



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar

Åse Marie Daleng

Masteroppgave

Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever
som har problemer med å lære norsk som
andrespråk?

En kvantitativ undersøkelse om områder som kan påvirke
minoritetsspråklige elevers svake skolefaglige
prestasjoner

«What characterizes minority language pupils struggling to learn Norwegian as their
second language? »

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Da jeg startet med denne masteroppgaven ante jeg ikke hvor mye arbeid det var, og heller ikke at det skulle ta så lang tid. Heldigvis fikk jeg en veileder som satte meg på riktig spor i starten og lot meg bruke den tiden jeg trengte. Tusen takk til Thor Ola Engen som veiledet meg med gode, konstruktive tilbakemeldinger. I samarbeidet med Thor Ola har jeg lært mye mer om opplæringen av minoritetsspråklige elever.

Jeg vil også takke Ratib Lekhal for god hjelp i arbeidet med statistikkprogrammet SPSS og Hege Knudsmoen som kom med gode innspill i slutfasen. Takk til alle dyktige og inspirerende forelesere på masterstudiet. En spesiell takk til Kari Nes, for at hun tar så godt vare på studentene.

I tillegg vil jeg takke mine gode, snille kolleger som har bidratt med oversettelse og korrekturlesing. Ikke minst vil jeg takke min familie og mine venner som har vært tålmodige i denne prosessen, hvor jeg til tider har forsvunnet helt inn i «master-boblen». Jeg har mye å ta igjen hjemme, både sosialt og praktisk. Utenfor ser jeg en hage som trenger litt ekstra forpleining, og det er ikke naboens.

Stange 17. juni 2015

Ase Marie Daleng

INNHold

1	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunn for problemstilling og avgrensning av oppgaven	7
1.2	Begrepsavklaring	9
1.3	Tidligere forskning på minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner	10
1.4	Oppbygging av oppgaven	16
2	TILPASSET OPPLÆRING	17
2.1	Opplæringsloven § 2-8	17
2.2	Sosiokulturelt perspektiv	19
2.2.1	Elevenes tilpasning til skolens normer	20
2.2.2	Foreldrenes dialog og involvering med skolen.....	22
3	TEORI	25
3.1	Språkmodeller	25
3.1.1	Svake former for tospråklig opplæring.....	26
3.1.2	Sterke former for tospråklig opplæring	27
3.1.3	Likheter mellom språkmodeller og særskilt norskopplæring	28
3.1.4	Hvilke modeller virker best?	29
3.2	Læringsteorier	30
3.2.1	Jim Cummins teorier	30
3.2.2	Motivasjonsteori.....	32
4	METODE	35
4.1	Kvantitativ og kvalitativ metode	35
4.2	Bakgrunn for valg av metode	36
4.3	Kvantitative spørreundersøkelser	37
4.3.1	Operasjonalisering av variabler	40
4.4	Utvalg	44
4.5	Statistiske analyser.....	45
4.5.1	Deskriptiv statistikk for en variabel.....	45
4.5.2	Deskriptiv statistikk for flere variabler.....	46
4.6	Reliabilitet og validitet	49
4.6.1	Validitet	49
4.6.2	Reliabilitet	54
4.7	Fortolkning av data	55

4.7.1	Etiske betraktninger.....	56
5	RESULTATER	58
5.1	Frekvens – elevgrupper	59
5.2	Kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige resultater	61
5.3	Kontaktlærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	64
5.4	Kontaktlærerens vurdering av elevenes tilpasning til skolens normer	66
5.5	Foreldrenes vurdering av dialog og involvering med skolen	68
5.6	Elevenes opplevelse av norskfaget	70
5.7	Elevenes opplevelse av norsklæreren.....	72
5.8	Oppsummering av resultatene	74
6	DRØFTING.....	76
6.1	Forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner.....	76
6.2	Forskjeller i elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	77
6.3	Forskjeller i elevenes tilpasning til skolens normer	78
6.4	Forskjeller i foreldrenes dialog og involvering med skolen.....	80
6.5	Forskjeller i elevenes opplevelse av norskfaget og i elevenes opplevelse av norsklæreren ..	81
7	OPPSUMMERING	84
	LITTERATUR	88
	Norsk sammendrag.....	93
	Abstract	94

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Kontaktlærerskjema

Vedlegg 2: Elevskjema

Vedlegg 3: Foreldreskjema

TABELLER:

Tabell 1: Måleinstrumenter for kontekstuelle variabler

Tabell 2: Måleinstrumenter for individuelle variabler

Tabell 3: Reliabilitetsverdier

Tabell 4: Svarprosent kontaktlærere, elever og foreldre

Tabell 5: Frekvenstabell for elevgrupper

Tabell 6: Sumskåre elevenes skolefaglige prestasjoner

Tabell 7: Sumskåre elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Tabell 8: Sumskåre sosial kompetanse- Elevenes tilpasning til skolens normer

Tabell 9: Sumskåre samarbeid med skolen- Dialog og involvering med skolen

Tabell 10: Sumskåre undervisning 4- Elevenes opplevelse av norskfaget

Tabell 11: Sumskåre undervisning 5- Elevenes opplevelse av norsklæreren

FIGURER:

Figur 1: Forskjell i standardavvik for skolefaglige prestasjoner

Figur 2: Forskjell i standardavvik for motivasjon og arbeidsinnsats

Figur 3: Forskjell i standardavvik for tilpasning til skolens normer

Figur 4: Forskjell i standardavvik for dialog og involvering med skolen

Figur 5: Forskjell i standardavvik for opplevelse av norskfaget

Figur 6: Forskjell i standardavvik for opplevelse av norsklæreren

Figur 7: Forskjell i standardavvik for alle kompetanseområdene

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensning av oppgaven

I min jobb som lærer underviser jeg i grunnleggende norsk i innføringsklasse og i særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elevgrupper. Da jeg skulle finne et problemområde for masteroppgaven, falt det naturlig å velge minoritetsspråklige elever som utgangspunkt. Først og fremst fordi jeg er opptatt av minoritetsspråklige elevers opplæring, og at jeg kan benytte mine erfaringer som støtte i arbeidet med denne oppgaven.

Forskning og resultater fra nasjonale prøver og PISA-undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever presterer lavere enn gjennomsnittet for norskspråklige elever (Bakken, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2002; Rydland, 2007). Det gjelder spesielt elever som har kort botid, men det er selvsagt også store variasjoner som avhenger av for eksempel språkgruppe, tidligere skolegang, foreldrenes utdanningsnivå og hva de har opplevd i livet. Når minoritetsspråklige elever ikke kan norsk godt nok til å følge vanlig undervisning, har de krav på tilrettelagt språktilbud som er lovfestet i Opplæringslovens § 2-8. Den særskilte språkopplæringen omfatter rett til særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I skolen har jeg ikke bare sett at det er store individuelle variasjoner innenfor elevgrupper med lik kulturell og språklig bakgrunn, men også stilt spørsmål rundt opplæringstilbudet elevene får. Med bakgrunn i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

«Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk?»

Formålet med besvarelsen er å finne ut hva som kan være med på å forklare minoritetsspråklige elevers svake skolerresultater. Jeg ønsker å finne ut om det er noen typiske trekk rundt opplæringen som kan ha betydning for skolerresultatene, og som kan gi meg selv bedre innsikt i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for disse elevene.

Jeg har valgt å bruke data fra kartleggingsundersøkelser som er gjennomført av forskere i samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda. Samarbeidsprosjektet er også knyttet til The function of special education (SPEED), som studerer innholdet og tilretteleggingen av spesialundervisningen i norsk skole. Gjennom Senter For Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), har jeg fått anledning til å bruke utdrag av data til min egen undersøkelse. Jeg har brukt en stor datafil fra mange forskjellige SePU-prosjekter og ikke bare data fra SPEED. Jeg har anvendt resultatene fra en omfattende kartlegging av en stor gruppe elever på 5., 6., 8. og 9. klassetrinn, hvor elever med og uten spesialundervisning har deltatt. Datamaterialet omfatter 95 barne- og ungdomsskoler i 12 forskjellige kommuner i Norge. I kartleggingene har det vært brukt nettbaserte spørreskjemaer, hvor elever, foreldre, kontaktlærere og andre lærere har vært informanter.

Minoritetsspråkliges svake skoleprestasjoner kan studeres gjennom flere innfallsvinkler. Jeg vil se om prestasjonsforskjellene kan skyldes opplæringstilbudet, eller om forskjellene skyldes elevenes sosiokulturelle forutsetninger. Dersom skolen tar hensyn til elevenes og foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn, så vil det ikke bare styrke samarbeidet mellom hjem og skole, men også styrke elevenes faglige prestasjoner (Engen, 2010; Rydland, 2007). Jeg vektlegger språklig og kulturell kapital, fordi elevenes motivasjon for å lære ser ut til å øke dersom verdiene og interessene de har med seg hjemmefra sammenfaller med skolens (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Engen, 1994; NOU 1995:12). Jeg bruker ikke data om foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomiske forhold, men vil se om foreldrenes dialog og involvering med skolen har betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende faktorer som jeg mener kan påvirke skoleprestasjonene:

- Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats
- Elevenes tilpasning til skolens normer
- Foreldrenes dialog og involvering med skolen
- Elevenes opplevelse av norskfaget
- Elevenes opplevelse av norsklæreren

Det er selvsagt ikke bare disse områdene som kan være med på å forklare prestasjonsforskjellene. Kartleggingsundersøkelsene tar også for seg områder jeg ikke har

berørt, som kjønn, atferdsproblemer, relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, foreldrenes utdanningsnivå, foreldrestøtte i skolearbeidet og kontakt mellom foreldrene i klassen. Jeg har heller ikke tatt hensyn til elevenes evner eller om elevene har andre vansker eller diagnoser. Elevenes opplæringstilbud er en vesentlig del av oppgaven, hvor jeg tar for meg hvordan § 2-8 i Opplæringsloven fungerer som opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Jeg har imidlertid valgt å utelate om elevene får morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk eller tospråklig fagopplæring. Grunnen til det er først og fremst at jeg ikke vil gå i dybden på språkfunksjonen, men ønsker å se litt bredere på hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk. For å svare på min problemstilling, har jeg benyttet meg av svar fra kontaktlærere, elever og foreldre og spørreskjemaene er vedlagt oppgaven.

1.2 Begrepsavklaring

Jeg bruker begrepet kartleggingsundersøkelsen i entall enkelte ganger i oppgaven, og da er opplysningene for eksempel bare gitt av elevene gjennom elevskjemaet.

I kartleggingsundersøkelsen som er gjennomført av forskningsprosjektet, har kontaktlærerne gitt opplysninger om elevenes kulturelle bakgrunn. Minoritetsspråklige elever er delt inn i to kategorier: minoritetsspråklige med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest Europa) og minoritetsspråklige med bakgrunn fra et ikke-vestlig land. I kapittel 4 vil jeg gi en nærmere presentasjon av hvordan jeg har anvendt dataene fra kartleggingsundersøkelsene.

Minoritetsspråklige elevers bakgrunn og forutsetninger varierer, noe som jeg selv også har erfart fra min jobb som lærer. Noen familier har innvandret på grunn av arbeid, mens andre har kommet som flyktninger, asylsøkere eller via familiejenforening. I enkelte tilfeller kommer barna alene som flyktninger eller asylsøkere, og mange sliter med psykososiale vansker. Minoritetsspråklige elevers skolebakgrunn vil også variere, der noen har fulgt vanlig skoleløp i hjemlandet, mens andre bare har noen få års skolegang eller ingen skolegang i det hele tatt før de kom til Norge. Det blir derfor viktig å avklare hva jeg mener med begrepet «minoritetsspråklige elever». I kartleggingsundersøkelsen blir minoritetsspråklige elever definert som «elever som har et annet morsmål enn norsk» og gir ingen opplysninger om elevenes bakgrunn, derfor velger jeg å se på hvordan begrepet brukes offentlig. I

Begrepsdefinisjoner gir Utdanningsdirektoratet (2014) følgende definisjon av minoritetsspråklige elever:

Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.

Minoritetsspråklige elever defineres derfor snevrere av utdanningsdirektoratet og omfatter barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Morsmål er det språket som benyttes hjemme i kommunikasjon med barnet, enten av begge foreldrene eller av den ene. Barnet kan derfor ha to morsmål. *Førstespråk* brukes synonymt med morsmål og *andrespråk* defineres som det språket som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I grunnopplæringen brukes begrepene minoritetsspråklige elever og elever fra språklige minoriteter om elever som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, jf. Opplæringsloven § 2-8.

Definisjonene er gitt av utdanningsdirektoratet på bakgrunn av Stortingsmelding nr. 6 (2012-2013) om integreringspolitikk, og er styrende for skolen. I oppgaven vil disse definisjonene bli lagt til grunn for minoritetsspråklige elever og deres opplæring i andrespråk. Begrepene «minoritetsspråklige elever» og «minoritets elever» blir i oppgaven brukt om hverandre, men har samme betydning. Noen ganger bruker jeg begrepet «majoritetsspråklige elever» som vil si norskspråklige elever eller elever som snakker majoritetsspråket.

1.3 Tidligere forskning på minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner

Det er gjort forskning som viser at minoritetsspråklige elever har svakere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever. Jeg vil i denne delen presentere studier og rapporter som er

gjort her til lands, og tillegg vil jeg ta for meg resultater fra noen utenlandske undersøkelser. Tidligere forskning på de skolefaglige prestasjonene vil her ses i sammenheng med andrespråklæring, elevenes bakgrunn, ulike språkmodeller, tilpasning til skolens normer og foreldrenes involvering med skolen.

Stortingsmelding nr. 39 (2001-2002) viser til studier av Bakken og Krange (1998), om at barn og unge med minoritetsbakgrunn skårer betydelig svakere enn gjennomsnittet blant norskspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2002). Minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge er overrepresentert i gruppen som skårer svakest, men det framheves at botid ikke forklarer hele prestasjonsgapet. De svake resultatene kan også skyldes sosial bakgrunn, graden av foreldrenes norskkunnskaper og skole-hjem-samarbeid. Stortingsmeldingen sier også at minoritetsspråklige elever presterer dårligere selv om de har god motivasjon og arbeidsinnsats.

I 2002 ble ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge* gjennomført. Det deltok ca. 12 000 ungdommer, hvorav omtrent 600 med utenlandske foreldre. Rapporten fra undersøkelsen handler om minoritetsspråklig ungdom i skolen og er utarbeidet av Anders Bakken ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Den inneholder en oppdatering av minoritetsspråklige elevers situasjon i ungdomsskole og videregående skole (Bakken, 2003). Resultatene viste at minoritetselvene har dårligere karakterer i norsk, engelsk og matematikk. Differensen var størst i matematikk og minst i norsk, som er overraskende med tanke på at mange minoritets elever kan ha problemer med norsk. Bakken forklarer dette med at elevene i undersøkelsen fulgte undervisning i faget *norsk som andrespråk* (NOA) og det var antakelig lettere å oppnå gode karakterer i det faget enn ved undervisning i det ordinære norskfaget. I dag kan skolen for øvrig bare gi vurdering med karakterer i det ordinære norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hva som skiller særskilt norskopplæring fra *norsk som andrespråk*, vil bli tatt opp i kap. 3.1.1. Det er et større prestasjonsgap i PISA-undersøkelsen (2000), enn i *Ung i Norge*-undersøkelsen. Minoritetsspråklige elever skårer lavere enn gjennomsnittet for majoritetsspråklige elever. Forskjellene er beregnet på en 500-poengsskala, der ett standardavvik utgjør 100 poeng, jf. kap.5.2. Hvis en elev presterer ett standardavvik bedre en gjennomsnittet, oppnår eleven 600 poeng. PISA-undersøkelsen viste en prestasjonsforskjell på 50-60 poeng mellom majoritets elever og minoritets elever, mens *Ung i Norge*-undersøkelsen viste en forskjell på 32 poeng. Prestasjonsforskjellene forklares med ulikheter i målingene og at oppgavene i PISA-

undersøkelsene er basert på skriftlige tekster, hvor eventuelle språkproblemer kan virke inn på testresultatene (Bakken, 2003).

Bakkens rapport (2003) om minoritetsspråklig ungdom i skolen, fant imidlertid ikke store forskjeller i karakterer mellom minoritetsspråklige elever som er født i Norge og de som er født i utlandet, og heller ikke mellom elever som kom til Norge før skolestart og de som kom etter skolestart (Bakken, 2003). Det er oppsiktsvekkende resultater i forhold til tidligere forskning, fordi en skulle tro at språkferdighetene ble bedre jo lengre tid elevene bor i landet. Bakken gir ingen mulige forklaringer på dette, bortsett fra at sammenligningene kunne ha vært for udetaljerte.

Noen minoritetsgrupper gjør det bedre enn andre på skolen, noe som studier både her i Norge og i utlandet kan vise til (NOU 2010:7). I NOVA-rapporten fra Bakken (2003) kom det fram at det er små forskjeller i avvik fra gjennomsnittet blant elever fra Vest-Europa, Øst-Europa, Afrika og asiatiske land bortsett fra Pakistan og Vietnam. Elever fra vestlige land lå omtrent på samme gjennomsnitt som for norske elever, og elever fra Vest-Europa og USA skårer noe bedre enn elever fra Afrika, Asia, Pakistan og Øst-Europa, men det er ikke snakk om store forskjeller. Rapporten fant ingen betydelige forskjeller mellom ungdom i Oslo og resten av landet (Bakken, 2003).

Dersom minoritetsspråklige elever skal lykkes i norsk skole, må de lære seg å lese en tekst med forståelse (Rydland, 2007). PISA-undersøkelsen fra 2000, viser at ca. 35 % av norske minoritets elever i en alder av 15 år kan lese norsk teknisk sett, men har problemer med å forstå det de leser. De får dermed ikke utnyttet lesingen til å utvikle skolefaglige ferdigheter (ibid). Fra PISA-undersøkelsen i 2006 er andelen av elever som ligger under nivå 1 i lesing for 15-åringene, størst blant elever som har innvandret. I nasjonale prøver i lesing fra perioden 2007-2009 er forskjellen mellom minoritets- og majoritets elever større på 8. trinn enn på 5. trinn (NOU, 2010:7). Forskning av Verhoeven fra 1990 viser at minoritetsspråklige elever som har tilegnet seg gode lese- og skriveferdigheter i tidlig skolealder, likevel får problemer med å forstå mer avanserte tekster på andrespråket senere i skoleløpet. De skolefaglige prestasjonene ser derimot ut til å øke, hvis elevene får forklaringer gjennom kognitive, utviklende samtaler med vekt på fortellinger (Rydland, 2007).

Thomas & Collier gjennomførte undersøkelser i amerikanske skoler på 80- og 90- tallet, der det viste seg at minoritetsspråklige elever som begynte på skolen i 8-11 års alder, var de som hadde den raskeste skolefaglige framgangen (Rydland, 2007). Elevene i denne gruppen brukte

2-5 år på å oppnå faglig prestasjoner på et gjennomsnittlig likt nivå med majoritetsspråklige elever. Elever som begynte på skolen da de var mellom 12 og 15 år, viste svakest framgang og brukte helt opp til 8 år på å komme opp på gjennomsnittet på standardiserte prøver. PISA-undersøkelser her i landet inneholder de samme tendensene. De minoritetsspråklige elevene som presterer svakest, er elever som har begynt i norsk skole etter 4. klasse (ibid).

Kunnskapene minoritets elever har med seg til skolen er mer avgjørende for deres leseforståelse senere i skoleløpet, enn det skoletilbudet de mottar (Engen, 2010). Resultater fra Thomas & Colliers forskning viser at minoritetsspråklige elevers skolerresultater på majoritetsspråket blir bedre, dersom skolen på systemnivå tar hensyn til elevenes kulturelle og språklige bakgrunn (ibid). Hvis skolen viser respekt for minoritets elevers hjemmespråk og kultur, og lar elevene få bruke førstespråket i klasserommet, vil det fremme de skolefaglige prestasjonene (Rydland, 2007). Studier som er gjort av Abu-Rabia i 1995 og Garcia i 1991, har påpekt det samme. Når elevene får ta med seg interesser og opplevelser som er knyttet til deres kulturelle bakgrunn inn i skolehverdagen, så vil det ikke bare skape et godt samarbeid mellom hjem og skole, men vil også ha positiv innvirkning på skoleprestasjonene (Rydland, 2007). Dersom elevene får lese tekster med kulturelt kjent innhold, vil det bidra til å øke både leseforståelsen og skoleprestasjonene. Minoritetsspråklige elever som ikke har bakgrunnskunnskaper om temaet i teksten, vil få problemer med leseforståelsen på andrespråket. Det kom tydelig fram når elevene fikk oppgaver som målte forståelse av innholdet i teksten. Minoritetsspråklige elever hadde større vansker med å trekke slutninger ut i fra teksten, fordi de ikke fikk ta i bruk sine bakgrunnskunnskaper og lette i stedet etter svar i teksten.

Det er gjort forskning på hvordan skolen kan tilrettelegge opplæringa for minoritetsspråklige elever, slik at det bidrar til å fremme deres skolefaglige prestasjoner. Undersøkelsene har sett på hvilke tiltak som kan settes i verk og hvilken effekt ulike opplæringsmodeller har (Rydland, 2007). Den største diskusjonen har handlet om hvorvidt tospråklige opplæringsmodeller har mer effekt enn enspråklige modeller. Noen forskere har konkludert med at tospråklige modeller ikke fremmer skoleprestasjonene, mens andre har kommet fram til at de har større effekt enn enspråklige. Thomas & Collier foretok en undersøkelse av ca. 700 000 minoritetsspråklige elever i fem skoledistrikt i USA (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004; Rydland, 2007). Hensikten var å kartlegge om det var engelsk som andrespråk eller tospråklige-modeller som ga best utslag på skoleprestasjonene. Undersøkelsen pågikk fra 1982-1996 og oppsummerte med at gode innarbeidede tospråklige

opplæringsmodeller bidro til bedre skoleresultater for elevene enn de enspråklige. Denne omfattende undersøkelsen har blitt anerkjent, men har også høstet kritikk for blant annet innsamlingsmetoden. Det har ikke vært de samme elevene som har blitt fulgt opp gjennom skoleforløpet, og det har ikke vært tatt nok hensyn til forskjeller i gruppene.

Elevenes tilpasning til skolens normer har innvirkning på skoleprestasjonene. Elever som ikke kan følge med i undervisningen vil ofte kompensere med utagerende eller mer tilbaketrukket atferd. Bakken (2003) fant ingen forskjeller i utagerende atferd, men at læringshemmende atferd er mer utbredt blant minoritetsspråklige. En stor internasjonal undersøkelse gjennomført blant annet i USA, Canada, Nederland og Norge av blant andre John W. Berry i 2006, tok for seg minoritetsspråklige ungdommers psykologiske og sosiokulturelle tilpasning. Innvandrerungdom har færre psykologiske - og atferdsproblemer enn majoritetsspråklige ungdommer, men det kom også fram at minoritetsspråklig ungdom i Norge oftere føler seg forskjellsbehandlet (Rydland, 2007). Min oppgave tar for seg minoritetsspråklige elevers tilpasning til skolens normer. I kartleggingsundersøkelsen handler tilpasning til skolens normer seg om sosiale ferdigheter, som konsentrasjon, utholdenhet i forhold til skolearbeidet og oppmerksomhet i forhold til lærere og medelever. Minoritetsspråklige elever i Norge føler seg mer utenfor og ikke har samme skoletilpasning som majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003; Rydland, 2007). Det kan være et sammenligningsgrunnlag for min egen undersøkelse.

Minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og arbeidsinnsats i forhold til skolearbeid, enn majoritetsspråklige elever. Minoritets elevene leser dessuten mer og har et større mobiliseringspress fra foreldrene (Bakken, 2003; Rydland, 2007; NOU, 2010:7). Graden av foreldrenes involvering med skolen, har betydning for elevenes tilpasning til skolesituasjonen (Bakken, 2003). Det gjelder for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. I en rapport fra 2012 om hjem-skolesamarbeid refereres det til Hatties funn fra 2009, der det er foreldrenes forventninger som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats (Helgøy & Homme, 2012). I en undersøkelse fra Storbritannia framgikk det at minoritetsspråklige foreldre ofte ikke vet hvilke samarbeidsmuligheter de har med skolen (Rydland, 2007). Skolen på sin side ser ikke hvilke ressurser foreldrene innehar. Foreldrene får dermed ikke bidra i skole-hjem-samarbeidet på god nok måte. To britiske casestudier kan vise til at forskjellene i skole-hjem- kontakt har mye å si for minoritets elevers læring og prestasjoner.

Det er forskjeller i opplevelsen av samarbeidet med skolen blant foreldre fra ulike land (Bæck & Kileng, 2005). Foreldre fra land som Tyrkia, Nord-Afrika, Midtøsten, Iran, Irak, Afghanistan, Pakistan, Vietnam, Thailand, India, Bangladesh og Sri Lanka har større negative erfaringer med skole-hjem samarbeidet enn foreldre fra områdene Øst-Europa og Afrika sør for Sahara. I en rapport fra 2005 etterlyser foreldrene mer informasjon om hva som forventes av dem for at de skal kunne bidra i elevenes skolegang (Bæck & Kileng, 2005). Rapporten viser blant annet til at kulturelle forskjeller og språkkunnskaper i majoritetsspråket, spiller en vesentlig rolle for samarbeidet. Foreldre med dårlige norskkunnskaper er redde for å si hva de mener og er ofte uenige i måten læreren utfører arbeidet sitt på. De er redde for at barna kan bli skadelidende og blir derfor passive i engasjementet til skolen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygd opp av 7 kapitler:

Kapittel 1 gir opplysninger om bakgrunn for valg av problemstilling og presentasjon av problemstillingen med utgangspunkt i kartleggingsundersøkelsene som er gjennomført av forskningsprosjektet ved Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda. Videre gir jeg en avgrensning av oppgaven, begrepsavklaringer og oversikt over en del av forskningen som tidligere er gjort på områdene jeg tar for meg i min undersøkelse.

