



Høgskolen i Hedmark

Avdeling LUNA

Parvana Wangen

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av hvordan tospråklige barneskoleelever opplever tospråklig opplæring

A qualitative study of how bilingual primary school
students experience bilingual education

2MITOPP

2015

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

INNHOOLD	3
FORORD	4
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMATIKK OG BAKGRUNN	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG UNDERSØKELSE	13
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	14
1.4 NORSK KONTEKST	15
1.5 OPPBYGGING OG INNHOOLD	18
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	19
2.1 TILPASSET OPPLÆRING	19
2.2 TILPASSET OPPLÆRING FOR SPRÅKLIGE MINORITETER	23
2.3 ULIKE FORSTÅELSER AV FLERSPRÅKLIGHET	25
2.4 TEORIER OM FLERSPRÅKLIG OPPLÆRING	28
3. VITENSKAPSTEORI OG METODE	35
3.1 HERMENUTIKK	35
3.2 EN KVALITATIV TILNÆRMING	37
3.2.1 <i>Et kvalitativ design</i>	37
3.2.2 <i>Uvalg av informanter</i>	39
3.2.3 <i>Kort beskrivelse av materialet</i>	41
3.2.4 <i>Intervju</i>	43
3.2.5 <i>Observasjon</i>	45
3.2.6 <i>Forskningsetikk</i>	47
3.3 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	50
3.3.1 <i>Hermeneutikk</i>	51
3.3.2 <i>Kategorier</i>	53
3.3.3 <i>Analyse av lydopptak</i>	54
3.3.4 <i>Analyse av feltnotater</i>	56
3.3.5 <i>Troverdighet</i>	58
3.3.6 <i>Forskerens rolle</i>	59
4. PRESENTASJON OG DRØFTING	61
4.1 LIKEVERDIG OPPLÆRING	61
4.2 OPPLEVELSEN AV INKLUDERING	68
4.3 Å VÆRE TOSPRÅKLIG	72
4.4 SELVOPPFATNING	75
5. KONKLUSJON OG ANBEFALINGER	80
LITTERATURLISTE	85

VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Forespørsel om datainnsamling

Vedlegg 3 Informasjonsskriv, samtykkeerklæring til foreldre

Vedlegg 4 Informasjonsskriv, samtykkeerklæring til lærere

Vedlegg 5 Anmodningsbrev

Vedlegg 6 Brev fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Forord

En utrolig spennende og lærerik reise skal snart avsluttes. Først vil jeg takke deltakerne og lærerne i kommunen hvor jeg hadde feltarbeid. Jeg er takknemlig for at jeg fikk lov til å være sammen med dere i mange ulike sammenhenger og for interessante samtaler.

Deretter vil jeg takke Joke Dewilde, som veileder har du fra første dag vært en uvurderlig inspirasjon og støtte. Gjennom mange samtaler underveis har ideer blitt født, utviklet og noen ganger forkastet. Tusen takk til sluttleser Thor Ola Engen som kom med gode innspill i innspurten.

Oslo, mai 2015

Parvana Wangen

Norsk sammendrag

Studiet er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Denne masteroppgaven omhandler tilpasset opplæring for tospråklige elever i norsk skole. Studien handler om å se enkeltindividet og fremme dets perspektiv gjennom å belyse hvordan individet opplever tospråklig opplæring. Elevperspektivet er belyst ut fra Pierre Bourdieus teorier om de ulike kapitalformene og habitus. Forståelsen av tilpasset opplæring hviler på teorien til Thor Ola Engen. I oppgaven vektlegges Ofelia Garcías teori om tospråklighet og tospråklig opplæring.

Problemstillingen for studiet lyder som følgende: *Hvordan opplever elever fra språklige minoriteter tospråklig opplæring?*

Dette undersøkes ved hjelp av et feltarbeid med intervjuer og deltakende observasjon. Datamaterialet analyseres og tolkes ut fra et hermeneutisk perspektiv. Resultatene fra studiet analyseres og tolkes i lys av relevant teori om tospråklighet.

Studien tyder på at elevene er positive til tospråklig opplæring. Samtidig viser den at deltakerne har en rekke tanker og følelser rundt temaet. Elevene har innfunnet seg med gruppeundervisning uten at de har klart for seg bakgrunnen for tilpasningen. Flere av elevene trekker frem nytteverdien av å ha gruppeundervisning, og ser det i lys av egen progresjon i læringen. Et flertall av elevene opplever støtte på morsmålet som avgjørende for hvor vidt de mestrer oppgavene i timene.

Elevene sier selv at de trives både i klassen og på gruppeundervisningen, men flere av elevene er opptatt av hvordan fellesskapet oppfatter dem. Det er mye som tyder på at flere av elevene har et mål om å bli mest mulig lik 'de andre' i klassen. Det virker også som at elevene uvilkarlig sammenligner seg med de andre i klassen. Denne sammenligningen kan generere et dårlig selvbilde og selvoppfatning over tid.

Konklusjonen i studien er ikke entydig. Flertallet av elevene opplever tospråklig opplæringen som positivt, og et tilbud de ønsker å ha. Samtidig er det enkelte forhold rundt opplæringen som bidrar til at de til tider oppfatter det som mindre positivt. Det kan dermed

konkluderes med at opplæringstilbudet er nødvendig, men at kvaliteten på organiseringen og innholdet ser ut til å ha behov for utbedring. Dette skyldes ikke nødvendigvis bare forhold ved forskningsskolen, men det faktumet at norsk utdanningspolitikk i stor grad bygger på en monoglossisk forståelse av tospråklighet.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis deals with adapted education for bilingual students in Norwegian schools. The study's emphasis is on the individual and promoting its perspective through exploring how the individual experiences bilingual education. The pupil perspective is predominantly based upon the theory of Pierre Bourdieu about the various forms of capital and habitus. The understanding of adapted education is based on the theory of Thor Ola Engen. In the thesis emphasis is put on Ofelia García's theory of bilingualism and bilingual education.

The research question is as follows: *How do students from linguistic minorities experience bilingual education?*

Interviews and classroom observation has been used as methods of inquiry. Data are analyzed and interpreted from a hermeneutic perspective. The results are analyzed and interpreted through relevant theories about bilingualism.

The results from the fieldwork show that the pupils are positive to bilingual education. Simultaneously, it shows that the pupils have a variety of thoughts and feelings around the theme. Several of the pupils participate in groups without having knowledge about the cause of the adaptation. The pupils highlight the usefulness of having group instruction, and see it in the light of their own progression in learning. It appears that several of the interviewees feel that support in their mother tongue in the subject teaching determine whether they master the tasks in the teaching.

The pupils say themselves that they thrive both in class and in group instruction, but several informants are concerned about how the rest of the class perceives them. It appears that several of the students have a goal to be as similar as possible 'the other' in class. The tendency is that they inevitably compare themselves with others in the class. This comparison may generate a poor self-image and self-perception over time.

The conclusion of the study is not clear. The majority of informants experience bilingual education as positive and an offer they wish to have. Meanwhile, there are some factors regarding the education that contributes to that they sometimes perceive it as less positive. It can thus be concluded that the subject teaching is required, but that the quality of the

organization and content seem to need remediation. This by no means only concerns the research school, but the fact that Norwegian education policy largely is based upon an understanding of bilingualism as monoglossic.

1. Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan tospråklige elever opplever tospråklig opplæring. Jeg ønsker å belyse behovet for mer forskning på feltet, og ønsker slik å bidra med en studie av hvordan elevene opplever opplæringen. Studiet er gjennomført ved en mellomstor skole på Østlandet. Deltakerne består av syv elever og tre lærere. Aldersspennet på elevene strekker seg fra åtte til ti år. Den ene læreren er tilsatt som kontaktlærer, og de to andre lærerne arbeider i deltidstillinger som tospråklig lærer.

I Tematikk og bakgrunn (1.1), har jeg redegjort for bakgrunn for prosjektet. Her tar jeg også opp forståelsen som ligger til grunn for begrepsbruken i denne oppgaven. I Problemstilling og undersøkelse (1.2), har jeg gjort rede for de refleksjoner som ligger til grunn for valg av problemstillingen, samt en kort presentasjon av selve undersøkelsen. Tidligere forskning (1.3) og Norsk kontekst (1.4) omhandler den kunnskapen og forskningen som fins på fagfeltet både internasjonalt og i Norge.

1.1 Tematikk og bakgrunn

Dette underkapitlet omhandler morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i Norge, samt elevene som mottar denne type opplæring. Jeg starter med å definere noen sentrale begreper innen fagfeltet. Deretter et historisk tilbakeblikk på norsk skolepolitikk. Helt til slutt er det et kort avsnitt om egen bakgrunn.

Begrepet *minoritetspråklig* blir benyttet på ulike måter innen ulike deler i opplæringssystemet (Østberg et al., 2010, s. 25). Innen barnehagesektoren er begrepet knyttet til rapportering av antall barn som utløser en rett for kommunen til å motta et særskilt tilskudd. Tilskuddet er i form av midler som skal benyttes til tilrettelegging for å bedre språkforståelsen for språklige minoriteter. I grunnopplæringen er begrepet forstått som elever med annet morsmål enn norsk og samisk (jf. Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 og Privatskoleloven § 3-5). Selv om begrepet har fått en fremtredende plass i Norge, er det et begrep som ikke alltid vil være like hensiktsmessig å bruke. Dette fordi det til tider oppfattes som, eller assosieres med mangler ved en persons kompetanse.

Et *morsmål* er i utgangspunktet definert som foreldrenes språk (Hvistendahl, 2009, s.71). Dette er språket som blir snakket i barnets hjem enten av begge foreldrene eller kun den ene. Et barn kan ha to morsmål.

Et *førstespråk* kan være et språk en lærer seg først, eller på et senere tidspunkt i livet, men som etter hvert blir det språket en identifiserer seg mest med. Både morsmål og førstespråket kan betegne det språket barnet lærer seg først, som han/hun behersker og bruker mest, og identifiserer seg med.

Et *andrespråk* er språk som en ikke har som førstespråk eller som morsmål, og som blir brukt i et miljø av allmenheten som dagligspråk. Det er ofte bakgrunnen til hvorfor en lærer språket i utgangspunktet. Fremmedspråk går inn under denne kategorien.

Tospråklighet er når en vokser opp med to førstespråk og behersker begge språkene, men ikke nødvendigvis like godt (Østberg et al., 2010, s. 25). En bruker begge språkene, og identifiserer seg med begge uavhengig av språkferdighetene.

Flerspråklighet er når en person vokser opp med to eller flere språk som han/hun identifiserer seg med uavhengig av ferdighetene i språkene. Dette viser at det ikke nødvendigvis er slik at det språket en person behersker best er det samme som en har som morsmål.

Majoritetsspråklig er et begrep som ofte blir brukt som en motsats til minoritetsspråklige, og viser til personer med norsk morsmål (Østberg et al., 2010, s. 25). Andre begreper som blir anvendt om samme gruppe er personer med norsk morsmål eller norsk bakgrunn. Begrepene kan skape en *vi – og- dem* holdning.

I denne studien har jeg valgt å bruke betegnelsen *tospråklige elever* og *elever fra språklige minoriteter* om elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Jeg vil påpeke at begrepene i seg selv ikke sier noe om elevens norskspråklige ferdigheter. Gruppen kan omfatte alt fra de som behersker norskspråket på et lavt nivå og til de som behersker norskspråket på et avansert nivå. Jeg bruker også betegnelsen *majoritetsspråklige*, den referer til elevene som har norsk som morsmål.

Det språklige mangfoldet i den norske befolkningen har økt siden 1960-tallet som følge av omfattende innvandring (Bakken, 2007, s. 11). Elevmassen i grunnskolen har ikke endret seg markant, den er fortsatt nokså homogen. Men elevgruppen som har vokst/vokser hurtigst er gruppen av elever med et annet morsmål enn norsk. 13,6 % av denne gruppen er elever med språklige minoriteter som har lært seg et annet språk enn norsk først, og som lærer norsk som andrespråket (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Historisk sett har norsk skolepolitikk støttet seg på modellen om å integrere tospråklige elever i den ordinære undervisningen (Bakken, 2007, s. 11). Dette innebar at alle elever, uavhengig av bakgrunn gikk i ordinær klasse og mottok det samme utdanningstilbudet. På 1960-tallet ble tospråklige elever som regel plassert i ordinære klasser uten noe særlig tilrettelegging. Det var først på 1980-tallet at *morsmålsundervisning* kom inn i skolen som et eget fag. Hensikten var å tilby grunnleggende lese- og skriveopplæring og tospråklig fagopplæring på elevens eget morsmål. På 1990-tallet ble hovedmodellen endret. I dag får tospråklige elever tilbud om morsmålsopplæring kun i de tilfellene elevenes norskerferdigheter blir ansett som begrenset. Morsmålstilbudet handler ikke bare om opplæring i morsmålet men også om opplæring med støtte i morsmålet, altså tospråklig fagopplæring (M-87, L97, Opplæringsloven 98, med tillegg av 99).

I løpet av 1990-årene ble antallet tospråklige elever i norsk skole mer enn fordoblet (Bakken, 2003, s. 4). Rapporten til Østbergutvalget (2010, s. 4) viser at barn og unge voksne med innvandrerforeldre i alderen 0-24 år, utgjør en stadig større andel av befolkningen 0-24 år. I 1985 var denne andelen på kun 1 %, mens i 2009 hadde den økt til 11 % av folkemengden 0-24 år. Siden 2013 har det imidlertid vært en nedgang på 1900 elever som får morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller tilrettelagt opplæring. I dag er det på landsbasis 7 % av elevene i grunnskolen som mottar særskilt norskopplæring (her forstått som tilleggsopplæring i norsk eller opplæring i faget norsk som andrespråk for tospråklige elever). I Oslo utgjør andelen 22 %. Tallet på elever som får særskilt norskopplæring har holdt seg stabilt de siste årene. Morsmålene som blir benyttet i denne type opplæring er i hovedsak polsk, somalisk og arabisk (SSB, 2015). Andelen tospråklige elever er imidlertid høyere (13,6 %), men mange av dem følger ordinær undervisning.

Temaet morsmålundervisning er ikke et nytt fenomen i norsk skolepolitikk. Morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring har vært gjenstand for diskusjoner de

siste 30-40 årene, og utgjør en stor del av morsmålsdebatten. I nyere tid har de politiske argumentasjonene riktig nok endret kurs. Tidligere ble morsmålet ansett som noe med verdi i seg selv. I dag er det mye som tyder på at morsmålet blir ansett som viktig for innlæringen av norskspråket. Dette kan muligens være bakteppet for tillegget i lovverket som kom i 1999. Føringerne om dagens tilbud til nyankomne og minoritetsspråklige er gitt av intensjonene i Stortingsmelding nr. 25 (1998 - 99) Morsmålsopplæring i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 1999). Meldingen viser til elevenes rett til tilpasset opplæring. For å sikre denne retten for nyankomne og tospråklige elever, anses et tilbud om opplæring på morsmålet som et viktig bidrag. Morsmålet forstås ikke bare som et viktig redskap i begrepsutviklingen, men også for kunnskapstilegnelse, og som et grunnlag for å lære norsk. Stortingsmeldingen påpeker betydningen morsmålsopplæring kan ha for elevenes kulturelle tilhørighet, men presiserer samtidig at de ikke anser det som en av primæroppgavene for skolen (Kunnskapsdepartementet, 1999, s. 27).

I motsetning til spesialundervisning er tospråklige opplæringen en del av den ordinære opplæringen. Denne type opplæring skal tilbys elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Opplæringsloven § 2.8 (1998) gir grunnskoleelever i dag rett på morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom de ikke har tilstrekkelig norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Dette gjelder særlig nyankomne og andre tospråklige elever som har svært begrensede norskkunnskaper. Morsmålsopplæringen kan legges til en annen skole enn den eleven går på. Det er tospråklig lærer og morsmålslærer som kan gi morsmål- og tospråkligopplæring.

Valg av tema er ikke tilfeldig, min profesjonelle og personlige bakgrunn har påvirket interessen jeg har for tospråklighet. Min familie og jeg flyttet fra Iran til Norge i 1986. Vi hadde status som politiske flyktninger. Jeg er kurder fra Iran og morsmålet mitt er kurdisk gorani. På lik linje med mange andre nyankomne var det første møtet mitt med et pedagogisk miljø på et språk jeg ikke behersket. Det ble naturligvis satt inn en rekke tiltak som grunnleggende norskopplæring og tospråklig opplæring.

Den tospråklige læreren som ble satt inn for å undervise meg og flere andre elever fra Iran kommuniserte på persisk/farsi, som var/er det offisielle språket i Iran. Det vil si at de andre elevene og jeg ble nødt til å lære oss å kommunisere med han på persisk. For å illustrere hvordan det kan oppleves å motta fagopplæring på farsi/persisk, kan jeg si at forskjellen

mellom kurdisk gorani og farsi/persisk er omtrent som forskjellen mellom norsk og dansk. Du kan til en viss grad forstå det som blir kommunisert, men i en opplærings situasjon får dette store konsekvenser, da det er forskjell på å inneha kommunikative og akademiske ferdigheter i et språk.

Enhver nyankomne føler til tider på skuffelsen over manglende ferdigheter i majoritetsspråket. En må arbeide dobbelt så hardt for å oppnå samme resultater som sine medelever. Når en i tillegg må 'lære' å kommunisere på et tredje språk for å lære andrespråket kan en tenke seg hvordan skolegangen etter hvert vil føles. Som barn kan det være vanskelig å sette ord på hvordan det oppleves.

En kan tenke at dette er en praksis som kanskje var mer vanlig på 80- og 90-tallet. Som lærer i den norske skolen har jeg erfart at denne type praksis fortsatt er vanlig, noe som bør ses på som bekymringsfullt. Tre av deltakerne i denne undersøkelsen mottar tospråklig opplæring på et annet språk enn sitt eget morsmål. På en skole i Ålesund mottok 13 burmesiske barn tospråklig opplæring på et annet språk enn sitt eget morsmål i et halvt år før noen oppdaget det (Sæbø, 2015).

1.2 Problemstilling og undersøkelse

Målet med oppgaven er å løfte frem elevperspektivet og fremme en bevisstgjøring av deres opplevelse av opplæringen. I neste omgang at en innsikt i elevenes skolehverdag vil øke handlingskompetansen og bevisstheten hos enhetsledere og pedagoger, om selve innholdet og kvaliteten i tospråklig opplæring. Kunnskap om elevenes opplevelse av tospråklig opplæring vil kunne bidra til dette. Problemstillingen for denne undersøkelsen lyder som følgende: *Hvordan opplever elever fra språklige minoriteter tospråklig opplæring?*

Jeg vil undersøke hvilke erfaringer elevene har med tospråklig opplæring, og hvordan de opplever tospråklig opplæring, for å få dypere innsikt i tospråklig opplæring i praksis. Hensikten er ikke å måle en effekt eller resultat av en opplæring, men hvordan enkelt individet opplever opplæringen. Hva som karakteriserer opplæringen er vesentlig for å få et bilde av hvordan opplæringen blir gjennomført. Tospråklig opplæring viser til både innhold

og metoder, samt kontaktlærer og tospråkliglærers holdninger (Baker & Jones, 1998, s. 464).

Tospråklig opplæring er definert som all opplæring en elev mottar:

- *Tospråklig fagopplæring*: når eleven f.eks. får/lærer et begrep eller et begrepssystem på morsmålet ved starten av et undervisningsopplegg, i den hensikt at det vil være lettere for eleven å feste en språklig merkelapp på kunnskapen på andrespråket i neste omgang. Det betyr at innlæringen av et nytt språk skjer ved hjelp av førstespråket (Cummins, 1984, s. 141).
- *Morsmålsopplæring*: det trekkes et skille mellom opplæring i morsmål og opplæring på morsmål. Morsmåls opplæring defineres som opplæring i morsmålet hvor hensikten er å fremme morsmålets utvikling. Opplæring på morsmålet viser til opplæring i fag hvor pensum blir presentert på morsmålet (Opplæringsloven 98).
- *Særskilt norskopplæring/grunnleggende norsk opplæring*: opplæringen hvor hensikten er å fremme norskspråklig utvikling slik at eleven etter hvert blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk.

Oppgaven kan forhåpentligvis være med på å synliggjøre en mindre kjent side av tospråklig opplæring gjennom et elevperspektiv. Dette forskningsfeltet er slik jeg ser det svært interessant når det gjelder politiske signaler og prioriteringer.

Undersøkelsen er en kvalitativ studie. Svaret på *hvordan* kommer i form av refleksjoner og tolkninger knyttet til uttalelser fra intervjuer og observasjoner. Forskningsspørsmålet vil bli besvart gjennom intervjuer og klasseromobservasjon av elevene og lærerne. I en periode over seks uker, fra februar til mars 2015, undersøkte jeg opplæringen av tospråklige elever. Deltakerne og skolen i denne undersøkelsen er gjort rede for i Utvalg av deltakere (3.2.2).

1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på tospråklig opplæring, men det er foretatt beskjeden forskning på hvordan *elevene* opplever tospråklig opplæringen. Store deler av faglitteraturen er profesjonsorientert, forskningen har som oftest lærerperspektivet og er rettet mot fagdidaktikk. I min streben etter å finne norsk forskning søkte jeg på litteratursøk i ulike norske og internasjonale databaser ved hjelp av søkeord som var relevant for problemstillingen. Jeg fikk også til dels hjelp av biblioteket ved Campus Hamar. For å være

sikker på at ingen norske studier var utelatt ble en forespørsel sendt til min veileder. Resultatene fra søket viser et stort mangfold av forskning på temaet tospråklighet og tospråklige elever i skolen. Likevel fant jeg ingen prosjekter, forskningsrapporter eller faglitteratur som tilfredsstilte kriteriene som var satt som relevante studier når det gjelder *elevperspektivet*.

En første konklusjon er at det er stor mangel på forskning som kan si noe om hvordan elevene opplever tospråklig opplæring. Det fins mye forskning på tospråklig opplæring, og det er konsensus blant de fleste teoretikerne om morsmålets betydning for å lære et andrespråk. Det mange av teoriene har til felles er vektleggingen av og forholdet mellom morsmålet og det nye innlæringspråket. Forskningen sier svært lite om hvordan *elevene* opplever opplæringen og hvilket utbytte de mener de får/har av opplæringen. Det kan virke som om det finnes lite systematisk kunnskap om selve innholdet og kvaliteten i tospråklig opplæring.

1.4 Norsk kontekst

Både i Norge og internasjonalt viser statistikken at tospråklige elever har svakere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2007, s. 14). Dette kan forklares med at de tospråklige elevene i hovedsak får undervisning på et språk de ikke mestrer fullt ut, eller at de har problemer med å nyttiggjøre seg de individrettede tiltakene som er iverksatt. Et godt ordforråd på undervisningsspråket er en forutsetning for tilegnelsen av kunnskap (Engen, 2010, s. 59-60). Det hevdes at tospråklige elever har et ordforråd på norsk ved skolestart som i gjennomsnitt ligger to til tre år under jevnaldrende med norsk som morsmål (Laufer & Goldstein, 2004). Dersom det er tilfellet må en legge til grunne at elevene har ulike forutsetninger for å oppnå kompetansemålene i LK06. For å minske gapet mellom tospråklige elever og majoritetsspråklige elever vil det å tilby tospråklige elever undervisning på et språk de forstår, være en avgjørende faktor.

I forskningen finner jeg en rekke andre forhold som spiller inn og påvirker praksisen rundt tospråklig opplæring, og som muligens kan forklare hvorfor noen elever får problemer med å nyttiggjøre seg de individrettede tiltakene som blir iverksatt. For det første er det svært lite forskning på arbeidssituasjonen til tospråklige lærere i Norge. De undersøkelsene som er gjort, viser en rekke interessante funn. Funnene konkluderer med at tospråklige lærere har lav status og vanskelige arbeidsforhold. En undersøkelse gjort av Rambøll viser at mange

skolelederne ikke en gang har kontaktinformasjon til de tospråklige lærerne og morsmåslærerne som er tilsatt ved skolen (Rambøll Management, 2008, s. 9). Ole K. Kjørven et. al. (2009, s. 124) hevder at personalet på skolen har svært lite kunnskap om de tospråklige lærerne og deres arbeid. Saleh Mousavi (2006, s. 67) har undersøkt hvordan tospråklige lærere opplever sine rolle i den norske skolen. En av informantene hans beskrev seg selv som *tospråklig lærer, morsmåslærer, tolk, oversetter, megler i konflikt, sekretær, assistent, søppeltømmer m.m. for norske lærere.*

Ettersom den tospråklige læreren ofte har undervisning på flere skoler, har han/hun sjelden egen arbeidsplass på de ulike skolene. Joke Dewilde (2013) har i sin doktoravhandling gjennomført en kvalitativ undersøkelse om tospråklige læreres situasjon. Hun omtaler de tospråklige lærerne som reisende lærere nettopp for å illustrere arbeidsforholdene deres: «As mentioned above, bilingual teachers have been called “travelling teachers” (Valenta, 2009, p. 32) because they very often work in part time positions at different schools.» (s. 11). Arbeidsforholdene deres bidrar til at det blir utfordrende å få til et godt samarbeid med kontaktlærere. Den tospråklige læreren har ofte ikke tilgang til elevenes planer, noe som resulterer i lite tid til å forberede undervisningen (ibid., s. 10-11). Manglende tilgang på planer og fraværet av et godt samarbeid med kontaktlærerne, kan igjen føre til dårlig tilrettelagt tospråklig fagopplæring for tospråklige elever.

