

Vigdís Synnøve Gløkken

Hvorfor fikk Shazia og Mario så gode karakterer?

En gruppe minoritetsspråklige elevers tilbakeblikk på grunnskolen i lys av deres nåværende situasjon i videregående skole.



Hovedoppgave

til Cand. Polit. graden

februar 2006

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG

TITTEL:**Hvorfor fikk Shazia og Mario så gode karakterer?**

En gruppe minoritetsspråklige elevers tilbakeblikk på grunnskolen i lys av deres nåværende situasjon i videregående skole

AV:

Vigdis Synnøve Gløkken

EKSAMEN:

Cand. Polit.
Pedagogikk hovedfag

SEMESTER:

Februar 2006

STIKKORD:

Minoritetsspråklige elever

Språk og tenkning

Skoleprestasjoner

Tospråklig opplæring

Suksessfaktorer

Deltakelse i norskspråklige fritidsaktiviteter

Sosialisering

Hjemmets betydning

PROBLEMOMRÅDE:

Forskning viser at minoritetsspråklige elever som gruppe oppnår svakere skoleresultater sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Samtidig er det stadig større forskjeller mellom de minoritetsspråklige elevene som gjør det bra, og de som gjør det dårlig i skolen. Videre viser forskningen at en tredjedel av de minoritetsspråklige elevene oppnår bedre karakterer enn gjennomsnittet ved utgangen av ungdomsskolen (Bakken 2003, Øzerk 2003).

Denne hovedfagsoppgaven fokuserer på minoritetsspråklige elever som har gått ut av grunnskolen i Norge, og som ser ut til å klare seg godt i skolen.

Det overordnede tema i oppgaven er spørsmålet om hva skolen kan lære av minoritetsspråklige elevers erfaringer slik at flere minoritetsspråklige elever kan oppnå bedre skolefaglige resultater. Følgende problemstilling er valgt:

Hva kjennetegner minoritetsspråklige elever som oppnår gode skolefaglige resultater? Er det mulig ut fra deres erfaringer å finne fram til faktorer som fremmer bedre skolefaglig utvikling for flere minoritetsspråklige elever?

Med utgangspunkt i problemstillingen settes søkelyset på en gruppe minoritetsspråklige elevers karakterer ved utgangen av ungdomsskolen. Videre belyses deres situasjon ut fra botid i Norge og deres familieforhold. Deretter undersøkes elevenes skolebakgrunn med tanke på norskopplæring og tospråklig opplæring. Elevenes deltakelse i norskspråklige aktiviteter blir også gjenstand for oppmerksomhet.

Det er en uttalt målsetting at alle elever skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og til å bruke sine ressurser (St.meld. 17). Siktemålet med oppgaven er å se nærmere på hvordan skolen kan legge forholdene til rette slik at det kan skapes like muligheter til utdanning for alle elever i norsk skole.

METODE:

Det empiriske materialet for denne oppgaven baserer seg på intervjuer med femten elever i videregående skole. Formålet med samtalene var å få fram elevers erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Samtidig var det nødvendig å plassere informantene i en kontekst for å forstå

og tolke den enkeltes uttalelser. For å få opplysninger om elevenes situasjon ble det i intervjuene spurt etter en del kvantiserbare fakta. Det er derfor benyttet både kvantitativ og kvalitativ metode i oppgaven.

Prosjektet har sitt fundament i et reflektivt forskningssyn. Refleksjon innebærer en skepsis mot det som ved første øyekast kan synes uproblematisk. Samtidig innebærer refleksjonen en tro på at det som studeres, kan gi viktig grunnlag for kunnskapsdanning som åpner for forståelse snarere enn å fastsette sannheter (Alvesson og Skøldberg 1994).

TEORI:

Teorigrunnlaget for denne oppgaven er hentet ut fra en bevissthet om at det er en rekke faktorer som er avgjørende for elevers skoleprestasjoner. Noen av faktorene som forklarer en elevs skoleprestasjoner, er å finne innenfor opplæringstilbudet, andre tilskrives individuelle forhold, mens foreldrenes holdning til skolen og deres utdanningsbakgrunn også tillegges vekt.

Opgavens teoretiske grunnlag bygger på en erkjennelse av at individet ikke forstås løsrevet fra sin sammenheng. Teorigrunnlaget settes derfor inn i en sosiokulturell forståelsesramme.

Anton Hoems teori om sosialisering er valgt for å belyse at det barnet bringer med seg til skolen i form av erfaringer og kultur, er viktig å ta hensyn til. Han argumenterer for at barns erfaringsverden må bli respektert og brukt som utgangspunkt for videre læring.

Opgaven bygger på et perspektiv på læring der menneskers sosiale samhandlinger vektlegges som grunnlag for læring og utvikling. Kjennetegnet på dette læringssynet er språkets betydning i læringsprosessen. Den russiske lingvisten Lev Vygotsky vektlegger kommunikasjonens rolle for tenkningen og samspillet med andre mennesker som viktig element i kognitiv utvikling. Vygotskys teori er videre valgt for å peke på nødvendigheten av tospråklig opplæring for minoritetsspråklige elever.

Elevenes erfaringer utenom skolen virker også inn på elevers skoleprestasjoner. Kamil Øzerk argumenterer for en sirkulær tankegang der det blant annet eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom språket elevene lærer på skolen, og det de lærer ved deltakelse i norskspråklige aktiviteter utenom skolen. I denne oppgaven er Øzerk sin teori benyttet for å

viser hvordan minoritetsspråklige elevers deltakelse i norskspråklige fritidsaktiviteter kan ha betydning for deres skoleprestasjoner.

RESULTATER:

De femten informantene i utvalget ble delt inn i to grupper etter hvilke karakterer de oppnådde ved utgangen av ungdomsskolen. Det viste seg at de elevene som hadde de beste resultatene, var enten kommet til landet før 1.klasse eller i ungdomsskolen.. De elevene som kom til Norge i løpet av ungdomsskolen, hadde mange års skolebakgrunn fra hjemlandet. De som var født her, eller hadde kommet før treårsalderen, hadde gått i norsk barnehage i mer enn to år.

Alle informantene i gruppen med de beste skolefaglige resultatene, bodde sammen med begge foreldrene. De fleste hadde foreldre som begge var i arbeid. Elevene opplevde at foreldrene så på skolen som viktig, og at foreldrene støttet dem og var interessert i skolearbeidet deres. De fortalte også at de hadde noen hjemme som kunne hjelpe dem med skolearbeidet. Samtlige informanter i denne gruppen hadde PC og tilgang på Internett i hjemmet. De elevene som hadde de beste skoleresultatene, var aktive i norskspråklige aktiviteter på fritiden. Dette gjaldt for alle med unntak av de elevene som kom til Norge i løpet av ungdomsskolen

Det var ingen klare tendenser til hva slags opplæring elevene i dette utvalget hadde fått utover det ordinære skoletilbudet. Et hovedtrekk i undersøkelsen var snarere at opplæringen var preget av tilfeldig praksis enn tilpasset opplæring.

FORORD

Å skrive hovedfagsoppgave er en spennende og lærerik prosess. Når man samtidig skriver om et emne som en selv er engasjert i, som stadig settes på dagsorden i mediene, og som mange opplever som interessant, er det ikke vanskelig å beholde motivasjonen gjennom hele skriveprosessen. Det har vært tilfellet for meg. Jeg er derfor svært takknemlig for at jeg har fått denne erfaringen.

Takk til min veileder professor Kamil Øzerk for hans tålmodighet med meg.

Takk også til forskningsassistent Torill Halvorsen for gode innspill. Brødrene i St.

Dominikus kloster fortjener en varm takk for at de sørget for et ”studerakammer” til meg.

Og en stor takk til guttene hjemme, spesielt til Sindre, for all oppmuntring og for at han la forholdene til rette slik at jeg skulle få skrevet denne oppgaven.

Oslo, 20. januar 2006

Vigdis Synnøve Gløkken

INNHold

SAMMENDRAG	2
FORORD	6
INNHold	7
1. INNLEDNING	9
1.1. <i>Problemområde og problemstilling.....</i>	<i>10</i>
1.2. <i>Valg av metode og teori.....</i>	<i>11</i>
1.3. <i>Oppgavens oppbygging og avgrensing</i>	<i>13</i>
1.4. <i>Begreper brukt i oppgaven</i>	<i>13</i>
2. MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER.....	15
2.1. <i>En uensartet gruppe</i>	<i>15</i>
2.2. <i>Minoritetsspråklige elever i styringsdokumenter</i>	<i>16</i>
2.3. <i>Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner</i>	<i>18</i>
2.4. <i>Mulige årsaker til skolefaglig suksess.....</i>	<i>22</i>
3. METODE	25
3.1. <i>Problemformulering og teoretisk utvelgelse.....</i>	<i>25</i>
3.2. <i>Metodiske betraktninger.....</i>	<i>27</i>
3.3. <i>Validitet</i>	<i>29</i>
3.4. <i>Valg av metode</i>	<i>30</i>
3.5. <i>Forforståelse</i>	<i>33</i>
4. TEORI	35
4.1. <i>Sosialisering.....</i>	<i>36</i>
4.2. <i>Språk og tenkning.....</i>	<i>43</i>

4.3. Tospråklig opplæring	49
4.4. Deltakelse i norskspråklige aktiviteter	54
5. EMPIRI.....	59
5.1. Presentasjon av undersøkelsen.....	59
5.2. Resultater fra undersøkelsen	65
5.3. Oppsummering av resultatene	90
6. ANALYSE OG DRØFTING.....	95
6.1. Hovedtendenser i undersøkelsen	95
6.2. Sammenheng mellom opplæring og skoleprestasjoner.....	96
6.3. Sammenheng mellom skolefaglige resultater og familiebakgrunn	103
7. UNDERSØKELSENS KONKLUSJON.....	109
7.1. Kjennetegnet på minoritetsspråklige elever med gode skolefaglige resultater.....	109
7.2. Faktorer som fremmer gode skolefaglige resultater.....	110
8. TANKER OM SKOLENS VIDERE ARBEID.....	114
8.1. Skape arenaer for pedagogisk refleksjon	114
8.2. Tilpasse opplæringen individuelt.....	115
8.3. Blåse liv i integreringsdebatten	117
8.4. Ta vare på og utvikle den enkeltes ressurser.....	118
KILDELISTE.....	120
VEDLEGG	124
Vedlegg 1: Brev til elever	124
Vedlegg 2: Intervjuguide	126

1. INNLEDNING

“Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell”.

Dette sitatet hentet fra L 97(side 15) sammenfatter min grunnleggende tanke om arbeidet med minoritetsspråklige elever og er noe av bakgrunnen for at jeg har ønsket å skrive denne oppgaven. Jeg har arbeidet med minoritetsspråklige elever i mer enn tjue år, både som lærer, og som veileder for lærere. Når jeg har villet skrive hovedoppgave i pedagogikk er det fordi jeg har et ønske om å bidra til at denne elevgruppen får de samme mulighetene til utdanning som majoritetselevne.

I 1976 skrev Gudmund Hernes og Knud Knudsen i ”*Utdanning og ulikhet*” at utdanning er viktig for de goder en oppnår senere i livet. De skrev videre at utdanningen er en viktig faktor i hver enkelt persons opplevelse av å kunne påvirke sin egen situasjon. Samtidig var konklusjonen i Levekårsundersøkelsen på midten av 1970-tallet at skolen spilte betydelig mindre rolle enn de ressursene elevene hadde med seg hjemmefra (NOU 1976).

Så lenge vi har hatt data om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, viser det seg at de klarer seg dårligere enn majoritetsspråklige elever (jfr. Lauglo 1996, Engen m.fl, 1996, Øzerk 2003, Bakken 2003). I følge evaluering av reform 94 kan det tyde på at minoritetsspråklige elever i den videregående skolen har svakere rekruttering og flere drop-out enn norske elever (Lødding 94).

Det er viktig at ikke dagens innvandrerbarn, flyktninger og asylsøkere utdannes til morgendagens underklasse. På lik linje med alle elever i norsk skole skal den elevgruppen utdannes til aktive deltakere i det norske samfunnet. Derfor er det naturlig og nødvendig å stoppe opp og se hva forskjellene i skoleprestasjoner skyldes.

Selv om de minoritetsspråklige elevene som gruppe gjør det dårligere på skolen enn de majoritetsspråklige elevene, er det også minoritetsspråklige elever som gjør det bedre på skolen enn landsgjennomsnittet. Dette gjelder for omtrent hver tredje elev i denne elevgruppen, mens det er tilfellet for halvparten av de majoritetsspråklige elevene (Bakken 2003).

Altfor ofte blir minoritetsspråklige elever gjenstand for negativ fokusering. Det er tross alt mange eksempler på flott minoritetsspråklig ungdom som klarer seg godt i det norske samfunnet. Disse elevene er gode forbilder for de som er yngre.

Det er de elevene det fokuseres på i denne hovedfagsoppgaven, de minoritetsspråklige elevene som ser ut til å mestre skolehverdagen sin, både faglig og sosialt. Jeg har valgt å intervjuer elever om deres erfaringer. Det er mitt håp at elevenes utsagn vil føre til større forståelse og innsikt i hvordan skolen kan legge til rette opplæringen for de minoritetsspråklige elevene.

1.1. Problemområde og problemstilling

Utgangspunkt for denne oppgaven er at vi stadig må tilstrebe en skole som gir like muligheter for alle elever til å få utdanning. Prinsippet om likeverdig utdanning for elever med minoritetsspråklig bakgrunn ble slått fast i St.meld.17”*Om innvandring i det flerkulturelle Norge*”. Der heter det at *alle, uansett bakgrunn, skal ha like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og til å bruke sine ressurser* (side 8).

Selv om det er dette som er tanken, har vi ikke klart å realisere målet så langt. I Strategiplanen ”*Likeverdig utdanning i praksis!*” konstateres det i innledningen at vi dessverre ikke har en likeverdig utdanning for alle (Strategiplan 2003:3).

Resultater fra forskning viser at minoritetsspråklige elever har svakere skoleprestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Samtidig er det stadig større forskjeller mellom de som gjør det bra, og de som gjør det dårlig blant de minoritetsspråklige elevene. Denne tendensen til polarisering ser ut til å øke oppover klassetrinnene (Øzerk 2003). Det som også er foruroligende, er at denne forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har økt i løpet av de siste ti årene (Bakken 2003).

Dersom vi skal ta på alvor at alle elever skal ha en reell mulighet til å oppnå lik rett til utdanning, er det viktig å undersøke hvordan skolen kan bidra til at prestasjonsforskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever reduseres. En måte å gjøre det på, er å undersøke hvorfor noen minoritetsspråklige elever klarer seg faglig over landsgjennomsnittet, for så å kunne dra nytte av deres erfaringer.

Når vi studerer elevers ulike skoleprestasjoner finnes det flere innfallsvinkler. En individorientert forskning vil i hovedsak se på ulikheter i skoleprestasjoner som et resultat av

skille i intellektuelle evner. En systemorientert forskning vil på sin side legge mer vekt på ulikheten som et resultat av ulike sosiale systemer og ulik sosial bakgrunn. I denne sammenheng kan det være naturlig å legge språket til andre individuelle evner. Skyldes noen minoritetsspråklige elevers gode skolefaglige resultater ene og alene at disse elevene har tilstrekkelige norskkunnskaper slik at de kan følge undervisningen på norsk uten problemer? Eller skyldes det skolens tilrettelagte opplæring? En annen mulig forklaring kan være foreldrenes utdanning og deres involvering i elevenes skolearbeid.

Det overordnede tema i oppgaven er spørsmålet om hva skolen kan lære av minoritetsspråklige elevers erfaringer slik at flere minoritetsspråklige elever kan oppnå bedre skolefaglige resultater. Å bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever er et av hovedmålene i Strategiplanen (2003).

På bakgrunn av det ovenstående, er følgende problemstilling valgt:

Hva kjennetegner minoritetsspråklige elever som oppnår gode skolefaglige resultater? Er det mulig ut fra deres erfaringer å finne fram til faktorer som fremmer bedre skolefaglig utvikling for flere minoritetsspråklige elever?

1.2. Valg av metode og teori

For å få svar på problemstillingen om hva som kjennetegner minoritetsspråklige elever med gode skolefaglige resultater, er det ulike metoder som kunnes tas i bruk. En metode kunne være observasjon av elever i undervisningssituasjonen. En annen mulig innfallsvinkel kunne være å studere lærerrollen i forhold til denne elevgruppen. I dette prosjektet er det valgt å konsentrere seg om elevenes erfaringer. Kunnskapen som elevene selv sitter inne med, er viktig. Derfor er det prøvd å få dette fram ved å intervjuer elevene.

I oppgaven settes søkelyset på grunnskoetilbudet. Elever som er ferdig med grunnskolen, og som nå er elever i videregående skole, er blitt intervjuet. Det var ikke videregående skole som var gjenstand for oppmerksomhet, men i lys av deres nåværende situasjon i videregående ble elevene bedt om å uttale seg om sin tidligere skolegang.

Bakgrunnen for problemstillingen er hva skolen kan gjøre for å skape like mulighet for alle til å bli aktive samfunnsdeltakere. Skolen får stadig større betydning i dagens samfunn. Den obligatoriske skolegangen varer lenger og utdanningen har stor betydning for individets mulighet for jobb og inntekt. Utdanningen har blitt en livslang prosess og berører den

enkelte så å si fra vogge til grav (Sand og Walle-Hansen 1992). Likevel kan man ikke studere bare skolen når elevers skoleprestasjoner skal undersøkes. En stor undersøkelse, den såkalte Coleman-rapporten, foretatt i USA på slutten av 1960 tallet, konkluderte med at forskjellen i skoleprestasjoner skyldes først og fremst familiebakgrunn og vennemiljø (Coleman 1990). Hernes og Knudsen bekreftet i en offentlig utredning at det var de private ressursene som ga sterkest utslag i forhold til elevers skoleprestasjoner. De hevdet at til tross for stadig større innsats av offentlige ressurser i skolen, klarte ikke skolen å oppveie ulikhetene (NOU 1976).

Fra å ha hatt liten tro på skolens betydning synes det etter hvert å råde et positivt syn på hva skolen kan bidra med for å utjevne forskjellene i skoleprestasjoner. Gjennom ulike tiltak og reformer tilstrebet skolepolitikere i siste halvdel av forrige århundre å skape like muligheter i forhold til forskjellige samfunnsgrupper (Telhaug 1997). Læreplanreformenes underliggende tese er at skolen betyr mye (Øzerk 2003). Det viser de stadige endringene i læreplaner. Bakgrunnen for dem er at man ønsker å øke flere elevers læringsmuligheter. I et kunnskapsbasert samfunn er det viktig at en størst mulig del av befolkningen kan gjøre seg nytte av kunnskapen og bidra til vekst i samfunnet. Det var dette som var grunnlaget for L-97 da den gang statsråd Hernes hadde et ønske om å få mer ut av befolkningen. Et slikt positivt syn på skolens rolle ser ut til å ha blitt fulgt opp av senere utdanningsstatsråder. Nå ser det ut til at elevers læringsutbytte tilskrives metodevalg, modeller, lærerstil og godt tilrettelagte opplæringsaktiviteter (Øzerk 2003). Det er et krav om at skolene skal være mest mulig effektive.

En nyere undersøkelse foretatt i USA peker på at tilretteleggingen av opplæringen for de minoritetsspråklige elevene er svært viktig (Thomas og Collier 2002). Samtidig viser forskning gjort i Norge at elevenes hjemmebakgrunn betyr mye for elevenes faglige muligheter i skolen (Bakken 2003). Dette sier noe om at i bestrebelsen etter stadig å gjøre skolen bedre, kan vi ikke se på opplæringen alene. Høyst sannsynlig vil det være mange faktorer som spiller inn i hvordan minoritetsspråklige elever klarer seg i det norske skolesystemet.

Elevene preges av den oppveksten de får, og det er igjen avhengig av miljøet og samfunnet som omgir elevene. Vi kan dermed ikke overse det eleven bringer med seg til skolen. I følge

Hernes og Knudsen kan utdanningens utbytte sees som et produkt av individuelle, kollektive og offentlige ressurser i samspill med offentlige beslutninger (NOU 1976).

I oppgaven er det valgt å ta utgangspunkt i sosialiseringsteori slik Anton Hoem beskriver det. Videre benyttes Lev Vygotskys teori om språk og tenkning og konsekvenser for opplæringstilbudet.

Oppgavens teoretiske grunnlag bygger på en erkjennelse av at individet ikke forstås løsrevet fra sin sammenheng. Teorigrunnlaget settes derfor inn i en sosiokulturell forståelsesramme.

1.3. Oppgavens oppbygging og avgrensing

Oppgaven har åtte kapitler. I det første kapitlet presenteres problemområdet og problemstillingen. Kapittel to viser til hva forskningen sier om hvordan det går med de minoritetsspråklige elevene i skolen, og i det samme kapitlet redegjøres det for hvilke retningslinjer som ligger til grunn for skolens arbeid med denne elevgruppen. Kapittel tre og fire tar for seg teorien, både i forhold til metodevalg og den teoretiske referanseramme. Kapittel fem omhandler empirien der det først forklares hva som er gjort for å behandle problemstillingen, dernest følger resultatene fra intervjuundersøkelsen. Kapittel seks starter med hovedtendensene i undersøkelsen og etterfølges av drøftinger av resultatene satt i sammenheng med teori og tidligere forskning. I kapittel sju kommer konklusjonen på undersøkelsen og helt til slutt i kapittel åtte er det antydning om hva resultatene av undersøkelsen kan gi av forslag til videre arbeid på feltet.

1.4. Begreper brukt i oppgaven

Assimilering betyr å gjøre lik, omdanne, smelte sammen, ta opp i seg (Bø og Helle 2001). I oppgaven er det brukt om samer eller utlendinger som blir mest mulig lik en nordmann.

Integrering brukes om at minoriteter i en befolkning deltar som fullverdige medlemmer i storsamfunnet uten helt å oppgi sin egenart og kultur (Bø og Helle 2001).

Mottaksklasse betegner et eget opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever.

Mottaksklasser fungerer som en innføring i norsk språk og samfunnsliv der det også kan gis tospråklig opplæring. En mottaksklasse har høy lærertetthet og elevene overføres til det ordinære skoletilbudet etter en tid.

Morsmål brukes om elevens førstespråk. I offentlige skriv og utredninger er det vanskelig å finne en definisjon av morsmål. Men i NOU 1995:12 ”*Opplæring i et flerkulturelt Norge*” heter det: ”*Et tospråklig minoritetsbarns morsmål er et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Barnet kan derfor ha to morsmål.*” (s.43)

Norsk som andrespråk er norsk som læres i Norge av elever som har et annet morsmål enn norsk. I oppgaven brukes norsk som andrespråk som betegnelsen på særskilt tilrettelagt norskundervisning. Noen av elevene hadde norsk som andrespråk som et eget fag i grunnskolen.

Segregering brukes i denne forbindelse som motsetning til integrering, om å ta noen ut av fellesskapet

Språklige minoriteter brukes alternativt til minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever brukes her om elever som ikke har norsk som sitt morsmål. Minoritets elever befinner seg i en situasjon der de på ulike måter behersker to eller flere språk. Derfor benyttes ofte betegnelsen tospråklige eller minoritetstospråklige om denne elevgruppen

Tospråklige elever brukes alternativt til minoritetsspråklige elever

Tospråklig lærer er brukt alternativt med morsmållærer

Tospråklig opplæring eller tospråklig fagopplæring brukes om opplæring der både norsk og morsmål benyttes i opplæringen.

.

2. MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER

Norge har blitt et flerkulturelt samfunn. Ved inngangen til januar 2005 utgjorde innvandrerbefolkningen 8 prosent av hele Norges befolkningen. Av disse var det 301 000 som var førstegangsinnvandrere og 63 900 var født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. Det er innvandrere i alle landets kommuner og det er kun to kommuner som ikke har innvandrere fra ikke-vestlige land. De fleste innvandrere bor i Oslo og i kommunene rundt. I undersøkelseskommunen utgjør andelen innvandrere 11 prosent av den totale befolkningen der 6,5 prosent kommer fra ikke-vestlige land. Innvandrerbefolkningen i Norge er tredoblet siden 1980 (Statistisk Sentralbyrå 2005). Dette innebærer at de minoritetsspråklige elevene utgjør en stadig større del av den samlede elevgruppen.

2.1. En uensartet gruppe

Denne oppgaven handler om minoritetsspråklige elever i norsk skole. I offentlig skriv er betegnelsen minoritetsspråklige elever brukt om de elevene som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe, det er heller deres uensartethet som kjennetegner gruppen. Minoritetsspråklige elever kan være født i Norge, innvandret sent i skolealder, ha flyktet hit eller kommet fordi en av foreldrene er hentet hit som jobбексперт. De kan være fra et land langt borte eller fra et land med nær tilknytning til Norge både språklig og kulturelt.

Det er elevenes morsmål det legges vekt på i avgjørelsen om hvem som hører inn under betegnelsen språklig minoritets elev. Begrepet morsmål er imidlertid vanskelig å definere helt konkret. Det brukes ofte om det språket barnet lærer først og bruker fortsatt (Øzerk 2003). Men vi ser det også brukt om det språket som man kan best (Hauge 2004) eller det språket man har størst tilknytning til og ønsker å identifisere seg med. Et barn kan ha lært ett språk hjemme sammen med mor og far, og et annet i barnehagen. Å si hvilket språk barnet kan best, eller identifiserer seg med, kan være vanskelig. Noen kan ha lært to språk samtidig, føle at de behersker to språk like godt og ønsker å identifisere seg med begge to. De kan sies å ha to morsmål (Engen og Kulbrandstad 2004).

For mange minoritetsspråklige elever kan det altså være vanskelig å avgjøre hva som er deres morsmål. De kan ha høyst ulik grad av tilknytning til det språket de lærte først. Mange er født her i landet, har gått i barnehage og bruker majoritetsspråket mer og mer. En ting er hvilket språk foreldrene bruker i kommunikasjon med barnet. Men det hender at barnet bruker majoritetsspråket i kommunikasjon med foreldrene, og ofte bruker barna i en søskenflokk majoritetsspråket seg i mellom. I følge en svensk undersøkelse fra 1994 brukte de fleste vietnamesiske foreldrene morsmålet seg i mellom, men av barna som var med i undersøkelsen, brukte halvparten majoritetsspråket seg i mellom (Engen og Kulbrandstad 2004). I slike tilfeller er det ikke sikkert at det språket barnet lærte først, er det språket det etter hvert kan best eller ønsker å identifisere seg med. Andre barn bruker stort sett bare det språket de snakket hjemme, og har lite omgang med det majoritetsspråklige miljøet utenom skoletiden.

Vi ser at begrepet ikke er entydig, og opplevelsen av hva som er ens morsmål, kan endre seg over tid. Likedan kan opplevelsen av hva som er ens morsmål være ulik alt etter hvilken sammenheng det er snakk om. Her er vi inne på hvilken funksjon språket har. Tove Skutnabb-Kangas understreker at hva taleren opplever som sitt morsmål, kan variere på et og samme tidspunkt, avhengig av hvilket kriterium som legges til grunn (Skutnabb-Kangas 1981).

Det viser seg at skolen kan ha vanskeligheter med å definere hvem av elevene som skal regnes som minoritetsspråklige. Og det kan mange ganger være vanskelig for elevene selv å vite om de hører med til kategorien minoritetsspråklige.

Dette innebærer at vi har å gjøre med en uensartet gruppe elever. Når de begynner på skolen vil de i likhet med andre elever ha ulike læringsforutsetninger. I tillegg vil de ha varierende kompetanse i norsk og morsmål.

2.2. Minoritetsspråklige elever i styringsdokumenter

NOU 1995 *”Opplæring i et flerkulturelt Norge”* gir en oversikt over ulike offentlige dokumenter siden NOU 1973:17 *”Innvandringspolitikk”* og fram til 1995. I oppsummeringen heter det at norsk innvandringspolitikk har siden syttitallet vært styrt av prinsippet om integrering. Begrepet integrering er videre utdypet: *”dette innebærer altså at innvandrere skal kunne delta i norsk samfunnsliv uten at det stilles krav til kulturell*

assimilering. Det forutsetter også tilpasning til den flerkulturelle situasjonen fra majoritetens side” (s. 24). Til tross for at integrering har vært ledetråden heter det i det samme dokumentet at i praksis har politikken virket assimilerende eller til og med segregerende.

Integrering står i motsetning til både assimilering og segregering. I mange år førte Norge en assimileringsspolitikk overfor samene. De ble utsatt for en fornorskningsprosess og samisk språk skulle ikke benyttes i skolen. Samene ble ikke segregert, men tvert i mot assimilert, og deres spesielle situasjon ble ikke tatt hensyn til. Våre erfaringer tilsier at det var en lite gunstig strategi. Anton Hoem viste blant annet at samiske elever ikke klart å nyttiggjøre seg skoletilbudet. Gradvis endret situasjonen seg, samisk ble innført i grunnskolen, i 1992 ble samisk anerkjent som et offisielt språk i Norge og med L-97 kom det en egen samisk læreplan (Engen og Kulbrandstad 2004). Samtidig som holdningen overfor den samiske befolkningen endret seg, formulerte myndighetene en politikk overfor innvandrere som baserte seg mer på en pluralistisk ideologi (ibid).