Kapittel 2 handler om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, hvor jeg gjør rede for § 2-8 i Opplæringsloven. Kapitlet omhandler også det sosiokulturelle perspektivet på opplæringen for minoritetsspråklige elever.

Kapittel 3 tar for seg aktuell teori om språkmodeller og tospråklig opplæring. I tillegg har jeg med motivasjonsteorier.

Kapittel 4 gir en presentasjon av forskningsmetoden hvor kartleggingsundersøkelsene er rammen for min oppgave. Jeg starter med å gi en kort beskrivelse av kvantitativ og kvalitativ metode og presenterer så bakgrunn for valg av metode, kvantitative spørreundersøkelser, operasjonalisering av variabler, utvalg, statistiske analyser, reliabilitet og validitet og fortolkning av data.

Kapittel 5 består av en oversikt over funnene jeg har gjort i kartleggingsundersøkelsene. Her gir jeg først forklaringer på begreper som er brukt i tabellene, deretter en frekvensoversikt, før jeg går inn på funnene jeg har gjort på de ulike områdene. Funnene er framstilt i tabeller og diagrammer med kommentarer til. Jeg oppsummerer resultatene helt til slutt.

Kapittel 6 inneholder drøftingen av resultatene opp mot tidligere forskning og utvalgt teori. Her vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å se på forskjeller mellom elevgruppene i de utvalgte områdene. Forskjellene diskuterer jeg ut i fra forskning og teori.

Kapittel 7 oppsummerer funnene i undersøkelsen.

2 TILPASSET OPPLÆRING

I denne delen gir jeg en redegjørelse av Opplæringsloven § 2-8 som opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Deretter tar jeg for meg det sosiokulturelle perspektivet på opplæringen.

2.1 Opplæringsloven § 2-8

I kartleggingsundersøkelsen er det foreldrene som gir opplysninger om barnet får særskilt norskopplæring som opplæringstilbud. For å kunne svare på hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk, vil jeg se nærmere på hva slags opplæringstilbud elevene får.

Det er opp til kommunene og fylkeskommunene om de vil tilby et særskilt opplæringstilbud som er organisert i grupper, skoler eller klasser. Hovedregelen i Opplæringsloven § 8-2 er at eleven har rett til å tilhøre en klasse eller basisgruppe. Opplæringen skal altså i utgangspunktet gjennomføres i den ordinære klassen eller gruppen eleven tilhører. Retten til særskilt språkopplæring ble tidligere regulert i forskriftene til Opplæringsloven § 24 -1, men i 2004 kom § 2-8 som lovfestet denne retten og her står det følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har

tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Den særskilte språkopplæringen er en rett, og ikke en plikt, for den enkelte eleven og krever en individuell vurdering av den enkelte elevs behov. Den individuelle retten er knyttet til norskfaget, og det vil si at det i andre fag ikke er adgang til å organisere elevene i grupper på grunnlag av språklige ferdigheter med hjemmel i § 2-8 (NOU, 2010:7). Retten til tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever omfatter ikke bare særskilt norskopplæring. De har også rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, og om nødvendig har de rett til begge deler. Nyankomne minoritetsspråklige elever og elever med svært avgrensede norskferdigheter, har rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i en overgangsperiode. Minoritetsspråklige elever som følger den ordinære opplæringa, har også rett til særskilt språkopplæring, hvis eleven ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge vanlig undervisning.

Tilbudet om særskilt språkopplæring er frivillig og eleven og elevens foreldre eller foresatte kan altså takke nei til tilbudet. Eleven og dens foresatte må gi samtykke, før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. I veilederen *for Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever* står det at opplæringa i et særskilt opplæringstilbud kan vare i inntil to år og at vedtak kan fattes for maksimalt ett år om gangen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hva slag tilbud eleven får og hvorfor eleven bør få særskilt norskopplæring, skal beskrives i vedtaket. Vedtaket må også inneholde tilbudets varighet og klageadgang. Enkeltvedtaket gjelder også dersom eleven mottar særskilt språkopplæring i deler av opplæringen. Språket har svært stor betydning for forståelsen av lover og forskrifter. Minoritetsspråklige foreldre må beherske norsk godt for å forstå innholdet. Når foreldrene skal samtykke i enkeltvedtaket, må innholdet klargjøres for foreldrene. Innholdet må forklares ved bruk av tolk, hvis det skulle være nødvendig.

Særskilt norskopplæring er et opplæringstilbud der opplæringspråket er norsk. Målet er at minoritetsspråklige elever fortest mulig skal følge den ordinære opplæringen. Den særskilte norskopplæringa kan gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller som tilpasning innenfor den vanlige læreplanen i norsk (se også kap.3.1.1). Før det fattes enkeltvedtak, må kommunen/fylkeskommunen kartlegge elevens ferdigheter i norsk. I enkeltvedtakets beskrivelse av hvorfor eleven mottar særskilt norskopplæring, skal det

henvises til kartleggingens resultater. Kartleggingen skal også foregå underveis i opplæringen, for å vurdere om eleven kan følge den ordinære undervisningen. Det er også viktig å finne ut hvordan elevens lese- og skriveferdigheter er på morsmålet og hvordan de skolefaglige ferdighetene er ellers (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Grunnskolens informasjonssystem viser at antall elever som får særskilt språkopplæring ligger på 43 380 for skoleåret 2014/2015, som tilsvarer 7,0 % av alle elever. Av disse elevene er det 35 % som får annen særskilt språkopplæring i tillegg. Dette utgjør 15 264 elever og av disse er det 16 % som får både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, 58 % får bare tospråkligfagopplæring og 11 % bare morsmålsopplæring. 15 prosent får annen tilrettelagt opplæring på grunn av mangel på kompetanse som kan gi tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015:15).

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Jeg har valgt elevenes *tilpasning til skolens normer og foreldrenes dialog og involvering med skolen* som faktorer som kan påvirke skolefaglige prestasjoner. Minoritetsspråklige elever i Norge har større vansker med å tilpasse seg skolens normer enn majoritetsspråklige elever, og foreldrenes dialog og involvering med skolen har igjen betydning for elevenes tilpasning til skolens normer (Bakken, 2003; Rydland, 2007). Når skolen tar hensyn til elevenes og foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn, så vil det ikke bare styrke samarbeidet mellom hjem og skole, men også styrke elevenes faglige prestasjoner (Engen, 2010; Rydland, 2007). Elevenes tilpasning til skolens normer og foreldrenes dialog og involvering med skolen vil i denne oppgaven bli sett i sammenheng, fordi jeg synes det kan være interessant å se om lærernes og foreldrenes vurderinger er sammenfallende.

Det sosiokulturelle perspektivet har røtter i Vygotskys teorier og tar for seg hvordan kulturelle og språklige forutsetninger kan ha betydning for elevens læring. En grunnleggende tanke i det sosiokulturelle perspektivet er at læring er et sosialt fenomen hvor dialogen er et viktig element (Nes & Sand, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Barnet lærer ikke bare gjennom individuelle betingelser, men også i samspill med andre. Elevenes motivasjon for å lære øker hvis verdiene og interessene de har med seg hjemmefra sammenfaller med skolens (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Engen, 1994; NOU 1995:12). I tilpasningen av opplæringen må skolen derfor ta hensyn til elevenes kulturelle og språklige bakgrunn.

Jeg har valgt teorier fra Anton Höem og Pierre Bourdieu, som begge belyser betydningen av elevens sosialisering i skolen. Identitet og identitetsutvikling er sentralt hos Höem og Bourdieu. Sosialiseringa foregår i en interaksjon mellom individet og miljøet, hvor Höem bruker begrepet «identitet» og Bourdieu begrepet «habitus» (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010). Teoriene til Höem og Bourdieu vil også bli brukt som grunnlag for foreldrenes dialog og involvering med skolen.

2.2.1 Elevenes tilpasning til skolens normer

Undersøkelser fra tidligere forskning, har som nevnt vist at minoritetsspråklige elever oftere føler seg utenfor og ikke har den samme tilpasningen til skolen som majoritetsspråklige. For minoritetsspråklige elever i norsk skole kreves det en mestring av kulturelle koder, kompetanse i majoritetsspråket og kunnskap om majoritetssamfunnets adgang til like muligheter for utdanning og yrkesliv. Ifølge Anton Höem er læreforutsetningene like mye kulturelt som individuelt betinget, hvor også sosialiseringa i hjemmet, i nærmiljøet og i lokalkulturen vil være av betydning (Engen, 1994). Verdi- og interessefellesskap og verdi- og interessekonflikt er sentrale begreper i forbindelse med relasjoner mellom hjem og skole og mellom lærer og elev (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; NOU 1995:12).

Engen (1994) har utvidet forståelsen av Höems sosialiseringsmodell til å omfatte begrepet «integrerende sosialisering», hvor sosialisering fortolkes inn i et mer komplekst og moderne flerkulturelt samfunn. Höem definerer begrepet «verdi» som ettertraktet gode som kan være av kulturell eller sosial art, materiell eller immateriell art. En viktig del av begrepet er følelser vi har til for eksempel personer og steder (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010). Det vil oppstå en verdikonflikt når de verdier som eleven bringer med seg til skolen ikke representerer skolens verdier. Motsatt vil det være verdifellesskap, hvis det er samsvar mellom verdier som eleven har ned hjemmefra og de verdiene som skolen innehar.

Begrepet «interesse» knyttes til bruks- eller nytteverdien av kunnskap. Foreldre kan ha felles interesse av at barna lærer om et bestemt tema, fordi det vil være nyttig for barna i framtiden eller det åpner muligheter som de ellers ikke ville hatt. Noen ganger vil det også omfatte synet på disiplin eller moral og da kan det oppstå interessefellesskap ved siden av verdikonflikt, som gjerne fører til at barna kommer i en lærings- og motivasjonsmessig konflikt. I noen tilfeller vil skolen og hjemmet ha felles verdier (verdifellesskap), men forskjellige interesser

(interessekonflikt). Det vil for eksempel skje når den formelle sosialiseringa eller den faglige kunnskapsoverføringa ikke har vektlagt det redskapsmessige (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010). For elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, vil verdi- og interessefellesskap være det mest fordelaktige. Her vil sosialiseringa forsterke påvirkningen fra hjemmet. I motsetning til dette vil verdi- og interessekonflikt føre til at eleven fraviker påvirkningen. Sosialiseringa bygger på verdierkjennelse og for grupper som opplever verdikonflikt, vil interessefellesskapet føre til at foreldre kvier seg for å ta opp konflikten. I mange tilfeller gjelder det minoritetsforeldre som vil at barna skal lære norsk uten at de tenker over opplæringens vilkår eller virkningen av den.

Det finnes ulike sosialiseringsforløp av verdi- og interesseforbindelsene til skolen (Engen, 1994). Etter Hoëms modell er det forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering og skjermet sosialisering. Når det er snakk om forsterkende sosialisering vil det være verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Skolens innhold vil være identitetsbyggende, fordi det forsterker det verdigrunnet eleven har med seg hjemmefra. Det har også nytteverdi for eleven, når redskapsfaktorene tjener til elevens framtidige utdanningsmål.

Desosialisering henger sammen med interessefellesskap/verdikonflikt. Interessefellesskapet står her sterkere enn verdikonflikten, hvor hjemmet og eleven må undertrykke verdikonflikter til fordel for redskapsfunksjonen. Elevene må altså gi slipp på noe for å mestre nytt språk, ny kultur og nye holdninger. Dette medfører også at grunnlaget for identitetsutviklingen vil rammes.

Resosialisering har også sammenheng med verdikonflikt/interessefellesskap. Forskjellen fra desosialisering er at nye verdier og kunnskaper virker identitetsbyggende og ikke som et instrument for å oppnå noe. Det foregår en ny sosialiseringsprosess hvor nye verdier overbygger de gamle (Engen, 1994:151). Resultatet blir en forståelse og mestring av ny tilhørighet, men samtidig vil identiteten bli sårbar. Hvis skolen ikke klarer å skape en opplæringssituasjon som verken oppleves som identitetsskapende eller har en redskapsmessig funksjon, vil det oppstå en verdi- og interessekonflikt som fører til skjermet sosialisering. Da vil skolen oppleves som fremmed og uten nytte og verdi for både eleven og hjemmet.

Pierre Bourdieu hevder at alle mennesker har en «habitus» som formes gjennom oppveksten. Habitus eller den kulturelle kapitalen dannes gjennom familien, skolen eller i sosiale og kulturelle sammenhenger (Gitz-Johansen, 2006). Hvilken effekt undervisningen har for minoritets elever er et produkt av avstanden som finnes mellom den dannede habitus og den

dominerende habitus som finnes i majoritetskulturen. Den kulturelle kapitalen som er formet innenfor familien, vil danne grunnlaget for hvordan elevene forstår det som blir formidlet i klasserommet. Språket representerer kulturelle koder og er en viktig del av menneskets habitus. Den språklige kapital bestemmes ut i fra den verdien språket har i samfunnet. For minoritetsspråklige elever vil språkkunnskapene i norsk gi muligheter for mestring av språklige og kulturelle koder som det norske samfunnet består av, men samtidig må minoritetslevenes egen språklige kapital verdsettes for at eleven kan tilpasse seg skolens normer.

Minoritetsspråklige elever, sammen med majoritetsspråklige elever fra lavt utdannede hjem, har dårligere vilkår i undervisningssituasjoner som bygger på usynlig pedagogikk. Denne pedagogikken er mer tilpasset den velutdannede middelklassen (Gitz-Johansen, 2006). For mange minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn er den synlige pedagogikken mer vanlig. Skolesystemet som minoritetsspråklige foreldre er vant med fra hjemlandet, har ofte en helt annen struktur og disiplin enn det norske. Den usynlige pedagogikken kan, for mange minoritetsfamilier, skape vanskeligheter i tilpasningen til skolens normer og regler. For både minoritetsspråklige elever og deres foreldre kan den samtaleorienterte pedagogikken bli en utfordring, hvis de ikke er vant til det fra hjemmekulturen. Den elevsentrerte pedagogikken kan være problematisk for noen minoritetsfamilier, men kan også gi muligheter for at minoritetslevers perspektiver og erfaringer kan komme til syne i undervisningen. Det bringer oss over i hvordan foreldrenes dialog og involvering med skolen kan påvirke elevenes skoletilpasning og prestasjoner.

2.2.2 Foreldrenes dialog og involvering med skolen

Foreldrenes involvering med skolen har betydning for elevenes læringsutbytte og prestasjoner. Rapporten om minoritetsspråklig ungdom i skolen kom fram til at foreldrenes involvering med skolen har moderat betydning (Bakken, 2003), mens Thomas Nordahl fant at elevenes skolefaglige prestasjoner økte i perioden hvor skolene deltok i LP-prosjektet (Nordahl, 2003). Dette prosjektet er et utviklingsprosjekt som foregikk i 14 skoler fra 2003-2005, hvor ett av målene var å forbedre samarbeidet mellom hjem og skole.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem gagnar ikke bare eleven, men også foreldrene vil ha nytte av samarbeidet. Skolen og foreldrene kan samarbeide om en felles forståelse av hva

elevens faglige og sosiale behov er (Utdanningsdirektoratet, 2015). Minoritetsspråklige foreldre faller ofte utenfor i møtet med skolen og opplever oftere å ikke bli ivaretatt i samarbeidet om elevens utvikling. For at minoritetsspråklige elever lettere skal tilpasse seg skolens normer og verdier, er det viktig at foreldrene også samarbeider om felles normer. Skolen må i større grad ta hensyn til de normer og verdier som skolen formidler, slik at den fanger opp og reflekterer mangfoldet av foreldre.

Dersom skolen tillegger foreldre lite kapital, vil det skape dårligere samarbeidsmuligheter enn om skolen tillegger foreldre mye kapital (Nordahl, 2003). Det vil dreie seg om i hvilken grad skolen og lærerne anerkjenner foreldrenes kulturelle kapital. Et viktig spørsmål er om skolen har den samme respekt overfor foreldre som ikke representerer den kulturelle kapitalen som skolen selv står for (Gitz-Johansen, 2006; Nordahl, 2003). Foreldre som ikke kjenner til skolens kapital, vil ofte prøve å skjule sin uvitenhet ved ikke å involvere seg i skolen eller unngå dialog. Skolen må kjenne til og vise anerkjennelse for minoritetsspråklige foreldres kulturelle kapital, for at dialog og involvering skal oppstå. Språklige vansker og kulturelle forskjeller kan skape barrierer i samarbeidet. I dialog med minoritetsspråklige foreldre sitter læreren med den symbolske kapitalen som i følge Bourdieu består av veltalenhet, bruk av fagspråk og beherskelse av den konteksten samtalen foregår i (Nordahl, 2003). Det kan resultere i at minoritetsspråklige foreldre føler seg mer utilpass i skolens kontekst enn de ville være om de kjente mer til denne konteksten.

Makten som skolen og lærerne har, kan begrense foreldrenes deltagelse og samarbeid med skolen. Nordahl (2003) hevder at lærerne og skolen i visse situasjoner benytter seg av institusjonell makt, når foreldre ikke kommer i dialog med skolen (s. 69). Lærerne er selvsagt de rette fagpersonene, men når foreldrene opplever at de ikke blir hørt eller tatt hensyn til, så kan det føre til at foreldrene kommer i en avmaktssposisjon. Hvis skolen ikke tar hensyn til foreldrenes og elevenes kulturelle kapital, kan det oppstå verdi- og interessekonflikt med skolen og samarbeidsforholdene (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Engen, 1994).

Lærerens eget verdigrunnlag kan påvirke oppfatningen av foreldrene. I møte med foreldre har læreren visse fordommer om utdanningsnivå, yrke, sosiale posisjon og verdigrunnlag (Nordahl, 2003). Ut i fra skolen og lærerens eget verdigrunnlag vil det foregå en kategorisering av foreldre som påvirker forutsetningene for samarbeid. Dette kan også skje i møtet med minoritetsspråklige foreldre, hvor kategoriseringen av foreldrene kan skape bestemte forventninger til elevene. Konsekvensen kan bli at det ikke stilles de samme

forventninger til minoritetsspråklige elever som igjen vil påvirke deres skolefaglige prestasjoner.

3 TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg relevant teori for opplæringen av minoritetsspråklige elever. Jeg gjør rede for internasjonale språkmodeller og ser hvilke likheter det er mellom språkmodellene og særskilt norskopplæring og hvilke modeller som synes å virke best. Jeg tar også for meg Jim Cummins teorier om tospråklig opplæring og motivasjonsteorier.

3.1 Språkmodeller

Ifølge statistikk er det ca. 7 % av elevene i norsk skole som får særskilt norskopplæring og 35 % av disse igjen får annen språkopplæring i tillegg (Utdanningsdirektoratet, 2015:15). I min undersøkelse er det 4,2 % som får særskilt norskopplæring, jf. kap.2.1., men vi vet ikke om noen av disse elevene får eller har fått morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg. Undersøkelser har vist at godt innarbeidede tospråklige språkmodeller bidrar til bedre skolefaglige resultater (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004; Rydland, 2007).

Overgang til ordinær opplæring skal skje etter enkeltvedtak på grunnlag av kartlegging med foreldrenes samtykke. Hvorvidt kartleggingsverktøyene er gode nok er ikke et tema i denne oppgaven, men for tidlig overgang kan virke inn på skoler resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For å kunne beskrive hvordan særskilt norskopplæring fungerer som opplæringsmodell, blir det nødvendig å se på innhold og funksjon i utvalgte internasjonale modeller. Internasjonale studier viser at de tospråklige opplæringsmodellene gir bedre skoler resultatene enn enspråklige modeller, jf. kap.1.3.

Det er to hovedkategorier av tospråklig undervisning. Den ene kategorien betegnes som «overgangsmodeller» og den andre som «bevaringsmodeller». I opplæring av minoritetsspråklige elever skiller Colin Baker mellom: *svake former for tospråklig opplæring* og *sterke former for tospråklig opplæring* (Engen & Kulbrandstad, 2004). Språkmodellene er sentrale i spørsmålene rundt opplæringa for minoritetsspråklige elever.

3.1.1 Svake former for tospråklig opplæring

De svake formene er *overgangsmodeller*, hvor formålet er å assimilere minoritetsspråklige barn inn i majoritetskulturen. Resultatet av språkopplæringen er enspråklig på majoritetsspråket eller relativ tospråklig (Engen & Kulbrandstad, 2004). Minoritets elever som har problemer med å mestre andrespråket godt nok, kan i en overgangsperiode få tospråklig fagopplæring og /eller morsmålsopplæring. Morsmålet anvendes i kortere eller lengre perioder og kan også gradvis trappes ned, mens graden av majoritetsspråket trappes opp. Målet vil fortsatt være assimilering til majoritetskulturen og det viktigste er å lære andrespråket raskest mulig for å kunne delta i ordinær opplæring.

Språkdrukning er et eksempel på enspråklig form for opplæring av minoritetsspråklige elever (Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006). Det foregår når minoritetsspråklige elever blir plassert i en ordinær norskspråklig klasse eller gruppe og får den samme undervisningen uten særskilt tilrettelegging. Begrepet «språkdrukning» blir brukt som et bilde på at elevene blir kastet ut i et basseng med forventning om at eleven kan svømme. Som regel «drukner» mange av elevene og lærer ikke majoritetsspråket tilstrekkelig. Noen elever vil lære seg «å svømme» og klarer å lære majoritetsspråket, mens andre elever bare vil holde seg «flytende». Det er ikke bare minoritets elevens morsmål som «drukner» i majoritetsspråket, men språkdrukningen vil også påvirke eleven sosialt og følelsesmessig.

Andrespråksmodellen er en annen type opplæring av elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket (Bakken, 2007). Den går ut på at elevene for det meste følger vanlig undervisning, men får også tilbud om særskilt språkopplæring på majoritetsspråket. Andrespråksmodellen organiseres enten som integrert del av undervisningen eller i egne grupper utenfor ordinær undervisning. Målet er at elevene skal bli flinkere i majoritetsspråket. I mange år har andrespråksmodellen vært praktisert i Norge gjennom faget *norsk som andrespråk*. Elevene har fulgt en egen læreplan, men lærerne har stort sett vært enspråklige og elevene har ikke kunnet benytte morsmålet som støtte i forståelsen av ord og begreper.

Som nevnt i kapittel 1.3 eksisterer ikke faget *norsk som andrespråk* i dagens skole, men elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan altså få særskilt norskopplæring inntil de kan følge ordinær læreplan i norsk. Norsk som andrespråk var et fag fra innføringen av Mønsterplanen av 1987 og fungerte som et overgangsfag inntil minoritetsspråklige elever kunne følge vanlig norskopplæring. Ved innføringen av ny læreplan i 1997 ble norsk som andrespråk et overgangsfag hvor målet ikke lenger var tospråklig, men at elevene skulle

overføres til vanlig norskopplæring. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i 2007 opprettet Kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe som skulle vurdere helheten i det framtidige norskfaget. Som følge av det ble læreplanen erstattet med «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter», men elevene får ikke formell karakter i faget. Opplæringsloven ble endret i 2004 og det er nå i henhold til § 2-8 opp til skoleeier å bestemme om norskopplæringen skal tilpasses etter læreplanen i norsk, eller etter læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Rambøll management, 2006). Kompetansemålene i læreplanen for Grunnleggende norsk er ordnet etter tre nivåer og er utarbeidet etter europeisk rammeverk for språkopplæring (Common European Framework of Reference for Language). Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med den. Opplæringen må settes i sammenheng med læreplanen i norsk og øvrige fag og skal bidra til interkulturell forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.1.2 Sterke former for tospråklig opplæring

De sterke formene for tospråklig opplæring i Bakers typologi, er bevaringsmodeller som har funksjonell tospråklighet som mål. Opplæringen er basert på morsmål og tospråklige programmer, og hensikten er å utvikle tospråklige individer og kulturell pluralisme (Engen & Kulbrandstad, 2004). I tospråklige morsmålsbaserte programmer brukes morsmålet som et redskap for å overføre begreper og andre språkferdigheter til majoritetsspråket, men det forutsettes at begge språkene er utviklet for at denne overføringen skal bli optimal. Det er lettere å lære andrespråket når språklige ferdigheter allerede er utviklet på morsmålet og på den andre siden kan andrespråklæring bidra til analyse og syntese av språkkunnskaper i begge språk (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004).

Strukturerte språkbad er eksempel på bevaringsmodell som stammer fra de canadiske språkbad-modellene. Opprinnelig ble språkbadprogrammene innført i Montreal, som et forsøk på at engelsktalende majoritetsbarn skulle bli tospråklige og tokulturelle gjennom undervisning på fransk. Strukturerte språkbad er rettet mot minoritetsspråklige elever fra en bestemt språkgruppe og undervisningen er basert på andrespråkspedagogikk (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004). Opplæringen skal foregå på andrespråket, men elevene får hjelp av tospråklige lærere eller de har morsmålsopplæring i løpet av skoledagen.

Toveis-språkbud er et program som har vist seg å gi gode resultater i språkopplæringen. Thomas & Collier viser til denne opplæringsmodellen som den eneste modellen hvor minoritetsspråklige elever har større læringsutbytte enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004; Rydland, 2007). Her er det bruken av morsmålet som er det sentrale, men begge språkene må også verdsettes like mye, og elevenes kulturelle bakgrunn må trekkes inn i det pedagogiske arbeidet (Bakken, 2007).