For det andre er Norge en del av en global verden. Skolen er en viktig institusjon i et nærmiljø. Prater f.eks. en større andel av elevmassen ved en skole somali, er det naturlig at det er en somalitalende lærer på skolen. Den språklige og kulturelle kompetansen hos lærerne på skolen bør gjenspeile nærmiljøet. Dette er viktig først og fremst for elevens utvikling og foreldrenes opplevelse av skolen og hvor vidt de føler tilhørighet. Det er også en sammenheng mellom i hvor stor grad en skole klarer å være en institusjon som foreldre og elever benytter i sin fritid og elevens prestasjoner i skolen. Jo bedre skolene klarer å være en slik institusjon, jo bedre klarer elevene seg i skolen (Cummins, 1984, s. 32). Viktigheten av at den enkelte skole skal gjenspeile det kulturelle mangfoldet er også presisert i utredningen til Østbergutvalget (2010, s. 17): « Det positive ved å ha en uensartet elevmasse og de mulighetene mangfoldet i barnehager og skoler gir, må synliggjøres og tydeliggjøres. Skoleeier og skoleledelse må gjenspeile samfunnets språklige og kulturelle mangfold i sin rekrutteringspolitikk ».

Det å rekruttere flere lærere med en annen bakgrunn enn norsk, kan påvirke undervisning på en positiv måte (Hauge, 2014, s. 290). Den tospråklige læreren kan være et verdifullt bidrag i utviklingen av flerkulturell pedagogisk forståelse blant det øvrige personalet på skolen. Det er allmenkjent at andelen med elever med annen bakgrunn vil øke i framtiden. Det norske skolesystemet må utvikle seg i en slik retning, at de klarer å imøtekomme de behovene og utfordringene som måtte oppstå på en konstruktiv måte. Slik jeg ser det er nøkkelen her knyttet til flere ulike forhold. Eksempel på slike forhold er: økt kunnskap om tospråklighet, økt kunnskap om morsmål og om variasjonene og forekomsten av ulike morsmål i et og samme land.

Alle kommuner plikter å tilrettelegge for tospråklig opplæring for de elevene som trenger det. Hvem som har krav på opplæringen, er det opp til skolen å avgjøre (i samråd med foresatte). Praksisen er at enhetsleder fatter et enkeltvedtak med hjemmel i opplæringsloven. Eleven får deretter tildelt en ressurs som følge av enkeltvedtaket, i hovedsak som et årstimetall som fordeles på en til to skoletimer i uken gjennom skoleåret. Men denne opplæringen forstås kun som et *sekundært hjelpemiddel* (Seland, 2013, s. 202). Det overordnede målet er at elevene skal lære norsk på en best mulig og mest mulig effektiv måte. Den tospråklige opplæringen blir ofte benyttet som et middel for å oppnå gode nok norsksferdigheter (Hvistendahl, 2009, s. 17).

I 2007 skrev Anders Bakken en rapport i regi av Nova som omhandlet virkningen av tilpasset språkopplæringen for minoritets elever. Rapporten hadde fokus på hvilke effekt, språklig- og fagligsett, den tilpassede opplæring hadde på minoritetsspråklige elever (Bakken, 2007, s. 12). Også her er hovedvekten på betydningen av å ta i bruk morsmålet i opplæringen. Rapporten peker allikevel på en rekke viktige forhold. Den sier blant annet at det foreløpig ikke finnes noen norske studier som kan si noe eller forklare prestasjonsgapet mellom de tospråklige elevene og majoritetsspråklige elevene. Det skal imidlertid påpekes at studien har blitt kritisert for å bruke svært strenge utvalgs kriterier, grunnet oppgavens størrelse går jeg ikke nærmere inn på det her. Bakken (2007, s. 14) forklarer imidlertid at store deler av prestasjonsgapet kan forklares gjennom ulikheter i sosial bakgrunn, men ikke *alt*. Videre at noe av gapet kan forklares utfra de særskilte utdanningspolitiske strategiene, og det faktumet at opplæringstilbudet ikke fungerer optimalt for alle elevene. En mulig årsak til fraværet av forskning på tospråklige elever kan forklares ut fra hvor norske skoler befinner seg i sin utvikling av en *enhets skole* for alle, inkludert en skole for tospråklige.

Temaet tospråklighet berører en rekke sensitive samfunnsspørsmål. For å forstå kompleksiteten i temaet må vi se nærmere på en rekke forhold i samfunnet. Løfter vi hele debatten på et nasjonalt plan vil det reises en rekke politiske og identitetsmessige spørsmål knyttet til nasjonal egenart og hvordan nasjonen Norge, skal forholde seg til nye etniske og språklige grupper. Språkforskere i Norge etterlyser en mer nyansert debatt om morsmålsopplæring. Det påpekes ofte på manglende fokus på flerspråklighet og fordelene ved det å være tospråklig (Haug, 2013). Til tross for dette argumenterer ofte politikere *mot* morsmålsopplæring i skolen med den begrunnelse at videreutvikling av morsmålet vil hindre eleven i å lære seg norsk (Slettholm, 2013).

Norsk språklig kompetanse er helt avgjørende for å klare seg i det norske samfunnet. Opplæringstilbudet for nyankomne var lenge preget av tanken om at tospråklighet innebar en konkurranse mellom morsmålet og det nye språket (Engen og Kulbrandstad, 2007, s. 168). En trodde nærmest at hjernekapasiteten tilsa at en lærte et nytt språk på bekostning av et annet, og i de fleste tilfeller var annet morsmålet. Men ifølge Cummins (1984, s. 141), er erfaringer fra begge språkene med på å styrke utviklingen av det nye språket ettersom det fins en underliggende kognitiv og akademisk språkferdighet som er felles for språk.

1.5 Oppbygging og innhold

Kapittel 2 inneholder relevante teoretiske perspektiver. Forståelsen av tilpasset opplæring og tospråklighet er avgjørende for måten læreren velger å tilrettelegge for tospråklig opplæring. Kapittel 3 innledes med vitenskapsteori, deretter gjør jeg rede for forskningsdesign og forskningsetikk. Siste del av kapitlet omhandler bearbeiding og analyse av data, samt troverdighet og forskerens rolle. I Presentasjon og drøfting (4) blir dataen presentert. Dataen tolkes og drøftes i lys av teoriene i kapittel to. Siste kapitlet består av konklusjoner og anbefalinger (5).

2. Teoretiske perspektiver

Dette kapitlet omhandler de teoriene som ligger til grunne for de empiriske undersøkelsene som er gjennomført i studien. I Tilpasset opplæring (2.1), redegjør jeg for hva tilpasset opplæring er på et generelt grunnlag. Tospråklig opplæring er et komplekst fenomen, og mer enn bare morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er derfor nødvendig med flere perspektiver for å favne godt om temaet. Teorier om tospråklighet og forståelsen av tospråklighet står derfor sentralt i dette kapitlet og er gjort rede for i Ulike forståelser av flerspråklighet (2.2) og Teorier om tospråklig opplæring (2.3). I min oppgave er jeg først og fremst opptatt av å løfte fram elevperspektivet og deres opplevelse av tospråklig fagopplæring som tilpasning. For å finne svar på dette så har jeg valgt Bourdieus teori om sammenhengen mellom de ulike kapitalformene og habitus, dette er presentert i siste del av kapitlet.

Teoriene blir presentert med tanke på å knytte dette til metoder og innhold i skolens praksis, disse forholdene vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen i kapittel 5.

2.1 Tilpasset opplæring

Begrepet *tilpasset opplæring* har fått en fremtredende plass i norsk skolepolitikk og brukes om ulike sider ved opplæringen. Begrepet brukes til å beskrive forhold som gjelder både strukturer og prosesser og resultater i skolen. Det er også et sentralt begrep i Kunnskapsløftet (videre omtalt som LK06). Til tross for at begrepet har eksistert i skolen i over 45 år, er det knyttet stor usikkerhet til forståelsen og implementering av den i skolen (Berg & Nes, 2010, s.7). De fleste definisjonene av tilpasset opplæring fremhever variasjon i lærings situasjoner gjennom differensiering. Noen inkluderer også krav til eleven, måloppnåelse og tilpasning til fellesskapet i definisjonen (Jensen, 2007, s. 14). Det er bred enighet om at tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev slik at eleven skal nå sitt potensiale. Denne forståelsen er også fokus i offentlige dokumenter og offentlig debatt. Diskusjonene rundt tilpasset opplæring er ofte knyttet til om det lar seg gjøre å tilpasse opplæringen for alle elever, og hvordan tilpasningen skal skje og hva som er tilpasning (Berg & Nes, 2010, s. 7). Begrepet er enkelt å definere, men allikevel relativt vanskelig å forstå, og det virker som om det er svært utfordrende å praktisere. Selv om skolene i dag bør ha

implementert gode praksiser, er prinsippet om tilpasset opplæring på ingen måte entydig, verken som faglig eller juridisk begrep, det er derfor rom for ulike tolkninger lokalt (Haug & Bachmann, 2007, s. 15). Dette forklares ut fra ulike forhold.

For det første er det skolene som har fått ansvaret for operasjonaliseringen, de ulike forståelsene og tolkningene av begrepet tilpasset opplæring har derfor ført til store variasjoner i den pedagogiske praksisen i grunnskolen. Thomas Nordahl og Stephen Dobson (2009, s. 179) oppsummerer det slik: «En av de viktigste konklusjonene og empiriske funnene er at det er store variasjoner i pedagogisk praksis i norsk grunnskole». For det andre er begrepet tilpasset opplæring i utgangspunktet politisk konstruert. Innholdet og forståelsen av begrepet vil derfor variere ut fra politisk ståsted og de skiftende politiske regjeringene. Dette kan resultere i uklare signaler til praksisfeltet. Utfordringene for skolen og lærerne blir da å gi begrepet et pedagogisk innhold i en skole for alle, og især med tanke på det økende flerkulturelle og flerspråklige mangfoldet.

Et av formålene for opplæringen gjennom opplæringsloven § 1-3 (1998) er at «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen». I gjeldende læreplan, LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), heter det:

[...]Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg [...].(s. 3).

Dette forstås som at alle elever har krav på å få opplæringen tilpasset slik at de får lik mulighet til å kunne nå sitt lærings- og utviklingspotensial. Paragrafen blir ofte tolket ut fra et individperspektiv, der enkeltindividet står i fokus. Den norske læreplanen bygger derimot på et sosiokulturelt syn på opplæring som bygger på tanken om at læringen ikke er kun kognitive prosesser, men at læring er noe som skjer i samhandling med andre (Dysthe 2001, s. 43). Prinsippet om tilpasset opplæring handler også om et samspill mellom individuell tilpasning og deltagelse i fellesskapet. «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnelementer i fellesskolen» skriver utdanningsdirektoratet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Selv om individperspektivet står sterkt i opplæringslova (1998), vektlegger den samtidig at det skal skje innenfor en felleskapsramme. Av St. Melding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) fremgår det: «[...]Tilpasset opplæring innebærer høy

bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring » (s. 76). Her er hensynet til den enkelte elev balansert mot hensynet til fellesskapet. Tanken om at et sosialt fellesskap har positiv innvirkning på læringsresultatene er nokså fremtredende. Ifølge meldingen skjer kompetanseutvikling hos den enkelte i et sosialt fellesskap. Elevenes aktivitet og motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positiv samhandling med andre medelever. Bachmann & Haug (2006) sier at: «[...]Hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte undervisningssituasjon, enten det gjelder tilpasset opplæring [...], finnes det derimot ingen bestemt regel for» (s. 101). Regjeringen har heller ingen tro på at bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring. St. Melding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) sier at for å kunne nå mangfoldet i en elevgruppe er det nødvendig med variasjoner i undervisningen (s. 76).

Tilpasset opplæring må forstås som bestemte kvaliteter ved en skole som bidrar til at alle elevene får opplæring i fag, en personlig utvikling og får delta i et fellesskap, og ikke som en metode eller en måte å undervise på (Bachmann & Haug, 2006, s. 22). Det er en klar spenningsforhold mellom de to mest sentrale aspektene i begrepet tilpasning, forholdet mellom individet og fellesskapet. Utfordringen vil være å balansere de to opp mot hverandre, og det er ikke til å unngå at en av dem vil bli dominerende. På den ene siden vil for ensidig vekt på fellesskapets interesser kunne føre til at den enkeltes behov ikke blir ivaretatt. På den andre siden vil ensidig vekt på de individuelle behovene kunne lett føre til segregering og stigmatisering av bestemte elevgrupper.

Et rådende syn blant både politikere og forskere er at tilpasset opplæring handler om variasjoner i undervisningen gjennom differensiering, noe som er nært knyttet til elevens forutsetninger og evner (Gundem, 1994, s. 305-307). Hva er så forskjellen på differensiering og tilpasset opplæring? Tilpasset opplæring er prinsippet som ligger bak differensieringen. De aller fleste skolene og lærerne forstår tilpasset opplæring som det å differensiere undervisningen. Vi skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering vil si at læreren grupperer elevene ut fra bestemte kriterier som f.eks. prestasjonsnivå. På bakgrunn av inndeling får eleven et pedagogisk tilbud utenfor fellesskapet, eksempler på dette er *en-til-en* undervisning eller undervisning av tospråklige elever hvor undervisningen foregår i mindre grupper. Med denne type differensiering er elevgruppen som regel homogen, og de kan arbeide med samme type oppgaver. Hvorvidt

denne inndelingen er fordel eller ulempe diskuteres ikke her. Ulempen er at tilhørigheten til fellesskapet kan svekkes (Skaalvik & Fossen, 1995, s. 146).

Pedagogisk differensiering av opplæringen vil si at læreren varierer undervisning slik at den kan gis til den samlede klassen. Elevene får de samme oppgavene men jobber med oppgavene på ulike måter og innenfor rammene av den ordinære undervisningen. En klasse består av elever med til dels veldig ulike forutsetninger og behov. Det skilles mellom tre former for pedagogisk differensiering (ibid., s. 50 og 52):

- Tempodifferensiert opplæring
- Kvalitativ differensiering
- Kvantitativ differensiering

Tempodifferensiering, kvalitativ og kvantitativ differensiering må ses i sammenheng med hverandre. Det er ofte slik at en lærer tar i bruk alle former for differensiering for å tilrettelegge for et godt tilpasset opplæringstilbud. Hvordan en lærer bruker differensieringsformene avhenger igjen av hvilken forståelse de har av begrepet tilpasset opplæring. Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2004) viser til en rekke kjennetegn (knyttet til eleven) ved undervisningen for å kunne avgjøre om retten til tilpasset opplæring er ivaretatt eller ikke i sin definisjon av begrepet:

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (s. 53)

Håstein og Werners forståelse av tilpasset opplæring betegnes som en samlet forståelse av tilpasset opplæring. Det er *alle elevene* som skal få sin opplæring tilpasset ut fra *deres behov og ferdigheter*. De knytter tilpasset opplæring først og fremst til begrepet om differensiert tilpasning. Slik jeg tolker det, refererer det til en mer individorientert opplæring. Det er de forskjellige behovene og forutsetningene hos den enkelte elev som er i fokus. Engen (2010) skiller mellom en bred og smal forståelse av tilpasset opplæring. Ifølge han har en en smal forståelse av tilpasset opplæring dersom en kun vektlegger individperspektivet og utelukker system- og kulturperspektivet (s. 51-52). Tilpasning forstås da som ulike former for tiltak, metoder og bestemte måter en organiserer opplæringen på. Engen viser til forskjellen

mellom Håstein og Werners definisjon og egen definisjon av begrepet tilpasset opplæring for å illustrere forskjellen. Han definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

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, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (s. 52)

Av Engens definisjon fremgår det at forståelsen av tilpasset opplæring må bygge på en helhetstenkning. Tilpasset opplæring er ikke kun tiltak på individnivå, det inkluderer også alle de tiltakene en gjør på system- og organisasjonsnivå. Engens tilnærming er også i samsvar med det Bachmann og Haug (2006, s. 24) betegner som den brede forståelsen av tilpasset opplæring. Her er måten undervisningen blir organisert og hvordan den blir gjennomført sett på som en del av en større helhet for tilpasset opplæring. Bachmann og Haugs (2006) måte å forstå tilpasset opplæring på er nær knyttet til organisasjon- og systemtenkning. Skolen i dag er ansett som en lærende organisasjon. I det ligger det en forventning om utvikling og innovasjon. På systemnivå handler prinsippet om tilpasset opplæring nettopp om hvordan opplæringen er organisert. Måten undervisningen er organisert og gjennomført på alene, er ikke tilstrekkelig sikker nok som et kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. For at alle elever skal få en god opplæring som mulig, kreves det en mer omfattende og overordnet strategi for skolen som en organisasjon i implementeringen av prinsippet om tilpasset opplæring.

En bred forståelse av tilpasset opplæring er relevant for min oppgave, da det indirekte kan kaste lys over hvilket innhold opplæringen har sett i lys av teoriene om tospråklig opplæring. I neste omgang hvilken grad og på hvilke måter det flerkulturelle perspektivet er integrert eller ekskludert, både på institusjonsnivå og i klasserommet, samt hvordan det virker inn på elevens opplevelse av å være tospråklig.

2.2 Tilpasset opplæring for språklige minoriteter

Som nevnt tidligere i innledningen finnes det ikke mye norsk forskning om opplæring av tospråklige elever. De få undersøkelsene som er gjort viser at 55 % av de minoritets språklige elevene har hatt et dårlig eller meget dårlig læringsutbytte (jf. 1.4). Resultatene ble blant annet forklart med at all opplæring ble gjennomført på norsk. Mange tospråklige elever

mestrer ikke norskspråket tilstrekkelig for å kunne følge med i undervisningen, læringssituasjonen deres er derfor ikke optimal. Joron Pihl (2002) hevder at skolen bærer preg av en utdanningspolitikk som vektlegger kulturell deprivasjonsteori og kompensatorisk undervisning. Verken læreplaner (både læreplanen for morsmål og grunnleggende norsk), læremidlene eller lærerens kompetanse er tilpasset for å imøtekomme det flerkulturelle mangfoldet i skolen som minoritetselevenenes bakgrunn representerer (s. 376). Undervisningen må ta hensyn til alle elevenes kulturelle bakgrunn og det de bringer med seg, samtidig må en ut fra dette gradvis og systematisk utvikle elevenes innsikt i og forståelse av norsk språk og kultur.

Elevenes behov for både å utvikle sitt morsmål og sin etniske kulturelle basis, og samtidig tilegne seg andrespråket synes å være omstridt selv om det er bred enighet blant forskerne om at det er det eneste riktige (García, 2009, s. 44). Bachmann og Haug (2006, s. 84) sier at: «Uenigheten i feltet kommer blant annet frem ved at spørsmålet om morsmålsopplæring er oppfattet ulikt». Det finnes to vedtatte læreplaner for tospråklige elever; læreplanen for morsmål og læreplanen i grunnleggende norsk, og det er stor variasjon i bruken av disse. I praksisfeltet viser det seg at ved noen skoler blir det ikke gitt morsmålsopplæring. Enkelte skoler bruker læreplanen i norsk og tilpasser undervisningen for de minoritetsspråklige elevene, men den begrunnelse at læreplanen i grunnleggende norsk ikke har fungert. Fra politisk hold blir det samtidig levert inn en innstilling hvor det tilrås egne læreplaner i andrespråksfagene (ibid., s. 84).

Å tilpasse opplæringen for tospråklige elever er en av de store utfordringene for skolene. Myndighetene har en målsetting om at utdanningssystemet skal bidra til å gi alle like muligheter for å lykkes, uavhengig av sosioøkonomisk og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å realisere målet har regjeringen utviklet en rekke strategier for hvordan de skal tilrettelegge for å bedre læringssituasjonen og øke deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Disse er blant annet formulert i Strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis (2007).

Ett av hovedmålene i ovennevnt plan er å styrke norskopplæringen i skolen generelt. Flere av tiltakene som er skissert her er knyttet til tilpasningen av undervisningen gjennom blant annet innføring av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmålsopplæring for tospråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Dette er tiltak som ble iverksatt for

å kunne møte bestemmelsen i Opplæringsloven § 2.8, første ledd (2006), som sikrer tospråklige elevers rett til særskilt språkopplæring. Paragrafen sier: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringen i skolen».

Læreplanen i grunnleggende norsk er nivåbasert og skiller seg slikt markant ut fra de øvrige læreplanene. Nivåinndelingen er begrunnet med at den skal gjelde for elever som har ulik erfaringsbakgrunn og ulik alder, altså kvalitativ differensiering. Læreplanen er delt inn i fire hovedområder. Innenfor hvert hovedområde er det formulert kompetansemål. Elever som følger denne planen kan befinne seg på ulike nivåer innenfor de fire hovedområdene, og de kan bruke ulik tid på nivåene. Læreplanen er ment som en overgangsplan, måloppnåelse må derfor ses i sammenheng med kompetansemålene i den ordinære læreplanen i norsk for det aktuelle trinnet. Læreplanen er utarbeidet i tråd med føringene i *Det europeiske rammeverket for språklæring*, som beskriver og definerer seks språknivåer; et begynnernivå til et avansert nivå (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 26). Kartleggingsverktøyet, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og er tenkt for flere formål. Kartleggingsmaterialet er blant annet ment som et verktøy for læreren slik at det blir enklere å definere hvilket nivå den enkelte elev skal starte, og til en hver tid få sin opplæring på.

Pihl (2002) hevder at skolens infrastruktur har en *monokulturell* forankring. Videre at en inkluderende og tilpasset undervisning er definert ut fra skolens premisser. Misforholdet mellom den monokulturelle skolen og det flerkulturelle mangfoldet fører til at både minoritetselever og lærere befinner seg i en svært vanskelig situasjon. For å kunne endre denne situasjonen er det en grunnleggende forutsetning at tospråklige elever blir anerkjent på lik linje som etniske minoriteter (s. 376).

2.3 Ulike forståelser av flerspråklighet

Dette underkapitlet omhandler ulike forståelser av begrepet flerspråklighet. Jeg har valgt å støtte meg til Colin Baker og Ofelia Garcías forståelse av to/flerspråklighet.

Noen forskere hevder at tospråklighet er når en person kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk enn det vedkommende snakker til daglig, altså

morsmålet (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 25). Richard Diebold, derimot mener at en er i ferd med å bli tospråklig når en forstår ytringer på et annet språk. Andre igjen vektlegger nivået av ferdigheten innen språk to. Leonard Bloomfield definerer tospråklighet som et språk nummer to som en behersker på innfødt nivå. De fleste definisjonene bruker ferdighet som et kriterium på hvorvidt en kan betegnes som tospråklig eller ikke. Ovennevnte definisjoner er noen av mange ulike perspektiver på tospråklighet som fenomen. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 26) påpeker at det er flere sider ved tospråklighet som kan være like relevante når en diskuterer tospråklighet:

- I hvilke situasjoner en bruker språket.
- Til hvilke formål en bruker språket.
- Hvilke holdninger en har til de ovennevnte punktene.

Enkelte vil hevde at språket er den aller viktigste kulturkomponenten. Språket spiller en viktig rolle med tanke på identitet og selvoppfatning. Språket bidrar også til å fortelle hvilken kultur vi tilhører. I tillegg vil ens kommunikasjonsevne påvirke hvordan en tolker og oppfatter omverden. I dag er det bred enighet om at tospråklighet handler om grad av ferdigheter i hver av de to eller flere av språkene et individ mestrer. Hvis vi spør en person om hans eller hennes tospråklighet stiller vi ikke et spørsmål men flere (Baker & Jones, 1998, s. 3).

For det første er det vanlig å trekke et skille mellom *ferdigheter i språk* og *språkpraksisen*. Dette blir ofte beskrevet som differansen mellom grad (kompetansen på et språk) og funksjon (faktiske bruken av språket) av et språk. En person vil for eksempel kunne kommunisere på to språk, men beherske det ene språket bedre enn det andre.

For det andre så vil et individs ferdigheter i et språk variere mellom de fire språkferdighetene; å kommunisere, lytte, lese og skrive. En person kan for eksempel bruke et språk til å kommunisere, og bytte til et annet språk når vedkommende skal skrive. Det kan også være slik at en forstår et språk uten at en klarer å lese eller skrive på det språket. En har altså en passiv/mottakelig kompetanse i andrespråket.

For det tredje er det få tospråklige som behersker to eller flere språk like godt. Det er ofte slik at et en har utviklet og behersker et av språkene bedre enn det andre språket, jf.