Først i 1987 ble denne politikken synliggjort i skolen ved innføringen av Mønsterplanen (M-87). Da kom det noe nytt inn i norsk skole ved at språklige minoriteter ble tatt på alvor. M-87 var antagelig den mest pluralistiske planen vi har hatt noensinne (Loona 1997). Læreplanen inneholdt både et eget kapittel om språklige minoriteter i den generelle delen, en egen fagplan for morsmålsfaget og en fagplan for norsk som andrespråk. M 87 hadde funksjonell tospråklighet som målsetting for språklige minoriteters språkopplæring. Det er grunn til å hevde at tankegangen som lå til grunn for denne planen, var preget av inkluderende holdninger overfor minoriteters morsmål. Vi kan videre si at M-87 representerte et inkluderende paradigme. Dessuten bidro M87 til at mange kommuner satte i gang ulike pedagogiske opplegg for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever (Øzerk 1997).

M-87 ble etter hvert kritisert for ikke å føre til bedre norskkunnskaper og skoleprestasjoner hos minoritetene. I den nye Læreplanen som kom i 1997 (L-97) finner vi ingen målsetting om tospråklighet for de minoritetsspråklige elevene. Planen inneholder heller ingen fagplan i norsk som andrespråk eller morsmål. De kom begge som vedlegg en god stund etter at læreplanen var vedtatt. Mangfoldet som ble betonet i M-87 ble borte i L-97 (Loona 1997).

Et av ønskene i forbindelse med den nye læreplanen var å få mer ut av befolkningens talenter (Øzerk 1997). Det kan synes som fraværet av tenkning rundt minoritetsspråklige

elever skyldtes troen på at likhet i opplæringen ville lede til større resultatlikhet.

Mønsterplanen fra 1987 la opp til at den enkelte skole skulle legge sin lokale læreplan. En kritikk mot dette var at det kunne skape forskjeller, spesielt for elever som flyttet. Dette førte til at lærestoffet skulle være det samme uansett hvor i landet eleven bodde. Den lokale tilpasningen som M-87 representerte, måtte vike til fordel for et felles nasjonalt lærestoff i L97. For å møte de utfordringene den globaliserte verden gir, mente statsråden at det nasjonale måtte styrkes.

Vi kan si at L-97 bar preg av en ekskluderende holdning i forhold til minoritetselevne (Øzerk 1997). Like fullt var L-97 opptatt av at *”Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev”* (L-97:15). Dette innebærer en bekreftelse på at prinsippet om tilpasset opplæring ble videreført i L- 97.

2.3. Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner

Minoritetsspråklige elever har forholdsvis dårligere skolerresultater sammenlignet med majoritetsspråklige elever (jfr. Lauglo 1992, Engen m.fl. 1996, Bakken 2003, Øzerk 2003). Dette er noe vi må ta fatt i dersom vi ønsker at alle elever skal ha de samme muligheter til utdanning. Det er spesielt viktig å gjøre noe med det fordi undersøkelser viser at forskjellen mellom minoritetsspråklige elever og de majoritetsspråklige elevene er større nå enn for ti år siden (Bakken 2003). I dette avsnittet vil det bli gitt en oversikt over noe av den forskningen som er gjort i Norge i løpet av en tiårsperiode .

I 1992 og 2002 ble det foretatt landsrepresentative ungdomsundersøkelser kalt Ung i Norge. Datamaterialet fra disse undersøkelsene ble brukt til å tilføre oppdatert kunnskap om minoritetsspråklige elevers situasjon i ungdomsskolen og i videregående skole.

Undersøkelsen fra 1992 gjaldt barn av foreldre der enten en eller begge var innvandrere. Rapporten delte elevene inn i kategorier etter foreldrenes bakgrunn, enten fra såkalte i-land, fjernkulturelle land, u-land eller konfutsianske land (her:brukt om Viet-Nam). Til tross for denne inndelingen var det like lite berettiget å karakterisere innvandrerelevne som en enhetlig gruppe, som det er å gjøre det med norsk barn (Lauglo 1996).

Det var stor spredning i innvandrerelevnes skolerresultater og i deres holdninger til skole og utdanning. Likevel viste undersøkelsen at barn som har begge foreldrene fra u-land, har litt

lavere prestasjonsnivå enn andre elever. Elever fra hjem der en av foreldrene er norsk, klarer seg på lik linje med majoritetselevne.

Jon Lauglo fant ingen støtte for at innvandrerbarn utgjør noen tapergruppe på grunn av forhold som er unike for dem. Innvandrerbarna i hans undersøkelse gjorde det i praksis like bra som andre barn fra lignende sosiokulturelle kår (Lauglo1996).

Derimot fant han at gruppen med konfutsiansk bakgrunn og elever med u-landsbakgrunn bruker mer tid på lekser, bruker bibliotekene mer og de har større grad av positiv innstilling til skolen. Og dette er til tross for at de opplever noe svakere støtte fra foreldrene i skolearbeidet. Mot denne bakgrunn kalte Lauglo rapporten for *"Motbakke, men med mer driv?"*

Det er flere som har pekt på at de minoritetsspråklige elevene stiller i motbakke i forhold til de majoritetsspråklige elevene. Ved at mange minoritetsspråklige elever ikke behersker undervisningsspråket, kan vi si at mange starter med handikapp og må ta igjen de andres forsprang. Anders Bakkens rapport Ung i Norge fra 2002 kan tyde på at mange ikke makter å ta igjen de majoritetsspråklige sitt forsprang. Et av hovedfunnene i hans undersøkelse er at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere karakterer enn majoritetsspråklige elever i norsk skole. Om ikke forskjellene er dramatiske, er de store nok til at de avdekker sosiale forskjeller i skolen (Bakken 2003).

Av de som skårer under gjennomsnittet, gjelder det for 37 prosent av de minoritetsspråklige elevene, mens tilsvarende tall for de majoritetsspråklige elevene er 25 prosent. Blant de minoritetsspråklige elevene som oppnår karakterer over gjennomsnittet, er tallet om lag 20 prosent for de minoritetsspråklige mens det er tilfellet for 33 prosent av de majoritetsspråklige elevene. Det er i ytterpunktene av skalaen at forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er størst. Og forskjellene har økt i løpet av de siste ti årene. Bakken viser videre at forskjellene er større i videregående skole enn i ungdomsskolen. Han fant ingen forskjeller mellom ungdom i Oslo og resten av landet.

Forskjellene mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene har økt siden Jon Lauglo rapporterte fra Ung i Norge 1992. Det er bekymringsfullt. Betyr det at skolene er mindre flinke til å gi tilpasset undervisning til de minoritetsspråklige elevene i 2002 enn i 1992? Før bekymringen slår oss helt ut, er det grunn til å si noe om utvalget i de to

undersøkelsene. I 1992 gjaldt undersøkelsen innvandrerbarn som hadde minst en av foreldrene fra et annet land. Blant de landene som foreldrene kom fra, var Danmark og Sverige blant de som ble hyppigst nevnt. Ser vi på undersøkelsen fra 2002, omfatter minoritetsspråklige elever barn der begge foreldrene er født i utlandet. Disse sammenlignes med majoritetsspråklige elever som har minst en norskfødt mor eller far.

Vi ser at informantene i de to undersøkelsene er valgt ut på ulike kriterier. Dette kan ha noe å si for resultatene og det kan bety at forskjellene fra 1992 til 2002 ikke er så store likevel.

Et annet poeng er at verdenssituasjonen har endret seg i løpet av denne perioden. Det betyr at de minoritetsspråklige elevene representerer andre land enn tidligere. Det kan igjen bety en annen språkbakgrunn, annen utdanningsbakgrunn hos foreldrene, flere traumatiserte elever på grunn av krigsopplevelser. Slik ting kan ha innvirkning på elevenes skoleprestasjoner.

Grunnen til at disse faktorene blir nevnt, er ikke for å flytte fokuset fra skolen. Snarere tvert i mot. Oppgavens anliggende er å se hvordan skolen kan fremme bedre læringsresultater hos denne elevgruppen.

I tilknytning til evaluering av Grunnskolereformen foretok Kamil Øzerk skoleåret 2000/2001 en undersøkelse der han ønsket å se hvordan L97s prinsipp om temaorganisert opplæring på småskoletrinnet ble praktisert. Han ville se hvordan det gikk med elevene med hensyn til læringsutbytte av den temabaserte opplæringens innhold i ulike klasser ved ulike skoler med høy eller lav prosentandel av elever fra språklige minoriteter. Han var interessert i elevenes læringsutbytte generelt, og de minoritetsspråklige elevene spesielt (Øzerk 2003). Øzerk fant at norskspråklige elever klarer seg som gruppe bedre på alle fire trinn i småskolen enn minoritetsspråklige elever som gruppe. Undersøkelsen viste en tendens til at situasjonen til de minoritetsspråklige elevene som gruppe, forverrer seg jo større den kognitivt akademiske utfordringen øker oppover i skolen. Øzerk fant en tendens til en polarisering blant de minoritetsspråklige elevene på alle klassetrinn. Dette sammenfaller med Bakkens funn om at forskjellene er størst i ytterkantene av skalaen. Bortsett fra 1. klasse så Øzerk at andelen av minoritetsspråklige som klarer seg bra eller veldig bra, blir mindre og mindre oppover klassetrinnene. Samtidig fant han at fra og med 2. klassetrinn øker andelen av elever som får dårlige eller veldig dårlige resultater (Øzerk 2003).

På grunnlag av funnene han har gjort, hevder Øzerk at skolen ikke lykkes i å gi alle elever en tilpasset undervisning.

Rekrutteringen til videregående opplæring er like sterk blant tospråklige elever som for majoriteten av ungdom. Dette viser en undersøkelse gjort av Berit Lødding i 1998 blant elever som var i sitt tredje år etter at de gikk ut av grunnskolen (Lødding 1998). Hun fant at blant de majoritetsspråklige elevene var 7 prosentpoeng flere i rute når det gjaldt skolegangen sin sammenlignet med de minoritetsspråklige. Hun fant også at det var betydelige forskjeller i progresjonen, alt avhengig av studieretning. De som startet i ordinært grunnkurs på allmenne eller økonomisk-administrative fag, hadde langt sterkere progresjon sammenlignet med ungdom i yrkesfaglig studieretning. På helse- og sosialfag var i underkant av halvparten i rute blant de minoritetsspråklige, mens det gjaldt for 20 prosentpoeng flere blant majoritetsungdommen. På allmennfaglig studieretning var to tredeler av de tospråklige ungdommene i rute. Her var tre firedeler av majoritetsungdommene i rute.

Det tredje året etter at disse elevene hadde gått ut av grunnskolen var det 16 % av de minoritetsspråklige elevene som var utenfor videregående skole. Tallet for de som hørte med til kategorien majoritetsspråklige, var 13 % (Lødding 1998).

Vi ser at det er flere minoritetsspråklige ungdommer som faller fra i løpet av de første tre årene etter at de er ferdig med grunnskole. Denne kategorien ungdommer har også langsommere progresjon enn de som hører til majoriteten. Berit Lødding mener oppmerksomheten bør rettes mot hvordan man kan unngå at disse ungdommene faller fra og hvordan man kan finne løsninger for hvordan progresjonen deres kan styrkes.

I mars 2005 kunne Aftenposten melde at i løpet av de fire siste årene har andelen innvandrerungdommer på videregående steget med 25 %. Det forklarer forsker Lars Østby med at det ikke skyldes bare at kullene med ungdommer er større, men også at innvandrerungdommene er mer og mer styrt av andre ungdommers oppfatninger, blant annet oppfatningen om at utdanning er viktig (Aftenposten 29.03.05). Selv om andelen minoritetsspråklige ungdom har økt, bekrefter artikkelen i Aftenposten at innvandrerungdommene gjør det dårligere enn majoritetselevne. Av de som begynte i videregående i 1999, var det bare litt over halvparten som hadde fullført fem år senere. Tilsvarende tall for hele elevmassen var 71 %. Grunnlaget hos mange innvandrerungdommer

for å mestre allmennfaglig studieretning er ofte altfor svakt, hevder Tor Ola Engen (Aftenposten 29.03.052005).

2.4. Mulige årsaker til skolefaglig suksess

Til tross for at minoritetsspråklige elever som gruppe klarer seg dårligere enn majoritetsspråklige elever, er det slik at vi finner minoritetsspråklige elever i skolen som klarer seg bra, og over gjennomsnittet. For at den andelen elever skal øke, er det grunn til å spørre seg om hva som er av størst betydning når det gjelder elevenes prestasjoner. En tanke er at det er en bestemt språkgruppe som utmerker seg i en av ytterkantene. Likeledes kan man lure på om det er bosted som gjør utslag i elevenes prestasjoner. På oppdrag fra KUF foretok Høgskolen i Hedmark en undersøkelse av 9.klassinger ved til sammen 200 skoler (Engen m.fl.1996). Undersøkelsen konkluderte på samme måte som de ovennevnte undersøkelsene med at minoritetsspråklige elever som gruppe presterer dårligere enn majoritets elever. Dette gjelder både i norsk og matematikk. Undersøkelsen viste at språkgruppetilhørighet synes å være av stor betydning for å forklare skoleprestasjonsforskjeller mellom minoritets elever. Likedan fant de en sammenheng mellom elevenes bostedskategori og deres skoleprestasjoner. Men denne sammenhengen ble tonet ned i drøftingen av resultatene og konkluderte med at verken språkgruppetilhørighet eller bostedstilhørigheten i seg selv har avgjørende betydning når det gjelder å forklare prestasjonsforskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever og mellom minoritets elevene innbyrdes (ibid).

Spørsmålet om hva som virker inn på elevers skoleprestasjoner og hva ulikhetene skyldes har vært stilt en rekke ganger. Det stadig tilbakevendende spørsmålet er hvilken rolle skolen og opplæringen spiller i forhold til elevenes bakgrunn og det sosiale miljøet eleven befinner seg i. Er det skolens tilrettelegging av undervisningen eller er det elevenes hjemmebakgrunn i form av foreldrenes arbeid utdanning og boforhold som er det viktigste? Dette siste omtales gjerne som sosioøkonomiske forhold. Forskning i USA på slutten av sekstitallet konkluderer med at forskjellene i skoleprestasjoner skyldes først og fremst elevens familiebakgrunn og sosiale kontekst (Coleman 1990). Hernes og Knudsen bekreftet etter å ha ledet Levekårsundersøkelsen her hjemme på midten av 1970-tallet at de ressursene skolen satte inn for å påvirke elevenes prestasjoner, har betydelig mindre virkning enn de ressursene elevene er utstyrt med hjemmefra (NOU:46 1975).

Språksosiologen Basil Bernstein pekte på at ulikheten i skoleprestasjoner skyldes at barn fra ulike sosiale klasser utvikler ulike koder, former for språk, i tidlig alder. Dette påvirker deres skolegang. Bernstein skilte mellom begrenset og utvidet kode. Han mente at barn med begrenset kode som oftest omfatter barn fra arbeiderklassen der verdier og normer er tatt for gitt og ikke uttrykt språklig. Det fører til et språk som er mer egnet for kommunikasjon om praktiske gjøremål enn om abstrakte ideer og forhold. I motsetning til dette er den utvidede koden mindre bundet til konteksten, og barn som tilegner seg en utvidet språkkode kan lettere generalisere og uttrykke seg abstrakt. Bernstein hevdet at det er den utvidede koden som blir verdsatt i skolesammenheng. Etersom barn fra lavere sosioøkonomiske klasser og spesielt barn fra minoritetsgrupper, benytter seg av en begrenset språkkode, er skolen med på å opprettholde sosiale og økonomiske ulikheter. Skolen klarer ikke å kompensere for elevenes bakgrunn (Bernstein 1974).

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu har også pekt på at skolen favoriserer visse elever. Et viktig begrep hos Bourdieu er kulturell kapital. Det dreier seg om verdier knyttet til sosiale, økonomiske og kulturelle forhold. Bourdieu viste at kulturell kapital i form av den akademiske kunnskapen har stor betydning for barn og unges utbytte av opplæringen i skolen (Bourdieu og Passeron 1990). Når det er slik at den akademiske kunnskapen alltid har hatt og fortsatt har størst verdi i skolen (Strand og Walle-Hansen 1992), vil elever som kommer fra hjem der den akademiske kunnskapen blir verdsatt, lettere finne seg til rette på skolen (Bourdieu og Passeron 1990). De elevene vil ha større tilgang på hjelp i hjemmet og de vil oppleve at det de lærer på skolen, vil vekke begeistring hos foreldrene. Bourdieu gikk imot forestillingen om at utdannelsessystemet fungerer demokratisk og at det gir alle elever like muligheter. Tvert imot påviste han hvordan skolen reproducerer ulikhet (Moldenhawer 2001).

I motsetning til de som har liten tro på skolens rolle, viser læreplanreformene at politikerne har stor tro på skolens evne til å fremme læring. Ikke minst er dette tilfellet for L-97 der det heter i den offentlige utredningen som er bakgrunnen for reformen, at landet ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningen (Øzerk 1999). Dermed skulle søkelyset settes på den mest mulig effektive undervisningen. Samtidig har Anton Hoem pekt på at det som elevene bringer med seg til skolen ikke kan overses, selv om det ikke alene er avgjørende for elevenes skoleprestasjoner (Hoem 1978).

Forskning foretatt i USA av Thomas og Collier i tidsrommet 1985 til 2001 har identifisert flere suksessfaktorer i opplæringen. Undersøkelsen viser at tilretteleggingen av opplæringen for minoritetsspråklige elever er svært viktig for at de skal lykkes i skolen og oppnå like gode resultater som majoritetsspråklige elever. De skolerelaterte faktorene kan kompensere for andre forhold, blant annet sosioøkonomiske forhold. ”*Number of years of primary language schooling, either in home country or in host country, had more influence than socioeconomic status when number of years of schooling was 4 or more years.*” (Thomas og Collier 2002 :332).

Det er altså ikke snakk om et enten eller, men et både og når vi skal lete etter hva som fremmer minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.

3. METODE

Problemstillingen for dette hovedfagsarbeidet fokuserer på hva som kan gjøres for at det skal bli flere minoritetsspråklige elever som klarer seg godt i skolen. Tilgangen til dette materialet er basert på elevers egne erfaringer, opplevelser og forestillinger. I dette kapittelet redegjøres det for valg av metode.

3.1. Problemformulering og teoretisk utvelgelse

Som det framgår av innledningen, har interessen for dette temaet sin basis i egen erfaring. Som lærer for minoritetsspråklige elever gjennom mange år, er jeg opptatt av at den elevgruppen skal få best mulig opplæringsmuligheter. Forskning viser at sammenlignet med majoritetsspråklige elever oppnår minoritetsspråklige elever som gruppe lavere skoleresultater (Lauglo 1992, Bakken 2003, Øzerk 2004). Samtidig oppnår en tredjedel av de minoritetsspråklige elevene bedre karakterer enn gjennomsnittet ved utgangen av ungdomsskolen (Bakken 2003). Denne siste kategorien elever blir altfor sjelden gjenstand for oppmerksomhet. Det er synd, fordi disse elevene er viktige identifikasjonsfigurer for andre elever med lignende bakgrunn. Et annet viktig poeng er at deres opplevelser og erfaringer kan lære oss noe i bestrebelsen etter å skape like muligheter til utdanning for minoritetsspråklige elever.

I mitt arbeid ønsket jeg å benytte meg både av empiri og teori. Som nevnt, har jeg erfaring fra feltet flerkulturell undervisning, og jeg var klar over at jeg ikke gikk til arbeidet med blanke ark. Valget av teori er også foretatt ut fra den viten jeg har opparbeidet meg innenfor dette arbeidet. Knut Kjeldstadli sier at det enten er valget av teori eller arten av fordom som bestemmer hva slags teori vi kommer fram til (1999). Min interesse var ikke å få bekreftet noe jeg visste fra før, men det dreide seg om å få større innsikt på et område.

Det er forsøkt å holde et åpent sinn gjennom forskningsprosessen. Flere innfallsvinkler til temaet har blitt benyttet for ikke å være låst til en teori. Samtidig er jeg klar over at valg av teorier og begreper virker inn på hvilke data som etterspørres og likedan hvordan disse tolkes

Forskning som er foretatt innenfor dette feltet, var utgangspunktet for problemstillingen. Her er det satt fokus på forskning som er foretatt i Norge i løpet av de siste ti årene. Slik jeg vurderer det, er det relevant i forhold til min problemstilling. Hvordan kan vi forklare at noen minoritetsspråklige elever oppnår bedre resultater enn gjennomsnittet av alle elever som går ut av ungdomsskolen? En mulig forklaring ville kunne begrunnes i opplæringen de har fått i skolen. I den forbindelse ville jeg ta utgangspunkt i Lev Vygotskys syn på læring og spesielt på tospråklighet slik det framgår i hans bok ”*Språk og tanke* ” (2001). I arbeidet med Vygotskys tekster leste jeg den norske oversettelsen som kom i 2001. En oversettelse kan være endret fra originalutgaven. Men Vygotsky er oversatt til en rekke språk og om oversetteren har foretatt vurderinger, er det ingen grunn til å tro at innholdet avviker fra det opprinnelige i nevnelig grad. Vygotskys teori har vært utgangspunkt for flere forskere. Jim Cummins er en av dem, og det er særlig hans beskrivelse den tiden det tar å oppnå flyt i andrespråket sammenlignet med den tiden det tar å oppnå aldersadekvate akademiske ferdigheter i andrespråket, som det legges vekt på i teorikapittelet.

Kamil Øzerk er opptatt av at minoritetslevers skoleprestasjoner påvirkes av deltakelse i norskspråklige aktiviteter. Med utgangspunkt i hans delaktighetshypotese som han omtaler i ”*Sirkulær tenkning*” (1992) ville jeg se nærmere på om det var viktige faktorer for mitt utvalg.

Anton Hoems teori om sosialisering er et viktig bidrag for å forstå de menneskelige og samfunnsmessige sammenhenger læring, erfaring og kunnskapsformidling står i (1978). Hans begreper benyttes for å forstå minoritetsspråklige elevers bakgrunn i det norske samfunnet. Hoems teori er utarbeidet i forhold til samiske elever, men etter min oppfatning er den relevant i forhold til minoritetsspråklige elever.

I tillegg til ulike teorier legges det her vekt på hva stortingsmeldinger og læreplaner sier om minoritetsspråklige elever. For å forstå kilden er det ikke nok bare å forstå kilden rent språklig, man må spørre seg hva som egentlig står der (Kjelstadli 1999). Statlige dokumenter er forfattet i en bestemt politisk kontekst og det er derfor viktig å se nærmere på hvilke politiske føringer som er nedfelt i slike dokument

3.2. Metodiske betraktninger

Generelt i forskning er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Å kvantifisere er å tallfeste ulike fenomener og brukes for å beskrive utbredelse, sammenligninger, statistisk sammenheng eller korrelasjon. Hvordan kvalitativ metode skal defineres, er ikke helt klart, men et sentralt kriterium er fokusering på åpen og flertydig empiri. Et annet særmerke er at de kvalitative metodene går ut fra perspektivet til det eller den som studeres (Alvesson og Skøldberg 1994). I dag er det stor grad av enighet om at hva man skal undersøke må være avgjørende for metoden (Kjelstadli 1999, Alvesson og Skøldberg 1994). Kvale sier at det ikke er snakk om objektive data som skal kvantifiseres, men det er tolkningen som blir det viktige. Når det gjelder forskning som skal lære noe om menneskelige anliggender, fokuseres det mer på forståelse av de som skal forstås enn på ytre observasjon (Kvale 2001).

Det har vært vanlig å knytte forståelse til kvalitativ metode og forklaring til den kvantitative metoden (Hjardemaal 2002). Monika Dalen sier det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (2004). Den kvalitative metoden søker med andre ord å komme mennesker inn på livet. Innenfor kvalitativ forskning benyttes ofte begrepet livsverden. Begrepet er først og fremst knyttet til filosofen Edmund Husserl (1859-1938), men er senere benyttet innenfor kvalitativ forskning tilknyttet ulike fagområder (Dalen 2004). En av de metodene man kan benytte for å belyse temaer som omhandler menneskers livsverden, er intervjuet. S.Kvale sier at intervjuet er spesielt godt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen livsverden. I det legger han at intervjupersonen i intervjuet vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning og klargjøre og utdype sine perspektiver på verden (2001). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004).

Innenfor samfunnsvitenskapen er intervjuforskning rimelig ung, den har bare eksistert noen tiår i følge Kvale. Innenfor opplæringsammenheng er den om mulig enda yngre (Øzerk 2004). Den kvalitative forskningen skiller seg fra det kvantitative ved at det ikke er data som skal kvantifiseres, men det er snakk om tolkning (Kvale 2001). I følge Kvale er dagens forskning mer opptatt av å fokusere på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de

menneskene som skal forstås. Det er altså mer snakk om hva personen sier, enn om hvor mange ganger han eller hun sier det.

Steinar Kvale benytter to metaforer i beskrivelsen av intervjuforskerens rolle (Kvale 2001). Det er forskeren som gruvearbeider og som reisende. Gruvearbeideren leter etter metallet, forstått som kunnskap, og løfter det opp i dagen ubesudlet og på en slik måte at mottakeren oppfatter kunnskapen slik som forskeren har det med seg. Han ser på kunnskap som noe som finnes, men som er skjult, og må hentes opp til overflaten. Denne kunnskapen oppfattes som noe objektivt, det vil si at gruvearbeideren, intervjueren, finner den rene kunnskapen uten at det er påvirket av ledende spørsmål eller tolkninger. Det andre bildet Kvale bruker, er intervjuforskeren som en reisende. Den reisendes opplevelser i form av samtaler med folk fører til ny kunnskap og kan hende forandring hos den reisende. Det kan også bety at den reisende gjennom sine samtaler kan gi andre ny forståelse og innsikt (ibid). Disse to metaforene Kvale benytter, henviser til to ulike måter å oppfatte kunnskapsdanning. Reisemetaforen representerer et postmoderne syn på kunnskapsdanning. Innenfor den sammenhengen vil ikke forskeren være opptatt av å avsløre den objektive viten. Bildet på forskeren som gruvearbeider, kan sammenlignes med en positivistisk innstilling til kunnskap. Innenfor positivismen er fakta noe som finnes, og forskerens rolle blir å samle inn dataene, systematisere dem og komme fram til sannheten om fenomenet (Alvesson og Skøldberg 1994). Den samfunnsvitenskapelige forskningen ble lenge dominert av den positivistiske tankegangen. ”*Positivismen betraktet samfunnsvitenskapen som naturvitenskap, grunnlagt på objektive, kvantiserbare data, hvor en av målsetningene var forutsigelse og kontroll av andres adferd*” (Kvale 2001 :26). I positivistisk forskning forklares kunnskap i aksens årsak-virkning. Fra slutten av 1960-tallet og framover har det blitt reist kritikk av positivismen. Felles for kritikken var at den iaktatte virkeligheten ikke er det eneste som finnes, men at det er mulig å trenge bakom det som kan iakttas (Alvesson og Skøldberg 1994). Et alternativ til det positivistiske er ikke å årsaksforklare men å prøve å forstå. I følge Kjelstadli er det derfor viktig å trenge inn i hensikten og målet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn (Kjelstadli 1999).

I de senere årene har samfunnsvitenskapelig forskning benyttet seg mer av den humanistiske tradisjon i vitenskapsteorien der en av retningene er hermeneutikken (Kvale 2001).

Hermeneutikken har sine røtter i protestantisk bibelanalyse og det humanistiske studiet av klassiske tekster. Den danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningen der det legges stor vekt på tolkning og forståelse (Alvesson og Skoldberg 1994, Kjelstadli 1999). Et hovedtema i hermeneutikken er at virkelighetene eller et fenomen som skal forstås, må forstås ut i fra en helhet. Det er slik at meningen av en del bare kan forstås dersom den settes sammen med helheten. Likedan er det bare mulig å forstå helheten ved å forstå delene. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles for den hermeneutiske sirkel. Fordi det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom helhetlig mening og meningen i de enkelte delene, blir forståelse i hermeneutisk forstand i prinsippet en uendelig prosess. Den forståelsen som utvikles blir igjen gjenstand for revisjon etter som ny forståelse utvikles. Den kvalitative forskningen bygger på en erkjennelse av at virkeligheten blir avhengig av den som ser.

Den enkelte har med seg et sett av forestillinger i form av erfaringer og oppfatninger som påvirker ens forståelse. Det forskeren har med seg av slike forestillinger kalles forforståelsen. Det var filosofen Hans Gadamer (1900- 2002) som brakte forforståelsens betydning inn i tolkningssammenheng. I følge Gadamer er vår forståelse av oss selv, omverdenen og tekster fra fortiden bestemt av den forståelseshorisont vi bringer med oss. Grunnbegrepene og forutsetningene vi har, vil avgjøre hvilke spørsmål vi kan stille. Gadamer så forforståelsen som viktig for utvikling av forståelse og senere utvikling (Politiken 2001). Dette innebærer med andre ord at forskeren starter sin undersøkelse ut fra sin verden og stiller spørsmål ut fra den forhåndsinformasjonen hun har, og slik han eller hun har tolket teorien. Etter hvert oppdager hun noe nytt, får ny viten som igjen virker inn på problemstillingen. Forskning er en fram og tilbakekobling (Kjelstadli 1999).

3.3. Validitet

Formålet med forskningen er å gi ny innsikt. Når materialet er analysert og tolket er det naturlig å spørre seg om det har skapt grunnlag for ny kunnskap. Det blir et spørsmål om å verifisere funnene, om det er valid kunnskap det som framlegges. Når det er snakk om å validere er det flere forhold som må berøres. Validitet defineres som en uttalelses sannhet og riktighet (Kvale 2001). Og et av de spørsmålene det er viktig å stoppe opp ved, er spørsmålet om hva som er sannhet. Sannhet er ikke et entydig begrep.

