopplæringen, deltakerne får ofte nok utfordringer og nytt lærestoff. Ideelt sett skal også nivå-differensieringen forhindre at noen arbeider *utenfor* sin respektive utviklingszone. Det kan derimot være mer krevende å knytte lærestoffet til deltakernes bakgrunn, erfaringer og begrepsverden. Derfor vil jeg undersøke hvordan man kan utnytte deres språklige og kulturelle bakgrunn i undervisningen. Som Engen (2007) har formulert det:

Dersom det lærestoffet minoritetsspråklige elever blir eksponert for, i tillegg blir relatert til deres sosiokulturelle bakgrunn ... vil både det aktuelle og potensielle prestasjonsnivået bli hevet ytterligere et hakk. Jo mer minoritetsspråklige elevers erfaringer gjenspeiles i lærestoffet ... jo mer vil denne elevgruppa bli *motivert* til å yte en faglig innsats, og satt i stand til å gjøre seg nytte av *sine* sosiokulturelle erfaringer faglig. (s. 82; kursiv i originalen)

Det *aktuelle prestasjonsnivået* er det eksisterende utviklingsnivået som eleven mestrer selvstendig. Det *potensielle prestasjonsnivået* er det utviklingsnivået som eleven mestrer under medierende eller formidlende veiledning av lærer eller andre personer som har nådd et høyere prestasjonsnivå (Vygotsky, 2001a, 2001b).

Når lærestoffet relateres til en deltakers sosiokulturelle bakgrunn, knyttes det til noe som er kjent fra før, og samtidig signaliseres at den sosiokulturelle bakgrunnen har en verdi, også i

det nye samfunnet. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 2, er det flere teorier som støtter, belyser eller er relevante for mitt fokus. Men først vil jeg avklare problemstilling og forskningsspørsmål, samt gi en oversikt over innholdet i oppgaven.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og undersøkelse

Problemstillingen lyder slik:

Hvordan kan en lærer i norsk for voksne innvandrere med liten formell skolebakgrunn tilpasse opplæringen ved å relatere den til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn?

Jeg vil undersøke *en lærers* bestrebelser på å tilpasse opplæringen, for å studere hvordan slik tilpasning kan gjøres i praksis. Jeg har ikke til hensikt å måle effekten av opplæringen. Faget er *norsk for voksne innvandrere*, som beskrevet i Læreplanen (VOX, 2012). ”*Innvandrere med liten formell skolebakgrunn*” refererer til deltakere på Spor 1 som har grunnleggende lese- og skriveferdigheter. ”*Opplæringen*” viser både til innhold og metoder, men inkluderer også lærernes holdninger. Å *relatere opplæringen til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn* kan forutsette at læreren *tar hensyn til, utforsker* eller *utnytter* kunnskap om den *sosiokulturelle bakgrunnen*.

Svaret på *hvordan* kommer i form av diskusjoner om *hvorfor* opplæringen blir mer tilpasset av at lærestoffet relateres til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, men også som beskrivelser av hvordan det kan gjøres i praksis.

Underveis i feltarbeidet dukket det opp interessante funn. Siden jeg var opptatt av hvordan opplæringen kunne tilpasses *deltakerne*, følte jeg behov for å undersøke hva *de selv* mente om undervisningen. Videre var jeg, selv om jeg ikke skulle måle effekten av opplæringen, interessert i lærerens vurdering av måloppnåelsen. Dette var relevant for anbefalingene i kapittel 7, og fikk meg til å konstruere fire underordnede forskningsspørsmål, som beskrevet nedenfor.

Forskningsspørsmål

1. Hvordan viser det seg i praksis at en lærer tilpasser opplæringen ved å relatere den til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn?
2. Hva synes deltakerne selv om samme type opplæring?
3. Hvordan står disse funnene i forhold til lærerens opplevelse av deltakernes måloppnåelse?

4. Hvilke barrierer kan hemme deltakernes læring?

Forskningsspørsmål 1 besvares gjennom klasseromsobservasjon og ustrukturerte intervjuer av læreren. Forskningsspørsmål 2 besvares gjennom en skriftlig spørreundersøkelse utført i klassen. Forskningsspørsmål 3 besvares gjennom ustrukturerte intervjuer av læreren. Forskningsspørsmål 4 besvares gjennom semistrukturerte intervjuer av deltakere, samt skriftlig og muntlig spørreundersøkelse.

Forskningsspørsmål 1 og metodene som belyser det, er dominerende i undersøkelsen og denne oppgaven. Begge disse metodene ble brukt kvalitativt, og studien er hovedsakelig av kvalitativ art. De andre er perspektiverende og supplerende, samtidig som de har relevans for drøfting og anbefalinger. Dataene fra den skriftlige spørreundersøkelsen ble behandlet kvantitativt.

I tre faser fra september 2011 til februar 2013, undersøkte jeg opplæringen av en gruppe gjennomsnittlig bestående av 14 voksne norskinnlærere på et middels stort voksenopplæringscenter. De fleste var flyktninger, men noen var familiegjennforent med en flyktning. Læreren, heretter kalt Anne, hadde godkjent lærerutdanning og hadde selv valgt å undervise på Spor 1 på femte året.

1.3 Oppbygging og innhold

Kapittel 2 inneholder relevante teoretiske perspektiver. Et konstruktivistisk læringssyn ligger til grunn, og betydningen av å gå fra det kjente til det ukjente kommer i første rekke. På bakgrunn av dette diskuteres hvordan bruk av dialog, hensyn til en muntlig og kollektivistisk orientert kulturbakgrunn, lærerstyrt undervisning og sampeagogikk kan ha betydning i den tilpassede opplæringen. Kapittel 3 omhandler lærerprofesjonen i flerkulturelle klasserom med spesiell vekt på anerkjennelse og myndiggjøring. Kapittel 4 innledes med vitenskapsteori og gjør deretter rede for valg og bruk av metoder, utvalg, validitet, reliabilitet og autentisitet, sterke og svake sider ved undersøkelsen, etiske overveielser, samt forskerens rolle. Kapittel 5 viser analysestrategier for bearbeidelse av kvalitative og kvantitative data. Datamaterialet presenteres, tolkes og drøftes i kapittel 6. Kapittel 7 består av konklusjoner og anbefalinger.

2. Teoretiske perspektiver

Tilpasset opplæring kan skape trivsel, mestringsfølelse og tilhørighetsfølelse, men også gjøre innlæringen mer effektiv og øke mulighetene for læring. Engen (2010, s. 52, kursiv i originalen) hevder at: ”Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, ...*”.

Tilpasning av opplæringen med hensyn til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn innebærer tilpasset lærestoff, men også tilpassede undervisnings- og arbeidsmåter. Nøkkelen til tilpasset opplæring ligger i en balansegang mellom individ- og fellesskapsorientering (Dysthe, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2011). Et bredt perspektiv på tilpasset opplæring vektlegger både inkludering og sosial deltakelse for alle elever, fokus på kollektive tilnærminger og samarbeid i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning, samt struktur og tydelighet (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Nedenfor diskuteres prinsippet med å gå fra kjent til ukjent. Deretter belyses dialogens betydning, muntlig og kollektivistisk kulturbakgrunn, lærerstyrt undervisning og sampedagogikk.

2.1 Fra det kjente til det ukjente

Dette underkapittelet omhandler ulike måter lærere kan trekke veksler på det som allerede er kjent for deltakerne, når de skal lære seg noe nytt og ukjent. Først følger noen prinsipielle argumenter i tråd med et sosiokulturelt læringssyn, deretter vises det til mer praktiske eksempler.

Engen (1989) hevder i *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning* at ”[p]rinsippet om å gå fra det nære til det fjerne, og fra det kjente til det ukjente [ikke] skulle ... trenge nærmere begrunnelse” (s. 342). Det kjente og det ukjente kan ikke behandles atskilt, men må være til stede samtidig, slik at direkte kultursammenlikning blir mulig. Stikkord for en kulturanalyse er Her og Nå, stilt opp mot Før og Der (ibid.). Kultursammenlikning i andrespråksopplæringen blir snudd på hodet. Læreren må forklare det fremmede Her og Nå ved å relatere det til det kjente Før og Der. Dette er krevende, kanskje spesielt å leve seg inn i

hvordan det er å være voksen uten å ha gått noe særlig på skolen, muligens uten å ha *lært å lære*.

Å ta utgangspunkt i noe kjent, nært, enkelt eller konkret ved presentasjon av noe ukjent, fjernt, komplekst eller abstrakt lærestoff, er et gammelt og velbrukt pedagogisk prinsipp. Allerede Comenius (1592-1670) vektla dette i *Didacta Magna* (Aasen, 2004).

I et konstruktivistisk læringssyn er det helt grunnleggende at skolen tar hensyn til og bruker elevens forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper som viktige ressurser for ny læring og kunnskapskonstruksjon (Selj & Ryen, 2008). Læreren må ha et visst innblikk i elevens erfaringsbakgrunn og forkunnskaper og knytte det nye lærestoffet til det eleven allerede vet. Dette er faktisk selve forutsetningen for å forstå, se sammenhenger og danne mening ut fra det man møter i opplæringen (ibid.).

Vygotskys (2001a) lære om *den nærmeste utviklingssone* (også kalt *den proksimale sone*) og *stillasbygging* (*scaffolding*), hviler på prinsippet med å gå fra det kjente til det ukjente. For i det hele tatt å finne og åpne den nærmeste utviklingssonen og dermed kunne tilby konstruktive stillas for videre læring, må læreren kjenne til hva som mestres og vites fra før. Elevenes forforståelse og forkunnskaper må utforskes og utnyttes i undervisningen. Vygotsky begrenset ikke sine teorier til barn og unge; han sendte Alexander Luria til Usbekistan for å prøve ut de teoretiske prinsippene blant voksne (Lantolf & Poehner, 2008).

I moderne andragogikk (voksenpedagogikk) framheves også betydningen av å knytte lærestoffet til deltakernes erfaringer og virkelighet (Knowles, 1990). Det faglige innholdet må preges av deltakernes subjektive oppfatninger, deres erfaringer, problemer, framtidsperspektiver og formuleringer (Illeris, 2003).

James Banks (2009, s. 15), som har utviklet en modell med fem dimensjoner i flerkulturell opplæring, kaller den første dimensjonen for "content integration", noe som betegner at en lærer bruker eksempler og innholdselementer fra ulike kulturer i undervisningen.

Deltakernes erfaringer kan brukes ved å snakke om hjemmet, hjemlandet, reiser, TV, religion, familieritualer, anekdoter, prestasjoner og forestillinger (Datta, 2000). Innlærerne kan presentere temaer forbundet med sitt språk, kultur eller opprinnelsesland for å bruke personlige og tidligere erfaringer som informasjonskilde (Ministry of Education, 2005). Skolen skal medvirke til at alle både får *identitetsbekreftelse* og *perspektivutvidelse* (Hauge, 2007). Læreren må bygge på deltakernes kunnskaper og erfaringer slik at deltakerne kjenner seg igjen, samtidig som de lærer noe nytt.

I tråd med dette er også bruken av deltakernes førstespråk som en ressurs i opplæringen. Tospråklige lærere anbefales som støtte i undervisningen (Benseman, 2012; VOX, 2012, 2013), og bruk av morsmålsstøtte er økende i voksenopplæringen i skrivende stund. Men også ved *mangel* på tospråklig lærer, kan førstespråkene trekkes veksler på.

Andrespråklæreren kan bruke sin kunnskap *om* ulike morsmål. For eksempel er det nyttig å vite forskjellen på *analytiske språk* hvor ordene ikke bøyes, og *syntetiske språk* hvor ordene forandres etter hvilken funksjon de har (Selj & Ryen, 2008). Læreren kan slå opp ord for deltakere som ikke har lært seg å bruke ordbok. Mangelen på felles språk framtvinger ofte automatisk referanser til førstespråkene. Videre kan tospråklige bøker med samme historie eller informasjon på to språk, øke leselyst og synliggjøre verdien av førstespråket (Edwards, 2009; Ministry of Education, 2005; Schechter & Cummins, 2003). De beste tospråklige bøkene er ofte skrevet fra et minoritetsperspektiv og oversatt til majoritetsspråket, ikke omvendt (Blackledge, 2000). Bøker, filmer og musikk på fra Det flerspråklige bibliotek, kan brukes på ulike måter. Plansjer med deltakerskrevne førstespråkstekster kan henges på veggene (Kenner, 2004). Deltakere med samme språkbakgrunn kan gis anledninger til å samarbeide (Benseman, 2012).

Kunnskap, ideer og følelser flyter lettere mellom hjemmesfærene og skolen og på tvers av språk, dersom førstespråkene ønskes velkommen i skolen (Cummins, et al., 2005). Dette fremmer i så fall integrering. Det gjelder trolig også dialogen; temaet for neste underkapittel.

2.2 Dialog¹

I dette underkapittelet belyses verdien av dialog mellom lærer og deltakere. Det forklares hvordan dialogen både har didaktisk og brobyggende funksjon.

Deltakernes forkunnskaper utgjør som beskrevet i 2.1 verdifulle utgangspunkt for læring. Dialogen er et redskap læreren kan bruke for å få tilgang til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, familiesituasjon, erfaringer, migrasjonshistorie, etc. Dialogene kan foregå i klasserommet, i pauser og ved regelmessige deltakersamtaler med tolk. Regelmessige samtaler med hver enkelt deltaker kan dessuten bedre skolehverdagen (Limstrand & Sjøbakken, 2004).

¹ Vygotsky bruker begrepet *samarbeid*, som er videre.

Men det er flere fordeler med å la *undervisningen* preges av dialog. I tråd med et konstruktivistisk læringssyn, argumenterer Martin Nystrand (1991a, 1991b) for *sosial-interaktiv* undervisning framfor *presenterende undervisning*. Sosial-interaktiv undervisning kjennetegnes av samtale og omforming av kunnskap, mens presenterende undervisning preges av *høring* og formidling av kunnskap. Dialog er den normale diskursformen i førstnevnte undervisningsform, mens *monolog* er normalen i sistnevnte. I en sosial-interaktiv undervisning inkluderes elevens tolkninger og personlige erfaringer som kilde til verdsett kunnskap. Nystrand anbefaler *autentiske åpne spørsmål*, at læreren bygger videre på elevens bidrag i samtalen (uptake) og undervisningen.

Klasseromsdialogen behøver ikke utvikle diskurser i *samfunnet* (Bereiter, 1994), bare resultere i nye forståelser *blant deltakerne*, som oppfattes som bedre enn de tidligere forståelsene. I en kunnskapsbyggende dialog bidrar deltakerne kreativt i samarbeidet om å skape meningsstrukturer ved at de snakker og responderer på det som blir sagt (Wells, 2000).

Dialogen bygger bro mellom mennesker og muliggjør kommunikasjon, kontakt og samarbeid på tvers av forståelsesmessige barrierer (Skrefsrud, 2012). En trygg forbindelse opprettes til den andre siden, så vi kan utforske den og inntre nye områder. Jeg vil understreke at trafikken over en bro vanligvis går begge veier. Læreren får tilgang til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, og deltakerne får tilgang til kunnskap om læreren og Norge.

Dialog og sosial-interaktiv undervisning har altså stor betydning. De to påfølgende underkapitlene belyser dette videre. Førstkommende underkapittel vil vise at det på Spor 1 kan være ekstra stor grunn til å ivareta dialogen.

2.3 Muntlig og kollektivistisk kulturbakgrunn

Oppfatninger av og erfaringer med hvordan det er best å lære varierer både mellom individer og kulturer. En Koranskoleelev har antakeligvis andre vaner enn en Montessorriskelev. Oppfatningene varierer også etter lengden på skolebakgrunnen.

Noen anser læringspreferanser som konstitusjonelt eller genetisk betinget (Dunn, Griggs, Buli-Holmberg, & Guldahl, 2004), mens andre (meg selv medregnet) mener man kan videreutvikle og lære seg å bruke flere læringsstiler (Andreassen, 2006). Uansett kan det trolig være nyttig å la deltakere som prefererer håndarbeid framfor tradisjonelt skolearbeid, bruke

taktile og kinestetiske læringsstiler i opplæringen. Også slik kan undervisningen ta utgangspunkt i det nære og konkrete, på vei mot noe fjernt og abstrakt.

En del minoritetsspråklige preges av kulturer basert på mer *mundlig* overlevering av informasjon enn det norske informasjonssamfunnet. Her vil det være et kontinuum; fra analfabeter til individer som baserer seg på skriftlighet både for å orientere seg i livet og for å lære. Vi kan ikke generalisere ut fra opprinnelses- eller transittland, for i de fleste land finnes folk langs hele kontinuumet. Men det kan være fruktbart å tenke over hva det innebærer at noen er lite vant til å bruke skriftspråket i opplæringssituasjoner. Tenfjord og Hagen (1999) gir en karakteristik, selv om det ikke *må* være slik:

- a) De har utviklet strategier for å lære gjennom samhandling og samtale
- b) De har oppøvet evnen til å huske uten å bruke skrift
- c) De har kanskje lært andre språk uten skrift
- d) De er vant til å formidle egne kunnskaper og erfaringer til andre muntlig
- e) De ser ikke på skriftspråket som et naturlig redskap til å skaffe seg informasjon og lære noe nytt
- f) De er ikke vant til å skrive eller notere for å huske ting og for å slå opp i det senere
- g) De leser ikke aviser og lignende for å få informasjon om samfunnet rundt seg, men bruker ofte TV som informasjonskilde
- h) De kan ikke gjøre seg nytte av skriftlige oppgaver for å ”drille inn” ord og uttrykk osv. (s. 230-231)

Når vi snakker får vi umiddelbar respons på budskapet; det er en her-og-nå-situasjon, og vi får hjelp av samtalepartner, kroppsspråk og omgivelser (ibid.). Muntlig kommunikasjon tilbyr således mer kontekstuell støtte enn skriftlig, og det regnes som en kjensgjerning at deltakere på Spor 1 har behov for mye slik støtte. Allerede i 1930-årene mente Vygotsky og Luria å finne at evnen til abstraksjon og kategorisering økte med utdanningsnivå (Vygotsky, 2001a). De lavt- eller uskolerte var mer preget av praktisk, situasjonspreget virksomhet. Nyere forskning viser at de har vanskelig for å nyttiggjøre seg formell undervisning dersom denne forutsetter slike evner som normalt læres på skolen (Benseman, 2012; Bigelow & Schwarz, 2010).

Tross faren for stereotypisering, har man funnet det nyttig å beskrive ulikheter mellom individualistiske og mer kollektivt orienterte kulturer (Hundeide, 2003; Skytte & Kjærum, 2008). I kollektivistisk orienterte kulturer er verdier som lydighet, respekt, samhold og lojalitet ofte viktigere enn initiativ, selvstendighet, kreativitet og kritisk tenkning; egenskaper som tidvis er forutsetninger for autonomi og myndighet i individualistisk orienterte kulturer. Dette påvirker også beredskap til å ta selvstendige valg mot å oppnå mer av det man ønsker seg i livet (Skytte & Kjærum, 2008).

Klassefelleskapsfølelse kan være viktig for en såkalt kollektivistisk anlagt person, og læreren kan nyttiggjøre kollektivistisk orientering i gruppearbeid og prosjektarbeid. Mangel på selvhedelse, selvstendighet og initiativ, samt en passiv heller enn en aktiv utforskende holdning, kan anses som kulturelt tillærte egenskaper framfor mangler hos individet. Kulturelle avvik må ikke oppfattes som patologi eller sviktende kompetanse (Hundeide, 2003).

Det kan altså være gode grunner til å ivareta og utnytte dialog og samarbeidslæring i bestrebelsene mot å tilpasse Spor 1-opplæringen.

2.4 Lærerstyrt undervisning og sampedagogikk

I dette underkapittelet diskuteres samarbeidslæring eller sampedagogikk videre, men først belyses verdien av lærerstyrt og klasseledelse.

Lærerstyrt tavleundervisning eller *frontalundervisning* som Bachmann og Haug (2006) kaller det, oppfattes ofte som tradisjonell motsetning til moderne eller *progressive* undervisningsmetoder. Og begrensningene ved frontalundervisning kan være betydningsfulle, spesielt dersom bruken medfører en passivisert elevrolle. Lærerstyrt undervisning anses gjerne som motsetning til elevaktiv undervisning. Det er også en vanlig forestilling at jo mer individualisert undervisningen er, desto bedre er den tilpasset elevene, for eksempel ved bruk av arbeidsplaner, arbeidstimer, læringsstiler, stegark, mappevurdering, stasjonsundervisning, organisatorisk differensiering, nivå-differensiering og segregering (Nordahl & Hausstätter, 2009).

For mye deltakeransvar og altfor individualiserte undervisningsformer hvor lærerrollen reduseres til en veilederfunksjon, kan imidlertid medføre ulemper (Klette, 2007). Man risikerer at de som ikke har så stor evne til å planlegge, organisere og regulere sitt eget læringsarbeid, overlates til å *forvalte sin egen ulykke*, noe som forsterker individuelle lærevansker/læringsbarrierer. Voksne har et grunnleggende behov for å behandles som selvstyrte og ansvarlige (Illeris, 2003; Knowles, 1980), men mange er ikke forberedt på selvstyrthet i en formell opplæringssituasjon (Benseman, 2012; Knowles, 1990; Skaalvik, 2004). *Behovet* for selvstyrthet samsvarer ikke nødvendigvis med *faktisk* selvstyring i læringssituasjoner (Knowles, 1990; Skaalvik, 2004). Mange deltakere har dessuten begrenset

erfaring med å strukturere egen læring fordi de er vant til autoritær lærerstyring fra hjemlandet og (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Skaalvik, 2004).

Videoobservasjoner av lærerstyrt undervisning viser at elever ikke *må* bli passiviserte av plenumsundervisning, og læreren ikke nødvendigvis har ordet to tredjedeler av tiden eller dominerer all interaksjon (Sahlström, 2012). Deltakerinnflytelse kan sameksistere med tydelig klasseledelse. Plenumsundervisningen kan også oppfattes som en dialog mellom læreren og klassen, selv om forholdet er asymmetrisk. Dette er et viktig poeng, dersom læring forstås som et sosialt-interaktivt fenomen.

Thomas Nordahl et al. (2012) definerer klasseledelse som lærerens ledelse av undervisning og elevfellesskap, lærerens evne til å skape et positivt arbeidsmiljø, til å etablere og bevare arbeidsro, samt motivere elevene til arbeidsinnsats. Slik ledelse framstår i internasjonal forskning som viktig for læringsutbyttet for alle elever, spesielt for de som ofte opplever læringsbarrierer. Praktisk klasseledelse viser seg ved en hyggelig oppstart av timen og entydige faglige mål som formidles til deltakerne, gjerne ved at det skrives opp punkter på tavla. Oppstarten av timen bør være kollektiv, med tydelige beskjeder og instruksjoner. Forutsigbar gjenkjennbarhet i undervisningen er fordelsaktig, og svært relevant for minoritetsspråklige som ikke er vant til den norske skolesituasjonen. Den dyktige klasseleder sjekker deltakernes forståelse og gir tilbakemeldinger, ros og oppmuntring. Det er læreren som avslutter timene, gjerne med oppsummering og repetisjon (ibid.).

Læringsstrategier handler om strategisk oppmerksomhet om egne læringsprosesser (Elstad & Turmo, 2006). Det innebærer å sette seg mål, skjerpe oppmerksomheten mot det man kan klare å gjennomføre og å vurdere egne resultater på en systematisk måte. Men at dette *må læres*, beskrives eksplisitt i Læreplanen (2012):

For at læreplanmålene skal kunne nås, må deltakeren få hjelp til å utvikle bevisste læringsstrategier. Dette innebærer blant annet å lære seg å planlegge, overskue og evaluere læringsprosessen for på denne måten å kunne styre egen læring. Læreren må være både ekspert, veileder og formidler (s. 7).

Slike ferdigheter, slik bevissthet om eller ansvar for egen læring, må ikke forventes på et for tidlig tidspunkt før deltakerne har fått nok trening. Også voksne må gradvis *lære* seg selvstyring (Beyer, 1997; Pratt, 1988; Smith, 1983). Dette krever avklaring av mål og ambisjoner (Skaalvik, 2004). Man kan ikke ta ansvar for læreprosessen hvis man ikke vet hva

slags prosess man er inne i eller hva målet er. Læreren kan derimot lett tro at alle har denne oversikten.

Klassen, elevkollektivet – og spesielt lærerens systematiske anvendelse av *klassemøter*, er viktig for elevenes læring (Klette, 2007). Presset og motivasjonsgrunnlaget i gruppebaserte, kollektive og lærerstyrte arbeidsformer kan gi underytende, ukonsentrerte eller urolige elever mer utbytte av undervisningen (ibid.). Dette har antakeligvis relevans for kollektivistisk orienterte deltakere som tillegger gruppens mål, behov, oppfatninger og verdier større betydning enn individets, som prioriterer gruppegjensidighet og relasjonsorienterte verdier framfor selvstendighet og selvhevdelse (Hundeide, 2003).

Min erfaring som lærer er at mange minoritetsspråklige fra samfunn med autoritære former for (primær- og) sekundærsosialisering forbinder ”ordentlig skole” med et sted der man synes boka, tavla og læreren er viktig. De kan bli motivert av arbeidsoppgaver som norske lærere kanskje opplever som gammeldagse og unyttige, for eksempel diktat (Benseman, 2012). Siden motivasjon har stor betydning for læring og for å overkomme lærevansker og læringsbarrierer, kan det være fruktbart å imøtekomme noen av deltakernes forventninger til skolen. Dette henger også sammen med viktigheten av å tilpasse undervisningen til elevenes for forståelse og å assistere elevene innenfor den nærmeste utviklingszone (jf. Vygotsky, 2001a). Rendyrket tradisjonell klasseundervisning har blitt kritisert for ikke å ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger (Engelsen, 1997). Men et slikt hensyn er kanskje mulig i en mindre ”rendyrket” form? Og kanskje i enda større grad når det bare er 12-15 deltakere i klasserommet, slik tilfellet ofte er på Spor 1 i voksenopplæringen?