Tematikk og bakgrunn (1.1). Blant særlig pedagoger, er balansert tospråklighet en allment akseptert forståelse av tospråklighet. I den forståelsen ligger idéen om at alle tospråklige har lik kompetanse i to språk, i *alle sammenhenger* og med *alle samtalepartnere*. Videre at personer med balansert tospråklighet er som to personer, hver flytende i et av de to språkene. Siden fremveksten i 1960 av feltet sosiolingvistik, har begrepet tospråklighet i seg selv blitt utvidet utover den tradisjonelle balanserte oppfatning av begrepet. Tospråklighet skal ikke sees på som hjulene på en vanlig tråsykkel, med et balansert forhold mellom hjulene, som egner seg best i et terreng med minst mulig ujevnheter. Tospråklighet må sees på som hjulene på en firehjuling, som er konstruert slik at den kan tilpasse seg alle de ujevnhetene den møter på i terrenget (García, 2009, s. 45).

For det fjerde er det få tospråklige som har den samme kompetansen som enspråklige har, i ett av sine språk. Dette som følge av at tospråklige bruker språkene for ulike funksjoner og formål.

For det femte vil en persons kompetanse i et språk variere over tid og etter omstendighetene. For eksempel kan en person ha lært et minoritetsspråk som barn hjemme, og senere ha lært et majoritetsspråk når han/hun begynte på skolen. Dersom personen ikke opprettholder kontakten eller er en del av det miljøet hvor minoritetsspråket blir brukt, vil majoritetsspråket bli dominant, og vedkommende vil etter hvert miste taleferdighetene på minoritetsspråket (Baker & Jones, 1998, s. 3).

García (2009) hevder at språk er ikke noe *vi har*, men noe vi gjør i en sosial praksis (s. 45). I likhet med mer sosialt orienterte forskere, skiller García mellom monoglossiske og heteroglossiske forståelser av tospråklighet. En monoglossisk forståelse vil si at en anser språk som avgrensede, autonome enheter som bør holdes atskilt (ibid., s. 115-116). García (2009) mener at når en skal beskrive språkpraksisen av tospråklige, skal en ikke kun se på bruken og konteksten. En må også se på andre forhold, for tospråklighet er bruken av flere *språkpraksiser*, som for eksempel tospråklig språkbruk, tospråklig kontakt og kodeveksling. Hun bruker begrepet *translanguaging* for å beskrive det (s. 45-47);

Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching...although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact. Translanguaging for us extends what Gutierrez and her colleagues have called “hybrid

language use”, that is, a “systematic, strategic, affiliative and sense-making process” (Gutiérrez, Baquedano-López, and Alvarez, 2001:128).”

Mange mennesker kommuniserer med hverandre ved hjelp av de ulike språkene de har i sitt repertoar, de kan bytte fra ett språk til et annet. Translanguaging er bruken av flere språk samtidig når en kommuniserer, en form for *fleksibel tospråklighet*. Det å forklare ord for eksempel ved å bruke to eller flere ulike språk på samme tid blir da ikke ansett som uvanlig eller feil. Ut fra en heteroglossiske forståelse har en et mer dynamisk språksyn. Her er språkpraksisen og hvordan en person praktiserer et eller flere språk, for å samhandle med flerspråklige miljøer som er fokuset (García, 2009, s. 116-117).

Jeg har her vist hvor utfordrende det er å legge frem en kortfattet og alt-inkluderende definisjon av en tospråklig person er. Det viser også at det finnes mange ulike grader og variasjoner av tospråklighet. Ovennevnte perspektiver vil være av interesse med tanke på hvordan tilpasset opplæring foregår, og hvilken plass tospråklighet har ved min forskningsskole. Det er også relevant i forhold til hvordan de tospråklige elevene bruker og oppfatter sin flerspråklighet i skolen.

2.4 Teorier om flerspråklig opplæring

I dette underkapitlet gjør jeg rede for ulike tilnæringer til flerspråklig opplæring. Jeg starter med å gjøre jeg rede for ulike modeller for tospråklig opplæring ut fra en heteroglossisk og en monoglossisk forståelse. Siste del av underkapitlet omhandler anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle ressurser.

Som nevnt i Ulike forståelser av flerspråklighet (2.3), beskriver begrepet tospråklighet blant annet et individs bruk av to eller flere språk. Vi bruker begrepet diglossia om når fokuset endres til to varianter av samme språk i et samfunn. En bruker en variasjon av språket i visse situasjoner og for visse funksjoner (Baker & Jones, 1998, s. 117). For eksempel kan en person bruker standard-arabisk i offisielle sammenhenger og en arabisk dialekt i uformelle sammenhenger. Ifølge García (2009) er språk et viktig aspekt, men på ingen måte det viktigste, når vi prater om tospråklig opplæring. Opplæringsmodellene som ble utviklet for tospråklige i det tjuende århundret var i samsvar med (datidens) samfunnets forståelse av tospråklighet. Modellene brukte diglossia som et teoretisk rammeverk for å operasjonalisere

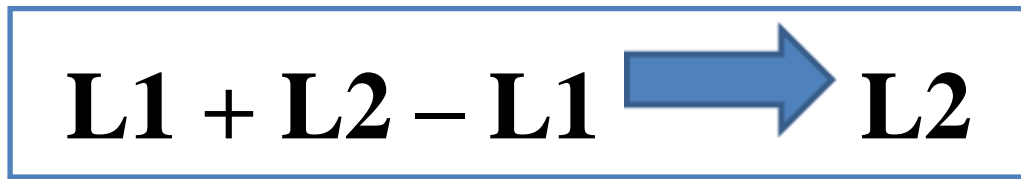
det, og enspråklighet i hvert av de to språkene som norm. En ønsket enten ferdigheter i de to språkene i henhold til enspråklige normer for begge språk, eller ferdigheter i det dominerende språket i henhold til enspråklige normer. Det ønskede resultatet av denne type opplæring tilsvarer en monoglossisk forståelse av tospråklighet (s. 5 og 115).

García (2009, s. 116) viser til to modeller for tospråklig opplæring ut fra en monoglossisk forståelse; additiv tospråklig opplæring og subtraktiv tospråklig opplæring. En additiv tospråklig opplæring innebærer at en underviser ved å holde språkene adskilt og opprettholder slik diglossia. Vi kan beskrive modellen som en vedlikehold- og berikelsesmodell. Andrespråksinnlæringen skjer ikke på bekostning av utviklingen av språklige ferdigheter i førstespråket/morsmålet. Dette er en læringsprosess der eleven legger andrespråket til sitt førstespråk (morsmål). Eleven utvikler morsmålet aldersadekvat mens det lærer et andrespråk. Etter denne modellen vil elever som prater ett språk lære seg et andrespråk på skolen, og ende opp med å kunne kommunisere på begge språk, se figur 2 Additiv tospråklig opplæring.

$$L1 + L2 = L1+L2$$

Figur 1: Additiv tospråklig opplæring

Subtraktiv tospråklig opplæring stimulerer til språkskifte (García, 2009, s. 51). En anser tospråklighet som et problem og støtter språklig og kulturell assimilering. Dette gjøres ved at språkene ikke brukes om hverandre, det vil si en ikke-diglossisk tilnærming. Opplæringen vil resultere i at elevene utvikler en følelse av at morsmålet/førstespråket deres ikke er et akademisk språk som har en verdi og status i samfunnet. En subtraktiv tospråklighet ivaretar ikke utviklingen av førstespråket i like stor grad mens eleven lærer andrespråket, se figur 3 Subtraktiv tospråklig opplæring. Ferdighetene i morsmålet reduseres og kan i ytterste konsekvens resultere i fortregning av morsmålet. En slik ensidig satsing på andrespråket kan også resultere i identitetsproblemer.



Figur 2: Subtraktiv tospråklig opplæring

I takt med globalisering og menneskets mobilitet på tvers av landegrenser, har tospråklighet blitt en ønsket ressurs for global forståelse (García, 2009, s.116-117). Noen samfunn har begynt å tilpasse globaliseringen ved å anerkjenne flerspråklighet. I skolene her blir tospråklighet benyttet i undervisningen for å oppnå en mer effektiv undervisningen i det dominerende språket, og for å lære et andrespråk. Opplæringsmodellene for tospråklighet som ble utarbeidet hadde foruten språkskifte, opprettholdelse av språk og språk som et tillegg, andre sosiolingvistisk mål:

- *tospråklige revitalisering*
- *tospråklig utvikling*
- *språklige sammenhengen*

Dette viser at det fins andre modeller for tospråklig opplæring som ikke kan sees ut fra et fra et diglossisk forståelse. De modellene kan heller ikke anses som lineære, og er verken subtraktive eller additive. García (2009, s. 118-119) viser til ytterligere to opplæringsmodeller for tospråklige, som ikke har til mål å fremme verken språkskifte, språkt tillegg eller språkvedlikehold. Det er såkalte rekursiv og dynamisk opplæringsmodeller. Dette er i samsvar med en heteroglossisk forståelse av tospråklighet.

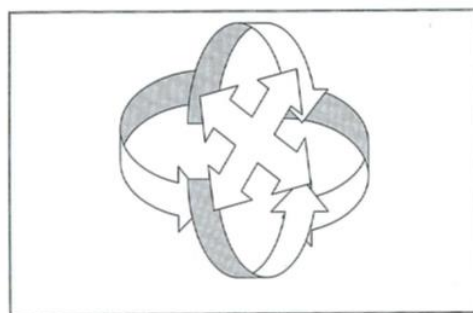
Ut fra en rekursiv forståelse av tospråklig opplæring, erkjenner en at selv en etnisk gruppes tospråklighet er komplisert og ikke statisk. En rekursiv tospråklig opplæring støtter muligheten for språkrevitalisering gjennom utdanning. En revitalisering av språket vil ikke si at en går tilbake til en tidligere språklig tilstand, men at en gjenerobrer et tapt språk og kultur. Pedagogen vil her fokuserer, anerkjenner tospråklighet som en rettighet, og underviser på en slik måte som fremmer respekt og aksept av alle de språklige og kulturelle forskjellene som fins i elevgruppa. Elevgruppen her vil parallelt med å utvikle forståelse av egen historie og rekonstruere egen kultur, også utvikle kompetanse i andrespråket og

kulturer som de er i samhandling med (García, 2009, s. 118). Selv om elevene skifter mellom to språk avhengig av situasjonen, er tospråklighet forstått som en lineær prosess, modellen gir derfor ikke et riktig bilde av heteroglossisk forståelse av tospråklighet, se figur 3.



Figur 3: Rekursiv tospråklighet

En dynamisk forståelse av tospråklig opplæring støtter språklige interaksjoner som finner sted på forskjellige plan. Denne modellen utvikler elevens evne til å bevege seg i ujevnheter den møter på i det språklige terrenget. Modellen aktiverer *firehjulingen*, jf. Ulike forståelser av flerspråklighet (2.3). Flerspråklighet, eller en dynamisk form for tospråklighet, utgjør kjernen i denne modellen, se figur 4 nedenfor. Pilene viser den innbyrdes forbindelse mellom språk, ikke bare i en lineær form som i den rekursive modellen, men som elliptisk. De skyggelagde sidene representerer et språk, den blanke siden representerer de/det andre språket. Pedagogen her anerkjenner elevens tospråklige bakgrunn, og anser tospråklighet som en ressurs. Opplæringen har som mål å fremme transkulturelle identiteter. Dette vil si at en bringer sammen ulike kulturelle opplevelser og sammenhenger, genererer en ny og hybrid kulturell opplevelse. En aksepterer sameksistens av forskjellige språk i kommunikasjon, translanguaging vil være en naturlig måte å kommunisere på (García, 2009, s. 118).



Figur 4: Dynamisk tospråklighet

Kort oppsummert kan vi si at tospråklig opplæringen ut fra en heteroglossisk forståelse vil føre til at en vektlegger å ta i bruk de tilgjengelige språklige ressursene som fins i elevgruppen. Ut fra en slik forståelse er det ikke engang nødvendig at pedagogen har samme morsmål, at læreren kan samme språk som elevene eller at de har tilgang til morsmåls lærer.

Pedagogen vil her jobbe aktivt med ta i bruk både egne og elevenes ulike språklige ressurser, for å skape et flerspråklig læringsmiljø i klassen hvor alle elevene involveres. Deltakelse i praksisfelleskap hvor læring skjer vil da være en helt grunnleggende forutsetning for å lære (Dysthe, 2001, s. 42).

I sosiokulturell konstruktivisme spiller den sosiale interaksjonen ved hjelp av definerte redskaper, som for eksempel språk, en viktig rolle for konstruksjonen av kunnskap. Charlotte Palludan (Aamodt og Hauge, 2013, s. 171) hevder at skolen som et system bidrar til reproduksjon av ulikheter, og videre at skolen favoriserer de som har en bestemt habitus og arvet kulturell kapital. Det er flere forskere som har kommet frem til samme konklusjon som Palludan. Thomas Gitz-Johansens (2011, s. 100) undersøkelser i barnehager og skoler i et multikulturelt perspektiv viser også at det er en sammenheng mellom de betingelser majoritetselvene møter i skolen og de betingelsene minoritetselvene møter i skolen. For majoritetselvene er de betingelsene mer lik deres hverdag enn de betingelsene er for minoritetselvene. Dette kan være forklaringen på hvorfor majoritetselvene har bedre muligheter for å lykkes i skolen sammenlignet med minoritetselvene, jf. Norsk kontekst (1.4).

Representanter for ulike kulturer og sosiøkonomiske klasser kan ha varierende meninger om hvilke personlige karaktertrekk som bør verdsettes. Slike oppfatninger kan sees på som en del av det Pierre Bourdieu kalte habitus (Danielsen et al., 1999, s. 46-49). Måten en fremstår på ovenfor andre og en selv er avhengig av den sosiale kompetansen en har opparbeidet gjennom tidligere sosialisering. Ifølge Bourdieu er habitus et speilbilde av våre innerste verdier og holdninger. Hvilke holdninger og verdier som blir internalisert vil bli påvirket av det sosiale miljøet en er en del av.

Ifølge Bourdieu har individet ulike kapitalformer (Danielsen et al., 1999, s. 46-48). Disse kapitalformene gir individet adgang til forskjellige samfunnsarenaer. Den sosiale posisjonen et individ har må sees i sammenheng med hvilke kapital vedkommende har. Han knytter begrepet makt til *kapital*. Kapital er ikke ansett som en ressurs eller en gjenstand, men som et sett av relasjoner. Denne type kapital er ikke materiell, men symbolsk. Symbolsk kapital er ikke en kapital i seg selv, men en tilstand som følge av de andre formene for kapital, for eksempel kulturell, sosial og økonomisk kapital. Bourdieu (1996) hevder at symbolsk kapital er en hvilken som helst egenskap (form for kapital) som oppfattes og anerkjennes av sosiale

aktører. Eksempler på egenskaper kan også være resultater av sosial opplevelse, og måter å tenke på.

En kapital *blir symbolsk* når verdien blir anerkjent av andre i samme miljø eller i relasjoner. Symbolsk kapital er en verdifull ressurs i en bestemt sosial kontekst (ibid., s. 61). Videre hevder Bourdieu at de to viktigste formene for kapital, er *kulturell* og *sosial kapital*.

Meget forenklet kan vi si at den økonomiske kapitalen er knyttet til økonomisk og materiell rikdom. Kulturell kapital er det en kan erverve gjennom utdanning f.eks. Det er altså symbolske goder som har både bruks- og bytteverdi, eksempler på dette er kunnskap, språk, og mestring av sosiale koder i ulike miljøer. Den kulturelle kapitalen kan omsettes i sosial kapital ved at en får tilgang til sosiale nettverk som kan være nyttige og bidra til at en får andre muligheter. Gjennom oppveksten har en opparbeidet seg disse tre kapitalene, og utgjør tilsammen de ressursene og mulighetene et individ har.

Ifølge Bourdieu (ibid., s. 153) består det sosiale rommet av flere felt. Det sosiale rommet er et sted hvor makt utøves og bekrefte, og særlig i form av symbolsk vold. Bourdieu og Wacquant (1993) hevder at det som kan kalles den legitime kulturen, den kulturen den dominerende klassen har definert, er med på og opprettholder mekanismene for reproduksjon i skolen. Dette skjer ved at dominerende grupper påtvinger sitt kulturelle hegemoni over på andre dominerte grupper, en form for symbolsk vold. På den ene siden skjuler symbolsk vold de maktrelasjonene som ligger bak gjennom påtvungede meninger, og på andre siden undertrykker den illegitime kulturen ved at skolen opphøyer den dominerende klassens kultur som den 'riktige' kulturen. Bourdieu prater også om kultur med høy og lav verdi. Ifølge han skaper en kultur med høy verdi også en kultur med lav verdi. Den dominerende kulturen i et samfunn er ofte *standarden*, som alle andre kulturer måles opp mot denne.

I denne undersøkelsen er det to kulturer som måles opp mot hverandre: tospråklige og majoritetsspråklige. Det å være majoritetsspråklig ansees som en kultur med høy verdi. Det å være tospråklig ansees som en kultur med lav verdi, dette gjelder imidlertid ikke for all tospråklighet, som f.eks. elite tospråklighet ¹. Målet for deltakerne er å lære seg majoritetsspråket slik at de kan fungere i samfunnet. I denne undersøkelsen vil

¹ Elite tospråklighet blir ofte beskrevet som et privilegium, godt utdannede medlemmer av samfunnet har. Denne typen tospråklighet blir også omtalt som frivillig tospråklighet og viser til personer som velger å bli tospråklige ved at de tilegner seg et fremmedspråk (Mejía, 2002, s. 40).

kapitalbegrepet fokuseres rundt hvordan deltakerne forsøker å øke sin kulturelle kapital i form av utdanning. Fokuset vil være på hvordan deres allerede eksisterende kapital (det å være tospråklig) virker og brukes i det sosiale rommet (skolen), samt hvordan de forsøker å øke den og omsette den i andre former for kapital som gir dem makt. Bourdieus teori vil kunne belyse at måten det flerkulturelle perspektivet er integrert eller ekskludert på i klasserommet/skolen vil virke inn på om tospråklige elever får en form for kapital/makt ved at de er tospråklige.

I skolen skjer også det som blir omtalt som uformell læring. Dette er læring knyttet til sosialisering og medlæring som skjer i interaksjon med andre medelever og lærere. Innenfor denne type læring er kanskje det eleven lærer om seg selv, *selvoppfatningen*, av størst betydning for deres videre utvikling (Evenshaug og Hallen, 2009, s. 238). Grunnlaget er riktignok lagt av erfaringene eleven alt har hatt med sin familie og lenge før eleven begynner på skolen. Det grunnlaget vil også være avgjørende for hvordan eleven presterer på skolen og hvordan han/hun oppfatter egne akademiske ferdigheter. Den stadige vurderingen og sammenligningen med de andre elevene vil kunne påvirke både den akademiske selvoppfatningen og den generelle selvaksepteringen. Dette gjelder for alle elever uavhengig av bakgrunn.

Jeg har i dette kapitlet presentert ulike modeller for tospråklig opplæring som inkluderer språklige minoriteter.

3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for forskningsdesignet til studien og metodene som er benyttet, samt oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. 3.1 gir en kort innføring i vitenskapsteori, deretter er det en redegjørelse av forskningsdesign (3.2). Her blir også deltakerne og materialet presentert, samt de etiske aspektene ved undersøkelsen. 3.3 handler om hvilke analyseform som er valgt i studien. 3.4 er en redegjørelse av undersøkelsen gyldighet.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk ble opprinnelig utviklet som metode innenfor filosofien og litteraturvitenskapen, og handlet om å tolke skriftlige tekster. Hermeneutikk i dag er sentral for samfunnsvitenskapene, fordi store deler av materialet innenfor tradisjonen består av meningsfulle fenomener. I bunnen av disse ligger fortolkningen og forståelsen av *mening*. Vi sier at *fenomener er meningsfulle* når de uttrykker en mening eller har en betydning (Gilje og Grimen, 2013, s. 142 og 144). Tekster, språklige uttrykk og menneskelige handlinger har også en mening. Begrepet mening brukes dermed om både menneskelige aktiviteter og om resultatene av menneskelige aktiviteter. Samfunnsvitenskapelig forskning forsøker å forstå og forklare meningsfulle fenomener. En stor del av forskningsprosessen kan oppfattes som en fortolkningsprosess. Forskere i disse fagene må nemlig fortolke noe de ikke kan måle og veie. For å unngå feilfortolkninger må de derfor være oppmerksomme på hvordan fortolkningen foregår.

De mest sentrale vitenskapsteoretiske spørsmålene er ofte knyttet til spørsmålene om ontologi og epistemologi (ibid., s. 87). I et ontologisk perspektiv er en opptatt av spørsmål om omverden; hvordan ser verden egentlig ut? Hvilke spørsmål kan en stille for å få kunnskap om verden? Hvilke metoder kan vi bruke for å få svar på dette? Innen epistemologi er en opptatt av hvordan kunnskap om verden blir konstruert.

Hermeneutikk er definert som forklaringskunst eller utlegningskunst (ibid., s. 143). I moderne tid er hermeneutikk forstått som forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av fenomener, og beskrivelse av vilkårene for at forståelsen av mening skal bli mulig. De tyske filosofene Schleiermacher og Dilthey blir regnet som den moderne hermeneutikkens fedre

(Gilje og Grimen, 2013, s. 143). Schleiermacher grunnla moderne hermeneutikk som samfunnsvitenskapelig metode tidlig på 1800-tallet. Dilthey utvidet bruken av hermeneutikk til å omfatte fortolkning av kulturelle systemer og organisasjoner. Han vektla de humanistiske vitenskapenes leting etter mening gjennom å *forstå*, i motsetning til vitenskapen som vektla det å forklare et fenomen (Lægneid og Skorgen, 2001, s. 64).

I nyere hermeneutisk vitenskapsteori er Gadamer's begrep *forforståelse* særlig viktig. Ifølge han (2012) har hermeneutikken en dialogisk struktur. Dialogen starter med at vi er opptatt av et fenomen, det være seg en tekst eller en handling. Deretter møter vi fenomenet med en rekke ekte spørsmål. Gjennom nye spørsmål og svar ledes vi ikke bare dypere inn i fenomenet, vi får også stadig større innsikt om hva fenomenet handler om, altså dets *mening* eller *sak*. Forståelsen er rettet mot *saken* og *sakens sannhet*. Videre sier han at vi er betinget av at vi er historiske, vi bærer alltid med oss forforståelsen vår. Forforståelsen er det samme som for-dommer. Ifølge Gadamer er forforståelse og for-dommer noe positivt. For å skille ordet for-dom fra det mer ordinære og negativ ladede begrepet fordom satte han bindestrek i ordet for-dom. Vi kan ikke frigjøre oss fra vår forforståelse, men det er heller ikke nødvendig så lenge vi har en bevissthet om at vi er påvirket av våre fordommer. Gadamer skriver:

Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening (Gadamer 2003, 1959, s. 37).

Forforståelsen blir og er avgjørende for vår forståelse. Det fins med andre ord ingen objektiv og forutsetningsløs forståelse av et fenomen. Det som kjennetegner mennesker er evnen til å tillegge egne handlinger og andre fenomener mening. Vi gir oss selv beskrivelser og fortolkninger av egne handlinger og samfunnet vi er en del av. Forskeren må derfor ofte fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger. Dette er i samsvar med det Anthony Giddens kaller for dobbelthermeneutikk, en registrerer og fortolker situasjoner/fenomener som allerede er fortolket i den sosiale virkelighet (Gilje og Grimen, 2013, s. 145-146).

Som nevnt innledningsvis er hermeneutikken relevant for samfunnsvitenskap fordi store deler av materialet består av meningsfulle fenomener. Store deler av forskningsprosessen vil

derfor gå ut på fortolkning (Gilje og Grimen, 2013, s. 144). Hermeneutikk vil dermed egne seg godt som vitenskapsteoretisk grunnlag for de kvalitative metodene i undersøkelsen.

Jeg har til nå gjort rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne undersøkelsen. Studien handler om å se enkeltindividet og fremme dets perspektiv gjennom å belyse hvordan individet opplever tospråklig opplæring. Jeg ønsker å bidra med en forståelse av deltakernes virkelighet, det vil si en *tolkning* av deres virkelighet. Et hermeneutisk perspektiv innebærer et tolkende kunnskapssyn, ikke et fokus på generalisering (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 53). Jeg har valgt å bruke hermeneutikken som vitenskapsteoretisk innretning i min masteroppgave. Det vil si at jeg registrerer og fortolker data, situasjoner/fenomener som allerede er fortolket i den sosiale virkeligheten, samtidig er jeg bevisst på at mine fortolkninger igjen vil virke inn på den sosiale virkeligheten. I mitt tilfelle innebærer dette at jeg fortolker deltakernes fortolkninger av en situasjon. Deltakernes bakgrunn og tidligere erfaringer påvirker igjen deres tolkning og forståelse av den sosiale virkeligheten.