I følge Kvale er det tre klassiske sannhetskriterier innen filosofien (2001). Det ene dreier seg om korrespondenskriteriet, i hvilken grad utsagnet stemmer overens med den objektive virkeligheten. I noen tilfeller kan det være uproblematisk, men i de fleste tilfeller vil en teori være mer eller mindre sann. Det pragmatiske sannhetskriteriet har å gjøre med i hvilken grad kunnskapsutsagnet kan anvendes, hvilke praktiske konsekvenser det får. Innenfor hermeneutikken snakkes det om hva kunnskapsutsagnet betyr, hva det innebærer. Man er opptatt av å finne den underliggende meningen i et utsagn. Vi har å gjøre med tre sannhetsbegreper, det trilaterale sannhetsbegrepet. Disse sannhetsbegrepene står ikke i noe motsetningsforhold, men de fleste teorier har større eller mindre innslag av alle tre. (Alvesson og Skøldberg 1994). Likevel har de tre sannhetskriteriene sterk stilling innen ulike filosofiske tradisjoner (Kvale 2001).

Kvale er opptatt av å redefinere validitetsbegrepet slik at det blir mer egnet til bruk innen dagens forskning. Den moderne troen på den ene og rette sannhet er i tilbakegang, mens valid kunnskap mer blir sett på som en sosial konstruksjon i en postmoderne tilnærming. Kvale avviser ikke begrepene om reliabilitet, generaliserbarhet og validitet, men han redefinerer dem slik at de blir mer relevante innen intervjuforskningen der det mer legges vekt på tolkning og forståelse. Det innebærer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering. Kvale legger derfor vekt på at validitet er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten av undersøkelsen (2001). Validitet i forskningen er ikke bare avhengig av metoden som benyttes, men av forskeren selv. Kvale sier at validitet innebærer at funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og de må tolkes teoretisk. I dagens forskning legger man vekt på at funnene tolkes og sees i en sammenheng (ibid).

3.4. Valg av metode

Hensikten med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan flere minoritetsspråklige elever kan oppnå bedre resultater i skolen. Etter å ha formulert en problemstilling var det neste å finne ut hvordan jeg skulle forholde meg for å få svar på mine spørsmål. Det ble et spørsmål om metode, hvilken vei som fører til målet (Kvale 2001).

Forskning går ut på å stille og besvare spørsmål (Kjelstadli 1999). Det man skal undersøke må være avgjørende for metoden (Kjelstadli 1999, Alvesson og Skøldberg 1994). Kvale sier det samme, undersøkelsens innhold og formål kommer foran metoden (2001). Denne

oppgavens hovedanliggende er å bidra til at flere minoritetsspråklige elever oppnår bedre skoleresultater. I den sammenheng er det nødvendig å lære av elevens erfaringer. Derfor kunne det være hensiktsmessig å gå til dem det gjelder, ungdommene selv. Det er en grei regel i mange tilfeller, enda viktigere er det i forhold til elever fra språklige minoriteter. Fordi innvandrerdøms møter andre utfordringer og andre muligheter enn annen ungdom gjør, blir det viktig å høre deres egen virkelighetsbeskrivelse. Ønsket var å innhente kunnskap om minoritetsspråklige ungdommers erfaringer og undersøke hvordan de forstod sin egen virkelighet.

Det ble et spørsmål om å gå i dybden eller i bredden. Selvsagt hadde det vært interessant å sitte med et stort materiale. For at det skulle kunne la seg gjennomføre, ville det være naturlig å utarbeide spørreskjemaer og behandle svarene kvantitativt. Samtidig var jeg ikke sikker på om jeg ville fange opp elevenes synspunkter ved et skriftlig skjema. Det er heller ikke sikkert at jeg ville kunne formulere problemstillingene på en slik måte at de fikk fram nyansene i det elevene hadde å formidle. En annen grunn til at jeg veldig raskt forkastet ideen om en kvantitativ undersøkelse, var at jeg ikke var sikker på om motivasjonen for å svare på slike spørreundersøkelser er særlig høy blant skoleelever som ellers har nok skriftlig arbeid å utføre. Dessuten regnet jeg med at noen elever med minoritetsspråklig bakgrunn ville kvie seg for å svare skriftlig og at de kunne oppleve det som prestasjonskrevende.

Dersom jeg skulle ha valgt spørreundersøkelse som vei til mitt mål, måtte det være for å kunne telle opp svar og kunne si noe om tendenser eller noe som kunne generaliseres til å gjelde flere. Men med mine betenknninger om jeg egentlig ville få særlig høy svarprosent og det faktum at jeg ville være usikker på om jeg kunne formulere spørsmålene slik at elevene var i stand til å besvare dem, gjorde at jeg forkastet ideen om å gå i bredden.

Istedenfor å favne mange, ble det naturlig å gå i dybden og heller belyse spørsmålet fra flere vinkler. Det hadde sine begrensninger i forhold til om resultatene ville kunne sies å gjelde utover de impliserte. Likevel mente jeg det var viktig i denne sammenheng å trekke fram flere sider ved den enkelte elevs erfaringer og opplevelser. For å kunne gjøre det, ønsket jeg å samtale med minoritetsspråklige elever. I den forbindelse sier Kvale: *”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem*

betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale 2001: 17).

Ettersom jeg var interessert i å forstå hvordan elevene hadde opplevd sin bakgrunn og sin skolegang, så det ut til at intervjuet ville være en form som passet for det som var denne oppgavens hensikt. Kvale sier at intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (Kvale 2001). Kvale skiller mellom ulike former for samtale der en faglig samtale i form av et intervju kan ha flere varianter.

Forskningsintervjuet kjennetegnes av metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt (ibid). I faglige samtaler vil forholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet, oftest være asymmetrisk.

I denne undersøkelsen var det et ønske om å stille spørsmål. I motsetning til en terapeutisk samtale ville jeg ikke søke å endre noe hos informantene, verken av deres oppfatning av seg selv eller av deres erfaringer. Jeg var heller ikke opptatt av å bekrefte eller avkrefte noen teori. Formålet med intervjuene var å få fram elevers opplevelser, erfaringer og refleksjoner.

Samtidig var jeg interessert i en del fakta som var nødvendig bakgrunnsinformasjon for å forstå elevenes erfaringer. For å forstå den intervjuede må uttalelsene tolkes blant annet i forhold til den kontekst informanten befinner seg i. For å kunne forstå dem som skulle intervjues, var det viktig for å få en del opplysninger om deres situasjon, blant annet hvor lenge de hadde bodd i Norge, hva slags skolebakgrunn de hadde og lignende opplysninger. For det er slik at fakta aldri står for seg selv, men de inngår i en kontekst (Alvesson og Skoldberg 1994). Derfor var det nødvendig å plassere informantene i en kontekst for lettere å kunne forstå dem, ta deres perspektiv. K. Kjelstadli sier at for å forstå må vi bruke innlevelse (1999).

Kvantitativ og kvalitativ metode kan kombineres. I historisk undersøkning er det normale å telle og tolke nokså parallelt (Kjelstadli 1999). Grønmo (1990) sammenfatter forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode slik: *”Metodene står ikke i et konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Begrepsparet kvalitativ/kvantitativ refererer primært til egenskaper ved de data som skal innsamles og analyseres”* (Grønmo 1990: 94). Grønmo argumenterer for mulighetene av å kombinere begge metodene ved at de kan utfylle hverandre. Metodens hensiktsmessighet avhenger av problemstillingen, det er

problemtillingen som styrer valg av metode (Grønmo 1990). Kalleberg uttrykker seg slik om bruk av kvalitative og kvantitative metoder: ”*Stikkordet er metodemangfoldighet, ikke metodeensidighet*” (Kalleberg 1990 : 34).

Kjelstadli sier at vi kan lære noe av både hermeneutikken og av en hypotetisk-deduktiv tilnærming til stoffet. Han sier det er synsvinkelen som avgjør hvordan man vil se på mennesket. Vi kan gjøre både og, det vil si at vi ser på mennesket både utenfra som objekter som er kausalt bestemt og se på mennesket innenfra der vi tolker og forstår den enkeltes hensikter. På den måten tar vi i bruk hele verktøykassen og kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode (Kjelstadli 1999).

Med dette som bakgrunn ble det naturlig å benytte intervjuet som metode. Etersom det ikke skulle testes ut en hypotese eller grupper skulle sammenlignes, så jeg det ikke som nødvendig å benytte meg av den samme ordlyden i spørsmålene. Likedan var det ikke nødvendig at spørsmålene kom i samme rekkefølge. Samtidig var jeg opptatt av å stille meg åpen for informantenes svar for å kunne følge opp med relevante spørsmål. Men en åpen tilnærming er en krevende intervjuform. Og ettersom jeg var uerfaren som forsker, følte det tryggere å ha en mer strukturert form ved å benytte meg av spørsmål som jeg hadde utarbeidet på forhånd. På den måten kunne jeg fokusere samtalen på bestemte temaer samtidig som jeg var åpen for det informantene brakte inn i samtalen. Slik jeg ser det, var det det semistrukererte, halvstrukurererte intervjuet som var mest egnet i min situasjon.

Jeg ønsket å benytte meg både av kvantiserbare data og samtale med informantene om deres erfaringer. Med andre ord ville jeg benytte meg både av en kvantitativ og en kvalitativ metode. Likevel var jeg klar over at uansett valg av metode ville jeg ikke kunne frambringe noen endelig sannhet. Derimot var siktemålet å komme fram til kunnskap som gir mulighet for forståelse snarere enn å bestemme sannheten (Alvesson og Skøldberg 1994).

3.5. Forforståelse

Ingen kommer idémessig tomhendt til en forskningsprosess (Alvesson og Skøldberg 1994). Knut Kjelstadli hevder det er naivt å tro at en begynner forutsetningsløst (Kjelstadli 1999). Min egen forforståelse er preget av at jeg har arbeidet innenfor det flerkulturelle feltet i mer enn tjue år. Gjennom erfaring og utdanning har jeg fått en viss form for innsikt på området. Jeg har mine tanker og meninger om opplæring av minoritetsspråklige elever. Dessuten

kjenner jeg den kommunen der undersøkelsen ble foretatt. Jeg var klar over at dette kunne være både en fordel og en ulempe. På den ene siden kunne det bety at jeg unnlot å spørre om forhold som en ikke-fagperson hadde stilt. På den annen side, oppfattet jeg fort hva informantene snakket om, og på den måten kunne spørre mer inngående om visse ting. Det er derfor viktig å være seg bevisst at forskeren ikke starter med "blanke ark". Forforståelsen kan være nyttig på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser. Samtidig kan det hemme forskeren ved at forforståelsen fungerer som et filter som gjør at opplysningene farges av forskerens tidligere erfaring eller teoretisk ståsted. Med dette i tanken ble det viktig for meg å prøve å være åpen for nyansene i intervjuene, prøve å være sensitiv for det informantene fortalte. Jeg var dessuten ikke interessert i verken å bekrefte eller avkrefte noen teori eller noe jeg visste fra før. Hensikten med samtalene var å få tak i informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner.

Før jeg startet med mine intervjuer følte det som jeg skulle ut på en reise der jeg ikke helt visste hva jeg ville få se. Gjennom teori og erfaring hadde jeg samlet meg mange tanker om hva som ville bringe den aktuelle elevgruppen framover i læring. Men jeg hadde ennå ikke funnet noen uttalelser fra elever der de gav uttrykk for hva de selv mente var viktig for å oppnå gode resultater i skolen. Nå fikk jeg anledning til å spørre ungdommene selv, og jeg var usikker på hvor de ville føre meg. Jeg hadde min intervjuguide å gå etter, men der hadde jeg prøvd å stille noen åpne spørsmål som kunne føre meg på ukjente veier. Jeg ønsket å oppnå større innsikt og en forståelse for minoritetspråklige elevers situasjon.

4. TEORI

Dette kapittelet redegjør for hvilket teoretisk fundament som legges til grunn for denne oppgaven. Spørsmålet om hva som gir de beste læringsbetingelser og en person de beste læringsresultater, er grunnleggende pedagogiske spørsmål som får ulike svar alt etter hvilken pedagogisk-filosofisk retning som legges til grunn (Øzerk 1999). Det handler om visse antakelser om mennesket, om kunnskapsutvikling og hva slags syn en har på læring.

Denne oppgaven plasserer seg innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv. I et slikt perspektiv står samspillet mellom individer sentralt i kunnskapsutviklingen. Det innebærer at det vi lærer, er avhengig av vår referanseramme. Vi lærer på basis av den kunnskap vi allerede har (Sverre Moe 2000). Det eleven bringer med seg i skolesekken, er et viktig utgangspunkt for videre tilrettelegging av opplæringen. Derfor er det nødvendig å trekke inn den verden som individet befinner seg i.

Det som barnet bringer med seg, er skapt i samhandling med andre. George Herbert Mead sier i introduksjonen til *"Mind, Self and Society"* at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom organismen og omgivelsene. Her tolkes Mead slik at vi ikke kan tro at vi oppnår resultater i skolen uten å ta i betraktning elevens omgivelser. Mead sier at all utvikling er et produkt av organismens adferd i dens relasjon til omgivelsene (Mead 1974).

Den franske sosiologen Emil Durkheim (1858-1917) pekte på at mennesket er et produkt av fellesskapet. Det innebærer at vi ikke kan se individ og samfunn isolert. Han var opptatt av at jo bedre vi forstår samfunnet, jo bedre vil vi forstå hva som skjer i skolen (Durkheim 1956).

En som her i landet har tatt til orde for å bringe samfunnet inn i pedagogikken, er Anton Hoem. Han mener det ikke er nok å se på forholdet mellom elev, fag og lærere når vi studerer skolen. En svært viktig del av elevens verden er kulturen han eller hun er vokst opp i (Hoem 1978). Han argumenterer for at barns erfaringsverden må bli respektert og brukt som utgangspunkt for videre læring. Hoem dokumenterte at de samiske elevene ikke klarte å kvalifisere seg for deltakelse i samfunnet. Han utarbeidet sine analyser på slutten av 70-tallet. Selv om det er andre som tar opp sosialisering i sine arbeider, kan Hoems

begrepsapparat være meget nyttig når vi ser på de minoritetsspråklige elevenes situasjon i skolen. Hoems teori om sosialiseringprosessen vil derfor bli benyttet i denne framstillingen.

I sosialiseringprosessen spiller språket en vesentlig rolle. Mead la vekt på at det er samhandlingen mellom mennesker som er grunnlaget for den språklige utviklingen (Mead 1974).

Den russiske lingvisten Lev Vygotsky (1896-1934) betoner språkets rolle for tenkningen. I denne oppgaven er det hans syn på sammenhengen mellom språk og tanke, hans syn på tospråklighet og konsekvenser for opplæringen, som tas opp. Vygotsky mente mennesket måtte forstås ut fra menneskets historiske karakter. Dermed knyttet han kognitiv utvikling til sosialisering og kultivering av individet (Bråten 1998). Både Vygotsky og Mead så på skolen som viktig for utvikling av språket. Samtidig var de begge opptatt av at barnet utvikler seg i samhandling med andre mennesker og at utgangspunktet for undervisningen måtte ligge på det nivået barnet befinner seg. Konsekvensen for skolen blir at vi ikke kan se på undervisningen alene når vi er opptatt av å finne ut hva som virker læringsfremmende for minoritetsspråklige elever.

Kamil Øzerk legger vekt på at deltakelse i norskspråklige miljøer er avgjørende for minoritetsspråklige elevers skolefaglige framgang. Til slutt i dette kapitlet rettes søkelyset mot hans teori.

4.1. Sosialisering

Anton Hoem satte spørsmålsteget ved hva det er som gjør at enkelte grupper i samfunnet har lavere skoleprestasjoner enn andre. Selv opplevde han at han anstrengte seg mindre på skolen, men fikk bedre karakterer enn sine samiske klassekamerater. I og med at undervisningen foregikk på norsk og vennene hans var samisktalende, skjønte han etter hvert at det kanskje ikke var så rart at de hadde større problemer på skolen enn han selv hadde (Hoem 2004). Hoem sier at om skolen ikke lykkes i en kommune, kan grunnen til det like gjerne være å finne i forholdet mellom skolen og kommunen, som i det enkelte individs medfødte og tilegnede læringsmuligheter (Hoem 1978). For å forklare elevers skoleprestasjoner er det med andre ord ikke nok å se på de individuelle forholdene, elevens omgivelser er også en del av bildet. Det er Hoems beskrivelse av de ulike sosialiseringssløp og hva de kan avstedkomme som vil bli beskrevet her.

Sosialisering betyr å bli en del av og bli delaktig i samfunn og kultur (Høgmo 1992). Eller slik Hoem sier det selv: *”den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin bevisste opplevelse av seg som menneske og videre fram til de ulike oppfattelser av seg sjølv i de ulike sammenhenger det måtte gjennomleve”* (Hoem 1978:13).

På den ene siden innebærer dette en prosess der individet tar opp i seg den kompetansen det trenger for å bli en del av fellesskapet. Den andre siden innebærer at individet gjennom deltakelse internaliserer samfunnets tanker og følelser. Det vil si at individet er med i en prosess der det påvirker og blir påvirket. Gjennom samhandling med voksne og andre barn blir barnet kjent med normer og regler i sine omgivelser og etter hvert vil barnet ta opp i seg disse som sine egne. Samtidig vil barnet lære noe om sin plass i samfunnet som sønn, datter, norsk, utlending o.s.v.. Denne prosessen som fører til at et individ vokser seg inn i et sosialt system, kalles sosialisering. Gjennom sosialiseringsprosessen utvikler barnet sin identitet (Sand og Walle-Hansen 1992).

Den sosialiseringsprosessen som foregår i hjemmet omtales som uformell sosialisering, mens skolen står for den formelle sosialiseringen. Et sentralt tema når vi studerer elevers skoleprestasjoner er forholdet mellom den oppdragelsen barnet får i hjemmet og skolens verdiformidling.

4.1.1. Verdier

Sentralt i Hoems teori står verdier. Verdi defineres i denne sammenheng som et ettertraktet gode og som utvikles gjennom en følelsesmessig tilknytning til omgivelsene.

Utgangspunktet er menneskets iboende trang til å mestre tilværelsen og finne mening i den. Opplevelsen av det Hoem kaller den gode situasjon er viktig for å etablere verdier. Den gode situasjon oppstår når mennesket får tilfredstilt sitt behov. For eksempel vil spedbarnets opplevelse av behovstilfredstillelse når moren gir det mat, oppleves som den gode situasjon. Samværet med mor blir dermed et ettertraktet gode, det får karakter av verdi og barnet opplever følelsesmessig tilknytning til mor. Etter hvert utvides denne tilknytningen til andre i barnets nærhet. Den gode situasjon fører til en verdietablering.

Overført til klasserommet vil den gode situasjon oppstå når læreren legger til rette for en situasjon der eleven opplever mestring. Eleven vil knytte seg til læreren og overfører de gode følelsene for læreren videre til faget. På den måten kan vi si at den gode situasjon virker handlingsfremmende på eleven.

Når minoritetsspråklige elever kommer til skolen har de med seg en bagasje som for mange elever ikke inneholder særlig stor grad av den norske kulturen. De har blitt sosialisert inn i en verden som ikke stemmer overens med det de møter i skolen (Sand og Walle - Hansen 1992). Det betyr at de må lære å kjenne en ny kultur, de må med andre ord gjennom en ny sosialiseringsprosess. De verdiene, normene, væremåten og reglene de har lært, kan være ganske like det norske. Da vil det de har lært tidligere, bli forsterket av det de opplever på skolen (Hoem 1978). Andre kan erfare at det de har lært tidligere, ikke har noen verdi i den sammenheng de nå befinner seg i. Elevene kan oppleve at påvirkningene i hjem og skole motvirker hverandre. Det kan videre føre til at de vegrer seg for å ta opp i seg de nye verdiene. Dersom eleven alene eller sammen med foreldrene avviser skolen, vil skolen få minimal påvirkning. Med Hoems terminologi kan vi si at eleven ikke sosialiseres inn i skolen.

Andre elever kan oppleve at det er det som skjer på skolen, som har sterkest verdi for dem. De vil dermed ønske å legge av seg sine gamle verdier og ta opp i seg de nye. Elevens opprinnelige tilhørighet vil da svekkes og eleven desosialiseres. Dersom skolen lykkes i å etablere nye verdier og ny tilhørighet, vil eleven kunne oppleve skolen og det den står for, som meningsfull. Eleven vil dermed kunne gjennomgå en resosialiseringsprosess (Hoem 1978).

Men det er ikke nødvendig at eleven desosialiseres for å etablere nye verdier, sier Hoem. Verdietableringen er knyttet til opplevelse av den gode situasjon. Elever som opplever den gode situasjon i skolen, vil kunne etablere nye verdier uten at de gamle verdiene blir truet.

4.1.2. Skolens betydning i vårt samfunn

Hoem betegner dagens vestlige verden for et komplekst samfunn. I kontrast til det enkle samfunnet som karakteriseres av felles erfaring og felles kunnskaper, karakteriseres det komplekse samfunnet ved utstrakt grad av sektorisering. Innenfor ulike deler av samfunnet skjer det en oppdeling og inndeling i sektorer med stadig mer spesialisering. Det innebærer på sin side en oppheving av det kunnskapsmessige og kulturelle fellesskapet (Hoem 1978). Om barnet tidligere fulgte faren ute på jordene og lærte gårdsarbeid gjennom lek og ved gradvis å ta mer del i arbeidet, hører det i dag mer til sjeldenhetene at sønnen eller datteren lærer seg et yrke ved felles samhandling med foreldrene. Den hurtige teknologiske utviklingen krever mer og mer spesialisering. Derfor spiller skolen en stadig viktigere rolle i

den enkeltes liv. Den hurtige faglige og teknologiske utviklingen fører til at mer utdanning er nødvendig. Skoledagen er blitt lengre, skoleåret likeså, og den gjennomsnittlige utdanningstiden har økt. Det å være elev blir viktigere og viktigere fordi skolegangen opptar mer og mer av tiden uavhengig av elevens innsats og trivsel (Hoem 1978, Walle-Hansen og Sand 1992).

Ut fra disse kvantitative forholdene kan vi si at skolen fyller mer og mer av et barns liv. Det innebærer videre at skolen får en viktig rolle i formidlingen om samfunnet. I det komplekse samfunnet vil skolen bli sett på som den mest entydige sosialiseringsinstitusjonen (Hoem 1978). Den formelle sosialiseringen som skolen representerer, tar mer plass i barns liv enn det som var tilfellet i det enkle samfunnet. Det skolen formidler, er verdier utvalgt i forhold til almene verdier og kulturtrekk. Hoem peker på at generelt er det den akademiske verden og den selververvende bybefolkning som er referansegruppen for hva elever møter i skolen (Hoem 1978). Han begrunner dette med at skolen i det komplekse samfunn blir mer teoretisk og abstrakt, og det elevene møter i skolen, kan for mange være diffust og fremmed. De elevene som får det vanskeligst, er de elevgruppene som kommer fra hjem som avviker sterkest fra det skolen representerer. For de elevene vil det være vanskeligere å lykkes i skolen, og opplevelsen av den gode situasjon vil være et mer sjeldent fenomen. Dersom skolen ikke legger til rette for den gode situasjon vil det være vanskeligere for eleven å oppleve skolen som et ettertraktet gode. Dette betyr ikke nødvendigvis at eleven vil motsette seg læring, men kunnskapstilegnelsen blir et rent intellektuelt anliggende og sosialiseringen vil bare skje delvis.

Barna blir påvirket av personer og institusjoner som de har et forhold til. Dersom personalet i skolen og foreldrene sosialt, kulturelt og psykologisk er like, vil i følge Hoem, påvirkningene i hjem og skole forsterke hverandre. Dette er den optimale situasjon for en reproduksjon av de verdiene og kulturen skolen representerer. Det motsatte er tilfelle der skole og hjem divergerer i sitt syn på hva skolegangen skal lede til, da blir forholdene noe vanskeligere.

4.1.3. Verdier og interesser – konflikt eller fellesskap

Hoem har satt opp to begrepspar som egner seg for å analysere forholdet mellom hjem og skole. Han skiller mellom interessefellesskap og interessekonflikt, verdifellesskap og verdikonflikt. Der hjem og skole forsterker hverandre, er det tale om både verdifellesskap og

interessefellesskap. Elevene vil se både den umiddelbare og den langsiktige meningen med skolearbeidet når de opplever at skolen og hjemmet både har et interessefellesskap og et verdifellesskap. Da vil elevene trives og lykkes i sitt arbeide, sier Hoem.

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

Spørsmålet om interessefellesskap eller konflikt har å gjøre med skolens instrumentelle verdi, i hvilken grad foreldrene og elevene ser på skolen som nyttig for elevens framtid. Når det er interessefellesskap, men verdikonflikt mellom skole og hjem, omtaler Hoem sosialiseringprosessen som en desosialisering. I slike tilfeller vil kunnskapstilegnelsen kun ha instrumentell verdi og den tidligere sosialiseringen svekkes. Samtidig som tidligere sosialisering svekkes, kan eleven oppleve å bli resosialisert og ny sosialisering vil kunne foregå. Dersom det både er interessekonflikt og verdikonflikt mellom hjem og skole, vil den tidligere sosialisering forbli uforandret, en ikke-sosialisering, som Hoem kaller det.

Vi ser at hvilke sosialiseringprosesser som eleven er utsatt for, er preget av forholdet mellom hjem og skole. I tillegg er det avgjørende hvilken funksjon skolen er gitt. Spørsmålet er om skolen bare skal ha en instrumentell verdi eller om skolen skal tillegges en egenverdi. I følge Hoem kan skolens fag samlet eller enkeltvis blir brukt slik at de gir erkjennelsesmessig opplevelse og forsterker elevenes kulturelle tilknytning eller gi dem nye tilknytninger. Samtidig kan fagene gi økt mestringfølelse. Imidlertid hevder Anton Hoem at alle fag får en ensidig instrumentell funksjon i det komplekse samfunn dersom elevene ikke har verdi- og interessefellesskap med skolen. Han begrunner dette med at når elevene prøves og måles i de enkelte fagene får til og med fag som skulle stimulere til hele personligheten, et instrumentelt preg. For elever som kommer fra miljø der skolens verdier stemmer overens med verdiene i hjemmet, vil dette ikke oppleves så vanskelig. I de tilfellene vil skolens og hjemmets sosialisering forsterke hverandre. Men for elever som ikke har den samme gjenkjenning i det de møter på skolen, vil elevene ha større vanskeligheter med å oppnå et erkjennelsesmessig forhold til fagene. På den måten reduseres fagene til kun en instrumentell verdi og skolens verdier forblir fremmede for eleven.

Sett i forhold til minoritetsspråklige elever blir dette en utfordring både på det språklige og det kulturelle planet. Elever som ikke har utviklet et godt nok begrepsapparat for å forstå innholdet i undervisningen når den foregår på norsk, har ikke noen mulighet for å få et erkjennelsesmessig forhold til faget. Dersom elevene i tillegg opplever at deres egen bakgrunn er uten verdi i skolesammenheng og skolen ikke oppleves som meningsfull, er det en mulighet for at det blir vennene som får den største påvirkningskraften. Elevene etablerer da en ny tilknytning som et resultat av jevnaldrendes påvirkning, og det er ikke gitt at det er en påvirkning som favoriserer skolen. Dersom det er ønskelig at en ny tilknytning skal skje i forhold til skolen, er det avhengig av at eleven tar opp i seg skolens verdigrunnlag, sier Hoem. Og i følge Hoem er det skolens oppgave å gjøre skolen til et læringssted der alle elever, også minoritetsspråklige elever opplever den gode situasjon, kjenner seg igjen, etablerer nærhet, verdi-og interessfellesskap som grunnlag for forsterket sosialisering

Thor Ola Engen har videreutviklet Anton Hoems sosialiseringsteorier. Han sier at sosialisering i et pluralistisk samfunn burde kunne omfatte en sosialisering både på et lokalt og et nasjonalt nivå. Det er med andre ord nødvendig med en dobbelt kvalifisering (Engen 1989).

Sissel Østberg har studert unge muslimer i Norge. Hun benekter ikke at en de- og re-solisering finner sted, men hun mener at en de-solisering ikke nødvendigvis er en forutsetning for at det skal skje en re-solisering. Ut fra sine studier mener hun begrepet utvidet sosialisering er mer dekkende for å beskrive den prosessen som foregår når muslimske barn møter den norske skolen (Østberg 2003). Her forstås Østberg slik at elever kan opparbeide en flerkulturell kompetanse som gjør det mulig for dem å bevege seg mellom arenaene uten å måtte ta avstand fra verdiene verken i hjemmet eller i skolen. Til tross for at mange elever opplever at skole og hjem står for ulike verdier, klarer de å bevege seg mellom de to ulike arenaene uten at de må forlate sin gamle verdier. For at det skal være mulig, må eleven få en opplevelse av at deres tokulturelle og tospråklige kompetanse blir verdsatt i skolen.

4.1.4. Arbeidsdeling mellom hjem og skole

Dersom elever og hjemmet opplever at deres tokulturelle og tospråklige situasjon gis egenverdi i skolesammenheng, vil elevene ha større mulighet til å oppleve den gode situasjon og etablere verditilknytning til majoritetskulturen. I motsatt fall vil hjemmet kunne

reagere på ulike måter. Når skolen neglisjerer barnas behov for undervisning på et språk de forstår, vil noen foreldre kunne oppleve skolen som truende. Likedan kan ensidig formidling av majoritetskulturen føre til at foreldrene trekker seg tilbake og ikke ønsker et samarbeide med skolen (Engen 1996).