Kristoffersen (2007) knytter Vygotskys teori om læring og utvikling til lærerstyrt undervisning og hevder at sistnevnte bidrar til å trekke utviklingen framover. Det er imidlertid ikke snakk om forelesningsundervisning. Det er som beskrevet i 2.4 stor forskjell mellom presenterende undervisning og sosial-interaktiv undervisning (Nystrand & Gamoran, 1991a, 1991b). ”Formålet [med en sosial-interaktiv undervisning] er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap, for eksempel ved at det nye knyttes til det eleven vet og kan fra før, og ved at det nye stoffet blir belyst gjennom andre elevers måte å oppfatte det på” (Dysthe, 2007, s. 52).

I kulturer hvor lydighet og respekt for autoriteter vektlegges, kan læring oppfattes å skje ved passiv *overføring* av kunnskap fra lærer til elev, og elevens oppgaver blir å lytte og å huske

(Brooker, 2003). Undervisningstradisjonen i noen land kjennetegnes dermed trolig av *formidlingspedagogikk* eller *forelesningspedagogikk*. Det å vise forståelse for slike forventninger til undervisningen, læreren og læreprosessen, samt å la dem prege undervisningen i noen grad, har muligens nytteverdi når det gjelder å skape motivasjon for læringsarbeidet. Men ”lydige” deltakere bør utfordres til å tenke kritisk og sette spørsmålsteget ved det ovenfra gitte. Hvis man ikke tar slike kulturelle forskjeller i betraktning, kan et ”underdanighetsideal” lett bli en læringsbarriere i norsk skole og samfunn, hvor nettopp egenskaper som initiativ, kreativitet, spontanitet og kritisk tenkning anses som verdifulle.

Representanter for ulike kulturer og sosioøkonomiske klasser kan ha varierende meninger om hvilke personlige karaktertrekk som bør verdsettes, og slike oppfatninger kan ses på som del av det Bourdieu kalte *habitus* (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Nice, 1990; Thomas & Loxley, 2007).

Men av etiske årsaker, og fordi det finnes store variasjoner innenfor alle folkegrupper, må vi være forsiktige med å generalisere eller stereotypisere. Dette begrunnes ytterligere i 3.1. Hvis vi vektlegger mangler eller betrakter visse grupper som depriverte, blir ikke slike refleksjoner konstruktive (Gitz-Johansen, 2006).

Jeg ser ingen motsetning mellom lærerstyring og progressiv pedagogikk. Som antydnet kan man utnytte en kollektivistisk orientering i samarbeid. Framgang innenfor den nærmeste utviklingszone kan skje gjennom fruktbart samarbeid, og i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er læring et sosialt fenomen (Vygotsky, 2001a). Språkkinnlærere kan også lære i grupper, fordi de har ulik kunnskap og kan støtte hverandre på forskjellige områder (Lindberg & Skeppstedt, 2000). Øzerk (2004) har fremhevet betydningen av samvirke- og samarbeidsbasert opplæring i John Deweys ånd i undervisningen av minoritetsspråklige. Samvirkebasert læring kjennetegnes av at flere elever jobber sammen mot et mål. Denne læringsformen er basert på fellesskapstenkning og innebærer en positiv gjensidig avhengighet; alle har felles skjebne og ingen anses å lykkes med mindre alle i gruppen gjør det. Samvirkebasert opplæring gir bedre læringsresultater for minoritetsspråklige enn konkurransebasert og individualistisk opplæring, hvis gruppen belønnes kollektivt samtidig som individet ikke blir oversett. Elever som hemmes av læringsbarrierer trekkes opp av mer kompetente elever i gruppen, men faglig sterke elever drar også nytte av en slik opplæring (ibid.).

Lærerne i flerkulturelle klasserom kan altså både ha nytte av lærerstyring og sampedagogikk. God klasseledelse og samarbeidslæring utelukker ikke hverandre, men utøves samtidig.

2.5 Oppsummering og refleksjoner

Dette kapittelet har belyst verdien av å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer og kunnskaper. Hvis vi derimot *ikke* gjør det, får ikke deltakerne hjelp til å benytte sin referanseramme, de kan få problemer med å forstå poenget, og bli utrygge i situasjonen (Hauge, 2007). Jeg har også diskutert tilpasninger med hensyn til en muntlig og kollektivistisk kulturbakgrunn. Dette kan fordre dialogisk undervisning og en bevisst balanse mellom lærerstyrt undervisning og sampedagogikk. Brukt på en konstruktiv måte, kan dette antakeligvis få deltakerne til å føle seg mindre fremmedgjort på skolen.

I tillegg til systematisk opplæring, er det gunstig å praktisere språket *utenfor* undervisningen (Benseman, 2012). Mengden eksponering for målspråket² korrelerer positivt med graden av språkbeherskning (Viberg, 1987). Samtalepartnere på høyere språkferdighetsnivå kan også fungere som *mer kompetente andre* og trekke utviklingen framover, jf. Vygotsky (2001b).

Men læreren kan øke læringsutbyttet av opplæringen ved å tilpasse den. Det forutsetter antakeligvis at hun viser oppriktig interesse for deltakerne og deres sosiokulturelle bakgrunn og situasjon, og ikke betrakter dem som depriverte. En slik tilnærming harmonerer blant annet med Gitz-Johansens (2006) forståelse av en flerkulturell pedagogisk holdning. Selv om avstanden mellom lærernes forventninger og det deltakerne faktisk leverer kan være stor, betyr ikke det at deltakerne ikke har med seg noe (Freeman & Freeman, 2002). De besitter ressurser i form av språk, kultur og erfaringer; et sterkt grunnlag å bygge ny kunnskap på. De gode lærerne bruker nettopp dette grunnlaget. Slik kan skolen anerkjenne det Bourdieu kalte elevenes kulturelle og sosiale kapital (Hoëm, 2010). Optimale betingelser for instrumentell læring kan bygge på anerkjennelse vist som hensyn til sosiokulturell bakgrunn (Engen, 2010).

De teoretiske perspektivene som har størst betydning for analysen av materialet, er de som omhandler prinsippet med å gå fra det kjente til det ukjente, hensynet til muntlig kulturbakgrunn og bruk av dialog, lærerstyring og ansvar for egen læring.

I neste kapittel diskuteres lærerprofesjonen med tanke på flerkulturalitet, med spesiell vekt på anerkjennelse og myndiggjøring.

² *Målspråk* er språk på nivå med innfødt språkbruk. *Mellomspråket* er språket i utvikling mot målspråket.

3. Profesjonsteori

Dette kapitlet inneholder noen profesjonsteoretiske betraktninger. Først reflekteres det rundt kultur og kulturell forskjellighet, samt tilnærminger og holdninger til dette. Deretter diskuteres lærerprofesjonen med hensyn til anerkjennelse og myndiggjøring.

3.1 Profesjon og flerkulturalitet

En del av den sosiokulturelle bakgrunnen er åpenbart *kultur*. Dette underkapitlet omhandler sentrale begreper knyttet til profesjonsutøvelse i flerkulturelle klasserom.

Gule (2008) forstår kultur som en sammenkobling av tre elementer: a) oppfatninger om verden, verdier og normer, b) holdninger, handlinger og praksiser og c) materielle manifestasjoner. Man kan også velge en pragmatisk og relasjonsorientert definisjon av kultur: ”... det som gjør kommunikasjon mulig” (Eriksen & Sørheim, 2003). En kultur utgjør en helhet, men det er viktig å se mangfoldet innenfor hver kultur. I Læreplanen (VOX, 2012) vektlegges forskjeller på bakgrunn av omfanget av tidligere skolebakgrunn, men kvaliteten på denne har også betydning. Slik kulturell forskjellighet kunne også blitt analysert ut fra Basil Bernsteins kodeteori, hvor en kode er et regulerende prinsipp vi tilegner oss ubevisst, men som er med på å bestemme våre oppfatninger om virkeligheten; både oppfatninger om hvem vi er, hva som skjer rundt oss, og dermed vårt forhold til andre (i Riksaasen, 2007). Et annet begrep som har blitt brukt for å beskrive et sett ideer om verden som vi i utgangspunktet tar for gitt, men som gjennomsyrrer følelser, oppførsel og handlinger, er *habitus* (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Nice, 1990; Thomas & Loxley, 2007).

Slik jeg ser det, varierer koder og habitus innenfor én og samme kultur. Vi bør ikke generalisere eller bygge våre oppfatninger på *essensialisme*; en forestilling om en fast eller uforanderlig sannhet om en kultur (Gule, 2008). Både deltakere og lærere i et flerkulturelt klasserom utvikler seg og sitt forhold til egen kultur gjennom å møte de andre. Skrefsrud (2012) mener betegnelsen *transkulturalitet* fanger inn noe som kan overses i en konvensjonell kulturforståelse; nemlig at kulturer er dynamiske og hybride, snarere enn homogene og distinkte. Men individets selvforståelse er likevel avhengig av kulturforankringen (Gule, 2008), og dette må profesjonsutøvere ta hensyn til. Et innenfra-perspektiv bør etterstrebes, men en rendyrket kulturrelativisme anbefales ikke, for da kan menneskerettsstridige

kulturaspekter rettferdiggjøres. Profesjonsutøvelse i flerkulturelle klasserom krever både evnen til å *forstå* kulturell forskjellighet og evnen til å bedømme dens *relevans* (ibid.).

”Om man skal ta hensyn til klienters kulturelle tilhørighet, *hva* er det da det skal tas hensyn til, og på *hvilken måte?*” (ibid., s. 233). I tillegg til sine kunnskaper, må læreren bruke *skjønn* for å avgjøre hvilke hensyn som skal tas og hvordan. Skjønn styres av konteksten, samt normer og verdier hos utøveren (Grimen, 2004).

Denne oppgaven gir noen svar på spørsmålet ovenfor når det gjelder opplæring på Spor 1. Svarene er langt fra uttømmende, snarere illustrerende eksempler.

3.2 Profesjon og anerkjennelse

I Norge har vi en lang tradisjon med fokus på avvik, deprivasjon og diagnose. I kontrast til dette står nyere tids påvirkning fra blant andre An-Magritt Hauge (Hauge, 2007), Joron Pihl (2010) og Gitz-Johansen (2006), som i stedet har vektlagt et berikelsesperspektiv og et fokus på minoritetsspråkliges *ressurser*. Jeg mener ressursperspektivet harmonerer med Vygotskys fokus på *mulighetene* for læring. Han mente at mange var altfor opptatt av å teste hva elevene *kunne*, altså finne ut hvilket utviklingsnivå de befant seg på, i stedet for mulighetene for framtidig læring (Vygotsky, 2001a; Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

Begrepet anerkjennelse handler om å sikre universelle sosiale rettigheter samtidig som man ser og aksepterer ulikhet (Pettersen & Simonsen, 2010), jf. 3.1. ”Utviklingen av et mer heterogent samfunn, det vil si et samfunn der befolkningen er ulike på nye og ukjente måter, utfordrer den profesjonelles forståelse av hva kravet om anerkjennelse innebærer” (ibid., s. 14).

Deltakerne i norskopplæringen bør kunne forvente å bli sett og anerkjent av læreren; mange innvandreres eneste majoritetsspråklige sosiale kontakt. Mange voksne som av ulike grunner migrerer, tvinges til å rekonstruere identitet og selvbilde. Statusen i hjemlandet kan ikke uten videre overføres til Norge. Degradering av status kan bety krenkelse (Pettersen & Simonsen, 2010). Det er dessuten overrepresentasjon av visse fysiske og mentale helseproblemer blant flyktninger (Helsedirektoratet, 2010), med rundt 30 % traumatiserte (Bie & Skadhauge, 2005; Fosse & Dersyd, 2007; Skaaland, 2010). Læreren kan ikke kompensere for tapet av status eller behandle posttraumatisk stress, men hjelpe deltakerne med å identifisere og utnytte

ressurser som likevel kan ha verdi for fellesskapet. Profesjonsutøverens holdninger til personen kan således ha stor innflytelse i rekonstruksjonen.

I forbindelse med anerkjennelse nevnes ofte betydningen av *å bli sett* (Pettersen & Simonsen, 2010). Jeg antar at når læreren *ser* deltakerens sosiokulturelle bakgrunn, så *ser* hun lettere personen.

Læreren kan alltid forsøke å ta utgangspunkt i deltakernes ressurser og la deres prestasjoner og ferdigheter bli viktige bidrag til fellesskapet. Dette henger sammen med myndiggjøring, som er tema for neste underkapittel.

3.3 Profesjon og myndiggjøring

En myndiggjørende pedagogikk kan hjelpe minoritetspråklige til å bli selvstendige og aktive deltakere i samfunnet, et viktig formål i Læreplanen (VOX, 2012).

Klafki var opptatt av dannelsen som *å lære å lære* (Bachmann, 2005; Klafki, 1983). Dette er vesentlig for lavtskolerte voksne, som belyst i kapittel 2. En myndiggjørende skolekultur er en av de fem dimensjonene i Banks (2009) sin modell for flerkulturell opplæring, omtalt i 2.1.

Freire inspirerer også til myndiggjørende opplæring (Freire & Nordland, 1999). Dialogen er for Freire forutsetningen for *sann undervisning*. Et undervisningsprogram som ikke respekterer elevenes egne syn på tilværelsen kaller han kulturell invasjon, uansett hederlige hensikter (ibid.). Hvis reell dialog benyttes (jf. Nystrand i 2.2), og læreren ser eleven som en kilde til kunnskap, reduseres antakeligvis risikoen for slik kulturell invasjon.

Freireinspirerte Ada (1988a, 1988b) ber lærere hjelpe elever med å relatere et lærestoff til deres eget liv. Dette styrker selvrespekten ved at personlige erfaringer og følelser verdsettes av lærer og medelever (ibid.).

Myndiggjøring kan defineres som ”en målsetting om å gjøre umyndiggjorte grupper i stand til å hevde seg, få innflytelse over sitt eget liv og å gjøre seg gjeldende i samfunnet” (Sand, 2008, s. 73). Denne målsettingen kan Spor-1-læreren slutte seg til, siden den harmonerer med Læreplanen.

3.4 Oppsummering og refleksjoner

En respektfull grunnholdning som er mer kulturell relativ enn etnosentrisk, og ikke moraliserende og nedlatende, kan anbefales for lærere i møtet med kulturelt mangfold.

Dialogen er som beskrevet i 2.2 et verdifullt *pedagogisk* verktøy. Men dialog kan også opprette forbindelse mellom ulike kulturer, habitus og koder, og være en forutsetning for anerkjennelse og myndiggjøring.

Når Skrefsrud (2012) bruker *brobygging* som metafor for dialogen, vektlegges en grunnleggende åpenhet og et ønske om å utforske den andres tankemønstre, ideer og forståelser for å lære mer om seg selv og den andre. Hensikten med den interkulturelle eller transkulturelle dialogen er ikke å kontrollere eller underlegge seg den andre.

Disse perspektivene er nyttige å ha med seg når man skal tilpasse opplæringen til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn.

4. Vitenskapsteori og metoder

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsdesignet til studien og metodene som inngår i dette. Jeg definerer utvalget, og beskriver hvordan metodene er anvendt. Til slutt diskuteres validitet, reliabilitet, sterke og svake sider ved undersøkelsen, etiske aspekter og forskerens rolle. Men først presenteres et vitenskapsteoretisk bakteppe for undersøkelsen.

4.1 Vitenskapsteori

Her beskrives kort hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag for de kvalitative metodene i undersøkelsen. Resultater av spørreundersøkelser kan også tolkes hermeneutisk.

Hermeneutikk kan defineres som ”læren om fortolkning av meningsfylte fenomener” (Grimen, 2004, s. 66). Tradisjonelt ble hermeneutisk metode anvendt i fortolkninger av klassisk gresk litteratur og bibelske tekster (Crotty, 1998). Bruksområdet ekspanderte etter hvert fra arbeid med tekster til fortolkning av skikker, begivenheter og situasjoner i menneskers liv. Schleiermacher grunnla moderne hermeneutikk som samfunnsvitenskapelig metode tidlig på 1800-tallet (ibid.), og senere i samme århundre utvidet Dilthey bruken av hermeneutikk til fortolkning av kulturelle systemer og organisasjoner (Dilthey & Betanzos, 1988; von Zweck et al., 2008). Dilthey vektla de humanistiske vitenskapenes leting etter mening gjennom å *forstå*, til forskjell fra naturvitenskapen som heller skulle *forklare* (Fuglseth, 2006). Prinsippene i hermeneutisk metode ble senere videreutviklet av Heidegger (1962) og hans elev Gadamer (1982). Hermeneutikk brukes nå som tilnæringsstrategi for et bredt spekter av forskningsspørsmål, også i studier med *mixed methods design* (von Zweck, et al., 2008).

Sentralt i hermeneutisk metode er at meningen i en del bare kan forstås dersom den settes i sammenheng med en helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forståelsen av helheten påvirker forståelsen av delene og omvendt. *Den hermeneutiske sirkel* betegner den dynamiske erkjennelsesprosessen der vi pendler mellom del og helhet. Inkludert i helheten er også forskeren selv, da hun kan påvirke utfallet (ibid.).

Et hermeneutisk perspektiv innebærer en oppfatning om at vi aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993). I kapittel 2 og 3 i denne oppgaven diskuterte jeg betydningen av å ta andrespråksinnlærernes forforståelser i betraktning, og anvende dem på en positiv måte. Gadamers begrep *forforståelse* er viktig også i hermeneutisk vitenskapsteori

(Alvesson & Sköldberg, 2008). Gadamer (2012) mente selv at forforståelse og for-dommer var noe positivt. Han satte bindestrek i ordet *for-dom*, for å skille det fra det konvensjonelle og negativt ladede begrepet *fordom*. Vi kan ikke nullstille oss, men det er heller ikke nødvendig så lenge vi er bevisst våre for-dommer. Jeg kommer tilbake til min forforståelse og for-dommer i 4.10. Innenfor den tradisjonen jeg skriver meg inn i handler det ikke bare om å velge den beste metoden, men om å være selvrefleksiv, posisjonere seg og prøve å granske sin tause kunnskap.

Et hermeneutisk perspektiv innebærer et tolkende kunnskapssyn, ikke et fokus på generalisering (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra med en forståelse av informantenes virkelighet, en tolkning som de ikke selv kunne produsert.

Selv om jeg forsøkte å ta informantenes perspektiv i feltarbeidet, startet fortolkning ut fra mitt ståsted allerede da jeg noterte observasjonsfunnene. Dette kan kalles fortolkning av første grad (Fangen, 2010). Fortolkning av andre grad inntrådte da jeg begynte å bruke mer erfaringsfjerne analyseformer for å overskride deltakernes forståelse (ibid.). Ifølge Geertz (1973) er *en fyldig beskrivelse* første steget i tolkningen av kulturen, etterfulgt av teoriskaping. Dette svarer til det Alvesson og Sköldberg (2008) kaller en abduktiv tolkningsprosess; et dialektisk forhold mellom teori og data.

Tredjegrads fortolkning eller *trippelhermeneutikk*; fortolkning av underliggende, skjulte interesser og drivkrefter eller kritisk fortolkning (Fangen, 2010), er uaktuelt i denne oppgaven. Dermed begrenser jeg meg til *dobbelthermeneutikk*, og registrerer og fortolker allerede foreliggende fortolkninger i den sosiale virkelighet (Hammersley & Atkinson, 1996). I sin tur kan mine fortolkninger påvirke den sosiale virkeligheten.

Her har jeg altså gjort rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne undersøkelsen. I 5.1.2 og 5.1.3 informerer jeg om og eksemplifiserer hvordan jeg har fortolket materialet. Resten av dette kapitlet omhandler de ulike datainnsamlingsmetodene og hvordan de er anvendt

4.2 Metoder

Det er vanlig å bruke flere ulike metoder i et feltarbeid (Hammersley & Atkinson, 1996). Som nevnt i 1.2, brukte jeg hovedsakelig datainnsamlingsteknikkene observasjon og ustrukturert intervju, men supplerte med semistrukturerte intervjuer og spørreundersøkelser.

Feltarbeidet foregikk i tre avgrensede perioder på ulike stadier i deltakernes progresjon. Den første pilotperioden foregikk i september 2011, den andre perioden i februar-mai 2012, og den siste perioden i januar-februar 2013. Klasseromsobservasjon og ustrukturerte intervjuer av læreren dominerte i alle fasene. I den første fasen intervjuet jeg 5 av totalt 14 deltakere semistrukturert, og utførte en muntlig plenumsspørreundersøkelse en dag hvor 11 deltakere var til stede. I den siste fasen utvidet jeg feltarbeidet med en skriftlig spørreundersøkelse. Resultatet av denne ble, i motsetning til andre data, bearbeidet kvantitativt. Jeg valgte den for å få et deltakerperspektiv på opplæringen, fordi spørreskjemaet allerede var laget og oversatt til ulike førstespråk av tospråklige lærere, og utprøvd på flere hundre deltakere. Intervjuer ville krevd mange tolker. Den skriftlige spørreundersøkelsen var et utvalg spørsmål fra en brukerundersøkelse utarbeidet av Lin Sandhaug, Sissel Persen og Leif Østli (2013). Alle spørsmålene jeg brukte unntatt ett om praktisering av målspråket, var hentet fra Thomas Nordahls undersøkelse *Vurdering av egen praksis*, omskrevet av Sandhaug, Persen og Østli for å passe voksne minoritetsspråkliges vurderinger av opplæringen.

Etter underkapitlene 4.3 om forskningsdesign og utvalg 4.4 vil jeg diskutere kvalitative (4.5) og kvantitative (4.6) metoder. Deretter vil jeg diskutere validitet, reliabilitet og autentisitet (4.7) sterke og svake sider ved undersøkelsen (4.8), etikk (4.9) og forskerens rolle (4.10).

4.3 Forskningsdesign

Jeg tenker meg forskningsdesignet som en arkitekttegning som innebærer en overordnet plan for forskningsprosjektet. Når man både bruker kvalitative og kvantitative data for å belyse samme problemstilling, brukes gjerne betegnelsen *mixed methods research* (Creswell, 2008). Designet i denne studien kan kalles *mixed methods design*, selv om den skriftlige spørreundersøkelsen var underordnet og populasjonen var liten.

Hammersley (1996a) har foreslått tre tilnæringer til forskning hvor man blander metoder. Når kvantitativ forskning blir brukt for å bekrefte kvalitative forskningsfunn eller omvendt, kaller han det *triangulering*. Når den ene forskningsstrategien brukes for å hjelpe fram forskning ved bruk av den andre strategien, omtaler han det som *fasilitering*. Hvis begge strategiene anvendes for å kombinere ulike aspekter ved undersøkelsen i en enhet, innebærer det *komplementering*. Min blanding av metoder innebærer til en viss grad både triangulering, fasilitering og komplementering.

Morgan (1998) sin klassifikasjon av tilnærminger til mixed methods research er basert på to kriterier:

1. Prioritering: i hvilken grad er en kvalitativ eller en kvantitativ metode den viktigste eller dominerende datainnsamlingsmetoden?
2. Sekvensering: hvilken metode rangerer foran den andre i en gitt rekkefølge?

I denne undersøkelsen dominerer observasjon og intervju, som kom i første rekke både i forskningsprosessen og i denne rapporten. Derfor bruker jeg også mest plass på disse kvalitative metodene.

Flere har argumentert *mot* mixed methods research med en oppfatning om at kvalitativ og kvantitativ forskning tilhører ulike paradigmer, og at bruken av en forskningsmetode innebærer en epistemologisk (og, men mindre diskutert; ontologisk) forpliktelse (Bryman, 2008).

Kleven (2002c) påpeker imidlertid at man bør velge metoder på grunnlag av hva de kan tilby med hensyn til problemstillingen heller enn på et rent vitenskapsfilosofisk grunnlag.

Det kan være mange fordeler med å kombinere kvalitative og kvantitative metoder (Bryman, 2008). Jeg har ikke plass til å gå inn på dem, men nevner muligheten til å få tilgang til et større mangfold av synsvinkler, som den viktigste bakgrunnen for mitt valg.

4.4 Utvalg

Utvalget i denne undersøkelsen ble bestemt av hvem som sa seg villige til å delta. Jeg hadde imidlertid noen utvalgskriterier. Grappa jeg skulle observere måtte følge Læreplan i norsk og samfunnskunnskap (2012) på Spor 1 og befinne seg et sted mellom nivå A1 og A2. Læreren måtte ha lærerutdanning og videreutdanning i enten norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk. Innenfor prosjektets rammer hadde jeg liten mulighet til å bruke noen utvelgelsesstrategier eller velge mellom typiske eller atypiske tilfeller. Det er heller ikke uvanlig at utvalget innenfor etnografisk forskning verken er tilfeldig eller sannsynlig, men snarere bestemmes av tilgjengelighet ('convenience sampling') (Bryman, 2008).

Jeg henvendte meg til en lærer jeg tidligere hadde møtt. Hun introduserte meg for sin gruppe, som gjennomsnittlig besto av ca. 14 voksne minoritetsspråklige asiatiske og afrikanske flyktninger og familiegjenforente på kurs Spor 1, nivå A1 ifølge Læreplanen (VOX, 2012). Deltakerne hadde mellom 3 og 9 års formell skolebakgrunn fra hjemlandet, med et

gjennomsnitt på ca. 5. De kunne lese og skrive, men de fleste var vant til et annet alfabet. I begynnelsen av feltarbeidet var de litt over nivå A1 skriftlig og omtrent halvveis mot A2 muntlig, men i slutten av feltarbeidet nærmet de seg A2 også skriftlig. Læreren hadde godkjent lærerutdanning og 30 studiepoeng i flerkulturell pedagogikk. Jeg opplevde henne som dedikert, entusiastisk og optimistisk.