Maintenance / heritage language model er en bevaringsmodell som tar sikte på å bevare og utvikle morsmålet (Baker, 2006). Elevene får den grunnleggende opplæringa på morsmålet før en tar i bruk majoritetsspråket. Morsmålet må utvikles skikkelig før problemstillinger overføres til majoritetsspråket. En viktig tanke i bevaringsmodeller er at morsmålet kan gå tapt, hvis ikke elevene får formell undervisning i språket. Språkbevaringsmodeller benyttes ofte i urbefolkningsgrupper som i opplæringen av samiske barn her i Norge (Bakken, 2007).

3.1.3 Likheter mellom språkmodeller og særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring har likheter med andrespråksmodellen, som regnes for en svak form for tospråklig opplæring, der målet er at elevene skal bli flinkere i majoritetsspråket. Hvis elevene får særskilt norskopplæring i grupper eller klasser uten morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, vil det gjerne oppleves som språkdrukning. Når elevene ikke forstår opplæringsspråket i klassen, så vil det også dreie seg om språkdrukningsmodell (Øzerk, 2006). For minoritetsspråklige elever som får morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring, vil den særskilte norskopplæringen fungere som en overgangsmodell. Selv om elevene får støtte av morsmålet i opplæringa, vil det likevel dreie seg om svak form for tospråklig opplæring. Målet er at elevene skal følge ordinær undervisning så raskt som mulig og resultatet vil bli relativ enspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Den særskilte språkopplæringa fungerer som delvis integrert tilbud, hvis den ikke er organisert i innføringsskoler eller innføringsklasser, (Utdanningsdirektoratet, 2013). Delvis integrerte tilbud har likheter med «andrespråksmodellen», når elevene får tilbud om særskilt språkundervisning i majoritetsspråket i deler av skoledagen. Ifølge Rambøll-rapporten (2013) har innføringstilbudene som tilbys i Norge likheter med «overgangsmodeller» og «andrespråksmodellen». Målet er å utvikle ferdigheter på andrespråket i løpet av 1-2 år og

integreringsstrategien er assimilering. Morsmål- og tospråklig fagopplæring brukes i en overgangsperiode før minoritetsspråklige elever overføres til den ordinære opplæringen.

En svakhet med delvis integrerte tilbud, er at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tilbys kun dersom det er lærerressurser tilgjengelig. Kommunene prøver å ta i bruk tospråklige lærere, men det er ofte en utfordring i utvalgte språk. Morsmålsopplæring ble tilbudt i omtrent halvparten av kommunene som ble kartlagt og ofte ble det bare gitt i enkelte språk og til enkelte elever. Tospråklig fagopplæring ble tilbudt i over halvparten av kommunene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Sammenligningene jeg har foretatt konkluderer ikke med hvilken opplæringsmodell særskilt norskopplæring vil falle inn under, men er ment som en pekepinn på hvilke forutsetninger som er lagt til rette for særskilt norskopplæring som språktilbud for minoritetsspråklige elever i norsk skole.

3.1.4 Hvilke modeller virker best?

Virkingen av de ulike språkmodellene har vært omdiskutert. I forskningen som foreligger på feltet, har det vært vanskelig å konkludere med hvilke modeller som gir størst effekt på minoritetsspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Det ser ut til at de canadiske språkbadene, toveis språkbad og bevaringsmodeller, som også er omtalt i kapittel 1.3, gir de beste resultatene. Det har også vist seg at overgangsmodeller, der elevene får bruke morsmålet over lengre tid, fungerer bedre enn de med kort varighet (Engen & Kulbrandstad, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2013). Jo lengre tid elevene får benytte morsmålet, desto større er mulighetene for at de skal utvikle tospråklighet og oppnå de samme resultater som jevnaldrende majoritetsspråklige elever (Engen & Kulbrandstad, 2004). Tilgangen til morsmålsressurser i språkopplæringen og faglærernes kompetanse i andrespråkspedagogikk, vektlegges også.

3.2 Læringsteorier

3.2.1 Jim Cummins teorier

Jeg har tidligere beskrevet særskilt norskopplæring som en rettighet minoritetsspråklige med svake norskkunnskaper har og sett opplæringstilbudet i sammenheng med internasjonale språkmodeller og det sosiokulturelle perspektivet. I forskningen på området har de kognitive fordelene ved tospråklighet vært diskutert, men flertallet av forskere i dag er enige om at tospråklighet virker positivt på mange kognitive funksjoner (Engen & Kulbrandstad, 2004; Bakken, 2007).

Jim Cummins er en canadisk forsker som har hatt stor innflytelse på fagområdet og regnes som en av de viktigste forkjempere for tospråklig opplæring. Han har gjennom sitt forskningsarbeid utarbeidet teoretiske rammer for minoritetsspråkliges skoleprestasjoner, tospråklighet og kognitiv utvikling. Cummins teorier vil her bli brukt for å belyse samspillet mellom språk og tenkning og fordelene med tospråklig opplæring.

I forbindelse med tospråklighet og læreforutsetninger la Cummins fram en modell som beskriver tospråklighet som et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under. Modellen kalles ”Common Underlying Proficiency Model” (CUP) eller isfjellteorien (Engen & Kulbrandstad, 2004).

De to toppene er de to ulike språkene, og under finnes den felles basisen som er underliggende kognitive mekanismer som styrer tankene. Når en elev kan to språk, er begge språkene en del av samme tankekilde. Det språket eleven bruker i klasserommet, må være så godt utviklet at det kan nyttes til de faglige utfordringene som undervisningen krever. CUP-teorien ble støttet av en såkalt toterskelteori som går ut på å se tospråklighet og kognisjon i forbindelse med en øvre og en nedre terskel. Denne modellen kan være med på å forklare hvorfor noen minoritetsspråklige elever har problemer med å klare seg faglig. På det laveste nivået finner vi de elevene som ikke har tilstrekkelig kompetanse i begge språk, og på øvre nivå befinner de elevene seg som har aldersadekvat kompetanse på begge språk. På mellomnivå finner vi de elevene som har aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk. Mange minoritetsspråklige elever vil dessverre havne under nedre terskel og mislykkes dermed i skolefagene.

Cummins delte den tospråklige kompetansen i to nivåer, overflatekompetanse ”Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) og underliggende kognitiv kompetanse ”Cognitive/Academic Language Proficiency” (CALP). På overflaten har vi uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter, mens under vannflaten har vi de dypere ferdigheter som danner mening. Teorien gir en bedre forståelse av hvorfor mange minoritetsspråklige elever som har tilegnet seg god norsk dagligtale (BICS) ikke klarer å oppnå skolefaglige ferdigheter. Elevene kan bli overvurdert av lærere ut i fra deres språklige ferdigheter, noe som kan føre til at deres manglende begrepsforståelse blir oversett. Lærerne kan også undervurdere elevene når de svake kommunikative språkferdigheter fører til at god faglig oversikt ikke kommer til uttrykk (Engen & Kulbrandstad, 2004; Bakken, 2007).

Når et lærestoff skal presenteres for elevene må lærere blant annet vurdere elevenes forkunnskaper, språkbeherskelse og tidligere kulturelle og utdanningsmessige erfaringer. Cummins firefelttdiagram viser hvordan BICS og CALP hver for seg og sammen påvirker vanskegraden av de oppgavene som legges fram i faget (Engen & Kulbrandstad, 2004). Diagrammet er delt inn i fire kvadranter, der hver kvadrant representerer ulike måter å tilnærme seg de faglige oppgavene. Ytterpunktene består av første kvadrant hvor vi finner den kontekstavhengige og enkle instruksjonen, og fjerde kvadrant hvor vi har den kontekstuavhengige og kognitivt krevende instruksjonen.

Firefelttdiagrammet viser også vanskegraden av oppgaver som finnes i kvadrantene (ibid). Kontekstavhengige og kognitivt enkle oppgaver kan bestå av muntlige instruksjoner med visuell støtte. Oppgaver som er kontekstavhengige og kognitivt krevende oppgaver utvikler abstrakt fagrelatert ordforråd, som å lese og forstå enkle fagtekster. Kontekstuavhengige og kognitivt enkle oppgaver er ofte tekster med kjent innhold, som personlige brev og notater. De kontekstuavhengige og kognitivt krevende oppgavene omfatter for eksempel å lese og forstå komplekse fagtekster eller løse matematiske problemer uten illustrasjoner. Ut i fra dette kan læreren velge den undervisningsstrategien som best tar hensyn til elevenes forutsetninger. Minoritetsspråklige elever har ofte mye dårligere ordforråd på majoritetsspråket enn majoritets elever og har det Cummins kaller for grunnleggende kommunikasjonskompetanse (Engen, 2007).

Cummins teorier utdyper mange aspekter om språk og kunnskap, men modellen tar for eksempel ikke stilling til at det kan bli vanskelig å oppnå kontekststøtte i enhver oppgave ut fra elevenes individuelle og kulturelle bakgrunn. Modellen kan imidlertid være et redskap til å

planlegge undervisningen ut fra elevenes språkferdigheter og hjelpe læreren til å velge passende undervisningsstrategi (Engen & Kulbrandstad, 2004).

De teoriene Cummins legger til grunn for andrespråklæring har empirisk støtte, men mange har også kritisert hans syn. Engen & Kulbrandstad (2004) tar for seg en del av kritikken som har kommet fram. Noe av kritikken går på at forbindelsen mellom tospråklighet og opplæring, vil også avhenge av momenter som barnas sosiokulturelle bakgrunn og motivasjon.

Kontekststøtte i oppgavesituasjoner vil kreve at lærerne kan leve seg inn i barnets egen kulturelle bakgrunn, og denne forståelsen vil variere fra lærer til lærer. Teoriene tar heller ikke hensyn til elevenes individuelle læringsstrategier.

3.2.2 Motivasjonsteori

I kartleggingsundersøkelsen er motivasjon og arbeidsinnsats et kompetanseområde som er vurdert av kontaktlærerne. Skolefaglige prestasjoner dreier seg i stor grad om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og derfor har jeg valgt denne faktoren i min undersøkelse. Stortingsmelding nr.39 (2001-2002) forteller at minoritetsspråklige elever har svakere skoleprestasjoner til tross for at de har høyere motivasjon og arbeidsinnsats (Kunnskapsdepartementet, 2002).

Motivasjon blir sett på som en situasjonsbestemt tilstand, der elevenes læringsmiljø og tilrettelegging av opplæringen spiller en sentral rolle for deres prestasjoner (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er mange teorier om motivasjon, men betydningen av selvoppfatning og motivasjon er utdypet i flere teorier. Motivasjon knyttes ofte til drivkraft og utholdenhet for de oppgavene en står overfor. Hva elevene er motiverte for, handler gjerne om mål og verdier. Minoritetsspråklige elever har, som tidligere nevnt, et større forventnings- og mobiliseringspress hjemmefra. Hoëm knytter begrepet «interesse» til nytteverdien av kunnskap. Foreldrene har stor interesse for at barna skal lære, fordi de ser at det kan gi muligheter som vil være nyttig for barna i framtiden, og som de kanskje ikke ville hatt i deres opprinnelige hjemland (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010).

Innsatsen bør belønnes framfor resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom resultatet belønnes, så kan det føre til at det er selve resultatet som teller og ikke hvordan eleven har oppnådd det. I de tilfellene hvor lærere belønner innsatsen, så er det viktig at elevene får arbeide med tilpassede oppgaver og kan få hjelp til å velge framgangsmåter som fører til et

godt resultat (ibid). Når minoritetsspråklige elever viser stor arbeidsinnsats og motivasjon, bør de belønnes for det. Men hvor lenge kan motivasjonen opprettholdes så lenge prestasjonene er så dårlige i forhold til gjennomsnittet for norskspråklige?

Det er mange teorier som kan være aktuelle når det gjelder motivasjon og opprettholdelsen av den. Innen humanistisk psykologi er Maslow en kjent og sentral teoretiker. Han framhever visse grunnleggende behov vi mennesker trenger å få tilfredsstilt. Nederst i Maslows hierarki finner vi fysiologiske behov, deretter følger trygghet, tilhørighet, selvverd, intellektuelle behov, estetiske behov og øverst finner vi selvaktualisering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De såkalte vekstmotivene er menneskets behov for kunnskap og forståelse og behovet for å utvikle sine muligheter. Når andre behov er dekket vil mennesket søke etter å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Hvis minoritetsspråklige elever ikke klarer å tilpasse seg skolens normer og krav kan det føre til økt motivasjon for å unngå nederlag, eller det motsatte, at de etter hvert mister motivasjonen fordi de ikke får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Når elevene får tilpasset opplæringa etter deres forutsetninger og får realistiske utfordringer, vil det ha betydning for deres indre motivasjon og selvbestemmelse.

Det er vanlig at normer og verdier barn har med seg hjemmefra blir internalisert hos barnet og fører til at barnet handler ut i fra disse verdiene (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Har barnet internalisert god arbeidsmoral, så vil det ikke være nødvendig for læreren å skape en indre motivasjon. Barnet kan jobbe med oppgaver selv om ikke oppgavene er interessante eller gir kompetanse for læring. Elevene utfører da oppgavene av ren plikt i forhold til det som forventes av dem (ibid). Elever som ikke oppnår følelsen av å lykkes skolefaglig eller utfører oppgaver av ren plikt, vil ha behov for å få bekreftelse for sin arbeidsinnsats og få følelsen av å bli verdsatt av det sosiale miljøet. Det å bli sett av læreren er både mestrings- og prestasjonsmotiverende for alle elever (Nordahl, 2010).

Når elevenes opplever faglige mestring vil motivasjonen fremmes, men når mestringen uteblir vil motivasjonen hemmes (Nordahl, 2010). Et viktig spørsmål er hvilke konsekvenser de svake skoleprestasjonene hos minoritetsspråklige elever har over tid. Det knytter jeg til Banduras forventninger om mestring («self-efficacy») (ibid). Arbeidsinnsatsen vil minke hos elever som tviler på sin egen kompetanse, men den vil bli større hos elever som har forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Minoritetsspråklige elever ser ut til å ha forventninger om å mestre og har større mot til å gå løs på utfordringer. Forskning viser at de har større utholdenhet og bruker mye tid på skolearbeid, uten at det nødvendigvis gir så

store utslag i resultatene (Bakken, 2003; KD, 2002; NOU, 2010:7; Rydland, 2007). Ifølge Bandura skal mestringsforventningen ha betydning for læringsutbyttet, noe som ikke stemmer med virkeligheten for minoritetsspråklige elever som har høy motivasjon, men svake resultater. Over lang tid kan konsekvensen bli at eleven opplever liten tiltro til egen kompetanse og vil til slutt gi opp. Elevens selvoppfatning og selvverd trues og eleven kan tro at de svake skoleprestasjonene skyldes dårlige evner. Skolens normer vil miste sin verdi og eleven kan i verste fall lete etter andre referansegrupper (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4 METODE

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesign og metode for min undersøkelse. Jeg gjør først rede for kvantitativ og kvalitativ metode og begrunner mitt valg av metode. Deretter tar jeg for meg kvantitative spørreundersøkelser, operasjonalisering av variabler, utvalget og beskrivelse av statistiske analyser som er brukt. Videre drøfter jeg undersøkelsens validitet og reliabilitet og fortolkning av data.

4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

En forsker i et forskningsprosjekt utfører en vitenskapelig aktivitet, hvor metodene skal sikre en gyldig og pålitelig kunnskap som kan etterprøves. I samfunnsvitenskapen undersøker man for eksempel ulike sosiale fenomener som klasser eller grupper av mennesker og utvikler teorier om hvorfor de oppfører seg på bestemte måter (Gilje og Grimen, 1995).

Både kvantitativ og kvalitativ metode har et felles formål som tar sikte på å søke en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i. Det er imidlertid en grunnleggende forskjell i tilnæringsmåtene. Innenfor samfunnsvitenskapen bygger kvantitativ metode på et ideal om den forutsetningsfrie og objektive vitenskapen (Holme & Solvang, 1996). I kvantitativ forskning ønsker en å vise utbredelse og tallfeste informasjonen, mens en i kvalitativ forskning ønsker et dypere innblikk i fenomenene. I kvalitative metoder er forskerens forståelse eller fortolkning av informasjonen det sentrale. Det kan være fortolkning av informasjon som ikke kan eller bør tallfestes, som fortolkning av meninger, erfaringer, motiver og sosiale prosesser. Datainnsamlingen i kvalitative metoder kan blant annet foregå gjennom observasjon, intervju, videoopptak, casestudie eller dokumentanalyse.

Selv om kvantitative metoder har prosedyrer fra naturvitenskapelige metoder, tar også den sikte på å undersøke menneskelige fenomener. I kvantitative metoder bruker man gjerne spørreskjema som datainnsamling, hvor spørsmål og svar har en fast struktur. Metoden baserer seg på en distanse mellom forsker og informant, men forskeren har likevel påvirkningskraft gjennom måten spørsmålene blir stilt og hvilke svaralternativer informanten må forholde seg til (Holme & Solvang, 1996). Forskeren er et menneske og kan ikke være helt verdinøytral. Forutsetningene avhenger av forskerens utdanningsbaserte før-forståelse og visse sosialbaserte før-dommer.

4.2 Bakgrunn for valg av metode

I min studie har jeg valgt en kvantitativ tilnærming og har valgt ut data fra kartleggingsundersøkelsene som ble gjennomført av høyskolen i Hedmark og Volda i 2012 og 2013. Jeg har særlig benyttet meg av datamaterialet til å utforske hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med norsk som andrespråk. Det kunne selvsagt vært mulig å ta i bruk flermetodisk design (Munthe, 2005) for å gå mer i dybden av elevenes opplevelse av opplæringen og for å se om det er sammenheng mellom funnene. Når ulike metoder fører til samme resultat, vil gyldigheten styrkes. Sterke og svake sider ved metodene kan veies opp mot hverandre og gi en mer allsidig belysning (Holme & Solvang, 1996). Kartleggingsundersøkelsene blir fremstilt statistisk, og gjennom bruk av mixed methods kunne jeg ha fått fram et mer nyansert bilde av resultatene. På utdanningsfelter vil mixed methods være en aktuell metode, fordi det viser både bredde og dybde i temaene som er gjenstand for forskningen. Ved bruk av mixed methods, hvor en for eksempel benytter spørreundersøkelse i forkant for å gi en mer upåvirket og nøytral innfallsvinkel, kan det kvalitative intervjuet brukes i tillegg for å utdype forståelsen og oppfattelsen av de ulike typene av tilbakemeldinger (Kvale og Brinkmann, 2009).

Min undersøkelse dreier seg om minoritetsspråklige elever, hvor elever som får særskilt norskopplæring er en undergruppe av minoritetsspråklige elever. Jeg ønsker å undersøke hva som karakteriserer disse elevene, og da vil kartleggingsundersøkelsene gi muligheter for å jobbe med et bredest mulig utvalg. I etterkant av denne undersøkelsen vil det kanskje være mulig for andre å gå dypere inn i enkelte av funnene gjennom bruk av kvalitative metoder, selv om det ikke lenger vil gjelde de samme elevene.

Det kvantitative datamaterialet fra undersøkelsene består av et rikt materiale på mange områder. Jeg har valgt å ta ut materialet som berører minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner som et utgangspunkt for karakteristikkene i min problemstilling. Hensikten er å finne relevant kunnskap om minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk og da er det en fordel å undersøke om det finnes spørreskjema som andre har utarbeidet (Johannessen, 2010). Å ta i bruk allerede innsamlet materiale har også andre fordeler, en omfattende spørreundersøkelse er både tid- og ressurskrevende og man sparer feltet for belastning. Et viktig moment er hvorvidt spørsmålene som blir stilt i spørreundersøkelsen, er sammenfallende med formålet i min egen undersøkelse. Dataene bør ha en viss kvalitet og en forsker må ha god kunnskap om de ulike leddene i prosessen (Holme

& Solvang, 1996). En tilfeldig og usystematisk innsamling, vil være med på å svekke tiltroen til forskningsarbeidet. Derfor har jeg tatt i bruk det allerede innsamlede materialet.

4.3 Kvantitative spørreundersøkelser

Survey-forskning er en samlebetegnelse på kvantitativ forskningsdesign hvor en benytter seg av strukturerte spørreskjemaer (Fugleseth & Skogen, 2006). Survey er et sentralt forskningsverktøy som tar sikte på å kartlegge ulike tema og virksomheter. Innhenting av data foregår ved observasjon av informanter eller ved å få svar fra informanter. Det stilles krav om systematisk og strukturert utspørring av et relativt stort omfang av personer, som skal gi et godt sammenligningsgrunnlag av svarene (Mordal, 2000).

I kartleggingsundersøkelsene har det vært brukt strukturerte, nettbaserte spørreskjemaer for utfylling av elever, kontaktlærere, lærere og foreldre. Spørreskjemaene er elektronisk tilrettelagt av firmaet Conexus og skolene har vært ansvarlige for gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg har fått tilgang til datafiler gjennom de strukturerte spørreskjemaene.

Hvem vi skal spørre og hvordan spørsmålene stilles, er to viktige komponenter i en spørreundersøkelse (Haraldsen, 1999). For å få fram den informasjonen en ønsker, stilles det krav til utformingen av spørsmålene. I kartleggingsundersøkelsene er det stilt standardiserte spørsmål i samme rekkefølge for informantene. Det gjør det lettere å se på likheter og variasjoner i svarene, og det gir også muligheter for å utarbeide statistikk. Dataene kan ikke uten videre regnes som valide og pålitelige, fordi spørsmålene kan tolkes på forskjellige måter av informantene. Det vil gjelde uansett hvilke metoder man benytter. Jeg har foretatt reliabilitetsanalyse (se kap.4.5) som viser tilfredsstillende verdier for spørsmål som er knyttet til elevenes skolefaglige prestasjoner, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer og foreldrenes dialog og involvering med skolen. Når det gjelder elevenes opplevelse av norskfaget og norsklæreren er derimot verdiene lave, noe som kan tyde på at spørsmålene inneholder målefeil.

Jeg har hentet ut spørsmål fra spørreskjemaene som er mest relevant for min problemstilling. Minoritetsspråklige elever og elever med særskilt norskopplæring er med som variabler i undersøkelsen og gjør det mulig å finne sammenhenger mellom fenomener og forskjeller mellom de ulike gruppene. En sammenligning av data fra tidligere undersøkelser som er gjort i forbindelse med minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner, vil styrke validiteten.

Kartleggingsundersøkelsene vil derfor kunne være et bidrag til å bekrefte likheter og forskjeller mellom elevgrupper eller eventuelt til å oppdage andre variasjoner.

Kartleggingsundersøkelsene er gjennomført ved bruk av nettbaserte spørreskjema, men jeg har ikke selv vært med på å utarbeide spørsmålene i spørreskjemaene og må derfor forholde meg til det foreliggende materiale. Det vil stille visse krav til meg, som å finne informasjon som kan gi svar på spørsmål i min egen undersøkelse, og at jeg sørger for å håndtere informasjonen på en måte som vil sikre undersøkelsens validitet og reliabilitet. Jeg forplikter meg også til å være kritisk til metoden, ved at jeg stiller spørsmål om den gir svar på problemstillingen min og om funnene er pålitelige og gyldige, noe jeg har prøvd å sikre ved hjelp av reliabilitetsanalysen. Samtidig må jeg vise respekt og ydmykhet overfor de som har utarbeidet undersøkelsen og ikke minst informantene.

Når jeg har valgt å bruke kartleggingsundersøkelsene, er det viktig å være oppmerksom på eventuelle feilkilder. De kan ha noe med utvelging av respondenter, spørreskjemaet, innsamlingsopplegget eller databehandlingen (Fugleseth & Skogen, 2006), noe som jeg vil drøfte i kapittel 4.6. som omhandler dataenes pålitelighet og undersøkelsens relevans for problemstillingen.

Fordelen med å benytte seg av spørreskjema, er at det er lite ressurskrevende og det egner seg godt for store utvalg med geografisk spredning. Det skal dessuten gi muligheter for absolutt anonymitet (Fugleseth & Skogen, 2006:50). Respondentene kan svare når det passer dem og når de føler seg mest motivert. En bør være oppmerksom på at temaet ikke alltid fenger interesse, og at lav motivasjon vil gi lav svarprosent. I survey-forskning forekommer det ofte frafall og det er svært sjelden at utvalgsundersøkelser oppnår svarprosent på 80-90 %, som anses som en høy svarprosent (Johannessen, 2010). I kartleggingsundersøkelsene er imidlertid svarprosenten meget høy, noe jeg tar opp senere i forbindelse med statistisk validitet i kapittel 4.6.1.

I kartleggingsundersøkelsene søkes det etter svar på ulike typer spørsmål. Det dreier seg om faktaspørsmål som kjønn, klassetrinn, morsmål og utdanning. Noen av faktaspørsmålene er lette å svare på, mens andre kan være mer problematiske. Det kan i enkelte tilfeller være vanskelig for foreldre å svare på om barnet mottar særskilt norskopplæring, hvis de er usikre på hva begrepet «særskilt norskopplæring» faktisk innebærer. Som nevnt i kap. 2 om § 2-8 i Opplæringsloven, er det viktig at foreldrene forstår innholdet i forskrifter, for eksempel når de

skal skrive under enkeltvedtaket. Det samme gjelder når foreldrene skal svare på spørsmål om samarbeid med skolen og om barnets opplæring.