Thor Ola Engen peker på en annen strategi som han kaller for en stilltiende arbeidsdelingskontrakt mellom hjem og skole. Mange minoritetsforeldre vil godta eller støtte skolens opplæringspraksis, enten fordi de ser på den som nødvendig, eller fordi de ikke ønsker å stille krav (ibid). Noen foreldre føler at de er kvalifisert for å ta hånd om egen verdi-og kulturformidling. Dersom de i tillegg ser behovet, setter de i gang tiltak på egenhånd eller ved hjelp av etniske nettverk. For minoritetspråklige barn fra slike kulturbevisste hjem vil det kunne bety at deres sosialisering i hjemmekulturen forsterkes. Den verdikonflikten de opplever i skolen vil elevene få hjelp til å bearbeide i hjemmet og/eller i etniske nettverk. På den måten fører ikke en dominerende majoritetskulturell påvirkning til negativ intern sosialisering (Engen 1996). Etter hvert vil de kunne etablere verditilknytning til majoritetskulturen. Disse barna vil kvalifisere seg både på det nasjonale planet og på det lokale planet, det vil si både i majoritetskulturen og i sitt etniske miljø.

Derimot vil de barna som verken opplever en verdimesig tilknytning til skolen eller til sin egen kultur, kunne utvikle et negativt selvbilde (Sand 1997).

For elever fra hjem og/eller sosial nettverk som makter sin del av sosialiseringsopgaven, vil en stilltiende arbeidsdelingskontrakt mellom hjem og skole sannsynligvis gi tilfredstillende opplæringsvilkår (Engen 1996). Det som kan bli uheldige følger av en slik arbeidsdeling, er at barna verken har tid, eller foreldrene ser det som tjenlig at barna deltar i norskspråklige aktiviteter utenom skoletiden. En del foreldre og barn kan oppleve at istedenfor å delta i organiserte norske aktiviteter må fritiden brukes til å kompensere for manglende muligheter til å utvikle sin tospråklige kompetanse i skolen (ibid).

4.1.5. Sammenfatning

Uavhengig av den enkelte elevs innsats og trivsel blir det å være elev viktigere og viktigere fordi skolegangen opptar mer og mer av tiden og tilværelsen (Hoem 1978). Forholdet mellom hjem og skole er viktige for elevers skoleprestasjoner. Elever som opplever at skole og hjem står for de samme verdier og ser på skolen som viktig, vil ha lettere for å klare seg i skolen.

Hoem peker på den gode situasjon som grunnlag for læring. For at minoritetsspråklige elever skal opp oppleve den gode situasjon, er det viktig at deres tokulturelle og tospråklige situasjon tas hensyn til. Der hvor det gjøres, er det lettere for elever å etablere verdier både innenfor minoritetskulturen og i majoritetskulturen.

For å oppleve den gode situasjon må elevene gis mulighet til å forstå det som foregår i klasserommet.

4.2. Språk og tenkning

De minoritetsspråklige barna bringer med seg en tospråklige kompetanse når de begynner i norsk skole. Den hviterussiske vitenskapsmannen Lev Vygotsky hadde et positivt syn på tospråklighet. Han så på to- eller flerspråklighet nærmest for en livsnødvendighet i enkelte land der mange befolkningsgrupper møtes. Tatt i betraktning hans egen bakgrunn, er det rimelig å anta det ble nødvendig å kunne både to og tre språk i Sovjetunionen. Vygotsky tok avstand fra forskere som mente at to eller flerspråklighet svekket utviklingen hos to- eller flerspråklige barn. I stedet hevdet han at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utvikling av førstespråket og andrespråket og at menneskets språklige utvikling, uansett antall språk, har et felles fundament (Øzerk 1996).

Vygotsky brakte det sosiokulturelle aspektet inn i det konstruktivistiske læringssynet. I tillegg til å se på individet som en aktiv deltaker i læringsprosessen betoner han kommunikasjonens rolle for tenkning og innlæring. Han hevdet at det ikke finnes noen nøytral kontekst for kunnskapen men at all kunnskap beror på situasjonen og den hjelp individet får av andre mennesker.

Vygotskys arbeid har vært inspirasjonskilde for mye videre arbeid. Innenfor området språklige minoriteter henvises det ikke sjelden til Vygotsky. Han var en av de første språkforskerne som fokuserte på tospråklighet og tospråklig utvikling (Øzerk 1996).

Med dette som bakgrunn vil jeg se nærmere på Vygotskys arbeid og hans teorier omkring språk, tenkning og utvikling. Dette vil jeg deretter sette i sammenheng med undervisning av minoritetsspråklige elever.

4.2.1. Tenkning og tale

Vygotsky så på mennesket som et sosialt og handlende vesen. Det primære ved utvikling av talen er kommunikasjon og sosial kontakt, hevdet han. ”*Barnets tidligste tale er derfor i all vesentlig sosial*” (Vygotsky 2001: 49). Han mente at tenkning og tale har to forskjellige røtter, men på et visst punkt krysser de to utviklingskurvene for tenkning og tale seg. Da blir språket intellektuelt og tanken språklig. Det viser seg ved at barnet blir språklig aktiv og oppdager at hver ting har sitt navn. I en viss alder deler barnets tale seg i egosentrisk tale og i kommunikativ tale. Begge formene er sosial, men de har ulike funksjoner. Den egosentriske talen er et viktig stadium i overgangen fra uttalt til indre tale. Fra å være et slags akkompagnement til barnets virksomhet, forvandler den seg til indre tale, den internaliseres, for så å bli et verktøy for tanken. Den egosentriske talen fungerer som forløperen for den indre tale, og det er den som fremmer tenkningen. Den indre talen må betraktes som en helt egen språkfunksjon, ikke som tale minus lyd. Utviklingen av tenkningen bestemmes av språket. De språkstrukturene barnet tilegner seg blir grunnlaget i barnets tenkning. Språk og tenkning blir på denne måten uatskillelige, språk og tenkning utgjør en enhet. Språket uttrykker tenkning og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk. Vygotsky snakker derfor om språklig tenkning.

4.2.2. Språket – tankens verktøy

Barnets indre tale er etter Vygotskys oppfatning, avhengig av de ytre forhold. ”*Etter vår oppfatning utvikler tenkningen seg i virkeligheten ikke fra det individuelle til det sosiale, men fra det sosiale til det individuelle*” (Vygotsky 2001:50). Tenkningen er et resultat av barnets kommunikative tale, eller det Piaget kaller sosialisert tale. Tenkningens midler er språket, og barnets intellektuelle vekst er avhengig av at det behersker språket. Ordene er viktig i den menneskelige samhandling, men ordene forutsetter begreper som ordene referer til. Begrepene må læres. Vygotsky sier at utviklingen av de prosesser som fører til at det dannes begreper, begynner tidlig i barndommen, men de modnes, formes og utvikler seg først i pubertetsalderen (Vygotsky 2001). Begrepene dannes under ytre påvirkning og barnets begreper er først primitive før barnet tenker i komplekser og siden i abstrakter.

Samtidig sier Vygotsky at begrepene er i en kontinuerlig dannelsesprosess. Han ser begrepsutviklingen som avgjørende for barnets språklige tenkning, og dermed for tenkningens utvikling. Begrepsdannelsen er resultat av kompleks virksomhet der ord eller tegn inngår. De styrer de intellektuelle operasjonene. Begrepene kan vi si hører til tankene,

som er avgjørende for hvordan vi handler overfor omverdenen. Ordene på sin side tilhører språket, det som er avgjørende for hvordan vi kommuniserer med omverdenen. Vi skiller mellom ord og begreper, men de er to sammenhengende systemer (Engen og Kulbrandstad 2004). I følge Vygotsky er ”*Virkelige begreper umulige uten ord, og det eksisterer ingen begrepsstenkning utenfor den språklige tenkningen*” (Vygotsky 2001:104). Ordene har en veiledende funksjon i dannelsen av begreper. Med henvisning til Tolstoj sier Vygotsky at det er helt umulig bare å forklare betydningen av et ord. ”*Det er nesten alltid slik at det ikke er ordet som er uforståelig, men at eleven mangler det begrepet ordet uttrykker. Derimot er ordet nesten alltid rede når begrepet er rede*” (Vygotsky 2001:138). Begrepet kan ikke pugges, men det er en tankehandling som først kan utføres når barnet har nådd det nødvendige nivået.

4.2.3. Spontane og vitenskapelige begreper

Vygotsky skiller mellom to typer begreper. Den ene typen er de som utvikler seg spontant i hverdagslivet og som han kalte spontane begreper eller hverdagsbegreper. Det er begreper med rot i hverdagserfaringer, som er usystematiske og kontekstavhengige. Han sammenlignet disse med de vitenskapelige eller faglige begrepene. De læres gjennom skolens undervisning, de er abstrakte, systematiske og løsrevet fra virkeligheten. De spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover. ”*Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores tilbake til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en ”formidlet” holdning til dets gjenstand fra før av*” (s.171). Vygotsky hevdet at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom de spontane og de vitenskapelige begrepene. Mens de spontane begrepene går fra det konkrete til det generelle, går de vitenskapelige begrepene den motsatte veien.

Ord og uttrykk som elevene møter i lek og ute i friminuttene får en større mening inne i skolestua når begrepene settes i en sammenheng. På samme måte er det viktig at eleven møter de begrepene han har lært i undervisningen, i det ”virkelige” livet. Først da blir begrepene internalisert. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom disse begrepene og det ene utelater ikke det andre, tvert i mot. De vitenskapelige begrepene kan bidra til mer systematisk tenkning rundt de spontane begrepene. De spontane begrepene kan på sin side tjene som erfaring for mer systematisk teoretisk kunnskap. Vygotsky understreket at det er viktig for læringen at barnet utvikler spontane begreper til et visst nivå som det kan bygges

videre på i skolen. *”Utviklingen av et spontant begrep må ha nådd et visst nivå for at barnet kan være i stand til å ta opp i seg et beslektet vitenskapelig begrep” (s.171).*

4.2.4. Undervisningens rolle

Etter Vygotskys oppfatning spiller undervisningen en svært viktig rolle i barnets kognitive utvikling. I motsetning til Piaget, som mente utviklingen måtte ligge foran læringen, mente Vygotsky utviklingen skjer gjennom læringen. Vygotsky kritiserte den tradisjonelle formidlingspedagogikken der elever er passive tilhørere til læreren som ”heller” informasjon over elevenes hoder. I stedet la han vekt på elevens egen aktivitet.

Et nøkkelbegrep i Vygotskys teori er prinsippet om sonen for den nærmeste utvikling. Det betegner forholdet mellom elevens aktuelle utviklingsnivå og det nivå eleven kan nå ved hjelp av andre. Gjennom en av sine mange undersøkelsesserier fant han at barnet kan nå lenger og yte mer ved hjelp av en mer kompetent annen person. *”Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med litt hjelp, viser barnets nærmeste utviklingszone. Erfaringen har vist at barnet med en større utviklingszone vil klare seg mye bedre på skolen.” (Vygotsky 2001:16).* Området mellom det som eleven kan klare på egen hånd, og det som ligger der som et potensial, barnets nærmeste utviklingszone, er viktig å utnytte. Ved litt hjelp, litt veiledning, et ledende spørsmål, kan barnet nå lenger i problemløsningen enn det kan på egenhånd. Han la vekt på at samhandlingen mellom eleven og en mer kompetent annen, som også kunne være en mer kompetent jevnaldrende, var den mest stimulerende utviklingen.

Vygotsky var opptatt av at det i undervisningen var viktig å legge til rette for mediert læring. Han rettet derfor oppmerksomheten mot samarbeidet mellom voksne og barn og så betydningen av tilrettelagt dialog. I dialogen kommer barnets spontane begreper i kontakt med skolens vitenskapelige begreper. *”Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Utviklingen og modningen av barnets høyere mentale funksjoner er produkter av dette samarbeidet” (s.137).* Kommunikasjon i læringsprosessen er en svært viktig læringsstrategi, hevdet han. Det stiller krav til at eleven selv må være aktiv og delta i kommunikasjonen ut fra egne forutsetninger. Dersom eleven får ta del i dialog med læreren, vil språket tjene både som formidler av kunnskap og tjene som redskap til å internalisere kunnskapen. Eleven som holder på å lære et andrespråk, vil

kunne prøve ut sine språklige hypoteser, få reaksjon for så å rekonstruere setningen. Slik internaliseres språket ved hjelp av samhandling.

Vygotsky definerte sosial samhandling som den viktigste drivkraften i barnets utvikling, og hevdet at *”unge menneskers tenkning og atferd inspireres ikke innenfra, men utenfra, av det sosiale miljøet”* (Vygotsky 2001:105). Dette innebærer at det stilles krav til miljøet om å gi de unge passende utfordringer. Hvis ikke det skjer, vil ikke tenkningen nå opp til de høyere stadiene eller den vil bli svært forsinket. I den sammenheng er det nødvendig å finne elevens nærmeste utviklingszone for å kunne gi den enkelte tilpasset opplæring. Men undervisningen skal ikke bare skape interesse, den skal gi mening på en slik måte at den skaper endring. Når kunnskapen er internalisert vil den skape nye kognitive ferdigheter. Vi ser at Vygotsky stiller skolen overfor flere utfordringer. En av disse er spørsmålet om tilpasset opplæring.

4.2.5. Vygotskys syn på læring av et andrespråk

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet hadde Vygotsky et positivt syn på tospråklighet. I *”Tenkning og tale”* tar han opp forholdet mellom å lære seg et morsmål og innlæring av et fremmedspråk. Vygotsky brukte ordet fremmedspråk og ikke andrespråk. Likevel er det forholdet mellom innlæring av morsmål og språk nummer to han tar opp, derfor kan teorien hans også gjelde for innlæring av et andrespråk. Når barnets førstespråk ikke er det samme som språket i samfunnet for øvrig, kaller vi samfunnets språk for barnets andrespråk (Øzerk 2003).

Når barnet lærer seg sitt morsmål, lærer de først de primitive sidene ved talen, sier Vygotsky. Senere lærer barnet mer komplekse sider ved språket, men det er først etter at barnet har tilegnet seg de fonetiske, syntaktiske og grammatikalske formene. Innlæringen av et fremmedspråk kan sammenlignes med innlæringen av de vitenskapelige begrepene. De høyere formene utvikler seg før den spontane, flytende talen. Vygotsky mente at de spontane begrepene må ha nådd et visst nivå før barnet kan være i stand til å ta opp i seg beslektede vitenskapelige begreper. På samme måte hevder Vygotsky at barnet må ha nådd en viss grad av modenhet i morsmålet for at barnet kan ha utbytte av å lære seg et fremmedspråk. Dersom så er tilfellet, kan morsmålet og fremmedspråket ha positiv innvirkning på hverandre. De begrepene barnet har lært på sitt morsmål, kan barnet overføre til det nye språket. Barnet blir mer bevisst betydningene av begrepene når det er i stand til å løsrive begrepene fra det lydige i morsmålet. Samtidig kan noe av det barnet lærer om sitt fremmedspråk, slik som

grammatikk, overføres til morsmålet. På den måten blir barnet i stand til å se sitt morsmål utenfra og gradvis oppnå en språklig bevissthet. Slik som de spontane og vitenskapelige begrepene påvirker hverandre gjensidig, slik er det også med morsmål og fremmedspråk.

4.2.6. Konsekvenser av Vygotskys teorier i forhold til undervisning av minoritetsspråklige elever

For å oppsummere Vygotskys teori sett i forhold til undervisning av minoritetsspråklige elever vil jeg peke på følgende forhold:

* Tenkningens utvikling er avhengig av det sosiale miljøet

Et viktig poeng hos Vygotsky er at språket læres i samhandling med andre. Det er i samhandling med andre at språket formidles, medieres. Jeg har redegjort for Vygotskys syn på språket som tenkningens verktøy. Begrepsutviklingen finner vi utenfor barnet, i det sosiale og kulturelle miljøet. Tenkningens utvikling er med andre ord avhengig av det sosiale miljøet.

* Morsmålet må ha nådd et visst nivå før tenkning på et andrespråk kan lykkes

Vygotsky sammenlignet innlæring av et andrespråk med å lære de vitenskaplige begrepene. Samtidig hevdet han at barnets spontane begreper må ha nådd et visst nivå dersom det skal ha framgang i å lære de vitenskaplige begrepene. På samme måte hevdet han at barnets morsmål må ha nådd et visst nivå dersom andrespråket skal ha gode utviklingsmuligheter. Av dette kan vi slutte at en minoritetsspråklig elev som ikke har hatt anledning til å lære de vitenskaplige begrepene på sitt morsmål og heller ikke har hatt anledning til å utvikle dem på et andrespråk, vil hindres i utviklingen av sitt intellekt. Dersom vi skal ta Vygotskys teori på alvor, er det grunn til å sette spørsmålstegn ved hvordan dagens skole sørger for at de minoritetsspråklige elevene kommer på et nivå som gjør dem i stand til å utvikle de vitenskaplige begrepene på undervisningsspråket. Jeg vil komme tilbake til dette i avsnittet om tospråklighet.

* Det eksisterer en indre sammenheng og et gjensidig påvirkningsforhold mellom begrepene

Et annet poeng hos Vygotsky er at det er en indre sammenheng og en gjensidig påvirkning mellom de spontane og de vitenskaplige begrepene. De spontane begrepene utvikler seg i det virkelige livet, i hverdagen, og de er viktige for utviklingen av de vitenskaplige begrepene.

Dette gjelder den motsatte veien, de vitenskaplige begrepene hjelper de spontane begrepene til å bli mer presise og strukturerte. En minoritetsspråklig elev som undervises på norsk, vil møte de vitenskaplige begrepene uten at de spontane begrepene nødvendigvis har nådd et tilstrekkelig nivå på norsk til å danne grunnlag for de vitenskaplige begrepene. Kamil Øzerk peker på at skolen har stått for et syn om at de minoritetsspråklige elevene først må lære norsk før de kan delta i norskspråklige miljøer. Han tar avstand fra en slik lineær tankegang og tar til orde for en sirkulær tenkning der de som holder på å lære seg norsk også må delta i aktiviteter som vil fremme norskutviklingen. Dette vil jeg redegjøre for i avsnittet om deltakelse i norskspråklige aktiviteter.

* Det eksisterer et indre påvirkningsforhold mellom språkene

På samme måte som det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom begrepene, eksisterer det i følge Vygotsky et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråket og andrespråket. Når det er et slikt påvirkningsforhold mellom førstespråket og andrespråket, tilsier det at ved å bygge på begge språkene, både morsmålet og andrespråket, vil det hjelpe de minoritetsspråklige elevene i deres skolefaglige utvikling.

4.2.7. Sammenfatning

Vi har sett at Vygotskys teorier er aktuelle i forhold til spørsmålet om minoritetsspråklige elever og deres skolefaglige framgang. En naturlig konsekvens av hans teori er bruk av hele barnets språklige repertoar i opplæringen. For barn som er tospråklige eller er i en situasjon som gjør at de vil bli tospråklige, vil tospråklig opplæring være et gode.

4.3. Tospråklig opplæring

Vygotsky anså to- eller flerspråkighet som positivt for barnets utvikling. Flere forskere innenfor det flerkulturelle arbeidet henviser til Vygotskys arbeid. En av dem er den canadiske lingvisten Jim Cummins. Han sier at erfaring og forskning viser at to- eller flerspråkighet hos den enkelte gir betydelig intellektuelle og sosiale fordeler under forutsetning av at flerspråkigheten får de rette utviklingsbetingelser (Cummins 2001). I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva slags betingelser det her er snakk om.

Mens Vygotsky snakket om de spontane og vitenskaplige eller faglige begrepene, brukte Cummins betegnelsen et hverdagslig kommunikasjonsspråk og et akademisk språk (Cummins 1984).

4.3.1. Akademisk begreper på andrespråket

Cummins introduserte denne forskjellen i språket og satte fokus på den tiden det tar å oppnå flyt i andrespråket sammenlignet med den tiden det tar å oppnå aldersadekvate akademiske ferdigheter i andrespråket. Det han kalte grunnleggende mellommenneskelige ferdigheter eller "*Basic Interpersonal Communication Skills*" (BICS) på andrespråket vil man kunne oppnå innen et par år, forutsatt at man blir eksponert for språket. Det tar atskillig lengre tid å komme på samme nivå som de majoritetsspråklige når det gjelder det han kaller for kognitive akademiske språkferdigheter, "*Cognitive Academic Language Performance*" (CALP). I tillegg til at disse begrepene er en kunnskapsbase er de viktige begreper for å systematisere, ordne og utvide vår kunnskap om verden. Det er disse språkferdighetene som er viktige i skolefaglig sammenheng. Cummins hevder at det vil ta fra fem til sju år å utvikle språkferdigheter som gjør at eleven vil ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen når den foregår på norsk. Manglende hensyn til denne forskjellen mellom kommunikasjonsspråket og det akademiske språket har ført til gale vurderinger av tospråklige elever og for tidlig slutt på særskilte tiltak for denne elevgruppen (Cummins 1984).

De spontane begrepene eller de elementære mellommenneskelige kommunikasjonsferdigheter utvikler seg gjennom sosiale erfaringer i naturlige situasjoner i hverdagslivet. Det er de uformelle sosiale situasjonene som danner grunnlaget for utviklingen av de spontane begrepene. Barnet utvikler språket i lek, samhandlinger og uformelle samtalesituasjoner. De spontane begrepene er nødvendige, men i skolesammenheng er de ikke tilstrekkelige for å lære det faglige innholdet i undervisningen (Øzerk 1996). Da er det viktig å lære seg de vitenskaplige eller akademiske begrepene, skolespråket, det språket som er kognitivt ufordrende og kontekststuvhengig.

Ifølge Vygotsky påvirker de vitenskaplige begrepene og de spontane begrepene hverandre gjensidig (Vygotsky 2001). Når minoritetsspråklige elever holder på å lære seg norsk, lærer de i første omgang de spontane begrepene. De spontane begrepene påvirker innlæringen av de skolefaglige begrepene. Disse vil på sin side påvirke det språket som brukes i mer kontekststuvhengige situasjoner.

Det er dessuten slik at språkene har nytte av hverandre. Vi lærer noe nytt ved å ta i bruk tidligere innlærte kunnskaper. Det betyr at når en elev er i ferd med å tilegne seg norsk, vil morsmålet være en medspiller på samme måte som kunnskap i og på andrespråket vil påvirke morsmålet (Loona 1997).

I tillegg til at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom første- og andrespråket har språkene et felles fundament (Cummins 1984). Cummins forklarer dette ved å bruke et isfjell der fundamentet ligger under havflaten, mens språkene stikker opp som to isfjell. Tvillingisfjellene viser til at språkene kommer til uttrykk på forskjellige måter, samtidig som de har et felles fundament. Dette felles fundamentet gjør det mulig å overføre ferdigheter man har lært via det ene språket til det andre, og motsatt. Isfjellmetaforen forteller oss at uansett hvor mange språk en person kan, bygger de på det samme fundamentet. Selv om en persons ferdigheter ytrer seg på forskjellige måter, vil det personen har av ferdigheter være likt uansett hvilket språk vedkommende benytter seg av.

Cummins hevder at den gjensidige påvirkningen mellom førstespråket og andrespråket vil kunne skje gitt at barnet motiveres til å bruke og blir eksponert for begge språkene enten i skolen eller ellers i samfunnet (1984). Øzerk (2003) legger til at for at overføringen skal finne sted, må førstespråket være utviklet til et visst nivå. Additiv tospråklighet skjer når eleven kan addere eller legge til andrespråket til sitt førstespråk. For en del minoritetsspråklige elever vil det ikke være tilfellet. Dersom de vokser opp i en situasjon der deres skolesituasjon ikke sørger for utvikling av deres førstespråk mens de holder på å lære seg sitt andrespråk, vil det kunne bety en svekkelse av ferdighetene på morsmålet. I stedet for å utvikle og legge andrespråket til førstespråket, svekkes utviklingen av elevens førstespråk. Under slike subtraktive forhold vil det være mindre påvirkning mellom de to språkene. For at andrespråket da skal kunne utvikle seg, er det viktig at førstespråket er utviklet til et visst nivå (Øzerk 2003).

4.3.2. Sikre faglig utvikling

For at det skal foregå en faglig utvikling er det en forutsetning at stoffet som presenteres, er tilgjengelig for eleven. Med tilgjengelighet menes her at stoffet må være forståelig for eleven og det må presenteres i et sosialt aksepterende miljø (Øzerk 1998). Sagt på en annen måte, kan man si at det som legges på fatet må danderes og forberedes på en slik måte at mest mulig av det er spiselig. For å spise det som ligger på fatet, må atmosfæren rundt bordet

være innbydende. Eleven må gis mulighet til å oppleve det som Hoem kaller den gode situasjon (1978).

Utvikling av akademiske begreper fordrer at stoffet må være forståelig. Forståelse har å gjøre med å utvikle kjennskap til eller oppdage sammenhenger mellom objekter og hendelser. Dette er igjen avhengig av språket. Dersom den minoritetsspråklige eleven sitter i klassen og ikke har norskkunnskaper på et slikt nivå at det er mulig å forstå undervisningen, vil undervisningen være mislykket. Det er viktig at eleven gis mulighet til å kunne gjøre input til inntak. Input refererer til det eleven hører eller blir konfrontert med av lærer eller medelever i en undervisningssituasjon. Det som eleven forstår og lærer eller tilegner seg av dette, er det som kalles for inntak. Avstanden mellom lærestoffet og det eleven har mulighet til å forstå, vil være bestemmende for hvordan input kan gjøres til inntak (Krashen 1995).

Som lærer er man alltid ute etter å finne eleven "hjemme" og nå inn til eleven. Vi kan si at hensikten med enhver undervisning bør være å hjelpe elevene til å etablere en gunstig posisjon som muliggjør skolefaglig læring i undervisningssammenheng (Bjørnsrud 2000).

I undervisningen dreier det seg om å minske avstanden mellom elevens bakgrunnskunnskaper og lærestoffet. Vygotsky pekte på sonen for den nærmeste utvikling. Han viste til at ved hjelp av mer kompetente andre kan eleven nå et annet utviklingsnivå enn det aktuelle utviklingsnivået tilsier. Ved hjelp av en som har kommet litt lenger i faglig utvikling, vil eleven nå lenger enn uten slik hjelp. Avstanden mellom det nye stoffet som eleven presenteres for og elevens eksisterende nivå må derfor være passe stor. Dersom det er for lite avstand, vil eleven kjede seg for han lærer ikke noe nytt. Er avstanden for stor, vil det kunne gi eleven en avmaktsfølelse som kan føre til at han mister interessen for stoffet.

Vygotsky var opptatt av dialogen mellom elev og lærer. Ved at eleven gjøres i stand til å delta i kommunikasjonen, vil det føre til at læreren kan møte eleven på elevens nivå og gi eleven forståelig input pluss litt til. Ved hjelp av dialogen, internaliseres kunnskapen. Lærerens utfordring i tilretteleggingen av undervisningen er å sørge for at avstanden mellom elevens bakgrunnskunnskaper og det nye stoffet blir passe stor. Dialogen blir hjelpemiddelet for å finne den passende avstanden mellom elevens allerede eksisterende faglige nivå og det nye fagstoffet.

Det er lettere for læreren å tilpasse sin undervisning til de som er aktive i timene, men dersom eleven ikke forstår det som foregår, vil de heller ikke klare å være aktive. Det kan føre til en negativ sirkel. Elever som har manglende ferdigheter i undervisningsspråket, vil på den måten ikke få en undervisning som muliggjør faglig utbytte, men kan risikere å få altfor vanskelige utfordringer som kan føre til passiv holdning til læring. I neste omgang kan læreren oppfatte dette som eleven ikke er interessert og lærerens forventninger til elevens skoleprestasjoner senkes. Etter hvert kan det bety at læreren ikke inviterer elevene så mye til deltakelse i timen, noe som kan føre til dårlig faglig framgang for elevene (Hauge 1989). På den måten forstår vi at lærerens forventninger til elevenes intellektuelle kapasitet kan komme til å tjene som en selvoppfyllende profeti (Skaalvik 1989).

4.3.3. Ta i bruk hele det språklige repertoaret

I følge Jim Cummins (1984) tar det fem til sju år å utvikle det akademiske språket på et andrespråk. Det betyr at mange minoritetsspråklige elever vil kunne oppleve at fagstoffet er for vanskelig når det presenteres på norsk. Hvor lenge det vil være tilfellet, vil avhenge av den enkelte elev og av situasjonen.

Vygotsky viste til at språket er bygd opp i sosiale sammenhenger. Den språklige kontakt med foreldrene eller andre signifikante andre er derfor barnets språklige base. Som oftest er derfor minoritetslevers språklige base bygd opp på morsmålet (Engen og Kulbrandstad 2004). Når minoritetsspråklige elever begynner på skolen befinner de seg i en eller annen tospråklig situasjon. Det betyr at deres språklige repertoar består av både morsmålsspråklige komponenter og norskspråklige komponenter (Øzerk 1997). Hvis minoritetsspråklige elever skal ha mulighet til å lære det samme som jevnaldrende majoritetslever, er det nødvendig at hele det språklige repertoaret tas i bruk.