Målet var ikke at undersøkelsen skulle baseres på et representativt utvalg. Jeg var først og fremst interessert i det eksemplariske; gode eksempler som kunne inspirere andre på feltet. Samtidig anser jeg fenomenene som framtrer i undersøkelsen som helt vanlige undervisningsprinsipper, holdninger og arbeidsmåter som brukes i voksenopplæringen. Både styringsdokumenter og læreplanen, de metodiske veiledningene til læreplanen og læreverkene oppfordrer til å ta utgangspunkt i det kjente, til å ta hensyn til at mange er mer vant til å tilegne seg lærestoff muntlig enn skriftlig og har nytte av dialogisk undervisning, til å hjelpe norskinnlærerne mot større ansvar for egen læring og til å bruke førstespråkene som en ressurs i opplæringen. Hensikten med feltarbeidet var instrumentell, målet var å belyse problemstillingen.

4.5 En kvalitativ tilnærming

Et kjennetegn på kvalitative metoder er at de utgår fra studiesubjektenes perspektiv (Bryman, 2008). Dette stemmer for min undersøkelse. Observasjoner og intervjuer utgikk fra informantenes perspektiv og det som viste seg i feltarbeidet. Livsnærheten i kvalitative metoder går imidlertid på bekostning av struktur og bredde (Holme & Solvang, 1991). I dette underkapittelet viser jeg hvordan jeg har anvendt observasjon og intervju.

4.5.1 Observasjon

Observasjon kan sies å være selve *urmetoden* for all datainnsamling (Næss, 2006). Men det er ikke alle fenomener kan observeres, dessuten må observasjonsfunn betraktes mer som indisier enn som bevis (ibid.). Thomas Kuhn, en velkjent kritiker ikke bare av positivismen, men også naturalismen, utfordret oppfatningen om at forskeren kan komme i direkte kontakt med virkeligheten (Hammersley & Atkinson, 1996). Det finnes nemlig ikke noe verdinøytralt observerbart grunnlag teoriene kan testes mot, for all kunnskap om verden overføres gjennom paradigmatisk oppfatninger (ibid.).

Observasjon innebærer bruk av alle sanser, og alle gjør sine respektive observasjoner ut fra eget ståsted (Postholm, 2010). ”Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer” (ibid., s. 55). Feltforskere må være systematiske med hensyn til sanseopplevelsene, og det har avgjørende betydning å være selvrefleksiv, posisjonere seg og prøve å granske sin tause kunnskap. Både filosofisk hermeneutikk (jf. 4.1), post-strukturalismen og dekonstruktivismen har lært oss at feltarbeidernes språk ikke er et gjennomskiktig medium vi kan se virkeligheten gjennom. Det er mer en konstruksjon som bruker mange av de samme retoriske strategiene som journalister og romanforfattere bruker (Hammersley & Atkinson, 1996).

Samfunnsforskning innebærer som nevnt i 4.1 en slags dobbelthermeneutikk og gjensidig påvirkning mellom forskning og samfunn. I forlengelsen av dette er det i feltforskning en utfordring å kunne veksle mellom nærhet og distanse (Hammersley & Atkinson, 1996). Hvis man overidentifiserer seg med informantene kan man bli fanget av en bestemt gruppes meninger, men hvis man underidentifiserer seg med dem klarer man ikke å studere dem på deres egne premisser (ibid.).

Det er mye å ta hensyn til ved utvelging av miljøer, tilfeller, tidspunkt, registreringsmetoder og kontekster for observasjon (Hammersley & Atkinson, 1996). Man må velge hvordan og når man skal foreta sine registreringer og hvordan de skal kategoriseres. Man må vurdere kontekstvariasjoner og velge strategisk eller variert. Man må vite at holdninger og aktiviteter ofte varierer over tid og i ulike kontekster. Lærere oppfører seg for eksempel annerledes i klasserommet enn på lærerværelset (ibid.). Man må dessuten ta stilling til hvor deltakende observasjonen skal være, alt fra fullstendig deltakende eller (tilnærmet) fullstendig observerende (Bryman, 2008; Fuglseth & Skogen, 2006; Hammersley & Atkinson, 1996; Holme & Solvang, 1991; Postholm, 2010). Ulike grader av deltakelse gir ulike muligheter og begrensninger i forskningsarbeidet.

På bakgrunn av dette vil jeg utbrodere noen av mine valg i feltarbeidet. Jeg observerte 27 undervisningstimer og brukte 15-20 timer på feltsamtaler med Anne og en spesialpedagog, muntlig og skriftlig spørreundersøkelse, semistrukturerte intervjuer av deltakere, samt studier av relevante undervisningsplaner og læremateriell. Fra første gang jeg observerte gruppa til feltarbeidet endte, mottok deltakerne i overkant av 1000 norsktimer, av et maksimum på 3000. Dermed studerte jeg gruppa på ulike stadier i språkinnlæringen.

Jeg observerte på varierende tidspunkt innenfor hver uke, i visshet om at rutiner varierer i løpet av en uke. Jeg ønsket å få med variasjonen i arbeidsmetoder og situasjoner i klassen. Jeg observerte timer med mange ulike aktiviteter, inkludert dataundervisning og en testdag. Begrepet 'teoretisk metning', brukes gjerne innenfor 'grounded theory', og betegner et punkt der man har undersøkt de aktuelle begrepene i et slikt omfang at nye innsikter ikke lenger genereres (Bryman, 2008). Ved klasseromsobservasjon kan dette punktet for eksempel sammenfalle med det tidspunktet der aktivitetene begynner å gjenta seg, og man har observert hele det rutinemessige variasjonsspekteret.

Jeg valgte løpende protokoll, i stedet for videoobservasjon og lydopptak, noe som begrunnes i 4.8. Jeg noterte i høy fart så mye som mulig under selve klasseromsobservasjonen, og prøvde å gjengi samtaler ordrett og samtidig beskrive ikke-verbal atferd på en konkret måte slik Hammersley og Atkinson (1996) anbefaler. Jeg noterte imidlertid ikke underveis da jeg observerte en sekvens med eneundervisning, fordi det føltes unaturlig og formelt. I stedet noterte jeg det jeg husket etterpå. Denne eneundervisningen ble utført av spesialpedagogen, som behersket det offisielle språket i deltakerens opprinnelsesland. Selv om jeg bare er på et nivå mellom A1 og A2 i dette språket, fikk jeg utbytte av observasjonen. Det var også fordi de vekslet mellom dette språket og norsk.

Min observasjon var svært lite deltakende, og begrenset seg til noe hjelp med skriftlige oppgaver og korte samtaler om lærestoffet. Fordelen med fullstendig observasjon kan være at man minimerer problemet med reaktivitet. Med reaktivitet menes informantenes eller deltakernes respons på det faktum at de vet de blir studert, og som uunngåelig medfører utypisk atferd (Bryman, 2008). Reaktivitet innebærer altså at forskeren har innflytelse på studiesubjektene. Ulempen med fullstendig observasjon er at det begrenses hva som kan observeres (Hammersley & Atkinson, 1996). Denne ulempen søkte jeg å kompensere for gjennom ustrukturerte intervjuer av læreren og semistrukturerte intervjuer av deltakere.

I begynnelsen av den andre feltarbeidsperioden utvidet jeg en problemstilling med generelt fokus på tilpasset opplæring til den nåværende, og de fleste kategoriene som jeg har brukt i analysen av materialet utkrystalliserte seg. Fordi notatene var detaljerte, kunne jeg også bruke kategoriene til å sortere funnene fra den første perioden.

4.5.2 Ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer

Når man er interessert i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, er kvalitative intervjuer er velegnede (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuer i etnografisk

forskning varierer fra spontane, uformelle samtaler i lokaler som er ment for andre aktiviteter, til formelt arrangerte møter i fastlagte omgivelser utenfor andres hørevidde (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg intervjuet Anne ustrukturert gjennom hele feltarbeidet, 5 deltakere semi-strukturert og en spesialpedagog ustrukturert i den første perioden.

Grensen mellom deltakende observasjon og intervju er uklar. Fordelen med uformelt intervju er at det ofte er bedre samsvar mellom det deltakeren uttrykker og den atferden han eller hun har i andre situasjoner. Det er helt klart problematisk å relatere perspektivene som kommer fram i en intervjusituasjon til handlinger i andre situasjoner (Hargreaves, 1977). Men det ”kunstige” ved en intervjusituasjon kan likevel *hjelp oss til å forstå* hvordan deltakere ville handlet i andre sammenhenger (Hammersley & Atkinson, 1996).

Dette erfarte jeg da jeg valgte ut fem deltakere som jeg intervjuet semistrukturert, gjennom en mellomting av standardiserte og refleksive intervjuer både med ledende og ikke-ledende utspørring (ibid.). Målet med intervjuene var å undersøke læringsbarrierer. Intervjuguiden finnes i vedlegg 1. Jeg utførte intervjuene på enkel norsk, men til den ene respondenten bestilte jeg tolk fordi jeg vurderte språkferdighetene hennes som utilstrekkelige for spørsmålene. Jeg noterte underveis og umiddelbart etter avsluttet intervju. Siden jeg hadde mistanker om at minst tre av respondentene slet med posttraumatisk stress grunnet krig og forfølgelse, ønsket jeg ikke å gjøre lydopptak eller noe annet som minnet om forhør og som kunne framkalle flashback. Jeg ønsket å få svar på bestemte spørsmål, men samtidig var det et mål at intervjuene fortonet seg som frie samtaler slik at intervjuobjektene kunne ta opp emner jeg ikke hadde planlagt. I pilotfasen, før jeg hadde utarbeidet endelig problemstilling, trente jeg på kunsten å finne verdifulle oppfølgingsspørsmål mens man intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjudataene skulle vise seg å være relevante for drøfting, konklusjoner og anbefalinger.

Læreren intervjuet jeg ustrukturert/uformelt gjennom hele feltarbeidet. Noen ganger tok hun initiativet til samtaler selv, andre ganger stilte jeg direkte spørsmål. De ulike intervjusekvensene oppsto spontant i forbindelse med ulike fenomener som viste seg gjennom observasjon, og i forbindelse med temaer læreren var spesielt opptatt av på ulike tidspunkt. Jeg noterte ofte intervjudataene i høyt tempo mens vi pratet, men når dette ikke var naturlig noterte jeg umiddelbart etter at samtalen var avsluttet. Siden de flere titalls samtaler dukket spontant opp i ulike kontekster, gjorde jeg ikke lydopptak. Jeg hadde planlagt å foreta et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju av læreren, men følte i den tredje fasen at jeg

hadde samlet nok data om henne og hennes virksomhet. Jeg valgte derfor heller å bruke den skriftlige spørreundersøkelsen for å få tilgang til deltakernes vurdering av opplæringstilbudet.

Intervjuspørsmålene ble utformet med utgangspunkt i teori og mine egne erfaringer, som anbefalt av Postholm (2010). Jeg ønsket å utvikle min egen forståelse ved å åpne opp for, få tak i og løfte fram respondentenes/informantenes perspektiver og uventede temaer.

4.6 En kvantitativ tilnærming

I høyere grad enn kvalitative studier utgår kvantitative studier fra forskerens ideer om hvilke dimensjoner og kategorier som skal stå i sentrum (Alvesson & Skoldberg, 2008). Dette stemmer for den skriftlige spørreundersøkelsen, selv om formålet var å få tilgang til deltakernes perspektiv. Holme og Solvang (1996) karakteriserer kvantitative metoder som preget av systematikk, struktur og representativitet, men også livsfjernhet. Spørreundersøkelsen jeg utførte var systematisk og strukturert, men bare representativ for gruppa som populasjon. Til gjengjeld var den kanskje mindre livsfjern, fordi spørsmålene på ble forklart og diskutert på forhånd, og det var anledning til å spørre der man ikke forsto.

Kvantitative metoder har mange fordeler (Bryman, 2008; Grimen, 2004). Av plasshensyn må jeg nøye meg med å nevne at jeg valgte spørreundersøkelse framfor semistrukturert intervju for å nå alle deltakerne på kort tid, og fordi spørreskjemaet allerede var oversatt til mange språk. Selv om denne kvantitative datainnsamlingsmetoden var underordnet observasjon og ustrukturert kvalitativt intervju, innebærer dette en triangulering mellom kvalitativ og kvantitativ metode.

4.6.1 Spørreundersøkelse

Bruk av enquete er billigere og raskere å administrere enn strukturert intervju (Bryman, 2008). Man slipper i stor grad påvirkningen fra intervjuer til respondent. Spørsmålene blir stilt på samme måte hver gang. Utfyllingen av skjemaet kan gjøres i ro og mak. Men man kan ikke be respondentene om å utdype eller stille tilleggsspørsmål. Dessuten kan de gå gjennom hele skjemaet før de begynner å svare, noe som medfører at ingen spørsmål i virkeligheten er uavhengige av hverandre (ibid.).

Spørsmålene i den skriftlige spørreundersøkelsen finnes i vedlegg 2. De dreide seg blant annet om i hvilken grad deltakerne praktiserte norsk utenfor undervisningen, hvordan deres relasjon

var til læreren og om de følte seg anerkjent, om undervisningen var godt strukturert, om læreren hadde høye forventninger til dem, om undervisningen var variert og om hva slags tilbakemeldinger de fikk av læreren.

Først brukte to Spor 1-lærere (kollegaer av Anne) en dobbelttime til å forklare og diskutere spørsmålene, innholds betydning og rangeringsverdier. Uka etter delte jeg ut skjemaet til alle som var til stede i klasserommet. Anne satt et annet sted, men påkalte deltakere etter tur for en kort deltakersamtale i forbindelse med et testresultat. Hun verken blandet seg inn eller så besvarelsene. Respondentene kan ha blitt påvirket av at jeg var tilstede da de fylte ut skjemaet. Dette gjorde imidlertid at jeg kunne hjelpe dem da de hadde problemer. Bortsett fra noen oppklaringsspørsmål, fylte deltakerne ut skjemaene på egen hånd. Men jeg måtte sjekke at de hadde besvart alle spørsmålene, og at de hadde forstått rangeringsverdiene. Vi snakket mye om at ingen andre enn meg skulle studere besvarelsene, og at ingen fikk vite hvem som hadde svart hva. De som ønsket det fikk fylle ut det norske skjemaet med førstespråkvarianten ved siden av, noe som gjorde at jeg ikke senere kunne identifisere respondenten på grunnlag av språkbakgrunn. Fraværende deltakere besvarte spørsmålene noen dager senere på et grupperom. Disse deltakerne fikk også forklaringer og oppklarende diskusjoner i forkant.

Tidlig i feltarbeidet foretok jeg dessuten en muntlig spørreundersøkelse i plenum i klassen, for å undersøke i hvilken grad deltakerne praktiserte norsk utenfor undervisningen. Jeg noterte svarene i et skjema med kategorier for hvem som snakket norsk hjemme, ute, med venner, om kvelder og i helger, hvor mye de snakket norsk utenom skolen hver uke, hvorfor de eventuelt ikke gjorde det, om de ønsket det og hvordan de vurderte det som nyttig med tanke på språkinnlæringen. Resultatet perspektiverte besvarelsene av ett spørsmål i den skriftlige spørreundersøkelsen; om hvor mye norsk deltakerne snakket utenom undervisningen, og dette var i sin tur relevant for konklusjoner og anbefalinger.

4.7 Validitet, reliabilitet og autentisitet

Heller enn å spørre om et forskningsresultat er sant, spør vi gjerne om det er *gyldig* eller *valid* (Kleven, 2002c). Validitet kan vurderes i henholdsvis *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet*.

Begrepsvaliditet betegner samsvaret mellom det teoretiske begrep og det begrep vi har operasjonalisert (Kleven, 2002b). I videre forstand betegner validitet i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg etterstrebet at begrepene var gyldige med tanke på problemstillingen, som styrte det jeg studerte. Jeg foretok rasjonale vurderinger av om fenomenene jeg studerte var representative for begrepene jeg på grunnlag av teori hadde valgt som gyldige med tanke på problemstillingen og kategoriene. Men mine begreper rommer en meningsfylde som operasjonaliseringen ikke kan ivareta fordi de egentlig ikke er målbare, dermed er begrepsvaliditeten likevel truet (Kleven, 2002b).

Det var *koherenskriteriet* for hva som er sant, som ble mest aktuelt i denne undersøkelsen. Dette kriteriet dreier seg om hvorvidt utsagnene er konsistente og har en indre logikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Validiteten avhenger av mine evner til å dobbeltsjekke kilder og funn, stille spørsmål og teoretisere (ibid.).

Begrepsvaliditeten i den skriftlige spørreundersøkelsen, ville vært sterkt truet av systematiske målingsfeil, dersom ikke spørsmålene hadde blitt forklart og diskutert med deltakerne i forkant. Jeg kan fortsatt ikke vite om deltakerne tolket spørsmålene slik jeg gjorde. *Observatøreffekten* eller *reaktiviteten*, utgjør også en mulig systematisk målingsfeil.

Indre validitet, er uaktuelt i denne undersøkelsen, fordi jeg ikke tolker noen årsaksforhold mellom variabler, men i høyden antyder noen sammenhenger.

Metodetriangulering kan både styrke begrepsvaliditet og indre validitet. Bryman (2008, s. 700) definerer triangulering slik: "The use of more than one method or source of data in the study of a social phenomenon so that findings may be cross-checked". Jeg antok at metodetriangulering kunne øke validiteten i undersøkelsen. Hvis ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil det bidra til å styrke studien (Postholm, 2010). Da er det hensiktsmessig å bruke operasjonaliseringer som er så forskjellige som mulig (Kleven, 2002b). Man kan kontrollere observasjoner med intervju spørsmål, for å avdekke feiloppfatninger (Bryman, 2008). Jeg kontrollerte observerte tegn på læringsbarrierer med semistrukturerte intervjuer av deltakere og ustrukturerte intervjuer av to lærere hvorav en var spesialpedagog, for å avdekke eventuelle misoppfatninger. På samme måte sjekket jeg flere observasjonsfunn med enquete og ustrukturerte intervjuer av læreren.

Metodetrianguleringen åpnet for lærerens og deltakernes perspektiver i tillegg til mitt eget, men sikret ikke samsvar mellom begrepene og målingene. Operasjonaliseringene var ikke identiske, men har gjensidig sammenheng og overlapper hverandre, så metodene belyser eller

perspektiverer hverandre. Jeg antok også at refleksivitet rundt egen rolle i forskningsprosessen kunne øke validiteten, jf. 4.10.

Ytre validitet handler om konteksten resultatene er gyldige i, og om hvorvidt funnene kan generaliseres, noe som avhenger av om utvalget er representativt for populasjonen (Kleven, 2002a). Ytre validitet er aktuelt i min studie i den grad andre kan *lære* av funnene. I kvalitativ forskning snakkes det om *overføring* framfor *generalisering*. Jeg anså skolen, klassen og læreren som *vanlige*, og antar at funnene er nyttige for andre. En vurdering av dette må baseres på skjønn ved å vurdere likheter og forskjeller mellom gruppene. Hvis det er store forskjeller, vil overføringsgrunnlaget bli svakt, og motsatt. Anonymitetskravet er en begrensning, fordi informasjonen om konteksten er sparsom. Overføringsverdien til Spor 1, grunnskoleopplæring for voksne og barn, eventuelt videregående opplæring, må vurderes av den enkelte. Men min erfaring fra undervisning av minoritetsspråklige tilsier at funnene har overføringsverdi.

Reliabilitet betyr pålitelighet, eller at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002b). Dette innebærer ikke nødvendigvis at resultatet kan reproduseres ved nye undersøkelser, for i mellomtiden kan det ha skjedd endringer (ibid.). Det jeg har vektlagt er gjennomsiktighet og åpenhet i hele prosessen slik at lesere selv kan foreta vurderinger. Jeg beskriver valg og bruk av metoder (4.2-4.6) og analysestrategier (kapittel 5), slik at lesere kan følge alle trinnene i undersøkelsen. Jeg håper dermed eventuelle feil blir synliggjort.

Reliabiliteten i observasjon påvirkes blant annet av reaktivitet (Hammersley & Atkinson, 1996). Reaktivitet betegner deltakernes respons på vissheten om at de blir studert; nemlig utypisk atferd (Bryman, 2008). Reliabiliteten i kvalitative intervjuer påvirkes av i hvilken grad intervjueren stiller ledende spørsmål, og om spørsmålene blir forstått (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjelder også ustrukturerte intervjuer.

Lincoln og Guba foreslår de to hovedkriteriene *troverdighet* og *autentisitet*; for vurdering av kvalitative studier (Guba, 1994; Lincoln & Guba, 1985). *Troverdighet* bygger på kriteriene *kredibilitet* (som tilsvarer indre validitet), *overførbarhet* (som tilsvarer ytre validitet), *pålitelighet* (som tilsvarer reliabilitet) og *bekreftbarhet* (som tilsvarer objektivitet). Kriteriene for *autentisitet* forholder seg til forskningens implikasjoner i en videre kontekst: *rettferdighet* (om forskningen representerer ulike synspunkt), *ontologisk autentisitet* (om forskningen bidrar til økt forståelse av det sosiale miljøet), *utviklende autentisitet* (om forskningen bidrar til økt forståelse mellom medlemmene i det sosiale miljøet) og *katalytisk autentisitet* (om forskningen bidrar til at samfunnsmedlemmer engasjerer seg for å forandre sine

omstendigheter). Jeg har søkt å gi leseren grunnlag for å vurdere både troverdighet og autentisitet i studien.

Reliabiliteten i en spørreundersøkelse avhenger av antall deltakere i forhold til total populasjon, altså svarprosenten. Den skriftlige spørreundersøkelsen i denne studien er ikke generaliserbar til andre norskinnlærere, men resultatet er rimelig pålitelig for gruppa som ble studert. Svarprosenten var 100 %, og feilmarginen altså 0 %. Jeg søkte full svarprosent og høyt konfidensnivå fordi antallet deltakere i spørreundersøkelsen var så lavt. Jo lavere populasjon, jo høyere svarprosent behøves for et nøyaktig og dermed mer pålitelig resultat (Kleven, 2002a). Det er en mulig feilkilde at innvandrere unngår å fornærme representanter for lærerstanden og vertsnasjonen, og derfor gir antatt ønsket svar. Men jeg sammenlignet resultatet med egne vurderinger basert på observasjon og fant stort samsvar.

4.8 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Innenfor det meste av forskning ønsker man å redusere forskerens innflytelse på datamaterialet. Bruken av standardiserte forskningsprosedyrer kan redusere problemet med refleksivitet (Hammersley & Atkinson, 1996). En annen løsning er å oppleve den sosiale verden direkte. Men fordi forskeren er påvirket av sin sosio-historiske plassering og verdier og interesser knyttet til denne, er samfunnsforskningen preget av refleksivitet. Når man tar del i den sosiale verden, må man reflektere rundt effekten av denne deltakelsen (ibid.).

Læreren og deltakerne i undersøkelsen viste meg kanskje sine beste sider. Denne svakheten var ikke så alvorlig som den kunne vært, fordi målet var å finne gode eksempler på tilpasset opplæring. Refleksiviteten kunne dermed sies å innebære en styrke. Studier av halvårsplaner og ukeplaner viste dessuten høy frekvens av godt tilpassede aktiviteter i undervisning jeg ikke observerte. Praksisen jeg observerte krevde dessuten engasjement og bygget på en fortrolighetskunnskap hos læreren som var basert på erfaring, og som man ikke kan foregi at man har. Likevel supplerte jeg observasjonene med spørreundersøkelse. Voksne deltakere kan spørres direkte, og det var tross alt dem undervisningen skulle passe for. Observasjon av flere lærere kunne gitt flere perspektiver og måter å tilpasse opplæringen på, men dette lå utenfor masteroppgavens begrensninger.

Det kan også være en svakhet at jeg ikke benyttet meg av fordelene med videofilming; detaljrikdom, høy grad av reliabilitet, samt muligheten til å gå tilbake og studere situasjonen flere ganger. Videokameraets potensielle påvirkning av deltakerne var avgjørende for mitt

valg. Ikke av hensyn til validiteten, men for å unngå gjøre situasjonen spent. Mange av deltakerne i voksenopplæringen er traumatiserte, noen er politiske flyktninger med angst for etterfølgelse, enkelte har skjult identitet på grunn av vold eller trusler om vold i nære relasjoner. Det er vanskelig å forsikre lavtskolerte med eventuell mistillit til statsmakten, om anonymitet og framtidig sletting av videoopptak. Mine tidligere erfaringer var at noen liker å bli filmet, mens andre løper og gjemmer seg grunnet kulturelle tabuer. Noen språkinnlærere er dessuten sjenerte for å eksponere feilene i mellomspråket. Jeg ville ikke forsterke problematikken ytterligere ved å gjøre video- eller lydopptak av språkhandlingene. Jeg vurderte løpende protokoll som tilstrekkelig dekkende for formålet.

Undervisningssekvensene, arbeidsmåtene, holdningene og underliggende undervisningsprinsipper jeg har vurdert som gode eksempler, er stort sett frekvente i materialet. Noen er gjennomgående i hele datamaterialet og tilstede eller styrende i mesteparten av undervisningen. Fenomenene som viste seg sjeldnere, hadde trolig effekter som strakte seg langt utover observasjonene, jf. 5.1.2.

Jeg anser spørreundersøkelsen som et styrkende element. Den åpnet for deltakernes synsvinkel, og supplerte mine vurderinger³. Men den begrensede populasjonen umuliggjør generalisering.