Enkelte av spørsmålene har svaralternativene *ja*, *nei* og *vet ikke*, som når foreldrene skal svare på om barnet får særskilt norskopplæring. Å gi respondenter mulighet til å svare *vet ikke*, har vært omdiskutert (Johannessen, 2010). I noen tilfeller anbefales det å benytte dette svaralternativet der det er sannsynlig at respondentene ikke er i stand til å svare på spørsmålet. Hvis foreldrene i kartleggingsundersøkelsen ikke forstår hva særskilt norskopplæring betyr, så kan det være en grunn for at noen svarer *vet ikke*. Får respondenter mulighet til å svare *vet ikke*, kan det også gi forskeren informasjon om hvorfor det ikke er svart på de opprinnelige svaralternativene. Det er mulig at noen foreldre i undersøkelsene faktisk ikke vet om barnet får særskilt norskopplæring og da er det naturlig å svare *vet ikke* på spørsmålet. Hvis man utelukker *vet ikke* som svaralternativ, kan det hende at man ikke får vite hvorfor spørsmål ikke ble besvart. Det kan også oppstå feilkilder, dersom respondentene krysser av for svaralternativ som ikke passer.

I kartleggingsundersøkelsen stilles det også spørsmål om holdninger og motiver. Elevene skal si noe om hva de synes om skolen, hvordan de er på skolen og hva de mener om fag og undervisning. Dette er spørsmål som det ikke kan gis objektive svar på, og målingene kan bli vanskelig å håndtere, tolke og analysere (Fugleseth & Skogen, 2006). Spørsmål som er verdiladet og skal måle holdninger og motiver, er ofte sammensatte og vil derfor kreve mer enn bare ett spørsmål (Johannessen, 2010). Hvor mange spørsmål som bør stilles, vil jeg komme tilbake til i kap.4.6.

Ofte vil spørsmålene på en eller annen måte være ledende. Det avhenger av hvordan spørsmålene blir stilt og hvilken sammenheng spørsmålene har i spørreskjemaet (Holme & Solvang, 1996). Svaralternativene vil påvirke svarene som blir gitt, og oppbyggingen av spørreskjemaet bør derfor samsvare med de teoretiske forutsetningene og problemstillingen i forskningsarbeidet. Elevene vil ha ulik virkelighetsforståelse og med tanke på minoritetsspråklige elever, vil formuleringen av spørsmålene være avhengig av om de gir den samme mening og de samme assosiasjoner som for de andre elevene. I spørreundersøkelser som omfatter minoritetsspråklige elever, vil det være ekstra viktig å stille krav til skjemaegenskaper som språkbruk og spørsmålsinnhold.

4.3.1 Operasjonalisering av variabler

Operasjonalisering av variabler er å gjøre generelle fenomener konkrete for at de skal kunne måles eller klassifiseres. En variabel må ha minimum to verdier for å kalles en variabel. Hva som er variabler og hva som er verdier avhenger av måten fenomenene operasjonaliseres på, men i et spørreskjema vil ofte spørsmålene være variabler og svarene være verdiene (Johannessen, 2010).

Operasjonalisering av variabler er påkrevd i kvantitative undersøkelser og er allerede foretatt av forskerne som har utviklet de ulike spørreskjemaene. Det kan være en fordel å bruke variabler som er utprøvd av erfarne forskere, fordi det vil bidra til en kvalitetssikring og gi muligheter for sammenligning med tidligere forskning på området. Mange av måleinstrumentene er brukt i tidligere undersøkelser som Thomas Nordahl har gjennomført, og spørsmålene er utviklet etter kontekstuelle og individuelle forhold. Skolens kontekst er også tidligere analysert ut fra forholdene: undervisning, skolens ledelse og klima, relasjoner mellom elev og lærer, relasjoner mellom elevene, syn på skolen og samarbeid mellom hjem og skole (Nordahl, 2005:68). Det er ulike variabler som kan påvirke skolefaglige prestasjoner, men jeg har valgt ut disse: motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolens normer, opplevelse av norskfaget, opplevelse av norsklæreren og dialog og involvering med skolen. De *kontekstuelle variablene* vil i min undersøkelse være opplevelse av norskfaget og norsklæreren, som handler om undervisningen og er elevvurdert. Dialog og involvering med skolen er også kontekstuelle variabler som omhandler relasjoner og syn på skolen, og er foreldrevurdert.

Tabell 1 viser oversikt over måleinstrumenter for kontekstuelle variabler:

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold	Elevskjema "Undervisning og fag" <i>Opplevelse av norskfaget</i>	Elever	Nordahl, 2005
Undervisningens innhold	Elevskjema "Undervisning og fag" <i>Opplevelse av norsklærer</i>	Elever	Nordahl, 2005
Samarbeid mellom hjem og skole	Foreldreskjema "Informasjon om og samarbeid med skolen" <i>Dialog og involvering med skolen</i>	Foreldre	Nordahl, 2005

Tabell 1: Måleinstrumenter for kontekstuelle variabler

Opplevelse av norskfaget

Området handler om elevenes opplevelse av norskfaget, og det er gitt sju utsagn som elevene skal vurdere. Utsagnene dreier seg om de liker visse elementer i norskfaget og om hvordan de arbeider med faget (spørsmål 11-16 og 18). Vurderingene gjøres ut fra fem svaralternativer: ja, alltid=5, ofte=4, av og til =3, sjelden =2 og nei, aldri =1. Minoritetsspråklige elevers opplevelse av norskfaget vil være relevant for deres motivasjon og prestasjoner, og for hvordan tilrettelegging av opplæringa kan bidra til å fremme skolefaglige prestasjoner. Forskning viser at visse opplæringsmodeller gir bedre utslag på skoleprestasjonene enn andre, jfr. kap.1.3 og 3.1.

Opplevelse av norsklæreren

Området er knyttet til elevenes opplevelse av norskfaget. Elevene skal vurdere om norsklæreren forklarer vanskelige ord, hvordan de kan lese en tekst for å forstå innholdet bedre og om de får ros for arbeidet de gjør (spørsmål 19-23). Vurderingen skal gjøres etter de samme svaralternativene som er gitt for opplevelse av norskfaget. Dette området vil si noe om hvordan minoritetsspråklige elever opplever at undervisningen er lagt til rette, slik at de forstår innholdet i det de leser. PISA-undersøkelsen fra 2000 forteller at minoritetsspråklige elever i Norge har problemer med å forstå det de leser og spesielt tekster som er mer krevende (Rydland, 2007). Hvordan læreren underviser vil være av betydning for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og vil være en faktor som kan påvirke skolefaglige prestasjoner. Skoleresultatene ser ut til å øke, hvis læreren forklarer og vektlegger kognitivt utviklende samtaler og innholdsforklaringer (ibid).

Foreldrenes vurdering av dialog og involvering med skolen

Dette temaet er en del av foreldrenes vurdering av informasjon om skolen, og deres samarbeid med skolen. Utsagnene tar for seg om foreldrene er enig i de normene som eksisterer i skolen og om foreldrene har noen innflytelse på disse (spørsmål 5,6, 11-14, 18, 22 og 23). Foreldrene vurderer dette etter fire svaralternativer: stemmer godt=4, stemmer ganske godt=3, stemmer ganske dårlig =2 og stemmer svært dårlig =1. Temaet har forbindelse med elevenes tilpasning

til skolens normer og vil derfor være aktuelt å ha med i undersøkelsen min. Foreldrenes involvering har betydning for elevenes tilpasning i skolen (Bakken, 2003; Nordahl, 2003).

De *individuelle variablene* er tidligere analysert ut fra elevenes atferd i skolen, elevenes sosiale kompetanse og elevenes skolefaglige kompetanse (Nordahl, 2005).

I denne oppgaven handler individvariablene om skolefaglig kompetanse som er elevenes skolefaglige prestasjoner og elevens motivasjon og arbeidsinnsats, som begge er vurdert av kontaktlærer. Tilpasning til skolens normer tilhører også individvariablene som er vurdert av kontaktlæreren. Tabell 2 viser måleinstrumenter for de individuelle variablene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglige prestasjoner	Kontaktlærer-skjema <i>"Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, engelsk og matematikk"</i>	Kontaktlærer	Nordahl, 2005
Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærer-skjema <i>"Motivasjon og arbeidsinnsats"</i>	Kontaktlærer	Nordahl, 2005
Sosial kompetanse	Kontaktlærer-skjema <i>"Sosiale ferdigheter"</i> <i>Tilpasning til skolens normer</i>	Kontaktlærer	Nordahl, 2005

Tabell 2: Måleinstrumenter for individuelle variabler

Skolefaglige prestasjoner

I kontaktlærerens opplysninger om eleven ligger variabelen elevens skolefaglige prestasjoner. Elevenes skolefaglige prestasjoner vurderes etter deres kompetanse i norsk, matematikk og engelsk (spørsmål 1-3). Kontaktlærerne vurderer elevenes kompetanse på en skala fra 1-6, der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse. De tre fagene er skriftlige fag som elevene kan komme opp i en avsluttende eksamen i grunnskolen. Denne faktoren er med i undersøkelsen, fordi den forteller hvordan minoritetsspråklige elevers prestasjoner er sammenlignet med norskspråklige. I tidligere undersøkelser framkommer det at

minoritetsspråklige elever skårer dårligere enn gjennomsnittet for majoritetsspråklige (Bakken, 2003; Rydland, 2007).

Motivasjon og arbeidsinnsats

Dette området er vurdert av kontaktlærere og dreier seg om elevens motivasjon for å lykkes på skolen, elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassen, elevens arbeidsinnsats på skolen og hvordan elevens interesse for å lære i timene er (spørsmål 1-4). Kontaktlærerne skal vurdere motivasjon og arbeidsinnsats som svært høy =5, høy =4, middels =3, lav = 2 og svært lav =1. Denne variabelen har jeg valgt fordi elevenes skolefaglige prestasjoner ofte henger sammen med deres motivasjon og arbeidsinnsats. Forskning viser at minoritetsspråklige elever har god motivasjon og arbeidsinnsats, men har dårligere skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003; KD, 2002; Rydland, 2007). Samtidig viser annen forskning at de skolefaglige prestasjonene ser ut til å øke, dersom elevene er motiverte og viser stor arbeidsinnsats (Nordahl, 2010).

Tilpasning til skolens normer

Området tilpasning til skolens normer hører til variabelen sosiale ferdigheter og er vurdert av kontaktlærerne. Sosiale ferdigheter omhandler også 3 andre dimensjoner: selvkontroll, selvhverdelse og empati og rettferdighet. Jeg har valgt tilpasning til skolens normer som en faktor, fordi det kan påvirke minoritetsspråklige elevers prestasjoner og motivasjon for skolen (Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004; Gitz-Johansen, 2006). Temaet i området tilpasning til skolens normer kan være en indikator på hvordan elevene utfører skolearbeidet og deres evne til å konsentrere seg om arbeidsoppgaver.

Kontaktlærerne skal ta stilling til 9 ulike utsagn om elevenes sosiale ferdigheter (spørsmål 1-9) gjennom fire svaralternativer: aldri/sjelden=1, av og til=2, ofte=3 og svært ofte=4. Denne måten å vurdere sosiale ferdigheter har likheter med Gresham og Elliots operasjonaliseringer gjennom Social Skill Rating System (Nordahl, 2000; Nordahl, 2005). For å kartlegge minoritetsspråklige elever er det en fordel å benytte en faktoranalyse som er mye brukt internasjonalt. Faktoranalyse går ut på å finne mulige indikatorer på et begrep og vurdere hvilken grad indikatorene henger sammen med begrepet (Kleven, 2011). SSRS-programmet

har Thomas Nordahl tidligere brukt for å operasjonalisere begrepet sosial kompetanse. I forbindelse med kartleggingsundersøkelsen fra LP-modellen har han en lignende faktoranalyse, men det er blant annet forskjeller i antallet dimensjoner som er brukt (Nordahl, 2000; Nordahl, 2005).

Den viktigste variabelen å undersøke er hvordan minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner er, sammenlignet med norskspråklige, før jeg ser på hvilke faktorer som kan påvirke skoleprestasjonene. Videre kan dette gi svar på hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med norsk som andrespråk.

4.4 Utvalg

Utvalget i kartleggingsundersøkelsene består av ca. 15 000 elever fra 16 kommuner, hvor 95 barne- og ungdomsskoler har deltatt. Skolene som har vært med, er en del av samarbeidsprosjekter utført av SePU, og er både små og store skoler i byområder og på mindre steder i områder fra Nord-Trøndelag og sørover. Oslo som landets største by og kommune, er ikke en del av utvalget. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 2012-2013 og har omfattet elever, foreldre, kontaktlærere og andre lærere. Jeg har valgt å bruke deler av svarene fra kontaktlærere, elever og foreldre.

Elevkategoriene er delt i tre: *norskspråklig, minoritetsspråklig fra vestlig land (Nord-Amerika og Vest – Europa)* og *minoritetsspråklig fra ikke-vestlig land*. Jeg har sammenlignet minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land med norskspråklige og elever som får særskilt norskopplæring med elever som ikke får. De norskspråklige elevene er samlet i en gruppe med 12 295 elever som tilsvarer 90,6 % av elevene, mens det er 1015 minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land, som tilsvarer 7,5 %. De norskspråklige elevene brukes som kontrollgruppe for den minoritetsspråklige gruppen. Norskspråklige er tatt med for å kunne sammenligne forskjellene i gjennomsnitt for de ulike områdene jeg undersøker. Jeg har ikke funnet noen sikre tall på andelen av minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land som er i norsk skole, men tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) for innvandrerbefolkning i Norge fra 2003, viser at antallet 13-15 åringer i 2004 med ikke-vestlig bakgrunn var på 10 759 (SSB, 2004). Den totale befolkningen i denne aldersgruppen var 177 202, og det utgjør ca. 6 % av befolkningen. Befolkningen med ikke-vestlig bakgrunn er personer fra Øst-Europa, Asia med Tyrkia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika.

I denne undersøkelsen er det 144 minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring som utgjør 4,2 % av elevantallet. Tall fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) viser at det totalt i hele landet var 43 380 elever med særskilt språkopplæring i skoleåret 2014/2015, som da tilsvarer 7,0 % av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Jeg vil drøfte svarprosenten og representativiteten i utvalget i forhold til statistisk validitet og ytre validitet i kapitel 4.6.

4.5 Statistiske analyser

Statistikk er et verktøy som er mye brukt i kvantitative studier. Det er et viktig hjelpemiddel når jeg skal beskrive og forklare den informasjonen som er hentet inn. Vi vil få en oversikt ved å ordne dataene i tabeller og i grafiske framstillinger. Deskriptiv statistikk handler om «prinsipp, metodar og teknikkar for å samanstillе, presentere og tolke empiriske data» (Befring, 2002:175).

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) er et dataprogram for statistisk analyse av kvantitative data. Analysene jeg har gjort er frekvensanalyser, reliabilitetsanalyser og enveisvariansanalyser (one-way anova). I arbeidet med analysene har jeg brukt boka «Introduksjon til SPSS» (Johannessen, 2003). Boka er et godt hjelpemiddel for de som skal bruke SPSS og har lite eller ingen erfaring med programmet.

4.5.1 Deskriptiv statistikk for en variabel

Frekvensanalyser viser hvordan enhetene fordeler seg på én variabel. Det er vanlig at dataene presenteres i prosent, fordi prosentandeler er lettere å oppfatte enn antallet (Johannessen, 2010). Frekvensfordeling vil gi en oversikt over hvor mange informanter som har svart på spørsmålene og hvordan innholdet og spredningen i svarene er. Jeg har gitt en oversikt over frekvensfordelingen av minoritetsspråklige og norskspråklige elever som er med i undersøkelsen.

4.5.2 Deskriptiv statistikk for flere variabler

Enveis-variansanalyse (one-way anova) brukes for å sammenligne gjennomsnitt mellom grupper på ett eller flere områder (Johannessen, 2003). I min analyse er den brukt for å sammenligne skårene for de ulike elevgruppene. Jeg har sett på om det er forskjeller mellom norskspråklige elever, minoritetsspråklige elever og elever med særskilt norskopplæring i forhold til de utvalgte kompetanseområdene.

Mean er gjennomsnittet for hvert område som er undersøkt og \bar{x} forteller hva gjennomsnittsskåren for hvert enkelt spørsmål er. Gjennomsnittet per spørsmål (\bar{x}) kan regnes ut ved å dividere gjennomsnittet på antall spørsmål. For å ta et eksempel kan vi se på elevenes skolefaglige prestasjoner, hvor gjennomsnittet for minoritetsspråklige elever er 10,4168, fordi det er gjennomsnittet for tre fag, norsk, engelsk og matematikk (se kap.5.2). Det er seks svaralternativer per fag, som da til sammen gir 18. Gjennomsnittet per spørsmål (\bar{x}) for minoritetsspråklige fra ikke-vestlig land regnes ut på følgende måte:

$$10,4168 : 3 = 3,472266667 \approx 3,47$$

Standardavvik er et mål for spredning i svarene og standardavvik under 0,30 regnes som relativt lave (Johannessen, 2003). Et eksempel er hvor stor spredning det er i svarene mellom elevgruppene, når det gjelder elevenes skolefaglige prestasjoner. Her fant jeg en forskjell i standardavvik på **0,55** for minoritetsspråklige fra ikke-vestlig land, noe som kan betraktes som moderat avvik fra gjennomsnittet.

For å vise forskjellene mellom norskspråklige og minoritetsspråklige fra ikke-vestlig land, uttrykkes det som forskjell i standardavvik og beregnes etter formelen:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt for beste elevgruppe} - \text{gjennomsnitt for dårligste elevgruppe}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Gjennomsnitt norskspråklige - gjennomsnitt minoritetsspråklige: $12,2141 - 10,4168 = 1,7973$.
 Gjennomsnitt standardavvikene: $3,12518 + 3,43107 = 6,55625$, og videre $6,55625 : 2 = 3,278125$.
 Forskjell i standardavvik: $1,7973 : 3,278125 = 0,548270734 \approx \mathbf{0,55}$ (Nordahl, Berg & Aasen, 2014).

Spørsmålet er om resultatet er signifikant eller ikke. Det vil si i hvilken grad funnene skyldes tilfeldigheter eller ikke. Ved signifikanttester oppgis resultatene vanligvis med en p-verdi, hvor spørsmålet er om p-verdien er større eller mindre enn 0,05. Hvis $p < 0,05$, regnes det som at det er mindre enn 5 % sjans for at resultatet skyldes tilfeldigheter (Johannessen, 2003). Jeg fant signifikante forskjeller mellom elevgruppene i alle kompetanseområder, med $p < 0,05$, som vil si at det er mindre enn 5 % sjans for at forskjellene kan skyldes tilfeldigheter.

Reliabilitetsanalyser blir brukt for å undersøke i hvilken grad det er sammenheng mellom enkeltspørsmålene og sumskåren. Sumskåren finner vi når vi slår sammen svarene fra de enkelte variablene. Cronbach's alpha (se kap.4.6) er et instrument som måler begrepsvaliditeten eller den indre konsistens (Kleven, 2011). I min analyse vil alpha koeffisienten måle graden av sammenheng mellom enkeltspørsmålene og sumskåren. Verdien varierer mellom 0 og 1, hvor 0 betyr ureliabel. Hvis alphaverdien er 0,8 eller høyere, tyder det på at enkeltspørsmålene i sumskåren måler det samme (Gresham & Elliot, 1995).

Jeg har undersøkt reliabiliteten til kompetanseområdene jeg har valgt. Alpha-koeffisienten måler altså i hvilken grad resultatet av sumskåren varierer med hvilke spørsmål som stilles, for eksempel om spørsmålene om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats virkelig måler denne faktoren.

Jeg har benyttet meg av Cronbach's alphakoeffisient for å måle reliabiliteten i denne undersøkelsen og har foretatt en reliabilitetsanalyse med utgangspunkt i denne oversikten:

Over 0.90 - meget høy reliabilitet

0.80-0.90 - høy reliabilitet

0.70-0.79 - reliabelt

0.60-0.69 - marginal reliabilitet

Under 0.60 - uakseptabel lav reliabilitet (Nordahl, Berg & Aasen, 2014).

For at reliabiliteten skal være tilfredsstillende bør verdien ligge på omkring 0.80.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over reliabilitetsverdiene for områdene jeg undersøker og alphaverdiene for hvert område er gitt av SePU.

Område	Alphaverdi	Antall spørsmål
Elevenes skolefaglige prestasjoner	.89	3
Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	.92	4
Elevenes tilpasning til skolens normer	.95	9
Foreldrenes dialog og involvering med skolen	.80	9
Elevenes opplevelse av norskfaget	.77	7
Elevenes opplevelse av norsklæreren	.74	5

Tabell 3: Reliabilitetsverdier

Tabellen viser meget høye alphaverdier for elevenes tilpasning til skolens normer. Området er lærervurdert, og det er stilt 9 spørsmål om blant annet elevenes evne til å fullføre oppgaver, holde orden eller følge instruksjoner. Lærerne har vurdert elevene på en firedelt skala der 4= svært ofte, 3= ofte, 2= av og til og 1 = aldri/sjelden. Den høye alphaverdien tyder på at det er en sterk korrelasjon mellom indikatorene for tilpasning til skolens normer og antall enkeltspørsmål. Det betyr at spørsmålene i stor grad måler elevenes tilpasning til skolens normer når Chronbachs alfa har en såpass høy verdi, noe som gir god reliabilitet. Dataene som er gitt regnes dermed som pålitelige og ikke tilfeldige.

Det er også tilfredsstillende reliabilitetsverdi for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, med en alphaverdi på .92. På dette området er det gitt 4 utsagn og kontaktlærerne vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats på en femdelt skala der 5 = svært høy, 4 = høy, 3= middels, 2 = lav og 1= svært lav. Reliabiliteten øker når det er flere spørsmål som korrelerer i en skåre. Selv om det ikke her er stilt så mange spørsmål, så kan høye alfaverdier bety at det er benyttet velprøvde måleinstrumenter som øker sjansen for høy intern reliabilitet (Halvorsen, 2008). Med bare 4 utsagn er det et uttrykk for at svarene er sterkt korrelert til hverandre og går godt sammen. I tillegg er de utprøvd i tidligere undersøkelser som er gjort av

Thomas Nordahl, som i rapporten om evalueringen av LP-modellen 2006-2008 (Nordahl, Ottosen & Sunnevåg, 2009).

Elevenes skolefaglige prestasjoner har også tilfredsstillende reliabilitetsverdier på .89, som viser at kontaktlærernes vurderinger er forstått på riktig måte i forhold til svaralternativene som er gitt på skala fra 1-6, der 1= lav kompetanse og 6 = svært høy kompetanse. Foreldrenes dialog og involvering med skolen har reliabilitetsverdi på .80 og svaralternativene er fordelt på 4 nivåer, der 1=stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt og 4=stemmer meget godt. Reliabilitetsverdien regnes som høy, noe som tilsier at svaralternativene henger godt sammen med spørsmålene.

Områdene elevenes opplevelse av norskfaget og elevenes opplevelse av norsk lærer har de laveste verdiene på henholdsvis .77 og .74, som ikke er tilfredsstillende. Elevene har vurdert områdene gjennom 5 svaralternativer der 5=ja, alltid, 4=ofte, 3=av og til, 2=sjelden og 1=nei, aldri. Det kan være vanskelig for elevene å gi uttrykk for opplevelsen av opplæringen, og det er egenskaper som både er vanskelig å operasjonalisere og måle, derfor kreves det gjerne at det stilles flere spørsmål (Fugleseth & Skogen, 2006; Johannessen, 2010; Kleven, 2011). For elevene er det for eksempel ikke lett å svare på hvor godt de liker å lese, fordi det ofte kommer an på *hva* elevene faktisk liker å lese.

4.6 Reliabilitet og validitet

Min undersøkelse bygger på data fra kartleggingsundersøkelser som er foretatt av andre. Det er viktig å stille spørsmål om dataene jeg har fått tilgang til er pålitelige, og i hvilken grad kartleggingsundersøkelsene har gitt svar på spørsmål i min egen undersøkelse. Begrepet reliabilitet benyttes ofte om påliteligheten av dataene og begrepet validitet betegner undersøkelsens relevans for problemstillingen.

4.6.1 Validitet

Det er vanlig å spørre om undersøkelsen måler det den skal måle og om resultatene har gyldighet for andre. Det er ulike former for validitet og man bruker ofte Cook og Campbell's som skiller mellom begrepsvaliditet, intern/indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet (Johannessen, 2010).

Begrepsvaliditet: Dette defineres ofte som graden av samsvar mellom det teoretiske begrepet og måten vi lykkes i operasjonaliseringen av begrepet (Lund, 2002). Det handler om hvorvidt spørsmålene som brukes i målingene, vil gi svar på det vi spør etter. Jeg har vurdert om kartleggingsundersøkelsene kan måle de faktorene som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk og hva jeg kan få tak i gjennom undersøkelsen spørsmål og svar. For å forbedre begrepsvaliditeten kan det lønne seg å øke antall operasjonaliseringer og bruke operasjonaliseringer som er så forskjellige som mulig (ibid). Jeg skal finne ut hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk og har forsøkt å finne faktorer som kan være med på å påvirke deres prestasjoner i skolen. Faktorer som jeg mener kan påvirke skoleprestasjonene, er elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer, elevenes opplevelse av norskopplæringen og hvordan foreldrenes dialog og involvering med skolen er. Det sentrale er om jeg, i forhold til min problemstilling, kan trekke slutninger ut fra de indikatorene som er benyttet i kartleggingsundersøkelsene. Derfor vil jeg se nærmere på hvor mange spørsmål som er stilt og hvordan de er operasjonalisert.