For å nyttiggjøre seg undervisningen når den foregår på norsk er det nødvendig å ha et godt utviklet begrepsapparat. Tilegnelsen av et rikt ordforråd på norsk, kan ikke læres bare ved at den minoritetsspråklige eleven bli eksponert for språket og sitter passive i klasserommet og lytter til de andre (Loona 1997). For å lære nye ord og for å huske dem og bruke dem i forskjellige sammenhenger, er det nødvendig å danne seg begreper. Begrepene må læres. Dette er noe av begrunnelsen for at elevene trenger en annerledes norskopplæring enn elever med norsk som morsmål.

Mens elevene holder på å lære seg norsk må vi sørge for at de ikke blir tapere i skolefagene (Golden 1994). Dersom de minoritetsspråklige elevene også skal ha mulighet til å forstå og tilegne seg fag, trenger de å få opplæring på et språk de forstår. Det innebærer at de må få en tospråklig opplæring.

Tospråklig opplæring innebærer læringssituasjoner der to språk benyttes av lærer og eller elever. Det er en måte å organisere undervisningen på slik at elevene får undervisning i og på morsmålet og i og på andrespråket (Hauge 2004). Det vesentlige ved en tospråklig opplæring er ikke at elevene får undervisning i norsk eller i morsmålet sitt, men at det undervises på begge språkene (Loona 1997). En slik opplæring er tiltak for å sikre at minoritetsspråklige elever får like muligheter til mestring, læring og utvikling som de elevene som har norsk som sitt morsmål (Hauge m.fl. 2004).

4.3.4. Sammenfatning

Det tar fem til sju år å lære seg et andrespråk slik at det kan fungere som et redskapsspråk for å lære seg akademiske ferdigheter. For at input skal gjøres til inntak og inntak til læring, må elever som er minoritetsspråklige, få en forståelig undervisning. Det vil si at de må få en tospråklig opplæring. Førstespråket og andrespråket har et felles fundament og det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom språkene. For at minoritetsspråklige elever skal utvikle kognitivt-akademiske ferdigheter på andrespråket, er det viktig at undervisningen legges til rette slik at andrespråket adderes til førstespråket. Det gjøres ved at det skapes et undervisningsmiljø hvor hele barnets språklige og kulturelle erfaring blir akseptert og verdsatt.

4.4. Deltakelse i norskspråklige aktiviteter

Det er hevet over tvil at minoritetsspråklige elevers utvikling i norsk er en uhyre viktig faktor for å kunne være språklig aktive i majoritetssamfunnet. I skolen legges det derfor stor vekt på at de minoritetsspråklige elevene lærer norsk. Men språket læres ikke bare i klasserommet. For å lære seg et nytt språk blir anledningen til å ha norskspråklige kontakter og delta i norskspråklige miljøer avgjørende (Øzerk 1997). I dette kapittelet redegjøres det for begrunnelsen av et slikt standpunkt.

4.4.1. En sirkulær tenkning

Språk læres ikke i et vakum. Språket læres i samhandling med andre (Vygotsky 2001). På samme måte mente George Herbert Mead at barnet må være sosialt for lære (Mead 1974). Språket læres i sammenheng med noe eller i kommunikasjon med andre. I sitt doktorgradsarbeid hadde Kamil Øzerk til hensikt å identifisere faktorer og virkemåter som var av stor betydning for tospråklige minoriteters fagforståelse og skolefaglige utvikling. Han fant blant annet at en av de faktorene som virket i positiv retning, var elevenes deltakelse i norskspråklige fritidsaktiviteter.

I forhold til opplæring av minoritetsspråklige elever hevder Kamil Øzerk at det har rådet en tankegang i norsk skole som tilsier at minoritetsspråklige elever må lære norsk før de kan delta i norskspråklige aktiviteter, og likedan at elevene først må lære norsk før de kan lære fag. I motsetning til en slik lineær tenkning tar han til orde for en sirkulær tenkning som berører to forhold, den substansielle hypotesen og delaktighetshypotesen (Øzerk 1992). Den første hypotesen betegner forholdet mellom norskspråklig utvikling og skolefaglig utvikling. Innenfor en sirkulær tankegang innebærer opplæringen både tilrettelagt norskopplæring og fagopplæring. Det ene utelater ikke det andre, men en konsekvens av den sirkulære tenkningen blir at elever får opplæring både i norsk og fagopplæring på norsk. Likedan vil det bety en opplæring på morsmålet og i morsmålet.

Delaktighetshypotesen på sin side understreker betydningen av deltakelse i norskspråklige aktiviteter. Den sirkulære tenkningen anser språklæring som en sosial prosess og dermed blir deltakelse i sosialt aksepterende miljøer viktig for andrespråksutviklingen. En sirkulær tenkning uttrykker at opplæringen i norsk på skolen og deltakelse i andre aktiviteter gjensidig påvirker hverandre. Sammenligner vi dette med det Vygotsky står for, mener han at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom de spontane begrepene og de vitenskapelige begrepene, og mellom førstespråket og andrespråket (Vygotsky 2001). De spontane begrepene dannes i hverdagslivet, men de vitenskapelige begrepene er noe som læres i undervisningen. De vitenskapelige begrepene er gjenstand for en læringsprosess der reglene for språket læres (Krashen 1995).

Når en minoritetsspråklig elev deltar i norskspråklige aktiviteter vil eleven plukke opp det norske språket i naturlige situasjoner. Det er her snakk om å tilegne seg språket nærmest ubevisst. En minoritetsspråklig elev som deltar i norskspråklige aktiviteter utenom skolen,

vil tilegne seg slike norske spontane begreper. En elev som forstår de spontane begrepene vil lettere forstå det som foregår i undervisningen på skolen. Fordi det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom begrepene vil det eleven lærer på skolen, gjøre det enklere å lære de spontane begrepene i samhandling med majoritetsspråklige barn. Når majoritetsspråklige elever opplever kommunikasjonen som meningsfull, vil det kunne føre til at den minoritetsspråklige eleven blir invitert til større deltakelse i norskspråklige miljøer som igjen åpner for flere norskspråklige erfaringer og opplevelser. Vi ser at eleven kommer inn i en positiv sirkel i forhold til sin norskspråklige utvikling.

4.4.2. Bedre skolefaglige resultater

Det er viktig at de spontane begrepene har nådd et visst nivå for at de vitenskaplige begrepene kan utvikle seg tilfredstillende (Vygotsky 2001). En minoritetsspråklig elev som får anledning til å tilegne seg spontane begreper på norsk, vil ha en fordel i skolesammenheng. Elevens spontane begreper vil påvirke innlæringen av de vitenskaplige begrepene. Derfor er det viktig at andrespråklæringen ikke bare foregår i klasserommet. Deltakelse i norskspråklige aktiviteter skal ikke gå på bekostning av det som skjer i skolen, men de skal utfylle hverandre.

Deltakelse i norskspråklige aktiviteter vil dessuten føre til bedre skolefaglige resultater på norsk. Erfaringer og opplevelser fra majoritetsspråklige miljøer skaper bakgrunnskunnskaper og referanserammer som er nyttige og nødvendige i den teoretiske fagundervisningen i det norske skoleverket (Øzerk 1992).

Kamil Øzerk fant i sin undersøkelse ut at barnehagebakgrunn betyr mye for minoritetsspråklige elevers norskspråklige utvikling. Elevenes deltakelse i norskspråklige miljøer, deltakelse i norskspråklige aktiviteter samsvarer positivt med deres skoleprestasjoner (Øzerk 1992). I forbindelse med evalueringen av L-97 fant Øzerk at de elevene som ble definert som tospråklige og som klarte seg veldig bra, hadde en sterk barnehagebakgrunn, det vil si minimum to år.

Minoritetsspråklige elever som har majoritetsspråklige venner, vil kunne internalisere den kunnskapen som læres på skolen. De norskspråklige vennene vil med Vygotskys terminologi kunne kalles for kompetente andre. I den minoritetsspråklige elevens norskspråklige utvikling vil hun ha anledning til å framsette sine språklige hypoteser og få hjelp av den andre til å uttrykke seg forståelig. Prosessen som først foregår mellom henne og den

norskspråklige vennen, blir omformet til en prosess inni henne selv. En elev som er aktiv og deltar i norskspråklige dialoger, vil ha større anledning enn andre til å internalisere sitt andrespråk. Med andre ord er det slik at det språket som først foregår mellom menneskene, på det interpsykologiske plan, utvikler seg til å gjelde på det intrapsykologiske plan. På den måten vil andrespråket kunne utvikle seg til et redskap for tenkningen og vi kan si at ved hjelp av mer kompetente andre legges det til rette for mediert læring (Vygotsky 2001).

4.4.3. Rotfeste i det norske samfunnet

Samtidig som eleven lærer hverdagspråket på norsk, lærer hun andre ting i tillegg. Ettersom barnet lærer språket i samhandling med andre, lærer det verdier og holdninger som overføres via språket. I begynnelsen er det den signifikante andre eller betydningsfulle andre som står for denne verdioverføringen. Det er som oftest mor og den nærmeste familien. Etter hvert utvider barnet sitt område og det får flere signifikante andre. Barnet utvikler videre den generaliserte andre. Den generaliserte andre er en slags abstraksjon som representerer det som Mead kaller for ”*the attitude of the whole community*” (Mead 1974). Det vil med andre ord si at barnet tar opp i seg samfunnets normer, regler og verdier. Dersom barnet skal få tilgang på norske verdier og tankesett, norsk kultur, er det viktig at minoritetsspråklige elever får anledning til å utvikle den norske generaliserte andre.

Kamil Øzerk hevder at dersom vi ønsker at minoritetsspråklige skal få rotfeste i samfunnet, må konsekvensen bli at vi må hjelpe dem til å komme i mellommenneskelige samhandlingssituasjoner med norsktalende i lek, gruppearbeid, lagarbeid, prosjektarbeid i og utenfor klasserommet (Øzerk 2004).

Samtidig er det på sin plass å peke på at dette gjelder også for majoritetsspråklige elever. Skal de lære andres verdier og kultur å kjenne, er det like viktig at de får anledning til å delta sammen med minoritetsspråklige barn i ulike aktiviteter.

4.4.4. Deltakelse i aksepterende sosiale miljøer

Kamil Øzerk hevder at det ikke er likegyldig hva slags norskspråklig miljø eleven deltar i. Det er deltakelse i aksepterende sosiale miljøer han legger vekt på (Øzerk 2004).

Når et barn lærer å snakke er det avhengig av sosiale kontakter som det kan samhandle med. Det er ikke nok bare å sitte i et klasserom eller være til stede på fotballbanen for dermed å lære seg det nye språket. Eleven må ta del i situasjoner som åpner for anledninger til å

samhandle og være aktiv språkbruker. I den forbindelse må begge parter tilstrebe det som Mead kaller å ta den andres perspektiv (Mead 1974). For at den majoritetsspråklige vil være interessert i å ta den andres perspektiv og lete etter hva hun eller han mener, må de se hverandre som interessante samtalepartnere. Det vil med andre si at de må ha noe å samtale om. Når elever deltar på en felles arena, i en eller annen form for aktivitet, vil det felles samtaleemnet være gitt. For å få til en meningsfull kommunikasjon er det viktig å kunne ta den andres perspektiv. Den som holder på å læres språket, vil anstrenge seg for å finne ut hva den andre mener. Den andre vil på sin side prøve å finne ut hva den lærende forstår og legge opp språkbruken sin på en slik måte at kommunikasjonen blir mest mulig forståelig.

Mead hevder at rolleleken er et viktig medium for å lære å ta den andres perspektiv. Når barn deltar i rollelek kan de være mor i det øyeblikket og barn i neste. Rolleleken er perspektivtagning i enkleste form. Gjennom imitasjon og rollelek får barnet øvelse i å ta den andres perspektiv. Etter hvert får leken regler, leken utvikler seg til spill og barnet må forholde seg til et sett av regler. Gjennom deltakelse lærer barnet hvordan det skal handle og lærer å bruke reglene. Samtidig utvikler barnet sin vurdering av andres handlinger (ibid). På den måten lærer barnet å koordinere sine handlinger i samsvar med spillets regler. Det å koordinere sine handlinger er viktig ikke bare på fotball-banen eller i klasserommet, men også i livet for øvrig. Derfor hevder Øzerk at ved å gi barna spill-muligheter gjennom for eksempel lagidrett, vil det styrke barnets evne til å mestre strukturerte sosial situasjoner, ta andres perspektiv og handle kollektivt (Øzerk 2004).

4.4.5. Sammenfatning

For å bli aktive deltakerer i det norske samfunnet, er det viktig at minoritetsspråklige elever får anledning til å delta i norskspråklige aktiviteter i tillegg til opplæring i norsk. Det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom det språket elevene lærer på skolen og det de lærer ved deltakelse i aktiviteter utenom skolen. Derfor vil elevens deltakelse i norskspråklige aktiviteter påvirke deres skolefaglige resultater. Ettersom språket læres i sosial samhandling, lærer barnet verdier og normer gjennom kommunikasjon. Dersom barnet skal få tilgang på majoritetssamfunnets kultur, er det av stor betydning at eleven tar del i norskspråklige aktiviteter både i og utenfor skolen.

5. EMPIRI

I denne oppgaven har ønsket vært å sette fokus på minoritetsspråklige elever som ser ut til å klare seg godt i norsk skole. Hva det vil si å klare seg godt i skolen, er selvsagt et noe tvetydig begrep. I denne sammenheng brukes det i forhold til oppnådde karakterer ved avslutning av ungdomsskolen. I følge Ungdomsundersøkelsen i 2002 oppnår en tredjedel av de minoritetsspråklige elevene bedre karakterer enn gjennomsnittet (Bakken 2003). Hvem er disse elevene? Hvilken skolebakgrunn har de? Hva er grunnen til at de oppnår bedre karakterer enn gjennomsnittet? Hva er det som virker inn på elevenes skoleprestasjoner?

For å få svar på disse spørsmålene var det naturlig å spørre dem det gjelder. Som et kjent ordtak sier: En vet best hvor skoen trykker, den som har den på. Høsten 2004 ble det derfor foretatt intervjuer med femten minoritetsspråklige elever i videregående skole. Resultatene fra undersøkelsen presenteres i dette kapittelet.

5.1. Presentasjon av undersøkelsen

Det empiriske inntaket for denne undersøkelsen ble samlet inn på bakgrunn av teori og forskning omkring minoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner. Utgangspunktet for undersøkelsen var å finne fram til elever som så ut til oppnå gode resultater i norsk skole

5.1.1. Veien fram til informantene

I første omgang var tanken å ta direkte kontakt med ungdomsskolene i undersøkelseskommunen for på den måten å finne fram til informantene. Utvalget skulle bestå av minoritetsspråklige elever som hadde gått ut av 10.klasse med karakteren 3 eller høyere i norsk, engelsk og matematikk. En første tanke var å ta kontakt med alle ungdomsskolene i undersøkelseskommunen og be om å få opplyst elevers karakterer. Det er ikke enkelt å få tilgang til elevers karakterer, så det viste seg ikke å være mulig å få tak i informanter ved en lik framgangsmåte. Men var det i det hele tatt riktig å sile elevene på den måten? Kanskje noen ville lure på hvorfor venninnen ble plukket ut og ikke hun? Ville de som ble intervjuet, ha forutinntatte holdninger om hva slags svar som var ønsket ved en slik framgangsmåte? I tillegg ville det være mer tidkrevende å få tak i informanter på en slik måte enn å ta direkte kontakt med skolen der elevene befant seg på det aktuelle tidspunktet.

En videregående skole som i følge utdanningskontoret, er den skolen med størst andel minoritetsspråklige elever i kommunen, ble kontaktet. Skolen var tidligere en ren yrkesfaglig skole, men har nå også linje som gir studiekompetanse. Ikke langt fra skolen ligger en annen videregående skole som bare tilbyr allmennfaglig studieretning. Den skolen har lange tradisjoner, og har av mange ord på seg for å være den skolen der de flinkeste elevene søker. Men den aktuelle skolen har flere minoritetsspråklige elever og er derfor mer interessant i denne sammenheng.

I det skoleåret da undersøkelsen ble foretatt, hadde skolen 440 elever hvorav språklige minoriteter utgjorde 10 – 15 % av den samlede elevmassen, mens årets 1. klasse hadde i underkant av 20 % med minoritetsspråklig bakgrunn.

Rektor viste interesse for prosjektet og hjalp til med å sende ut brevene som var blitt skrevet til elever og foresatte (vedlegg 1). Det ble informert om prosjektet på et foreldremøte for minoritetsspråklige elever i 1. klasse. Dessverre var det ikke så mange foreldre til stede, til tross for at skolen hadde gjort mange anstrengelser for å få den aktuelle gruppen foreldre til skolen.

Brevene ble sendt til alle minoritetselevne i 1. og 2. klasse på allmennfaglig studieretning og 1. og 2. klasse studieretning for salg og service.

I første omgang var det elleve elever som meldte seg til å delta på intervjuet. Det var skolen som avgjorde hvem som hørte med til den aktuelle elevgruppen. Det viste seg at to av de som meldte seg, hadde foreldre fra et annet land, men de snakket norsk hjemme og kunne svært lite av det som skolen antok var deres morsmål. En av dem deltok likevel på et intervju, på den måten ble det foretatt et prøveintervju i forkant av de andre intervjuene.

Foruten prøveintervjuet ble det foretatt i alt 15 intervjuer. Av disse informantene var det elleve elever på allmennfaglig studieretning, hvorav to elever gikk i andre klasse. De fire andre informantene gikk på yrkesfaglig studieretning, tre i andre klasse og en i første klasse på samme linje. Informantene representerte ni forskjellige språk.

Ni av informantene hadde et morsmål som hørte hjemme i Asia. De andre informantene kom enten fra vest eller øst i Europa, eller fra Sør-Amerika. Ingen av informantene hadde afrikansk språkbakgrunn.

5.1.2. Innhenting av informasjon

Etter hvert som elevene svarte på henvendelsen, ble de kontaktet og tidspunkt for intervjuet ble avtalt. Intervjuene ble foretatt enkeltvis i et av skolens grupperom. Dit kom ungdommene enten i en fritime eller etter skoletid. Hvert intervju hadde en varighet på omtrent en time. Under intervjuene ble det forsøkt å skape en trygg og hyggelig atmosfære. I begynnelsen ble informantene tilbudt både brus og frukt, men det ble stående urørt. Det virket som de syntes det var helt greit å bli intervjuet, til og med at intervjuet ble tatt opp på minidisk. Selv om de ikke ble spurt etter sensitive opplysninger, ble det opplyst at dette ville bli behandlet anonymt.

Intervjuguiden (vedlegg 2) var utarbeidet på grunnlag av den teorien som er beskrevet i kapittel fire. Det innebar en del temaer som skulle belyses. Samtidig ble det gitt rom for det informantene selv var opptatt av. I spørsmålsstillingen ble det derfor lagt vekt på en åpen formulering. Deretter fulgte en del oppfølgingsspørsmål.

5.1.3. Bearbeiding og analyse av data

Da prøveintervjuet var gjennomført, ble det spilt av for å høre om det var temaer eller områder som manglet. Spørsmålet var også om det som informanten selv var interessert i, var kommet fram. Gjennomgangen viste ingen grunn til noen større revisjon av intervjuguiden.

Det viste seg raskt at det ikke var enkelt for informantene å huske tilbake og gi klare svar på alle spørsmålene. Dette styrket valget som var foretatt i forhold til å intervju et mindre antall elever istedenfor å sende spørreskjema til mange.

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var foretatt. Å overføre det muntlige materialet til skriftlig materiale krever at man foretar noen vurderinger. Det ble lagt vekt på å være følsom for hvordan informantene uttrykte seg. Dette materialet inneholdt imidlertid ikke noen emosjonelle uttrykk. Meningen i intervjuene var derfor ikke avhengig av at hver pause og kremt ble skrevet ned. Med bakgrunn i intervjuguiden og temaene som var satt opp, ble det laget et skjema der informantenes uttalelser ble plassert. En slik måte å strukturere materialet på, lettet arbeidet med selve analysen. Etter å ha skrevet ned hvert intervju, ble det lyttet til en gang til for å sikre rettferdighet mot materialet.

Før den videre analysen, ble det foretatt en videre klargjøring av materialet. Det transkriberte materialet ble gjennomgått nærmere for å skille det vesentlige fra det som var uvesentlig. Det var dessuten ikke mulig å konsentrere seg om alt det som hadde kommet fram under intervjuene. For å få en oversikt over materialet og for å lette analysearbeidet, ble noen av svarene satt inn i tabeller. Tabellene presenteres i forbindelse med de enkelte temaene

For å foreta analysearbeidet var det ikke en enkelt metode som ble benyttet. For det første var analysearbeidet noe som var tenkt på fra det første intervjuet og under hele arbeidet med undersøkelsen. Det var informantenes opplysninger som var det interessante, og sammen med dem ble meningen konstruert.

For å øke forståelsen for informantenes situasjon, ble de spurt etter opplysninger som plasserte informantene i en kontekst. Noe av utgangspunktet for undersøkelsen var for eksempel det elevene rapporterte om karakterene deres ved avslutning av ungdomsskolen. Likedan ble de spurt om skolebakgrunn og antall år i norsk skole. Slike opplysninger ble satt opp i en tabell og talt opp. Hele materialet ble også sett på under ett for om mulig å finne noen tendenser. Ved først å lese gjennom hele materialet kunne delene av det gjennomgås for så å finne sammenhenger. I stedet for å ta i bruk en enkelt teknikk i analysearbeidet, ble flere metoder benyttet som sammen ga et grunnlag for tolking av funnene.

Informantenes opplysninger er forskerens materiale. Det blir gjenstand for nærmere analyse for å finne ut hva informasjonen egentlig betyr (Kvale 2001). Analysen er preget av teorien som er lagt til grunn for dette arbeidet. Samtidig ble det lagt vekt på å skape mening i tolkningsarbeidet sammen med informantene.

5.1.4. Erfaring fra gjennomføringen

Minoritetsspråklige elever er en svært lite homogen gruppe. Til tross for lang erfaring med denne elevgruppen, var informantene en påminnelse om hvor uensartet denne gruppen er, og at hver og en har sin spesielle historie.

Både forskning og annen teori ga et godt grunnlag for å være mest mulig forberedt før intervjuene, og for å kunne stille relevante spørsmål. Informantene svarte greit på spørsmålene. Men det var vanskeligere for dem å svare på de mer åpne spørsmålene som for eksempel gjaldt deres syn på opplæringen for minoritetsspråklige elever. Det viste seg å være vanskelig for dem å reflektere over dette. Antagelig skyldtes det at de ikke var

forberedt på et slikt spørsmål. Kanskje spørsmålene ikke var gode nok? En annen mulighet for å innhente opplysninger kunne vært at informantene hadde sittet i grupper og snakket sammen om temaet, og brukt mer tid på det. Samtidig er det ikke sikkert at det ville ført til at nyansene hadde kommet bedre fram. I og med at hver og en har sin historie er det tvilsomt om de hadde klart å få fram det.

Spørsmålet er heller om det kunne ha vært tema for en skriftlig oppgave, men det krevde at lærerne måtte involveres. Erfaringen fra læreryrket tilsier at den enkelte lærer er svært opptatt. I respekt for lærernes tid ble det ikke la vekt på å komme i kontakt med informantenes lærere. Dette kan beklages i ettertid. Ledelsen ved skolen, spesielt rektor, var svært imøtekommende. Men dersom lærerne hadde blitt kontaktet, og de hadde blitt interessert i prosjektet, ville informantene formodentlig kunne satt av mer tid. Det kunne muligens ha bidratt til at informantene hadde mer å si om sine erfaringer. Men det er ikke sikkert, det kan være at informantene hadde mislikt å bruke mer tid på dette temaet.

Det er med andre ord flere måter velge å innhente opplysninger på. Det er vanskelig å vite hva som tjener undersøkelsen på best måte.

5.1.6. Validitet undersøkelsen

Valideringen må foregå gjennom hele forskningsprosessen, sier Kvale (2001). Det er med andre ord ikke forbeholdt et eget trinn i forskningen. Gjennom hele arbeidet, fra teoriutvelgelse, undersøkelsesoppleggets kvalitet, selve intervjuingen, transkriberingen og analyseringen til rapporteringen, har dette vært forsøkt lagt vekt på. Kvale hevder videre at valideringen innebærer at forskeren må kontrollere sine funn og være kritisk til sine tolkninger. En slik kvalitetskontroll er forsøkt foretatt i herværende undersøkelse.

En kritikk mot forskningsintervjuene er at funnene ikke er valide fordi svarene som kommer fram er usanne. Dette må kontrolleres i hvert enkelt tilfelle, sier Kvale (2001). I denne undersøkelsen ble elevene spurt om deres karakterer da de gikk ut av ungdomsskolen. Om ikke informantene svarte usant, kunne det likevel hende at de ikke husket helt sikkert hvilke karakterer de fikk i de tre fagene. I et intervju er det lett å komme med oppfølgingsspørsmål slik at svarene ble korrigeret. Dersom ren kvantitativ metode var valgt, ville det ikke gitt den samme muligheten til å kontrollere svarene. Men ved å stille kontrollerende spørsmål kom det fram tilstrekkelig informasjon til å vite hvilket karakternivå den enkelte hadde.

Hva slags undervisning elevene hadde hatt i norsk var også interessant for undersøkelsen. Informantene ble spurt om de var tatt ut av klassen, om de hadde vært i gruppe med andre og om de hadde fått norsk som andrespråk. For noen var det vanskelig å huske tilbake, men ved å fortsette utspørringen gikk det likevel an å danne seg et bilde av opplæringen deres.

Kvale framholder at valideringen nettopp er avhengig av at forskeren stiller spørsmål til intervjueteksten. Validitet er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten av forskningen (Kvale 2001).

Til slutt er det grunn til å spørre seg om i hvilken grad denne undersøkelsen frambringer valid kunnskap. Istedenfor å kunne generalisere, sier Kvale at det er viktig å se på konteksten. I denne undersøkelsen er informantene forsøkt plassert inn i en sammenheng, i en kontekst. Det bør dermed være grunn til å mene at undersøkelsen har kommet fram med valid kunnskap.

5.1.7. Forskningsetikk

”Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen” (Kvale 2001:65). Kvale peker på tre etiske regler som forskeren må forholde seg til. Han omtaler disse kravene som det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av undersøkelsen (ibid).

I brevet som ble sendt til aktuelle elever, ble det informert om hensikten med undersøkelsen. Det ble poengtert at det var en del av et hovedfag, at det var frivillig å delta og at alt ville bli behandlet anonymt. Ved begynnelsen av hvert intervju ble dette gjentatt for informantene. Det ble lagt vekt på at de kunne trekke seg når som helst, og at det ikke ville være mulig å spore deres opplysninger tilbake til den enkelte. Det som ble tatt opp på minidisk, ville dessuten bli slettet når oppgaven var ferdig.

Det ble uttrykt takknemlighet for at informantene ville delta og dele sine synspunkter. De ble fortalt at ønsket med prosjektet var å bidra til at opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever skulle bli best mulig. I den forbindelse var det viktig å høre deres erfaringer.

Kravet om konfidensialitet er ment å være ivaretatt ved ikke å oppgi personlige data som medfører at den enkeltes identitet kan avsløres. I omtalen av informantene brukes derfor pronomene hun og han vilkårlig. Likedan opplyses det ikke hvilket land den enkelte kommer

fra. Forhåpentligvis virket ikke dette forvirrende. Det er en måte å sikre anonymiteten til informantene.

Når det gjelder konsekvensene for informantene, er det vanskelig å se at deltakelse i undersøkelsen skulle føre til noe negativ for den enkelte. Ideelt sett burde det være balanse mellom det informanten gir, og det han eller hun får tilbake, sier Kvale (2001).

I dette tilfellet kunne ikke informantene få noe tilbake. Men bare det å bli lyttet til og få opplevelsen av at andre setter pris på det de forteller, kan være en verdi i seg selv. Den tilbakemelding ungdommene ga, tydet på at de opplevde det som positivt å ta del i undersøkelsen.

5.2. Resultater fra undersøkelsen

De femten informantene i utvalget er elever ved en videregående skole i en kommune sentralt plassert på Østlandet.

Med bakgrunn i relevant teori og tidligere forskning ble det utarbeidet en intervjuguide. Informantene ble bedt om å uttale seg både om forhold som belyser deres individuelle bakgrunn, familiesituasjonen og opplæringens karakter.

Det er ikke mulig å presentere alt som informantene har uttalt seg om. Det ble nødvendig å gjøre et utvalg. I denne omgang blir det tatt med mer enn det som presenteres i neste kapittel under drøftingene av resultatene.

Rekkefølgen på informantene er tilfeldig, men informantene har alltid det samme nummeret. For å prøve å gjøre det mest mulig oversiktlig er det satt opp tabeller for å presentere svarene på en lesbar måte. Informantene kommer til orde underveis, men også her måtte det gjøres et utvalg. Ved avslutningen av hvert intervju ble informantene spurt om hva som skal til for at minoritetsspråklige elever oppnår bedre skolefaglige resultater. Svarene er plassert under temaet der de passer inn.

Først er fokus satt på individuelle forhold der elevenes karakterer kommer fram, likedan valg av linje på videregående, ankomst til Norge og skolebakgrunn. Det neste avsnittet omhandler informantenes familieforhold. I den sammenheng oppsummeres informantenes opplysninger om foreldrenes innstilling til skolen og mulighet for hjelp til skolearbeidet. Skolens

opplæringstilbud, nærmere bestemt morsmålsopplæring og undervisning norsk som andrespråk behandles i avsnittet 5.2.3. I det siste avsnittet, 5.2.4. behandles informantenes opplysninger om deltakelse i norskspråklige aktiviteter. Derunder kommer informantenes svar på deres opplevelse av å ha venner.