4.9 Etske overveielser

Bruk av alle datainnsamlingsmetoder har etiske implikasjoner. Jeg opplevde asymmetrien i forholdet til innvandrerne som belastende. Det var jeg som bestemte fokus, tidspunkter og kontekster for datainnsamlingen. Jeg snyltet på noen som raust delte av sine erfaringer. Jeg følte for å gjengjelde gjestfriheten, og mulige framtidige positive konsekvenser av undersøkelsen var en mager trøst. Følelsen var personlig og subjektiv, men motiverte meg til etiske refleksjoner. Jeg anvendte Kvale og Brinkmanns (2009, s. 68) liste over etiske spørsmål som veiledning.

Formålet med studien bør vurderes med hensyn til potensielt positive konsekvenser (ibid.). Jeg ønsket at studien kunne bidra til økt kunnskap hos lærere og lærerutdannere som leser den. Bedre tilpasset opplæring kunne øke anerkjennelse, styrke selvbilder, øke læring og lette integrering av minoritetsspråklige.

³ De semistrukturerte intervjuene i begynnelsen av feltarbeidet hadde ikke vurdering av undervisningen som fokus.

Læreren og jeg informerte klassen informerte etter beste evne om formålet med mitt nærvær. En begrensning var språket, og alle burde ha fått tolk. Siden deltakerne var godt på vei mot nivå A2, nøyde jeg meg med forklaringer på forenklet språk, og repeterte formålet ofte. En annen begrensning var deltakernes manglende forståelse for vitenskapelig forskning. Gitt liten skolebakgrunn, kunne de ikke ha oversikt over mulige konsekvenser. En redegjørelse ville kreve et eget kurs på førstespråket. Likevel signerte deltakerne skriftlig samtykkeerklæring på enkelt språk (vedlegg 6).

Jeg sendte forespørsel om datainnsamling (vedlegg 4), informasjonsskriv om undersøkelsen (vedlegg 5), samtykkeerklæringer (vedlegg 5-6), anmodningsbrev fra høgsolen (vedlegg 7) og brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 8) til skolens ledelse. Læreren mottok samme dokumenter, og fylte ut egen samtykkeerklæring (vedlegg 5).

I dette prosjektet behandles ingen personopplysninger elektronisk, og ble vurdert som ikke meldepliktig av NSD. Kun jeg hadde tilgang til de innlåste feltarbeidsnotatene og de anonymt besvarte spørrearkene. Læreren har pseudonym, og deltakere omtales uten navn, nasjonalitet og personopplysninger. Skolen omtales som et middels stort voksenopplæringscenter (se vedlegg 4-5). Det var viktig å sikre deltakernes anonymitet grunnet risiko for stigmatisering, forfølgelse eller avsløring av eventuelt skjult identitet. Det finnes for mange antall voksenopplæringssentra i Norge til at studien kan relateres til en bestemt skole. Informantene har imidlertid mulighet til å avsløre seg selv og hverandre. Etter råd fra NSD inkluderte jeg i informasjonsskrivet til læreren at andre som vet at hun hadde en observatør i sine timer kan avsløre henne. Jeg så ingen juridiske problemer når jeg hadde oppfylt kravene til NSD.

Jeg reflekterte over hvor mye informasjon jeg skulle gi om studien på forhånd, og hva som kunne vente til etterpå. I begynnelsen av feltarbeidet var verken problemstilling eller informasjonsskriv klare, men læreren visste at jeg studerte tilpasset opplæring. Deltakerne ble informert om at jeg ”studerte for å bli en bedre lærer” og at jeg skulle skrive en masteroppgave basert på funnene i gruppa. Etter hvert opplyste jeg læreren om problemstillingen. Læreren respondentvaliderte presentasjonen av datamaterialet. Hun kommenterte det, men hadde ingen forslag til endringer.

Jeg anså ikke min eventuelle overidentifikasjon med informantene som et problem ut fra problemstillingen. Kunnskap på feltet er en fordel, men fordelene avhenger av bevissthet om

egen forforståelse, jf. 4.10. Jeg er åpen om at jeg har bred erfaring fra samme fagfelt, slik at leseren kan gjøre sine egne vurderinger om en eventuell overidentifikasjon.

4.10 Forskerens rolle

Forskerens individuelle forforståelse kan være en styrke i tolkningen, så lenge den er bevisst og artikulert. Ellers kan den hindre forskeren i å gjøre en valid tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg måtte være bevisst min egen bakgrunn, mine kunnskaper og holdninger, og prøve å sette ord på dem. Det kan være utfordrende å skille ut det som skjer i klasserommet som hendelser, fordi de er så *vanlige* og noe som ”alle” vet (Becker, 1971). Dessuten er det vanskelig å innta en nybegynnerrolle i et miljø innen *sitt eget samfunn* (Hammersley & Atkinson, 1996). Men hvis man er bevisst egen forhåndskjennskap til miljøet og hvordan den kan påvirke observasjonene, er den også en ressurs, jf. Gadammers begrep fordom i 4.1. Det var trolig min tidligere utdanning og forhåndskjennskap til miljøet som gjorde meg i stand til å finne de fokusområdene jeg valgte for oppgaven. Jeg reflekterte over hvordan min erfaring og faglige bakgrunn påvirket mitt valg av teori, problemstilling og kategorier. Slik sett har jeg til en viss grad fortolket meg selv inn i forskningsprosessen.

5. Analysestrategier

Dette kapittelet synliggjør mine strategier for analyse av kvalitative og kvantitative data. I 5.1.1 vises eksempler på meningsfortetting og i 5.1.2-5.1.3 beskrives hvordan det kvalitative materialet ble kategorisert. 5.2 redegjør for hvordan dataene fra den skriftlige spørreundersøkelsen ble behandlet.

5.1 Analyse av kvalitative data

5.1.1 Meningsfortetting

Jeg benyttet meg av meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009), og reduserte lengre feltarbeidsnotater og intervjunotater til kortere formuleringer. Jeg skriver raskt for hånd, og fikk ofte med meg ordrett hva informantene sa. Nedenfor er tre eksempler på bruk av meningsfortetting; to eksempler fra en undervisningssekvens, og ett fra samtale med lærer. Mellomspråket er ikke pyntet på. Jeg opplever ikke feil her som stigmatiserende, for det er nettopp for å utvikle sine språkferdigheter at deltakerne befinner seg i denne settingen. Det går tydelig fram hvordan tolkningen starter allerede i meningsfortettingen som her baseres på mine oppfatninger av *respons*, *støtte*, *aksept*, *rom for*, *ivrig*, osv. Jeg viser eksemplene for å øke gjennomsliktigheten i undersøkelsen.

Observasjonsnotater:

Lærer: Hvordan har været vært i (hjemland)?

Deltaker leser opp alle sine notater fra uka.

Får respons og scaffolding fra lærer. Tilleggsspørsmål.

Lærer: Har det vært noe vind? Har det blåst? Hvor i (hjemland) kommer du fra?

Psst – sj – nå må vi høre åssen været har vært i (hjemland).

Deltaker ramser opp.

Deltaker: Tre centimeter vind.

Lærer: Å ja, tre sekundmeter. (Forklarer 1 m pr. sekund.)

Deltaker: Klokka tolv... tjue.

Lærer: Tjue hva?

Deltaker: Tjue grader.

Lærer: Tjue grader.

Deltaker: To kilometer.

Lærer: To sekundmeter.

Deltaker: To *sekund*meter.

Mulig meningsfortetting:

En deltaker leste opp informasjon om været i hjemlandet, og fikk respons, støtte og tilleggsspørsmål av læreren. Læreren passet på at alle i gruppa var stille og lyttet. Det var aksept for å si noe feil.

Observasjonsnotater:

Deltaker: Jeg bor i (by i hjemlandet), en stor by som heter (...). (Byen i hjemlandet) naboen til nord – nesten Nord-(naboland). Fordi min byen litt kaldere enn (region) og hele (land).

Lærer: Hvorfor det?

Deltaker: Fordi byen ligger nesten i Nord-(naboland) og fordi utenfor byen har fjellet.

Lærer: Ligger (byen) også litt høyt eller?

Deltaker: Ja, også litt høyt. Også har vind fra nord. Noen ganger blåser. Flere ganger blåser.

Lærer: Mange ganger?

Deltaker: Mange ganger. Men veldig pent, fordi geografien (eeh, tegnspråk, får hjelp av andre deltakere) dal?

Lærer: Dal.

Lærer nikker og sier ja ofte.

Lærer: Fortell om været for tre dager siden.

Deltaker forteller ivrig om mange ting.

Lærer: Men nå må du snakke om den ene spesielle dagen forrige uke.

Deltaker: Stengte veien, veldig vanskelig, en dame skal ha baby, bil (eeh)

Lærer: Kom ikke fordi det var snø på veien?

Deltaker: Bære...

Lærer: De bar henne?

Deltaker: Bar henne – sykehuset. Snø, stenge veien. Og litt snø inne byen. Ikke som fjellet og uten landsbyen.

Mulig meningsfortetting:

Læreren lot deltakeren fortelle om værforholdene, klimaet og naturen i hjemlandet. Han hadde ikke det nødvendige ordforrådet til å formidle alt, men fikk støtte av læreren, jf. begrepet *stillasbygging* eller *scaffolding* (Vygotsky, 2001a). Det var også rom for å få hjelp fra andre deltakere på førstespråket eller beslektede førstespråk, og på denne måten kom han fram til et norsk ord han trengte i presentasjonen. Han snakket ivrig, og læreren måtte hjelpe ham med å holde fokus på den aktuelle oppgaven. Læreren nikket og sa ”ja” ofte, og jeg oppfattet at dette hadde bekreftende og oppmuntrende effekt.

Intervjunotater:

Tok kontakt med ledelsen for å finne alternative (språk)arenaer. Men det ble aldri noe av. Skal ta opp igjen tråden. Spørre om hun kan få lov til å lage flyveblader for å dele ut. Gå tur, møtes, lærer kunne vært koordinator, snakke med noen et par timer. Må være noe uegennyttig. Jeg kan si i det uendelige at de må snakke med naboen, men de får ikke snakket med dem, noen har invitert og naboen møtte ikke opp.

Mulig meningsfortetting:

Læreren var klar over problemet med at deltakerne ikke fikk praktisert mellomspråket utenfor skolen, og hadde flere ideer til hvordan ulike arenaer kunne skapes.

5.1.2 Kategorisering

Koding og kategorisering av datamaterialet er sentrale aktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012). Underveis i feltarbeidet stakk det seg fram temaer eller dimensjoner som sorterte observasjonene. Med penn markerte jeg funnene i feltnotatene som passet i de ulike temaene. Denne prosessen kan kalles aksial koding innenfor *grounded theory* (ibid.). Utviklingen av disse typene koding gikk hånd i hånd med utviklingen av selektiv koding; utviklingen av en kjernekategori som representerte hovedtemaet for mitt forskningsarbeid. De teoretiske perspektivene i kapittel 2 harmonerer med de aksiale kodene, mens den selektive kodingen avsløres problemstillingen.

Jeg laget en oversikt over forekomsten av de ulike kategoriene for å få oversikt over frekvensen av fenomenene og dermed et helhetsinntrykk av undervisningen:

Tabell 1. Observasjonsskjema. Observerbare eksempler på undervisningsprinsipper.

Dimensjon	Kategori	Time 1	Time 2	Time 3, osv.
Fra det kjente til det ukjente	Læreren trekker veksler på deltaker(e)s kultur eller hjemland			
	Lærer trekker veksler på egen kunnskap om ulike kulturer/land			
	Lærer trekker veksler på deltaker(e)s erfaringer og forforståelse som ikke er direkte knyttet til kulturell bakgrunn			
Hensyn til muntlig kulturbakgrunn og bruk av dialog	Lærer legger til rette for og bruker samarbeidslæring			
	Lærer bruker kontekstuell støtte			
	Deltakere bruker arbeidsmåter som passer med taktile og kinestetiske læringsstiler			
	Lærer er i dialog med deltaker(e) i gruppa			
Lærerstyrt undervisning	Deltakere bruker dialog i læringsarbeidet			
	Lærer tar ledelsen av undervisningen			
Ansvar for egen læring	Lærer gir klare og konkrete beskjeder			
	Lærer utfordrer deltaker(e) til å ta mer ansvar for egen læring			
Tospråklig opplæring	Lærer utfordrer deltaker(e) til å vurdere egen læreprosess			
	Lærer bruker begreper i førstespråk for å oppklare norske begreper			
	Lærer lar deltakere forklare hverandre lærestoff på førstespråket			
	Lærer sammenligner ord for tilsvarende begreper på ulike språk			
	Lærer og deltaker(e) får støtte av tospråklig lærer			

Lav forekomst av en arbeidsmåte innebærer ikke nødvendigvis en mangel. Alt kan ikke gjøres like ofte, og sporadiske aktiviteter kan ha viktige ringvirkninger for den øvrige opplæringen. Dessuten viste læreren til rutiner som gjentok seg hver uke, også når jeg ikke observerte.

Kategorier overlapper hverandre, noe som er vanlig (Bogdan & Biklen, 2007). At mange kategorier kan merkes av for en undervisningssekvens, kan antyde at den er godt tilpasset.

5.1.3 Kommentarer til dimensjoner og kategorier

Her følger en oversikt som utdyper innholdet i de ulike dimensjonene og kategoriene.

Fra det kjente til det ukjente

Denne dimensjonen viser til nyttiggjøring av deltakernes eller lærerens kunnskap om hvordan et fenomen opptrer i andre land, og deltakeres tidligere opplevelser og individuelle bakgrunnshistorier. Bruken kan ha mange formål, men gjør det generelt lettere å tilegne seg nytt lærestoff. Kategoriene overlapper med kategoriene for tospråklig opplæring.

Hensyn til muntlig kulturbakgrunn og bruk av dialog

Undervisningssekvenser der deltakernes ”muntlighet” benyttes som ressurs i undervisningen, er plassert her. Dette innebærer samarbeidsmåter som gruppearbeid, stasjonsundervisning, paroppgaver og plenumsoppgaver. Her inkluderes også bruk av kontekstuell støtte i form av bilder, film, miming, tegnspråk, konkreter, tegning på tavla og lignende. Det gjelder også utnytting av taktile og kinestetiske læringsstiler; bruk av trådkort, loopkort, fluesmekkingsoppgaver etc. Innenfor denne dimensjonen markeres dessuten dialog mellom læreren og en eller flere deltakere, hvor læreren stiller autentiske spørsmål og utnytter svarene fra deltakerne og eventuelt tar dem med videre til neste spørsmål, men også bruk av dialog mellom deltakerne i læringsarbeidet. I mange tilfeller overlapper kategoriene for dialog med kategorien for samarbeidslæring.

Lærerstyrt undervisning

Her viser jeg til undervisningssekvenser med tydelig klasseledelse. Det viser seg ved at læreren er plassert slik at hun kan henvende seg til alle samtidig, at hun samler klassen om noe felles, at hun er ordstyrer og reagerer på forstyrrelser. Inkludert er også tilfeller der læreren ga tydelige beskjeder og forsikret seg om at alle forsto.

Ansvar for egen læring

Denne dimensjonen viser til undervisningssekvenser der læreren oppfordrer til mer ansvar for egen læring. Det inkluderer aktiv bruk av ukeplanen, samtaler om viktigheten av hjemmearbeid og gjennomgang av lekser, betydningen av å praktisere norsk utenfor undervisningen, betydningen av eget initiativ og at progresjonen avhenger av egeninnsats. Innsats for å øke ansvar og selvregulering bør bygge på kunnskaper om elementer i sosiokulturell bakgrunn som *liten formell skolebakgrunn* og *kollektivistisk kultur*.

Dimensjonen inkluderer også oppfordringer om å vurdere egen læreprosess, for eksempel ved hjelp av kompetansemålene i læreplanen.

Tospråklig opplæring

Denne dimensjonen viser til undervisningssekvenser der læreren bruker begreper i førstespråk for å oppklare norske begreper, der læreren lar deltakere forklare hverandre lærestoff på førstespråket, der læreren sammenligner ord for tilsvarende begreper på ulike språk, der gruppa i fellesskap finner kognater i ulike språk, samt tilfeller av morsmålsstøttet opplæring i form av tospråklig lærer.

Jeg har altså kategorisert observasjonsfunnene, men ikke intervjudataene som har supplerende og perspektiverende funksjon. Jeg fikk tilgang til lærerens perspektiv på egen undervisning indirekte ved å observere hennes arbeid og de valg hun foretok, samt gjennom uformelle samtaler og intervjuer i feltarbeidet. I samtalene fikk jeg anledning til å gå dypere inn i hennes egne vurderinger, verdier og bakgrunnen for hvordan hun valgte å organisere undervisningen. Beskrivelser av lærerens oppfatninger av eget arbeid, didaktiske valg og begrunnelsene som ligger bak, belyser observasjonene. Mye som læreren og deltakerne delte med meg i samtaler og intervjuer bekreftet funnene fra klasseromsobservasjonene, og mye av det utdypet funnene. Likevel dreier det seg fortsatt om førstegrads fortolkning, jf. Katrine Fangen (2010) i 4.1.

En *tynn beskrivelse* (jf. Geertz, 1973 i 4.1) i mitt materiale kan være en nøytral beskrivelse av at en deltaker i gruppa snakker fort og høyt når hun forteller om været i hjemlandet, og at læreren må heve stemmen for å avslutte monologen. En *tykk beskrivelse* inkluderer også mine vurderinger og refleksjoner, for eksempel at deltakeren blir ivrig og motivert ved å få trekke inn informasjon fra sitt eget hjemland, og at det er derfor læreren har valgt oppgaven. Det er når jeg beveger meg over i andregrads fortolkning at jeg relaterer funnene til teorien i teorikapittelet.

5.2 Analyse av kvantitative data

Før man utfører en undersøkelse som skal frambringe kvantitativt analyserbare data, er det viktig å overveie hvordan man skal analysere dem (Bryman, 2008). Med hensyn til masteroppgavens begrensede omfang, valgte jeg en enkel spørreundersøkelse med én variabel (Kleven, 2002d). N var 11, det vil si alle som besvarte spørreundersøkelsen. Svarene forekom i tallverdier fra 1 til 6. For hvert spørsmål ble antall forekomster av hver enkelt tallverdi satt inn i en tabell, lagt sammen og deretter plassert i Excel, slik at det viste seg i et av

histogrammene i vedlegg 3. Resultatene fra spørreundersøkelsen kommenteres i 6.7, i underkapitlet om spørreundersøkelsene i funnkapitlet.

6. Presentasjon av datamaterialet

Jeg observerte en klasse som besto av 14 voksne minoritetsspråklige flyktninger og familiegjenforente. Vanligvis satt de ved hver sin pult, vendt mot kateteret og tavla. Klasserommet var stort og hadde PC og prosjektor. Noen av pultene sto inntil hverandre en eller flere i bredden, andre sto enkeltvis. Deltakerne hadde ikke faste plasser, men plasserte seg etter eget ønske. Bakerst i klasserommet var en sofagruppe med et salongbord, hvor deltakerne spiste og drakk te i pausene. På veggene hang oppslag med ”god morgen” og ”ha det” på alle deltakernes språk, plansjer med frukt, grønnsaker og andre matvarer, plakater som viste fargene, månedene og ukedagene, tegninger, avisartikler og et stort bilde av gruppa på klassetur. På venstre side av den brede krittavla sto målene for dagen.

Slik var settingen for en stor del av mitt feltarbeid, og i dette kapittelet vil jeg presentere funnene. Først kommenterer jeg forekomstene av ulike fenomener, og beskriver og drøfter eksempler på undervisningssekvenser og ytringer fra læreren innenfor de ulike dimensjonene og kategoriene. Disse eksemplene sorteres i avsnitt under overskrifter som viser hvilken dimensjon de tilhører. Som nevnt i 5.1.2, tilhører mange av eksemplene fra feltarbeidet flere ulike kategorier, og selv om jeg har plassert dem der jeg synes de passer best, kunne de også blitt beskrevet andre steder. Deretter kommer underkapitler om kulturel relativisme, anerkjennelse og myndiggjøring (6.6), spørreundersøkelsene (6.7), måloppnåelse (6.8), læringsbarrierer (6.9) og sammenfattende drøfting (6.10).

Jeg ser alle funnene jeg presenterer som relevante for å belyse den overordnede problemstillingen. Når det gjelder det første forskningsspørsmålet, er klasseromsobservasjonene mest relevante, mens intervjuene av læreren er sekundære. Spørreundersøkelsen er relevant for det andre forskningsspørsmålet, intervjuene av læreren er relevante for det tredje forskningsspørsmålet, og intervjuene av deltakerne for det fjerde.

6.1 Fra det nære og kjente til det fjerne og ukjente

I dette underkapittelet viser jeg hvordan Anne trakk veksler på deltakernes kultur eller hjemland, sin egen kunnskap om ulike kulturer og land, samt deltakernes erfaringer og for forståelse som ikke er direkte knyttet til kulturell bakgrunn, jf. tabell 1 i 5.1.2.

Innenfor denne dimensjonen ble alle de tre kategoriene markert med noenlunde lik frekvens. Læreren brukte både deltakernes og sin egen kunnskap om deltakernes kulturer og opprinnelsesland, og deltakernes erfaringer og forforståelse.

En dag skulle klasse A trene på å lese og forstå kvitteringer. Først foretok gruppa en idémyldring. Anne skrev ordet *kvittering* på tavla, og laget et tankekart over deltakernes forslag til betydninger. Videre ville læreren vite hva slags kvitteringer man fikk i ulike forretninger i deltakernes opprinnelsesland. Dialoger avdekket at kvitteringer ble brukt på svært ulike måter rundt omkring i verden. I ett land ble kvittering bare gitt når man kjøpte bil, gull og elektriske apparater, fordi dette var viktige og dyre ting. I et annet land benyttet man bare håndskrevne kvitteringer, og Anne tegnet raskt et eksempel på tavla. Flere deltakere var uvitende om kvitteringens funksjon ved reklamasjon. Da de kom til merverdiavgift og utregning av denne, visste mange at pengene gikk til staten og flere sukket ”Ikke bra”. Anne relaterte kunnskapen til deltakernes livsverden, for hun spurte hva Norge brukte skatter til, mottok noen svar, og la til at mange av pengene gikk til å forsørge dem selv. Senere brukte hun norskinnlærernes egne kvitteringer for å trene på å lese og forstå dem.

Videre, da deltakerne skulle lære seg nødnumrene, tok læreren utgangspunkt i historiene til dem som hadde erfaringer med tilkalling og bruk av ambulanse i Norge. Etterpå viste det seg å være store forskjeller både når det gjelder kvalitet, tilgjengelighet og eksistens av ambulanse, brannvesen og politi i ulike land og regioner. Noen steder fantes ikke utrykningskjøretøy, og man var avhengige av taxi eller naboen. I ett land fikk bare soldater kjøre med ambulanse. I flere land var det altfor dyrt å bruke ambulanse ved sykdom. I ett land fikk folk som hadde forsikring hjelp, mens de som ikke kunne betale måtte dø. De snakket også om førstehjelp, og en diskusjon om hva munn til munn-metoden het på ulike språk, ble svært underholdende. På ett av språkene het det for eksempel ”livkysse”. Ved hjelp av idémyldring og tankekart med stikkord på tavla fant de ut hvilke grunner man kunne ha til å ringe politiet. Deretter fulgte diskusjonen om man kunne ringe til politiet av samme grunner i andre land. I noen land var det uaktuelt, man var redde for politiet fordi de kunne skape problemer, slå og kreve penger. Samme personer var redde for politivesenet i Norge, fordi de stilte så mange spørsmål. Det er liten tvil om at disse diskusjonene hadde praktisk nytteverdi for deltakerne innenfor deres livsverden, og det var lærerens evne til å se ting fra flere sider som muliggjorde dem.

Jeg observerte gjentatte ganger at deltakerne livnet til og ble ivrige og engasjerte da Anne lot dem fortelle om sine egne erfaringer, og tolket dette som at motivasjonen økte da lærestoffet ble relatert til deres forståelseshorisont.

Da gruppa trente på å fylle ut et offentlig skjema for støtte til opplæringstiltak, ble det snakk om pensjonssystemet i Norge. For at læreren skulle kunne forklare dette på en god måte, var det nødvendig med kunnskap om at ikke alle land har et pensjonssystem. Læreren visste tydeligvis dette fra før, men hvis hun ikke hadde visst det, ville hun trolig funnet det ut, ved hjelp av sin nysgjerrighet og lydhørhet overfor deltakerne. En person viste svært liten interesse da de skulle fylle ut skjemaet digitalt på datarommet. Hun sa at hun ”ikke kjenne data, internett”, og at hun bare var husmor. Læreren foreslo umiddelbart nyttige bruksområder for internett; matoppskrifter, e-post til (hjemland), etc. Jeg tolket dette til at hun spontant satte seg inn i deltakerens situasjon og så situasjonen ut fra vedkommendes perspektiv. Deretter sa Anne at hun kanskje *måtte* lære det, og det kom hun jo til å gjøre, i hennes klasse. Det var altså ikke snakk om bare å akseptere deltakernes begrensende oppfatninger, men det var viktig å ta tak i dem for å komme videre.

I neste øyeblikk ble imidlertid hun som ”bare var husmor” en ressurs, fordi hun behersket så mange språk, og kunne fortelle gruppa ordet for *skjema* på alle disse språkene. Deretter fulgte en sammenligning av systemet for slektsnavn i ulike kulturer. Læreren visste at arabiske mannsfornavn blir etternavnet til neste generasjon, og hadde dermed mulighet til å stille relevante spørsmål og forklare på en forståelig måte at det i Norge er vanlig med familienavn.