I kartleggingsundersøkelsen vurderer kontaktlærerne elevenes *skolefaglige prestasjoner* etter hvor høy kompetanse elevene har i norsk, matematikk og engelsk. Kontaktlærerne tar også stilling til elevenes *motivasjon og arbeidsinnsats* ved å svare på 4 spørsmål. Det er videre stilt 30 spørsmål om sosiale ferdigheter, hvorav 9 spørsmål dreier seg om *tilpasning til skolens normer*. Når det gjelder elevenes *opplevelse av norskfaget* må elevene vurdere 14 spørsmål, hvor 7 spørsmål handler om opplevelse av selve faget og 5 om opplevelse av norsklæreren. Foreldrene skal vurdere i alt 24 spørsmål om informasjon og samarbeid med skolen og 9 av disse spørsmålene er om *dialog og involvering med skolen*.

Jeg mener begrepsvaliditeten i denne oppgaven vil styrkes, siden det er stilt mange spørsmål om begrepene *tilpasning til skolens normer, opplevelse av norskfaget og dialog og involvering med skolen*. Dette er begreper som kan være vanskelige å måle, og da vil det være en fordel å stille ulike spørsmål (Kleven, 2011). Det kan være vanskelig for kontaktlæreren å ta stilling til hvordan elevenes tilpasning til skolens normer er, og for elevene er det ofte ikke lett å vurdere opplevelsen av norskfaget. Det kan være mange indikatorer på hvordan elevene tilpasser seg skolens normer eller hvordan de opplever norskfaget. En må finne spørsmål som får elevene til å gi uttrykk for hvordan de opplever dette, noe som gjør det nødvendig å stille mange spørsmål. Foreldrenes dialog og involvering med skolen vil også kreve flere spørsmål som kan dekke ulike samarbeidsområder.

Elevenes skolefaglige prestasjoner er lettere å måle og vil dermed ikke kreve så mange spørsmål. De fleste kontaktlærere vurderer prestasjonene etter kompetansemålene i læreplanen og har derfor gode indikatorer på elevenes prestasjoner. Når det gjelder elevenes *motivasjon og arbeidsinnsats* er det stilt 4 spørsmål. Det kan virke noe knapt med tanke på at motivasjon ikke er lett å observere og måle. Da må man se på graden av samsvar mellom begrepet *motivasjon og arbeidsinnsats* og måten det er operasjonalisert på. I kartleggingsundersøkelsen er det brukt følgende indikatorer på elevens motivasjon og arbeidsinnsats: *hvordan elevens motivasjon og arbeidsinnsats er, hvordan elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassen er, hvordan elevens arbeidsinnsats på skolen er og hvordan elevens interesse for å lære i timene er*. Etter min vurdering er dette indikatorer som kan måle motivasjon og arbeidsinnsats, men reliabiliteten vil avhenge av kvaliteten på lærerens vurdering av elevene.

Jeg stiller et lite spørsmål ved indikatoren *elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassen*. Det er kanskje litt uklart hvilken sammenheng det kan ha med motivasjon og arbeidsinnsats. Her vil det være et spørsmål om hvordan begrepet «evnenivå» er definert teoretisk (Kleven, 2011). Det vil si hvordan man bestemmer hvilke indikatorer som skal tas som tegn på motivasjon og arbeidsinnsats og om «evnenivå» er noe som påvirker elevens motivasjon og arbeidsinnsats. De teoretiske begrepene er allerede definert av forskere og mange av begrepene er operasjonalisert i tidligere undersøkelser som Thomas Nordahl har foretatt (Nordahl, 2000; Nordahl, 2005; Nordahl, Ottosen & Sunnevåg, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009). Begrepet er tidligere benyttet i forbindelse med kartlegging av spesialundervisning, noe som kan forklare hvorfor «evnenivå» er med som indikator for motivasjon og arbeidsinnsats. Kartleggingsundersøkelsene som jeg anvender, er også knyttet til SPEED-prosjektet som studerer funksjonen av spesialundervisningen. Men jeg berører ikke spesialundervisning i min undersøkelse.

Som en oppsummering for begrepsvaliditeten anser jeg det som en styrke at det er stilt mange spørsmål, noe som kan gi svar på hvordan elevene tilpasser seg skolen, hvordan de opplever norskfaget og hvordan foreldrene vurderer samarbeidet med skolen. Jeg ser også en styrke i at det er erfarne forskere fra Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda som har operasjonalisert begrepene. Det er ikke en garanti for begrepsvaliditeten, for selv den mest erfarne forsker kan gjøre feil i blant. Jeg vurderer det allikevel som en styrke, fordi mange av begrepene er utprøvd og analysert i tidligere forskning (Nordahl, 2000; Nordahl, Ottosen &

Sunnevåg, 2009). På den andre siden ser jeg også en mulig svakhet i den teoretiske definisjonen av motivasjon og arbeidsinnsats, på grunn av begrepet «evnenivå».

Indre validitet: Begrepet indre validitet er knyttet til tolkningen av relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen (Kleven, 2011). Det er først når en begynner å tolke og finne årsaksforhold mellom variabler at spørsmålet om indre validitet blir brakt på bane. Tolkninger av resultatene kan gi forklaringer på hvorfor forholdene er slik. Kleven (2011) sier at *god indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler* (s.104). Det er selvsagt også viktig at jeg er kritisk til mine egne resultater og tolkninger og ser om de er i samsvar med teori tidligere forskning på de ulike områdene. Viktige bakgrunnsopplysninger som språkgruppe, oppholdstid og tidligere skolegang er ikke representert og slike opplysninger ville ha styrket undersøkelsens indre validitet.

Statistisk validitet handler om generalisering fra utvalg til populasjon. Det er viktig å spørre om utvalget er representativt for populasjonen (Johannessen, 2010). Målet er å få størst mulig svarprosent og i følge Johannessen (2010) vil en svarprosent på 80-90 % anses som en høy svarprosent.

Jeg har benyttet meg av svar fra kontaktlærere, elever og foreldre. Tabell 4 viser hvordan svarprosenten fordeler seg blant informantene. Tallene har jeg fått fra Conexus.

Skjematype	Utvalg	Total antall besvarte	Svarprosent
Elevskjema	15 939	14 898	93
Kontaktlærerskjema	15 940	13 593	85
Foreldreskjema	6 015	3 242	54

Tabell 4: Svarprosenter kontaktlærere, elever og foreldre

Svarprosenten er beregnet etter hvor mange skjemaer som er besvart ut i fra det totale antallet av inviterte informanter (utvalget). Vi ser at det er høy svarprosent blant kontaktlærere og elever, men adskillig lavere blant foreldre. Variasjonene i svarprosenten blant foreldre kan ha mange årsaker. Bortfall i spørreundersøkelser kan skyldes tidspunktet, lav motivasjon, uinteressant tema, gjennomføringen eller manglende tillit til behandlingen av resultatene (Johannessen, 2010). Jeg vil ikke gå nærmere inn på hva den lave svarprosenten blant foreldre

kan skyldes, men når det gjelder minoritetsspråklige foreldre kan årsaken knyttes til språkproblemer. Her må en også ta hensyn til at andelen minoritetsforeldre er mye lavere enn andelen av norskspråklige foreldre. Den lave svarprosenten gjør at det blir vanskeligere å generalisere funnene til å gjelde alle foreldre i norsk skole.

Datamaterialet omfatter et stort antall informanter, den har en svært høy svarprosent blant elever og kontaktlærere og de ulike områdene viser stort sett høye alphaverdier (se tabell 3). Disse forholdene vil være med på å styrke den statistiske validiteten. Den vil også øke når en bruker et større utvalg for å oppnå signifikans og når variansen styrkes mellom variabler i undersøkelsen (Lund, 2002). Jeg vil ta opp betydningen av alphaverdier i forbindelse med reliabilitet senere i dette kapitlet.

Ytre validitet: Ytre validitet dreier seg om resultatene fra en undersøkelse har overføringsverdi. Overføringsgeneraliseringer handler om til hvem og til hvilke tider eller situasjoner det kan overføres til og hvor bredt det kan generaliseres (Lund, 2002).

Det stilles ofte spørsmål om utvalget er representativt for populasjonen. Begrepet populasjon brukes i forskningsmetode som den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldig for (Kleven, 2011:125). Populasjonen i denne undersøkelsen vil være alle minoritetsspråklige elever i skolen. Utvalget regnes som en undergruppe av populasjonen og et utvalg er gyldig for populasjonen, dersom resultatene en finner i utvalget er representative for populasjonen. Her vil utvalget være de 1015 minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlig land, som tilsvarer 7,5 % av elevene som er med i kartleggingsundersøkelsen.

Størrelsen på utvalget vil være med på å avgjøre om jeg kan foreta slutninger og generalisere til populasjonen. Spørsmålet blir altså om de 1015 minoritetsspråklige elevene kan være et representativt utvalg. Johannessen (2010) hevder det er den absolutte størrelsen på utvalget som er det avgjørende og ikke hvor stor andel utvalget utgjør av den populasjonen som utvalget representerer (s.244). I avveiningen av størrelsen på utvalget, må en se på om populasjonen er homogen eller heterogen. Populasjonen av minoritetsspråklige elever er ikke en homogen gruppe og en vil dermed trenge et litt større utvalg. I min undersøkelse må jeg også ta i betraktning at elever som får særskilt norskopplæring har variert bakgrunn og har som regel kort botid her i landet, noe som bidrar til å svekke den ytre validiteten. Det er vanskelig å anslå hvor stort et utvalg bør være, men Johannessen (2010) henviser til regelen om at viktige undergrupper bør være representert med 100 enheter og minimum 30. I dette tilfellet vil et utvalg på 1015 minoritetsspråklige elever kunne regnes som tilstrekkelig. Jeg ser

også på elever som får særskilt norskopplæring, som vil være en undergruppe av minoritetsspråklige elever. Det er 144 elever som får særskilt norskopplæring, og ifølge regelen for undergrupper vil også denne gruppen regnes som et representativt utvalg.

Hvis jeg skal generalisere funnene i undersøkelsen til å gjelde alle minoritetsspråklige elever i norsk skole, så må jeg også ta hensyn til om utvalget er tilfeldig valgt og hvordan personene er valgt ut (Kleven, 2011). Når det gjelder undersøkelsene jeg anvender, kan ikke utvalget regnes som tilfeldig valgt, siden mange av skolene er en del av samarbeidsprosjekter utført av SePU. Et annet moment som har betydning for den ytre validiteten er at Oslo, som den største byen i Norge, ikke er med i undersøkelsen. Det er her vi finner den største andelen av minoritetsspråklige elever og hvor viktige tendenser kunne ha kommet til syne. Anders Bakken (2003) fant forresten ikke store forskjeller mellom Oslo og resten av landet, når det gjaldt prestasjonsforskjeller blant minoritetsspråklige fra ulike land, jf.kap.1.3. Vi ser her svakheter i den ytre validiteten, men det vil allikevel være elementer som kan bidra til å styrke generaliseringen i min undersøkelse. For det første vil størrelsen på utvalget være representativt og for det andre kan mine funn støttes av andre undersøkelser (Bakken, 2003; Rydland, 2007).

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et spørsmål om dataene man legger til grunn inneholder tilfeldige målingsfeil. Resultatene kan være påvirket av en persons dagsform, hvilke konkrete spørsmål som stilles, måten spørsmålene blir stilt på eller hvordan spørsmålene blir tolket av informantene. Målefeil kan også forekomme dersom resultatene påvirkes av forskeren som analyserer dataene (Johannessen, 2010). Jeg har ikke selv vært med på å utarbeide spørsmålene og har heller ikke vært med i gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsene, og har derfor ikke hatt noen innflytelse på disse forholdene. Prosjektlederne har god forskererfaring og har prøvd å sikre god reliabilitet. Vi har sett at reliabilitetsverdiene er tilfredsstillende på alle områdene jeg undersøker, bortsett fra elevenes opplevelse av norskopplæringen. Prosjektlederne har gitt skolene informasjon om gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsene (Haug, 2014) og har utarbeidet relevante spørsmål. Som nevnt har også mange av spørsmålene i undersøkelsene tidligere blitt brukt i både nasjonale og internasjonale undersøkelser, noe som bidrar til økt pålitelighet. Det vil dermed være med på å styrke reliabiliteten i min undersøkelse, men vil ikke være noen garanti for alle reliabilitetsspørsmålene. Selv om det er erfarne forskere som

har planlagt og gjennomført undersøkelsen, så har de ikke kunnet påvirke informantenes forståelse og tolkning av spørsmålene.

4.7 Fortolkning av data

De menneskelige språklige uttrykk og handlinger har mening. Disse meningsfulle fenomener skal fortolkes og forstås. I dagliglivet foretar vi som sosiale aktører en slik fortolkning hele tiden. Hermeneutikken dreier seg om å beskrive hva forståelse og fortolkning er (Gilje & Grimen, 1995). Hermeneutikken er relevant i samfunnsvitenskapelig forskning, fordi datamaterialet består av meningsfulle fenomener. Forskeren skal tolke og forstå noe som allerede er fortolkninger. De kvantitative data tallfestes, men det betyr ikke at fortolkning er utelukket, heller tvert imot. Johannessen (2010) hevder at resultatene fra kvantitative undersøkelser må også tolkes og hermeneutikkens grunnleggende innsikter vil også gjelde for kvantitative metoder (s.366). Teori er en vesentlig del av all forskning og spiller en viktig rolle i hele forskningsprosessen, og alle tolkninger bør derfor skje i lys av teori.

En viktig grunntanke i hermeneutikken er at vi fortolker og forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger eller forforståelse (for-dommer). Vi møter verden med våre forventninger og ideer. I en aktørs forforståelse inngår komponenter som språk, begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer (Gilje & Grimen, 1995). Mine egne for-dommer vil være kjennskap til skolesystemet gjennom praksis som lærer i mange år og kunnskap om temaet minoritetsspråklige elever gjennom utdanning og praksis. Mine tolkninger av teori og resultater i undersøkelsen, vil skje i lys av mine erfaringer.

I studie av minoritetsspråklige elever må forskeren tenke på at innholdet i språk og begreper kan være forskjellig hos aktørene. En situasjon eller hendelse kan tolkes ulikt av forskeren og den minoritetsspråklige eleven. Det er viktig at forskeren i møte med personer fra andre kulturer tar utgangspunkt i konteksten. I hermeneutikken er meningsfulle fenomener forståelige bare i den sammenheng eller den kontekst den forekommer i, og konteksten i kartleggingsundersøkelsene og i min egen undersøkelse er skole og opplæring (Gilje & Grimen, 1995:152).

Den hermeneutiske sirkel binder sammen det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det skjer i. Fortolkningen foregår i stadige bevegelser mellom helhet og del (ibid). En fortolkning av delen, avhenger av fortolkningen av helheten og omvendt. I denne

undersøkelsen dreier det seg om å forstå hva som ligger i de minoritetsspråklige elevenes utsagn. Som forsker må jeg forstå meningene deres sett i en større helhet og forstå helheten ut i fra bruddstykkene fra deres uttalelser. Elevenes utsagn og vurderinger settes i sammenheng med skolen som kontekst.

I kartleggingsundersøkelsene er det brukt strukturerte spørreskjema som gjør at forskeren ikke kan påvirke informantene med subjektive meninger. Forskeren har ikke den nærhet til informanten som en gjerne får gjennom kvalitative studier. Forskerne har operasjonalisert begrepene ved bruk av spørreundersøkelser, noe som kanskje kan påvirkes av subjektive tanker og meninger, men begrepene er som nevnt brukt i tidligere spørrebatterier. De er brukt blant annet i Thomas Nordahls undersøkelser. Det som blir viktig, er hvordan dataene analyseres og om de er hensiktsmessig for problemstillingen.

4.7.1 Etske betraktninger

Forskning må, som mange andre områder i samfunnet, ta etiske hensyn.

Forskningsvirksomhet må følge regler og retningslinjer, siden det berører og kan få konsekvenser for andre mennesker (Johannessen, 2010). Det er spesielt i forbindelse med datainnsamlingen at etiske problemstillinger kan dukke opp.

Gjennomføring av undersøkelsene er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dataene var anonymisert, så derfor har det ikke vært nødvendig for meg å søke egen godkjenning av NSD. Før datainnsamlingen ble informantene opplyst at deltakelsen var frivillig og at det var mulig å trekke seg når som helst. De fikk også informasjon om at reglene om personvern vil bli fulgt, blant annet anonymitet og taushetsplikt. Jeg har fått ta i bruk datamaterialet og er dermed pliktig til å følge de samme retningslinjene.

Det er viktig å foreta noen etiske betraktninger i forhold til kontaktlærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og deres tilpasning til skolens normer. Enkelte av områdene kan være vanskelig å ta stilling til, for eksempel elevenes opplevelse av undervisningen. Her ble elevene bedt om å ta stilling til utsagnene, selv om de var usikre. Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats kan også til tider være vanskelig å bedømme og det er ikke sikkert elever og lærere har samme mening om det.

Minoritetsspråklige elevers vurderinger av undervisning og minoritetsspråklige foreldres vurdering av samarbeid med skolen, vil være avhengig av om de har forstått spørsmålene. Det er derfor usikkert hva som er lagt til grunn for vurderingene, noe som for øvrig også vil gjelde for noen norskspråklige elever og foreldre.

5 RESULTATER

I arbeidet med kartleggingsundersøkelsene har jeg gjort funn som kan bidra til å gi svar på *hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk*. Først presenterer jeg en frekvensoversikt av elevgruppene, før jeg går inn på forskjeller mellom elevgruppene innenfor områdene elevenes skolefaglige prestasjoner. I sammenheng med skolefaglige prestasjoner, vil jeg også ta for meg faktorer som kan påvirke dette. Jeg har valgt faktorene: elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer, elevenes opplevelse av norskfaget, elevenes opplevelse av norsklæreren og foreldrenes dialog og involvering med skolen.

Tabellene som er utarbeidet viser variansanalyser av kontaktlærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer. Elevene vurderer hvordan de opplever norskundervisningen, og foreldrene tar stilling til involvering og dialog med skolen.

I tabellene er det brukt noen begreper som jeg vil forklare:

- **Område** er elevenes skolefaglige prestasjoner, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer, elevenes opplevelse av norskfaget, elevenes opplevelse av norsklæreren og foreldrenes dialog og involvering med skolen.
- **Elevgrupper** er minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlig land, norskspråklige elever, minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring og minoritetsspråklige elever som ikke får særskilt norskopplæring.
- **N** er antallet informanter som telles med i området og **N** vil variere i analysene. Årsaken er at informanter som ikke har svart på alle delspørsmålene er forkastet og telles på enkelte områder og ikke på andre.
- **Mean** er gjennomsnittet for hvert område som er undersøkt og \bar{x} forteller hva gjennomsnittsskåren for hvert enkelt spørsmål er.
- **Standardavvik** er et mål for spredning av verdiene i datamaterialet. Det kan være variasjoner i gjennomsnittsverdiene, og standardavviket forteller hvor stort avviket er fra gjennomsnittet.
- **Forskjell i standardavvik** viser graden av avviket i forhold til gjennomsnittet. Korrelasjon betyr å finne samsvar mellom verdier og varierer mellom -1 og +1.

Det er ikke et fasitsvar på hva som er høy korrelasjon, men en korrelasjon mellom 0,00 og 0,19 regnes som veldig svak, 0,20-0,39 regnes som svak, 0,40-0,69 regnes som moderat, 0,70-0,89 regnes som høy og en korrelasjon mellom 0,90 og 1,00 regnes som meget høy (Johannessen, 2010).

- **Signifikansnivå** sier noe om hvor stor sannsynlighet det er for at forskjellene mellom gruppene kan skyldes tilfeldigheter. Her er det brukt et signifikansnivå på $<0,05$, som regnes som vanlig grense for signifikans. Det betyr at det er mindre enn 5 % sjanse for at forskjellene skyldes tilfeldigheter. I tabellene er signifikansnivå mindre enn 0,05 merket med * og viser at det er liten sjanse for at forskjellene er tilfeldigheter.

5.1 Frekvens – elevgrupper

Kontaktlærer har vurdert bakgrunnsopplysningene om elevenes språklige bakgrunn, der elevene er inndelt i kategoriene minoritetsspråklige fra ikke-vestlig land, minoritetsspråklige fra vestlig land og norskspråklige elever. Foreldrene har vurdert bakgrunnsopplysninger om opplæringstilbudet. Det vil si om barnet får særskilt norskopplæring eller ikke, og om de ikke vet om barnet får særskilt norskopplæring.

Tabell 5 viser hvordan antallet av elever fordeler seg i de ulike elevgruppene.

Elevgruppe	Frekvens	Prosent
Minoritetsspråklige fra ikke -vestlig land	1 015	7,5
Minoritetsspråklige fra vestlig land	260	1,9
Norsk-språklig	12 295	90,6
Elever som får særskilt norskopplæring	144	4,2
Elever som ikke får særskilt norskopplæring	3 258	94,7
Vet ikke om de får særskilt norskopplæring	39	1,1

Tabell 5: Frekvenstabell for elevgruppene

Her ser vi hvordan antallet av elever fordeler seg i de ulike variablene. Frekvensfordelingen viser at 12 295 av elevene som deltok i undersøkelsen er norskspråklig, 1015 er

minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlig land og 260 er fra vestlige land. De norskspråklige elevene utgjør 90,6 % av elevene, minoritetsspråklige fra ikke-vestlig land utgjør 7,5 % og minoritetsspråklige fra vestlige land blir på 1,9 %. Det er 755 flere minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige enn fra vestlige land, noe som utgjør 5,6 prosentenheter.

Antallet minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring er 144 og antallet elever som ikke får, er 3258. Antallet av foreldre som har svart nei er høyere enn antallet av minoritetsspråklige elever som er med i undersøkelsen. Det er totalt 1275 minoritetsspråklige elever fra både ikke-vestlige land og vestlige land som er med i undersøkelsen, og ut av disse elevene er det 144 elever som får særskilt norskopplæring. I tabellen ser vi at det er 3528 elever som ikke får særskilt norskopplæring, og det er adskillig flere enn det totale antall minoritetsspråklige elever som er med i undersøkelsen. Her kan det forutsettes at det også er norskspråklige foreldre som har svart på spørsmålet om eleven får særskilt norskopplæring eller ikke får. Foreldrene vet kanskje ikke forskjellen på organisering av undervisningen i særskilt norskopplæring, spesialundervisning eller annet. Dessuten har 39 svart at de ikke vet om eleven får særskilt norskopplæring. De to kategoriene, *elever som får særskilt norskopplæring* og *elever som ikke får særskilt norskopplæring*, vil dermed være uklare og ikke gjensidig utelukkende. Videre har jeg påpekt at det kan være mange minoritetsspråklige foreldre som ikke forstår hva særskilt norskopplæring betyr og vet derfor ikke at det barnet får av tilrettelagt opplæring, faktisk heter særskilt norskopplæring.

Minoritetsspråklige elever fra vestlige land og vet-ikke gruppen fra elever som får særskilt norskopplæring, vil ikke bli tatt med videre i undersøkelsen.

5.2 Kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige resultater

Kontaktlærer har vurdert alle elevenes skolefaglige prestasjoner.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikans-nivå
Skolefaglige prestasjoner	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	986	10,4168	3,47	3,43107	0,55	*
	Norsk-språklig	11 805	12,2141	4,07	3,12518		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	135	8,237	2,75	2,88643	1,49	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	2 983	12,5857	4,2	2,94812		

Tabell 6: Sumskåre elevenes skolefaglige prestasjoner

Tabellen viser kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner.

Kontaktlærerne har vurdert elevenes skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6, der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse.

Gjennomsnitt per spørsmål for minoritetsspråklige elever er 3,47 og for norskspråklige elever 4,07. Minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring har en skåre på 2,75. Elever som ikke får særskilt norskopplæring skårer 4,2. Dette kan tolkes til at minoritetsspråklige elever oppnår middels kompetanse i de tre fagene, men ligger under kompetansen som norskspråklige elever har. Elever med særskilt norskopplæring har lav kompetanse i forhold til de elevene som ikke får særskilt norskopplæring. Elever som ikke får særskilt norskopplæring har den høyeste gjennomsnittsskåren og det er litt interessant med tanke på hvilke elever som kan være i denne elevgruppen, noe som vi for øvrig ikke har noen opplysninger om. Jeg har tidligere antydnet at norskspråklige elever kan ha havnet i denne gruppen, fordi noen foreldre kanskje ikke vet forskjellen på særskilt norskopplæring og

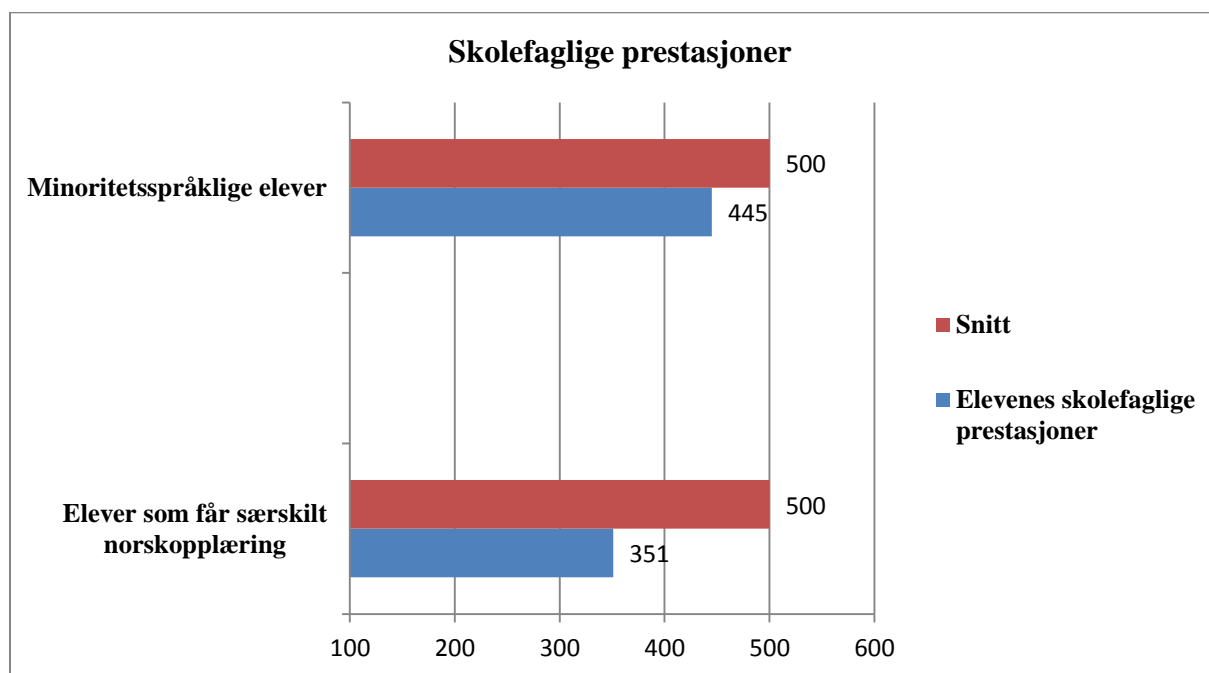
spesialundervisning, eller at de ikke vet hva særskilt norskopplæring betyr. Men det er litt rart at gjennomsnittet er såpass høyt i denne gruppen.