Til slutt i hvert avsnitt oppsummeres informantenes opplysninger. Helt til slutt i kapittelet sammenfattes resultatene og disse legges til grunn for drøfting i neste kapittel.

5.2.1. Individuelle forhold

Å være minoritetsspråklig er ikke et entydig begrep. Det viste seg også her. I offentlige skrivelser er benevnelsen språklige minoritets elever de elevene som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Det er elevenes morsmål det legges vekt på i avgjørelsen om hvem som hører inn under betegnelsen språklig minoritets elev. Det språket barnet har tilegnet seg først, og bruker fortsatt betraktes som barnets morsmål. (Øzerk 2003).

En av de femten informantene snakket norsk både med foreldrene og søsken til tross for at ingen av foreldrene var født i Norge. Skolen beregnet eleven som minoritetsspråklig ettersom informanten oppga et annet språk enn norsk som sitt morsmål. En annen av informantene kom fra et hjem der den ene av foreldrene var opprinnelig norsk, men det ble ikke snakket norsk i hjemmet. Selv om flere informanter fortalte at de brukte norsk mer og mer når de snakket med søsknene sine, snakket fjorten av de femten informantene morsmålet med foreldrene.

Informantene ble spurt om karakterene de fikk i norsk, engelsk og matematikk til avslutning i ungdomsskolen. Det kan være at de ikke husket karakterene helt eksakt. Dessuten ble det ikke lagt vekt på om det var standpunktkarakter eller eksamenskarakteren de opplyste om. Likevel ga elevenes opplysninger et bilde av hvor de stod karaktermessig.

Gjennomsnittet av de tre karakterene i skriftlig matematikk, engelsk og norsk som elevene oppga, er brukt for å gruppere elevene. Bokstaven M benyttes for middels oppnådd karakter (mellom 3,0 og 3,9). B tilsier en bra karakter (mellom 4,0 og 4,9). VB står for et veldig bra resultat (gjennomsnittskarakter mellom 5,0 og 6,0).

Tabell 1: Skjematisk oversikt over informantenes bakgrunn

Informant Nr.	Karakter	Linje	Alder v/ ankomst	Norsk Barnehage	Skole i hjemland	Klasse-trinn i Norge	Mottaksklasse
1	B	Allm	6 år			1.-10.	1 år
2	B	Allm	Baby	Minst 2 år		1.-10.	
3	M	Allm	Født her	Minst 2 år		1.-10.	
4	M	Allm	3 år			1.-10.	1 år
5	M	Allm	9 år		4 år	3.-10.	3 år
6	M	Yrkes	12 år		6 år	7.-10.	1 år
7	M	Yrkes	11 år		4 år	5.-10.	
8	M	Yrkes	12 år		6 år	6.-10.	
9	M	Allm	8 år		4 år	3.-10.	2 år
10	B	Allm	Født her	2 år		1.-10.	
11	B	Allm	4 år			1.-10.	1 år
12	M	Allm	5-6 år			1.-10.	1 år
13	B	Allm	3-4 år			1.-10.	
14	B	Allm	13 år		8 år	9.-10.	Et halvt år
15	VB	Allm	13 år		10 år	9.-10.	Et halvt år

Karakterer

Ingen av informantene hadde en gjennomsnittskarakter i de nevnte fagene som lå under 3,0 (Middels). Åtte av informantene hadde karakterer som plasserte seg i gruppen Middels. I alt var det sju av utvalgets femten informanter som oppgav karakterer som gav et gjennomsnitt høyere enn 4,0 (Bra og Veldig Bra).

Ankomst til Norge

Tre av femten informanter var enten født i Norge eller kom hit som baby. Tre kom i småbarnsalder. To kom rett før skolestart. To informanter kom i løpet av de første fire skoleårene. Tre kom i alderen mellom 10 og 12 og to kom i løpet av det første året i

ungdomsskolen. Det vil si at åtte av informantene kom før skolestart mens sju informanter kom i løpet av skolealder.

Barnehage i Norge

De tre informantene som var født i Norge eller kom som baby, fortalte at de hadde gått i norsk barnehage. De husket ikke riktig hvor lenge de hadde gått der, men mente det var iallfall to år. De andre fem som kom til Norge før skolestart, hadde ikke norsk barnehagebakgrunn.

Skolebakgrunn

Alle de femten elevene i utvalget hadde gått ut av tiende klasse ved en av ungdomsskolene i undersøkelseskommunen. Varigheten av skoletiden deres i Norge var forskjellig. Noen hadde gått hele skoleløpet her i landet, mens andre hadde gått på skolen i Norge bare et par år før de begynte i videregående skole.

Åtte av de femten informantene hadde gått på skolen her i landet i alle ti årene. Enten informantene gikk i første eller andre året på videregående, hadde de startet på skolen før L-97 var en realitet og dermed før obligatorisk skolestart for seksåringer var innført. Likevel var det noen som hadde begynt som seksåringer i og med at undersøkelseskommunen drev skoletilbud for seksåringer før reformen ble innført.

Av de sju informantene som kom i løpet av skolealder, var det to informanter som kom til Norge først som ungdomsskoleelever og hadde gått mange år på skolen i hjemlandet. Fem informanter kom i løpet av barneskolen.

Mottaksklasse

Av utvalgets 15 elever var det 9 elever som hadde vært innom en eller annen form for en mottaksklasse i kortere eller lengre tid. Seks av informantene hadde ikke gått i mottaksklasse. Av dem var det to som kom til landet i løpet av barneskolen, det vil si de var elleve og tolv år gamle.

Tabell 2: Bakgrunn i mottaksklasse i forhold til ankomstaldre

Ankomstaldre	Totalt	0-6 år	7år –12 år	13 år -15 år
Antall informanter	15	8	5	2
Antall informanter med bakgrunn i mottaksklasse	9	4	3	2
Antall elever uten bakgrunn i mottaksklasse	6	4	2	0

Av de ni informantene som hadde gått i mottaksklasse var det fire som kom før skolestart. To av dem kom til Norge i 5-6 årsalderen. Begge gikk først i mottaksklasse et års tid. Den ene av dem fikk utsatt skolestart og begynte i 1. klasse da han startet på bostedskolen etter et år i mottaksklasse. En annen elev som også gikk i mottaksklasse et år, var tre år da han kom til Norge sammen med familien sin. Den første tiden flyttet de fra et mottak til et annet før de kom til denne kommunen. Han hadde gått i barnehage en stund, men det var en barnehage for de som bodde på mottaket. Da han begynte på skolen, begynte han i mottaksklasse og gikk der til han begynte i 2. klasse på bostedskolen sin. Tilsvarende bakgrunn hadde en informant som kom som fireåring og som også gikk et år i mottaksklasse. Men slektningen hans på samme alder og med samme bakgrunn (en av informantene), begynte direkte på bostedskolen.

Det var til sammen tre elever med ankomst til Norge i løpet av barneskolen som gikk i mottaksklasse. To informanter hadde bodd i Norge som helt små og flyttet til hjemlandet for noen år før de kom tilbake til Norge som 8-9åringer. I hjemlandet hadde de gått både i barnehage og to år på skolen. Da de kom tilbake til Norge kunne de ikke norsk og gikk i mottaksklasse før de ble overført til sin bostedskole. En av dem sa om det å gå i mottaksklasse: *"Det var OK med mottaksklasse fordi da er vi flere som er like. Og så er det*

andre som er lik meg og har klart å lære norsk der, og da tenker jeg at jeg klarer det sikkert også.”

En annen som uttalte seg om mottaksklasse sa: *”Det var veldig bra med mottaksklasse. Det var ikke så mange elever der, og da lærte vi mer”.*

Den tredje informanten som kom til Norge i barneskolealder og gikk i mottaksklasse, var tolv år ved ankomst. Han gikk først i mottaksklasse i en annen kommune, så et år på en barneskole og et år på en ungdomsskole, før han flyttet og gikk de to siste årene på ungdomsskolen i undersøkelseskommunen.

De to elevene som kom som 13-åringer med god skolebakgrunn fra hjemlandet, gikk i en mottaksklasse på ungdomsskolen i omtrent et halvt år. Etterpå ble de overført til vanlig klasse ved samme skole

Valg av linje på videregående

Informantene gikk i 1. eller 2. klasse på videregående skole. Av de 15 elevene i utvalget var det tre elever som hadde valgt yrkesfaglig studieretning. Av de tre var en førsteårselev og de to andre gikk i andre klasse. Tolv elever gikk på allmennfaglig studieretning, ti var førsteårselever og to gikk i andre klasse.

Av de tolv elevene som hadde valgt allmennfaglig studieretning, var to av dem født i Norge. Dessuten var det en som kom hit som baby, tre stykker kom i 3-4 års alderen og to kom rett før skolealder. Det var to elever som kom i småskolealder og to kom hit til landet i ungdomsskolealder.

De tre som gikk på yrkesfaglig studieretning, kom alle til Norge i 11-12 års alder. To av dem hadde bakgrunn fra Norge i tidlig alder, men hadde bodd flere år i utlandet. Da de kom tilbake til Norge ble de plassert rett inn i en norsk klasse. Den tredje informanten hadde gått i mottaksklasse et år

Sammenfatning

På den ene siden kan det synes som karakterene har styrt valg av studieretning.

Gjennomsnittskarakteren lå høyere hos elevene på allmennfaglig enn hos de som gikk på yrkesfaglig. Men det var stor variasjon i karakterer hos de på allmennfaglig, fra Veldig Bra

til Middels. Når det gjaldt elevene på yrkesfaglig linje hadde alle tre karakterer som gikk under gruppen Middels. I tillegg til de tre informantene på yrkesfaglig studieretning var det fem informanter på allmennfaglig studieretning som oppgav karakterer i de nevnte fagene som gav et gjennomsnitt under 4, 0. Dette betyr at det ikke nødvendigvis var karakterene som først og fremst var avgjørende for deres valg av linje.

De tolv informantene som går på allmennfaglig studieretning, har enten hele eller det meste av skoleløpet sitt i norsk skole. Eller så har de god skolebakgrunn fra hjemlandet sitt og har kommet til Norge først i ungdomsskolealder. Ti av informantene har fulgt hele det norske skoleløpet, eller de har i det minste gått fra og med mellomtrinnet i norsk skole. To informanter hadde solid skolegang fra hjemlandet og gikk bare ungdomsskolen i Norge. De hadde gått på skolen i mange år i hjemlandet og fått med seg relevant kunnskap som kunne anvendes på skolen her.

De tre informantene på yrkesfaglig studieretning har alle begynt i norsk skole i tolvårsalder

5.2.2. Familieforhold

Ungdomsundersøkelsen fra 2002 peker på at noe av grunnen til forskjellene mellom majoritets- og minoritetslevers skoleprestasjoner, ligger i økonomiske ressurser og tilgang på bøker og PC i hjemmet (Bakken 2003). Anton Hoem snakker om verdi- og interessefellesskap med skolen som viktig i elementer i sosialiseringprosessen og for å lykkes i skolen (Hoem 1978). For å forstå elevenes erfaringer var det viktig å kjenne deres bakgrunn. I den forbindelse ønsket jeg å snakke med elevene om deres familiebakgrunn, om foreldrenes innstilling til skolen og mulighetene de har hatt for å få hjelp til skolearbeidet hjemme. Den neste tabellen gir en oversikt over informantenes familieforhold mens tabell fire sier noe om foreldrenes innstilling til skolen.

Tabell 3: Oversikt over informantenes familieforhold

Info	Karakter	Foreldrenes hjemland	Bakgrunn for opphold	Foreldre i arbeid	Søsken	Bor sammen med
1	B	Asia	Innvandret	Begge i arbeid	Eldre+ yngre bror	Begge foreldrene
2	B	Asia	Innvandret	Begge i arbeid	Eldst, to søsken	Begge foreldrene
3	M	Asia	Foreldrene innvandret	Begge i arbeid	Eldst, to søsken	Begge foreldrene
4	M	Europa	Flyktninger	Far jobber, mor skadet	Midt i av fire	Begge foreldrene
5	M	Asia	Innvandret	Far jobber, ikke mor	Yngst av to	Begge foreldrene
6	M	Sør-Amerika	Familieforhold	Begge i arbeid	Yngst av to	Mor
7	M	Asia	Flyktninger	Begge i arbeid	Yngst av fire	Begge foreldrene
8	M	Europa	Familieforhold	Mor jobber, far arbeidsledig	Eldst av tre	Begge
9	M	Asia	Innvandret	Ingen i arbeid	Yngst av to	Begge
10	B	Asia	Innvandret	Ingen i arbeid	Nest yngst av sju	Begge
11	B	Europa	Flyktninger	Begge i arbeid		Begge
12	M	Asia	Flyktninger	Mor jobber, far syk	Eldre +yngre	Begge
13	B	Europa	Flyktninger	Begge i arbeid	To søsken	Begge
14	B	Europa	Flyktninger	Begge i arbeid	To søsken	Begge
15	VB	Asia	Fars arbeid	Far, mor hjemmeværende	Eldst av to	Begge

Bakgrunn for oppholdet i Norge

Av de femten informantene er det seks stykker som har kommet til Norge på grunn av forholdene i hjemlandet. Seks andre informanter er her fordi en eller begge foreldrene har innvandret til Norge for opp til tretti år siden. En av informantene kom til landet på grunn av fars stilling i et norsk firma. En i utvalget har bodd i hjemlandet til en av foreldrene. Fordi

den andre parten er norsk, kom de tilbake hit da informanten var tolv år. En informant flyttet hit da den ene av foreldrene giftet seg på nytt.

Foreldrenes arbeidssituasjon

Tretten av de femten informantene har foreldre der enten en eller begge foreldrene er i arbeid. I seks av disse familiene var både mor og far i arbeid. De to informantene som opplyste at verken mor eller far jobbet, fortalte at fedrene hadde vært i arbeid tidligere, men på grunn av sykdom var de nå blitt arbeidsuføre.

Familiesituasjonen

Bortsett fra en av informantene bor alle i familier der mor og far lever sammen. Ingen av informantene er enebarn. En av informantene fortalte ikke noe om antall søsken. Ellers er det seks stykker som opplyste at de hadde eldre søsken.

Tabell 4: Oversikt over hjelp til skolearbeid og foreldrenes interesse for skolen

Nr.	Karakter	Hjelp til skolearbeid	Tilgang på PC, aviser hjemme	Foreldrenes interesse for skolen	Foreldrenes deltakelse på foreldremøter
1	B	Storebror	Har PC leser aviser på nettet	Opptatt av skole og utdanning	Går alltid på foreldremøter
2	B	Kan spørre foreldrene	Har PC, leksikon, leser avis på nettet	De synes skolen er viktig	Far går alltid på møter
3	M	Faren kan hjelpe	Har PC, leksikon, lokalavis	Skolen er viktig	Alltid på møter
4	M	Sorebror og far	Har PC, aviser, bruker biblioteket mye	Moren veldig opptatt av skolen	Foreldrene går alltid på alle møter
5	M	Storebror	Har PC, internett, leksikon	De støtter, er opptatt av skole og utdanning	De går alltid på møter
6	M	Har ingen som kan hjelpe	Har PC, ikke internett, nyheter på TV	Opptatt av at jeg skal få utdanning	Mor går på foreldremøter
7	M	Kan spørre alle i familien	Har PC, internett, leser avis på nettet	De vil at jeg skal fortsette på skole	De har alltid gått på møtene
8	M	Foreldrene har ikke tid til å hjelpe	Har PC og internett	De støtter meg	De har gått på alle møter
9	M	Får hjelp av en hjemme eller en venn	PC og internett	De er opptatt av ordentlig utdanning	Går alltid på alle møter
10	B	Kan få hjelp av eldre søsken	Leksikon, internett, lokalavis	Foreldrene støtter mine valg	Har alltid gått på alle møter
11	B	Får hjelp av de hjemme	PC, internett	Opptatt av skole	Går på alle møter
12	M	Får hjelp av eldre søster	Har alle hjelpemidler	Opptatt av skole	Konferansetimer
13	B	Får hjelp av foreldre	PC, internett	De synes skole er viktig	
14	B	Foreldrene kan hjelpe	PC, internett	Opptatt av skole	
15	VB	Foreldrene kan hjelpe men det er ikke nødvendig	Har bøker, internett	Opptatt av at jeg skal få gode karakterer, strenge	

Oppvekstvilkår med hensyn til hjelp til skolearbeidet

Vi ser at alle informantene hadde tilgang på PC hjemme. En av informantene hadde ikke tilgang til Internett og fortalte at det var fordi det var for dyrt og at han måtte betale det selv. Han fikk i stedet med seg nyhetene på TV.

To av femten informanter hadde abonnement på lokalavisen. En informant leste Aftenposten fordi han har jobb med å gå med avisen, og dermed får et eksemplar gratis. Ellers leste de avisen på Internett.

To av de tre som går på yrkesfaglig studieretning, synes det er problematisk at de ikke har noen de kan spørre om hjelp dersom de trenger det i forbindelse med skolearbeidet. De voksne i familien jobber så mye og kommer så sent hjem at det ikke er mulig å få hjelp av dem, blant annet fordi de da er slitne. En av dem har en eldre bror som er flink på skolen, men han bor ikke hjemme. Dermed er det vanskelig å få hjelp av ham.

Tretten av femten ungdommer i utvalget opplever at de har noen de kan spørre om hjelp til skolearbeidet. Noen får hjelp av foreldrene. En av informantene uttalte: *"Mamma og pappa er veldig flinke egentlig. De kan hjelpe meg med alt unntatt norsk."* Andre kan få hjelp av større søsken, og en forteller at hun spør en venninne om hjelp til matematikken. *"Mamma og pappa støtter meg, men de kan ikke hjelpe meg. For eksempel med matte så er det helt forskjellig der hvor de kommer fra. Viss de skal hjelpe meg blir det bare forvirrende. Men jeg kan spørre broren min."*

Foreldrenes innstilling til skolen

Samtlige informanter opplevde at foreldrene deres var opptatt av skolen og at de skulle klare seg godt. *"De er veldig opptatt av at jeg skal få utdanning. De sier sånn: Vi kom ikke så langt i livet. Du har alle muligheter.- Det får min egen motivasjon til å øke. Pluss at broren og svigerinnen min har utdanning, og da vil jeg også ha det."*

Flere av elevene snakket om hvor viktige foreldrene var for at de skulle klare seg godt i skolen..

En av informantene sa at foreldrene snakket om utdanning hele tiden. De større søsknene hadde ikke blitt ferdig med skolen. ”*Hadde vi fortsatt på skolen i hjemlandet, da hadde vi vært noe stort. Men når man kommer til et annet land og skal lære et nytt språk, da mister man veldig mye. Vi var veldig flinke på skolen, men så måtte vi reise på grunn av krigen.*”

Av de tolv informantene som uttalte seg om foreldrene pleide å gå på foreldermøter og konferansetimer, sa alle at foreldrene vanligvis gikk på møtene. En forklarte imidlertid at foreldrene bare gikk på konferansetimene og ikke på de andre møtene, fordi de ikke forstod så mye av det som foregikk på foreldremøtene.

Sammenfatning

I dette utvalget på femten ungdommer bor fjorten av dem sammen med begge sine foreldre. Ingen er enebarn. Tretten av femten opplyser at enten mor eller far er i arbeid. Åtte av informantene har foreldre som begge er i arbeid. Alle informantene forteller at de har PC hjemme og det er bare en som ikke har Internett. Tretten av de femten informantene vet at de har noen hjemme de kan spørre om hjelp når det gjelder skolearbeidet. Samtlige informanter opplyser at foreldrene ser på skole og utdanning som viktig.

5.2.3. Skolens opplæringstilbud

Ettersom denne oppgavens anliggende er å finne fram til faktorer som virker læringsfremmende for minoritetsspråklige elever, kan spørsmål om skolens opplæringstilbud utelates. Informantene som gikk i første eller andre klasse på videregående skole høsten 2004, hadde startet på skolen i 1994 eller 1995 dersom de hadde gått hele skoleløpet i Norge. Det innebar at det var læreplanen fra 1987 som var gjeldende da de begynte på skolen, mens L 97 ble den rådende planen i løpet av den tiden de gikk på barnetrinnet.

Det var ikke like lett for alle informantene å huske tilbake og svare på hvordan undervisningen hadde vært. Men de var alle klar over at det var et fag som het norsk som andrespråk, likedan at det ble gitt tilbud om morsmålsundervisning. Istedenfor å spørre elevene om tospråklig opplæring, ble spørsmålet delt opp slik at de ble spurt om norsk som andrespråk og undervisning i og /eller på morsmålet. Omfanget av undervisningen er ikke tatt med i denne omgang. Likevel har informantenes opplysninger gitt et bilde av det opplæringstilbudet de fikk i grunnskolen.

Tabell 5: Oversikt over undervisning i norsk som andrespråk og morsmål

Nr.	Karakter	Linje	Alder v/ankomst	Norsk som andrespråk	Opplæring i og /eller på morsmålet	Kan lese og skrive på morsmålet
1	B	Allm.	6 år	I mottaksklassen	Bare i mottaksklasse og 5. og 6.klasse	Nei, har glemt det
2	B	Allm.	Baby	Nei	Nei	Lese litt, ikke skrive
3	M	Allm.	Født her	Nei –litt ekstra hjelp i 5. eller 6.	Nei	Nei
4	M	Allm.	3 år	5. og 6.klasse	De fleste årene, også u-skolen	Ja
5	M	Allm.	9 år	Ja, ut u-skolen	På barneskolen	Litt
6	M	Yrke	12 år	Ja, men ikke i 10.	Nei	Ja
7	M	Yrke	11 år	Ja, ut u-skolen	Nei	Nei, bare småord
8	M	Yrke	12 år	Ja, men ikke i 10.	Litt i starten og 7. klasse	Ja
9	M	Allm.	8 år	På barneskolen, ikke u-skolen	På barneskolen	Nei
10	B	Allm.	Født her	Bare litt i 8.kl.	Litt på barneskolen	Nei
11	B	Allm.	4 år	Fram til 5.klasse	Bare de første årene	Ja
12	M	Allm.	5-6 år	Ja	På barneskolen	Ja
13	B	Allm.	3-4 år	Nei	Bare de første årene	Ja
14	B	Allm.	13 år	Ja	Nei	Ja
15	VB	Allm.	13 år	Ja	Nei, noe oversettelse til engelsk	Ja

Ordinær norskopplæring

To av de femten informantene svarte at de ikke hadde hatt noen form for norsk som andrespråk verken på barne- eller ungdomsskolen. En av dem kom til Norge i småbarnsalder. Den andre informanten var født i Norge og hadde gått i barnehage i flere år før han begynte på skolen.

En elev som også var født i Norge, fortalte at han hadde hatt norsk som andrespråk en periode i 8. klasse fordi han selv mente det kunne være lurt. Etter en stund følte han at han gikk glipp av det de andre lærte i norsktimene og gikk tilbake til den vanlige norskundervisningen. Han fikk ellers ikke noe hjelp i norsk, men opplevde mange ganger at det var litt vanskelig. *”Jeg hadde norsk 2 i 8. fordi jeg tenkte det kunne være lurt. Det var ikke lærerne som anbefalte det. Men jeg sluttet med det etter et år fordi jeg tenkte jeg lå langt bak de andre i klassen og så ville jeg heller ha norsk sammen med de andre”.*

En elev som kom året før hun skulle begynne på skolen, gikk et år i mottaksklasse og etter det fulgte hun vanlig norskundervisning.

Norsk som andrespråk ut tiende klasse

Fem av utvalgets femten informanter hadde fått avgangskarakter i norsk som andrespråk da de gikk ut av tiende klasse. De elevene dette gjaldt, hadde ulik botid i Norge. To av de fem kom til Norge i ungdomsskolealder. En som hadde tatt faget ut tiende klasse og fått avgangskarakter i norsk som andrespråk, kom til Norge før skolestart. Hun hadde hatt norsk som andrespråk fram til 5. eller 6. klasse, så tatt vanlig norsk, men gått tilbake til norsk som andrespråk på ungdomsskolen. *”...så prøvde jeg meg med vanlig norsk, men så ble det vanskelig og så tok jeg norsk to igjen”.* En informant kom til Norge som elleveåring og hadde hatt norsk som andrespråk resten av grunnskolen. Det samme gjaldt for en som kom som niåring. *”På u-skolen hadde jeg norsk to sammen med de andre. Vi hadde det samtidig som de andre hadde norsk. Læreren var flink, hun gjorde faget mye morsommere, hun gjorde mye ut av det”.*

Norsk som andrespråk i en periode av skoleløpet

De tretten elevene som hadde hatt undervisning i norsk som andrespråk, hadde hatt faget i ulikt omfang. Fem hadde som nevnt ovenfor, hatt faget ut tiende klasse. De resterende åtte informantene i utvalget hadde hatt norsk som andrespråk en begrenset periode av skoletiden sin. En av informantene hadde gått i mottaksklasse da han begynte på skolen, men da han ble overført til bostedskolen fikk han ikke norsk som andrespråk, etter det han kan huske. En elev som kom til Norge som tolvåring og gikk i mottaksklasse et år, hadde norsk som andrespråk ut niende klasse og ordinær norskundervisning i tiende. En annen elev som kom i samme alder, men som ikke gikk i noen mottaksklasse, hadde ekstra hjelp i norsk på barneskolen og norsk som andrespråk de to første årene på ungdomsskolen. *”jeg hadde det ikke i 10., det var for lett, og så likte jeg ikke de som gikk der. Nå blir det vanskeligere ord, jeg kan lese dem, men jeg forstår det ikke.”* En av informantene var født i Norge og gikk i barnehage som liten. Hun hadde gått i norsk skole fra og med 1. klasse. Hun fortalte at hun hadde fått ekstra hjelp i norsk i 5. eller 6. Ellers hadde hun ikke hatt noe spesielt tilrettelagt norskopplæring. En elev som hadde gått i mottaksklasse da hun kom tilbake til Norge etter noen år i foreldrenes hjemland, fortalte at hun hadde fått litt ekstra hjelp mens hun gikk på barneskolen. Hun hadde vært den eneste eleven som trengte norsk som andrespråk så hun ble tatt ut av klassen alene. En annen av informantene hadde hatt norsk som andrespråk de første årene på barneskolen etter en tid i mottaksklasse. Informant nummer 4 kom til Norge som treåring og hadde ikke hatt norsk som andrespråk da han gikk på skole i undersøkelseskommunen. Men da han flyttet til nabokommunen, fikk han norsk som andrespråk og hadde det i to år på barneskolen mens han var elev i den kommunen.

Morsmålsundervisning

Informantene i utvalget har blitt undervist etter både M 87 og L 97. Disse planene har hatt ulikt syn på opplæring av minoritetsspråklige elever. Likevel innebærer prinsippet om tilpasset opplæring at minoritetsspråklige elever har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

I denne undersøkelsen var jeg interessert i å vite om informantene hadde hatt noen form for morsmålsundervisning. Ettersom informantene ble spurt om hele grunnskoletiden deres, kan det være at de ikke husket eksakt hvordan undervisningen hadde vært flere år tilbake. Jeg mener de hadde husket det dersom de hadde hatt hjelp av en morsmålslærer en eller annen

gang i løpet av skoletiden. Uansett viser svarene informantenes opplevelse av om de hadde noen form for morsmålsundervisning.

I alt var det ni av utvalgets femten informanter som svarte at de hadde hatt morsmålsundervisning en eller annen gang i løpet av grunnskolen.

Informantene representerte ni forskjellige språk. Det har vært tilbudt morsmålsundervisning i alle språkene i undersøkelseskommunen. Likevel kan det være mange grunner til at noen av informantene ikke hadde hatt morsmålsundervisning. Her er det nok å nevne eksempler som timeplantekniske hindringer, personlige meninger, politiske vurderinger eller pedagogisk uenighet. Dessuten kan det tenkes at noen elever ikke ble tilbudt morsmålsundervisning fordi skolen ikke vurderte det som tjenlig for eleven. Det er også en mulighet for at skolen ikke vurderte elevene som en minoritetsspråklig elev.

Ingen form for morsmålsundervisning

Seks av informantene hadde ikke hatt noen form for morsmålsundervisning. Av disse var en elev født i Norge og en kom som baby. En som kom til Norge som tolvåring hadde ikke hatt noe hjelp av morsmåls lærer. Noen av lærerne han hadde hatt, kunne litt av hans europeiske språk, slik at han fikk hjelp på den måten. Han hadde hatt sitt morsmål som tilvalg på ungdomsskolen sammen med majoritetsspråklige elever og fått beste karakter i faget. En av informantene som kom til Norge som elleveåring, mente at han aldri hadde fått tilbud om morsmålsundervisning. Han kunne iallfall ikke huske å ha hatt noen form for morsmålsundervisning noen av årene. To av informantene hadde god skolebakgrunn fra hjemlandet og kom til Norge da de gikk i 8. klasse. De hadde ikke hatt noen form for morsmålsundervisning.

Morsmålsundervisning på ungdomsskolen

Av de ni informantene som hadde fått morsmålsundervisning, var det bare en av dem som fortalte at han hadde hatt det både på barneskolen og i ungdomsskolen. Han hadde gått alle årene i norsk skole og hatt morsmålsundervisning i flere år. Først hadde han det mens han gikk i mottaksklasse og så videre tre år på barneskolen og senere i 9. og 10. Grunnen til at han ikke hadde hatt det hvert år, hadde å gjøre med at informanten flyttet til en annen kommune.