I samme arbeidsøkt hadde gruppa en ordinær diktat hvor læreren leste ord som deltakerne skrev. Jeg registrerte at deltakerne virket motiverte for denne arbeidsmåten, og tolket det som et tegn på at læreren gjorde rett i å inkludere en del tradisjonelle arbeidsmåter som de var vant til fra tidligere skolegang, og som de forbandt med ”skikkelig skole”, jf. 2.4. I dette tilfellet var innholdet i diktaten ord som sto oppført på ukeplanen, og som deltakerne hadde hatt anledning til å lære seg godt. Ifølge læreren var de svært interessert i å lære seg ordene når de visste at de fikk diktat.

En annen dag skulle gruppa gå gjennom et hjemmearbeid. Deltakerne hadde hver for seg via yr.no registrert og loggført været i sine opprinnelsesland over en toukersperiode. I klasserommet leste de fra notatene sine en etter en. De fikk respons, støtte og tilleggsspørsmål av læreren, og hun passet på at alle andre var stille og lyttet. Det var aksept for å si noe feil, og jeg fikk inntrykk av at alle likte å presentere resultatene. Så stor var iveren at det var vanskelig å holde igjen de som måtte vente. Referansene til vindforholdene i de ulike landene,

gjorde det lettere å lære seg flere norske ord for vind og vindstyrke. Deltakerne fikk anledning til å diskutere og forklare hverandre ord som bris, kuling, storm, etc. på de ulike førstespråkene. Jeg registrerte at det faktisk var dette de snakket om, for av og til dukket disse norske ordene opp midt i førstespråkssamtalene. Senere viste læreren deltakernes hjembyer på yr.no i plenum, og siden alle var ivrige, tolket jeg det til at det var lettere å lære seg funksjonene på dette nettstedet når det leste om hjemlandet. Jeg noterte meg følgende egne refleksjoner: ”Fint – været i Norge kan rett og slett være deprimerende å tenke på hele tiden. Hjemlandet savner de og tenker på uansett, så hvorfor ikke også bruke været i hjemlandet. Alle liker vel å lese om sol og 30 grader”. Læreren brukte dessuten hele kroppen som kontekstuell støtte da hun demonstrerte hvordan man kan slippe en fjær i 20 sekundmeter vind, og viste hvor langt den kunne blåse på bare ett sekund. Jeg opplevde dessuten denne undervisningssekvensen som anerkjennende overfor deltakerne, for læreren sa slikt som ”Det hørtes deilig ut (navn), å være i (land) nå, i hvert fall i forhold til været”. Alle som hadde gjort hjemmearbeidet fikk anledning til å dele noe av sitt eget, og læreren var enig i at det faktisk *var* noe som var bedre i deres opprinnelsesland enn i Norge, til tross for krig og fattigdom. De fikk også bedre grunnlag for å forstå *hvorfor* de måtte lære å snakke om været. Læreren sa at ”Det er viktig å kunne snakke om været, fordi vi snakker så mye om det fordi det er så viktig for oss, det er så ustabil”. Dette i kontrast til mange andre land hvor været varierer lite eller ingenting fra dag til dag. Deltakerne skulle også skrive en tekst om forskjeller og likheter mellom været i Norge og hjemlandet, en oppgave som tidligere har vært gitt på den nasjonale Norskprøve 2.

Gjennom intervju i den tredje fasen av feltarbeidet fikk jeg informasjon om et geografiprojekt klasse A jobbet med. Deltakerne laget og trente på et foredrag om hjemlandet og presenterte det for klassen. Foredraget ble laget gruppevis med deltakere fra samme land i hver gruppe. To deltakere manglet imidlertid opprinnelseslandsfeller, men en av disse ble med i gruppa som kom fra nabolandet. Alle fikk et startskjema med temaer de skulle innhente informasjon om. Anne understreket at hun prøvde å få deltakerne til å nedtone politiske aspekter i foredraget, slik at dette ikke skulle ta så mye oppmerksomhet. Hun var godt kjent med den politiske situasjonen i deltakernes opprinnelsesland, og muligheten for at et politisk engasjement skulle overskygge annen informasjon. I neste runde laget deltakerne foredrag om Europa og Norge. Anne karakteriserte prosjektet som vellykket, spesielt fordi deltakerne lærte en del abstrakte begreper som *dyreliv, planteliv, lavland, klima, myntenhet,*

næringsvei, etc. Hun trodde ikke det hadde gått like bra dersom de ikke først hadde tatt for seg hjemlandet.

Man må imidlertid ikke alltid gå helt til hjemlandet for å finne noe kjent. På veggene i klasserommet hang det tegninger av deltakerne med beskrivelser av utseendet. Det ble altså tatt utgangspunkt i noe nært; ens egen skikkelse, for å lære beskrivelsesterminologi. I tillegg visste læreren at mange minoritetsspråklige ikke er vant til å tegne bilder (noe tegningene også avslørte), og at denne aktiviteten kan være nyttig i seg selv. Denne informasjonen kom fram gjennom respondentvalideringen. Da sa dessuten læreren at hun aldri tvang noen til å tegne, men at alle ga uttrykk for at de ønsket det. Det gjaldt også de som representerte Islam med tilhørende tradisjonelle bildeforbud, som hun medga ikke å ha tenkt så mye på.

Da klassen skulle lære ordene *finger* og *tå*, tok de også utgangspunkt i sin egen kropp, og det viste seg at de fleste deltakerne i klassen hadde tjue fingre hver. I mange språk skiller man nemlig ikke mellom begrepene *fingre* og *tær*. Anne lot ikke dialogen stanse etter denne oppdagelsen, men fortsatte diskusjonen og stilte spørsmål med en holdning jeg oppfattet som oppriktig nysgjerrighet. Klassen fikk samlet mye kunnskap om ulike måter å klassifisere ”utvekstene” på hender og føtter. Ikke alle regnet tomlene som fingre. På ett språk var dette ”stemplefingeren”, altså den fingeren man brukte til å signere med fingeravtrykk. De fleste hadde ulike navn på hver finger (les: finger og tå), og virket svært ivrige da de fortalte om hvordan det var i deres opprinnelsesland. Læreren ville gjerne vite hva alle navnene betød. Det kunne synes som denne iveren smittet over på prosessen med å lære de norske navnene på fingrene. Faktisk lærte de to navn på hver finger; ”voksennavnene”; *tommel*, *pekefinger*, osv., men også ”barnenavnene” som de kunne lære barna sine; *tommeltott*, *slikkepott*, osv. Da var veien kort til sangen *Tommelfinger*, *tommelfinger*, *hvor er du?*, og rett som det var hadde klassen lært en norsk sang. Alt dette sprang spontant ut fra dialogen. Videre diskuterte de hva ulike fingertegn betød i ulike kulturer, for eksempel at det noen steder er stygt å holde opp langfingeren, andre steder tommelen.

Da har jeg vist hvordan Anne tok utgangspunkt i noe som var kjent for deltakerne gjennom en rekke eksempler. Det var da de skulle lære å lese kvitteringer, pugge nødnumrene og lære om tilkalling av utrykningskjøretøy, det norske pensjonssystemet, digitale ferdigheter, norske vær fenomener, norsk og europeisk geografi, vokabular for beskrivelse av personer utseende, navn på fingre og norske fingertegn.

6.1.1 Drøfting

Det å ta utgangspunkt i noe kjent kan gi lettere tilgang til et nytt lærestoff, jf. Engen, Vygotsky, Datta, Ontario Education og flere i 2.1. Dette er et allment anerkjent pedagogisk prinsipp (Engen, 1998), og helt sentralt i et konstruktivistisk læringsyn. Men det krever at læreren har kjennskap til deltakernes erfaringsbakgrunn og forkunnskaper, og at hun knytter det nye lærestoffet til disse (Selj & Ryen, 2008). Ellers blir det vanskelig å finne og å åpne den nærmeste utviklingssonen (jf. Vygotsky, 2001b). Ved å bruke idémyldringer og tankekart fikk Anne tilgang til nye kunnskaper om deltakernes forforståelse.

For deltakere med liten formell skolebakgrunn er det viktig å bevege seg fra det spesifikke, for eksempel et konkret som en kvittering deltakeren har i lommeboka, til det mer generelle, som kunnskaper om merverdiavgift. Dette skjedde også i geografiprojektet hvor det fremmede Norge (Her og Nå) forklart ved å relatere det til det kjente hjemlandet (Før og Der), jf. Engen (1989) i 2.1. Prosjektet resulterte dermed i innlæring av abstrakte begreper. Å la elever presentere temaer forbundet med sitt språk, kultur eller opprinnelsesland for å bruke personlige og tidligere erfaringer som informasjonskilde, har ellers verdi i seg selv (Ministry of Education, 2005). I geografiprojektet ble deltakernes eventuelt kollektivistiske orientering dessuten utnyttet i gruppesamarbeid (Hundeide, 2003). Ved å sammenlikne ”utryknings-tilbudet” i ulike land, ble det lettere å begripe hvordan det fungerer og hvordan det ikke fungerer i Norge.

Jeg observerte at lærerens interesse for deltakernes sosiokulturelle bakgrunn skapte entusiasme og iver. Dette gjorde det antakeligvis lettere å lære seg de nye kunnskapene. Jeg antar at undervisningen både medvirket til *identitetsbekreftelse* og *perspektivutvidelse* (Hauge, 2007). Materialet viser flere sekvenser der gruppa gikk fra det konkrete til det mer abstrakte, for eksempel da de skulle lære beskrivelsesterminologi ved hjelp av tegninger av seg selv, og da de lærte navn på fingrene. Humor var en viktig del av dette, samt aksept for å si noe feil, noe spørreundersøkelsen også bekreftet, jf. vedlegg 3. Flere eksempler på *Fra kjent til ukjent* er dessuten plassert i andre kategorier og dermed underkapitlene 6.2-6.5.

Anne fant fram til deltakernes ressurser, blant annet da en husmor hadde problemer med å finne bruksområder for digitale ferdigheter i sin egen tilværelse. Hun lot også vedkommende framtre som kunnskapsrik og nyttig for fellesskapet på grunnlag av sine språkkunnskaper. Dette harmonerer med et berikelsesperspektiv på mangfold framfor deprivasjonstankegang (jf. Gitz-Johansen, 2006; Hauge, 2007; Pihl, 2010; Schecter & Cummins, 2003).

Læreren lot deltakerne bruke noen tradisjonelle arbeidsmåter som diktat, fordi de likte det. Hun ga dem ordene på forhånd så de kunne øve, fordi hun visste at det var motiverende. Dermed synes jeg hun gjorde det beste ut av læringsstrategiene norskinnlærerne hadde med seg fra tidligere. Det finnes imidlertid flere ulike former for mer kollektive og gruppebaserte diktater som også kunne vært brukt. Det er samtidig lite trolig at deltakerne hadde barndomsopplevelser med slike.

Deltakerne arbeidet jevnlig med skriftlige oppgaver, både individuelt, parvis eller gruppevis. Da de brukte sin indre tale (det intramentale) i arbeidet med de individuelle oppgavene, var dette mulig fordi de først hadde jobbet med det samme lærestoffet gjennom samarbeid og dialog (det intermentale), og dermed lå utfordringen på det nivået i utviklingssonen de kunne mestre på egenhånd (jf. Vygotsky, 2001a, 2001b; Vygotsky, et al., 1978). Men også ved individuelt arbeid fikk deltakerne nødvendig støtte eller stillasbygging, når oppgavene viste seg å være litt over dette nivået.

I de fleste tilfeller var det nettopp dialogen som gjorde læreren i stand til å ta utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og gi den nødvendige støtte på vei mot ny kunnskap. En lærer i et multikulturelt klasserom kan ikke ha tilstrekkelig kjennskap til hver enkelt elevs bakgrunn og språk. Når lærerens kunnskap om deltakernes forståelseshorisont i visse tilfeller er avgjørende for deres mulighet til å tilegne seg det nye lærestoffet, blir man helt avhengig av dialog for at undervisningen skal bli effektiv. Dette bringer meg over i neste avsnitt.

6.2 Hensyn til muntlig kulturbakgrunn og bruk av dialog

I dette underkapittelet viser jeg hvordan Anne tok hensyn til en sannsynligvis muntlig kulturbakgrunn ved å legge til rette for og bruke mye samarbeidslæring, kontekstuell støtte og arbeidsmåter som passer med taktile og kinestetiske læringsstiler. Jeg synliggjør dessuten hvordan hun var i dialog med gruppa, men også fikk deltakerne til å bruke dialog i læringsarbeidet, jf. tabell 1 i 5.1.2.

Kategoriene for samarbeidslæring, kontekstuell støtte og dialog deltakerne i mellom, ble markert i nesten alle undervisningstimene. Dialog mellom læreren og deltakerne forekom kontinuerlig i alle timene, bortsett fra da deltakerne var opptatt med andre dialoger eller stille arbeid. Arbeidsmåter som passer med taktile og kinestetiske læringsstiler (jf. Dunn, Griggs, Buli-Holmberg og Guldahl, 2004 i 2.3), var mindre frekvente i materialet. Det passet med lærerens utsagn om at hun ikke hadde som mål å gjøre opplæringen helt tilpasset deltakernes

individuelle ”læringsstilsprofiler”. Hun antok at mange lavtskolerte hadde mer taktile og kinestetiske læringsstiler enn utdannede, og ville imøtekomme dette ved å bruke utvalgte metoder av og til. De eksemplene jeg har inkludert, innebærer også samarbeidslæring, kontekstuell støtte og dialog.

Det regnes som en kjensgjerning at deltakere på Spor 1 har behov for mye kontekstuell støtte, og Anne hadde mye å tilby av dette. Grappa brukte aktivt og systematisk læreverket *Godt Sagt* (Hanssen, 2000, 2004), som inneholder et usedvanlig rikt bildemateriale. Det samme kan sies om et ”jeg kan”-materiale de anvendte, og som beskrives i 6.4.

Anne la til rette for samarbeidslæring i de fleste timene, enten i form av plenumsarbeid, gruppearbeid, eller pararbeid. Et eksempel på plenumsarbeid, var ”stå på rekke-oppgaver”. Deltakerne stilte seg opp i riktig rekkefølge ut fra ulike parametre, noe som forutsatte aktive samtaler. Først rangerte de seg etter stigende alder, dernest etter hvor mange klesplagg de bar på kroppen. Læreren gikk ut mens de jobbet med å finne riktig rekkefølge, og praten gikk livlig, altså brukte deltakerne autentisk dialog aktivt i læringsarbeidet. Til slutt skulle alle fortelle hva de hadde på seg. Disse oppgavene ga kontekstuell støtte i form av personene selv og klærne deres, og ivaretok behov for kinestetiske arbeidsmåter. I tillegg tok de utgangspunkt i noe som var kjent og nært for deltakerne.

En annen aktivitet var ”fluesmekkeroppgaven”. Her slo deltakerne med en fluesmekker på et ordkort dersom artikkelen *en* passet til substantivet. Hvis det var et intetkjønnssubstantiv, skulle de la være å slå. Denne oppgaven passet ifølge Anne godt for deltakere med mer taktile og kinestetiske læringsstiler, samtidig var den basert på samarbeid i en liten gruppe og innebar visuell støtte.

I en oppgave med ”loopkort” trakk deltakerne i en gruppe hvert sitt laminerte kort med et ordenstall. En og en skulle si ”jeg har (tall) hvem har (etterfølgende tall)?”, og slik fortsatte det til de byttet kort. Deltakerne var avhengige av hverandre i samarbeid, kortene ga visuell støtte, og deltakerne brukte hendene i arbeidet.

Det gjorde de også da de brukte ”trådkort”. Dette var en variant av ”sett strek-oppgavene” som fantes i alle kapitlene i arbeidsboka. Læreren hadde på forhånd laget mange lange pappkort med hakk på sidene. Ved å snurre tråden rundt kortet på riktig måte, ble et element i venstre kolonne forbundet med et tilhørende element i høyre kolonne. For eksempel skulle man knytte rett ord eller setning til rett bilde, eller ord som hørte sammen. Når man snudde kortet, ble fasiten synlig, og det var lett å se om tråden var på samme sted som de opptegnede

strekene. Læreren sa at mange var glade i håndarbeid, og vant til å arbeide med hendene. Hun opplevde at bruken av trådkort både økte motivasjon og konsentrasjon.

En dag skulle klassen i fellesskap lage en tekst om gårsdagens sykkeldag, og den skulle publiseres i skoleavisa. Læreren forklarte oppgaven, deltakerne begynte å tenke og summe, og mange kom med forslag til hvordan teksten skulle begynne. Alle forslagene ble tatt i mot, enten som del av begynnelsen, eller de ble notert for å brukes senere. Det var tydelig at alle fulgte med og var engasjerte, noe jeg satt i sammenheng med at temaet var aktuelt og motiverende; det dreide seg om en aktivitet de selv hadde deltatt i og som lå nært i tid. Læreren understreket at de skulle prøve å skrive riktige setninger sammen. Her er eksempler på hvordan læreren, nøyaktig sitert, formulerte seg for å få med seg deltakerne i aktiv tekstskaping både når det gjaldt innhold og grammatikk: ”Hva kommer først? Er det verb? Er det spørsmål? Nei, subjekt. Hele skolen pluss verb. *Hva*⁴ var de? Det mangler noe her. Sykkeltur. *Når* var vi? I går. Men det skal jo stå i avisa, vi må skrive *hvilken* dag.” Hele tiden henvendte hun seg til deltakerne i klasserommet etter tur, og var svært opptatt av å få med hver eneste en. Alle skulle komme med bidrag. I tilfeller der bidragene var malplassert eller irrelevante, stilte hun hjelpespørsmål til de nærmet seg noe som kunne passe inn. Ingen ble stilt i forlegenhet, og de fikk god tid til å tenke ut sine bidrag. Da deltakeren som (ifølge Anne og spesialpedagogen) viste tegn til lærevansker ble bedt om å lage en setning, snakket hun veldig lavt. Hun innledet med ”ikke forstår.” Deretter prøvde hun flere ganger å fortelle om ting hun hadde sett i omgivelsene den dagen. Hun mumlet noe om gamle hus, elven, blomster og flere andre mer eller mindre irrelevante observasjoner. Læreren nikket kontinuerlig og hjalp deltakeren videre med støttende, oppmuntrende og oppklarende kommentarer, og de ble enige om at de *kunne* ha med en setning om hvor mange blomster det var der. Deltakeren syntes tydeligvis tekstskapingen var meningsfull, for hun var den første som skrev teksten ned i skriveboka si. Læreren ga generelt mange positive og begeistrede tilbakemeldinger. Deltakerne hjalp også hverandre med konstruktive korreksjoner, dessuten fikk de innblikk i hvordan de andre tenkte når de skulle konstruere en tekst. Dette var et godt eksempel på at man kan klare mer sammen enn alene. For teksten ble informativ og fullt ut publiserbar.

Anne uttrykte videre at en helt spesiell type dialog, nemlig *deltakersamtalen*, var viktig for å få innblikk i deltakernes erfaringsbakgrunn, situasjon og forforståelse. Hun sa at det var interessant men krevende å få en ny klasse hvor ingen kunne noe norsk, men at ting forandret

⁴ Kursivering markerer at læreren la trykk på ordet.

seg veldig etter den første deltakersamtalen. Da ble hun nemlig kjent med alle via tolk, og kunne lettere relatere til dem i undervisningen.

Anne tok altså hensyn til deltakernes muntlige kulturbakgrunn ved å bruke arbeidsmåter som passet til ulike læringsstiler og samarbeidslæring, og tilbød mye kontekstuell støtte. Dialogisk undervisning var normalen, og hun sørget for at deltakerne brukte mye dialog seg i mellom. I tillegg vektla hun deltakersamtalen.

6.2.1 Drøfting

Jeg opplevde at Anne var klar over at vi lærer på ulike måter, og at hun forsøkte å tilpasse undervisningen med hensyn til deltakernes begrensede skolebakgrunn. Evnen til abstraksjon og kategorisering kan variere i forhold til utdanningsnivå, og lavtskolerte kan være mer preget av praktisk situasjonspreget virksomhet (Bigelow & Schwarz, 2010; Vygotsky, 2001a). Undervisningen var generelt rik på kontekstuell støtte. Jeg antar at samarbeidsoppgavene som utnyttet taktile og kinestetiske læringsstiler (jf. Dunn, et al., 2004) passet godt for deltakere som var lite vant til å bruke skriftspråket i opplæringssituasjoner, som beskrevet av Tenfjord og Hagen (1999). Selv om vi sjelden kan generalisere ut fra opprinnelsesland, kan det være fruktbart å ta hensyn til at noen deltakere er lite vant til å bruke skriftspråket i opplæringssituasjoner (jf. Tenfjord & Hagen, 1999). Mange har i stedet utviklet strategier for å lære gjennom samhandling og samtale, og anser ikke nødvendigvis skriftspråket som det beste redskapet til å skaffe seg informasjon og lære noe nytt (ibid.). Minoritetsspråklige deltakere som er preget av en muntlig kulturbakgrunn, kan også ha stor nytte av samarbeidslæring (jf. Tenfjord & Hagen, 1999; Øzerk, 2004).

I den felles tekstskapingen utnyttet læreren deltakernes eventuelt kollektivistiske orientering (jf. Hundeide, 2003; Skytte & Kjærum, 2008). Dette var et kollektivt samarbeidsprosjekt hvor deltakerne, med lærerens hjelp, trakk hverandre fram og bidro til hverandres utvikling. I denne forbindelse gjengir jeg et avsnitt av Vigdis Alver i *Metodisk veiledning til den forrige Læreplanen* (2005):

Tekstskaping i fellesskap betyr at deltakerne i starten får hjelp til å skrive ned det de selv sier, mens læreren er modellskriver og støtte i prosessen. Man tar utgangspunkt i deltakernes språk og felles opplevelser og oppnår på den måten en optimal førforståelse. Tekstskaping er i høyeste grad tilpasset opplæring, og deltakerne får i starten lese tekster som handler om dem selv og deres nære omgivelser (s. 21).

Samarbeidet om teksten i klasse A viste hvordan disse kjennetegnene på muntlig kommunikasjon kan integreres i det skriftlige arbeidet (jf. Tenfjord & Hagen, 1999). Deltakerne fikk en umiddelbar respons på budskapet og støtte fra samarbeidspartnerne, både verbalt og kroppsspråklig. Lærerstyring kan være nyttig når man skal venne seg til den nye betydningen av skriftspråket, og det kan ha stor verdi å gjøre en skriftlig oppgave til en delvis muntlig oppgave. På denne måten bygges bro fra muntlighet til skriftlighet, og broen kan trolig redusere læringsbarrierer. Videre kan arbeidsmåten innebære en god kombinasjon av aktivitet og kreativitet fra deltakerne på den ene siden, og en mer tradisjonell og autoritær lærerrolle på den andre. Man kan således trolig dra nytte av lærerstyringen, men samtidig utnytte fordelene ved sampeagogikk. Læreren er koordinator, men alle samarbeider. Klassen kan bli belønnet samlet som gruppe (Øzerk, 2004), for eksempel ved at teksten blir publisert. Alle kan bli sett, hørt og anerkjent individuelt, og ”svake” deltakere får veiledning av ”sterkere” deltakere (ibid.).

Dette er imidlertid et godt eksempel på at tolkning forutsettes selv når fokuset rettes mot konkrete undervisningsmetoder. I praksis dreide det seg om å diskutere seg fram til noen setninger som ble skrevet på tavla. Likevel er det flere mulige nivåer av mening og tolkning knyttet til praksisen. Ut fra teori har jeg tolket dette til å være en metode som gagnar voksne mennesker med liten skolegang og muntlig og kollektivistisk orientert kulturbakgrunn og som ikke uten videre skriver en sammenhengende tekst av egen hjelp. Men klasse A kan også ha brukt metoden fordi den var morsom og fordi flere hoder tenker bedre enn ett.

Anne verdsatte deltakersamtalene. Jeg antar at de fremmet arbeidet med å relatere opplæringen i deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Dette i tillegg til at deltakersamtalen kan gjøre skolehverdagen bedre (jf. Limstrand & Sjøbakken, 2004 i 2.2). Dialog preget hele undervisningsarbeidet i klasse A. I tillegg til å gi tilgang til deltakernes bakgrunn, kan dialogisk undervisning trolig støtte deltakere som har utviklet strategier for å lære gjennom samtale (jf. Tenfjord & Hagen, 1999). Dialogen gjør det også mulig å overkomme forståelsesmessige barrierer og skape kontakt mellom mennesker (Skrefsrud, 2012).

De samme deltakere som er preget av en muntlig og kollektivistisk kulturbakgrunn, kan ha behov for en tydelig ledelse i læringsarbeidet, som vist og diskutert i neste underkapittel.

6.3 Lærerstyrt undervisning

Dette underkapittelet dreier seg om i hvilken grad læreren tok ledelsen av undervisningen og ga tydelige og konkrete beskjeder, jf. tabell 1 i 5.1.2 og Nordahl, et al., (2012). I nesten alle timene registrerte jeg at læreren helt klart tok ledelsen av undervisningen, spesielt i begynnelsen og slutten av hver økt, men også ved aktivitetsskifter. Det viste seg ved at hun plasserte seg i klasserommet på en slik måte at hun kunne henvende seg til alle samtidig, at hun samlet klassen om noe felles, at hun styrte hvem som hadde ordet ved at hun minnet deltakerne på å rekke opp hånda og sa navnet på de som skulle snakke, og at hun reagerte på forstyrrelser. I tillegg til å skrive dagens mål på tavla, ga hun helt klare og tydelige beskjeder før hver aktivitet, og gjentok dem flere ganger til alle hadde forstått. Hun sjekket aktivt om alle hadde fått det med seg. Mange av undervisningssekvensene beskrevet i 6.1, 6.2, 6.4 og 6.5 viser slike tegn på god klasseledelse, men gjentas ikke her. Lærerstyring ble dessuten brukt både i kombinasjon med, og for å organisere samarbeid.