Mellom norskspråklige og minoritetsspråklige er forskjellen i standardavviket på 0,55, som må regnes som en betydelig forskjell i elevens skolefaglige prestasjoner. Signifikansnivået er under 0,05 som betyr at det er liten sjanse for at forskjellene skyldes tilfeldigheter.

Den største forskjellen i skolefaglige resultater finner vi mellom elever som får særskilt norskopplæring og elever som ikke får. Her er standardavviket på 1,49 som viser at de som får særskilt norskopplæring avviker i stor grad fra gjennomsnittet. Standardavvik over 1 i skolefaglige prestasjoner må regnes som svært stor forskjell (Johannessen, 2010). De to kategoriene er imidlertid uklare med tanke på at minoritetsspråklige elever er en lite homogen gruppe og det er ujevnheter i antallet, som jeg tok opp i kap.5.1. Det svekker den ytre validiteten, fordi det blir vanskelig å generalisere resultatet til å gjelde alle minoritetsspråklige elever med særskilt norskopplæring. Reliabiliteten vil også bli svakere ved tilfeldige målingsfeil.

Elever som får særskilt norskopplæring har som regel kort botid i landet, og de dårlige skoleprestasjonene er derfor ikke et overraskende funn. Minoritetsspråklige elever med kort botid er ifølge Stortingsmelding nr.39 (2001-2002) overrepresentert i gruppen som skårer svakest (Kunnskapsdepartementet, 2002). Mine funn i kartleggingsmaterialet samsvarer med resultater fra PISA-undersøkelser og andre undersøkelser som er gjort både her i landet og utenlands (Bakken, 2003; NOU 2010:7; Rydland, 2007).

Figuren nedenfor viser hvordan forskjellene i elevenes skolefaglige prestasjoner framstilles i en 500-poengsskala. Det gir et visuelt bilde som gjør det lettere å se forskjellene mellom gruppene.



Figur 1: Forskjell i standardavvik for skolefaglige prestasjoner

Gjennomsnittet i denne skalaen er definert til 500 poeng, hvor ett standardavvik utgjør 100 poeng. I tabell 6 ser vi at standardavviket for elever med særskilt norskopplæring ligger på 1,49. Denne skåren kan omregnes i 500 poeng på denne måten:

$$500 - (1,49 * 100) = 500 - 149 = 351 \text{ (Nordahl, Kostøl, \& Mausethagen, 2009).}$$

Elever med særskilt norskopplæring skårer adskillig dårligere enn gjennomsnittet med standardavvik på 1,49, som tilsvarer 351 i 500-poengsskalaen. Minoritetsspråklige elever skårer også dårligere enn gjennomsnittet med standardavvik på 0,55 som blir 445 i 500-poengsskalaen. Mine resultater viser at minoritetsspråklige elever ligger 55 poeng lavere enn norskspråklige. I PISA-undersøkelsen fra 2000 ligger minoritetsspråklige elever 50-60 poeng lavere enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003).

5.3 Kontaktlærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Kontaktlærer har vurdert elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikans-nivå
Motivasjon og arbeidsinnsats	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	991	9,9162	2,48	3,41507	0,26	*
	Norsk-språklig	11 977	9,0566	2,26	3,32683		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	138	11,3406	2,84	3,30339	0,83	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	3 060	8,6444	2,16	3,23167		

Tabell 7: Sumskåre elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

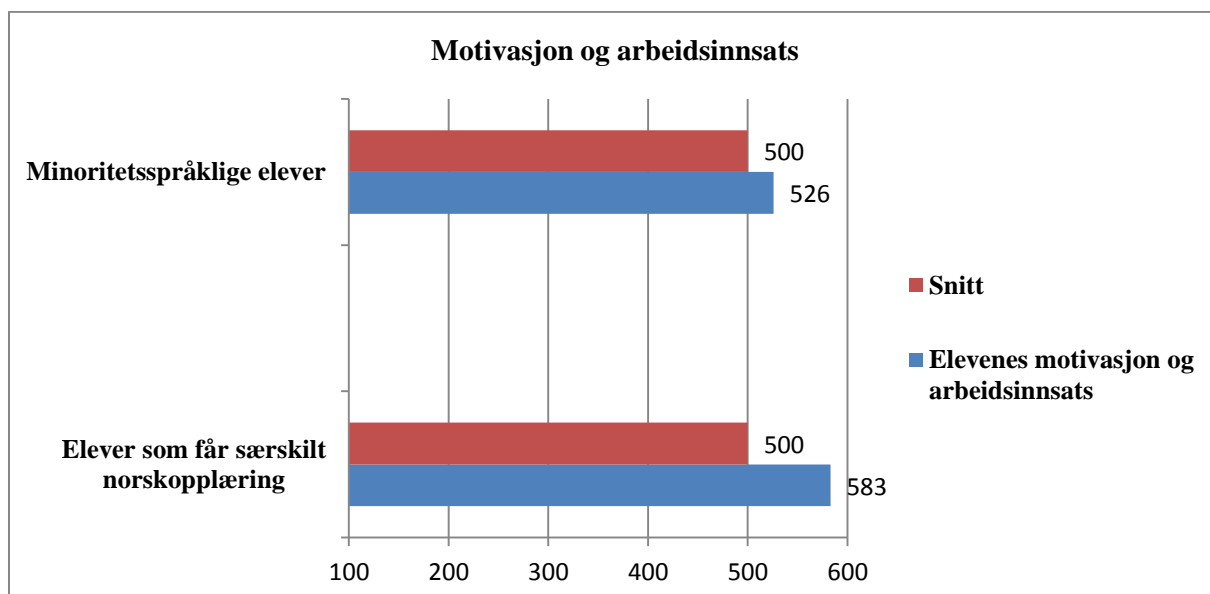
Her ser vi kontaktlærernes vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Utsagnene i kontaktlærerskjemaet tar for seg elevenes motivasjon for å lykkes på skolen, evnenivå, arbeidsinnsats og interesse for å lære i timene. Hvert utsagn blir vurdert på en skala fra 1-5, der 5 er svært høy motivasjon og arbeidsinnsats og 1 er svært lav. Hvis eleven skårer 5, har læreren vurdert elevens motivasjon og arbeidsinnsats som svært høy. Gjennomsnittsverdi per spørsmål for minoritetsspråklige elever er 2,48 og for norskspråklige 2,26. Elever med særskilt norskopplæring har det høyeste gjennomsnittet per spørsmål på 2,84 som er opp mot middels nivå. Elever som ikke får særskilt norskopplæring har det laveste snittet på 2,16 som betyr at de har ganske lav motivasjon og arbeidsinnsats og er et litt interessant funn. I denne gruppen kan det for øvrig også være norskspråklige elever. Både minoritetsspråklige og norskspråklige ligger under middels nivå, men minoritetsspråklige elever har litt høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn norskspråklige.

Det er spredning i svarene med standardavvik på 0,26, og det er signifikante forskjeller mellom gruppene. De minoritetsspråklige elevene ligger på et høyere gjennomsnitt enn

norskspråklige, noe som betyr at motivasjonen og arbeidsinnsatsen er litt høyere hos minoritetsspråklige elever enn hos norskspråklige elever. Det er altså en reell forskjell, men det regnes som små forskjeller på gjennomsnittlig skår for hvert spørsmål. Blant gruppene som får særskilt norskopplæring og ikke får, er det større forskjeller med standardavvik på 0,83. Det forteller at motivasjonen og arbeidsinnsatsen for minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring, avviker mye fra gjennomsnittet. Motivasjonen og arbeidsinnsatsen i denne gruppen er høy sammenlignet med elevene som ikke får særskilt norskopplæring. En korrelasjon mellom 0,70 og 0,89 regnes som høy (Johannessen, 2010).

Resultatet viser små forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats mellom minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land og norskspråklige elever. Motivasjon og arbeidsinnsats er noe høyere hos minoritetsspråklige elever. Det er i samsvar med forskning fra Bakken og Rydland som viser at minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon enn majoritetsspråklige (jf. kap.1.3). Det er en betydelig forskjell mellom elever som får særskilt norskopplæring og de som ikke får. Elever som får særskilt norskopplæring har høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn elever som ikke får, men også her må vi ta i betraktning at disse to kategoriene er uklare.

Figur 2 viser en forskjell i standardavvik på 0,26 minoritetsspråklige elever og 0,83 for elever som får særskilt norskopplæring. Her er omregningen gjort slik: $500 + (0,83 * 100) = 500 + 83 = 583$, som da gjelder for elever som får særskilt norskopplæring.



Figur 2: Forskjell i standardavvik for motivasjon og arbeidsinnsats

5.4 Kontaktlærerens vurdering av elevenes tilpasning til skolens normer

Kontaktlærer har vurdert elevenes tilpasning til skolens normer.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikans-nivå
Tilpasning til skolens normer	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	998	26,7806	2,98	6,26520	0,27	*
	Norsk-språklig	12 075	28,4533	3,16	6,05306		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	137	25,0949	2,79	5,75081	0,71	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	3 138	29,1963	3,24	5,85079		

Tabell 8: Sumskåre sosial kompetanse - Elevenes tilpasning til skolens normer

Kontaktlærerne har vurdert elevenes sosiale kompetanse ut fra utsagn om sosiale ferdigheter på en skala der 1 er aldri/sjelden og 4 er svært ofte. Her ser vi at gjennomsnitt per spørsmål for minoritetsspråklige er 2,98 som kan tolkes til at de har over middels kompetanse i tilpasning til skolens normer, men allikevel litt dårligere enn de norskspråklige. Elever som får særskilt norskopplæring har et gjennomsnitt på 2,79 og har over middels kompetanse. Elever som ikke får særskilt norskopplæring har høyere gjennomsnitt per spørsmål på 3,24 og har derfor høyere kompetanse på dette området.

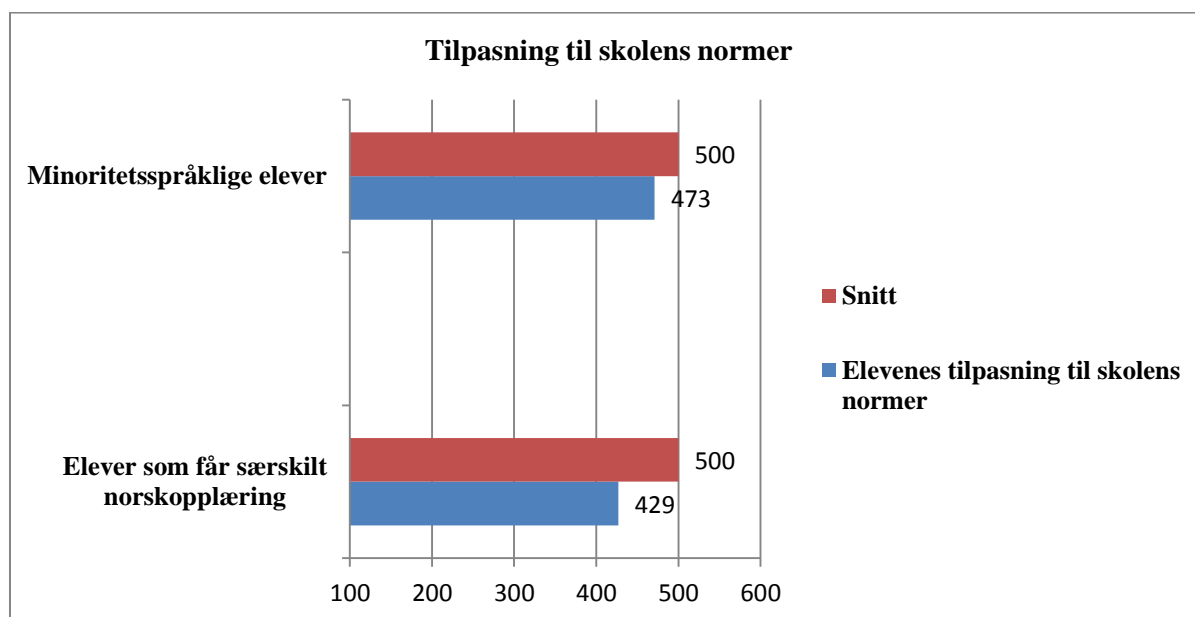
De minoritetsspråklige elevene ligger på et lavere gjennomsnitt enn norskspråklige. Det betyr at minoritetsspråklige elever har dårligere tilpasning til skolens normer enn norskspråklige elever. Standardavviket er 0,27 som kan betegnes som en reell forskjell.

Den største forskjellen er mellom gruppene som får særskilt norskopplæring og som ikke får. Elever som får særskilt norskopplæring skårer lavere enn elevene som ikke får særskilt norskopplæring. Tilpasningen til skolens normer blant elevene som får særskilt norskopplæring er altså lavere enn blant elever som ikke får særskilt norskopplæring. Standardavviket på 0,71 må regnes som en betydelig forskjell (Johannessen, 2010). Det må

settes i sammenheng med at elevene har kort botid. Skolen i Norge er ofte helt annerledes enn hjemlandet, og det vil ta tid å tilpasse seg norske normer.

Mine funn stemmer overens med tidligere undersøkelser som er gjort på elevenes tilpasning. Minoritetsspråklige elever føler seg oftere utenfor og har ikke like god skoletilpasning som norskspråklige, jamfør undersøkelser som Bakken (2003) og Rydland (2007) viser til.

Nedenfor ser vi et visuelt bilde på at minoritetsspråklige elever ligger under gjennomsnittet for norskspråklige.



Figur 3: Forskjell i standardavvik for tilpasning til skolens normer

5.5 Foreldrenes vurdering av dialog og involvering med skolen

Foreldrene har vurdert dialog og involvering med skolen.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikans-nivå
Dialog og involvering med skolen	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	106	19,2358	2,14	4,92525	0,65	*
	Norsk-språklig	2906	22,0964	2,46	3,90617		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	124	19,0565	2,12	4,51610	0,72	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	2977	22,0961	2,46	3,91589		

Tabell 9: Sumskåre samarbeid med skolen - Dialog og involvering med skolen

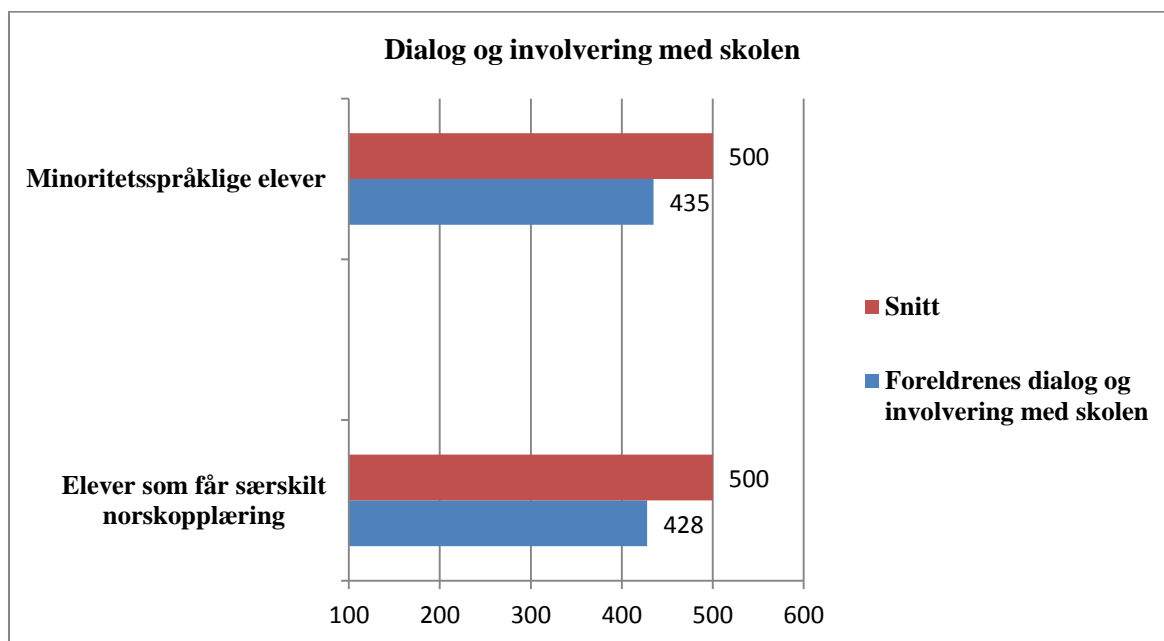
Foreldrene har tatt stilling til 9 utsagn om hvordan dialog og involvering med skolen er. Utsagnene dreier seg blant annet om foreldrene har innflytelse på normer og regler i skolen, om normene er i samsvar med normene hjemme, hvorvidt skolen verdsetter kunnskapen foreldrene har om barnet og om skolen tar initiativ til dialog. En skåre på 4 vil si at utsagnene stemmer meget godt og en skåre på 1 vil si at det stemmer svært dårlig. Minoritetsspråklige foreldre har en skåre på 2,14 per spørsmål som tolkes til at utsagnene stemmer ganske dårlig. Minoritetsspråklige foreldre har derfor ikke så god dialog og involvering med skolen. Norskspråklige har en bedre gjennomsnittsskåre på 2,46. Foreldre til elever som får særskilt norskopplæring har en skåre på 2,12. Det vil si at utsagnene stemmer ganske dårlig, og de har derfor ikke en god dialog med skolen. Foreldre til elever som ikke får særskilt norskopplæring oppnår 2,46, og de har altså litt bedre dialog med skolen enn foreldre til elever som får særskilt norskopplæring.

Det er signifikante forskjeller mellom gruppene. Mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever er det forskjell i standardavvik på 0,65. Det er dermed en betydelig forskjell mellom elevgruppene i foreldrenes dialog og involvering med skolen, som forteller at minoritetsspråklige foreldre har dårligere dialog og involvering med skolen sammenlignet med norskspråklige.

Tabellen viser også signifikante forskjeller mellom elever som får særskilt norskopplæring og elever som ikke får. Her er standardavviket på 0,72. Foreldrene til elever som får særskilt norskopplæring har dårligere dialog og involvering med skolen enn foreldre til elever som ikke får. Her kan resultatet være avhengig av at noen foreldre ikke har forstått forskjellen mellom særskilt norskopplæring og spesialundervisning, som jeg tidligere har påpekt.

Foreldrenes involvering med skolen har betydning for elevenes tilpasning til skolens normer, men minoritetsspråklige foreldre er ofte ikke klar over samarbeidsmulighetene (Bakken, 2003; Nordahl, 2003; Rydland, 2007). Mine funn i kartleggingsundersøkelsen tyder på at minoritetsspråklige foreldre har dårligere dialog og involvering med skolen enn norskspråklige foreldre, noe som kan påvirke både elevenes tilpasning og prestasjoner.

Figur 4 viser forskjell i standardavvik for minoritetsspråklige foreldres dialog og involvering med skolen.



Figur 4: Forskjell i standardavvik for dialog og involvering med skolen

5.6 Elevenes opplevelse av norskfaget

Elevene har vurdert opplevelse av norskfaget.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikansnivå
Opplevelse av norskfaget	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	588	26,4626	3,78	4,99099	0,27	*
	Norsk-språklig	8016	25,0820	3,58	5,14674		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	120	24,4833	3,50	5,52456	0,18	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	2541	25,4353	3,63	5,10159		

Tabell 10: Sumskåre undervisning 4 - Elevenes opplevelse av norskfaget

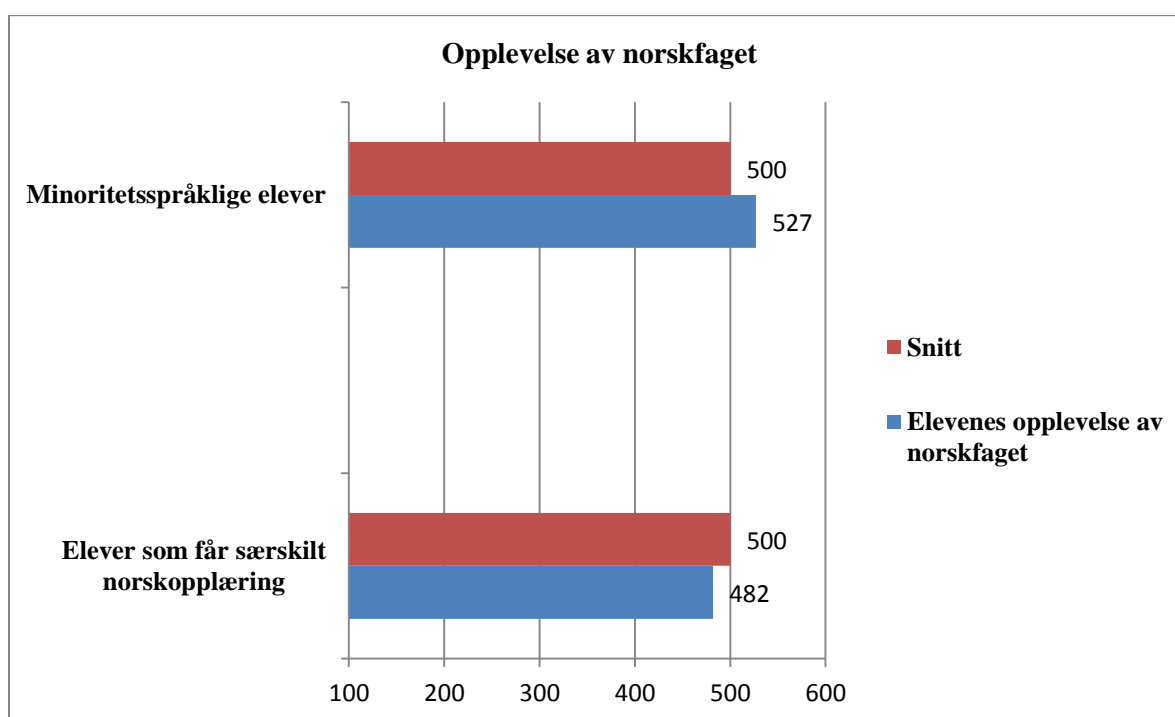
Her har elevene vurdert deres opplevelse av norskfaget ut i fra fem faste svaralternativ. Det er i alt 7 spørsmål som omhandler elevenes opplevelse av norskfaget. Spørsmålene dreier seg om hvor godt elevene liker å lese og skrive, om de liker muntlig aktivitet og om de mener norskfaget er vanskelig. Svarene skal gis på en skala fra 1 til 5, der 5 er «ja, alltid» og 1 er «nei, aldri». Gjennomsnittet per spørsmål for minoritetsspråklige elever er 3,78 som tolkes til at de har over gjennomsnittlig god opplevelse av norskfaget. Det er noe bedre enn norskspråklige som har en skåre på 3,58. Elever som får særskilt norskopplæring har en skåre på 3,50 som vil si at de også har god opplevelse av norskfaget, selv om de ligger på et litt lavere gjennomsnitt per spørsmål enn elever som ikke får særskilt norskopplæring.

På dette området er det en signifikant forskjell mellom minoritetsspråklige elever og norskspråklig med standardavvik på 0,27, men korrelasjonen må regnes som svak (Johannessen, 2010). Minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlig land skårer gjennomsnittlig høyere, og det er en reell forskjell mellom disse gruppene. Minoritetsspråklige elever synes altså å ha en bedre opplevelse av norskfaget enn norskspråklige elever.

Mellom gruppene som får særskilt norskopplæring og ikke får er det signifikante forskjeller, men de er veldig små. Her er standardavviket på 0,18 og i følge Johannessen (2010) er en korrelasjon mellom 0,00 og 0,19 veldig svak.

Funnene fra kartleggingsundersøkelsen er i samsvar med tidligere forskning som sier at minoritetsspråklige elever er mer positivt innstilt til opplæringen, men presterer dårligere for det (Bakken, 2003; Rydland, 2007). Ifølge forskning betyr bakgrunnskunnskapene elevene har med seg til skolen mer for skoleprestasjonene, enn det skoletilbudet de mottar (Engen, 2010).

I figuren nedenfor ser vi at det er små forskjeller i standardavvik mellom elevgruppene i opplevelsen av norskfaget.