3.2 En kvalitativ tilnærming

Jeg skal her gjøre rede for bakgrunnen for valg av metoder. I 3.2.1 blir studiens design presentert. Forskningskolen og deltakerne er presentert i 3.2.2. Dataen i studiene er gjort rede for i 3.2.3. Underkapitlene Intervju og Observasjon handler om de metodene som er valgt (3.2.4 og 3.2.5). Siste del av kapitlet omhandler de etiske aspektene ved undersøkelsen (3.2.6).

3.2.1 Et kvalitativ design

En forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres. Problemstillingen er avgjørende for hvilke type design og dermed metoder en velger å benytte i undersøkelsen. Anne Birgitte Leseth og Silje Maria Tellmann, (2014) skiller mellom to ulike forskningsdesign; *ekstensiv* og *intensiv* strategier (s. 42). Dette viser til skillet mellom henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvalitativt forskning ønsker en å gå i dybden på et smalt fenomen. Forskningsdesignet her beskrives som intensivt fordi forskeren arbeider med få enheter men mange variabler (Leseth & Tellmann, 2014, s. 43). Ved å intervjuere deltagere kan en gå i dybden under det enkelte intervjuet slik at en kan få

rike data på det en er opptatt av. Analysen av dataen vil bestå i å fortolke handlinger og gi det en mening. Hvis en for eksempel ønsker å undersøke menneskers atferd og deres samspill med omgivelsene, vil observasjoner og uformelle samtaler gi en mer gyldig kunnskap, sammenlignet med om en spør menneskene om deres atferd. Dersom undersøkelsen har som mål å belyse oppfatninger og underforståtte ideer vil deltakende observasjon og feltundersøkelser kombinert med uformelle intervjuer kunne gi mer relevant informasjon sammenlignet med formelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 131). Begge strategiene har sine fordeler og ulemper. Når en skal velge strategi er det viktig å reflektere over hvilken som er best egnet til å svare på forskningsspørsmålet og formålet med studien (ibid., s. 44).

I planleggingsfasen av undersøkelsen vurderte jeg en såkalt «mixed methods», en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2009, s.132). Det er flere grunner til hvorfor jeg valgte bort kvantitative metoder, en opplagt årsak er tid. Språksituasjonen til elevene er en annen årsak. Elevgruppen i denne undersøkelsen har ulike morsmål. Utarbeidelse av spørreskjema på deres morsmål hadde forutsatt at jeg hadde hatt tilgang til hjelpemidler og/eller ressurser for å realisere det. Egne begrensninger er en tredje årsak, det er krevende å lage gode spørreskjemaer.

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av en deskriptiv design (Lund, 2002, s. 265). En annen term for det er *beskrivende design*. Formålet med en beskrivende design er å gi svar på *hva-, hvilke-, hvordan-, hvem- og hvorfor-spørsmålene*. Jeg ønsker å besvare spørsmålet om *hvordan* tospråklige elever opplever tospråklig opplæring. Jeg er opptatt av tingenes tilstand slik den er. Det er ikke nok at jeg beskriver det jeg observerer, jeg må også forsøke å forklare mine observasjoner ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid. For eksempel vil måten opplæringen er organisert på virke inn på elevenes opplevelse av opplæringen. Det er derfor viktig at jeg undersøker mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tingens tilstand har blitt som den er (ibid., s. 265). Deltakende observasjon og feltundersøkelser kombinert med uformelle intervjuer vil kunne gi relevant informasjon og svar på forskningsspørsmålet. Valget falt derfor på observasjon og ustrukturert intervju både av enkeltelever og grupper.

For å få frem elevenes opplevelse av opplæringen stilte jeg meg selv spørsmålet; hva er det som foregår i de forskjellige undervisningssituasjonene og hva kan de fortelle meg om

elevens opplevelse. Det var dette jeg hadde i bakhodet når jeg entret klasserommet for å observere. Egen erfaring med tospråklig opplæring og yrkeserfaring kunne hjelpe meg med å danne fokus for observasjonene. Jeg hadde også lest en del teori om tilpasning og tospråklig opplæring på forhånd, og jeg prøvde å se disse teoriene i sammenheng med konkrete eksempler fra undervisningssituasjonene både i klasserommet og på grupperommet. Intervjuguiden ble også utarbeidet med utgangspunkt i tidligere erfaringer og teori. I analysen av intervjuene trakk jeg også inn teori som en hjelp til å forstå og som en støtte til mine analyser. Dataen fra intervjuene er primære, mens resultatene fra observasjonene er sekundære og har et supplerende og perspektiverende funksjon. En beskrivelse av hvordan de ulike analysekategoriene ble til er gjort rede for i 3.3.3 og 3.3.4.

3.2.2 Utvalg av informanter

Det er utfordrende å fastsette antall respondenter i startfasen av en undersøkelse. I noen studier oppstår det behov for andre og nye respondenter enn dem en allerede har, som følge av den innsikten en tilegner seg i løpet av studien. Leseth og Tellmann (2014, s. 54) skiller i hovedsak mellom *tilfeldige* utvalg og *strategiske* utvalg. Som det fremgår av ordenes betydning er tilfeldig utvalg, et utvalg hvor det tilstrebes representativitet. I et strategisk utvalg er deltakerne valgt ut på bakgrunn av at de kan gi best mulig informasjon om det forskeren lurer på. Denne fremgangsmåten betegnes også som systematisk utvelgning. Det er et enkelt systematisk prinsipp som ligger til grunn for utvalgsprosessen (Befring, 2002, s. 95).

Irving Seidman (1998) fremhever to kriterier når det gjelder utvalg i kvalitative undersøkelser; *tilstrekkelighet* og *tilfredsstillende informasjon*. Tilstrekkelighet vil si at antall deltagere er tilstrekkelig til å reflektere bredden blant deltakerne og på stedet. Særlig med hensyn til sentrale kjennetegn og variabler. Tilfredsstillende informasjon er når metningspunktet er nådd, når intervjuer og observasjoner ikke lenger bidrar til noe ny informasjon (s. 47).

Utvalget i denne undersøkelsen er et strategisk utvalg. Det eneste og viktigste utvalgsriteriet var at elevene jeg skulle observere mottok tospråklig opplæring. Jeg har et homogent utvalg, deltakerne er like i at de mottar en bestemt type opplæring. I denne

oppgaven er det elevperspektivet som er i fokus, men i løpet av studien ble det også naturlig å samtale med lærerne. Ved å ha uformelle samtaler i feltarbeidet, og indirekte gjennom observasjoner av deres arbeid og valg de fortok seg, fikk jeg et bilde av lærerens perspektiv på egen undervisning.

Skolen hvor undersøkelsen er gjennomført i omtales som *Humle skole*. Kommunen som skolen tilhører har som hovedfokus økt læringsutbytte for elevene. De har satsningsområder som tidlig innsats og vurdering for læring. Skolen har en kapasitet på 500 elever, pr. august 2014 har skolen 393 elever fordelt på 1.-7. trinn. Alle deltakerne har fått pseudonymer. Elevene fikk velge pseudonym selv, noe som er forklaringen på valg av navn, elevene valgte også pseudonym til skolen. Lærerne ble anonymisert av meg. Lærerne Farid og Ahmed har begge godkjent lærerutdanning fra hjemlandet. Begge lærerne har undervist ved ulike skoler i kommunen, Farid i nesten åtte år og Ahmed i seks år. Farid har undervist ved Humle skole siden 2013, Ahmed begynte å undervise ved Humle skole august 2014. Anne er kontaktlærer for en av femteklassingene. Elevdeltakerne bestod av elever fra 3. og 5. trinn. Alle elevene hadde undervisning i grupper, unntatt Markus, han mottok opplæringen i et grupperom alene med Ahmed.

Elevdeltakerne		
Navn	Kjønn	Trinn
Markus	Gutt	3. klasse
Mathias	Gutt	5. klasse
Peter	Gutt	3. klasse
Aisha	Jente	3. klasse
Sam	Gutt	5. klasse
Michael	Gutt	5. klasse
Emilia	Jente	5. klasse
Lærer/tospråklig lærer		
Navn	Kjønn	Trinn
Ahmed	Mann	3. og 5. trinn
Farid	Mann	3. og 5. trinn
Anna	Kvinne	5. trinn

Tabell 1: Oversikt over deltakerne

Som tabellen ovenfor viser, består deltakerne i denne studien av syv elever og tre lærere. Første kontakt med lærerne ble etablert i januar. Kontakten med elevene ble etablert gjennom et informasjonsmøte for elevene i februar. Lærerne til de ulike elevene hadde i forkant av møtet informert dem om undersøkelsen og om meg. Informasjonsmøtet startet med en presentasjonsrunde, deretter informerte jeg om studien og hva deltagelse ville innebære. Deltakerne fikk stille spørsmål underveis. Samtykkeskjemaene ble delt ut, og jeg brukte tid på å forklare innholdet. Vi ble enige om en svarfrist på en uke og at samtykkeskjemaene skulle leveres til kontaktlærer.

I denne studien var det utfordrende å få tak i informanter. To respondenter leverte inn samtykkeskjema i løpet av den første uken. Jeg sendte påminnelser om samtykkeskjema til kontaktlærerne til de ulike elevene. Det tok ca. tre uker før jeg mottok tilbakemeldingene fra de som ble forspurt om deltakelse. Foreldrene til en av deltakerne kontaktet meg pr. telefon og ønsket et møte i forbindelse med studien. De hadde en rekke spørsmål knyttet til formålet og hva resultatene skulle brukes til. De var særlig opptatt av eventuelle virkning og konsekvenser studien ville ha/få for deres barn.

For å kunne observere elevene i klasserommet (ordinær undervisning) var det nødvendig med samtykke fra kontaktlærer. En av kontaktlærerne ble sykmeldt, og det ble naturligvis satt inn vikarer. Det oppstod dermed noen uforutsette ting. For meg var det viktig at vikaren ble informert om min tilstedeværelse. Jeg hadde dessverre ikke oversikt over hvem som var vikar de forskjellige dagene og fikk dermed ikke informert hver gang. Dette resulterte i at jeg ikke alltid fikk vært tilstede og observere som planlagt. For en oversikt over antall observasjoner, se Tabell 2 Oversikt feltarbeid (s. 42).

3.2.3 Kort beskrivelse av materialet

Som gjort rede for i 3.2.1 og 3.2.2 baserer studien seg i hovedsak på data samlet inn ved observasjon og ustrukturert intervju både av enkeltelever og grupper. Feltarbeidet foregikk i en periode på seks uker, fra februar – mars 2015. Klasseromobservasjon og intervju ble benyttet i løpet av den perioden.

Uke 1					
	09.02.15	10.02.15	11.02.15	12.02.15	13.02.15
Aktivitet	Informasjon til deltakerne	Observasjon i grupperom og i klasserom, 2 t.			
Uke 2					
	23.02.15	24.02.15	25.02.15	26.02.15	27.02.15
Aktivitet	Observasjon i klasserom, 1t.	Observasjon i grupperom, 2 t.			Observasjon i klasserom, 1 t.
Uke 3					
	02.03.15	03.03.15	04.03.15	05.03.15	06.03.15
Aktivitet	Observasjon i klasserom, 1t.	Observasjon i grupperom, 2 t.			Intervju (pilot), 1 t.
Uke 4					
	09.03.15	10.03.15	11.03.15	12.03.15	13.03.15
Aktivitet	Intervju (pilot), 2 t.	Observasjon i grupperom, feltsamtaler, 2t.			
Uke 5					
	16.03.15	17.03.15	18.03.15	19.03.15	20.03.15
Aktivitet	Feltsamtaler 1t.	Observasjon i grupperom og feltsamtaler, 2t.			
Uke 6					
	23.03.15	24.03.15	11.03.15	12.03.15	13.03.15
Aktivitet	Gruppe Intervju 2 t.	Individuelle intervju 2 t.			

Tabell 2: Oversikt feltarbeid

Jeg intervjuet seks av deltakerne, de var alle barn. Deltaker nr. syv ønsket ikke å stille til intervju. De voksne hadde jeg jevnlig samtaler med. Jeg opplevde samtalene som veldig informative, et intervju med de voksne hadde ikke bidratt med ny informasjon. Intervjuene ble gjennomført i hovedsak som gruppeintervju. To av elevene ble også intervjuet hver for seg. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptak. Jeg hadde også en rekke feltsamtaler med både elever og lærere. Feltsamtalene ble skrevet som feltnotater både under og etter samtalene, ved noen anledninger ble feltsamtalene tatt opp på lydopptak. Feltnotater og lydopptak utgjør materialet i denne studien, se Tabell 3 Oversikt over data.

Primærdata	Antall (minutter)
Gruppe intervjuer av elevdeltakerne (opptak)	1(38 min.)
Individuelle intervjuer av elevdeltakerne (opptak)	3 (75 min.)
Gruppe intervjuer av elevdeltakerne	1
Sekundærdata	Antall minutter
Feltsamtaler med elever og lærer	5 stk. (120 min)
Feltnotater	21 sider

Tabell 3: Oversikt over data

I de neste underkapitlene skal jeg gå nærmere inn på metodene som har vært brukt i denne studien. Jeg tar først for meg intervju (3.2.4) og deretter observasjon (3.2.5).

3.2.4 Intervju

Intervju er en av metodene som har vært brukt i denne studien. Innen samfunnsvitenskap er det ganske vanlig å genere data gjennom intervju. Et kvalitativt forskningsintervju bygger blant annet på dagliglivets samtaler og kan forstås som en profesjonell samtale; der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjuerne og den intervjuende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121-123). I forskningsintervju er rollefordelingen mellom deltakerne bestemt. Det er intervjueren som stiller spørsmål og som følger opp svarene som deltakerne gir på spørsmålene (Leseth & Tellmann, 2014, s. 87). Selv om intervjuet bærer preg av dialog, er det intervjueren som styrer spørsmålene ut fra sitt forskningsmål og kontroller slik situasjonen. Formålet med forskningsintervju er å få tak i detaljert og omfattende informasjon om informantens forståelse, følelser, oppfatninger, meninger og refleksjoner rundt et bestemt fenomen. På denne måten kan vi innhente spesifikk kunnskap uttrykt med informantens egne ord.

Steinar Kvale (1997) skiller mellom tre typer intervjuer: *ustrukturert*, *strukturert* og *halvstrukturert* intervju (s. 26). Ved ustrukturerte intervju har en kun noen få strukturerte eller standardiserte prosedyrer for gjennomføring av intervjuet. Dette innebærer at mange av de metodiske beslutningene blir gjort på stedet. I strukturerte intervjuer har forskeren låst

fast både tema og spørsmål, og spørsmålene kommer gjerne i en bestemt rekkefølge. I et halvstrukturert intervju er også spørsmålene utarbeidet på forhånd, men spørsmålsrekken kan variere.

Intervjueren skal søke en balansert kontakt og forståelse hos sine informanter (Fontana & Frey, 1994, s. 364). Forskeren skal opptre avslappet og vennlig, men samtidig være direkte og upersonlig. Videre at forskeren skal opptre som den interesserte lytter som belønner deltakernes deltakelse, men ikke evaluerer responsene. Denne stimulus-respons-tankegangen, samt vektleggingen av språkets utelukkende refererende funksjon, er kritisert av flere forskere, blant annet David Silverman (1993, s. 92). Han hevder at bestemte spørsmål gir bestemte svar. Ikke direkte ord-for-ord, men i den forstand at alle informantene forholder seg likt til samme spørsmål. Forskeren igjen holder seg til svarene slik de er, 'face value'. Svarene refererer til en virkelighet, eller en relativt uavhengig sannhet om virkeligheten. Kvale (1997, s. 284) har satt opp en liste over standardinnvendingene mot kvalitative intervjuer. Jeg har her kun tatt med de punktene som vil være relevant for denne studien. Ifølge Kvale er ikke det kvalitative intervjuet:

- Objektivt, men subjektivt
- Intersubjektiv, ulike lesere finner ulike oppfatninger
- En vitenskapelig metode, den er for personavhengig
- Generaliserbar, det er for få subjekter

Som vi har sett, er det altså ikke et enhetlig syn på empirisk arbeid innen kvalitativ forskning. Som forsker med den bakgrunnen jeg har, vil jeg lese dataene fra intervjuene på en bestemt måte. Refleksivitet rundt valg av metode og egen rolle er derfor viktig (jf. 3.3.4 og 3.3.5).

I denne undersøkelsen har jeg brukt en kombinasjon av individuelle intervjuer og gruppeintervju. I det individuelle intervjuet var målet å få frem den enkelte deltakers holdninger, erfaringer og synspunkter. I et gruppeintervju kunne flere elever sammen diskutere et tema. Dataen skapes da ikke bare i relasjon med meg, men også mellom de forskjellige deltakerne. På denne måten fikk jeg muligheten til å studere elevenes erfaringer m.m. ut fra et felles kollektivt perspektiv, og slik løfte et mangfold av synspunkter om et forholdsvis avgrenset tema.

Det ble gjennomført et (pilot) intervju med to av deltakerne den fjerde uken i feltperioden. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med en rekke spørsmål som skulle stilles i en bestemt rekkefølge. Intervjuet startet med at både deltakerne og jeg presenterte oss for hverandre. Jeg informerte om prosjektet og hvordan deltakernes anonymitet skulle ivaretas. Deretter informerte jeg litt om hvordan resultatene skulle formidles. Jeg startet med å stille en rekke spørsmål som var knyttet til elevenes personlige forhold, noe en av deltakerne stilte seg spørrende til. I ettertid ser jeg at jeg skulle ha begrunnet på forhånd for deltakerne hvorfor den type informasjon var viktig. Deltakerne opplevde også flere av spørsmålene mine som vanskelige, jeg brukte en del tid på å forklare begreper og uttrykk. Når deltakerne svarte på spørsmålene var jeg veldig fokusert på å få tak i sammenhengen i svarene deres, det førte blant annet til at jeg glemte å notere underveis. Fokuset mitt var på å stille oppfølgende spørsmål slik at jeg kunne få bekrefte det som ble ytret. Et nytt spørsmål krevde en ny forklaring. Første konklusjon ble dermed at spørsmålene må tilpasses hver enkelt informant. Neste konklusjon ble at det vil i så fall resulter i endring av intervjuguiden.

De fire resterende intervjuene ble gjennomført den siste uken i feltperioden. Intervjuguiden var noe endret, strukturen var ikke like fast som i pilotforsøket. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Bearbeidingen av intervjuene fant sted 2 uker etter, selv om det anbefales at en setter i gang med den prosessen rett etter at intervjuene er gjennomført (jf. 3.3.1). Dette ser jeg i ettertid at var litt uheldig. Gjennom analyseprosessen ble jeg oppmerksom på sider ved meg selv som intervjuer som jeg kunne ha endret dersom jeg hadde vært oppmerksom på det. Ved flere anledninger avbrøt jeg for eksempel deltakerne ved å stille oppfølgende spørsmål eller bekrefte dem i utsagnene deres.

3.2.5 Observasjon

Store deler av feltarbeidet i denne studien har vært gjennomført som deltakende observasjon. Observasjon er en velkjent og hyppig brukt metode innen forskning. En observasjon kan gjennomføres på ulike måter. Ifølge Befring (2007, s. 121) vil, i motsetning til en kvantitativ studie, den kvalitative forskningen alltid være preget av forskeren selv. Det er forskeren selv som registrerer og vurderer dataen. Dette er også i samsvar med Katrine Fangens (2010) definisjon av deltakende observasjon:

Begrepet deltagende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid. Metoden innebærer å være «ute i felten» blant deltagere i situasjoner slik de fremstår naturlig for dem. Ordet deltagende observasjon sier mer om forskerens måte å arbeide på enn feltarbeid, ved at den viser til den komplekse balansen mellom det å være ute blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som du er der for å studere og observere dem. Ordet feltarbeid gir gjerne assosiasjoner til at man skal ut «i bushen», være blant «de ville», som var idealet i antropologiens første fase. (s.12).

Målet med observasjon er å studere og beskrive det som blir kommunisert og utført i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren, slik det er i forskningsintervjuet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 120-121). Forskeren skal samle inn data ved å observere og lytte til folk mens de er i interaksjon med hverandre. For å kunne observere dette må forskeren være tilstede der menneskene *er*. Forskeren må samtidig ha evne til observasjon og refleksjon over hva som foregår. Utfordringen med deltagende observasjonen er å finne den riktige balansen mellom deltakelse og observasjon. På den ene siden kan en miste observasjonsevnen dersom en blir for deltagende, på den andre siden kan en miste innlevelsen i deltakerperspektivet om en blir for observerende

Observasjon kan også foregå skjult eller åpenlyst (Befring, 2007, s. 123-124). I det første tilfellet er ikke deltakerne klar over at de blir observert. Intensjon er skjult med overlegg. I det siste tilfellet er alle deltakerne informert. Som gjort rede for i 3.2.2, ble deltakerne i denne studien informert om formålet med studiet, og hva deltakelse ville innebære.

Jeg har brukt feltnotater for å registrere observasjonene mine. Feltnotater er systematisk nedtegnelse av forskerens erfaringer (Leseth & Tellmann, 2014, s. 131). Dette kan gjøres på mange ulike måter, enten i form av stikkord på en blokk, dagbok, loggføring og ulike beskrivelser av for eksempel sted, person og rom eller i tid. I deltagende observasjon kan det være vanskelig å skille mellom datainnsamling og analyse, hver nedtegnelse kan være en form for tolkning av det en observerer. Det er et mål at feltnotater og beskrivelsene er mest mulig konkrete og «nær» hendelsen som blir observert. Dette for å unngå at forskeren allerede i sine feltnotater starter med sin analyse i form av for eksempel raske generaliseringer. Når forskeren velger å notere ned erfaringene vil variere. I noen feltarbeid lar det seg gjøre å notere underveis, i andre tilfeller må en vente til etter observasjonen og notere etter hukommelsen.

Feltnotater må være så konkret som mulig. Dette innebærer at forskeren ikke omskriver ting folk har sagt, men bruker de ordene folk faktisk bruker. I neste omgang at forskeren unngår typebeskrivelser, men utvider og prøver å være så detaljerik som mulig i sine beskrivelser. De aller fleste feltnotatene ble skrevet underveis mens jeg observerte. Notatene ble renskrevet etter endt observasjon. Ved to anledninger valgte jeg å notere etter at observasjonen var gjennomført, dette som følge av at jeg samtalte med deltakerne mens jeg observerte.

3.2.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler på den ene siden om å skape mest mulig gyldig kunnskap, og på den andre siden om å ivareta forskningsobjektene (Leseth & Tellmann, 2014 s. 188). Uansett hvilke metoder en velger å benytte seg av for å samle inn data, vil en alltid møte på noen etiske dilemmaer. Ifølge Befring (2002) gir forskningsetikk oss et systematisk grunnlag for å vurdere moralske spørsmål. Han skiller mellom fire grunnmodeller når vi prater om etikk (s. 54-59);

- Konsekvensetikk
- Pliktetikk
- Sinnelagsetikk
- Ansvarsetikk

Jeg brukte de ovennevnte modellene for etiske vurderinger som veiledning. Når det gjelder ansvarsetikk vil jeg referere til Knud E. Løgstrups (1989, s. 39) hovedsynspunkt om at etikk og moral henger nært sammen med det faktumet at vi mennesker er avhengige av hverandre og har makt over hverandre. Ifølge han er hvert enkelt menneske et selvstendig individ. Han sier også at vi er avhengige av hverandre, ikke bare for å overleve, men også for å kunne utvikle oss.

Det er ikke til å unngå at det oppstår et maktforhold mellom voksen-barn, noe som jeg opplevde til tider i denne studien. Jeg som voksen var nysgjerrig på et fenomen, det fenomenet kunne jeg til dels prøve å få tak på gjennom observasjoner. Men de som satt på nøkkelen til kunnskap var elevene. Jeg var avhengig av at de ville dele sine erfaringer med

meg. I tillegg var det jeg som bestemte fokuset, tidspunktet og kontekster for når de kunne dele sine erfaringer, ergo var det et maktforhold mellom meg og elevene. Det å være forsker gir oss ikke først og fremst rett, men ansvar (Befring, 2002, s. 60). Ifølge grunnprinsippene i etikken, må jeg bruke den makten jeg 'fikk' over elevene til det beste for dem og ikke til det beste for meg selv. For å greie det må vi ta i bruk både sunn fornuft og innlevingssevne. Målet med studien er å fremme elevperspektivet og deres opplevelse av opplæringen. Bedre tilpasset opplæring kunne anerkjenne og styrke elevens selvbylde og øke læring blant tospråklige elever. En må reflektere over måten en presenterer og fremstiller tospråklige elever på, og i neste omgang hvordan en skriver om temaet.