Anne brukte altså ressurser som ligger i lærerstyrt undervisning, blant annet ved tydelig ledelse og gjennom å gi klare og konkrete beskjeder. Dette underkapittelet peker også framover mot deltakernes egne vurderinger.

6.3.1 Drøfting

Gjennom den skriftlige spørreundersøkelsen vurderte deltakerne i klasse A klasseledelsen som god med utgangspunkt i Nordahls (2012) anbefalinger. Dette kommer jeg tilbake til i 6.7. Hun var ikke autoritær, men *autoritativ* (jf. Nordahl, et al., 2012). Samtidig var det aksept for å gjøre feil, og jeg fikk ikke følelsen av at eventuelle nederlagsfølelser fra tidligere skolegang ble gjenkalt i Annes timer. Eksempelet med tekstsaking som ble beskrevet i 6.2, viste at lærerstyrt undervisning også kan imøtekomme og ivareta deltakere med lærevansker.

Anne ga klare og tydelige beskjeder (jf. Nordahl, et al., 2012), noe som er helt sentralt for deltakere som ikke er vant eller opplært til å strukturere sin egen læreprosess. At Anne skrev dagens mål på tavla, støttet antakelig deltakernes læreprosess ved å gjøre den mer oversiktlig. Det har vist seg at ikke alle voksne er klare for å skaffe seg oversikt over mål og arbeide systematisk mot dem (Knowles, 1990; Skaalvik, 2004). Det er noe som må læres, jf. neste underkapittel.

6.4 Ansvar for egen læring

I dette underkapittelet viser jeg hvordan Anne utfordret deltakerne til å ta mer ansvar for egen læring og til aktivt å vurdere egen læreprosess, jf. tabell 1 i 5.1.2.

Jeg observerte ofte at Anne utfordret deltakerne til å ta mer ansvar for egen læring, ved at hun minnet dem på lekser, prøver og kompetansemål, til å være språklig aktive utenom undervisningen og til å anstrenge seg ved oppgaver. Mindre hyppig registrerte jeg at hun oppfordret dem til å vurdere egen læreprosess. Det er flere grunner til at jeg likevel har beholdt denne kategorien.

For det første hadde læreren brutt ned læreplanens kompetansemål (globale mål og delmål innenfor språkferdighetene *lytte, snakke, samtale, lese og skrive*) i praktisk anvendelige mål for hver uke. Disse var oppført på ukeplanen, og deltakerne brukte denne delen av ukeplanen til å vurdere seg selv ved å krysse av for oppnådde ferdigheter. Dette gjorde de regelmessig sammen med Anne, og dette var informasjon jeg fikk tilgang til gjennom intervju.

For det andre brukte gruppa et ”jeg kan”-materiale, som var basert på fortløpende egenvurdering under veiledning fra lærer. Dette materialet var også direkte knyttet til læreplanen. Materialet, men også Anne, var inspirert av den såkalte *Språkpermmetodikken*, hvor vurdering for læring er et bærende element. Språkpermer er, i tillegg til et verktøy i vurderingsarbeidet, et pedagogisk hjelpemiddel i norskopplæringen. Det er Utdanningsdirektoratet (2010) som er ansvarlig for *Europeisk språkperm for voksne innvandrere*; den norske versjonen av *European Language Portfolio (ELP)*. Språkpermen består av språkpass, språkbiografi og språkmappe. Språkpermen synliggjør innehaverens medbrakte erfaringer og kompetanse, både det som er tilegnet gjennom formell utdanning og det som er opparbeidet gjennom praktisk erfaring. Bruken av språkpermen må tilpasses innehaverens utdanningsbakgrunn, språkferdigheter, progresjon og mål. Språkpermen er personlig og blir til i en prosess der egenvurdering og refleksjon rundt egen læring og egne læringsmål på kort og lang sikt er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2010). ”Jeg kan-materialet” som klasse A brukte, var utviklet for voksne deltakere med liten skolebakgrunn. Bruken av *Jeg kan* tydeliggjorde hva deltakerne mestret på egen hånd og hva de mestret med hjelp, noe som skapte oversikt over klassens ferdigheter og hva slags utvikling som kunne forventes. Selv om vurdering for læring ikke preget de fleste observerte undervisningssekvensene, var det et sentralt aspekt i opplæringen som helhet. Anne sa at mange av deltakerne ikke kunne vurdere seg selv, fordi det var vanskelig for dem å forstå om

de virkelig hadde lært noe eller om de bare hadde gått gjennom stoffet. Hun ville imidlertid ikke gi opp egenvurdering, for hun mente at det var viktig at de trente på dette regelmessig. Bare slik fikk de oversikt over sin egen progresjon, og dermed mer kontroll over læringsprosessen.

Anne hjalp altså deltakerne med å lære seg å ta mer ansvar for egen læreprosess ved å minne dem på å gjøre lekser, øve til prøver og anstrenge seg ved oppgaver, ved å synliggjøre kompetansemål, ved å oppmuntre til praktisering av norsk utenfor undervisningen og aktivt vurdere egen læreprosess.

6.4.1 Drøfting

For å arbeide innenfor den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2001a, 2001b), må denne sonen kartlegges for hver enkelt deltaker. Slik kartlegging foregikk i klasse A gjennom bruk av *Jeg kan*, men også gjennom dialog og kontinuerlige vurderinger av deltakernes prestasjoner.

Når det gjelder prosessen med å øke ansvaret for egen læreprosess, syntes jeg det virket som Anne ”følte på kroppen” hvor de enkelte deltakerne befant seg, jf. profesjonsutøveres bruk av *skjønn* i 3.1. Hun forventet at de forbedret seg, men regnet ikke med noen revolusjon over natta. Anne var samtidig klar over at veien til bevissthet om egen læring og betydningen av egeninnsats, initiativ og utviklingen av mer effektive læringsstrategier, kan være lang for lavtskolerte. Mange innvandrere kan dessuten være vant til å overlate ansvaret til autoriteten, og er ikke nødvendigvis opplært til å søke å forbedre sin egen situasjon eller utvikle sine strategier, jf. 2.3. Folk som er vant til å pugge og ”bli hørt”, har gjerne utviklet strategier som reduserer risikoen for å dumme seg ut.

Anne mente at deltakerne var helt avhengige av læreren som veileder når de skulle vurdere sitt eget læringsarbeid. Dette samsvarer med Vygotskys teorier, og viser igjen betydningen av en mer kompetent person i arbeidet innenfor den proksimale sonen (Vygotsky, 2001a, 2001b).

Det ligger en fare i å forvente for høy grad av ansvar før elever er klare for det (Klette, 2007). Resultatet kan bli at de selv må ”forvalte sin egen ulykke”. Å forvente for høyt nivå før elevene er klare for det, innebærer å arbeide utenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 2001a, 2001b). Deltakerinnflytelse i voksenopplæringen må læres og innføres gradvis, og krever avklaring av mål og ambisjoner (Skaalvik, 2004).

6.5 Tospråklig opplæring

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan Anne brukte begreper i førstespråkene for å oppklare norske begreper, at hun lot deltakere forklare hverandre lærestoff på førstespråket, at hun sammenlignet ord for tilsvarende begreper på ulike språk, og at de fikk støtte av en tospråklig lærer, jf. tabell 1 i 5.1.2.

På veggene i klasserommet hang plakater med ”god morgen” og ”ha det” på ulike språk, noe som tydet på at deltakernes ulike førstespråk ble fremhevet. Gjennom intervju fikk jeg vite at Anne tidligere hadde hengt opp førstespråkstekster skrevet av deltakerne selv.

Hun sa også at hun jevnlig laget en stor matrise hvor aktuelle gloser ble skrevet på alle klassens språk og sammenlignet. Ifølge Anne økte dette interesse og motivasjon, og lettet ordinnlæringen. Men framfor alt var hensikten å skape metabevissthet om språket. Anne sa at metoden ga henne oversikt over deltakernes evne til å tenke abstrakt om språket og avdekket individuelle behov for en alternativ grammatikkundervisning. Jeg observerte ett tilfelle der en matrise ble hengt opp på tavla og fylt ut i fellesskap gjennom metaspråklige diskusjoner. Da de fylte ut ord for diverse yrker, fant klassen ut at noen språk har ulike yrkesbetegnelser avhengig av om yrkesutøveren er mann eller kvinne, mens andre språk har samme betegnelse for begge kjønn. En deltaker sa at ordet for doktor på hennes språk var det samme uansett om det var dame eller mann, men at man satt *hun* eller *han* foran, eller brukte artikler. Da svarte læreren: ”Så fint, da er det ikke så vanskelig for deg å lære det”. Videre fant de ut at ordet *lærer* i noen språk varierer ut fra hvilket nivå læreren arbeider på, mens i andre språk kalles man lærer både i barneskolen og på universitetet. Substantivet *lærer* og verbet *å lære* var dessuten svært ulike i alle språkene unntatt ett. Dette frambrakte samtaler om hva det vil si å lære og hva det vil si å undervise.

Anne viste også ellers i undervisningen gjennomført nysgjerrighet overfor hvilke ord på de ulike morsmålene som betegnet aktuelle begreper, for eksempel ordet *skjema*, jf. 6.1. Dette skapte engasjement, spesielt da deltakerne fant kognater i de respektive språkene. Andrespråksordene fungerte som medierende hjelp innenfor den proksimale sonen (jf. Vygotsky, 2001a). Til tross for sine anstrengelser på å bruke førstespråkene som en ressurs uttrykte Anne dårlig samvittighet for at hun i for liten grad brukte sine kontrastive språkkunnskaper i undervisningen, og at hun gjerne skulle ha lært mer.

Den deltakeren i klasse A som viste tegn på lærevansker, fikk to enetimer med en norsklærer som både var spesialpedagog og som kunne deltakerens førstespråk, men uten at det var gjort

vedtak om spesialundervisning. Timene var lagt til mandager etter fellesundervisningen. Jeg observerte at lærestoffet på klassens ukeplan her i enda sterkere grad ble relatert til deltakerens sosiokulturelle bakgrunn. For eksempel fikk de god tid til å sammenligne telle- og målesystemene på de to språkene.

Deltakernes førstespråk ble altså utnyttet i klasse A. Det som trolig hadde størst betydning for hele gruppa, var Annes stadige interesse for ord og begreper i deltakernes morsmål. Jeg opplevde at dette engasjerte og støttet ordinnlæringen på norsk.

6.5.1 Drøfting

Flere forfattere anbefaler å trekke veksler på deltakernes førstespråk i undervisningen, som beskrevet i 2.1. Selv om man har begrenset tilgang til tospråklige lærere, kan førstespråkene brukes som ressurs i opplæringen. Man kan henge opp skilt og oppslag på ulike språk (jf. Ministry of Education, 2005; Schechter & Cummins, 2003), bruke førstespråkstekster på ulike måter (jf. Kenner, 2004), og skape anledninger for deltakerne til å sammenligne ulike språk. Man kan la deltakerne forklare hverandre eller diskutere lærestoff på morsmålet (jf. Benseman, 2012), og trekke fram ord på de ulike språkene.

Selv om Anne gjorde dette, meddelte hun dårlig samvittighet for ikke å inneha nok kontrastive språkkunnskaper (jf. Selj & Ryen, 2008). Gruppa brukte heller ikke systematisk førstespråkstekster eller tospråklige bøker (jf. Edwards, 2009; Ministry of Education, 2005; Schechter & Cummins, 2003).

6.6 Kulturrelativisme, anerkjennelse og myndiggjøring

I dette underkapittelet belyses noen funn med utgangspunkt i profesjonsteoretiske perspektiver, som diskutert i kapittel 3. En rendyrket kulturrelativisme anbefales ikke, men som lærer i et flerkulturelt klasserom er det nødvendig å forsøke å *forstå* andre kulturer og bedømme forskjellighetens relevans (jf. Gule, 2008, 3.1). Anerkjennelse og myndiggjøring er også sentrale begreper, jf. 3.2 og 3.3.

I en samtale beskrev Anne et prosjekt hun hadde hatt i klassen om vold i nære relasjoner. Hun sa at hun brukte bilder som viste mer eller mindre alvorlige episoder av vold som utgangspunkt for diskusjoner om hva som egentlig var vold og hva noen deltakere mente kunne rettferdiggjøres. Hun inngikk ingen kompromisser med norsk lov og etikk, men viste

forståelse for andre oppfatninger. Annes beskrivelse av prosjektet ga meg inntrykk av at hun forklarte deltakerne på en nøytral og ikke dømmende eller nedsettende måte at visse handlinger de selv ikke oppfattet som vold, var ulovlige i Norge. Jeg antar at dette resulterte i økt gjensidig forståelse. Dette viser dermed en multikulturalistisk posisjon og vektlegging av langsiktig informasjons- og opplysningsarbeid for å skape ønskede endringer. Samtidig var Anne klar over at visse situasjoner ikke kan utsettes til et slikt langsiktig arbeid bærer frukter, for hun informerte også om tilbudene ved krisesenteret.

Jeg oppfattet undervisningen og lærerens holdninger som anerkjennende, fordi hun alltid ga inntrykk av å respektere sine deltakere og deres oppfatninger (jf. Pettersen & Simonsen, 2010). En anerkjennende pedagogikk kan gjennomsyre opplæringen og vise seg på flere nivåer. Klasse A hadde planser med ”god morgen” på alle sine språk på veggene, noe som antakeligvis kan gi en følelse av stolthet, en følelse av å bli sett, verdsatt og etterspurt. Å relatere opplæringen til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, kan i seg selv antakeligvis oppleves som anerkjennende (jf. Engen, 2010). Jeg opplevde heller ikke at noen ble satt i forlegenhet, men at deltakere ble anerkjent uansett prestasjonsnivå.

Videre viste Anne et ønske om deltakerne skulle hevde seg og få innflytelse over og mestre sitt liv i Norge (jf. Freire & Nordland, 1999; Sand, 2008). Ett eksempel på dette er at hun lærte dem å fylle ut et norsk søknadsskjema, som kunne medvirke til større autonomi og myndighet i et byråkratisk samfunn hvor skjemaer er nøkkelen til så mangt. Utgangspunktet var en diskusjon om funksjonen til skjemaer i deltakernes opprinnelsesland. Anne arbeidet også for at deltakerne skulle få mer oversikt over og ansvar for sin egen læreprosess, med kjennskap til manglede læringsstrategier som forutsetning.

Jeg har ikke operasjonalisert begrepene anerkjennelse og myndiggjøring, men spørreundersøkelsen gir innblikk i hvorvidt deltakerne faktisk *følte* seg anerkjent. Jeg oppfattet imidlertid Anne som interessert i å prøve å se andre kulturer fra et innenfra-perspektiv, samtidig som hun vurderte hvordan kulturforskjellene kunne ha implikasjoner for undervisningen og deltakernes liv i Norge. I så fall bedømte hun forskjellighetens relevans, som anbefalt av Gule (2008).

6.7 Spørreundersøkelsene

Her presenteres funnene fra den muntlige plenumsspørreundersøkelsen jeg utførte i begynnelsen av feltarbeidet, og den skriftlige spørreundersøkelsen som ble foretatt i den tredje

perioden. Resultatene fra den muntlige spørreundersøkelsen er bare relevante for drøfting og anbefalinger, mens resultatene fra den skriftlige spørreundersøkelsen er relevante for å belyse alle andre funn ut fra et deltakerperspektiv.

11 personer deltok i den skriftlige spørreundersøkelsen, dvs. alle som tilhørte gruppa på dette tidspunktet. Resultatet i tabellform er plasskrevende og derfor plassert i vedlegg 3. Nedenfor følger en grovoversikt over disse resultatene, med kommentarer som relaterer dem til observasjonsfunnene. Resultatet av den muntlige plenumsundersøkelsen i gruppa er bare relevant for første avsnitt, og inkluderes i dette. Her var det også 11 deltakere, men i denne perioden var det flere i gruppa, noen altså fraværende.

Praktisering av norsk utenfor undervisningen

I den muntlige spørreundersøkelsen mente 7 av 11 at de snakket norsk utenfor skolen. Bare 2 av 11 snakket imidlertid norsk med *majoritetsspråklige*, mens de øvrige 5 kun snakket med egne barn. Siden det ikke var spørsmål om hvor *ofte* de snakket, ble resultatet ble avhengig av deltakernes oppfatning av hvilken mengde språkbruk som kvalifiserte til positivt svar. Da de 9 som ikke snakket norsk med majoritetsspråklige utenfor skolen ble spurt om årsaken til dette, svarte noen at nordmenn ikke hadde tid fordi de jobbet så mye, én svarte at nordmenn ikke ville, og én svarte ”kjenner ikke” og ”ikke kontakt”.

Deltakernes besvarelser av spørsmål 23. i den skriftlige spørreundersøkelsen viste hvor ofte de snakket norsk i fritiden. 1 snakket norsk hver dag, 5 snakket norsk hver uke, 3 snakket norsk månedlig og 2 aldri. Verken samtalepartnere eller samtalekontekster var spesifisert, så deltakerne kan ha ment alt fra samtaler med barna og ordveksling i butikker, til samtaler med majoritetsspråklige bekjente. Men siden deltakerne hadde brukt over 1000 norsktimer mellom de to spørreundersøkelsene, kunne man forvente at de her snakket mer norsk.

Mengden praktisering av norsk vil bli diskutert videre i 6.9.

Relasjon til læreren og anerkjennende pedagogikk

Spørreundersøkelsen ga tilgang til deltakernes oppfatning av relasjonen til læreren og om hvorvidt de følte seg anerkjent. Mitt inntrykk samsvarer med deltakernes oppfatninger. Spørsmål 24.1-12 dreier seg i høy grad om relasjoner og anerkjennelse. Som tabellene i vedlegg 3 viser, var det stor enighet om at læreren viste at hun brydde seg om den enkelte elev i klassen, at hun hadde et godt forhold til alle elevene, at hun anerkjente dem og ikke var

sarkastisk overfor dem eller ga dem negative karakteristikk, at hun var lydhør overfor dem, hadde øyekontakt med dem og var trygg og rettferdig.

Struktur i undervisningen

Spørsmål 24.13-22 dreier seg om struktur i undervisningen, og tabellene i vedlegg 3 viser nokså stor enighet om at læreren var på plass når undervisningen startet, at hun klargjorde mål og aktiviteter for timene, at hun var tydelig og tok ledelsen av undervisningen og ga klare og konkrete beskjeder. Dette resultatet er relevant for kategorien *lærerstyrt undervisning*, og bekrefter observasjonsfunnene. Spørsmål 24.11 supplerer dimensjonen *fra det kjente til det ukjente*, for deltakerne mente at læreren spurte dem om deres opplevelser og interesser, noe jeg selv hadde observert.

Forventninger og motivasjon

Spørsmål 24.23-29 handler om forventninger og motivasjon. Deltakerne opplevde at læreren hadde høye forventninger til dem og uttrykte at alle kunne lære, at hun brukte langt mer dialog enn monolog i undervisningen og benyttet ulike metoder, blant annet mye samarbeidslæring. At læreren brukte dialog, varierte mellom ulike metoder og lot deltakerne samarbeide for å løse oppgaver, er relevant for dimensjonen *hensyn til muntlig kulturbakgrunn*, og supplerer mine funn.

Kultur for læring

Spørsmål 24.30-34 dreier seg om læringskulturen i gruppa, og deltakerne var stort sett enige om at de fikk rask tilbakemelding på oppgaver og arbeid, at de fikk vite hva de hadde lært og lyktes med, samt hvordan de kunne forbedre seg. Disse funnene er interessante i forbindelse med dimensjonen *ansvar for egen læring*, fordi jeg anser slike tilbakemeldinger som en *forutsetning* for å kunne ta mer ansvar for egen læring. Bare hvis man selv vet *hvordan* man skal forbedre seg, har man mulighet til å starte forbedringsarbeidet.

Som det går fram av tabellene, var deltakerne fornøyde med undervisningen ut fra det verktøyet de ble gitt for å vurdere den. Resultatet er relevant for feltarbeidsobservasjonene, og støtter mine egne refleksjoner og vurderinger. Dimensjonen *tospråklig opplæring* ble imidlertid ikke belyst gjennom spørreundersøkelsen.

6.8 Måloppnåelse

I en av de siste samtalene med Anne sa hun at deltakernes måloppnåelse ikke svarte til forventningene. Dette var i forbindelse med en stor prøve som både målte språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive i henhold til Læreplanen. Da jeg spurte hva dette kom av, svarte hun: ”Det er jo en sammensatt greie, og en av [årsakene] er jo at de ikke har kontakt med noen.” Deretter foreslo hun ulike måter deltakerne kunne komme i kontakt med majoritetsspråklige på. Hun sa også: ”Det har ikke skjedd noen store ting på et halvt år, for å si det sånn”. Hun var fortvilet over det store fraværet blant deltakerne, og sa at de i hvert fall måtte høre den norsken de hadde på skolen, når de ikke hørte noe norsk ellers. Høyt fravær er ikke et bare et lokalt problem, en undersøkelse viser at 25 % av deltakerne har et fravær på over 18 % (Rambøll Management, 2009). Jeg kommer tilbake til lærerens frustrasjoner i 6.10 og 7.

6.9 Læringsbarrierer

Da jeg utførte semistrukturerte intervjuer av 5 deltakere i klassen på et tidlig tidspunkt i feltarbeidet, var jeg opptatt av å oppdage ulike barrierer (og/eller vansker) for læring. Da jeg senere kom fram til min problemstilling, regnet jeg ikke med at funnene ville bli spesielt relevante i denne oppgaven, annet enn for å vise at læreren *tok hensyn til* barrierene/vanskene. Men i lys av lærerens vurdering av *resultatene* av opplæringen, innså jeg hvor viktige disse barrierene var i helheten. Det viste seg at tre læringsbarrierer dominerte:

6.9.1 Tidligere traumatiserende opplevelser

Det varierer individuelt i hvilken grad krigstraumer eller posttraumatisk stresslidelse (PTSD) innebærer læringsbarrierer. En ung mann i gruppa fortalte imidlertid en historie som kan ha påvirket hans læreprosess. I hjemlandet hans måtte alle, både gutter og jenter, inn i en praktisk talt uendelig militærtjeneste. Dette forhindret dem fra å fullføre utdanning og å stifte familie. Eneste vei ut av tilværelsen som geriljasoldat var å miste en viktig kroppsdel eller bli alvorlig skadet. Dette medførte at mange deserterte, iberegnet ham selv og hans søster. Desertering resulterte automatisk i fengsling. Fengselet var underjordisk, og respondenten fikk aldri se dagslys. På grunn av mørket så de aldri sine medfanger før de eventuelt slapp ut, men da var mange blitt blinde. Alle ble syke av vitaminmangel. De fikk bare brød, vann og litt olje å spise. Respondenten arbeidet i fangenskap i nesten fire år, to av dem under bakken. Han

hevdet at dette var et avsluttet kapittel, men at han tenkte mye på familie og venner som fortsatt var i fengsel eller militæret. Læreren beskrev respondenten på denne måten: ”Han er urolig, han får ikke gjort noe”, ”Han tar lange pauser”, ”Han gjør ingenting hjemme”, ”Han øver ikke på ordene han trenger”, ”Han gjør ikke skriftlig hjemmearbeid”, ”Han tar seg til rette” og ”Det å mestre livet utenfor tar mye tid fra skolearbeid”. Det er ikke alle som får en posttraumatisk stresslidelse av å sitte i konsentrasjonsleir eller bli torturert, men denne deltakeren, og mange med ham, var utvilsomt preget av en vanskelig fortid som la beslag på mye mental kapasitet.

6.9.2 Fysiske helseproblemer

En annen informant, en enke med åtte barn og tidligere utsatt for traumatiserende hendelser, hadde så vondt i armen at hun stønnet og klaget i de fleste av timene jeg observerte i den første perioden. Jeg noterte at hun gjentatte ganger falt ut, stirret tomt ut i lufta, lente seg tilbake for å slappe av, og ofte rynket brynene i smerte. Hun fortalte at smertene ga søvnevansker. Hun tok fem forskjellige medisiner, to med rød trekant, også på skolen. Hun ga ofte uttrykk for at alt var vanskelig, tungt og slitsomt, at hun ikke forsto og ikke klarte. Hun følte seg sviktet av helsevesenet på grunn av ventetid. En vond arm er en fysisk funksjonshemming, men problemet var forbundet med andre tilstander og forsterket dem. Ifølge Anne og spesialpedagogen hadde hun lærevansker, og hun ga inntrykk av å ha negativ selvfølelse og lave forventninger til egen mestring. Da jeg intervjuet henne med tolk fikk historien flere fasetter, for eksempel var det store bekymringer knyttet til barna. Men smerte, medisinbruk og søvnproblemer både forsterket og medførte nye læringsbarrierer. Da hun i neste feltarbeidsperiode var bedre i armen, registrerte jeg at hun virket mer opplagt og fulgte bedre med, at hun var mer aktiv i timen ved å stille og svare på spørsmål og at hun var i bedre humør. Jeg tolket dette som at reduksjon i smertene minsket læringsbarrierene. Anne sa at mange i gruppa hadde store helseproblemer.

6.9.3 Manglende muligheter til å praktisere norsk utenfor undervisningen

Deltakerne manglet anledninger til å praktisere norsk utenom undervisningen (jf. 6.7). Jeg anser dette som en læringsbarriere, fordi det kan senke progresjonen. Uten fordelene ved å lære andrespråket i språkmiljøet, blir det som å lære et fremmedspråk, uten støtte fra mer kompetente andre (jf. Vygotsky, 2001b) utenom undervisningen. Deltakerne som snakket

norsk med andre minoritetsspråklige snakket mest med barn, og egne barn anbefales ikke som mer kompetente andre. Årsakene er at det forstyrrer asymmetrien i forholdet og at barna trenger å praktisere førstespråket med foreldrene. Hvis deltakerne hadde hatt flere anledninger til å praktisere andrespråket på et tidlig tidspunkt, dvs. fra første feltarbeidsperiode, ville de trolig hatt raskere progresjon.