Figur 5: Forskjell i standardavvik for opplevelse av norskfaget

5.7 Elevenes opplevelse av norsklæreren

Elevene har vurdert deres opplevelse av norsklæreren.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{x}	Standard-avvik	Forskjell i standard-avvik	Signifikans-nivå
Opplevelse av norsklæreren	Minoritets-språklige fra ikke-vestlig land	558	19,8459	3,97	3,50960	0,35	*
	Norsk-språklig	7 771	18,5842	3,72	3,62498		
	Elever som får særskilt norsk-opplæring	120	19,4417	3,89	3,54514	0,24	*
	Elever som ikke får særskilt norsk-opplæring	2 467	18,5963	3,72	3,53616		

Tabell 11: Sumskåre undervisning 5 - Elevenes opplevelse av norsklæreren

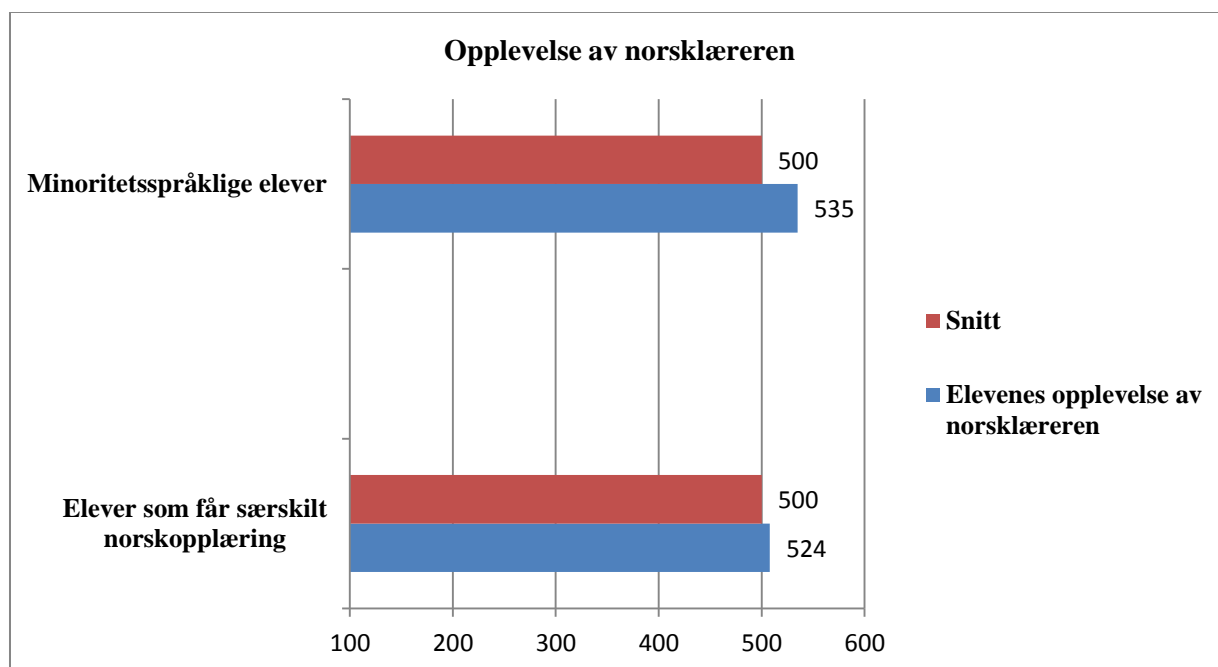
Elevene har vurdert hvordan de opplever norsklæreren ved å svare på 5 spørsmål om norsklæreren gir ros, bruker IKT, samtaler om tekster, forklarer vanskelige ord og hvordan de kan lese en tekst med bedre forståelse. Svarene gis på samme skala som for opplevelsen av norskfaget i tabell 10. Gjennomsnittskåren per spørsmål for minoritetsspråklige elever er 3,97 som vil si at de har god opplevelse av norsklæreren og litt bedre enn norskspråklige, som har et gjennomsnitt per spørsmål på 3,72. Også elever med særskilt norskopplæring har en god opplevelse av norsklæreren med en skåre på 3,89 og den er litt høyere enn hos elever som ikke får særskilt norskopplæring.

Det er signifikante forskjeller i opplevelsen av norsklæreren mellom minoritetsspråklige elever og norskspråklige. Minoritetsspråklige elever har høyere gjennomsnitt enn norskspråklige elever. Det utgjør en reell forskjell i standardavvik på 0,35.

Minoritetsspråklige elever har derfor en bedre opplevelse av norsklæreren enn norskspråklige elever. Mellom elever som får særskilt norskopplæring og som ikke får, er standardavviket på 0,24. Her regnes korrelasjonen som svak, som tilsier at forskjellene er små og opplevelsen av norsklæreren er omtrent den samme.

Minoritetsspråklige elever må forstå det de leser for å lykkes skolefaglig (Rydland, 2007). Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2000, påviser at minoritetsspråklige elever har problemer med å forstå mer avanserte tekster. Minoritetsspråklige elever ligger også under gjennomsnittet i lesing. I denne undersøkelsen har minoritetsspråklige elever litt bedre opplevelse av hvordan læreren underviser, enn det norskspråklige har. En del av spørsmålene dreier seg om læreren forklarer vanskelige ord i tekster og gjør det lettere å forstå innholdet. Til tross for det har minoritetsspråklige elever dårligere skoleprestasjoner enn norskspråklige.

Figur 5 viser forskjellene i standardavvik.

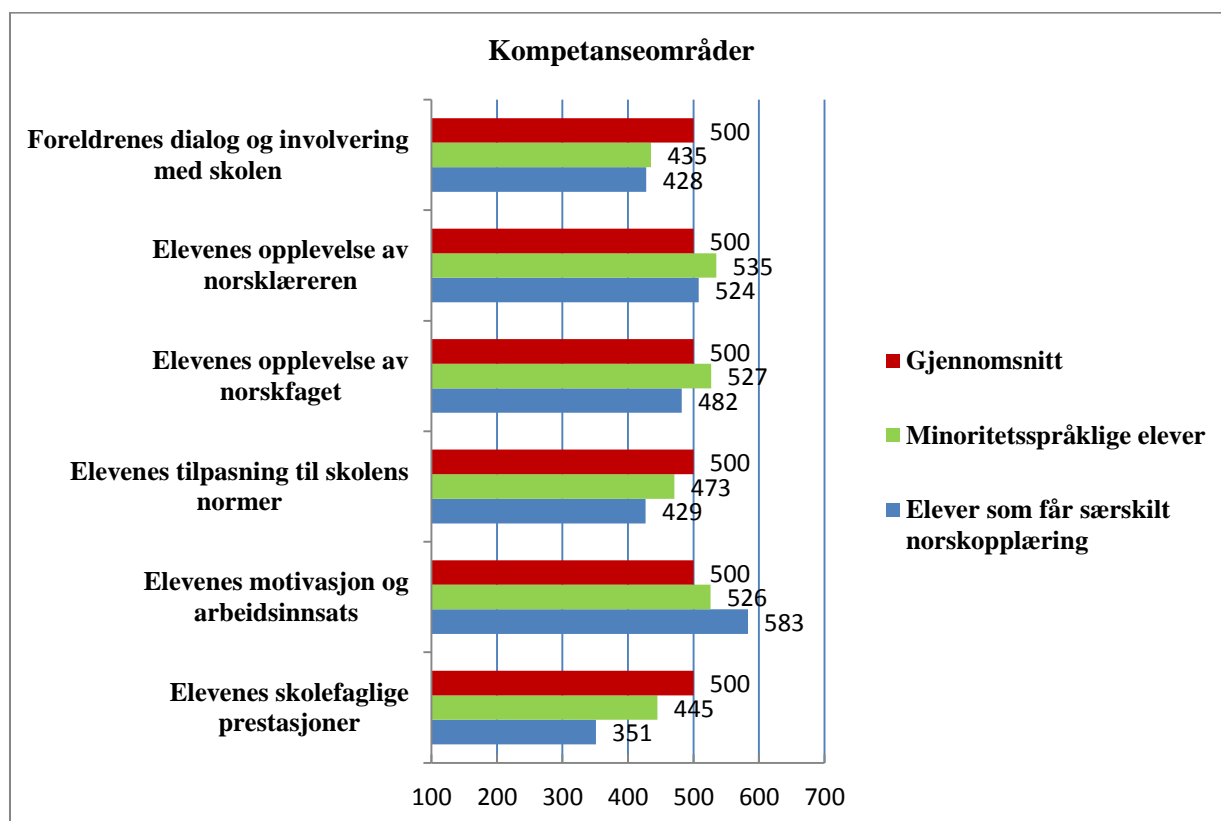


Figur 6: Forskjell i standardavvik for opplevelse av norsklæreren

5.8 Oppsummering av resultatene

- Minoritetsspråklige elever har dårligere skoleprestasjoner enn norskspråklige elever.
- Det er en betydelig forskjell i skolefaglige prestasjoner mellom minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring og de som ikke får, men her er ikke elevkategoriene gjensidig utelukkende.
- Minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlig land skårer gjennomsnittlig høyere enn norskspråklige elever i motivasjon og arbeidsinnsats og har altså bedre motivasjon og arbeidsinnsats enn norskspråklige elever. Elever som får særskilt norskopplæring skårer betydelig høyere enn de som ikke får, som tilsier at motivasjonen er mye høyere hos elever som får særskilt norskopplæring.
- De minoritetsspråklige har dårligere tilpasning til skolens normer enn norskspråklige. Elever som får særskilt norskopplæring skårer betydelig lavere enn de som ikke får særskilt norskopplæring og har altså dårligere skoletilpasning. Her må en ta hensyn til at elever med særskilt norskopplæring ofte har kort botid.
- Minoritetsspråklige foreldre opplever at de har dårligere dialog og involvering med skolen enn norskspråklige foreldre. Foreldre til elever som får særskilt norskopplæring har dårligere dialog og involvering med skolen enn foreldre til elever som ikke får. Noen foreldre kan imidlertid ha misforstått begrepet « særskilt norskopplæring» eller blandet det med spesialundervisning.
- Minoritetsspråklige elever er mer fornøyd med norskfaget. Det er små forskjeller mellom de som får særskilt norskopplæring og ikke får, som betyr at de har omtrent samme opplevelse av norskfaget. Reliabilitetsverdien er ikke tilfredsstillende, fordi opplevelsen av norskopplæringen kan være vanskelig å operasjonalisere og måle.
- De minoritetsspråklige elevene har en bedre opplevelse av norsklæreren enn de norskspråklige. Forskjellen er noe mindre mellom elever som får særskilt norskopplæring og elever som ikke får. Også her er reliabilitetsverdien lav.

Figur 7 gir en visuell sammenligning av forskjeller i standardavvik for alle kompetanseområdene. Her ser vi hvordan variasjonene er mellom gruppene. De største forskjellene finnes i elevenes skolefaglige prestasjoner, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer og i foreldrenes dialog og involvering med skolen. I elevenes opplevelse av norskundervisningen, er det små forskjeller.



Figur 7: Forskjell i standardavvik for alle kompetanseområdene

6 DRØFTING

I denne delen skal jeg svare på problemstillingen: *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk?* Jeg vil ta utgangspunkt i de utvalgte kompetanseområdene og drøfte funnene i undersøkelsen opp mot tidligere forskning og teori på områdene.

6.1 Forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner

Jeg har funnet at det er signifikante forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og norskspråklige elever i skolefaglige prestasjoner, og minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn norskspråklige elever. Resultatet er som forventet i forhold til tidligere forskning (Bakken, 2003; KD, 2002; NOU, 2010:7; Rydland, 2007). Den største forskjellen er mellom minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring og minoritetsspråklige elever som ikke får, hvor elever som får særskilt norskopplæring presterer langt svakere.

Prestasjonsforskjellene vil blant annet avhenge av hvor lang tid elevene har bodd i landet, noe kartleggingsundersøkelsen ikke gir opplysninger om. Funnene mine viser at elever som får særskilt norskopplæring, skårer betydelig svakere enn elever som ikke får. Her vil nok de svake prestasjonene også skyldes den korte botiden. Tidligere undersøkelser forklarer også prestasjonsforskjellene ut fra botid. Ifølge Stortingsmelding nr.39 (2001-2002) er det minoritetsspråklige elever med kort botid som presterer svakest og minoritetsspråklige elever som begynner i norsk skole etter 4. klasse, presterer svakest (KD, 2002; Rydland, 2007). Elevenes botid vil først og fremst påvirke BICS, fordi elevenes manglende begrepsforståelse kan bli oversett (Engen & Kulbrandstad, 2004), noe som jeg vil drøfte videre i forbindelse med forskjeller i elevenes opplevelse av norskundervisningen. Thomas & Colliers undersøkelser kom fram til at minoritetsspråklige elever som begynte på majoritetsskolen i 8-11 års alder viste raskest framgang, mens elever som begynte i 12-15 års alderen, hadde den svakeste framgangen og brukte opp til 8 år på å nå gjennomsnittet for majoritetsspråklige elever (Rydland, 2007). Anders Bakkens rapport om minoritetsspråklig ungdom i skolen (2003) fant imidlertid ikke store forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever som kom til Norge før skolestart og de som kom etter skolestart. Minoritetsspråklige elever har varierende språklig og kulturell bakgrunn, noe som kan ha gitt utslag i Bakkens undersøkelse.

Ut i fra mine funn om at minoritetsspråklige elever har dårligere skolefaglige prestasjoner, vil jeg videre drøfte funnene jeg har gjort på de andre områdene.

6.2 Forskjeller i elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats er vurdert av kontaktlærere, og mine funn viser at minoritetsspråklige elever har bedre motivasjon og arbeidsinnsats enn norskspråklige. Resultater fra Bakkens NOVA-rapport (2003) kom fram til det samme. Mine funn viser også at elever som får særskilt norskopplæring har betydelig høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn elever som ikke får.

Foreldrenes forventninger kan være med på å forklare hvorfor minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og arbeidsinnsats. Minoritetsspråklige elever opplever et større press hjemmefra til å gjøre det bra på skolen (Bakken, 2003; Rydland, 2007). Hvis elevene har utviklet god arbeidsmoral ut i fra normer og verdier hjemmefra, vil det ikke være nødvendig for læreren å skape en indre motivasjon hos eleven (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Minoritetsspråklige elever har i følge Skaalvik & Skaalvik (2013) evnen til å jobbe med oppgaver som de ikke alltid synes er interessante eller ser nytteverdien i og utfører oppgavene av ren plikt. Det synet elevene og hjemmet har på disiplin og arbeidsmoral, kan skape både interesse- og verdikonflikt med skolen, noe som igjen kan føre til at eleven kommer i lærings- og motivasjonsmessig konflikt i forhold til skolen (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010). Det kan kanskje forklare funnet jeg har gjort angående elever som ikke får særskilt norskopplæring, som oppnådde det laveste snittet i motivasjon og arbeidsinnsats. Her må en imidlertid ta hensyn til at mange norskspråklige kan ha havnet i denne gruppen.

Når skolearbeidet ikke fører til gode resultater, er det viktig at elevene får bekreftelse for sin arbeidsinnsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjon beskrives som en drivkraft og utholdenhet for arbeidsoppgaver, og elevene bør belønnes mer for innsatsen enn for resultatet. Et viktig spørsmål er hvordan skolen kan opprettholde den gode motivasjonen minoritets elever har. Hvis elevene ikke oppnår gode resultater, vil det bli vanskelig å holde motivasjonen oppe. Maslow framhever menneskets behov for å utvikle sine kunnskaper og muligheter, og det er derfor viktig at elevene får tilpassede oppgaver som de har forutsetninger for å klare. Elevene må også få hjelp til finne framgangsmåter som fører til et

godt resultat. For minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk, vil det være avgjørende om de forstår det de driver med. Muligheten til å kunne benytte morsmålet i opplæringen vil være sentralt og tilgangen på tospråklige faglærere kan være et middel til å oppnå bedre forståelse.

Minoritetsspråklige elevers behov for å utvikle sine muligheter vil avhenge av hvordan skolen verdsetter verdier elevene har med seg hjemmefra. Elevenes motivasjon for å lære vil øke, hvis verdiene og interessene de har med hjemmefra sammenfaller med skolens (Engen, 1994; Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010). Det motsatte kan forekomme, hvis skolen har lave forventninger til minoritetsspråklige elevers kompetanse og mestring (Nordahl, 2003). Motivasjonen vil minke dersom elevene begynner å tvile på sine egne mestringsmuligheter, og det vil føre til at selvverdet svekkes. Mine funn i undersøkelsen viser at minoritetsspråklige foreldre har dårligere dialog og involvering med skolen, noe som kan påvirke elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Foreldrenes forventninger virker sterkt inn på elevenes motivasjon og innsats (Helgøy & Homme, 2012) Derfor er det viktig at skolens og foreldrenes forventninger er sammenfallende og at dialogen med foreldrene forbedres. For å opprettholde minoritetsspråklige elevers motivasjon og arbeidsinnsats, vil det for skolen være viktig at verdi- og interessefellesskapet mellom hjem og skole blir bedre (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Betydningen av elevenes sosialisering vil bli drøftet videre under elevenes tilpasning til skolens normer.

6.3 Forskjeller i elevenes tilpasning til skolens normer

Kontaktlærerne har vurdert elevenes tilpasning til skolens normer. Tilpasning til skolens normer hører til kompetanseområdet, sosiale ferdigheter. Det dreier seg blant annet om elevenes oppmerksomhet, konsentrasjon og evne til å følge instruksjoner. Jeg har funnet ut at det er signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder tilpasning til skolens normer. Minoritetsspråklige elever har dårligere tilpasning til skolens normer enn norskspråklige elever. Elever som får særskilt norskopplæring har dårligere tilpasning enn elever som ikke får særskilt norskopplæring, men det må ses i sammenheng med at de kan ha kort botid og at det tar litt tid å tilpasse seg skolen. Minoritetsspråklige elever i Norge oftere føler seg utenfor (Bakken, 2003; Rydland, 2007) og mine funn kan være med på å bekrefte det.

Skaalvik & Skaalvik (2013) mener at dersom elevene ikke tilpasser seg skolens krav og normer, så kan det føre til økt motivasjon for å unngå nederlag. Når minoritetsspråklige elever opplever at skolens normer og verdier verken er identitetsskapende eller har instrumentell funksjon, vil det føre til at skolen føles fremmed og uten nytte og verdi for både eleven og hjemmet. I min undersøkelse ser vi at minoritetsspråklige elever har høy motivasjon og arbeidsinnsats, men skårer dårligere på tilpasning til skolens normer. Det kan tyde på at de er i interessefellesskap med skolen fordi de ser nytteverdien i skolearbeidet, men at de kan være i verdikonflikt med skolen. For å forklare det, vil jeg gi et eksempel fra skolehverdagen. En gruppe med minoritetsspråklige elever var på skolekjøkkenet og lagde mat. På slutten av timen oppdaget en av elevene at det lå noen poteter i søppelbøtta, hvorpå eleven sa: «Hvem har kastet potetene?» Det var læreren som hadde gjort det, og vi kan si at det oppsto en verdikonflikt som dreide seg om å kaste mat. Etter hver time måtte læreren kaste restene etter at elevene hadde gått, men det ble også en viktig tankevekker for læreren. Her er det helt klart hvilke verdier som er viktigst, og det er ikke alltid skolens og majoritetssamfunnets verdier som er mest riktig.

I sosialiseringforløpet til Hoëm er interessefellesskap/verdikonflikt et tegn på desosialisering (Engen, 1994). Minoritetsspråklige elever vil da oppleve at interessefellesskapet står sterkere enn verdikonflikten. Elevene og foreldrene må undertrykke verdigrunnet de har hjemmefra, til fordel for nytt språk og ny kultur. Her vil også identitetsutviklingen rammes, som kan føre til resosialisering, når nye verdier og kunnskaper overbygger de gamle. Hvis elevene derimot opplever at skolen verken har nytteverdi eller er identitetsbyggende, vil det føre til skjermet sosialisering. Skolen har ikke lenger nytte og verdi, verken for eleven eller hjemmet. I verste fall kan det ende med radikaliserings og ekstremisme. Blant de radikaliserede ungdommene er det nok ikke bare de uten jobb eller skoleplass, men også intellektuelt sterke ungdommer. Skolen og majoritetssamfunnets normer kan ha mistet sin verdi og ungdommen er på leting etter noe som gir mening (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For at minoritetsspråklige elever skal få bedre skoletilpasning, må skolen ta mer hensyn til det Pierre Bourdieu kaller *habitus* (Gitz-Johansen, 2006). Elevenes kulturelle og språklige bakgrunn må verdsettes. Det må ikke bare gjelde i klasserommet, men også i skolen som helhet. Skoleprestasjonene ser ut til å øke når skolen på systemnivå tar hensyn til elevenes

sosiale og kulturelle bakgrunn og når elevene får ta det med inn i skolehverdagen (Engen, 2010; Rydland, 2007). Elevenes læringsutbytte er et produkt av avstanden mellom elevenes habitus og majoritetskulturens habitus. Språket er en del av elevens habitus, og bruken av morsmålet må verdsettes mer, noe som jeg tidligere har nevnt i forbindelse med særskilt norskopplæring. Minoritetselevens språklige og kulturelle kapital danner grunnlaget for forståelsen av både opplæringen og majoritetssamfunnets kapital.

6.4 Forskjeller i foreldrenes dialog og involvering med skolen

Foreldrene har vurdert dialog og involvering med skolen, og resultatet i denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige foreldre har dårligere dialog og involvering med skolen enn norskspråklige foreldre. Det er betydelig forskjell mellom gruppene, og foreldre til elever med særskilt norskopplæring opplever å ha dårligst dialog med skolen.

Rapporten om minoritetsspråklige foreldre (2005) forteller at foreldre fra ikke-vestlige land har dårligere erfaringer med skole-hjem samarbeid enn foreldre fra Øst-Europa og afrikanske land som ligger sør for Sahara (Bæck & Kileng, 2005). Vi ser også at det stemmer med denne undersøkelsen som også gjelder minoritetsspråklige foreldre fra ikke-vestlige land.

Minoritetsspråklige foreldre vet ofte ikke hvordan samarbeidet med skolen skal foregå, og skolen har ikke nok kjennskap til ressursene som foreldrene sitter inne med (Rydland, 2007). Skolens verdier og normer må i større grad ta hensyn til at det finnes foreldre som representerer et annet verdigrunnlag. Hoëm hevder det bør være verdi- og interesseforbindelse mellom hjem og skole (Engen, 1994). For at minoritetsspråklige foreldre skal få bedre dialog og involvering med skolen, må skolen legge til rette for samarbeid. Hvordan skolen anerkjenner og respekterer foreldrenes kulturelle kapital, vil være sentralt. Den samtaleorienterte og usynlige pedagogikken som den norske skolen representerer, kan ofte virke fremmed på mange minoritetsspråklige familier og skape vanskeligheter både i samarbeidet med skolen og for elevenes tilpasning. Igjen vil det være snakk om ulike verdier og interesser mellom hjem og skole.

Nordahl (2003) mener det dreier det seg om makt- og avmaktsforhold mellom hjem og skole. Minoritetsspråklige foreldre som ikke kjenner til skolens kapital, vil prøve å skjule det ved å unngå dialog med skolen. Skolen på sin side sitter med makten som kan begrense foreldrenes involvering (Nordahl, 2003). Foreldrene har ofte dårlige norskkunnskaper og er redde for å si

i fra når de er uenige med skolen. Årsaken kan ligge i at de frykter det skal gå utover barna (Bæck & Kileng, 2005). Skolen og lærerne kan også ha lave forventninger til foreldrene som er skapt av visse for-dommer. Skolens kategorisering av minoritetsspråklige foreldre kan påvirke forutsetningene for dialog og samarbeid med foreldrene. Det vil ha konsekvenser for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Dialog er et viktig element i det sosiokulturelle perspektivet, ikke bare i forhold til foreldresamarbeid, men elevenes motivasjon vil også øke dersom interessene og verdiene de har med seg hjemmefra virker mer sammenfallende med skolens.

6.5 Forskjeller i elevenes opplevelse av norskfaget og i elevenes opplevelse av norsklæreren

På disse områdene er det også signifikante forskjeller mellom gruppene. Minoritetsspråklige elever synes å ha bedre opplevelse av norskfaget og norsklæreren, men presterer skolefaglig dårligere. Minoritetsspråklige er som vi vet, mer positive til skolearbeid og har bedre motivasjon enn majoritetsspråklige, noe som bidrar til at de også får en bedre opplevelse av norskfaget.

Både Bakken (2003) og Rydland (2007) kan vise til at skoletilbudet elevene får, ikke betyr like mye for skoleprestasjonene som de bakgrunnskunnskapene de har med seg til skolen. De sier ikke at skoletilbudet ikke betyr noe, for det gjør det selvsagt. Men selv om opplæringen er godt tilrettelagt, havner mange minoritetselever under nedre terskel i henhold til Cummins teorier. Hvor lenge elevene har bodd i landet, er med på å forklare hvorfor de havner på nedre terskel. Språket elevene bruker i klasserommet vil ikke være godt nok utviklet til at de kan mestre de faglige utfordringene som undervisningen krever (Engen & Kulbrandstad, 2004). Thomas & Collier mener det tar opptil 8 år å ta igjen det faglige forspranget majoritetsspråklige elever har (Rydland, 2007).