De fleste barn opplever det nok som spennende å bli forsket på. Men hvordan oppleves det egentlig å bli forsket på? Barn opplever det ofte som vanskelig å protestere, og innretter seg ofte etter forskeren eller det de tror forskeren ønsker. I de fleste tilfeller vil de heller ikke være klar over konsekvensene av å gi informasjon (Befring, 2002, s. 69). I forskning med barn bør forskeren ha god kunnskap om barn, slik at en kan tilpasse metode og innhold for den aldersgruppen som skal delta. Uavhengig av alder og samtykke er det viktig at en ser på barnet som et individuelt subjekt. Dessuten vil utsatte og svakstilte grupper ikke alltid være i stand til å verne sine interesser ovenfor forskersamfunnet. Forsker som samler informasjon om personlige egenskaper og atferd, må være varsom med å dele inn data i termer som gir grunnlag for generalisering med påfølgende stigmatisering av bestemte grupper (Befring, 2002, s. 69). Dette vil også være i samsvar med ansvars- og konsekvensetikk.

I studier med barn skal forskeren innhente *informert samtykke* fra foreldrene. Som nevnt i 3.2.2 fikk foreldrene den nødvendige informasjonen om studiet pr. brev. Jeg vil påpeke at det er nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene, men det kan imidlertid by på noen etiske dilemmaer. Den nødvendige informasjon til foreldre vil kunne påvirke barnet direkte i mer eller mindre grad. Barnet kan f.eks. bli bedt om å fremstille en sak på en bestemt måte, eller bli bedt om å unngå å uttrykke seg negativt om saken. Det kan også hende at foreldrene overtaler barnet sitt til å bli med i undersøkelsen. Vil det i så fall være en form for tvang eller vil det være avhengig av argumentene foreldrene tar i bruk for å overtale barnet sitt. Det er ikke nok med å innhente samtykke fra barnets foreldre, barna må også samtykke selv (Leseth & Tellmann, 2014, s. 188).

Jeg sendte forespørsel om datainnsamling, informasjonsskriv om undersøkelsen, samtykkeerklæringer, anmodningsbrev fra høgskolen og brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til skolens ledelse. Foreldrene mottok samme dokumenter, og fylte ut egen samtykkeerklæringsskjema for sitt barn. Jeg reflekterte over informasjonsmengden jeg skulle gi på forhånd. Jeg kom frem til at jeg var nokså sikker på hva jeg ville undersøke og informerte elevene og foreldrene om problemstillingen min og formålet med studien.

Marylis Guillemin og Lynn Gillam (2004) fokuserer i sin artikkel på hva som utgjør forskningsetisk praksis i kvalitativ forskning og hvordan forskerne oppnår forskningsetisk praksis. De skiller mellom to forskjellige dimensjoner av etikk i forskning, *procedural ethics* og *etich in practice*.

Procedural ethics innebærer/ er når vi søker godkjenning fra en relevant etisk komité til å gjennomføre forskning som involverer mennesker (ibid., s. 263). I kvalitativ forskning som involverer mennesker er en pålagt å sende søknadsskjema til en forskningsetisk komité. De fleste spørsmålene i søknadsskjemaet er knyttet til hvordan taushetsplikten ovenfor deltakerne ivaretas. Jeg sendte forespørsel om datainnsamling til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 6). Selv om flere av spørsmålene i søknadsskjema ikke var relevant for mitt prosjekt, ble alle besvart. I dette prosjektet behandles ingen personopplysninger elektronisk, og ble vurdert som ikke meldepliktig av NSD.

Etich in practice er de dagligdagse etiske problemstillingene som kan oppstå i forskning. Guillemin og Gillam (2004, s. 261) bruker uttrykket *etisk viktige øyeblikk* om uforutsigbare situasjoner som kan oppstå i praksis, og som kan føre til at forskningen blir vanskelig. I motsetning til *procedural ethics* som har fokus på hvordan taushetsplikten ivaretas, er fokuset i *etichs in practice*, på når brudd på taushetsplikten kan være etisk nødvendig. Under intervjuer og feltsamtaler kan det komme frem opplysninger av sensitiv karakter som ikke nødvendigvis er relatert til selve forskningen, men til personlige forhold hos deltakerne. Forskeren må ta stilling til om han/hun skal la det passer eller ta det opp på noen måte.

Under en feltsamtale stilte jeg en av deltakerne et spørsmål. Deltakeren spurte om hva en annen i gruppen hadde svart. Jeg løste det ved å be deltakerne spørre vedkommende selv og

fortalte om taushetsplikten min som forsker. Det å finne en riktig balansegang og en god måte å formidle hva taushetsplikt var opplevde jeg som utfordrende. På den ene siden ønsket jeg at deltakerne skulle åpne seg og dele sine opplevelser med meg. Jeg understrekte derfor at jeg hadde taushetsplikt og at denne taushetsplikten gjaldt for alle. På den andre siden oppdaget jeg at nettopp fokuset mitt på taushetsplikt kunne føre til at deltakerne kunne oppleve at det de uttrykte og fortalte var stigmatiserende eller noe å skjemmes over for.

Jeg valgte å avbryte et av gruppeintervjuene. Spørsmålene mine berørte temaer som var vanskelige, også på en personlig plan. Til tross for den vanskelige situasjonen (noen) av deltakerne er i, har de valgte å slippe meg til i deres private verden, det må møtes med stor ydmykhet og det handler om å være fintfølede ovenfor sine deltakere.

Jeg har her pekt på en rekke etiske problemer med studien, og presentert noen teoretiske synspunkter som omhandler disse problemene. Etiske betraktninger er viktige, men de kan ikke alltid løses ved hjelp av absolutte regler (Hammersly & Atkinson, 2004, s. 315). Forskeren bør i hovedsak gjøre det som gagnar forskningen. Forskeren bør opptre etisk, samtidig som vedkommende må ta hensyn til sine målsettinger, sammenhengen som forskningen utføres i, samt verdiene og interessene til deltakerne. Dette innebærer at vi som forsker må ta avgjørelser om hva som er legitimt eller ei i bestemte tilfeller. Vi må også kunne forsvare våre avgjørelser dersom vi blir utfordret på dem.

3.3 Bearbeiding og analyse av data

Dette underkapittelet omhandler analysen og fortolkningen bak forskningsresultatene som legges frem i kapittel 4 Drøfting. I Analyse av lydopptak (3.3.1) og Analyse av feltnotater (3.3.2) gjør jeg rede for de analytiske fremgangsmåtene av henholdsvis lydopptakene og feltnotatene i undersøkelsen. Studiens troverdighet og analysens gyldighet er gjort rede for i underkapittel Troverdighet (3.3.4).

I kvalitative studier er dataene ofte omfattende og ustrukturert. Materialet består gjerne av flere ulike typer data: notater, nedskrevne samtaler, opptak og transkripsjoner av disse. Noe av informasjonen er overflødig og vil ikke være relevant for problemstillingen. Hensikten med analyse av dataen er først og fremst å systematisere, ordne og komprimere dataen. Dernest for å utvikle tolkninger av fragmentene. Befring (2002) mener at en bør velge ut

utdrag og sitater som gir et mest mulig representativt bilde av de opplysningene og dataen som er innhentet (s. 183). Analysen foregår ofte parallelt med registrering av data i kvalitative studier. Ideelt sett skal forskerens notater av en observasjon være så konkret og lik som mulig som hendelsen, men det vil være nærmest umulig å ikke antyde en forklaring i beskrivelsen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 140-141). Fortolkningen av observasjonene begynner allerede mens forskeren noterer observasjonsfunnene. Hermeneutikken som filosofisk retning bygger på tanken om at vår forståelse av omverden er påvirket av noen forutsetninger som avgjør hva som er forståelig og hva som ikke er det, noe som er nærmere beskrevet i neste kapittel.

3.3.1 Hermeneutikk

Det er viktig med en rekontekstualisering av materialet for å få frem en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. Rekontekstualiseringen av data skjer ofte etter prinsippet for hermeneutisk fortolkning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 141). Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 193-194) hevder at mening kun kan forstås når den settes i sammenheng med helheten. Videre at helheten kun kan forstås ut fra delene. Med andre ord at vi utvikler vår forståelse gjennom et gjensidig utvekslingsforhold mellom en helhet og en del. Begrepet *den hermeneutiske sirkelen* brukes for å forklare dette forholdet. Denne betraktningen kan virke nokså selvmotsigende, hermeneutikken har løst denne tilsynelatende uløselige selvmotsigelsen ved å fremstille den som en spiral. En tenker seg at vekselvirkningen foregår slik: en starter i en ende og forsøker å sette denne sammen med helheten som videre fører frem til ny forståelse og kunnskap. Denne vekselvirkningen mellom helhet og delen og omdreiningen en da får av spiralen fører til en stadig ny og bedre forståelse av det fenomenet en studerer. I denne helheten finner vi også forskeren selv, da hun kan påvirke utfallet. Forskerens rolle og hvordan det kan påvirke forskningen er gjort rede for i underkapittel 3.3.4.

I lys av et hermeneutisk perspektiv vil det si at vi aldri møter verden forutsetningsløst. Hvordan en tolker et fenomen vil være avhengig av hvordan en forstår fenomenet, og i neste omgang hvilke fordommer som igjen ligger bak forståelsen. Vitenskapsteori handler ikke bare om å finne den mest egnede metoden, men om selvrefleksjon og selvgransking. Alvesson & Sköldbberg (2008, s. 54-55) bruker termen *abduktiv tolkningsprosess* om det

dialektiske forholdet mellom teori og data. Ifølge Jürgen Habermas (1984) har den sosiale virkeligheten en indre logikk som ligger i de mytene og fortellingene deltagerne bruker for å skape sin sosiale sammenheng (s. 107). Forskerens tolkninger vil (kunne) være annerledes enn tolkningen til den en studerer har av sine handlinger. Det er viktig at forskeren kan dokumentere og begrunne sine oppfatninger, og særlig i de tilfellene tolkningen bryter med deltakernes oppfatning. Selv om det er deltakernes perspektiv jeg er interessert i, har jeg allikevel fortolket en situasjon når jeg noterer observasjonsfunnene. Jeg tolker observasjonsfunnene på nytt igjen når jeg etterpå går over notatene mine og analyserer dem. I neste omgang skal jeg ikke bare fortolke deltagerens fortolkninger men også stille meg kritisk til disse, altså en kritisk fortolkning, dette betegnes som trippelhermeneutikk av Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 348-350). Enkel hermeneutikk handler om hvordan deltagerne tolker seg selv og deres intersubjektive /kulturelle virkelighet. Dobbelhermeneutikk handler om hva den tolkende samfunnsforskeren engasjerer seg i når han/hun forsøker å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten. Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk innbefatter den doble hermeneutikken samt et tredje ledd: forskerens kritiske tolkning av de prosesser og strukturer som på ulike måter påvirker forskningssubjektene, og forskerens egen måte å tilsynelatende fritt tolke sin situasjon på i forhold til undersøkelsestemaet.

Konteksten er også svært viktig for tolkningen. Som nevnt tidligere i dette kapitlet bygger den hermeneutiske sirkelen på et vekslende forhold mellom helhet og del. Under en observasjon er selve observasjonen en del, men for å kunne tolke denne observasjonen må en også se på hvordan helheten spiller inn på observasjonen og omvendt. For eksempel kan en ikke se på kun en del, la oss si en halvtime av observasjon alene, en må se på hva den halvtimen hadde å si for resten av skoledagen for eksempel, og for hvem.

Motsatsen er at en heller ikke kan studere en skoledag uten å se på komponentene i skoledagen. Ut fra et hermeneutisk perspektiv vil derfor objektivitet være nærmest umulig å oppnå. Å observere innebærer at en bruker alle sansene, og alle gjør sine observasjoner fra sitt ståsted (Postholm, 2010, s. 55). Vi forstår det vi observerer på bakgrunn av våre subjektive og individuelle teorier, som igjen er farget av våre tidligere erfaringer og opplevelser. Det som er viktig for den hermeneutiske forskeren er at forskeren er seg selv bevisst egne holdninger og tanker slik at leseren blir bevisst på hvordan forskeren kan ha påvirket forskningsarbeid. Gjennom bevisstgjøring gjøres leseren oppmerksom på forskerens

subjektive forestillinger om fenomenet. Leseren vil dermed kunne være i stand til å forstå hvordan forskeren har kunne styre forskningsarbeidet med utgangspunkt i sin egen forforståelse, og dette vil igjen sikre kvaliteten på forskningen.

Oppsummert kan vi si at datanalyse er å avdekke typiske mønstre i materialet. Forskeren kan f.eks. gå igjennom materialet og danne seg et inntrykk av hva som ser ut til å være karakteristisk eller typisk. Som nevnt tidligere i kapitlet, vil tolkning og analysearbeidet skje parallelt. Etter at en har systematisert dataen skal det hele tolkes på nytt, gjerne kombinert med kunnskap og erfaringer forskeren har fra før av datasamlingen (ibid., s. 138).

Det er vanlig å dele analyseprosessen i fire steg (Grønmo, 2004, s. 245-266):

- Transkribering og strukturering
- Datareduksjon
- Organisering, koding og kategorisering
- Trekke troverdige konklusjoner

Dette sammenfaller også med grunntanken i hermeneutikken. I 1.1 gjorde jeg rede for forforståelsen og hvilke variabler som er med på å påvirke og problematisere et fenomen når vi velger å observere. Forforståelsen er noe en aldri kommer utenom.

3.3.2 Kategorier

Jeg skal her presentere temaene/kategoriene som jeg har valgt å følge videre i analysearbeidet (kapittel 4 drøfting), samt en kort redegjørelse av hva de ulike temaene/kategoriene omhandler. Som nevnt i 3.2.1, var det tidligere utdanning og forhåndskjennskap til miljøet som gjorde meg i stand til å finne de kategoriene jeg valgte for oppgaven. I tillegg hadde jeg lest en del teori om temaet tospråklig opplæring, samt satt meg inn i forskrifter og lover som er førende for skolens praksis. Jeg anså det som nødvendig for at *mine forestillinger* om tospråklig opplæring og elevenes opplevelse ikke skulle dekke over elevenes tanker rundt *deres opplevelse*.

Jeg hadde på forhånd sett for meg hvordan undervisningen muligens foregikk, og hadde utarbeidet noen fokusområder. Som for eksempel: Hvor ofte får deltakerne støtte i gruppeundervisningen sammenlignet med klasseromsundervisningen? Hvordan støtter

læreren/tospråklige læreren eleven? Etter noen timer med observasjoner dannet jeg meg et bilde av hva jeg skulle intervjuer deltakerne om. Flere av spørsmålene var knyttet til oppgavene deltakerne fikk i de ulike undervisningssituasjonene. Alle svarene eller observasjonen som omhandlet innholdet i undervisningen, ble plassert i en kategori med tittelen *Likeverdig opplæring*. Kategoriene *Å være tospråklig* og *Opplevelsen av inkludering* ble til på den måten. Kategorien *Selvoppfatning* vokste frem etter at jeg hadde kodet dataen. Hvordan elevene oppfattet seg indirekte og direkte var et tema som gikk igjen, og ble derfor valgt som en kategori. Tabell 4 er en skjematisk fremstilling av kategoriene. Kolonnen kategori viser tittelen på valgte kategorier. Kolonnen innhold beskriver innholdet i de ulike kategoriene.

Kategori	Innhold
Likeverdig opplæring	Tilpasset opplæring; fra et elevperspektiv handler dette om hvordan elevene opplever undervisningen i de ulike arenaene. Fokuset her er på hvordan elevene opplever innholdet og hvordan de opplever arbeidet med oppgavene.
Å være tospråklig	Refererer til hvordan elevene bruker sin tospråklighet på skolen. Det var også naturlig å se på hvordan tospråklig lærer/ kontaktlærer bruker elevens tospråklighet i undervisningen.
Opplevelsen av inkludering	Refererer til hvordan elevene opplever organiseringen av gruppeundervisning vs. klasseromundervisning, og hvordan elevene opplever trivsel og tilhørighet i de ulike undervisningssituasjonene.
Selvoppfatning	Refererer til hvordan elevene oppfatter seg selv og hvordan de tror andre oppfatter dem.

Tabell 4. Oversikt over analysekategorier

3.3.3 Analyse av lydopptak

Det finnes ulike måter å analysere kvalitativ data på. Det er f.eks. vanlig å transkribere intervjuer. Ifølge Kvale (1997, s. 170) er transkribering å overføre dataen fra muntlig til skriftlig form. Når transkripsjonene av intervjuene er utført, er det lett å betrakte transkripsjonene som dataen i forskningen. Kvale (ibid., s. 163) mener at en må huske på at transkripsjonene er kunstige konstruksjoner fra en muntlig til en skriftlig form for kommunikasjon, å transkribere er kun første leddet i analysearbeidet.

Transkripsjoner er 'oversettelser' fra et språk til et annet, *noe* som endre seg fra en form til en annen. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen innebærer en rekke vurderinger og beslutninger. Intervjuet er en samtale mellom to personer, det foregår i en sosial kontekst.

Transkripsjoner er frosset i tid og dekontekstualisert fra grunnlaget sitt i den sosial interaksjon. I samtalen har vi en umiddelbar adgang til meningen med det den andre sier. Når intervjuene analyseres er ikke følelser og opplevde betydninger i den opprinnelige samtalen lenger tilgjengelig. Oppmerksomheten rettes nå mot det formelle og registrerte språket. I hermeneutisk tradisjonen blir uttrykket *traduire traittori* brukt om oversettere, *oversettere er forrædere*, et uttrykk som også passer godt for å beskrive de som transkriberer (Kvale, 1997, s. 167-168).

Analyseprosessen starter allerede mens intervjuet pågår, denne prosessen har Kvale (ibid., s. 187-188) fremstilt som en sekstrinns prosess. Rekkefølgen i trinnene trenger ikke nødvendigvis være kronologisk. Analysearbeidet starter med at intervjupersonene beskriver deres livsverden i intervjuet. Neste trinn er at intervjupersonene selv oppdager nye betydninger i løpet av intervjuet. I trinn tre, kondensere og fortolker intervjueren beskrivelsen til intervjupersonen og 'sender' meningen tilbake. Intervjupersonen kan dermed avkrefte eller bekrefte intervjuerens forståelse. På det fjerde trinnet fortolkes transkripsjonene av intervjueren. Fortolkningen her skjer i tre ledd; strukturering og reduseringen av intervjumaterialet, og til slutt den *egentlige analysen*. Femte trinn i prosessen kan være et gjenintervju, intervjupersonene vil slik ha muligheten til å kommentere intervjuerens fortolkninger. Siste trinn i prosessen er å utvide fortolkningen slik at de utgjør handlinger og.

Kvale (ibid., s. 188-190) viser til fem metoder en kan benytte seg av for å utføre den *egentlige analysen; kondensering, kategorisering, narrativ strukturering, fortolkning og skapelse av mening gjennom ad-hoc-metoder*. Jeg vil her kun redegjøre for de to metodene jeg har benyttet; meningskondensering og meningskategorisering. Det førstnevnte refererer til at det som blir sagt i intervjuene trekkes sammen til kortere formuleringer. Hovedbetydningen av det som blir sagt omformuleres til i få ord. Det sistnevnte refererer til at intervjuet kodes i kategorier. Kategoriene kan være utarbeidet på forhånd eller ha oppstått i løpet av analysen. De kan også være hentet fra teorien, eller fra uttrykk som intervjupersonene har brukt.

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kombinasjon av abduktiv analyse og kategoribasert analyse (meningskategorisering), (jf. 3.2.1). Jeg var veldig bevisst på at jeg skulle 'se verden' fra deltakernes ståsted og prøvde dermed å holde tilbake egen forforståelse. Det var

informantens oppfatning av undervisningen jeg var ute etter, det var derfor viktig at tolkningen ble gjort innenfor det jeg forstod som deltakernes kontekst. Jeg lyttet gjennom opptakene flere ganger for å få med meg så mange nyanser og detaljer som mulig. Jeg byttet på å skrive sammendrag og direkte sitater slik de ble uttalt. Selv om Kvale og Brinkmann (2009, s. 195) sier at det å publisere språklige feil kan medføre uetiske stigmatisering, har jeg valgt å beholde setningsstrukturen slik de ble uttalt. Dette fordi jeg ikke opplever feil her som stigmatiserende. Det er nettopp for å utvikle sine språkferdigheter at deltakerne mottar tospråklig opplæring.

Etter at intervjuene var transkribert startet jeg arbeidet med å dele opp utsagn til mindre enheter. Jeg skrev ut flere eksemplarer av hvert intervju, slik at jeg hadde muligheten til å 'dele opp dataen' og sette dem inn de valgte kategoriene. For å få en god oversikt og system over materialet valgte jeg å markere med markeringstusj kun den delen av teksten i *et eksemplar* som var relevant for *en kategori*. En og samme side i materialet kunne tilordnes flere kategorier. Deretter samlet jeg de arkene som hadde markert tekst og som handlet om samme kategori eller lignet noe i én bunke. De tre første kategoriene var valgt på forhånd (se tabell 4, s. 54), den siste kategorien ble funnet etter gjennomgang av dataene.

Kort oppsummert har jeg altså kategorisert intervjudataene, og tematisert observasjonsfunnene (som har et supplerende og perspektiverende funksjon). De ulike temaene og kategoriene er presentert i 3.3.2.

3.3.4 Analyse av feltnotater

Den konsentrerte analysen av dataen begynner ved at en leser de renskrevne feltnotatene på en *ny måte*. Nå skal en se nøye og systematisk på hva som har blitt observert og registrert, undersøke dataen på nytt og lese feltnotatene som et datasett. Samtidig skal en bevisst søke å identifisere temaer, mønstre og variasjoner i materialet i lys av problemstillingen. Feltnotatene må leses som en helhet, og i den rekkefølgen de ble skrevet. Det å lese notater som helhet bidrar også til at en lettere gjenkjenner mønstre og kan gjøre sammenligninger. En kan legge merke til hvordan en hendelse er lik andre i tidligere feltnotater, og omvendt. Det blir også lettere å merke seg viktige forskjeller mellom tidligere hendelser sett på som

like. Når en leter etter mønstre og tendenser i feltnotatene, er det viktig å reflektere over alternative tolkninger av handlinger og utsagn (Emerson et. al., 2011, s. 174).

Når en leser feltnotatene, må en sile og kategorisere mindre deler av feltnotatene eller opptakene, ved å skrive ord og setninger som identifiserer og navngir spesifikke analytiske dimensjoner og kategorier. Dette kan gjøres på flere måter, slike *koder* kan være skrevet i marginen ved siden av i det aktuelle feltnotat eller på et eget ark. Kodingen starter med at etnografen stiller seg undrende til spørsmål til deler av feltnotatene. Eksempler på slike spørsmål kan være (Emerson, 2011, s. 177-178):

- Hva gjør menneskene? Hva prøver de å oppnå?
- På hvilken måte prøver de å oppnå det?
- Hvordan prater medlemmene om, karakteriserer, og forstår det som skjer? Hvilke antagelser trekker de?
- Hva ser jeg (refererer til forskeren)?
- Hva lærte jeg av disse notatene og hvorfor bestemte jeg meg for å bruke dem som data?
- Hvordan er det som foregår her lik eller forskjellig fra hendelser i tidligere notater?
- Hva kan en utvidet tolkning av hendelsen som blir registrert være?

Ovennevnte spørsmål vil kunne hjelpe forskeren til å se nærmere på hva som skjer og i hvilken rekkefølge ting skjer, og ikke på å finne årsaker eller motiver i situasjonen. De vil også kunne hjelpe en til å se utover en bestemt hendelse og dermed få en utvidet tolkning av hendelsen. Forskeren bruker et bredt spekter av egne ressurser i prosessen med å tolke feltnotatene. Hemmeligheten bak koding ligger i å gjøre om svarene på spørsmålene til en særegen form for skriving – hvor målet er at *et ord* eller *en kort formulering* fanger opp det som skjer i en del av dataen, og som kan knyttes implisitt til problemstillingen (Emerson et al., 2011, s. 175 og 177).

Når det gjelder mitt forskningsprosjekt utgjør de renskrevne feltnotatene til sammen 23 sider. Selv om jeg hadde valgt ut noen kategorier på forhånd, jf. 3.3.2, prøvde jeg å lese over feltnotatene mine med 'åpent sinn' flere ganger, og brukte spørsmålene nevnt ovenfor som støtte for å se om nye kategorier vokste frem. Det var slik kategorien *Selvoppfatning* ble til. Ved gjennomgang av feltnotatene oppdaget jeg at flere av samtalen mellom deltakerne

handlet om selvbilde/selvoppfatning. Ettersom feltnotatene var sekundærdata, undersøkte jeg forekomsten av lignende utsagn i lydopptakene. Etter å ha konstatert at dette var et tema flere av deltakerne uttalte seg om, ble *Selvoppfatning* en valgt kategori. Med markeringstusj markerte jeg funnene i feltnotatene som passet i de valgte kategoriene. Hver kategori fikk en farge, alle funnene som passet til kategorien ble markert med samme farge. For eksempel ble alle funn som var knyttet til *Opplevelsen av inkludering* markert med gult, alle funn som var knyttet til faglig utbytte var markert med grønt.