Disse læringsbarrierene er ikke bare lokale. Mange norskinnlærere sliter med fysiske og psykiske helseproblemer (Helsedirektoratet, 2010), og mange får i liten grad praktisert norsk utenfor klasserommet (Rambøll Management, 2011).

6.10 Sammenfattende drøfting

Gjennom eksemplene har jeg vist hvordan en lærer kan tilpasse opplæringen til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Arbeidsmåtene harmonerer med anbefalinger på viktige forskningsområder innenfor generell og flerkulturell pedagogikk. I mange av undervisningssekvensene var det blant annet åpenbart hvordan læreren jobbet innenfor deltakernes nærmeste utviklingssone (jf. Vygotsky, 2001a, 2001b). Ved å ta utgangspunkt i noe kjent, en opplevelse deltakerne hadde hatt, eller ved å bruke tilpassede arbeidsmåter og vanskelighetsgrader, hjalp Anne deltakerne med å mestre noe de ikke ville klart alene. Innenfor klassens "felles utviklingssone" gjorde hun vellykkede bestrebelser på å nå hver enkelt deltaker innenfor deres *individuelle* utviklingssone. Gjennom dialog traff hun mange forskjellige nivåer samtidig, også nivåer som var lave grunnet læringsbarrierer. Hun framhevet ressurser framfor mangler, og ga alle noe å strekke seg etter.

Berikelsesperspektivet og fokuset på *ressurser* (jf. Gitz-Johansen, 2006; Hauge, 2007; Pihl, 2010), harmonerer med et sosiokulturelt læringssyn. Vygotsky fokuserte på *mulighetene* for læring framfor det aktuelle prestasjonsnivået (Vygotsky, 2001a; Vygotsky, et al., 1978). Gjennom interaksjon mellom elev og lærer, og ved at læreren finner ut hva eleven kan gjøre med assistanse og samarbeid, kan det potensielle prestasjonsnivået oppdages. Ut fra et deprivasjonsperspektiv avdekkes kanskje verken aktuelt eller potensielt prestasjonsnivå, siden man fokuserer på hva som *mangler*. Både deltakerne og jeg opplevde at Anne hadde høye forventninger til deltakerne.

Det kan fort bli en alvorlig ulempe at elevene selv må ta altfor mye av ansvaret for læringen, samt at den ytre motivasjonen og forventningene fra fellesskapet blir mindre når elevene

arbeider med ulikt lærestoff (jf. Bachmann & Haug, 2006; Klette, 2007; Skaalvik, 2004). Nettopp derfor er det så verdifullt når en lærer klarer å gjennomføre tilpasset opplæring i fellesskap, til nytte både for elever med og uten læringsbarrierer/lærevansker. En vid forståelse av tilpasset opplæring, med vekt på fellesskapet og det kollektive, er mindre stigmatiserende for elever som opplever slike barrierer/vansker (jf. Nordahl & Hausstätter, 2009).

Med tilpasset opplæring kunne man tro at deltakerne opprettholdt motivasjonen og var optimalt rustet til integrering og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Så enkelt er det likevel ikke. Barrierer i form av psykiske og fysiske helsemessige utfordringer, samt manglende muligheter til å praktisere norsk i naturlige sammenhenger, bremsset progresjonen som allerede var forventet å være langsom grunnet liten formell skolebakgrunn.

Skolen kan ha stor effekt på norskinnlæringen, men kanskje bør det legges til like mye tid i form av naturlig språkutveksling med majoritetsspråklige. Mengden eksponering for målpråket korrelerer positivt med graden av språkbeherskning, jf. Viberg (1987). Det er lett å bli desillusjonert og fraværende når det tar så lang tid, og når man ikke har noen å snakke med.

Til tross for Annes egen vurdering av deltakernes måloppnåelse, kan det likevel hende at den var optimal i forhold til deltakerforutsetningene og rammebetingelsene. Deltakere på Spor 1 må i voksen alder sette seg ved pulten og lære i et klasserom, en situasjon som tidligere kanskje ble forbundet med nederlagsfølelse og som ikke ligner læringssituasjonene de er vant til. Dette i tillegg til læringsbarrierene, kan medføre at mange ikke vil nå målene sine innenfor den gitte rammen av 3000 timer.

I voksenopplæringen kan det avdekkes en del årsaker til læringsbarrierer som ikke bare er opp til læreren å avhjelpe. Ofte er opplæring og integrering av minoritetsspråklige avhengig av et samarbeid mellom flere ulike institusjoner. Når det gjelder overfor antydde læringsbarrierer kan man tenke seg at det kunne hjelpe med bosetting i kommune, deltakelse i introduksjonsprogram, familiegjenforening, legebehandling, psykiatrisk behandling / kognitiv terapi, samt organisering av språktreningsgrupper og leksehjelp på fritiden. Opplæringstilbud på det sosiokulturelle nivået er som regel avhengig av tilrettelegging på systemnivået, selv om det i noen grad kan tilrettelegges og tilpasses av den enkelte lærer (Engen, 2007).

Mange voksne minoritetsspråklige mangler i Norge både familie, venner og nabolag de kan kommunisere med. Da står vi igjen med individet og skolen alene, noe som absolutt understreker verdien av skolen som sosial arena. I lys av dette var det betryggende å observere en klasse hvor undervisningen ivaretok mangfoldet ut fra deltakernes forutsetninger, og hvor opplæringen ble tilpasset deltakernes sosiokulturelle bakgrunn.

7. Konklusjoner og anbefalinger

Hovedkonklusjonen i denne undersøkelsen er at læreren som ble observert og intervjuet, tilpasset opplæringen av voksne minoritetsspråklige innvandrere med liten formell skolebakgrunn. I presentasjonen av datamaterialet viste jeg hvordan hun tok utgangspunkt i noe kjent da deltakerne skulle lære noe nytt og ukjent. I tråd med dette trakk hun veksler på deltakernes førstespråk og tok hensyn til en eventuell muntlig og kollektivistisk orientert kulturbakgrunn, blant annet gjennom dialogisk undervisning. Hennes evne til å lede klassen ble vurdert som god, samtidig som hun hjalp deltakerne med å utvikle større grad av ansvar med hensyn til egen læring.

Jeg anbefaler lærere som underviser voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn å tilpasse opplæringen til deres sosiokulturelle bakgrunn. Det krever engasjement, men også kunnskaper. Videreutdanning i form av flerkulturell pedagogikk eller norsk som andrespråk, vil kunne bidra til økt kompetanse. En slik tilpasning av opplæringen styrkes av mer ressurser til morsmålsstøttet opplæring.

En annen konklusjon er at til tross for godt tilpasset opplæring, er progresjonen langsom. Dette skyldes mangelfull skolebakgrunn, men også læringsbarrierer. Jeg anbefaler videre forskning på hvordan fysiske og mentale helseproblemer virker som barrierer for deltakelse i andrespråkopplæring og samfunn, og hvordan opplæringen kan tilpasses med hensyn til dette. Jeg anbefaler å utnytte prinsipper i *rehabiliterende pedagogikk* (Bie & Skadhaug, 2005; Skaaland, 2010). Bare hvis opplæringen og læringsrommet til traumatiserte flyktninger er tilpasset deres forutsetninger, vil læringen finne sted innenfor deres nærmeste utviklingszone.

Jeg oppfordrer kommunene til å skape møteplasser og sosiale arenaer hvor minoritetsspråklige kan kommunisere med majoritetsspråklige. Det kan for eksempel dreie seg om gratis fritidsaktiviteter med like mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige, samtalegrupper, eller temagrupper. Man kunne også tenke seg ordninger hvor mennesker som mangler sosiale nettverk kan møtes. Tiltakene må organiseres på en god måte. Språkpraksis i tett samarbeid med norsklæreren er et mulig tiltak (Imdi, 2011). Det forutsetter at norskferdighetene faktisk blir praktisert på arbeidsplassen. Arbeidsrettede opplæringsløp gir ikke i seg selv bedre resultat, undersøkelser viser at en *lavere* andel av de som deltar i et slikt løp består norskprøvene enn andre (Rambøll Management, 2009). Alle kan ikke delta i

språkpraksis, men alle kan delta i *noe*. Det å *praktisere språket* bør være en del av språkopplæringen, og kan anses som en del av det sosiokulturelt tilpassede opplæringstilbudet til den aktuelle gruppen. Jeg antar at større muligheter til å praktisere mellomspråket utenfor undervisningen vil øke motivasjonen for deltakelse i opplæringen, og redusere fraværet. Dette samtidig som at progresjonen øker og norskprøvene kan bestås på et tidligere tidspunkt.

I et videre perspektiv anbefaler jeg også at *all* undervisning av voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn tilpasses deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Jeg anser det som like nyttig i grunnskoleopplæring, forberedende skolerettede løp og praksisnære arbeidsrettede kurs, som i ordinære Spor 1-grupper.

Litteraturliste

- Aasen, J. (2004). *Pedagogisk filosofi: forstudie, del 2: på terskelen til det moderne* (Vol. nr 17-2004). Elverum: Høgskolen.
- Ada, A. F. (1988a). Creative Reading: A relevant methodology for language minority children. I L. M. Malave (Red.), *NABE '87. Theory, research and application: Selected papers*. Buffalo: State University of New York.
- Ada, A. F. (1988b). The Pajaro valley experience: Working with Spanish-speaking parents. I Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Red.), *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alver, V. (2005). Å lære å lese og skrive på andrespråket. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk..
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, R. (2006). Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell. *Spesialpedagogikk*, 03(06), 25-32.
- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens: formidling av læreplanen til skolepraksis*. Trondheim: NTNU.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 9-32). New York: Routledge.
- Becker, H. S. (1971). Fotnote i M. Wax og R. Wax, "great tradition, little tradition, and formal education". I M. Wax, S. Diamond & F. Gearing (Red.), *Anthropological perspectives on education* (s. 10). New York: Basic Books.
- Benseman, J. (2012). Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. Wellington: Ako Aotearoa. National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist* (Vol. 29, s. 3-12). Hillsdale: Erlbaum.
- Beyer, K. (1997). Det er ikke tenkning det hele. I B. G. Hansen, B. Jacobsen, C. N. Jensen og A. Tams (Red.): *Voksenliv og læreprosesser i det moderne samfund*. København: Munksgaard.
- Bie, C., & Skadhauge, J. (2005). *Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere. Dansk som andetsprog med et rehabiliterende perspektiv*. København.
- Bigelow, M., & Schwarz, R. (2010). Adult English language learners with limited literacy. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Blackledge, A. (2000). *Literacy, power and social justice*. Trentham: Stoke on Trent.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated Learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. I: M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.): *Handbook of self-regulation*, s. 417-450. San Diego: Academic Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson A & B.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.

-
- Brooker, L. (2003). Learning how to learn: parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11(2).
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., et al. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Datta, M. (2000). Bilingual readers. I M. Datta (Red.), *Bilinguality and Literacy: Principles and practice*. London: Continuum.
- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences: an attempt to lay a foundation for the study of society and history* (originalt arbeid utgitt i 1883, oversatt av R. J. Bentzanos). Detroit: Wayne State University Press.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Buli-Holmberg, J., & Guldahl, T. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Edwards, V. (2009). *Learning to be literate: multilingual perspectives*. Bristol: Multilingual matters.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (1997). *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 353-370). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring - støtte til læring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. (2003). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fosse, R., & Dersyd, A. K. (2007). Torturerte flyktninger i Norge: En estimering av forekomst, forskning og kunnskapsutvikling. RVTS.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2002). *Closing the achievement gap: How to reach limited-formal-schooling and long-term English learners*. Portsmouth: Heinemann.
- Freire, P., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1982). *Reason in the age of science*. Cambridge: MIT Press.
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 234-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. (1996). The Relationship between Qualitative and Quantitative Research: Paradigm Loyalty versus Methodological Eclecticism. I J. T. E. Richardson (Red.), *Handbook of Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: BPS Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanssen, E. (2000). *Godt sagt: læreverk i muntlig norsk for voksne innvandrere*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Hanssen, E. (2004). *Godt sagt 1: Les og skriv*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Hargreaves, D. H. (1977). The process of typification in the classroom: models and methods *British Journal of Educational Psychology* (Vol. 47, s. 274-284). Leicester: British Psychological Society.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar forlag.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Helsedirektoratet. (2010). *Helsetjenestetilbudet til asylsøkere, flyktninger og familiegjenforente.*: Lokalisert på:
<http://www.udi.no/Global/UPLOAD/!%20Fellessider/helsetjenestetilbudet-til-asylsokere-flyktninger.pdf>.
- Henriksen, R. S. (2011). *Det store mangfoldet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imdi. (2011). *Godt no(rs)k?: om språk og integrering*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1), 43-61.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4(2007), 344-358.
- Kleven, T. A. (2002a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? -Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 159-175). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? -Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 120-138). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002c). Innledning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 11-24). Oslo: Unipub.

-
- Kleven, T. A. (2002d). Statistikk. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Pub. Co.
- Kristoffersen, C. S. (2007). *Tilpasset opplæring i et Vygotskyperspektiv: en feltstudie av kateterundervisning som søker å kartlegge og analysere en lærers språklige formidling av faglige begreper på sjette klassetrinn*. Kristoffersen, C.S., Elverum.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Vol. nr 18, 2010-2011). Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Limstrand, K., & Sjøbakken, O. J. (2004). Elevsamtalen - i demokratiets ånd? *Samtalen i skolen* (s. 115-151). Oslo: Damm.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lindberg, I., & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans - rekonstruktion av text i smågrupper. I H. Åhl (Red.), *Svenska i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: Stockholm nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk & HLS Forlag.
- Ministry of Education. (2005). *Many Roots, Many Voices*. Ontario: Ministry of Education
Lokalisert på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/manyroots.pdf>.
- Morgan, D. L. (1998). Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Application for Health Research. *Qualitative Health Research* (8), 362-376.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norberg, P. F. (1998). *Bedre norskopplæring : tilstandsrapport om norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Norberg, P. F. (2000). *Pedagogisk utviklingsarbeid innenfor norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vol. 1). Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Norberg, P. F. (2002). *Sluttrapport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998/2001*. Trondheim: VOX – Voksenopplæringsinstituttet, Forskningsavdelingen.
- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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.
- Nordahl, T., Persen, S., Sandhaug, L., & Østli, L. (2013). *Brukerundersøkelse for voksne minoritetsspråklige i opplæring*. Fredrikstad internasjonale skole. Fredrikstad.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991a). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991b). Student engagement: When recitation becomes conversation. I H. C. Waxman & H. J. Walberg (Red.), *Effective teaching: Current research*. California: McCuthan.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90-105). Oslo: Cappelen akademisk.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pratt, D. (1988): Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38 (3), 160-181.
- Rambøll Management. (2009). Analyse av gjennomstrømming og resultater i norskopplæringen for innvandrere. Oslo: Utdanningsetaten Oslo kommune & Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi).
- Rambøll Management. (2011). Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi).
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori - et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s. 37-46). Oslo: Tapir norsk forlag.
- Rismark, M. (2000). *Klasseromsstudie fra B-løp innenfor norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vol. 3). Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, 2, 67-97.
- Sahlström, F. (2012). Vad vet vi, vart är vi på väg ? (s. 17-44). Oslo: Abstrakt.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Schecter, S. R., & Cummins, J. (2003). *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*. Heinemann, Portsmouth.
- Selj, E., & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skaaland, A. H. B. (2010). *I gråsonen mellom skole og helse i undervisningen av voksne traumatiserte flyktninger: om skolens rolle i rehabiliteringen*. Grimstad: Universitetet i Agder.
- Skaalvik, S. (2001). *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfatninger og erfaringer*. Trondheim: VOX – Voksenopplæringsinstituttet, Forskningsavdelingen.
- Skaalvik, S. (2002). *Et liv i to verdener. Innvanderernes møte med det flerkulturelle Norge*. Trondheim: VOX - Voksenopplæringsinstituttet, Forskningsavdelingen.
- Skaalvik, S. (2004). *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Skrefsrud, T.-A. (2012). Å være lærer i interkulturell kontekst: om dialogens betydning for lærerkompetansen (Vol. 2012:35). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skytte, M., & Kjærum, H. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, R. M. (1983): *Learning how to learn: applied theory for adults*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Steen-Olsen, T. (2000). *Ressurser og vilkår innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: VOX - Voksenopplæringsinstituttet, Forskningsavdelingen.
- Steen-Olsen, T. (2001). *Verdien av å lære norsk : deltakergjennomstrømming, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: VOX - Voksenopplæringsinstituttet, Forskningsavdelingen.
- Tenfjord, K., & Hagen, J. E. (1999). *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Europeisk språkperm for voksne innvandrere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

-
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och kultur.
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- VOX. (2013). *Metodisk veiledning. Veiledning til Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo.
- Vygotsky, L. S. (2001a). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2001b). Interaksjon mellom læring og utvikling (s. 151-165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. I C. D. Lee & P. Smagorinsky (Red.), *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wold, S. H. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010* (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Øzerk, K. (2004). Et sampedagogisk perspektiv på skolefaglig læring. I K. J. Solstad, & Engen. T. O. (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide, semistrukturerte intervjuer av deltakerne

1. Alder
2. Sivilstand
3. Familie i Norge
4. Barn
5. Ankomst til Norge
6. Tidspunkt for oppstart på norskkurs
7. Timeforbruk
8. Antall år skolegang fra opprinnelseslandet
9. Er det lett eller vanskelig å lære norsk?
10. Hva er lett?
11. Hva er vanskelig?
12. Synes du det tar lang tid å lære norsk?
Hvis nei, hvorfor det?
Hvis ja, hvorfor det?
13. Hvordan kunne du lært norsk fortere?
14. Hvor mye tid bruker du på lekser?
15. Hvem snakker du norsk med etter skolen eller i helgen?
16. Hvor mye / lenge snakker du norsk utenom skolen?
17. Tenker du mye på familien i hjemlandet?
18. Har du noen bekymringer eller tanker som forstyrrer skolearbeidet og gjør det vanskelig å lære norsk? (Fokus på selvopplevde læringsbarrierer.)

Vedlegg 2: Skriftlig spørreundersøkelse

Nedenfor er en liste over spørsmålene jeg valgte ut fra den utarbeidede, oversatte og utprøvde spørreundersøkelsen som jeg fant relevante for å belyse forskningsspørsmål 2 (jf. 1.2, 4.6.1, 5.2 og 6.7): ”Hva synes deltakerne selv om samme type opplæring?”.

Spørsmålene under punkt 24 var laget av Sissel Persen, Lin Sandhaug og Leif Østli (2013) ved å skrive om en spørreundersøkelse Thomas Nordahl hadde utviklet for lærere: ”Vurdering av egen praksis”. De var i noen grad skrevet om for å passe til målgruppen; voksne minoritetsspråklige deltakere i opplæring.

22) Hva gjør du selv for å lære norsk i tillegg til å gå på skolen?

Utvalgt del: ”Snakker med andre på fritiden”

Svaralternativer: hver dag, hver uke, månedlig, et par ganger i året, aldri

24) Si om du er enig eller uenig i disse påstandene på en skala fra 1 til 6 (der 1 er helt uenig og 6 er helt enig):

1. Min lærer viser at han bryr seg om den enkelte elev i klassen
2. Min lærer har et godt forhold til alle elevene
3. Min lærer anerkjenner alle elevene
4. Min lærer er ikke sarkastisk overfor elevene
5. Min lærer lytter til oss elevene og er åpen for innspill og meninger fra oss
6. Min lærer gir aldri elevene negative karakteristikk (sier du er lat, bråkete, vanskelig og liknende)
7. Jeg har regelmessig øyekontakt med læreren min
8. Jeg får ros av min lærer når jeg har fortjent det
9. Min lærer er trygg og rettferdig
10. Min lærer bruker humor på en positiv måte i undervisningen
11. Min lærer spør oss om våre opplevelser og interesser
12. Min lærer gir kollektiv ros til klassen
13. Læreren er alltid på plass i klasserommet når timen starter
14. Læreren klargjør mål og aktiviteter for timen med oss
15. Læreren er tydelig og tar alltid ledelsen av undervisningen
16. Læreren registrerer elever som ikke er til stede
17. Læreren beholder i stor grad roen i små og store konfliktsituasjoner
18. Læreren gir klare og konkrete beskjeder

19. Læreren har ingen problemer med å få elevene til å følge regler
20. I timene er elevene faglig aktive og engasjerte
21. Læreren foretar alltid en faglig sammenfatning og oppsummering av timene
22. Læreren avventer med beskjeder om ikke faglige ting til avslutningen av timene
23. Læreren har høye forventninger til alle elevene, og forsikrer seg om at alle når disse forventningene
24. Læreren er innstilt på, og uttrykker at alle elever kan lære
25. Læreren bruker langt mer dialog i undervisningen enn monolog
26. Undervisningen domineres mer av elevspørsmål enn av lærerspørsmål
27. Læreren bruker ulike metoder i undervisningen
28. Læreren gir oss ofte oppgaver som vi må samarbeide i grupper for å løse
29. Læreren har øyekontakt med meg når han gir meg beskjed
30. Nesten alt det vi gjør i timene er knyttet til læring
31. Det er viktig å tørre å gjøre feil i timene
32. Jeg får rask tilbakemelding på oppgaver og arbeid
33. Når jeg får tilbakemelding får jeg vite hva jeg kan og har lyktes med
34. Jeg får alltid beskjed om hvordan jeg kan forbedre meg

Vedlegg 3: Resultat av skriftlig spørreundersøkelse

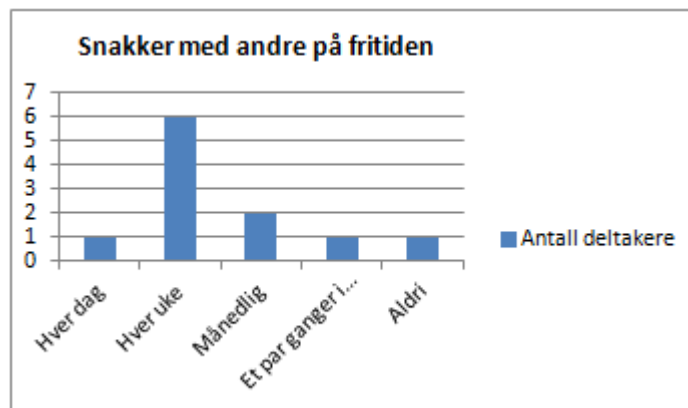
11 personer deltok i spørreundersøkelsen (jf. 1.2, 4.6.1, 5.2 og 6.7). Populasjonen var den aktuelle klassen, også 11 personer. Svarprosenten var altså på 100. Tabellene nedenfor viser hvor mange av deltakerne som har valgt de ulike svaralternativene for hvert spørsmål.

22) Hva gjør du selv for å lære norsk i tillegg til å gå på skolen?

Utvalgt del: ”Snakker med andre på fritiden”

Svaralternativer: Hver dag, hver uke, månedlig, et par ganger i året, aldri

Diagram 1. Oversikt over hvor ofte deltakerne praktiserer språket utenom undervisningen.