Særskilt norskopplæring tilhører de svake formene for overgangsmodeller (Engen & Kulbrandstad, 2004; Udir, 2013). Undervisningen foregår hovedsakelig på norsk, og det er ofte ikke tilstrekkelig bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I denne undersøkelsen kan forskjellene i skoleprestasjonene skyldes at minoritetsspråklige har blitt overført til ordinær opplæring for raskt. Kartleggingen av språkferdighetene kan ha vært for dårlig eller det har vært vanskelig å få tak i kvalifiserte morsmålslærere. Men det kan også

hende at enkelte skoler ikke vektlegger bruken av tospråklig opplæring. Rambøll-rapporten (2013) vektlegger lærerens kompetanse i andrespråksopplæring, noe som gjelder for både norsklærer og tospråklig faglærer.

Særskilt norskopplæring regnes som en svak form for tospråklig opplæring (Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006). Når elevene ikke forstår det som foregår i klasserommet, oppleves det som språkdrukning. Noen vil holde seg «flytende» fordi de behersker dagligtalen godt, noen vil lære seg å «svømme» og klarer å lære norsk. Mange vil dessverre «drukne», fordi de ikke lykkes med å lære norsk. Elevene forstår ikke det de leser og får ikke ta i bruk de kunnskapene de har fra før, jamfør Cummins teorier om BICS og CALP. Minoritetsspråklige elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper vil ligge på den nedre terskel etter Cummins toterskelteori og mislykkes derfor skolefaglig (Engen & Kulbrandstad, 2004). Elevene har det Cummins kaller grunnleggende kommunikasjonskompetanse (Engen, 2007). Selv om minoritetseleven tilsynelatende behersker norsk dagligtale (BICS) godt, betyr det ikke at eleven også behersker faglige begreper like godt (CALP). Mange minoritetsspråklige elever kan lese teknisk bra og har gode muntlige ferdigheter, men mangler begrepsforståelse og får problemer med å lese mer avanserte tekster, slik forskning fra Verhoeven viser (Rydland, 2007).

Spørsmålene i kartleggingsundersøkelsen, handler om elevene liker å lese og skrive, om de får gjort det de skal og om de synes det er vanskelig. Funnene mine forteller at minoritetsspråklige elever er mer fornøyd med norskfaget enn norskspråklige elever, som kan forklares med at de er mer motiverte og pliktoppfyllende enn norskspråklige (Beck, Engen, Aasen & Østerud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan være oppgaver som er kontekstuhengige og kognitiv krevende, som byr på problemer. Å lese og skrive avanserte fagtekster og tekster uten kjent innhold, vil ofte være en utfordring for minoritetsspråklige elever. Fra min erfaring som lærer, har jeg et eksempel på dette. Hvordan kan en minoritetsspråklig elev som ikke har bodd så lenge i Norge skrive oppgave i norsk med tittelen «En smak av Norge»? Oppgaven som ble gitt gikk ut på at elevene skulle skrive en sammenhengende tekst der de skulle sammenlikne hvordan naturen blir framstilt i reklamen for Freia Kvikk Lunsj og i nasjonalsangen Ja, vi elsker. De skulle svare på hvorfor de tror naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk. Minoritetselevne har ingen kulturelle referanserammer å ta utgangspunkt i. Du skal ha bodd ganske lenge i Norge og hatt god allmennoplæring, for å kunne definere hvorfor du tror naturen er så viktig for nasjonalfølelsen. Elevenes bakgrunnskunnskaper, ordforråd og kulturell innsikt vil være

viktig for å kunne svare på oppgaven og det er vanskelig nok for norskspråklige elever. Skoleprestasjonene øker derimot når elevene får delta i samtaler og får forklart innholdet (Rydland, 2007), noe som minoritetsspråklige elever i denne undersøkelsen ser ut til å være fornøyd med. Det er imidlertid lettere å forstå en tekst når elevene får bruke morsmålet i tillegg.

Normer og verdier som er tilegnet hjemmefra, fører ofte til at elevene blir mer pliktoppfyllende og gjør det som forventes (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevene får kanskje også bekreftelse for sin gode arbeidsinnsats av læreren og opplever å bli sett av læreren. Funnene i denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever har bedre opplevelse av norsklæreren enn norskspråklige elever. De opplever at norsklæreren gir dem ros for arbeidet de gjør, forklarer ord de ikke forstår og hjelper dem med innholdsforståelsen i en tekst. Det tyder på at lærerne gjør det de skal i henhold til dagens opplæringsmodell, men elevene må få lese tekster med kulturelt kjent innhold for å oppnå bedre leseforståelse (Rydland, 2007), noe som også er i tråd med Cummins teorier. Læreren bør ha god kompetanse i andrespråkspedagogikk, og hvis elevene får ta i bruk morsmålet og får tilgang til tospråklige lærere, vil det bidra til å øke både begrepsforståelsen og skoleprestasjonene.

Det virker som om særskilt norskopplæring ikke fungerer som optimal opplæringsmodell, når elevene ikke får bruke morsmålet for å oppnå bedre forståelse. Denne undersøkelsen sier ikke noe om hvorvidt elevene får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Men det som ser ut til å fremme minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner er gode tospråklige opplæringsmodeller, der bruk av morsmålet benyttes for å utvikle begrepsforståelse og andre språkferdigheter på majoritetsspråket (Bakken, 2003; Bakken, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004). For at minoritetsspråklige elever skal få utviklet tilstrekkelig begrepsforståelse, vil det også kreve at de har hatt tospråklig opplæring over en viss tid.

I mønsterplanen av 1987 var målsettingen funksjonell tospråklighet, og elevene kunne få opplæring både i morsmålet og i norsk som andrespråk. Politiske føringer resulterte i innføring av Opplæringsloven § 2-8 om særskilt norskopplæring, der målet ikke lenger er funksjonell tospråklighet, men forholdsmessig enspråklighet. Thomas & Colliers store undersøkelse fra USA kom fram til at gode innarbeidede tospråklige modeller bidro til å fremme skoleresultatene og trakk fram toveis-språkbad modellen som den beste modellen for elevenes læringsutbytte.

7 OPPSUMMERING

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk?*

Her er en oppsummering av funnene i denne undersøkelsen:

Minoritetsspråklige elever har dårligere skoleprestasjoner enn norskspråklige elever.

Gjennom min undersøkelse har jeg kommet fram til at minoritetsspråklige elever har dårligere skoleprestasjoner enn norskspråklige elever, og elever med særskilt norskopplæring skårer betydeligere dårligere enn elever som ikke får særskilt norskopplæring. Resultatene stemmer overens med tidligere forskning på området.

Elever som får særskilt norskopplæring skårer dårligere. Det er ikke overraskende med tanke på kort botid og det tar gjerne flere år å lære andrespråket tilstrekkelig. Kort botid er ikke den eneste forklaringen på minoritetsspråklige elevers dårlige skoleprestasjoner. I denne oppgaven ser jeg også på hvordan elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, elevenes tilpasning til skolens normer, elevenes opplevelse av norskundervisningen og foreldrenes dialog og involvering kan påvirke skoleprestasjonene.

Minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn norskspråklige elever

Minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og arbeidsinnsats enn norskspråklige, slik også tidligere undersøkelser viser. De skolefaglige prestasjonene er dårligere hos minoritetselvene, til tross for høyere motivasjon og arbeidsinnsats. Forskjellene kan forklares gjennom minoritetsspråklige elevers indre drivkraft og utholdenhet i skolearbeidet, fordi de ofte vil tilfredsstille foreldrenes forventninger og ambisjoner. Mange minoritetsspråklige elever prøver kanskje å skjule sitt nederlag ved å øke arbeidsinnsatsen. For skolen blir det viktig å opprettholde motivasjonen ved å tilpasse opplæringa og stille de samme forventninger om mestring til minoritetsspråklige som til norskspråklige elever. Arbeidsinnsatsen kan minke hvis elevene ikke opplever mestring og føre til at de gir opp.

Minoritetsspråklige elever har dårligere tilpasning til skolens normer enn norskspråklige elever og minoritetsspråklige foreldre har dårligere dialog med skolen enn norskspråklige foreldre

Tilpasning til skolens normer kan være med på å forklare forskjellene i skoleprestasjonene. Funnene mine viser at minoritetsspråklige elever har dårligere tilpasning til skolens normer og regler enn norskspråklige. Det samme har rapporten fra Bakken (2003) kommet fram til, hvor det framgår at foreldrenes involvering med skolen har sammenheng med hvordan elevene klarer å tilpasse seg skolen. Mine funn forteller at minoritetsspråklige foreldres dialog og involvering med skolen er dårligere enn hos norskspråklige foreldre. Forskjellene kan forklares gjennom Anton Hoëms teorier om sosialisering som handler om verdi- og interesseforbindelsene til skolen. Elevene kan oppleve interessefelleskap med skolen, men skolen på sin side vektlegger ikke de verdiene de har med seg hjemmefra, og de kommer i verdikonflikt med skolen. Det kan føre til at identiteten svekkes og resultatet blir desosialisering. Både eleven og foreldrene må undertrykke verdikonflikter til fordel for nytteverdien skolen har.

Forskjellene i foreldrenes dialog og involvering med skolen, kan også ha sammenheng med foreldrenes avmaktforhold til skolen. Funnene i denne undersøkelsen tilsier at det er samsvar mellom foreldrenes vurdering av dialog og involvering med skolen og kontaktlærernes vurdering av elevenes tilpasning til skolen. Foreldrenes involvering med skolen har betydning for elevenes tilpasning til skolen, som også Bakken (2003) understreker. John Hattie framhever foreldrenes forventninger, som det som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Minoritetsspråklige elever har en bedre opplevelse av norskopplæringen enn norskspråklige elever

Minoritetsspråklige elever er mer fornøyd med norskopplæringen enn norskspråklige. Det kan forklares gjennom minoritetsspråklige elevers positive innstilling til skolearbeid, som også tidligere forskning har påvist. Interessefelleskapet mellom elevene og skolen er også sterkt. Opplæringstilbudet har betydning for elevenes skoleprestasjoner, men det er også viktig at skolen tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle kapital. Dersom særskilt norskopplæring skal fungere som en god språkmodell, må det legges til rette for morsmålsopplæring og/eller

tospråklige fagopplæring. Det byr ofte på problemer for skolene å få tak i tospråklige faglærere i det aktuelle språket. I tillegg er det viktig at både norsklærer og tospråklig lærer har den kompetansen som kreves.

Minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og arbeidsinnsats og bedre opplevelse av norskopplæringen enn norskspråklige elever, som skulle tilsi bedre skoleprestasjoner, men hvor ser det ut til at «skoen trykker»?

Funn i denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever skårer høyere på alle variablene, som i følge forskning og teori skulle tilsi bedre skolefaglige prestasjoner. Minoritetsspråklige elever er mer motiverte, har høyere arbeidsinnsats og er mer fornøyd med opplæringen enn norskspråklige elever, men skoleprestasjonene er dårligere for det. Minoritetsspråklige elever har derimot dårligere skoletilpasning og minoritetsspråklige foreldre opplever å ha dårligere dialog og involvering med skolen enn norskspråklige foreldre. Kontaktlærernes vurdering av minoritetselvenes skoletilpasning og foreldrenes vurdering av dialog og involvering, er sammenfallende. Undersøkelsens kanskje viktigste funn, er at skolen trolig må sette inn andre former for tiltak for å bedre skoleresultatene, noe som kan knyttes til Hoëms teori om interesse- og verdiforbindelsene til skolen. Minoritetsspråklige elever og foreldre ser ut til å ha interessefellesskap med skolen, men står i verdikonflikt til skolen, i og med at elevene har dårligere skoletilpasning og foreldrene opplever dårligere dialog og involvering med skolen. Tidligere forskning har også påpekt at foreldresamarbeid har innvirkning på elevenes tilpasning til skolen.

Noen refleksjoner helt til slutt:

Denne undersøkelsen har gitt svar på en del, men ingen svar er særlig overraskende. Gjennom læreryrket har jeg sett at minoritetsspråklige elever er mer motiverte og fornøyd med skolen, til tross for dårlige resultater. Jeg har også erfart at elevene setter stor pris på om du som lærer kan vise anerkjennelse for deres bakgrunn. Morsmålets betydning i opplæringen er dessuten avgjørende for mange av minoritetselvene. Når du ikke kan lese og skrive ordentlig på ditt eget språk, hvordan skal du da lære det best mulig på et språk du ikke forstår? Særskilt norskopplæring slik det fungerer i skolen i dag, kan være en god modell for mange minoritetsspråklige elever. For minoritetsspråklige elever som har store problemer med å lære norsk, vil jeg påstå at tilgangen på morsmålsopplæring nesten er alfa omega. Men det er som

sagt ofte vanskelig å få til, siden myndighetene ikke har prioritert nødvendig infrastruktur for utdanning av lærere.

Endringen i Opplæringsloven kan bidra til en feilslått assimileringsspolitikk overfor minoritetsspråklige elever, dersom utdanningspolitiske føringer ikke går inn for å anerkjenne deres språklige og kulturelle kapital.

Det er fremdeles mange spørsmål som står åpne. Kartleggingsundersøkelsene og denne undersøkelsen kan kanskje være et bidrag til å gå mer i dybden på minoritetsspråklige elevers skoletilpasning og i foreldrenes dialog og involvering med skolen. Min undersøkelse kan også åpne for å finne ut mer om for eksempel betydningen av morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, bruk av IKT i opplæringen, foreldrenes utdanningsbakgrunn, foreldrenes støtte i skolearbeidet eller forholdet mellom minoritetsspråklige elever og spesialundervisning.

LITTERATUR

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Ed. Clevedon: MultilingualMatters LTD.

Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklige ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosialmobilitet? Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA rapport 2003:15.

Bakken, A. (2007): Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Enkunnskapsoversikt. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Lokalisert på: http://www.hioa.no/content/download/45817/676460/file/2646_1.pdf

Beck, C. W., Engen, T. O., Aasen, J., & Østerud, S. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering. I Sosialisering - kunnskap - identitet (s. 1-28). Vallset: Oplandske bokforl.

Befring, E.(2002). Forskningsmetode, etikk og statistikk. Oslo: Samlaget.

Bæck, U.K., Kileng, I. M. (2005). Minoritetsspråklige foreldre-en ressurs for elevenes opplæring. Oslo: NORUT Samfunnsforskning AS. Rapport nr. 09/2005

Engen, T. O. (1994). Integrerende sosialisering i majoritetens skole? I T. O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (Red.), Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole (s.145-170). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Tilgjengelig også på www.bokhylla.no)

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling (s. 353-370). Lokalisert på http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Fuglseth, K., & Skogen, K. (red.). (2006). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen akademisk.

- Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Ariadne
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Gresham, F.M. og Elliot, S.N(1995): *Social skills rating system*. Manual. Cicle Pines, American Guidance service
- Haraldsen, G. (1999) *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Haug, P. (2014). *Aktuelt om SPEED-prosjektet*. Høgskulen i Volda. Lokalisert på: <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/aktuelt-om-speed-prosjektet-og-spesialundervisning?lang=nyn>
- Helgøy, I. og Homme, A. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skolesamarbeid*. Uni Research Rokkansenteret. Lokalisert på: <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6061/Notat%200520012%20Helgoy%20og%20Homme.pdf?sequence=1>
- Holme, I., & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO. (Tilgjengelig elektronisk på www.bokhylla.no)
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Absrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kleven, T. A. (red) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg.) Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lovdata. Opplæringsloven*. Sist lest 23.06.2015 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Kunnskapsdepartementet (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. St.meld. 39 (2001-2002). Lokalisert på:
<http://omega.regjeringen.no/nn/dep/bld/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2001-2002/stmeld-nr-39-2001-2002-/7/3/2.html?id=471009>

Kunnskapsdepartementet (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. St.meld.6 (2012-2013). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&ch=1&q=>

Lund T. (Red). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Mordal, T.L. (2000). *Som man spør får man svar*. Tano, Oslo

Munthe, E. (2005): *Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6/2012, s. 431-445.

Nes, K. & Sand, S. (2012). *Vurdering som tilpasset opplæring?* I T. O. Engen & P. Haug (Red.). *I klasserommet: Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole, rapport 13*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA

Nordahl, T., & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Lokalisert på http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/09/rapp09_2009.pdf.

Nordahl, T., Kostøl, A.K. & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Lokalisert på: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133860>

Nordahl, T. Ottosen, A. Sunnevåg, A.K. (2009): *LP-modellen. Evaluering av Lp-modellen 2006-2008*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 5 – 2009.

Nordahl, T., Sunnevåg, A-K., Aasen, A. M., Kostøl, A. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, sociale kompetencer og skolefaglig læringsudbytte*. Aalborg: University College Nordjylland.

Nordahl, T. Berg, B. & Aasen, A.M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Høgskolen i Hedmark: Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Lokalisert på: <https://www.hihm.no/content/.../20150302Bedre%20læringsmiljø.pdf>

NOU (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (12). Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-1995-12/id140252/>

NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (7). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Rambøll management (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf

Rydland, V. (2007). *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica Norge.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.) Universitetsforl.

Statistisk sentralbyrå (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Lokalisert på: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200431/notat_200431.pdf

Utdanningsdirektoratet (2012). *Veileder Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Minoritetsspraklige/Veileder-Innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kartlegging%20av%20innf%C3%B8ringstilbud%20sluttrapport.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2014). Begrepsdefinisjoner. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Minoritetsspraklige---nyttige-begreper/Nyttige-begreper/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Føring av vitnemål og kompetansebevis for grunnskolen i Kunnskapsløftet 2014. Lokalisert på: http://www.udir.no/Vurdering/Vitnemal-og-kompetansebevis/Artikler_vitnemal/Foring-av-vitnemal-og-kompetansebevis-for-grunnskolen-i-Kunnskapsloftet-2014/8-Elever-med-rett-til-sarskilt-sprakopplaring/

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.

Lokalisert på: <http://www.udir.no/k106/NOR7-01/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0#a2>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2014/15*.

Lokalisert på: <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/Grunnskole%20GSI%20notat%202014-15.pdf?epslanguage=no>

Øzerk, K. (2006): *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*.

Oslo: Oplandske Bokforlag.

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk. Når minoritetsspråklige elever ikke har tilstrekkelige norskkferdigheter til å følge ordinær opplæring, har de krav på særskilt språkopplæring som er lovfestet i Opplæringsloven § 2-8 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette opplæringstilbudet og elevenes språklige og kulturelle bakgrunn er oppgavens innfallsvinkel. Problemstillingen lyder slik: «*Hva karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med å lære norsk som andrespråk?*»

Problemstillingen vil bli besvart gjennom en kvantitativ kartleggingsundersøkelse som er utviklet i et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hamar og Høgskolen i Volda. Datamaterialet omfatter 95 barne- og ungdomsskoler i 12 forskjellige kommuner i Norge. Jeg har anvendt utdrag av dataene for å finne ut hva som karakteriserer minoritetsspråklige elever som har problemer med norskkferdighetene. Med minoritetsspråklige elevers svake skoleprestasjoner som bakgrunn, har jeg sett på ulike områder som kan være med på å forklare prestasjonsforskjellene. Informantene har vært elever, kontaktlærere og foreldre. Jeg har brukt svarene fra kontaktlærerne for å finne forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og i elevenes tilpasning til skolen. Svarene fra elevene er brukt for å finne forskjeller i elevenes opplevelse av norskfaget og norsklæreren. Foreldrene har gitt svar på hvordan dialog og involvering med skolen er. Ut i fra disse opplysningene har jeg gjort sammenligninger mellom elever med minoritetsspråklig bakgrunn fra ikke-vestlige land og norskspråklige elever og mellom minoritetsspråklige som får særskilt norskopplæring og som ikke får. Jeg har brukt statistikkprogrammet SPSS for å framstille de kvantitative resultatene og har gjort frekvensanalyser, variansanalyser og reliabilitetsanalyser.

Funnene i undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever har svakere skolefaglige prestasjoner enn norskspråklige elever. Minoritetsspråklige elever er mer motiverte, har høyere arbeidsinnsats og er mer fornøyd med opplæringen enn norskspråklige elever, men skoleprestasjonene er likevel dårligere. Funnene viser også at minoritetsspråklige elever har dårligere skoletilpasning og minoritetsspråklige foreldre opplever å ha dårligere dialog og involvering med skolen enn norskspråklige foreldre.

Abstract

This master thesis is about adapted education of pupils with Norwegian as their second language. When pupils do not have sufficient language skills in Norwegian, they are entitled to extra language education, as per Norwegian education law, Opplæringsloven, § 2-8 (Lovdata, 1998). This special education program, combined with the cultural and language background of the pupil, are the focus areas of this thesis, and approaching the following central question: «*What characterizes minority language pupils struggling to learn Norwegian as their second language?* »

This question is approached based on a quantitative survey developed jointly between Hamar University College and Volda University College. The survey data-set encompasses data from 95 primary and middle schools from 12 different Norwegian communes. By looking at the relevant portions of the data-set, I have attempted to identify what characterize minority language pupils that struggle with learning Norwegian. For these under-performing minority language pupils, I have reviewed different areas that may help explain the differences in performance. Informants includes pupils, tutors and parents. The answers of the tutors were used to identify differences in the pupils' educational performance, their motivation and effort, in addition to how the pupil fits in at school. The answers of the pupils are used to identify differences in how they experience the Norwegian course and teacher. The parents have provided answers on their communication with the school and on the level of involvement with the school. Based on this data I have conducted comparisons between minority language pupils from non-western countries and native Norwegian speaking pupils, and also between minority language pupils that receive special language education and who do not. I have used the statistical tool SPSS to present the quantitative results, and have performed frequency analysis, variance analysis and reliability analysis on the data.

It is shown that minority language students have weaker educational performance than pupils with Norwegian as their native language. Minority language pupils are more motivated, put in more effort, and are more content with the education provided, yet still have poorer performance than their native speaking co-pupils. The data also shows that minority language pupils experience poorer integration in the school and that the minority language parents have poorer communication with the school and are less involved with the school than parents with Norwegian as their primary language.

VEDLEGG 1



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kartleggingsundersøkelse

Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning.	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	

Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvhevdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
--	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

VEDLEGG 2



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kartleggingsundersøkelse

Elevskjema

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Vi håper du vil svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Det er frivillig å delta og du kan velge å trekke deg underveis. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
		Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: ”**Helt enig**”, ”**Litt enig**”, ”**Litt uenig**”, ”**Helt uenig**”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så				

	godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Norsk</i>		
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:

2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!

VEDLEGG 3



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kartleggingsundersøkelse

Foreldreskjema

Kryss av for hvilket klasstrinn deres/ditt barn går i:

___ 5. klasse ___ 6. klasse ___ 8. klasse ___ 9. klasse

Bakgrunnsopplysninger

1. Foreldrenes utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

2. Barnets opplæringstilbud

	Ja	Nei	Vet ikke
Har ditt/deres barn mottatt spesialundervisning siste skoleåret?			
Har ditt/deres barn en individuell opplæringsplan (IOP)?			
Har ditt/deres barn fått morsmålsopplæring i et annet språk enn norsk?			
Får barnet ditt/deres særskilt norskopplæring?			

Hvis du svarte ja på at barnet mottar spesialundervisning, ta så stilling til utsagnene nedenfor:

	Ja	Nei
Jeg/ vi er med på møter om den individuelle læreplanen.		
Jeg/vi mottar rapporter om spesialundervisningen hvert halvår.		
Skolen legger godt til rette for bruk av IKT i spesialundervisningen av mitt/vårt barn.		

3. Behov for spesialundervisning:

	Ja	Nei
Mener du at ditt barn har behov for spesialundervisning uten å få det.		

Dersom du svarte ja på spørsmålet ovenfor, hva tror du har vært årsaken til at barnet ditt ikke har fått spesialundervisning?

	Kryss av
Som foresatte har vi ikke ønsket av barnet skal ha spesialundervisning.	
Lærer var usikker og tok ikke opp spørsmålet.	
Skolen hadde den holdning at en skulle vente og se utviklingen an.	
Saken gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble det ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

4. Samarbeid med skolen

	Mor	Far	Like mye
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeid med skolen eller om dere deltar like mye.			

Kontakt med skolen

5. Kryss av for hvor mange ganger du/dere har hatt avtalte møter eller samtaler med kontaktlærer dette skoleåret.

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

6. Hvor mange ganger har du/dere tatt initiativ til samtale med kontaktlærer dette skoleåret?

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

7. Støtte i skolearbeidet

Ta stilling til utsagnene nedenfor og kryss av for om du/dere synes utsagnene stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
3. Jeg/vi er opptatt at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen.				



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				

8. Informasjon om og samarbeid med skolen

Nedenfor er det formulert enkelte utsagn om informasjonen fra skolen til foreldre og om samarbeidet mellom foreldre og skolen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.				
2. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring.				
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.				
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.				
7. Jeg/vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.				
8. Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
9. Skolen har gitt meg/oss dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
11. Lærerne tar i stor grad hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og				



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

oppdragelse i skolen.				
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.				
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.				
14. Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
17. Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen.				
18. I foreldremøter og konferansetimer diskuterer vi ofte hva som fører til best læring for elevene.				
19. Jeg/vi mener at det faglige nivået i undervisningen er for høyt.				
20. Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier i fra når vi er uenige.				
21. Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.				
22. Som foreldre har vi generelt svært stor innflytelse på utvikling og læring i skolen.				
23. De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn.				
24. Vårt/mitt barn har stor nytte av å bruke IKT i skolearbeidet.				

9. Kontakt mellom foreldrene i klassen:

Nedenfor er det enkelte utsagn om kontakten mellom foreldrene i klassen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Kontakten mellom foreldrene i denne klassen er svært god.				



Høgskolen i **Hedmark**
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

2. Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.				
3. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.				
4. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan undervisningen er.				
5. Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.				
6. Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.				
7. Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.				

Takk for at du svarte på disse spørsmålene