3.3.5 Troverdighet

Begrepene *reliabilitet, validitet og generaliserbarhet* er knyttet til troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskapen som vi har fått om et fenomen gjennom forskning. Det vil alltid være noe usikkerhet knyttet til funnene våre i et forskningsprosjekt. En må derfor stille seg spørrende til hvor pålitelige og gyldige dataene en får ut, er eller kan være (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246).

Reliabiliteten i undersøkelsen må ses i sammenheng med validiteten. Kvale og Brinkmann (2009, s. 250- 254) hevder at «... å validere er å kontrollere». Dette innebærer å bruke ulike kilder og metoder for å kontrollere at resultatene er gyldige for det fenomenet som er undersøkt. For at forskningen skal få høyere reliabilitet, og at andre skal få større tillit til funnene, bør de ulike kildene kunne bekrefte og understøtte hverandre. Å validere er å teoretisere, stille spørsmål ved de funnene som er gjort. Sett i lys av en hermeneutisk fortolkning, vil spørsmålene som stilles til teksten være helt avgjørende. Validitet handler om hvor vidt funnene er gyldige, om undersøkelsen har gitt svar på det den var ment å svare på. I min undersøkelse har jeg vektlagt gjennomsiktighet og åpenhet gjennom hele prosessen slik at lesere selv kan foreta vurderinger. Ved å beskrive valg og bruk av metoder, (3.2.1 – 3.2.5), og analysestrategier, (3.3), kan leseren følge alle trinnene i undersøkelsen. Eventuelle feil vil dermed kunne bli synliggjort.

Man kan kontrollere funnene på ulike måter. En kan se på sammenhengen mellom de ulike kildene; er de sammenfallende eller motstridende? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 256-257). Jeg har i mitt analysearbeid vektlagt sammenhengen mellom observasjonene og intervjuene. Hva hørte/leste jeg i intervjuene? Kunne jeg finne spor av det samme i feltnotatene mine?

Kunne jeg finne noen likhetstrekk i det som ble formidlet i gruppeintervjuene og i de individuelle intervjuene? Hva var ulikt? Reliabiliteten i kvalitative intervjuer påvirkes av i hvilken grad intervjueren stiller ledende spørsmål og om spørsmålene blir forstått (ibid., s. 256). Noen av spørsmålene jeg stilte under intervjuene måtte jeg utdype. En del av analysearbeidet bestod også av refleksivitet rundt egen rolle i forskningsprosessen, (se 3.3.5 for en diskusjon om forskerens rolle).

Når det gjelder resultatene i denne undersøkelse kan det være lett å «overse» det som ikke passer inn. Dette kan føre til at viktig og interessante perspektiver og opplysninger forsvinner. I ytterste konsekvens kan det å overforenkle eller overse resultatene i en undersøkelse føre til at leseren har tillit til det som blir formidlet og videre at det etableres «feiltolket» kunnskap. For at beskrivelsen av elevenes opplevelse av tospråklig opplæring skal være sosiologisk representativitet, må store deler av beskrivelsen være gjenkjennbare for andre i samme situasjon som deltakerne i dette studiet. Kvalitative data blir til gjennom forskeren, forstått som at det er forskerens tilstedeværelse og valg som til enhver tid avgjør hva som gjøres om til data. Etersom kvalitative data skapes i relasjonen mellom forskeren og de som studeres, vil det ikke være mulig å reprodusere samme resultat ved nye undersøkelser av informantene (Leseth & Tellmann, s. 191).

3.3.6 Forskerens rolle

Forskeren på sosiale fenomener må en også være bevisst og reflektere over hvordan det gir utslag på forskningen. Refleksivitet er et sentralt begrep i deltakende observasjon og i vurdering av dataens reliabilitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 121),(se.3.4.4).

I kvalitative studier med opplæring som tema er det ganske vanlig at forskeren har kunnskap om forskningstemaet gjennom en annen rolle, for eksempel som lærer. Det er derfor viktig at forskeren er i stand til å vurdere de fordelene og ulempene egen bakgrunn gir innenfor det aktuelle forskningsprosjektet. Feltkunnskap og forforståelse kan være en fordel så lenge den gjøres eksplisitt og forskeren drøfter betydningen av denne. I denne undersøkelsen er det elevperspektivet som er i fokus. Som pedagog er det kanskje lett å tenke at en kan kartlegge/måle elevens opplevelse av opplæring ved å se på deltakelse i timene, og hvordan eleven arbeider med fagstoffet. Under de første observasjonene var det nettopp det

perspektivet jeg hadde når jeg observerte. Etter å ha reflektert over feltnotatene kunne jeg konkludere med at det jeg hadde observert var lærerens undervisning, og hvordan eleven responderte på den. For å nå målet mitt med undersøkelsen måtte jeg ta elevperspektivet og ikke la bakgrunnen min som pedagog påvirke måten jeg observerte det på.

Deltakerne i denne studien var ikke helt ukjente for meg, da jeg hadde truffet flere av dem ved andre anledninger. Jeg følte meg til tider emosjonelt involvert. Det i seg selv kan være en risikofaktor. Dersom det hadde oppstått interessekonflikter, kan det tenkes at jeg hadde opplevd det som problematisk. Det krever både mot og moral til for å formidle et forskningsresultat som kan kunne svekke det jeg personlig står for (Befring, 2002, s. 64).

Innen forskning finner vi mange bidragsytere som har en personlig forankring til forskningen de driver med (Befring, 2002, s. 64). Jeg er heller ikke et unntak. Nettopp min sosiokulturelle bakgrunn vil kanskje kunne virke inn på mine tolkninger. Bakgrunnen min er samtidig en fordel, da jeg i større grad vil kunne kjenne igjen flere av erfaringene til deltakerne i studiet.

Et annet aspekt her er hvordan jeg tolker observasjonene og hva jeg vektlegger, og bruker av dataen samlet inn gjennom intervjuene og feltnotatene. Hermeneutikken som filosofisk retning bygger på tanken om at vår forståelse av omverden er påvirket av vår *forforståelse*, (jf. 3.1). Egne erfaringer med tospråklig opplæring vil virke inn på hvordan jeg forstår og tolker deltakernes ytringer og handlinger.

Jeg har prøvd etter beste evne å unngå å bare trekke frem resultater som styrker sammenhenger jeg har erfart fra egen arbeidspraksis og egen erfaring med tospråklig opplæring. Jeg har også prøvd å unngå å drøfte funnene fra undersøkelsen på en slik måte som gir dem større betydning enn det funnene egentlig viser. Jeg anså ikke min eventuelle *overidentifikasjon* med deltakerne som et problem for troverdigheten i undersøkelsen. Kunnskap om og erfaringer fra feltet er en fordel, men fordelene avhenger av bevissthet om egen forforståelse, jf. 3.1 og 3.3. Jeg er åpen om at jeg har erfaring innenfor fagfeltet både ut fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Dette for at leseren kan gjøre sine egne vurderinger om en eventuell overidentifikasjon. Jeg mener også at åpenheten øker gjennomsiktigheten i undersøkelsen.

4. Presentasjon og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. De fem gjennomførte intervjuene supplert med observasjoner, har gitt mye data som har vært behandlet og analysert. Det er ønskelig at leseren skal få et bilde av hvordan elevene forstår sitt læringsmiljø utfra deres perspektiv. Gjennom sitater og tolkninger av deltakernes data vil leseren kunne få dette. Som beskrevet i metodekapitlet har intervjuguiden vært tematisk oppbygd med spørsmål knyttet til undervisning, m.m. Det samme mønsteret vil bli fulgt her da jeg mener en inndelingen er mest hensiktsmessig for å få fram barnets stemme, og på den måten få belyst problemstillingen på best mulig måte. Presentasjonen er delt opp i fire hoveddeler: *Likeverdig opplæring, å være tospråklig, opplevelsen av inkludering og selvoppfatning*. Under hver hoveddel presenteres resultatene med sitater fra elevintervjuene og observasjonene. Under hvert avsnitt vil resultatene også bli drøftet opp mot relevant teori. Noen av de samme utsagnene er blitt drøftet flere ganger, dette fordi de tolkes i flere sammenhenger.

4.1 Likeverdig opplæring

I kapittel 2.1 har jeg redegjort for hvordan ulike forståelser av tilpasset opplæring virker inn på organiseringen av undervisningen. Jeg skal drøfte hvordan elevene opplever undervisningen i de forskjellige arenaene. Jeg kommer til å bruke begrepene pedagogisk differensiering og Engens (2010) forståelse av tilpasset opplæring i min drøfting. Deltakerne ble spurt om innholdet i undervisningen. Deltakerne ble bedt om å beskrive hva slags oppgaver de jobbet med i de ulike undervisningssituasjonene. Videre hva de opplevde som bra og mindre bra i begge tilfellene. Målet var å finne ut om noe kunne tyde på at deltakerne opplevde undervisningen og innholdet annerledes, og i neste omgang hva det kunne skyldes. Svarene deres ble kategorisert under likeverdig opplæring (se tabell 4 s. 54). For å få et innblikk i bakgrunnen for hvordan skolen tilpasser undervisningen har jeg valgt å ta med et utdrag fra en feltsamtale med Ahmed.

A: Mathias og Michael er i samme gruppe, men Markus han har en-til-en undervisning. Egentlig burde Mathias vært på gruppe med Markus for han mangler en del begreper... men sånn er det ikke... [Navn på kontaktlærer]vil at de to guttene (Mathias og Michael) skal være sammen.

PW: *Hva er det begrunnet med?*

A: *Det sosiale... Mathias strever med å finne sin plass i klassen, [Navn på kontaktlærer]mener at dersom han blir plassert i gruppe med yngre elever vil det forsterke mer... også er Michael veldig sosial og kan dra med seg Mathias... han er veldig stille. (Feltsamtale med Ahmed, 16.03.15).*

Utsagnene kan tolkes som at lærerne benytter seg av både organisatorisk og pedagogisk differensiering for å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev (Skaalvik & Fossen, 1995). Et likeverdig tilbud kan forstås som at all opplæring skal vise hensyn til elevmangfoldet. Et likt tilbud er ikke synonymt med et likeverdig tilbud. Skolen skal tilby en variert og differensiert opplæring ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger. Tospråklig fagopplæring for tospråklige elever vil da være eksempel på et likeverdig tilbud. Elevene får på den måten like muligheter til å oppnå læringsmål som er realistisk tilpasset deres evnenivå.

Som nevnt i underkapittel 2.1 så er begrepet tilpasset opplæring politisk konstruert og innholdet vil derfor variere ut fra politisk ståsted. Det kan være vanskelig for skolen å gi begrepet et pedagogisk innhold (Haug & Bachmann, 2007). Dersom dette er uklart for de voksne, kan det også være uklart for elevene. Det er noe jeg har tatt i betraktning når jeg tolket resultatene. På spørsmålet om hvordan elevene opplevde det å arbeide i mindre gruppe utenfor klasserommet sammenlignet med deres opplevelse av å arbeide i klasserommet, svarte flere av deltakerne at de opplevde arbeidet i gruppetimene som bedre sammenlignet med arbeidet i ordinær klasse. I intervjusituasjonen oppstod følgende samtale:

PW: *Hvordan er det å være med i gruppe med Ahmed/Farid?*

Ma: *Det er kjedelig*

PW: *Hva er det som er kjedelig?*

Ma: *... gjøre oppgaver...noen ganger...*

PW: *Hva noen ganger?*

Ma: *Ikke alltid skjønner oppgavene....*

PW: *Ok, det er ikke alltid du skjønner oppgavene?*

Ma: *(nikker)...*

PW: *Hvordan er det med oppgavene du får her (grupperommet)?*

Ma: *Lettere.*

PW: *Klarer du dem alene?*

Ma: *Noen ganger... når Ahmed sier hva vi skal*

Mi: *Det er gøy... jeg lærer meg nye ord... og for eksempel. hvis vi har sånn matteoppgave, også er det... er det at jeg ikke forstår det, så forklarer han det på*

fin måte... da skjønner jeg det veldig godt... så da vi har prøve og sånt så skjønner jeg det... (Gruppeintervju Mathias, Emilia, Michael, 23.03.15).

Neste utdrag er fra gruppeintervjuet med Peter, Markus og Aisha, 23.03.15:

A: ... hvis jeg sier feil så jeg mener ikke å si feil da men jeg syns det er vanskelig å lære litt fordi hvis jeg sier noe feil så blir det jo det... det blir jo galt og sånt... Farid hjelper meg så det ikke blir galt og det er bra.

Som det fremgår av utdragene er svarene også ulike. Michael opplevde gruppeundervisningen som gøy og givende. Gjennom gruppeundervisningen får han muligheten til å ta opp vanskelige fagemner, og får ekstra støtte slik at han lærer seg pensum. Ifølge han bidrar også dette til at han presterer bedre på prøver. Mathias oppfatter gruppeundervisningen som kjedelig. Svarene hans trenger ikke nødvendigvis være knyttet til selve organisering, altså det å være i grupperom med de andre elevene, men mot innholdet. Jeg tolker svarene hans dithen at han opplever opplæringen som utfordrende på grunn av språket, noe som kan støttes av flere av observasjonene mine. Han klarer å løse alle oppgavene så fremt han får en god nok forklaring på oppgaveteksten slik at han forstår hva det spørres etter. Mathias er en av de tre elevene som får tospråklig opplæring på et språk som ikke er det samme som morsmålet hans. Ahmed prater på norsk når han skal forklare begreper og oppgaver, og bruker en del tid på å forklare oppgaveteksten for Mathias.

Som vi ser er alle tiltakene knyttet til elevene, det virker som skolen har det Engen (2010) beskriver som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Når det gjelder elevenes opplevelse av tilpasningen i opplæringen på de ulike arenaene ut fra deres forutsetninger, gir flere av deltakerne mange like svar. I intervjusituasjonen oppstod følgende samtale:

Ma: Skjønner ikke alltid alt...men lettere med Ahmed

PW: Hva blir lettere

Ma: Lese... oppgavene

PW: Hvordan da... hvordan blir oppgavene lettere

Ma: Han...han sier mer... hva jeg skal gjøre

Mi: Veldig bra, de er vanskelige noen ganger... men Ahmed forklarer det på en fin måte

Em: Det går bra... vi leser ord, når jeg ikke skjønner det så forklarer (navn på tospråklig lærer) hun de (Gruppeintervju Mathias, Emilia, Michael, 23.03.15).

Ingen av deltakerne opplevde at undervisningen i grupperommet ble for vanskelig, men derimot passe vanskelig. Dette kan tyde på at samtlige av deltakerne opplever mestring med støtte på morsmålet, denne type støtte er imidlertid kun tilgjengelig på grupperommet når de har tospråklig opplæring. De samme elevene har noe mer ulike svar når det gjelder tilpasningen som blir gjort i klasserommet.

PW: *Hva er vanskelig i klasserommet?*

Mathias: *Vet ikke... å høre.*

Ma: *Skjønner ikke alltid alt...*

PW: *Hva gjør du da?*

Ma: *Rekker opp hånda.*

PW: *Hva skjer da?*

Ma: *(Navn på kontaktlærer) kommer... hun hjelper*

PW: *Bli det lettere da?*

Ma: *Noen ganger.*

Mi: *Det går så fort noen ganger... og da... da skjønner jeg ikke alt og må ha masse hjelp*

Em: *Det går bra... noen ganger så skjønner jeg ikke alt... men da kan jeg få hjelp av Anna eller (navn på assistent)... eller noen jenter i klassen.*

PW: *Hva er det du trenger hjelp med?*

E: *... kanskje ikke, litt sånn som substantiv..... (Gruppeintervju Mathias, Emilia, Michael, 23.03.15).*

Neste utdrag er fra intervjuet med Sam, 24.03.15:

S: *Oppgaver og sånt som vi ikke skjønner... noen ganger klarer jeg det... noen ganger ... jeg får jeg klarer nesten alltid men Farid lærer meg litt å skjønne oppgavene... det gjør det lettere. I klassen... jeg er ikke dum... men skjønner ikke alt som Anna sier.*

Neste utdrag er fra gruppeintervjuet med Aisha, Markus og Peter, 23.03.15:

A: *Jeg synes det er vanskelig... men... jeg elsker norsk... noen ganger hvis jeg... mener du språket... hvis jeg sier feil så jeg mener ikke å si feil da men jeg synes det er vanskelig å lære litt fordi hvis jeg sier noe feil så blir det jo det... det blir jo galt og sånt... Farid hjelper meg så det ikke blir galt og det er bra. ...jeg prøver å tenke på det, men jeg klarer ikke å forstå eller... blir irritert... fordi at... jeg blir jo sånn akkurat nå... nå også... hvis det skjer noe galt feil liksom... jeg velger å si veldig lite... ja (nikker) men ikke alt.*

Markus: *Litt...*

PW: *Forstår du alltid alt som læreren din sier alltid*

Markus: *ikke alltid....*

Det kan virke som om elevene synes det er vanskeligere i klasserommet. Sam forteller at det er vanskelig å følge med i klasserommet når han ikke forstår det som blir sagt. Flere av elevene opplever at de ikke forstår alt som blir sagt i timen og videre at undervisningen går for fort. Mathias sier at han rekker opp hånda og ber om hjelp når han ikke forstår oppgavene, men at det ikke alltid resulterer i at han forstår oppgaven. Jeg er litt usikker på hva Aisha prøver å si, men har tolket hennes utsagn som følgende: Hun synes at det å delta i timene er vanskelig fordi hun er bevisst på at hun ordlegger seg feil. Dette hemmer henne og reduserer hennes deltagelse i timene. Som hun selv sier: «... jeg velger å si veldig lite... ja (nikker) men ikke alt.»

Jeg tolker utsagnene til noen av deltakerne som at de opplever liten grad av mestring i klasserommet. Flere statistikker (jf. Innledningen) viser at tospråklige elever presterer lavere enn resten av elevgruppen. Engen (2010) trekker frem undervisning på et språk elevene ikke behersker som en mulig forklaring på det. Sam kommenterer at det er språket som gjør det vanskelig og ikke selve oppgavene eller det som blir sagt i timen. Det er mye som tyder på at informantene er mer bevisst egne begrensninger i klasserommet, og sammenligner seg (naturligvis) med de andre medelevene. Som nevnt i 3.1 spiller språket en viktig rolle med tanke på identitet og selvoppfatning. Når deltakerne sammenligner seg uvilkårlig med de rundt seg, kan dette få konsekvenser for selvbildet deres over tid. Et lavt selvbilde vil påvirke elevenes forventninger til læringsmuligheter og kvalifikasjoner på en negativ måte. Det er derfor viktig at alle elever får en like god tilpasset undervisning i klasserommet for å holde på sin mestringsfølelse.

Felles er at alle deltakerne opplever at opplæringen i grupperommene er mer tilpasset deres forutsetninger. Det er letter å forstå stoffet, de får lenger tid på å arbeide med stoffet og mer hjelp fra læreren. Det tyder på at tilretteleggingen i gruppeundervisningen er bedre tilpasset elevenes forutsetninger, men det viser også samtidig at store deler av tilretteleggingen er knyttet til enkeltindividet, og kan dermed forstås som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Engen, 2010). Deltakerne sier også indirekte at de er klar over at de strever på en eller annen måte på skolen. Det var kun en av deltakerne som visste hvorfor hun mottok gruppeundervisning, men alle deltakerne var klar over at de mottok 'noe' som *de andre* i

klassen ikke mottok. Det er ikke alltid like enkelt å åpne seg for fremmede voksne, jeg kan derfor ikke være sikre på at de skildringene elevene kommer med er deres egentlige opplevelser.

Det som er sikkert er at alle deltakerne er ivaretatt i forhold til deres rett til tilpasset opplæring. Elevene er kartlagt og det har blitt fattet et enkeltvedtak i form av ulike timer med tospråklig opplæring og grunnleggende norsk. Styringsdokumentene og lovverket er overordna styrende, og i tråd med hensikten. Likevel virker det som at det ikke er god nok kontroll når det gjelder om det er styrende i forhold til innholdet ut fra et elevperspektiv. Slik jeg ser det gjennom min undersøkelse og egen erfaring er dette et tema som ikke er belyst. At det fins minimalt med forskning på temaet sier noe om at det ikke er dette som har vært i fokus hverken nasjonalt eller internasjonalt. Deltakerne ble spurt om hva de hadde foretrukket dersom de kunne velge selv mellom gruppeundervisning og ordinærundervisning.

E: Jeg er ikke så....at syns jeg ikke trenger det så veldig (viser til tospråklig opplæring)....fordi det eneste ordene jeg ikke skjønner sånn som det er....sånn om på en måte for eksempel en måte solformørkelse og sånt...før så jeg skjønnte ikke noe av hva det var...så skjønnte jeg at det var når sånn at sola...at sola skulle være mørk og sånt...og da skjønnte ikke jeg ja....men ingen av de andre skjønnte heller... så på sånne ord som i naturfag og sånn... jeg har litt sånn at vanskelige... det er noen vanskelige ord der.. .men det er ikke så veldig mye f.eks. jeg skjønner hva det er sier i timene og vennene sier til meg og sånt... men skolen... jo jeg bør ha det....

Mi: det hadde vært vanskelig for meg hvis jeg ikke hadde hatt morsmåslærer, fordi morsmåslærer gir meg masse sånne ord som jeg kan bruke som jeg f.eks. vennene mine sier andre ord som jeg ikke skjønner og hva skal jeg svare dem da... da må jeg spørre dem hva det ordet betyr... så ... så det er egentlig ikke sånn....det er bra for meg at jeg har morsmåslærer... ja til sjette i hvert fall.....

Ma:vil bare ha (navn på kontaktlærer)

PW: Hvorfor det?

Ma: på grunn av samfunnsfagstimene... liker dem.

PW: Hvis du hadde fått hatt samfunnsfagstimene da...

Ma: Kanskje Ahmed best... (Gruppeintervju, Emilia, Mathias og Michael, 23.03.15).

Neste utsagn er fra gruppeintervjuet med Markus, Peter og Aisha, 23.03.15:

Markus: Klassen best...

PW: Hvorfor det?

Markus: Jeg er ikke alene der.

Emilia mener at hun ikke trenger gruppeundervisning fordi hun klarer å forstå det som blir sagt i timene, og viser til hvordan hun sammenligner egne ferdigheter med resten av klassen. Hun sier imidlertid mot slutten at hun bør ha gruppeundervisning, dette kan tolkes som at hun ser behovet for støtte i læresituasjoner. Michael ser på gruppeundervisningen som en arena hvor han kan ta opp ting som han ikke forstår, og få hjelp til det, også han ser behovet ut fra eget læringsbehov. Under en feltsamtale sier han imidlertid at det beste er å være i klasserommet uten at han utdyper det nærmere.

Jeg tolker Mathias sin utsagn dithen at han hadde fortrukket gruppeundervisning dersom det ikke hadde gått utover samfunnsfagstimene. Han kunne ikke gå nærmere inn på hvorfor han foretrakk gruppeundervisning. Utfra observasjonene mine kan det imidlertid virke som at Mathias virker misfornøyd når han blir hentet av Ahmed. Misnøyen uttrykkes ved at han ikke blir med Ahmed med en gang, og ved at han motsetter seg beskjeder. Mathias sier også: «Kanskje Ahmed best...», dette kan også tolkes som at han er usikker på hva han foretrekker. Markus foretrekker klasserommet og vektlegger fellesskapet fremfor innholdet i gruppeundervisningen, dette er en egen kategori og vil derfor ikke bli drøftet her.

Jeg ser at det er en utfordring å få til likeverdig opplæring i praksis generelt, dette som følge av at elevene har ulike behov og forutsetninger. Samtidig må skolene forholde seg til styringsdokumenter som stiller krav til tilrettelegging av ulike og differensierte arbeidsmåter. Ifølge Bachman og Haug (2006) må tilpasset opplæring forstås som bestemte kvaliteter ved en skole og ikke som en metode eller en bestemt måte å undervise på.

Kort oppsummert så mottar alle deltakerne tilpasning i form av gruppeundervisning og individuell tilrettelegging. Det virker som deltakerne er tilfredse med gruppeundervisningen samtidig som de verdsetter høyt fellesskapet de er en del av i klasserommet. Noen av deltakerne trakk frem nytteverdien av gruppeundervisning som positivt, og hadde et ønske om å fortsette med gruppeundervisning. Dette tyder på at noen av deltakerne har reflektert over egen situasjon og ser at de trenger å være der for å oppleve mer mestring, læring og faglig utbytte. Her får de ekstra støtte og mer tid til å arbeide med oppgavene i

grupperommet. Flere av deltakerne opplever også i større grad at oppgavene er mer tilpasset deres forutsetninger.

I ordinær undervisning påpeker flere av deltakerne at de har vansker med å klare å holde følge, men på den andre siden er de i klasserommet og en del av fellesskapet. Flere av lærerne benyttet seg av kvantitativ differensiering i timene. Store deler av tilpasningen var gjort ved at mengden lærestoff og omfanget av oppgavene var justert. Til tross for det var det flere av deltakerne som trengte støtte. Dette kan tyde på at det ikke er nødvendigvis lærestoffet som er problemet men kanskje selve undervisningsspråket.