Morsmålsundervisning på barneskolen

Åtte av informantene hadde hatt morsmålsundervisning noen år i barneskolen. Av disse hadde fem vært elever i en mottaksklasse da de begynte på skolen, og der hadde de hatt morsmålsundervisning. Tre av disse husker at de hadde morsmålsundervisning hele barneskolen. Det er bare en av disse som sier hun kan lese og skrive på morsmålet nå. De to andre som også hadde gått i mottaksklasse den første tiden i Norge, hadde morsmålsundervisning et par år i skolen. En av dem hadde lært å lese og skrive morsmålet sitt, men det hadde han glemt nå.

En elev som var født i Norge, hadde hatt morsmålsundervisning et par år i barneskolen, *”...men jeg syntes ikke jeg fikk noe nytt av det, så jeg sluttet. Og så hadde jeg det en liten stund i 8. men sluttet fordi jeg syntes jeg kunne det godt nok. Jeg kan ikke lese og skrive, jeg kan bare snakke, men jeg snakker norsk med søsknene mine.”*

Et par elever fortalte at de hadde gått på en lørdags-skole som ble drevet av lærere fra deres hjemland. Der hadde de jobbet med morsmålet sitt, og så lenge de hadde det tilbudet, trengte de ikke morsmål på skolen ellers. Derfor hadde de bare hatt morsmål helt i begynnelsen på skoletiden sin. De elevene kunne lese og skrive på morsmålet sitt.

Undervisning på morsmålet

De seks som hadde gått i mottaksklasse på barnetrinnet i undersøkelseskommunen opplevde at morsmålslærer hjalp dem med både fag og andre ting. *”Det var greit å ha en som snakket mitt språk og så forklarte hun meg ting jeg ikke skjønnte.”*

Ellers var det bare tre av de ni informantene som hadde hatt en eller annen form for morsmålsundervisning, som opplevde at de hadde fått hjelp av morsmålslærer i de ulike fagene.

En informant kom til Norge som tolvåring og ble plassert rett inn i en norsk klasse. Hun hadde hjelp av morsmålslærer ut 6. og 7. klasse. Hun husket ikke hvor mange timer det hadde vært, men trodde det var et par timer i uken. Morsmålslærer hjalp henne med fagene, spesielt med norsken.

En informant hadde hatt morsmåslærer gjennom hele skoleløpet, med noen avbrekk på grunn av flytting. Men han hadde morsmål til og med på ungdomsskolen. Han kom til Norge i småbarnsalder og uttalte om nytten av morsmålsundervisning: *”Morsmåslærer hjalp meg med fagene. Det synes jeg var ganske bra. Jeg fikk mer selvtillit fordi han forklarte meg og da tror jeg at jeg klarer det. Det er stor hjelp å ha morsmåslærer, synes jeg. Han hjalp meg med å stå på og jobbe.”*

En informant kom til Norge fra et asiatisk land rett før skolestart. Hun gikk i mottaksklasse et år, og etter det hadde hun hatt morsmålsundervisning i barneskolen. Hun fortalte at morsmåslærer hjalp henne med fagene. Hun kunne også lese og skrive på morsmålet sitt. Av de som ikke hadde opplevd at de hadde hatt fagundervisning på morsmålet, var det flere som påpekte morsmåslæreres dyktighet. En av dem sa: *”Jeg kan ikke huske at jeg fikk hjelp av morsmåslærer til noen fag. Det var dårlig med det. Det er vanskelig med morsmål. Det er ikke alle lærerne som er like flinke. Litt hjelp for eksempel i matte er veldig bra, men det holder ikke med bare oversettelse.”* De etterlyste en undervisning fra morsmåslærer, men opplevde ofte at det bare ble ren oversettelse.

Sammenheng mellom ankomst til Norge og opplæringstilbud

Av utvalgets femten informanter var det sju stykker som hadde kommet til landet i løpet av grunnskolealder. De to elevene som kom til Norge i ungdomsskolen oppnådde karakteren bra og Veldig Bra. Alle de andre som kom i løpet av skolealder, oppnådde Middels karakter. Det vil si at de fikk en karakter som lå mellom 3,0 og 3,9 i gjennomsnitt. Fire av de sju informantene hadde ikke hatt noen form for morsmålsundervisning. Tre av de sju hadde gått i mottaksklasse og den fjerde hadde begynt direkte på bostedskolen sin. Ingen av disse sju hadde hatt morsmålsundervisning på ungdomsskolen. Derimot hadde alle sju hatt norsk som andrespråk i kortere eller lengre tid. Fire av disse sju informantene hadde hatt slik norskundervisning ut ungdomsskolen, men bare en av dem hadde hatt morsmålsundervisning på barneskolen.

Sammenfatning

I alt var det ni av de femten informantene som hadde hatt morsmålsundervisning i en eller annen form. I dette utvalget ser det ikke ut til å være en sammenheng mellom ankomst til Norge og hvor mye undervisning elevene hadde hatt i morsmålet.

Det ser ut til at elever som kom til Norge i løpet av grunnskolen ble tilbudt norsk som andrespråk og hadde faget i kortere eller lengre tid. Når det gjelder hvem som hadde morsmålsundervisning og hvor lenge elevene fikk det, viser ikke dette begrensede utvalget noen entydig tendens.

Det var fire elever i utvalget som hadde hatt hjelp i fagene av morsmåls lærer. Vi ser at hjelp i fag på morsmålet, ikke kan relateres til botid i Norge når det gjelder dette utvalget.

Ut fra det jeg ser av mitt materiale, kan jeg ikke se at det bare er de som hadde undervisning i norsk som andrespråk, som fikk undervisning i morsmål. Det var heller ikke slik at de som hadde norsk som andrespråk også hadde morsmålsundervisning. I dette utvalget finner vi med andre ord ingen gjensidig avhengighet når det gjelder de to fagene.

5.2.4. Deltakelse i norskspråklige miljøer

For at elever skal ha utbytte av undervisningen må de forstå det talte og skrevne ord. Når undervisningen foregår på norsk er det dermed avgjørende at de minoritetsspråklige elevene behersker det norske språket. En vesentlig faktor for å lære seg det nye språket, er anledningen til å ha norskspråklige kontakter og delta i norskspråklige miljøer (Øzerk 1997). Elever som deltar i aktiviteter i aksepterende sosiale miljøer på fritiden, vil lære ord og begreper i en naturlig kontekst som de vil ha nytte av på skolen. Likedan vil norskferdighetene lært på skolen, bidra til at å lette samhandlingen med norskspråklige på fritiden. Øzerk understreker denne betydningen av de norskspråklige erfaringene for elevenes utvikling både på norsk og i faglig sammenheng (Øzerk 1997).

I mine intervjuer ønsket jeg å få vite om elevene var med i noen organisert form for fritidsaktivitet, hva de drev på med på fritiden og om de hadde noen norske venner.

Tabell 6: Oversikt over venner og deltakelse i norskspråklige aktiviteter

Informant Nr.	Karakter	Alder v/ ankomst	Venner	Deltakelse i norskspråklig aktivitet
1	B	6 år	Mange venner	Fotball
2	B	Baby	Mange venner sammen på fritiden	Fotball
3	M	Født her	Har bare norske venner	Basket
4	M	3 år	Mange både norske og utenlandske venner	Basket og fotball
5	M	9 år	Nesten alle vennene er fra hjemlandet	Spilte bakset et år på barneskolen
6	M	12 år	Vil helst ha bare norske venner, men har venner også fra andre land	Har ikke vært med på noe organisert fritidsaktivitet
7	M	Født her	Har venner fra mange land, trener mye har ikke tid til venner	Bokser
8	M	12 år	Litt vanskelig å få venner, har mange utenlandske venner	Har vært med litt før ikke nå
9	M	8 år	På barneskolen mange norske venner. Nå nesten bare venner fra hjemlandet	Judo
10	B	Født her	Mange venner, både norske og fra hjemlandet. Beste vennene er norske	Svømming + litt forskjellig
11	B	4 år	Har mange norske venner, føler seg ikke utenlandsk	Fotball
12	M	5-6 år	Vanskelig å få venner på barneskolen, etter hvert utenlandske venner.	Er mest hjemme er ikke med på noe spesielt
13	B	3-4 år	Har masse norske venner	Dans
14	B	13 år	Lett å få venner i mottaksklasse, alle utlendinger	Ikke med på noe
15	VB	13 år	Fikk venner i norsk klasse	Ikke med på noe, idrett i hjemlandet

Elleve av de femten informantene hadde vært eller var fortsatt med i en eller annen form for organisert norskspråklig aktivitet.

Av de fire som ikke var med på noe, hadde to kommet til Norge i ungdomsskolealder. En annen hadde vært i Norge i fire år og gått på tre forskjellige skoler før videregående. Sen ankomst og forskjellige skoler forklarer muligens at det var vanskelig å bli med på noen organisert aktivitet. Den fjerde eleven som ikke var med på noe på fritiden, hadde gått hele sin skoletid i Norge, men hadde aldri vært med på noen aktiviteter.

Åtte informanter hadde gått hele grunnskolen i Norge. Av disse var det seks informanter som hadde vært aktivt med i en eller annen organisert aktivitet i hele grunnskoletiden.

Deltakelse i norskspråklige aktiviteter

Sju av de femten informantene var fortsatt med på organiserte aktiviteter De drev med organisert sport i en eller annen form. Fire av dem spilte fotball på lokallaget og trente flere ganger i uken. I tillegg til fotballtrening jobbet to av dem på ettermiddagene. En gutt drev aktivt på med en annen form for idrett. Det tok mye tid og han trente iherdig for en gang å bli profesjonell. Han drev ikke på med en lagidrett.

En jente fortalte at hun ikke hadde vært med i noen norskspråklig aktivitet før hun begynte i 9., men så ble hun aktiv med forskjellige former for idrett. Tidligere hadde hun deltatt i moskeen hver ettermiddag. Det satte hun pris på, fordi hun dermed hadde lært å kjenne sin egen religion." *Jeg synes det var greit fordi jeg må lære religionen min, og det står mye om det i Koranen, jeg syntes det var interessant. Alle kom hjem til meg, og pappa kjørte to runder med alle barna*".

En annen jente hadde drevet med lagidrett på både barne-og ungdomsskolen, men drev nå bare med egentrening.

En informant hadde deltatt i en idrettsaktivitet de to siste årene på barneskolen. Først etter fire år i norsk skole ble hun aktiv på fritiden, men sluttet etter hvert på grunn av mye skolearbeid. Dessuten uttrykte hun at hun ble mer sosial og var mye sammen med venner på fritiden. En annen begynte med en idrettsaktivitet i 8.klasse og drev på med det fram til videregående. Da ble det ikke tid på grunn av skolearbeid. En av informantene hadde vært

med på flere organiserte norskspråklige aktiviteter både på barne- og ungdomsskolen. Nå var informanten masse ute med sine norskspråklige venner.

Av de ni som ikke var med på noen spesiell form for norskspråklige organisert fritidsaktivitet etter ungdomsskolen, var det bare en som ikke gjorde noe spesielt på fritiden, men var mest hjemme. De andre var aktive på ulike måter fra å holde på med musikk på egenhånd, jobbe, fotografere eller delta på aktiviteter i regi av nasjonalitetsgrupper.

Sammenheng mellom ankomst til Norge og deltakelse i organisert fritidsaktivitet

De to elevene som kom til Norge i ungdomsskolen, hadde ikke blitt med i noen organisert form for fritidsaktivitet. Den ene hadde vært aktiv i idrett i hjemlandet, men her var hun avhengig av å bli kjørt, noe som bød på problemer fordi faren var mye ute og reiste. Men egentlig var hun ikke opptatt av å være med på noe. Hun likte å holde på med ting hjemme. Begge de to informantene som kom til Norge i ungdomsskolen, var opptatt av å jobbe mye med skolen. Samtidig uttrykte de at det var mindre skolearbeid å gjøre her, og det var bra, fordi da kunne de bruke mer tid på andre ting.

Av de tre elevene som kom på slutten av barneskolen, var en av dem ikke med i noen spesiell aktivitet. Informanten hadde interesser som han var opptatt av bruke tid på. En hadde vært aktiv tidligere, men kunne ikke fortsette, fordi det kostet penger, og det hadde familien ikke råd til nå. Den tredje var aktiv på fritiden, men det var en klubb som ble drevet av hans landsmenn.

Mitt begrensete materiale gir ikke grunnlag for å trekke noen slutning om det er en sammenheng mellom hvor gamle elevene er når de kommer, og om de deltar i noen organisert aktivitet. Likevel ser det ut til at det er vanskeligere for en ungdom å begynne i et lag eller forening der han eller hun tror at alle de andre kjenner hverandre. Da skal ungdommen ha et spesielt talent eller en god porsjon selvtillit. En annen mulighet er at det er en annen som ser hans talent, og sørger for at han får bli med på slike aktiviteter.

Gutter og jenters deltakelse i fritidsaktiviteter

Av de sju som var med på organiserte aktiviteter, var det fem gutter. Og de som fortalte at de jobbet ved siden av skolen, var alle gutter. To jenter som nå ikke var med på noen fast

fritidsaktivitet, fortalte at de hadde vært aktive i sport tidligere, men hadde sluttet på grunn av mye å gjøre på skolen da de begynte på videregående.

Blant disse femten informantene kan det virke som guttene var mer aktive enn jentene. Det kan skyldes formen for aktivitet. Fotball er en idrett som har høy status blant de fleste gutter og mange fortsetter å være aktive til langt opp i ungdomsårene. Det var ingen jenter som sa at de ikke kunne være med på noen aktivitet fordi de måtte hjelpe til hjemme. Men de to som sa at de hadde sluttet med aktiviteter på grunn av mye å gjøre på skolen, var jenter.

Fordi dette materialet har så få informanter har jeg ikke noe grunnlag for å si at det er forskjell mellom gutter og jenter. Likevel kan man spørre seg om det er slik at guttene er med på idrettsaktiviteter som det er lettere å fortsette med i ungdommen.

Venner

Det var ingen av informantene som sa at de ikke hadde noen venner. Men det varierte om de syntes det var lett eller vanskelig å få norske venner.

Seks av informantene sa klart at de hadde mange norske venner. I tillegg var det to elever som kom til Norge i ungdomsskolen, som sa at det ikke var vanskelig å få venner, men de hadde gått i mottaksklasse og hadde ikke hatt anledning til å bli kjent med så mange norske ungdommer. En annen fortalte at han helst bare ville ha norske venner. Han var opptatt av at han på den måten lærte bedre norsk. I løpet av de fire årene han hadde bodd i Norge, hadde han gått på fire forskjellige skoler. Han holdt kontakten med noen venner han hadde gått sammen med tidligere, men hadde ikke fått så mange nye norske venner.

En elev som hadde flyttet mye og kommet til kommunen i løpet av ungdomsskolen, syntes det var lett å få venner, men hadde ikke så mye tid fordi informanten var veldig opptatt med trening på fritiden. Det var ikke en lagidrett, og heller ikke en aktivitet der vedkommende traff norskspråklige venner.

Noen syntes det var lettere å få norske venner på barneskolen, andre sa det var lettere på ungdomsskolen. En jente fortalte at hun hadde mange norske venninner på barneskolen. Hun var den eneste jenta i klassen som kom fra det landet hun kom fra. Det var greit på barneskolen, men på ungdomsskolen, ble det vanskeligere. *”De hadde andre interesser enn meg. I friminuttene skulle de røyke og det var ikke jeg interessert i, og da skiller man seg litt*

ut. Det var litt kjedelig, så jeg hadde ikke så mange venner der. Nå er jeg mest sammen med venninner som kommer fra samme land som meg. Vi har felles interesser, og da er det lettere å være sammen med dem.”

En som var født her i Norge, syntes det var vanskelig å få norske venner på barneskolen og uttalte: *”På barneskolen holdt jeg meg mest for meg selv. Det som jeg tror var vanskelig, var miljøet. Og oppfatte menneskene rundt meg. Nå er det ikke sånn. Jeg har blitt mer sosial og tar mer kontakt og er mer åpen enn jeg var før.”* Den eleven var ikke med på norskspråklige aktiviteter på barneskolen, men er nå med på flere aktiviteter. Informanten har mange venner, både fra sitt hjemland og norske venner. Den beste vennen er norsk.

En annen med samme språkbakgrunn, men som kom til Norge i løpet av småskolen, syntes også det var vanskelig å få norske venner på barneskolen, men det endret seg på ungdomsskolen. Den eleven hadde ikke vært med på noen aktiviteter de første årene i Norge, men først på slutten av barneskolen gått et år i et idrettslag. Til tross for mange norske venner på ungdomsskolen, var informanten nå mest sammen med venner fra samme land. De gikk sammen på fester arrangert av nasjonal forening og de lyttet til musikk fra hjemlandet.

Vanskelig å få norske venner

Tre informanter syntes det hadde vært vanskelig å få norske venner. En av dem kom til Norge rett før skolestart og holdt seg mest hjemme både på barne- og ungdomsskolen og var ikke med på noen aktiviteter utenom skolen. *”Det var vanskelig å få venner på barneskolen. Jeg var ikke sånn som dem, jeg var ikke så mye ute.”* Hun opplever at det fortsatt er vanskelig å få norske venner, men har mange utenlandske venninner.

En annen informant syntes ikke det var så vanskelig å få norske venner i begynnelsen, men det ble vanskeligere etter hvert. Nå hadde eleven bare utenlandske venner.

Dersom jeg ser bort fra de elevene som kom til Norge i ungdomsskolen, kan det virke som det er en sammenheng mellom de som er med i en organisert aktivitet på fritiden, og hvordan de ser på det å få norske venner. De seks som opplever at det har vært ubetinget lett å få norske venner, har alle vært aktive på fritiden. Fem av dem er fortsatt med i en organisert aktivitet. En er ikke med på noe lenger, men er mye ute med venner.

Begge de to som syntes det ble lettere å få venner på ungdomsskolen, begynte å være med i organiserte aktiviteter på den samme tiden. Den ene informanten som opplevde at det var vanskeligere på ungdomsskolen, deltok i en idrettsaktivitet fram til videregående. Grunnen til at hun ikke hadde så mye kontakt med norske venner, var at interessene deres endret seg i ungdomsskolen. En informant som var aktiv på fritiden, syntes for så vidt det var lett å få norske venner, men hadde ikke tid til å være sammen med dem på grunn av trening.

En av informantene som syntes det var vanskelig å få norske venner, hadde aldri vært med på noen organisert norskspråklig fritidsaktivitet. Informanten hadde heller ingen spesielle fritidsinteresser og var mye hjemme.

Aktivitet på fritid og sett i forhold til skoleprestasjoner

I mitt materiale er det vanskelig å skille ut disse to faktorene for så å skulle si noe om sammenhengen mellom dem. De som har vært aktive i grunnskolen, er enten født her, kommet som småbarn eller kommet rett før skolealder. Av de seks informantene har fire oppnådd høyere gjennomsnittskaraktter i fagene norsk, matematikk og engelsk enn det som var gjennomsnittet blant de femten informantene i utvalget. De to andre ligger rett under gjennomsnittet. De samme seks informantene svarte et ubetinget ja på at det var lett å få norske venner.

Selv om dette er et lite materiale og det er flere faktorer som spiller inn når det gjelder elevers skoleprestasjoner, kan det likevel være fristende å antyde at elever som er aktive på fritiden ser ut til å ha lettere for å få norske venner og de gjør det bedre på skolen.

Informantenes syn på viktigheten av å ha norske venner

Informantene ble ikke direkte spurt om dette, men det var flere av dem som kom inn på det i forbindelse med spørsmål om trivsel, om deres tanker om egne prestasjoner og hva som er viktig for skoleprestasjonene. Åtte av informantene snakket om hvor viktig det var å ha kontakt med norske og være aktive på fritiden. De mente det var viktig for å trives og å lære norsk slik at de klarte seg godt på skolen. Fire av dem var helt klare på at grunnen til at de fikk gode karakterer, var at de hadde mange norske venner og var mye sammen med dem på fritiden, og dermed snakket godt norsk.

En av informantene gav råd om at skolen måtte sørge for at med en gang elevene hadde lært litt norsk, måtte de minoritetsspråklige elevene tvinges til å samhandle med norsktalende elever.

En informant som ikke var aktiv på fritiden og som syntes det var vanskelig å få norske venner, mente det var viktig at skolen hjalp til slik at minoritetsspråklige elever fikk norske venner.

Sammenfatning

Delaktighetshypotesen understreker nødvendigheten av at minoritetsspråklige elever deltar i sosialt aksepterende miljøer. Det er viktig for deres norskspråklige utvikling som igjen er viktig for deres faglige utvikling (Øzerk 1997). Informantene i intervjuundersøkelsen bekrefter hypotesen. De elevene som hadde best skolefaglige resultater, var elever som var aktive på fritiden i organiserte aktiviteter og uttalte at det hadde vært lett å få norske venner. Disse elevene hadde vært aktive gjennom hele grunnskoletiden. Det er viktig å legge merke til at de elevene hadde gått hele grunnskoletiden i Norge. To av dem hadde gått i norskspråklig barnehage. Dette tilsier at jeg ikke har grunnlag for å si at det er delaktighetshypotesen alene som virker inn på elevenes skolefaglige utvikling. Men deltakelse i norskspråklige sosialt aksepterende miljøer virker i positiv retning når det gjelder minoritetsspråklige elvers skoleprestasjoner.

5.3. Oppsummering av resultatene

Det er ikke karakterer alene som viser i hvilken grad en elev vil klare seg på skolen og videre i livet. Likevel gir det en indikator på om den unge vil velge videre utdanning. I denne oppgaven er det spurt etter karakterene i basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Det betyr at en elev kan ha oppnådd høyere gjennomsnittskarakter enn det som framkommer her. På samme måte er det motsatte mulig dersom karakterene i alle fag ble lagt til grunn for å regne ut gjennomsnittet. Men det er i disse tre fagene minoritetsspråklige elever oppnår noe svakere resultater sammenliknet med majoritetsspråklige elever, og det er grunnen til at de nevnte karakterene er utgangspunktet. De tre fagene gir et bilde på informantenes skolefaglige prestasjoner.

I denne oppsummeringen er informantene delt inn i grupper etter oppnådd karakter B (bra), VB (veldig bra) eller M (middels). Dette er gjort for å se hva som kjennetegner elevene i de ulike kategoriene med hensyn til variablene som har vært kommentert tidligere.

Tabell 7 :Oversikt over elever med karakteren BRA eller VELDIG BRA

Informant	1	2	10	11	13	14	15
Karakter	B	B	B	B	B	B	VB
Linje	A	A	A	A	A	A	A
Ankomst til Norge	6 år	Baby	Født her	4 år	3 – 4 år	13 år	13 år
Mottaksklasse	1 år	-	-	1 år	-	Halvt år	Halvt år
Skole i hjemlandet	-	-	-	-	-	8 år	10 år
Norsk barnehage	-	Ja	Ja	-	-	-	-
Morsmåloplæring	5. og 6.kl	Nei	Litt	De første årene	De første årene	Nei	Nei
Norsk som andrespråk, spesielt tilrettelagt norskopplæring utover tiden i mottaksklasse	Nei	Nei	Litt i 8.kl	Fram til 5.klasse	Nei	Ja	Ja
Foreldre i arbeid	Begge	Begge	Ingen nå	Begge	Begge	Begge	Far
Tilgang på hjelpemidler i hjemmet	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Opplevelsen av å ha støtte og hjelp til skolearbeid	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Deltakelse i norskspråklige aktiviteter	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei

Dersom vi ser på gruppen av informanter som ble plassert under karakteren B eller VB, ser vi at de deler seg i to grupper. Elevene er enten kommet til Norge før skolestart og gått hele skoleløpet sitt i Norge eller de har kommet til landet i ungdomsskolen med god skolebakgrunn fra hjemlandet. De som er født her, eller kom som baby, har gått i barnehage.

Med hensyn til opplæringen i skolen er det ikke lett å peke på en tendens. De to som kom som trettenåringer hadde norsk som andrespråk ut grunnskolen, men ikke noen form for morsmålsopplæring. Bortsett fra de to, ser det ikke ut til å være noen entydig praksis når det løpet av ungdomsskolen. Alle informantene i denne gruppen bor sammen med begge sine foreldre. De fleste har foreldre der begge er i arbeid. Alle informantene i denne gruppen opplyste at de hadde PC og tilgang til Internett hjemme. De opplevde at de hadde støtte fra foreldrene når det gjaldt skolearbeid og kunne få hjelp av noen hjemme. I tillegg har alle informantene i denne gruppen vært aktive i norskspråklige aktiviteter utenom skoletiden. Dette gjelder med unntak av de to som kom i løpet av ungdomsskolen.

Tabell 8 viser en oversikt over elever med karakteren MIDDELS

Informant	3	4	5	6	7	8	9	12
Linje	A	A	A	Y	Y	Y	A	A
Ankomst til Norge	Født her	3 år	9 år	12 år	11 år	12 år	8 år	5-6 år
Mottaksklasse	–	1 år	3 år	1 år	–	–	2 år	1 år
Skole i hjemlandet	–	–	4 år	6 år	4 år	6 år	4 år	–
Norsk barnehage	Ja	–	–	–	–	–	–	–
Morsmålsopplæring	Nei	De fleste årene også u-skolen	På barne-skolen	Nei	Nei	Litt i starten og 7.klasse	På barne-skolen	På barne-skolen
Norsk som andrespråk , spesielt tilrettelagt norskopplæring	Litt ekstra 5./6.	5. og 6.klasse	Ja, ut u-skolen	Ja, men ikke i 10.	Ja, ut u-skolen	Ja, men ikke i 10.	Ja, men ikke u-skolen	Ja
Foreldre i arbeid	Begge	Far	Far	Begge	Begge	Mor	Ingen	Mor
Tilgang på hjelpemidler i hjemmet	Ja	Ja	Ja	Ikke internett	Ja	Ja	Ja	Ja
Opplevelsen av å ha hjelp til skolearbeidet	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Ja
Deltakelse i aktiviteter	Ja	Ja	litt	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei

Oversikten i tabell 9 viser at tre av elevene innenfor denne gruppen gikk på yrkesfaglig studieretning. De tre kom alle til landet på slutten av barneskolen. De hadde alle gått på skole i hjemlandet. En av dem gikk et år i mottaksklasse før han ble overført til bostedsskolen sin. De to andre begynte direkte på bostedsskolen. Informant nummer 7 hadde gått de to første årene i norsk skole, men etter tre år i et annet land, kunne han ikke norsk da han kom tilbake, men begynte direkte på bostedsskolen sin. To av de tre elevene på yrkesfaglig studieretning fortalte at de ikke kunne få hjelp til skolearbeidet av noen hjemme. De samme to informantene hadde interesser utenom skolen, men de hadde ikke vært aktive i noen norskspråklige aktiviteter på fritiden. En av dem hadde ikke Internett hjemme.

Av de andre fem som oppnådde karakteren M var det en som var født i Norge og hadde gått i norsk barnehage. Informanten hadde foreldre der begge var i arbeid, hun opplevde at foreldrene var opptatt av skolen og hun hadde noen hjemme som kunne hjelpe til med skolearbeidet. Informanten var dessuten aktiv i norskspråklige aktiviteter og hadde mange norsk venner. Informanten var den eneste i utvalget som snakket norsk med foreldrene. *”Jeg lærte morsmålet mitt først, men så lærte jeg så mye norsk at det ble naturlig å snakke norsk hjemme også. Jeg begynte med morsmålsundervisning, men jeg kunne ikke så mye så det ble så vanskelig, så da sluttet jeg.”* Norsk som andrespråk eller spesielt tilrettelagt norskundervisning ble gitt et i 5. eller 6. klasse.

En informant kom til Norge som treåring og hadde gått et år i mottaksklasse. Vedkommende opplevde at foreldrene, spesielt moren, var opptatt av skolen. Faren er i arbeid og informanten kunne få hjelp til skolearbeidet av far eller storebror. Eleven hadde hatt morsmålsundervisning i flere år og var opptatt av den støtten og oppmuntring en av morsmålslærerne hadde gitt. *”Jeg tror jeg fikk mye hjelp av morsmålslærer. Han hjalp meg med å stå på og jobbe”*. Informanten hadde flyttet ut av undersøkelseskommunen et par år på slutten av barneskolen. I den andre kommunen hadde informanten hatt norsk som andrespråk, ellers hadde han ikke hatt det.

En elev med karakteren M og som gikk på allmennfaglig studieretning, kom som femseksåring sammen med familien sin fra et asiatisk land. Informanten hadde gått et år i mottaksklasse og opp gjennom skoletiden hadde eleven hatt norsk som andrespråk og morsmålsundervisning på barnetrinnet. Informanten opplevde at foreldrene var interessert i

skolen, men de tok ikke del i møter på skolen, fordi de ikke forstod det som ble sagt. Eleven hadde ikke vært med på noen aktiviteter på fritiden.

De to siste i denne gruppen med informanter kom til Norge i løpet av småskolen. De hadde begge gått i mottaksklasse, en av dem opp til tre år. De kom fra samme land, hadde barnehage-og skolebakgrunn fra hjemlandet. En av dem hadde hatt norsk som andrespråk ut ungdomsskolen, mens den andre hadde norsk som andrespråk på barneskolen. Begge husket at de fikk morsmålsundervisning på barnetrinnet, men ingen hadde hatt det på ungdomsskolen. Den ene av disse to informantene opplevde det som vanskelig å få venner på barnetrinnet. Det var vanskelig å komme inn i miljøet. Først på slutten av barneskolen begynte informanten med en norskspråklig aktivitet utenom skolen. Den andre informanten fikk mange venner på barneskolen, både utenlandske og norske. Senere gikk den informanten i en klasse med bare norske elever, og da ble det vanskeligere fordi de hadde andre interesser enn henne. Begge informantene opplevde at foreldrene var interessert i skolen og de kunne få hjelp til skolearbeidet hjemme.