24) Si om du er enig eller uenig i disse påstandene på en skala fra 1 til 6 (der 1 er helt uenig og 6 er helt enig):

Diagram 2. Spørsmål 24.1: Min lærer viser at han bryr seg om den enkelte elev i klassen

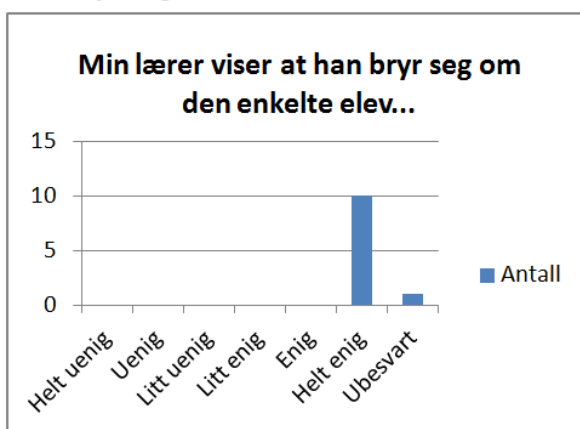


Diagram 3. Spørsmål 24.2: Min lærer har et godt forhold til alle elevene

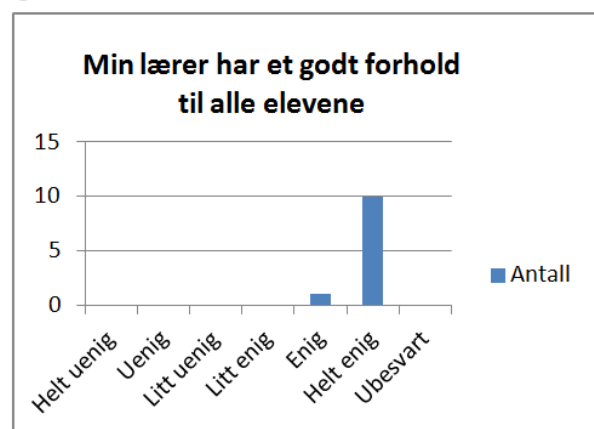


Diagram 4. Spørsmål 24.3: Min lærer anerkjenner alle elevene

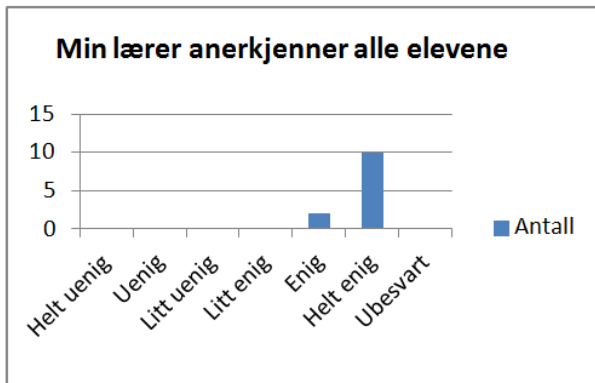


Diagram 5. Spørsmål 24.4: Min lærer er ikke sarkastisk overfor elevene



Diagram 6. Spørsmål 24.5: Min lærer lytter til oss elevene og er åpen for innspill og meninger fra oss

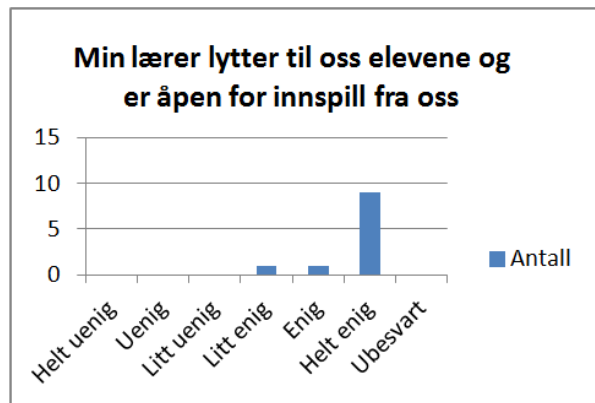


Diagram 7. Spørsmål 24.6: Min lærer gir aldri elevene negative karakteristikk (sier du er lat, bråkete, vanskelig og liknende)

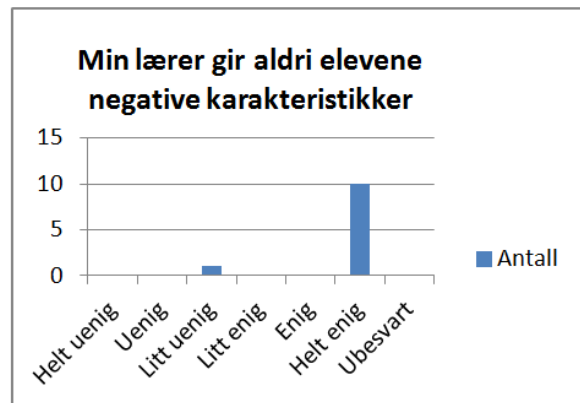


Diagram 8. Spørsmål 24.7: Jeg har regelmessig øyekontakt med læreren min



Diagram 9. Spørsmål 24.8: Jeg får ros av læreren min når jeg har fortjent det



Diagram 10. Spørsmål 24.9: Min lærer er trygg og rettferdig

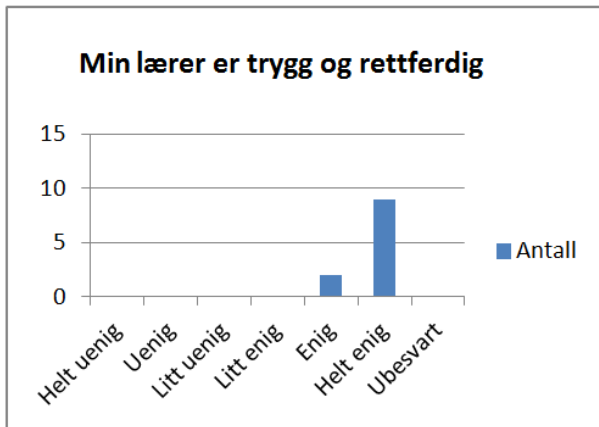


Diagram 11. Spørsmål 24.10: Min lærer bruker humor på en positiv måte i undervisningen

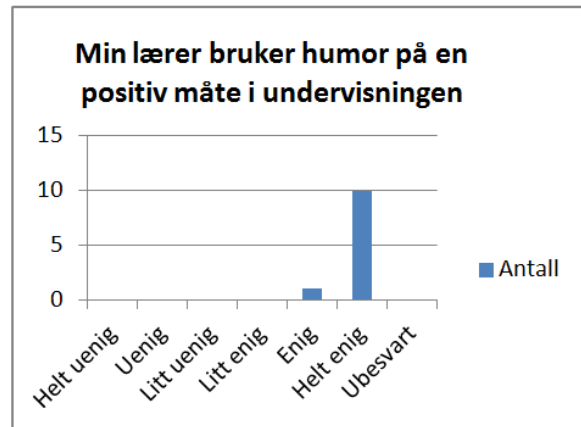


Diagram 12. Spørsmål 24.11: Min lærer spør oss om våre opplevelser og interesser

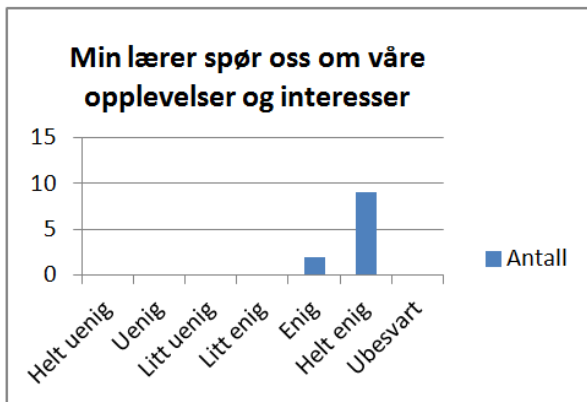


Diagram 13. Spørsmål 24.12: Min lærer gir kollektiv ros til klassen



Diagram 14. Spørsmål 24.13: Læreren er alltid på plass i klasserommet når timen starter



Diagram 15. Spørsmål 24.14: Læreren klargjør mål og aktiviteter for timen med oss

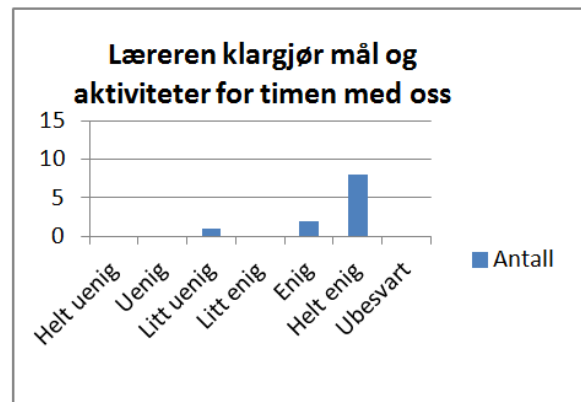


Diagram 16. Spørsmål 24.15: Læreren er tydelig og tar alltid ledelsen av undervisningen

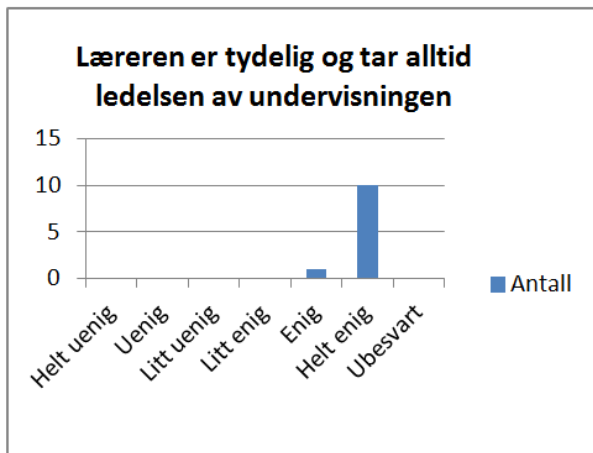


Diagram 17. Spørsmål 24.16: Læreren registrerer elever som ikke er til stede



Diagram 18. Spørsmål 24.17: Læreren beholder i stor grad roen i små og store konfliktsituasjoner



Diagram 19. Spørsmål 24.18: Læreren gir klare og konkrete beskjeder



Diagram 20. Spørsmål 24.19: Læreren har ingen problemer med å få elevene til å følge regler



Diagram 21. Spørsmål 24.20: I timene er elevene faglig aktive og engasjerte

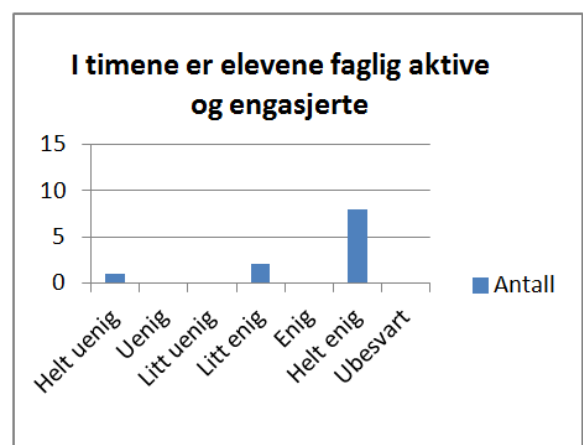


Diagram 22. Spørsmål 24.21: Læreren foretar alltid en faglig sammenfatning og oppsummering av timene

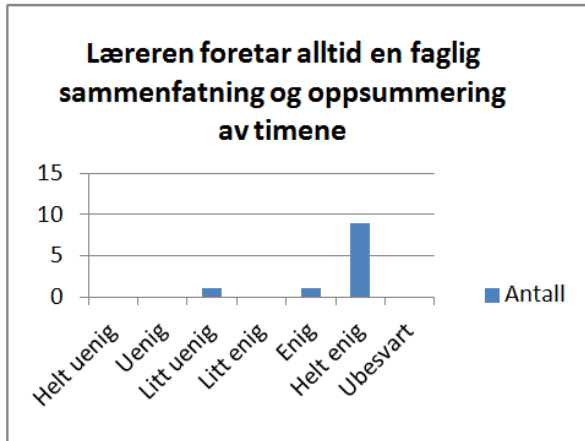


Diagram 23. Spørsmål 24.22: Læreren avventer med beskjeder om ikke faglige ting til avslutningen av timene

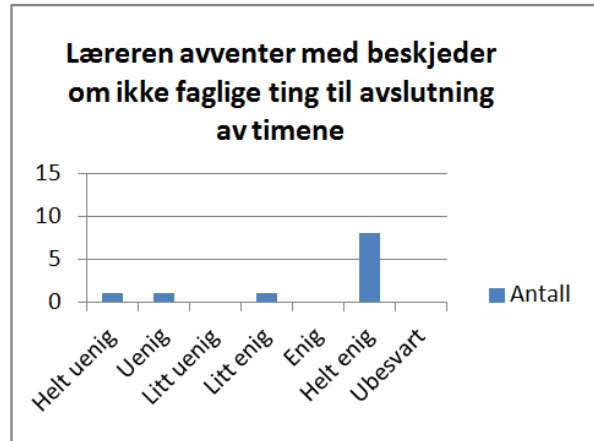


Diagram 24. Spørsmål 24.23: Læreren har høye forventninger til alle elevene, og forsikrer seg om at alle når disse forventningene



Diagram 25. Spørsmål 24.24: Læreren er innstilt på, og uttrykker at alle elever kan lære



Diagram 26. Spørsmål 24.25: Læreren bruker langt mer dialog i undervisningen enn monolog

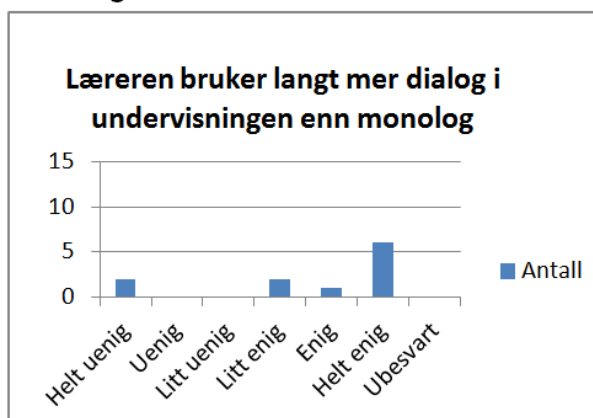


Diagram 27. Spørsmål 24.26: Undervisningen domineres mer av elevspørsmål enn av lærerspørsmål

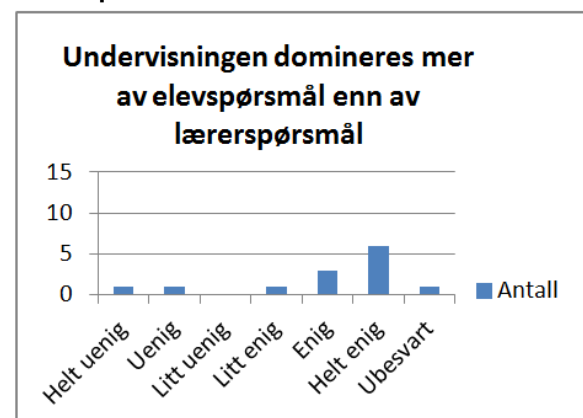


Diagram 28. Spørsmål 24.27: Læreren bruker ulike metoder i undervisningen

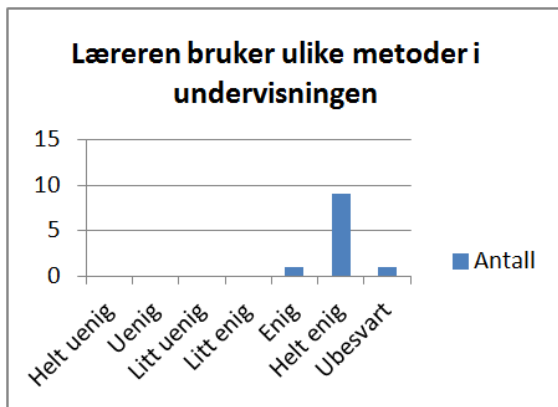


Diagram 29. Spørsmål 24.28: Læreren gir oss ofte oppgaver som vi må samarbeide i grupper for å løse



Diagram 30. Spørsmål 24.29: Læreren har øyekontakt med meg når han gir meg beskjed



Diagram 31. Spørsmål 24.30: Nesten alt det vi gjør i timene er knyttet til læring

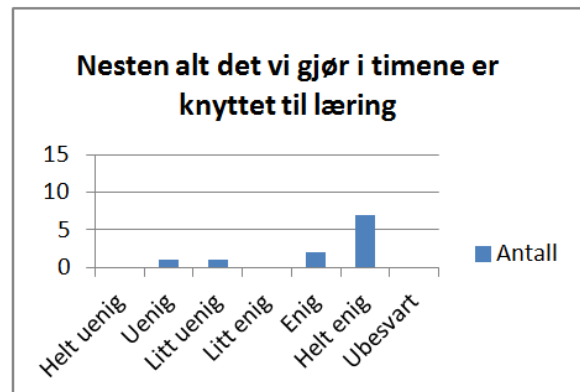


Diagram 32. Spørsmål 24.31: Det er viktig å tørre å gjøre feil i timene

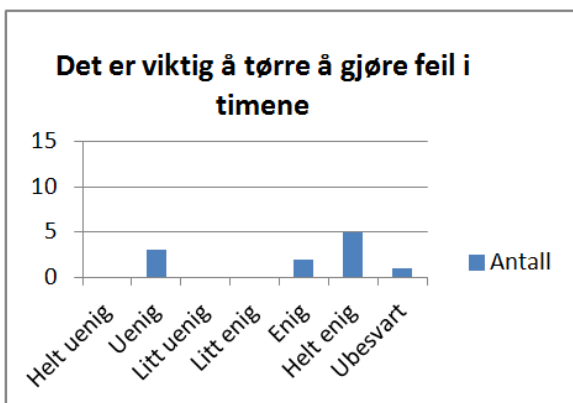


Diagram 33. Spørsmål 24.32: Jeg får rask tilbakemelding på oppgaver og arbeid

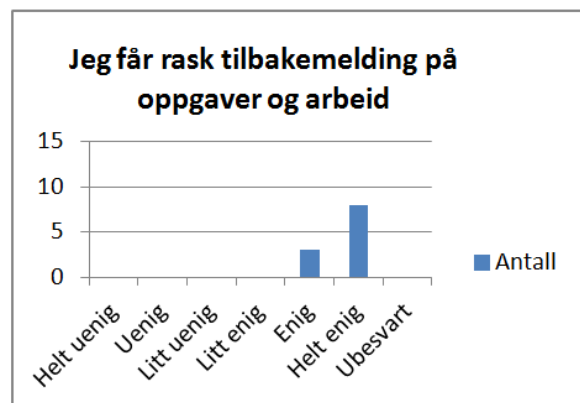
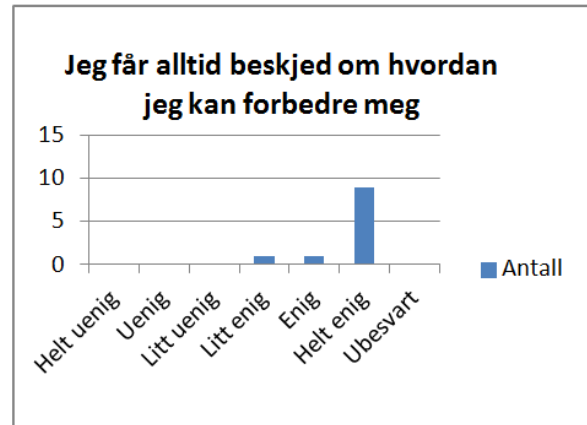


Diagram 34. Spørsmål 24.33: Når jeg får tilbakemelding får jeg vite hva jeg kan og har lykkes med



Diagram 35. Spørsmål 24.34: Jeg får alltid beskjed om hvordan jeg kan forbedre meg



Vedlegg 4: Forespørsel om datainnsamling

Til voksenopplæringscenteret

Forespørsel om å få innhente data i forbindelse med masterstudium

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, Hamar. Jeg har begynt på masteroppgaven i tilpasset opplæring, og baserer meg på klasseromsobservasjon og kvalitative intervjuer som datamateriale.

Jeg skriver om hvordan lærere i norsk for voksne **innvandrere med liten skolebakgrunn** kan gjøre **opplæringen mer tilpasset** ved å relatere den til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. **Jeg ønsker å observere og intervju en lærer om dette.** Jeg håper at han kan dele sine erfaringer og gi noen tips som kan inspirere andre lærere som leser masteroppgaven. Formålet med studien blir da også å bidra til at voksenopplæringen blir mer tilpasset. Ikke nødvendigvis ved at alle deltakere har individualisert undervisning, men ved at lærerne øker sin bevissthet om deres bakgrunn og dens betydning for læring.

Prosjektet er rapportert til Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Den opprinnelige søknaden gjaldt kun intervju, men endringsmelding er levert vedrørende observasjon. Tilbakemeldingen på denne er vedlagt.

Jeg har laget et informasjonsskriv til den aktuelle informanten og samtykkeerklæringer som også ligger vedlagt.

Det er viktig for meg å sikre anonymiteten. Flere detaljer om dette kan leses i informasjonsskrivet. Jeg ber deg om ikke å nevne prosjektet til andre. Det er selvfølgelig frivillig å la seg observere og intervju, og man kan trekke seg når som helst uten å begrunne dette nærmere og uten at kollegaer skal vite om det.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg eller sende en e-post, eller du kan kontakte en av mine veiledere ved Høgskolen i Hamar:

Thor Ola Engen, e-post: thor.engen@hihm.no tlf: 62517707

Joke Dewilde, e-post: joke.dewilde@hihm.no tlf: 62517630

På forhånd tusen takk for at du tar deg tid til å lese dette.
Med vennlig hilsen

Ragnhild Andreassen

Vedlegg 5: Informasjonsskriv om undersøkelsen, samtykkeerklæring til lærer

Til informanten

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark og studiet heter Master i tilpasset opplæring. Jeg skriver en masteroppgave om hvordan lærere i norsk for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn kan gjøre opplæringen mer tilpasset ved å relatere den til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. I denne forbindelse ønsker jeg å observere og intervju deg som lærer.

Formålet er å belyse problemstillingen ved å beskrive hvordan lærere trekker veksler på deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, deres oppfatninger, erfaringer og behov. Jeg håper at du kan dele dine erfaringer og gi noen tips som kan inspirere andre lærere som leser masteroppgaven. Formålet med studien blir da også å bidra til at voksenopplæringen blir mer tilpasset. Ikke nødvendigvis ved at alle deltakere har individualisert undervisning, men ved at lærere som leser oppgaven øker sin bevissthet om deltakernes bakgrunn og dens betydning for læring.

Det er frivillig å la seg observere og intervju og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. I løpet av feltarbeidet vil det bli foretatt uformelt / ustrukturert intervju. Feltnotatene slettes når jeg er ferdig med min masteroppgave, antakeligvis i juni 2013, men senest innen utgangen av 2013.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg omtale skolen som *skole* eller *et middels stort voksenopplæringssenter*, eventuelt et fiktivt navn. Eventuelt omtalte personer vil også få pseudonymer. Jeg vil ikke oppgi i hvilket område skolen befinner seg i landet eller antallet deltakere i din gruppe. Hvis deltakere blir omtalt vil jeg bare oppgi opprinnelsesland dersom det finnes mange fra dette landet. Ellers bruker jeg *fra et afrikansk land*, *fra et asiatisk land* osv.

Opplysningene anonymiseres dermed for alle utenforstående, men du vil kunne bli gjenkjent av elever og andre på skolen som vet hvor datainnsamling er gjennomført.

Hvis du ønsker å delta, skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg eller sende en e-post, eller du kan kontakte en av mine veiledere ved Høgskolen i Hamar:

Thor Ola Engen, e-post: thor.engen@hihm.no tlf: 62517707

Joke Dewilde, e-post: joke.dewilde@hihm.no tlf: 62517630

Med vennlig hilsen Ragnhild Andreassen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i denne studien.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring deltakere

Samtykkeerklæring

Jeg synes det er greit at en student er i klasserommet og ser hva vi jobber med. Jeg vet at hun skal skrive en masteroppgave om voksenopplæring og at hun kan bruke informasjon fra klassen i oppgaven sin.

Jeg forstår at studenten ikke har lov til å fortelle andre eller skrive personlig informasjon om meg. Hun skal ikke skrive mitt navn i oppgaven, eller noe annet som gjør at de som leser oppgaven kan kjenne meg igjen.

Jeg forstår at jeg kan si nei til å delta, og jeg trenger ikke si hvorfor.

Studenten har fått lov av NSD, rektor og lærer til å være i klassen.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 7: Anmodningsbrev fra Høgskolen i Hedmark



Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring

Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialscoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringene av L97 avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering - begreper som er overordnede også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. Bl.a. i *Kultur for læring*

konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 01.10. 2012

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf. 62517707

thor.engen@hihm.no

Vedlegg 8: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfogtes 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

Thor Ola Engen
Institutt for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 22.02.2013

Vår ref: 31573 IB/AR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt 17.01.2013 og telefonsamtale 22.02.2013 for prosjektet:

31573 *Tilpasset opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne minoritetsspråklige med liten skolebakgrunn. En kvalitativ studie av hvordan lærere kan relatere lærestoffet til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn*

Det fremgår av endringsmeldingen at nye data skal innhentes gjennom klasseromobservasjon i en klasse ved et voksenopplæringscenter. Fokus er på læreren. Data registreres i form av feltnotater (i papirform) som senere overføres til PC.

Om elevene lagres ingen personopplysninger elektronisk, og ingen elevnavn vil inngå i feltnotatene. Det tas høyde for at enkelte elever vil kunne gjenkjennes indirekte i feltnotatene, men så lenge personidentifiserbare opplysninger ikke overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Notatene oppbevares konfidensielt og slettes senest ved prosjektslutt.

Siden det kun gjøres observasjoner av en lærer, vil elever og andre ved skolen (som vet hvor datainnsamling er gjennomført) kunne gjenkjenne læreren i datamaterialet/publikasjon. Det foretas dermed elektronisk behandling av personopplysninger som omfattes av meldeplikten, jf. personopplysningsloven § 31.

Det innhentes skriftlig samtykke fra lærer til observasjon og intervju, basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet vedlagt endringsmeldingen tilfredsstillende forutsatt at følgende endringer foretas:

- I tredje avsnitt slettes formuleringen: "og ingen personopplysninger"
- I fjerde avsnitt slettes formuleringen: "I følge Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, er prosjektet ikke omfattet av meldeplikten etter personvernopplysningsloven. Jeg kommer altså ikke til å behandle noen form for personopplysninger elektronisk og undersøkelsen vil være helt anonymisert."

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. tyne.sarno@se.ntnu.no
TRONDHØJ: NSD, Høgskolen i Trondheim, 110708, 110708. Tel: +47-77 54 43 35. martin-arnes.ankersen@iuh.no

31573 IBA/R

2

- Til slutt i fjerde avsnitt tilføyes: "Opplysningene anonymiseres dermed for alle utenforstående, men du vil kunne bli gjenkjent av elever og andre på skolen som vet hvor datainnsamling er gjennomført."
- Vi anbefaler at samtykkeerklæringen (til lærer) formuleres helt kort, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato."

Vi ber om at revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring sendes: personvernombudet@nsd.uib.no

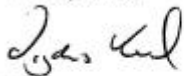
Vi anbefaler at lærer gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og kommentere disse før publisering.

Iht. informasjonsskrivet skal prosjektet avsluttes 31.12.2013, og rådata vil da bli slettet.

Ved prosjektslutt vil personvernombudet rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger (gjelder rådata).

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Kopi: Ragnhild Andreassen, Vikanekroken 6 A, 1621 GRESSVIK

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Thor Ola Engen
Institutt for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 27.09.2012

Vår ref:31573 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31573	<i>Tilpasset opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne minoritetspråklige med liten skolebakgrunn. En kvalitativ studie av hvordan lærere kan relatere lærestoffet til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thor Ola Engen
Student	Ragnhild Andreassen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/foesk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Andreassen, Vikaneekroken 6 A, 1621 GRESSVIK

Avdelingskontor / Datast Office

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7405 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 00. kotte.svar@ntnu.no
TROMSØ NSD SVF: Universitet i Tromsø, 9103 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35. nsd@svf.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31573

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlast og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.