4.2 Opplevelsen av inkludering

Som nevnt tidligere (jf. 4.1) benytter skolen seg av organisatorisk differensiering, elevene har f.eks. blitt delt inn i mindre grupper ut fra bestemte kriterier, i dette tilfellet kompetanse i andrespråket. Da jeg utarbeidet intervjuguiden var også noe av hensikten å se om elevene ble ivaretatt i forhold til inkludering sett fra elevperspektivet, begreper som tilhørighet og fellesskap blir brukt for å beskrive dette. Fordi jeg undersøker tilpasset opplæring fra et elevperspektiv var det naturlig å stille elevdeltakerne spørsmål knyttet til måten tilpasningen av opplæringen ble praktisert på. Jeg spurte deltakerne om de visste hvorfor de var med i smågrupper.

S: Ehhh... kanskje fordi vi kunne norsk bedre... vet ikke... (Individuell intervju Sam, 24.03.15).

Neste utsagn er fra gruppeintervjuet med Markus, Peter og Aisha, 23.03.15:

Mi: Jeg vet heller ikke... men det må være på grunn av norsken ellers hadde ikke Ahmed vært der.

Ma: Vet ikke...

Mi: Har alle det sånn?... men... men det er bare vi som går ut da...

Ma: Nei... det er bare oss... men de andre kan norsk.

E: Ja, for å bli flinkere i norsk.

Det var kun Emilia som svarte kontant. De andre deltakerne var usikre, en felles antagelse var at det var knyttet til deres ferdigheter i andrespråket. Jeg fulgte opp utsagnene med tilleggsspørsmål som: «*Har ingen av lærerne fortalt dere noe om hvorfor dere må hit (gruppeundervisning)?*». Alle deltakerne svarte nei. Noen av elevene virket likegyldig til spørsmålet, de trakk på skulderen og ristet på hodet. Andre var nysgjerrige på å finne ut av det og spurte om jeg visste 'noe'. Jeg tolker det som at mange av elevene er vant til situasjonen, samtidig som at de er fortrolige med ikke å vite hvorfor. Som nevnt i forrige underkapittel (4.1) er likeverdig opplæring definert som at eleven skal få differensiert opplæring ut fra deres behov og forutsetninger, og få like muligheter til å oppnå mål som er realistisk tilpasset deres evnenivå. Men for at ønsket om å prestere skal være tilstede, må målet en skal jobbe mot først og fremst være klart for en. Dersom det er slik at elevene er usikre på hvorfor de må være på gruppeundervisning kan målene umulig være realistiske for elevene. Deltakerne ble også spurt om hvordan de opplevde det å være på grupperom (for tospråklig fagopplæring) sammenlignet med klasserommet med tanke på trivsel og tilhørighet. Emilia trakk frem det å bli tatt ut av fellesskapet når hun beskrev hvordan hun opplevde skolehverdagen. I intervjusituasjonen oppstod følgende samtale:

Em: Attteee... ehhhh... noen ganger så er det litt dumt å ha time med morsmåslærer, for noen ganger har noen i klassen min noe gøy og sånn... en gang måtte de synge en sang og sånt og da hadde jeg lyst til å se på det og sånn...og da kunne ikke jeg være med og se på ting og sånn....men det er best for meg for da lærer jeg mer... (Gruppeintervju Mathias, Emilia, Michael, 23.03.15).

Deltakerne ble også spurt om hva de hadde foretrukket dersom de kunne velge selv. Deltakerne fikk velge mellom 3 svaralternativer; kombinasjon av gruppeundervisning og ordinærundervisning eller kun en av formene.

Mi: det hadde vært vanskelig for meg hvis jeg ikke hadde hatt morsmåslærer, fordi morsmåslærer gir meg masse sånne ord som jeg kan bruke som jeg f.eks. vennene mine sier andre ord som jeg ikke skjønner og hva skal jeg svare dem da... da må jeg spørre dem hva det ordet betyr... så ... så det er egentlig ikke sånn....det er bra for meg at jeg har morsmåslærer... ja til sjette i hvert fall.....
E: Jeg er ikke så... at syns jeg ikke trenger det så veldig... fordi det eneste ordene jeg ikke skjønner sånn som det er....sånn om på en måte for eksempel en måte solformørkelse og sånt...før så jeg skjønnte ikke noe av hva det var...så skjønnte jeg at det var når sånn at sola...at sola skulle være mørk og sånt...og da skjønnte ikke jeg ja.. .men ingen av de andre skjønnte heller... men på sånne ord

som i naturfag og sånn. jeg har litt sånn at vanskelige... det er noen vanskelige ord der... men det er ikke så veldig mye f.eks. jeg skjønner hva det er sier i i timene og vennene sier til meg og sånt... men skolen... jo jeg bør ha det....
(Gruppeintervju Mathias, Emilia, Michael, 23.03.15)

Neste utdrag er fra gruppeintervju med Markus, Peter og Aisha, 23.03.15.

Markus: *Klassen... jeg er ikke alene der...*

Skaalvik og Fossen (1995) hevder at undervisning i segregerte former gir elevene mindre mulighet til sosiale fellesskap med medelever. Bachmann og Haug (2006) påpeker at skolene må tilpasse opplæringen for elevene, men samtidig sørge for at de får delta i et fellesskap. Flere av informanter uttrykte at de ønsket å ha tospråklig opplæring og begrunnet det med at voksenstøtten var mer tilgjengelig i gruppeundervisningen enn i ordinær klasse. Av de syv deltakerne var det kun Markus som ønsket å være i klasserommet. Han mottar tospråklig fagopplæring alene på et grupperom, og begrunner svaret sitt med at han ikke er alene i klasserommet. Hvorvidt de andre deltakerne opplever gruppetilhørigheten som like viktig som fellesskap til klassen eller ei er jeg usikker på. Det kan også hende at de andre deltakerne svarte slik fordi de forstår at gruppeundervisningen er viktig for deres læring. Selv om deltakerne var positive til gruppeundervisningen, opplevde jeg likevel at de hadde sterkere tilknytning til klassen sin. Observasjonen viste tydelig at det var i klasserommet de hadde den viktigste sosiale tilhørigheten, og de nærmeste vennene. Deltakerne samarbeidet f.eks. veldig sjeldent sammen i klasserommet når de kunne velge aktiviteter og gruppe sammensetting selv.

Selv om deltakerne ser ut til å trives på sine grupper er det fortsatt klassen de ønsker å være sammen med. Regjeringen har en målsetting om å minske forskjellene i samfunnet, dette skal realiseres gjennom et utdanningstilbud med like muligheter for alle. For å minske denne forskjellen er det viktig at alle elevene får mulighet og støtte til en så *god skolegang* som mulig. Legger man til grunne at elevene har ulike forutsetninger vil det nærmest være umulig å ikke gjøre forskjell på tilbudet til elevene. Opplæringen bør kanskje foregå på ulike arenaer og i ulike former, men ikke nødvendigvis på bekostningen av sosial tilhørighet og opplevelsen av likeverd. Deltakerne i undersøkelsen trekker frem fellesskapet eller sammenligninger mellom dem og resten av elevgruppen i flere sammenheng. Dette kan tyde på at sosial tilhørighet er av stor betydning for flere av deltakerne.

Deltakerne virker å ha mange følelser i forhold til gruppeundervisningen. Ved første øyekast virket det som om de er tilfredse med tilbudet og måten undervisningen er organisert på. Flere av deltakerne svarte ofte at det var bra å ha opplæring i grupperommet og fokuserte mest på nytteverdien av gruppeundervisning. Men ved mer inngående spørsmål gjennom feltsamtaler og observasjoner kom det frem flere følelser og tanker rundt temaet. Et gjennomgående tema hos alle deltakerne var klassens og kontaktlærerens syn på dem. Følgende tema ble diskutert i en av feltsamtalene (Mathias, Michael, 17.03.15) på grupperommet:

De (Mathias og Michael) synes det var kjedelig at de måtte tilbake til klassen, for det var gøy det de hadde holdt på med. G1 (en gutt fra klassen deres) lurte på om det var slike aktiviteter de pleide å drive med når de var inne på grupperommet. Guttene fortalte om de forskjellige tingene de jobbet med. Jeg spurte G1 om hva han trodde de jobbet med når de gikk inn i grupperommet. Han sa at han ikke hadde tenkt noe særlig på det... kanskje noe med norsk. Michael fortalte at noen av de andre i klassen trodde de bare satt og spilte spill og lekte på Ipad og sånt. De skulle bare visst... hvor vanskelig det er sa han. Hva er det som er vanskelig, spurte jeg Michael. Vi må jobbe så hardt... det er masse ting vi ikke forstår... vi sitter ikke og leker. G1 forteller også om at det er ting han ikke forstår.

Michael tar opp hvordan han tror noen i klassen oppfatter han og det som foregår i undervisningen på grupperommet. Jeg går ikke nærmere inn på ovennevnt utsagn her, men drøfter dette nærmere i 4.4. Jeg valgte å trekke frem utsagnet her for å illustrere de mer skjulte følelsene av hvordan elevene opplever undervisningen. Utsagnet kan si noe om hvordan organiseringen av opplæringen påvirker elevens selvfølelse. Noe som gjelder for øvrig for neste utsagn også (feltnotat 16.03.15).

Mathias og Michael sitter på grupperommet og venter på Ahmed. Michael får øye på han gjennom glassdøra og sier der kommer han. Ahmed kommer inn og hilser på guttene... Ahmed ber guttene finne frem skrivesaker og sier til guttene at han skal bare inn til kontaktlæreren deres for å få informasjon om hva de skal jobbe med.

Michael snur seg mot meg og sukker. Nå blir han borte en stund sier han. Pleier det å skje ofte spør jeg. En del ganger, først må han inn til (navn på kontaktlærer) og så må han eller vi noen ganger hente ting... Michael ramser opp rekkefølgen på en rekke gjøremål før de kan starte undervisningen. Mathias

smiler bekræftende og nikker med hodet. Ahmed kommer inn etter ca. 10 minutter og beklager forsinkelse og kommentere ja sånn er det man ikke har ukeplanen tilgjengelig.

Jeg tolker utsagnet til Michael som at dette er noe de er kjent med. Sukket og kommentaren hans tolker jeg som et tegn på oppgitthet. Selv om hele hendelsen ble fremstilt på en humoristisk måte, virker det som at det ligger noe frustrasjon i bunn her. Smilet og de bekræftende nikkene til Mathias forsterket det hele. Ahmeds kommentar over manglende samarbeid med kontaktlæreren kan også tolkes som frustrasjon. Hvordan dette virker inn på elevene og deres opplevelse er litt usikkert. Det følte unaturlig å samtale med elevene videre om det og det ble heller ikke brakt på banen i intervjuene. Det som er sikkert er at manglende tilgang på planer og fraværet av et godt samarbeid med kontaktlærerne, kan føre til dårlig tilrettelagt tospråklig fagopplæring for de tospråklige elevene. Lignende episoder som ovenfor kan også kanskje være med på å forsterke følelsen av å være utenfor fellesskapet. På spørsmål om det er noe deltakerne kunne tenkt seg å endre på med tanke på undervisningen trakk Aisha frem forflyttingssituasjonene:

A: Noen ganger da...(ler)....jeg blir litt sliten... så jeg orker ikke.....

PW: Hva er det du blir sliten av?

A: ...ehmmm... på torsdager så blir jeg litt sliten... fordi jeg er med ei lærer... jeg blir jo sliten for det av.....det går opp ned og opp ned... (Gruppeintervju, Aisha, Michael og Markus, 23.03.15).

Torsdager er en dag som innebærer en del forflytting for Aisha. Hun starter dagen med to timer med grunnleggende norsk i et grupperom med flere andre elever på tvers av trinn og alder. Deretter venter to nye timer med tospråklig fagopplæring, hun avslutter dagen med undervisning i ordinær klasse.

4.3 Å være tospråklig

I dette underkapitlet skal jeg drøfte opplæringen i ordinær klasse i lys av Garcías teorier om tospråklig opplæring, og i neste omgang hvordan dette virker inn på elevens opplevelse av å være tospråklig. Jeg kommer til å bruke begrepene monoglossisk og subtraktiv opplæringsmodell i min drøfting.

Observasjonen viser at store deler av opplæringen i ordinær klasse bygger på det García (2009) omtaler som en monoglossisk forståelse av tospråklig opplæring. I en feltsamtale (100315) forteller Anna at hun synes det er viktig å følge opp de tospråklige elevene og refererer til tilretteleggingen i timen ved pedagogisk differensiering og gruppeundervisning. Hun er også av den oppfatningen at morsmålet er veien å gå for å lære seg norsk på en best mulig måte, og begrunner det med at det er lettere å lære begreper på norsk, når man vet hva begrepet betyr på morsmålet. Annas forståelse er i samsvar med tenkingen som ligger til grunne i en additiv tospråklig opplæringsmodell. Innlæringen av norsk skjer ikke på bekostning av utviklingen av ferdigheter i morsmålet. Dette virker å gjelde for flere av elevene utenom Peter. På spørsmål om deltakerne prater morsmålet sitt med sin tospråklige lærer svarer han følgende:

P: Nei ikke så mye

PW: Prater dere ikke så mye punjabi?

P: Det blir litt lettere... men norsk så blir det bedre, når vi snakker norsk ()... ehmmmm lettere... (Gruppeintervju Aisha, Markus og Peter, 230315).

Jeg tolker utsagnet hans som at han foretrekker å prate norsk med Farid. Peter synes det er greit å prate på punjabi, men det er enklere om de kommuniserer på norsk. Dette kan bety at ferdighetene hans i morsmålet er redusert. Baker og Jones (1998) hevder at dersom en person ikke er en del av det miljøet hvor minoritetsspråket blir brukt, vil majoritetsspråket bli dominant, og vedkommende vil etter hvert miste taleferdighetene på minoritetsspråket. Hvorvidt opplæringen til Peter vil resultere i fortregning av morsmålet på sikt vil være umulig å si noe om. Jeg har ikke foretatt noen observasjoner av Peter i ordinær undervisning, og kan dermed heller ikke si noe om hvordan opplæringen var organisert. Men det er mye som tyder på at opplæringsmodellen som har vært brukt er en subtraktiv tospråklig opplæringsmodell. En slik opplæring vil ikke bare resultere i tap av eget morsmål, men også kunne resultere i at elevene utvikler en følelse av at morsmålet deres har en lav status.

Observasjonene av undervisningene viser også at bruken av informantens morsmål er helt fraværende i ordinær undervisning. Det er kanskje ikke så unaturlig med tanke på organiseringen av undervisningen. Ahmed og Farid er alltid på grupperommet med elevene når de har tospråklig fagopplæring. Det er ikke vanlig praksis ved forskningsskolen at tospråklig lærer er i ordinær klasse med elevene. Lærerne til de forskjellige elevene er etnisk

norsk, og undervisningen foregår på norsk som på mange andre skoler i landet. Deltakernes morsmål blir brukt kun i gruppeundervisningen. Noe som støttes av Ahmeds utsagn under en feltsamtale:

Ahmed forteller at han sjeldent bruker morsmålet i gruppeundervisningen med Michael. De kommuniserer stort sett på norsk. Når han må forklare ord og uttrykk hender det at han bruker morsmålet (Feltnotat, 170315).

Det ovennevnte gjelder for øvrig kun for Michael og Emilia. Peter og Sam har ikke hatt tospråklig fagopplæring hele skoleåret grunnet sykdom hos tospråklig lærer. Mathias, Michael og Aisha mottar tospråklig opplæring på et morsmål som ikke er det samme som deres eget morsmål.

I et forsøk på å danne meg et bilde av hvordan deltakerne opplever egen tospråklighet stilte jeg deltakerne spørsmål knyttet til bruken av de forskjellige språkene. Aisha bruker morsmålet sitt i hovedsak hjemme og på skolen i friminuttene sammen med en jente. Hun forteller også om et tredje språk hun bruker på koranskolen, vi klarte dessverre ikke å finne ut av hvilke språk det var. Aisha var ganske sikker på at det ikke var arabisk, men et annet språk enn punjabi og urdu som ble brukt i Pakistan på koranskolene. Emilia prater polsk med sine foreldre, hun kommuniserer på norsk med broren og vennene sine. Mathias og Michael bruker morsmålet når de er sammen med familie og venner. De bruker norsk kun i skolesammenheng. Peter prater norsk med vennene sine og familien sin, foreldrene prater også til han på norsk. Peter forteller at han får morsmålsopplæring på søndager. Sam bruker morsmålet sitt mest med familien, men også med venner og noen ganger i friminuttene. Deltakernes språkbruk viser at deltakerne har en del kompetanse og erfaringer med å bruke forskjellige språk i forskjellige sammenheng, og som García (2009) legger vekt på, språk er ikke noe vi har, men noe vi gjør i en sosial praksis.

Bourdieu (1996) hevder at i det sosiale feltet så foregår det til enhver tid en kamp over hvem som har den fornemme smaken, og som bestemmer hva symbolsk kapital er. Symbolsk kapital som tospråklig får en positiv eller negativ verdi, avhengig av hvem som klassifiserer den, og hvordan den blir klassifisert. Så lenge det å være flerspråklig er ekskludert i skolen vil ikke det å være flerspråklig være av verdi, og dermed ikke anerkjent som en kapital av deltakerne i skolesamfunnet.

Kort oppsummert bygger store deler av opplæringen på en monoglossisk forståelse av tospråklig opplæring. All undervisning foregår på norsk som på mange andre skoler. Bruken av morsmål er helt fraværende i ordinær undervisning, de tospråklige lærerne tar alltid ut elevene og har undervisning på grupperommet. Selv i grupperommene benyttes morsmålet til elevene svært lite. Flere av deltakerne bruker morsmålet sitt kun hjemme. Det er mye som tyder på at det å være flerspråklig har lav verdi, og dermed heller ikke anerkjent som en kapital.

4.4 Selvoppfatning

Jeg skal her drøfte hvordan elevenes skolehverdag påvirker deres selvoppfatning. Deres selvoppfatning drøftes i lys av Bourdieus teorier om habitus og makt. Jeg bruker begrepene; skjult makt, sosial dominans og sosial underlegen for å drøfte dette. Ingen av elevene rapporterte om krenkende atferd fra andre medelever om gruppeundervisningen eller språkferdighetene deres. Noe som kan være en indikasjon på at skolen har positive læringsmiljøer hvor elevene føler aksept for at de er forskjellige, og at de har ulike behov i forhold til fag. Hvordan andre medelever oppfattet dem var likevel et gjennomgående tema hos flere av deltakerne. På spørsmål om deltakerne pratet med andre medelever om gruppeundervisningen, eller om de fikk kommentarer fra andre medelever vedrørende språkferdighetene deres, svarte de følgende:

Mi: Ja de spør veldig mye... hva gjør dere, går dere ... siste dagen for eksempel, nå er det jo påske om noen dager, og før siste dag på påskeferien så sa... så får vi lov til å gjøre noe mattespill eller noe sånt på Ipaden hans... det syns vi er gøy... men det ... da roper de ut i klasserommet nei... det... da blir det veldig mye diskutering...og de tror vi leker og sånt der.....vi gjør jo ikke det....vi driver jo bare med matematikk og oversetter bare ord og sånt...

PW: Vet du noe om hvorfor de tror dere leker?

Mi: ... nei jeg vet ikke... de tror det er så morsomt... men vi liksom... (fekter med armene imiterer at han 'sliter' ved å pese og tørker seg i panna)

E: Ehm... det er noen som spør, hva gjør dere og sånn... men det vi gjør er bare å lese hver gang ...

PW: Hva svarer du da?

E: ... ikke så mye vil jeg si... som alltid så må jeg oversette det og det...

PW: Hva sier de da?

E: ... okay. (Gruppeintervju, Emilia, Michael og Mathias, 230315).

Flere av deltakerne opplever at medelevene i klassen er nysgjerrige på hva de gjør i grupperommet, og har stilt spørsmål om arbeidsmåter og aktiviteter. Deltakerne opplever stort sett medelevenes spørsmål som positive når jeg spør, foruten en kan det virke som.

PW: Har noen av klassekameratene noen gang spurt hva dere gjør der (gruppeundervisning)?

A: Ja, men jeg har ikke svart...

PW: Hva spør de om?

A: ... at hvordan har dere jobbet ... hvor var dere... hva gjorde du der... var det gøy... var det morsomt og slikt

Aisha sier at hun ikke svarer når de andre elevene spør. Jeg noterte meg (under intervjuet) at hun trakk på skulderen når hun svarte på spørsmålet. Utfra hvordan jeg leste kroppsspråket hennes og uttalelsen virket dette oppriktig. Men jeg tolker det samtidig som at hun opplever læringsmiljøet som såpass trygt, at lignende utsagn fra medelever ikke ser ut til å ha stor innvirkning på henne. Deler av Sams svar på hvordan han opplever gruppeundervisningen kan også si noe om hvordan minst en av deltakerne tror andre medelever og lærere oppfatter dem.

S: Oppgaver og sånt som vi ikke skjønner... noen ganger klarer jeg det... noen ganger ... jeg får jeg klarer nesten alltid men Farid lærer meg litt å skjønne oppgavene... det gjør det lettere. I klassen... jeg er ikke dum... men skjønner ikke alt som Anna sier (Individuell intervju, Sam, 03.15).

Sam sier: «Jeg er ikke dum». Om dette er et uttrykk for at han føler seg annerledes på en måte, eller om noen har sagt det til han fins det ikke et svar på annet enn at det er hans opplevelse.

Når det gjelder selvbildet og anerkjennelse er det en rekke faktorer som skolen ikke rår over, som for eksempel sosioøkonomiske forhold. Et forhold skolen *kan gjøre noe med* er å tilrettelegge for å fremme den enkeltes elevs læring og trivsel. Læreren kan fungere som et forbilde, rettlede elevene i prosessen, og slik skape et godt klassemiljø hvor det er rom for hverandres ulikheter. Johan Klefbeck og Terje Ogden (2003) hevder at alle barn har et ønske om å være ‘normal’, lik alle andre, enten ved at de har like status eller like gode ferdigheter i et fag etc. Målet om å lære seg norsk på et innfødtnivå kan handel om et slikt ønske.

Som nevnt i 2.4, var Bourdieu (1996) opptatt av den skjulte makten i samfunnet som finnes i mennesket og som påvirker dets valg. Ifølge han blir en styrt av og styrer en makt ved å inneha ulike former for kapital. Kapitalformene gir individet adgang til ulike samfunnsarenaer. Bourdieu fremstiller sosiale felt som ulike arenaer i det sosiale rom, hvor individene og institusjonene strider om noe som er felles for dem. Selv om det er et elevmangfold, så er de språklige minoritetene i et undertall, og det å være majoritetsspråklig er mest verdsatt. For deltakerne i denne undersøkelsen kan majoritetsspråket være *normalen*, og norskspråket kan derfor bli ansett som høyere verdsatt enn egen tospråklighet.

Bourdieu mener at sosial dominans handler om måten en deler inn, vurderer og betrakter verden på. Deltakerne oppfatter egen posisjon. De er klar over hvordan opplæringen er inndelt, og de ser også at andre medelever ser det på samme måte.

Ifølge Bourdieu har de sosialt underlegne (her språklige minoriteter) en tendens til å nedvurdere seg selv. Han betegner dette som *symbolsk vold*. Videre så mener Bourdieu at den symbolske volden setter seg i habitus, og gjør at de sosialt underlegne blir ubekvemme når de skal beskrive egne valg og egen kultur. Elever som befinner seg i felt hvor kapitalen har lav verid, må ofte undertrykke sin egen kulturelle bakgrunn for å få aksept, eksempel på dette kan være bruken av morsmålet i skolen og hjemme. Flere av deltakerne påpeker viktigheten av å kunne majoritetsspråket med tanke på senere utdanning og arbeid, og tillegger ikke eget morsmål noe særlig vekt. Aisha er den eneste av deltakerne som sier noe om bruken av eget morsmål i skolen. Jeg tolker utsagnet hennes som at hun ofte er sammen med en jente fra en annen klasse. De har samme morsmål som de bruker i friminuttene. Hun er samtidig bevisst på at hun må snakke norsk med venninnen sin også slik at hun kan lære seg norsk.

A: Jeg... jeg er med en jente og noen ganger hvis hun er syk så går... er jeg.. med et ... ei ... med klassen min

PW: Går hun jenta i klassen din?

A: Nei hun går i noen....andre klasse...

PW: Hvorfor er du sammen med henne?

A: Fordi hun er jo også fra urdu, så hvis jeg ikke forstår hva jeg sier... jeg snakker også med henne med litt norsk for da sier nei jeg kan ikke snakke med henne bare... norsk ... nei urdu ... da lærer jeg ikke meg heller norsk ...og noen ganger da prater jeg norsk med henne for da kan jeg jo lære litt av hun.

Det kan virke som om flere av deltakerne undertrykker egen tospråklighet for å være mest mulig lik fellesskapet. Det er kun Aisha og Michael som bruker morsmålet i skolesammenheng. De andre deltakerne prater ikke på morsmålet sitt til hverandre heller i gruppeundervisningen.

Regjeringens strategiplan Likeverdig opplæring i praksis (2007) handler om tilrettelegging av læringssituasjonene for språklige minoriteter, og er utviklet for å øke deltakelse av språklige minoriteter i utdanningen (jf. 2.2). Ovennevnt strategiplan er en av planene som ligger til grunn for praksisen ved forskningsskolen. Flere av deltakerne i denne undersøkelsen har segregerte tilbud. Noen av dem er i aldersblandete grupper, og alle har tiltak utenfor fellesskapet. Flere av deltakerne forteller at de må jobbe ekstra hardt, de må jobbe seg ut av sine språklige vansker. De snakker ofte om *når* de kan like godt norsk, eller at de må bli flinke i norsk, og at det er viktig å lære seg norsk. Ved å sammenligne seg med majoritetsspråklige, ser deltakerne at de ikke er 'lik de andre'. Dette kan være årsaken til hvorfor deltakerne ved noen anledninger omtaler seg selv negativt. Gruppeundervisningen blir en slags hinder som deltakerne må jobbe seg ut av og vise at de ikke har behov for. Som Michael imiterer (utsagn fra intervju, se s. 76), de jobber så hardt at de svetter.

Alle disse negative opplevelsene kan fordre motivasjon i elevene. Ønsket om å tilhøre majoritetsgruppen er sterk, og målet for flere av deltakerne er å beherske norskspråket. Ved at skolen benytter subtraktiv tospråklig opplæringsmodeller, og flere segregerte tiltak, er skolen med på å bidra til symbolsk vold på elevene. Pihl (2002) hevder at misforholdet mellom den monokulturelle skolen og det flerkulturelle mangfoldet fører til at tospråklige elever befinner seg i en vanskelig situasjon. For å kunne endre denne situasjonen er det en grunnleggende forutsetning at tospråklige elever blir anerkjent på lik linje som etniske minoriteter. Alle barn trenger anerkjennelse. Det er også et viktig middel for å styrke fellesskapet og å inkludere barn som møter på ulike utfordringer i skolen. Ved at skolen har en anerkjennende væremåte og holdning til flerspråklighet, vil dette kunne føre til økt trivsel hos de tospråklige elevene.

Kort oppsummert så har ingen av elevene opplevd å få kommentarer fra andre medelever om gruppeundervisningen eller språkferdighetene deres. Dette kan tyde på at skolen har positive læringsmiljøer hvor elevene føler aksept for at de er forskjellige, og at de har ulike behov i forhold til fag. Flere av deltakerne opplever imidlertid at medelevene i klassen er nysgjerrige

på hva de gjør på grupperommet. Når det gjelder selvfølelsen er det mye som tyder på at flere av elevene er opptatt av å være så lik majoritetsgruppen som mulig.

5. Konklusjon og anbefalinger

Tospråklig opplæring er som kjent et tema det er forsket mye på både nasjonalt og internasjonalt. Det er også et hett tema i mange offentlige debatter. Rett som det er uttaler politikere seg om hva som er til det beste for tospråklige elever i norsk skole.

Forskning jeg har vist til her omhandler i hovedsak tilpasset opplæring, tospråklighet og tospråklig opplæring. Det er foretatt beskjedent med forskning på elevene som mottar denne type tilpasning. De nasjonale føringene som er gitt inneholder mange formuleringer og mål. Den norske skolen skal være inkluderende og romme alle. Målsettingen i føringene og planene er å kunne tilby tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Elevene skal oppleve likeverd og faglig utbytte. Paradokset er at ingen har tatt seg bryet med å spørre elevene om hvordan de opplever skolehverdagen. Forskningsbidraget mitt er lite i den store sammenhengen, men jeg vil påstå at jeg har kommet frem til noen interessante resultater.

Problemstillingen var som følgende:

Hvordan opplever elever fra språklige minoriteter tospråklig opplæring?

Utvalget mitt er ikke representativ for alle elever som mottar tospråklig opplæring. Jeg vil imidlertid si at språkferdighetene til de syv elevdeltakerne, viser et godt bilde av hva det vil si å være tospråklig. Deltakerne behersket andrespråket alt fra to til tre ordytringer til å kunne prate språket på middels nivå. Deltakerne hadde greie forutsetning til å uttrykke sine opplevelser med tospråklig opplæring.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at deltakerne er positive til tospråklig opplæring. Samtidig viser den at deltakerne har en rekke tanker og følelser rundt temaet. Flere av deltakerne har innfunnet seg med gruppeundervisning uten at de har klart for seg bakgrunnen for tilpasningen. Flere av deltakerne trekker frem nytteverdien av å ha gruppeundervisning, og ser det i lys av egen progresjon i læringen. En av deltakerne hevder å ha fått faglig framgang på prøver på grunn av tospråklig opplæring. Det er dog kun informantens egen oppfatning og ikke noe læreren hans har bekreftet, men det gir oss allikevel en pekepinn på hva den tospråklige opplæringen betyr for han. Flere av deltakerne trekker frem fordelene ved å være i mindre grupper og motta tospråklig opplæring. Tilgangen til voksenstøtte er bedre, noe deltakerne savner i ordinær undervisning.

Flere av deltakerne opplever også støtte på morsmålet som avgjørende for hvor vidt de mestrer oppgavene i timene. Det mest oppsiktsvekkende funnet er, etter min mening, at ingen av deltakerne har blitt fortalt hvorfor de har gruppeundervisning. Selv om elevene kunne uttale seg om hva de pleide å gjøre i grupperommene, kunne ikke jeg se at det var satt opp tydelige og klare mål for timene. Når deltakerne i tillegg opplever at de ikke forstår, eller får med seg det som blir sagt i timene (i ordinær undervisning) kan en stille seg spørsmålet om hvordan elevene egentlig har det på skolen?

Deltakerne sier selv at de trives både i klassen og på gruppeundervisningen. Jeg sitter også igjen med det inntrykket. Som nevnt tidligere trekker flere av deltakerne frem nytteverdien av støtte på morsmålet. Deltakerne opplever tilretteleggingen i gruppeundervisning som bra, men til gjengjeld kjenner de enda tydeligere på egne begrensninger når de er 'overlatt' til seg selv i ordinær undervisning, og blir en elev blant mange andre. Flere av deltakerne er opptatt av hvordan fellesskapet oppfatter dem. Det er mye som tyder på at flere av elevene har et mål om å bli mest mulig lik 'de andre' i klassen.

Elevene antar at det er språklige begrensninger som er årsaken til at de tas ut av klasserommet. De er med andre ord klar over at det er noe de ikke mestrer, men som alle de andre mestrer. Det virker også som at elevene uvilkarlig sammenligner seg med de andre i klassen. Denne sammenligningen kan generere et dårlig selvbilde og selvoppfatning over tid.

Andre forhold som vil virke inn på elevenes opplevelse er kanskje sammenheng mellom gruppeundervisningen og ordinær undervisning. Jeg sitter igjen med inntrykk av at både kontaktlærer og tospråklig lærer jobber på hver sin kant med eleven. Det er minimalt med samarbeid mellom kontaktlæreren og den tospråklige læreren. Kontaktlæreren har ofte ikke oversikt over det som skjer i gruppeundervisningen. Tospråklig lærer har heller ikke oversikt over det som foregår i ordinær undervisning. Mellom grupperommet og klasserommet er det en elev som skal prøve å tilpasse seg. Spørsmålet en kan stille er om dette er å forstå som et helhetlig tilbud i tråd med intensjonen gitt i form av lovverk og nasjonale føringer? Det er helt riktig at lovverket og nasjonale føringer ikke er synonyme for en garanti for faglig utbytte og likeverd, men jeg mener det bør være et tankekors, for dette er en sårbar gruppe som er på skolen hver dag og opplever situasjoner de ikke mestrer hver dag.

Tilpasset opplæring er ikke en metode men bestemte kvaliteter ved en skole. I enhver skole er det et elevmangfold. Elevene har forskjellige forutsetninger og behov som skal ivaretas. Tilpasset opplæring bygger på prinsippet om at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger og at den skal bære preg av variasjon. Opplæringen til elevene blir riktignok tilpasset elevenes evner ved differensiering, og spørsmålet en kan stille seg er om det er i tråd med hensikten til de nasjonale styringsdokumentene. Kunnskapsplanen (K06) bygger på et sosiokulturelt læringsyn, slik jeg ser det er elevenes språklige bakgrunn helt fraværende i skolehverdagen, foruten de to skoletimene i uken elevene hadde tospråklig fagopplæring. Utover det var det flerkulturelle og det å være tospråklig noe som var forbeholdt gruppe medlemmene når de var i grupperommet og hadde tospråklig opplæring.

Jeg har ikke kommet frem til et entydig svar på hvordan deltakerne i denne undersøkelsen opplever organiseringen av skolehverdagen sin. Flertallet av deltakerne virker fornøyd med både gruppeundervisningen og klasseundervisningen, samtidig som enkelte av deltakerne trekker frem forhold som f.eks. forflytning og ekskludering fra fellesskapet som negativt. Dette kan tolkes som at tanken om en enhetsskole med et elevmangfold ser ut til å være levende til en viss grad i denne undersøkelsen, men at kvaliteten på organiseringen ser ut til å ha behov for utbedring.

Jeg begrunnet valg av metode med at jeg ville få dypere innsikt i informantens tanker ved hjelp av intervju. Deltakerne fremstod som reflekterte elever med god innsikt i egen situasjon. Språkferdighetene til enkelte av deltakerne, og mangelen på tilgjengelige hjelpemidler for min del, bidro til at det ved noen anledninger var vanskelig å forstå det som ble sagt. Noe av forståelsen av utsagnene er derfor basert på mine antagelser, og kan dermed være en svakhet ved undersøkelsen.

Formålet med Opplæringsloven er at alle elever skal oppleve likeverd, inkludering, tilpasset opplæring og få et faglig utbytte. Hvordan skolen implementerer det flerspråklige perspektivet i skolen vil ha stor betydning for om tospråklige elever opplever det slik.

Kort oppsummert viser resultatene at elevenes opplevelse av tospråklig opplæring er at de får faglig utbytte og delvis tilpasset opplæring. Når det gjelder likeverd og inkludering viser resultatene at elevene er delvis tilfredse med organiseringen av opplæringen, men at den optimale situasjonen for dem er å få all undervisning i ordinær klasse.

Anbefalinger:

Tospråklig opplæring og det å være tospråklig ser ikke ut til å ha en så fremtredende plass i skolen. Det er kanskje ikke så uvanlig. Som nevnt i innledningen må måten skolen møter tospråklighet på/ forstår tospråklighet på ses i lys av hvor nasjonen Norge befinner seg i møtet med nye etniske og språklige grupper.

På det personlige planet er jeg mer motivert til å fortsette arbeidet med å la elevene bruke sin bakgrunn og flere språk i den ordinære undervisningen. Et tettere samarbeid mellom kontaktlærer, tospråklig lærer og elev vil også skape en bedre forutsigbarhet for eleven. Gjennom dialog med elevene kan det også oppnå innsikt i det vi mangler, elevenes stemme. De tospråklige elevenes vet vi egentlig svært lite om, annet enn at de møter på utfordringer på skolen, og at et flertall av dem faller fra skolen før fullført videregående. Det er et stort behov for forskning på feltet. En undersøkelse med et større utvalg, hvor også lærere og foreldrenes opplevelse av tospråklig opplæring blir undersøkt kunne vært givende. Det hadde også vært interessant å forsket på tospråklige elever over en lenger periode i livet. Hvordan husker de opplæringen når de er voksne?

Gruppen elever med annen bakgrunn har økt, og fortsetter nok å øke med årene fremover. Forhåpentligvis vil denne veksten tvinge frem et mer nyansert syn på hvordan tospråklig opplæring kan praktiseres i en inkluderende skole. For å få et bredere bilde av tospråklig opplæring hadde det vært interessant med innsikt i hva f.eks. enhetsledere og skoleeiere vet om det som foregår av tospråklig opplæring på egen skole. Skolene har i de siste årene blitt pålagt mer dokumentasjon av undervisningen som foregår i klasserommet. Hvorvidt den enkelte skole forstår det som at det også gjelder tospråklig opplæring er uvisst.

Det hadde også vært interessant med en studie om nivået det undervises på i gruppeundervisningen sammenlignet med undervisningen i klasserommet. Flere av deltakerne rapporterte om at de mestret oppgavene de fikk i grupperommet, og at de opplevde oppgavene i timene som mer krevende. Observasjonene viste at deltakerne ble undervist på samme nivå som de andre i klassen i ordinær undervisning, mens de i gruppeundervisningen fikk opplæringen tilpasset deres forutsetninger.

Uansett perspektiv vil mer forskning på området muligens bidra til bedre innsikt i elevens opplevelse av tospråklig opplæring. Det vil også kunne føre til at skolene i større grad evner å sette inn riktige tiltak, og slik oppnå positiv endring. Dette kan muligens også føre til større samsvar mellom elevenes opplevelser og styringsdokumentenes hensikter.

Litteraturliste

- Andersen, E. C., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. og Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder*. (Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 15, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K., og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Møreforskning Volda (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.
- Baker, C., & Jones, P. s (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual matters Ltd.
- Bakken, A. (2003). *Mormålsundervisning og skoleprestasjoner*. Tidsskrift for ungdomsforskning. Vol. 3.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 10, 2007). Lokalisert på http://www.hioa.no/content/download/45817/676460/file/2646_1.pdf
- Berg, D. G., & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Opplandske bokforlag.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget Oslo.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Pax Forlag A/S
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1993): "*Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*". Oslo, Samlaget
- Cummins, J (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Texas: Pro-Ed.
- Danielsen, A., Hansen, N. M., & Engelstad, F., (1999). *Makt i Pierre Bourdieus sosiologi, I: Om makt: teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers*.(Doktorgradsavhandling) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Emmerson, M. R., Fretz, R.I., og Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Engen, T. O. (2010). *Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse*. I: G. D.
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (2009). *Barne og ungdomspsykologi*. Gyldendal Akademiska.
- Fontana, A. og Frey, J.H. (1994). *Interviewing: The Art of Science*. I Denzin, N.K.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova [FOR-2006-06-23-724.§14-5](#).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Forbokforlaget.
- Guillemin, M. og Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity and Ethically Important Moments in Research. I *Qualitative Inquiry* (10), s. 261-280, lokalisert på <http://people.stfx.ca/acurry/educ%20505%20summer%2011/Day%202/Guillemin%20%20Gillam%202004.pdf>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press Boston.
- Haug Spersrud Christine (2013, 31. mars). Norske politikere verdsetter ikke det flerspråklige, *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). *Kvalitet og tilpassing*. Norsk pedagogisk tidsskrift,(4)
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hvistendahl, R.(2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Jensen, Roald. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet* Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kjørven O.K., Ringen B-K and Gagné A., (2009). *Teacher Diversity in Divers Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Oplandske Bokforlag.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf, lokalisert 16.02.15
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no, lokalisert 17.02.15.
- Kunnskapsdepartementet (1999). St.meld. nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-25-1998-99-.html?id=402491> (datert 18.01.15)
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). St.meld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (datert 11.02.15).
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Rundskriv F13-04). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf, lokalisert 16.02.15
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2009). *Strategiplan, likeverdig opplæring i praksis* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf lokalisert 15.02.15
- Kvale, S. (1997). *Interview En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Opplæringslova*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (datert 18.01.15)
- Leseth, A.B. & Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub.
- Løgstrub, K. E., (1989). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Lægred, S. og Skorgen T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Mejía, A. (2002) *Bilingual Education and Bilingualism 35*. Multilingual Matters LTD.
- Mousavi S., (2006). *Tospråklige lærere i den norske skolen. I Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling / Birgit Brock-Utne og Liv Bøyese (red.)*.

Nordahl, T. og Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Rambøll Management. (2008). *Kompetansekartlegging – lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring [Competence mapping – teachers in Basic Norwegian, mother tongue and bilingual subject teaching]* Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf>

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 § 2 - § 3 (2014).

Phil, J. (2002). Intelligenstester av minoritets elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (5), 363-383

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research*, New York: Teachers College Press

Seland, I. (2013). *Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1979*. Tidsskrift for samfunnsforskning. Nr. 02, s. 188 – 214.

Silverman, D. (1997). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk*. London Sage.

Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering : idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.

Slettholm, Andreas (2013, 26. november). Jan Bøhler (AP) er redd morsmål hjemme gir barn dårligere forutsetninger for å lykkes, *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>

SSB (2015). Utdanningsstatistikk. www.ssb.no/vis/emner/04/02/20/utgrs/main.html

Sæbø Sun Heidi (2015, 6. februar). *Burmesiske barn fikk undervisning i feil morsmål*. Lokalisert på: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2007/01/30/490448.html>.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. lokalisert 16.02.15 på: http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) 2014/2015*. Lokalisert 04.05.15 på: <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/Grunnskole%20GSI%20notat%202014-15.pdf?epslanguage=no>

Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

Vedlegg 1: Intervjuguide, semistrukturerte intervjuer av deltakerne

1. Alder
2. Hvem bor du sammen med/hvor bor du?
3. Har du annen familie i Norge?
5. Når kom du til Norge/ Når kom familien din til Norge
6. Har du alltid gått på Humle skole?
7. Hvis nei, når ble du flyttet til Humle skole?
8. Gikk du på skole i hjemlandet ditt?
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. Vet du hvorfor du er i gruppe med.....?
18. Hvordan syns du det er å være i gruppe med.....?
19. Hva gjør dere i grupperommet? Hvilke oppgaver jobber du/dere med?
20. Hva liker du best å jobbe med når du er i grupperommet med, og hvorfor det?
21. Hva liker du minst og hvorfor det?
22. Prater du med læreren din om det du arbeider med på grupperommet?
23. Prater du med de andre i klassen din om det du arbeider med på grupperommet?

Vedlegg 2: Forespørsel om datainnsamling

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Tilpasset opplæring for nyankomne. En kvalitativ studie av hvordan nyankomne opplever tospråklig opplæring i norsk skole.”

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. Studiet handler om tilpasset opplæring for tospråklige elever i norsk skole. Jeg skal skrive om *hva som karakterisere tospråklig opplæring, og hvordan nyankomne opplever tospråklig opplæring?* Formålet mitt med masteroppgaven er å få mer kunnskap om elevens opplevelse av å motta tospråklig opplæring. Masteroppgaven kan muligens være med på å synliggjøre en mindre kjent side av tospråklig opplæring gjennom et barneperspektiv. Dette forskningsfeltet er slik jeg ser det svært interessant i forhold til politiske signaler og prioriteringer.

Utvalget vil bestå av elever som mottar tospråklig opplæring og tospråklige lærere. Informantene vil bli valgt ut i samarbeid med rektor og kontaktlærer for de aktuelle kandidatene. Foreldrene vil bli informert gjennom et informasjonsskriv. Foreldrene må samtykke for sitt barn, et samtykkeskjema vil derfor bli sendt ut. Foreldrene kan ved forespørsel få se spørreskjema/intervjuguide.

Deltakelse i studiet innebærer at elevene stiller til intervju og observasjon. Andre kilder som vil bli benyttet til datainnsamling er elevjournal, tidligere kartleggingsprøver, samt andre opplysninger om deltagerne fra kilder som kontaktlærer og tospråkliglærer. Opplysninger som vil bli innhentet vil omhandle tidligere skolegang og nåværende skolegang/opplæring. Data vil bli registrert i form av feltnotater og lydopptak.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli oppbevart på minnepenn med kodelås som kun jeg har tilgang til. Det er kun veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg omtale skolen som skole, eventuelt et fiktivt navn. Eventuelt omtalte personer vil også få pseudonymer. Jeg vil ikke oppgi i hvilket område skolen befinner seg i landet eller antall deltakere i gruppen. Dersom deltakerne blir omtalt vil jeg kun oppgi opprinnelsesland dersom det finnes mange fra dette landet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. Personopplysningen og opptak vil bli slettet 15. juni 2015.

Med vennlig hilsen
Parvana Wangen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv om undersøkelsen, samtykkeerklæring til foreldrene

Til informanten

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, Hamar. Jeg har begynt på masteroppgaven i tilpasset opplæring. Studiet handler om tilpasset opplæring for tospråklige elever i norsk skole.

Jeg skal skrive om *hva som karakteriserer tospråklig opplæring, og hvordan nyankomne opplever tospråklig opplæring*. I den forbindelse ønsker jeg å observere og intervjuere ditt barn.

Formålet med masteroppgaven er å få mer kunnskap om ditt barns opplevelse av å motta tospråklig opplæring. Deltakelse i studiet innebærer at ditt barn stiller til intervju og observasjon. Andre kilder som vil bli benyttet til datainnsamling er elevjournal, tidligere kartleggingsprøver, samt andre opplysninger om barnet ditt fra kilder som kontaktlærer og tospråkliglærer.

Det er frivillig å la seg observere og intervjuere, og ditt barn har muligheten til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg omtale skolen med et fiktivt navn. Eventuelt omtalte personer vil også få pseudonymer. Jeg vil ikke oppgi i hvilket område skolen befinner seg i landet eller antall deltakere i gruppen. Dersom deltakerne blir omtalt vil jeg kun oppgi opprinnelsesland dersom det finnes mange fra dette landet. Feltnotatene og annen datamateriale slettes når jeg er ferdig med min masteroppgave, antakeligvis juni 2015. Hvis ditt barn 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 ta kontakt med min veileder, førsteamanuensis Joke Dewilde, ved Høgskolen i Hamar: Joke Dewilde, e-post: joke.dewilde@hihm.no tlf: 62517630

Med vennlig hilsen

Parvana Wangen

Parvana.wangen@hihm.no tlf.: 930 47 308

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og mitt barn er villig til å delta i denne studien.

Jeg synes det er greit at en student er i klasserommet og ser hva mitt barn jobber med. Jeg vet at hun skal skrive en masteroppgave om tospråklig opplæring, 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 mitt barn. Hun skal ikke skrive mitt barns navn i oppgaven, eller noe annet som gjør at de som leser oppgaven, kan kjenne mitt barn igjen.

Jeg forstår at vi kan si nei til å delta og trekke oss når som helst uten å si hvorfor. Studenten har fått lov av NSD, rektor, kontaktlærer og tospråkliglærer til å være i klassen.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 4: Informasjonsskriv om undersøkelsen, samtykkeerklæring til lærere

Til informanten

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. Studiet handler om tilpasset opplæring for tospråklige elever i norsk skole.

Jeg skal skrive om *hva som karakterisere tospråklig opplæring, og hvordan nyankomne opplever tospråklig opplæring?* I den forbindelse ønsker jeg å observere og intervjuer elever i din klasse.

Formålet mitt med masteroppgaven er å få mer kunnskap om elevens opplevelse av å motta tospråklig opplæring. Masteroppgaven kan muligens være med på å synliggjøre en mindre kjent side av den tospråklige opplæringen gjennom et barneperspektiv. Dette forskningsfeltet er slik jeg ser det svært interessant i forhold til politiske signaler og prioriteringer.

Deltakelse i studiet innebærer at eleven stiller til intervju og observasjon. Andre kilder som vil bli benyttet til datainnsamling er elevjournal, tidligere kartleggingsprøver, samt andre opplysninger om deltagerne fra kilder som kontaktlærer og tospråkliglærer. Det er frivillig å la seg observere og intervjuer, og eleven har muligheten til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg omtale skolen som skole, eventuelt et fiktivt navn. Eventuelt omtalte personer vil også få pseudonymer. Jeg vil ikke oppgi i hvilket område skolen befinner seg i landet eller antall deltakere i gruppen. Dersom deltakerne blir omtalt vil jeg kun oppgi opprinnelsesland dersom det finnes mange fra dette landet. Feltnotatene og annen datamateriale slettes når jeg er ferdig med min masteroppgave, antakeligvis juni 2015.

Dersom 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 ta kontakt med min veileder ved Høgskolen i Hamar: Joke Dewilde, e-post: joke.dewilde@hihm.no tlf: 62517630

Med vennlig hilsen
Parvana Wangen
Parvana.wangen@hihm.no tlf: 930 47 308

Samtykkeerklæring

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

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Vedlegg 5: 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.

Evalueringsene 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

E-post: thor.engen@hihm.no

Vedlegg 6: Brev fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlings gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 57
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 371 884

Joke Ingrid Dewilde
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41088 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41088	<i>Tilpasset opplæring for nyankomne. En kvalitativ studie av hvordan nyankomne opplever tospråklig opplæring i norsk skole.</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved Institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Joke Ingrid Dewilde
Student	Parvana Wangen

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og heiseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

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

Auditeipkontoret / Datar Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Høgskolen i teknisk- og naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. nsd@iuh.no
TRONHØI: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@iuh.no