6. ANALYSE OG DRØFTING

Det er mange forhold som kan forklare hva som virker læringsfremmende for minoritetsspråklige elever. I tillegg til individuelle forskjeller som hos alle elever, er det noen faktorer som er knyttet til opplæringstilbudet, mens andre hører til på familie-og elevsiden (Engen m.fl.1996). Denne undersøkelsen viser bare et utvalg av disse faktorene.

Utgangspunktet for analysen og drøftingen av resultatene er den teoretiske basisen og forskningen som ligger til grunn for denne oppgaven.

Før analysen og drøftingene presenteres her hovedtendensene i undersøkelsen.

6.1. Hovedtendenser i undersøkelsen

Først og fremst understrekes det at minoritetsspråklige elever er en sammensatt gruppe. Det var også tilfelle for informantene i dette utvalget. Gruppen omfattet både elever som var født i Norge og elever som kom for et par tre år siden, elever som hadde flyktet fra krig, og elever som kom hit av familiære grunner. Likevel var alle definert som minoritetsspråklige elever fra skolens side.

Alle informantene i utvalget hadde hatt en gjennomsnittskarakter som lå over 3, 0 da de gikk ut av grunnskolen. Blant de informantene som hadde hatt de beste resultatene, det vil si de som oppnådde karakteren 4, 0 eller høyere, finner vi følgende fellestrekk:

- De var enten kommet til landet før skolestart eller i ungdomsskolen
- De som kom i løpet av ungdomsskolen, hadde god skolebakgrunn fra hjemlandet
- De opplever at foreldrene ser på skolen som viktig
- De har noen hjemme som kan hjelpe dem med skolearbeidet,
- De har PC og Internett hjemme
- De bor sammen med begge foreldrene og de fleste har foreldre som begge er i arbeid
- De er aktive i norskspråklige aktiviteter utenom skolen

- De har gått i norsk barnehage i mer enn to år dersom de er født her eller kom som helt små

Det er ingen klar tendens når det gjelder hva slags opplæring informantene har fått utover det ordinære skoletilbudet.

6.2. Sammenheng mellom opplæring og skoleprestasjoner

Tidligere i oppgaven er det redegjort for at innføringen av L 97 innebar et paradigmeskifte når det gjaldt undervisningen av minoritetsspråklige elever. Mens M 87 hadde tospråklighet som målsetting, ble L 97 innført uten at den inneholdt læreplaner verken i norsk som andrespråk eller i språklige minoriteters førstespråk (Øzerk 1999). Dette innebærer at informantene startet på skolen mens målsettingen om funksjonell tospråklighet ennå gjaldt for språkopplæringen av minoritetsspråklige. Etter hvert falt denne målsettingen bort, og det kan innebære at det i skolen rådet en usikkerhet om hva opplæringen for minoritetsspråklige elever skulle lede mot.

Undersøkelsen viser at de elevene som hadde best resultater ved avslutningen i 10. klasse, var enten kommet til Norge før skolestart eller de hadde kommet i løpet av ungdomsskolen. Det betyr at det ikke kan være lengden på oppholdstiden i Norge som alene bestemmer hvordan elevene vil klare seg i skolen i Norge.

6.2.1. Informanter som kom i løpet av ungdomsskolen

Blant de informantene som oppnådde de beste resultatene, var det to elever med kort oppholdstid i Norge bak seg. Av de andre fem elevene som kom i løpet av skolealder, var det ingen som oppnådde en gjennomsnittskarakter som tilsa at de kom i gruppen B eller VB. Dette avsnittet tar først for seg hva som kjennetegner bakgrunnen til de elevene som kom til Norge i ungdomsskolealder.

De to elevene som kom hit i trettenårsalderen, hadde god skolebakgrunn fra hjemlandet. Det vil si de hadde gått på skole i hjemlandet i mer enn åtte år. Sammenligner vi dette med teorien, kan vi anta at disse to elevene hadde et godt utviklet skolefaglig språk på førstespråket. Det vil igjen si at de hadde med seg noen kognitive akademiske ferdigheter som de kunne benytte seg av uavhengig av språk. Dette stemmer med det Vygotsky (2001) sier om barnets førstespråks bidrag til utvikling av andrespråket. Både han og Cummins

(1984) har vist til den gjensidige påvirkningen mellom første- og andrespråket. Likedan er det slik at språkene har et felles fundament.

Disse to elevene i undersøkelsen med mer enn åtte års skolegang fra hjemlandet, hadde gode faglige kvalifikasjoner med seg. En av dem uttalte at det var enkelt å få gode karakterer her i Norge: *”Det jeg lærte i løpet av de skoleårene i hjemlandet, det holder fortsatt nå, jeg bør ikke røre bøker, jeg må bare få det på norsk”*.

I veiledningen om tospråklig opplæring for språklige minoriteter heter det at elever med god skolebakgrunn har faglige kunnskaper som kan overføres til norsk ved hjelp av tospråklig lærer (Veiledning L97). Disse to informantene hadde ikke hatt hjelp av tospråklig lærer, men den ene som behersket engelsk i tillegg til morsmålet, hadde litt hjelp ved at ord og begreper ble oversatt til engelsk. Likevel klarte begge disse to informantene å få norske ord for de skolefaglige begrepene de allerede hadde på sitt morsmål. Noe av grunnen til at de klarte å oppnå gode skolerestultater, kan ha noe å gjøre med at de begge gikk i mottaksklasse da de kom til Norge.

I en mottaksklasse er det først og fremst mulig å legge til rette for den gode situasjon (Hoem 1978) på en slik måte at elevens bakgrunnskunnskaper legges til grunn for videre læring. I den forbindelse har den tospråklige lærer en nøkkelrolle. Selv om mye av undervisningen i en mottaksklasse vil foregå på norsk, vil det likevel være mulig å gi elevene mer forståelig undervisning enn i klasser med mange elever. Gjennom dialog vil det være større sannsynlighet for at mengden input kan gjøres til inntak ved at den voksne kan tilpasse undervisningen etter den enkelte elevs norskferdigheter. De to nevnte informantene gikk i mottaksklasse et halvt års tid før de begynte i vanlig norskspråklig klasse. I tiden i mottaksklassen er det sannsynlig at de fikk en undervisning som var tilpasset deres behov ettersom de gikk i en klasse med få elever og elevene hadde mulighet til å være aktive i undervisningen. I tillegg til at undervisningen må være forståelig drøfter Steven Krashen betydningen av det affektive filteret. Det affektive filteret sier noen om hvordan følelsesmessige faktorer virker inn på læringen (Krashen 1995). Undervisning i mindre grupper og mer hensyn til den enkelte elev vil kunne bidra til at det affektive filteret blir svakere. Et sterkt affektivt filter vil kunne hindre motivasjonen for læring. Det er derfor viktig for elevenes skolefaglige framgang at det affektive filteret er så svakt som mulig (ibid). Spørsmålet blir da om hvordan skolen skal klare å holde det affektive filteret nede.

Mange flyktninger som kommer til Norge har opplevd vanskelig situasjoner, og mange elever er traumatiserte på grunn av krigsopplevelser. Slike elever vil ha behov for bearbeiding av sine opplevelser før de er i stand til å motta læring. For den gruppen elever kan det være spesielt viktig å oppleve en skolesituasjon som tar hensyn til deres bakgrunn (Larsen og Øzerk 1999). Det ligger utenfor denne oppgavens problemstilling å gå spesielt inn på traumatiserte elever. Det skal likevel understrekes at mange elever som kommer til landet i løpet av skolealder, kan ha ulike grader av traumatiske opplevelser bak seg. Dette må det tas hensyn til når de kommer til et nytt land og skal lære et nytt språk. Derfor er det spesielt viktig for den gruppen elever å bli møtt på det nivået de er, og at man ikke skal tvinge fram en for tidlig produksjon på norsk.

Et skoletilbud i en mottaksklasse kan sammenlignes med det forskere innenfor en konstruktivistisk tilnærming kaller for stillasbygging. Det innebærer som navnet antyder, at elever gis en grundig, men midlertidig støtte. I denne sammenheng innebærer det å gi elever en grundig støtte i startfasen før så gradvis å trekke støtten tilbake. Det er snakk om å gi elever litt hjelp i tide. Hensikten må være å gi elevene en solid opplæring som de kan bygge videre på uten at stillaset er tilstede (Øzerk 1998).

De to elevene som kom til Norge i ungdomsskolen hadde et godt utviklet førstespråk og de fikk litt hjelp i tide ved å gå en stund i mottaksklasse før de ble satt i klasse med majoritetsspråklige elever. En av dem uttalte følgende: *"Hvis jeg hadde begynt i vanlig klasse, ville jeg ikke klart meg så godt. Jeg trengte de fem månedene."*

6.2.2. Elever som kom til Norge før skolestart

Foruten de to som kom i løpet av ungdomsskolen, var det fem informanter som oppnådde karakterer i gruppen B eller VB. De var enten født i Norge, kommet hit som baby, eller kommet før skolestart. Det vil si at disse fem elevene hadde gått hele skoleløpet i Norge. De to i denne gruppen som var født i Norge, eller kom hit som baby, hadde begge gått mer enn to år i norsk barnehage. En annen informant som også var født i Norge og hadde gått i norsk barnehage, var ikke blant informantene i denne gruppen.

I en tidligere undersøkelse fant Kamil Øzerk at norsk barnehagebakgrunn betyr mye for minoritetsspråklige elevers norskspråklige utvikling, for deres sosiale kontakter og deres deltakelse i organiserte aktiviteter utenom skolen. Elever med godt læringsutbytte hadde barnehagebakgrunn i to år eller mer (Øzerk 1992). Øzerks undersøkelse i forbindelse med

evaluering av L-97 viser at en av forskjellene mellom de elevene som klarte seg bra og de som ikke klarte seg så godt, var å finne i elevenes barnehagebakgrunn (Øzerk 2003). Det samme resultatet fant Øzerk i en undersøkelse foretatt i 1992. Norskspråklig barnehagebakgrunn hadde signifikant positiv betydning for elevenes skolefaglige utvikling (Øzerk 1997).

Når en informant med sterk barnehagebakgrunn i den herværende undersøkelsen ikke var blant elevene med gode skolefaglige resultater, kan det skyldes flere forhold. For eksempel snakket ikke informanten morsmålet sitt hjemme. Informanten kunne heller ikke skrive og lese morsmålet sitt, og hadde ikke hatt noen form for opplæring i eller på morsmålet. Uten å ha noe belegg i undersøkelsen for det, vil jeg likevel her antyde at dette kan ha hindret elevens faglige utvikling. Vi ser iallfall at det er flere forhold som spiller inn når det er snakk om hvem som oppnår gode skolefaglige resultater. Det går derfor ikke an å si at barnehagebakgrunnen alene sikrer et godt faglig læringsutbytte.

Uansett er læring avhengig av forståelse. Forståelig opplæring er viktig for elevenes utvikling av skolefaglig akademisk språk og begreper.

Med hensyn til hva slags opplæring de fem informantene med gode skolefaglige resultater hadde fått, er det vanskelig å finne en klar tendens. Det gjelder både i forhold til hva slags norskopplæring de hadde hatt og spørsmålet om morsmålsopplæring. En av informantene kom som seksåring, og begynte etter kort tid i en mottaksklasse. Informanten gikk der et år før han begynte i første klasse på bostedsskolen. Det innebar at informanten fikk utsatt skolestart og et år ekstra på skolen. På den måten fikk han litt ekstra hjelp i starten. Senere hadde han ikke hatt norsk som andrespråk. Undervisning i og på morsmålet hadde han bare hatt et par år mot slutten av barneskolen. En elev som kom som fireåring, hadde også gått i mottaksklasse. En annen i denne gruppen som var like gammel ved ankomst til Norge, hadde ikke gått i mottaksklasse.

Ved at elevene har fått ulike opplæringstilbud kan det virke som det er tatt hensyn til hver enkelt elev og hvilke opplæringsbehov eleven har hatt. Men elevenes uttalelser om at de selv bestemte om de skulle ha norsk som andrespråk, hvor lenge de skulle ha det og hvorfor de for eksempel sluttet, mener jeg det er en fare for at opplæringstilbudet er mer et resultat av tilfeldig praksis.

Det som derimot var en klar tendens i forhold til disse elevene som oppnådde bra eller veldig bra resultater, var at de alle hadde vært aktive i norskspråklige fritidsaktiviteter. De fortalte at de trivdes på skolen og hadde mange venner. I følge Kamil Øzerk har deltakelse i organisert norskspråklige aktiviteter en positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner (Øzerk1992). Ved at elevene deltar i norskspråklige aktiviteter lærer de norsk i naturlige sammenhenger og plukker nærmest ubevisst opp hverdagsspråket, eller det Vygotsky kaller de spontane begrepene. De vitenskaplige begrepene som de lærer på skolen, er avhengige av de spontane begrepene. Derfor vil barn som deltar i norskspråklige aktiviteter ha en fordel i skolesammenheng. Dessuten vil de som er aktive i norskspråklige aktiviteter få erfaringer som gir dem bakgrunnskunnskaper, som igjen gjør det enklere å lære fag når undervisningen foregår på norsk. For elever som opplever den gode situasjon når han eller hun deltar i en eller annen fritidssysse, vil det skape et grunnlag for å lære norske verdier og holdninger. Eleven vil dermed utvikle en tokulturell kompetanse.

6.2.3. Elever som kom i løpet av barneskolen

Ingen av de fem informantene som kom til Norge i løpet av barneskolen, befant seg i gruppen B eller VB.

Heller ikke blant denne gruppen elever er det et entydig resultat når det gjelder spørsmålet om hva slags opplæring de har hatt. De fleste har hatt en eller annen form for norsk som andrespråk i kortere eller lengre tid. Når det gjelder morsmål eller fagopplæring på morsmålet var det to av dem som ikke hadde hatt noen som helst hjelp av en tospråklig lærer, men de hadde hatt norsk som andrespråk et par, tre år. Dette gjaldt to elever som kom på slutten av barneskolen.

Resultatene viser at det ikke er en sammenheng mellom hvem som får norsk som andrespråk og morsmålundervisning. For eksempel var det en informant som opplyste at han hadde hatt morsmål de fleste årene, men bare norsk som andrespråk et par år mens han bodde i en annen kommune. Informanten hadde bodd i Norge siden han var tre år. Sammenligner vi dette med elevene som var tolv år da de kom, og ikke fikk hjelp av tospråklig lærer, gir dette etter min oppfatning et bilde av en noe tilfeldig praksis.

Etter det vi ser av disse resultatene kan det tyde på at noen av informantene har sittet i mange timer uten at de har kunnet dra nytte av undervisningen når den har foregått på norsk. Med andre ord er det mye input som ikke har blitt gjort til inntak (Krashen 1995).

Teorien har vist oss at det tar lang tid å utvikle et andrespråk til et nivå som gjør at minoritetsspråklige elever kan ha fullt utbytte av undervisningen når den foregår på norsk. Det tar fra fem til sju år å utvikle det akademiske språket til et aldersadekvat nivå. Det akademiske språket eller det Vygotsky kaller de vitenskaplige begrepene, er viktige for å klare seg i skolefaglig sammenheng (Cummins 1984).

Mens eleven holder på å lære seg sitt andrespråk, norsk, er det viktig at eleven fortsetter å utvikle seg faglig. Elevens norskkunnskaper kan ikke være avgjørende for at eleven skal tilegne seg andre fag. Eleven må derfor få faglige akademiske utfordringer som han eller hun kan forstå. Dersom en minoritetsspråklig elev med forholdsvis begrensede norskferdigheter deltar i fagundervisningen der undervisningsspråket er norsk, vil det etter all sannsynlighet være mye input som ikke gjøres til inntak. Selv om eleven har norskferdigheter som kunne tilsi at noe av det faglige innholdet kunne gjøres til inntak, vet vi at diskrepansen mellom elevens norskspråklige utviklingsnivå og fagstoffet på norsk, er for stor til at input kan gjøres til inntak. Det vil så kunne føre til at eleven ikke involverer seg i undervisningssituasjonen, og det faglige utbyttet blir redusert. Vi ser av dette at undervisningen må være forståelig for at input kan gjøres til inntak. Det innebærer at undervisningen må tilpasses den enkelte elev.

Som en konsekvens av dette har minoritetsspråklige elever i tillegg til de rettigheter alle elever har i henhold til opplæringsloven, også særskilte rettigheter. Kommunen har plikt til å gi særskilt norskopplæring og om nødvendig rett til morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring til elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen. Denne plikten ble tidligere regulert i § 24-1 i forskrift til opplæringsloven. Etter lovendringer som trådte i kraft fra 1.oktober 2003, ble denne forskriften tatt inn i opplæringslovens § 2-8.

Her skal det legges til at når det gjelder omfanget av tospråklig opplæring begrenses det av økonomien i kommunene. Antall timer minoritetsspråklige elever tilbys, kan variere. I undersøkelseskommunen dreier det seg om maksimalt to timer per uke. Et slikt timetall begrenser utbyttet eleven kan få av opplæringen. En eller to timer per uke blir altfor lite for å kompensere for den tiden eleven ikke får utbyttet av undervisningen når den foregår på norsk. Når eleven opplever at undervisningen morsmålslæreren gir, ikke hjelper ham eller henne til å oppnå bedre resultater, er det ikke til å undres over at eleven i stedet ber om mer

norskopplæring og ikke ønsker å ta i mot tilbudet om morsmålsundervisning. Dessuten er kriteriene og prosedyrene for å avgjøre hvem som bør få morsmålsopplæring vagt formulert. Lærere flest har liten kompetanse når det gjelder å vurdere om i hvilken grad minoritetsspråklige elver har behov for morsmålsopplæring og tospråklig opplæring (Engen og Kulbrandstad 2004).

Både Cummins og Vygotsky snakker om at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom første-og andrespråket. Likedan sier de begge at språkene har et felles fundament.

Selv fikk jeg god anledning til å bekrefte det da jeg underviste i en tokulturell 1.klasse på midten av åttitallet. De pakistanske elevene i klassen fikk sin første lese og skriveopplæring på morsmålet. Etter at de hadde knekt lesekoden på urdu, lærte de å lese og skrive på norsk. Dette tok forbausende kort tid. Grunnen til det var at elevene allerede hadde lært seg lesekunsten. I tillegg til å lære å lese på urdu, hadde de lært å avkode, beherske de tekniske leseferdighetene som gjorde dem i stand til å overføre grafiske tegn til tale (Bjørkavåg 1990). Det som gjenstod, var å lære det latinske alfabetet for så å anvende prinsippene for lesing som de allerede behersket.

En elev som kommer til Norge i ungdomsskolealder, forstår for eksempel begrepet ærlighet, på sitt morsmål og trenger bare å få en ny merkelapp i form av det norske ordet. Et annet barn som ikke forstår begrepet på sitt førstespråk, har en annen og vanskeligere vei å gå for å oppfatte begrepet når det blir forklart på elevens andrespråk (Cummins 1984). Det tar rett og slett lengre tid før den eleven kan forventes å forstå begrepet ærlighet.

Informantene i dette utvalget som kom til Norge og begynte i norsk skole i løpet av barneskolen fikk en gjennomsnittskaraktter mellom 3,0 og 3,9 da de sluttet i tiende klasse. Ut fra det de fortalte er det grunn til å spørre om de har fått en opplæring som var tilpasset deres behov. Det kan tyde på at det er en del av fagstoffet som har vært for vanskelig når det ble gjennomgått på norsk og elevene fikk dermed ikke forståelig undervisning.

Det er fristende å spørre om slik opplæring er en måte å utnytte elevenes evner på en best mulig måte. Likedan kan det være grunn til å spørre om det gir grunnlag for like muligheter til utdanning for alle.

6.2.4. Sammenfatning

Noen av de elevene som oppnådde de beste resultatene, hadde mange år med god faglig bakgrunn fra hjemlandet. Andre som oppnådde gode karakterer hadde kommet til Norge før skolealder. De hadde alle vært aktive i norskspråklige aktiviteter og de som var født i Norge eller kom som små, hadde gått i norskspråklig barnehage..

En manglende systematisk tospråklig opplæring, kan være årsaken til at ingen av informantene som kom i løpet av barneskolen, oppnådde karakterene i kategorien B (bra) eller VB (veldig bra). Iallfall er det sannsynlig at elevenes resultater hadde vært høyere ettersom det blant annet er graden av tospråklig opplæring som har betydning for minoritetsspråklige elevers skolefaglige suksess (Thomas & Collier 2002).

6.3. Sammenheng mellom skolefaglige resultater og familiebakgrunn

Mange forskere har pekt på sammenhengen mellom elevers skoleprestasjoner og den bakgrunn de har med seg fra hjemmet (Coleman 1990, NOU 1976).

Anders Bakken forklarer noe av forskjellen mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner med at de minoritetsspråklige elevene vokser opp i familier med dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC (Bakken 2003). Dette viser at de sosioøkonomiske faktorene har mye å si for elevenes skoleprestasjoner.

I dette avsnittet analyseres og drøftes informantenes sosioøkonomiske forhold. I tillegg settes søkelyset på foreldrenes interessefelleskap med skolen og deres støtte og oppmuntring i skolearbeidet.

6.3.1. Foreldrenes utdanning og arbeid

Pierre Bourdieu pekte på at det er middelklasseverdiene som gjenspeiles i skolen. Elever som ikke kjenner seg igjen i de kulturelle kodene vil oppleve skolen som et fremmed sted, mens barn av middelklassen liker seg bedre i skolen og vil bli mer motivert for å gå på skole (Bourdieu og Passeron 1990). Det er videre sannsynlig at barn av foreldre med god utdanning vil ha fordel av at foreldrene kan hjelpe dem med skolearbeidet.

I denne undersøkelsen var det bare noen få av informantene som hadde foreldre med høyere utdanning. Med høyere utdanning menes her utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. En av informantene hadde kommet til Norge på grunn av at faren var tilbudt jobb i et norsk firma. Det er dermed naturlig at faren hadde en høyere utdanning. En annen fortalte at faren hadde gått på universitetet i hjemlandet, men her hadde han ikke fått brukt utdanningen sin og hadde i stedet arbeidet mange år med renhold.

Med hensyn til arbeid hadde de fleste informantene foreldre der minst en av foreldrene arbeidet. Blant de sju som hadde de beste resultatene, var det fem informanter som hadde foreldre der begge hadde arbeid. I tillegg var det en hvis mor var hjemmeværende nå, men hadde vært lærer i hjemlandet. Til og med en informant som bare hadde vært tre år i Norge, hadde foreldre som jobbet her i landet. Den ene informanten hvor ingen av foreldrene hadde arbeid, fortalte at foreldrene hadde jobbet tidligere, men var nå syke. Informanten hadde eldre søsken som holdt på å utdanne seg.

Når foreldre ikke får arbeid og går arbeidsledig år etter år er det rimelig å anta at dette påvirker deres barn (Lauglo 1996). Informantene i denne undersøkelsen hadde sluppet en slik påkjenning. I stedet kunne de forvente at utdanning ville føre til arbeid og bedre levekår.

Alle elevene i dette utvalget hadde tilgang på PC hjemme, og bare en av informantene manglet tilgang til Internett hjemme.

6.3.2. Foreldrenes interessefellesskap med skolen

Alle informantene i utvalget hadde opplevelsen av at foreldrene så på skolen som viktig. Dette forstås slik at foreldrene hadde interessefellesskap med skolen ved at de verdsatte skole og utdanning, og de ønsket at deres barn skulle oppnå gode resultater. Dette kan igjen henge sammen med bakgrunnen for at de var kommet til Norge. Både flyktninger og innvandrere kan ha et ønske om å realisere en bedre framtid enn det de hadde muligheter til i sitt hjemland. For noen foreldre kan det av forskjellige grunner ha vært vanskelig å skaffe seg utdanning i hjemlandet, men når de ser at barna har større anledning enn de selv hadde, støtter og oppmuntrer de barna i sitt skolearbeid.

En knapphet på utdanning sammen med en forventning om hvilken uttelling utdanningen vil gi, vil bety at foreldrene er opptatt av skolen. Dermed blir barna en del av foreldrenes prosjekt om å klare seg godt i det nye hjemlandet og barna oppfordres til å jobbe hardt

(Lauglo 2004). Muligheten for at deres barn kan bli velutdannede, blir nevnt av de fleste som hovedargument for hvorfor de ønsker å bli i Norge (Østberg 2003).

Det kan være interessant å sammenligne dagens minoritetsspråklige elever med norske ungdommer fra landsbygda på 60-70 tallet. Den gangen var det større forskjell på by og land ved at det krevde mer av ungdommene på landsbygda for å ta videregående skole enn for Oslo-ungdommene. Mang en ungdom fra utkant-Norge måtte flytte fra hjemstedet for å kunne begynne på gymnaset. Og hva var det som gjorde at de valgte et annet yrke enn tradisjonen tilsa, og reiste videre til hovedstaden for å ta høyere utdanning? Noe av svaret ligger nok hos foreldrene, støtten og oppmuntring de ga. Om ikke foreldrene selv hadde utdanning, hadde de kanskje savnet den muligheten selv. Når de samtidig var i en økonomisk situasjon som gjorde at ikke barna måtte ut for å tjene til livets opphold tidligst mulig, kunne de lettere oppmuntre ungdommene til å ta videre utdanning. I tillegg til foreldrene spilte andre i miljøet en stor rolle. De som reiste ut og skaffet seg utdanning, var viktige rollemodeller for de som kom etterpå.

Ser vi på de minoritetsspråklige ungdommene i dette utvalget, ser det ikke ut til at noen av informantene har foreldre med akademisk bakgrunn. Likevel har tretten av femten informanter tanker om å studere etter videregående skole og de to andre har planer om å gå på høyskole. Dette sier oss noe om at foreldrenes støtte og oppmuntring betyr vel så mye som deres utdanningsbakgrunn. Likedan spiller miljøet en viktig rolle og andre identifikasjonsfigurer det er naturlig å sammenlikne seg med.

6.3.3. Foreldrenes støtte i skolearbeidet

De fleste informantene i den herværende undersøkelsen sa at det var foreldrene som var årsaken til at de klarte seg så godt på skolen. De opplevde at foreldrene støttet dem og kunne gi dem den hjelpen de trengte. Dette kan understreke foreldrenes interessefellesskap med skolen. Foreldrene har lagt forholdene til rette for at eleven skal klare seg best mulig. Samtlige informanter har for eksempel PC hjemme og de opplever at foreldrene er interessert i skolen. I følge Thor Ola Engen har barn med foreldre som involverer seg i skolen, en klar fordel. I hans undersøkelse fra 1996 viste det seg at de minoritetsspråklige elevene med lite skoleorienterte hjem klarte seg dårligst (Engen 1996).

Ut fra materialet i denne intervjuundersøkelsen er det ikke lett å tolke i hvilken grad det eksisterte verdikonflikt eller verdifellesskap mellom hjem og skole. Likevel er det grunn til å

tro at skole og hjem delte verdier som gjaldt elevenes ve og vel. Samtidig som foreldrene var opptatt av at elevene skulle klare seg godt på skolen fortalte informantene at de opplevde at foreldrene støttet dem. Det tyder på at foreldrene også var opptatt av de unges trivsel.

Seks av informantene var muslimer. Det kunne være grunn til å anta at noen foreldre hadde verdikonflikt med skolen. På spørsmål om de hadde fått lov til å være med på leirskole, svømming og lignende ting, var det ingen som hadde blitt nektet slike aktiviteter hjemmefra. Dette skyldes kan hende at flere av de muslimske foreldrene hadde bodd i Norge i mange år, opp til tjue, tretti år. En av de muslimske informantene var nest yngst i en søskenflokk på sju. Informanten fikk være med på aktiviteter som de eldre søsknene ikke hadde fått lov til. Etter å ha blitt nærmere kjent med det norske samfunnet, kan det se ut som foreldrene etter hvert så mer positivt på norske aktiviteter og kunne tillate at de yngre barna i familien deltok i norskspråklige aktiviteter. Dette er et positivt tegn. Det understreker dette at vi ikke kan si at den og den kulturen er slik eller slik.

Kulturen er ikke statisk. Kulturen i et lokalsamfunn kan endre seg, sier Hoem (1978). Jim Cummins hevder at kulturer og etniske gruppers identiteter aldri har vært statiske. Han sier videre at det er en naiv illusjon å tro at de kan bli stivnede som museumsgjenstander i en verden med stor hastighet av globale endringer (Cummins 2001).

6.3.4. Arbeidsdeling mellom hjem og skole

Det kan se ut som flere av foreldrene hadde inngått det som Engen kaller for en stilltiende arbeidsdelingskontrakt med skolen (Engen 1996). En slik kontrakt innebærer at foreldrene bøyer seg for at skolen tar ansvaret for kunnskapsformidlingen mens hjemmet tar ansvaret for verdi- og kulturformidlingen, for eksempel ved å sørge for at barna går på helgeundervisning i morsmålet eller egne religiøse skoler. En av jentene fortalte at faren hadde kjørt henne til Koranskolen hver ettermiddag i flere år, og det var først på slutten av barneskolen at hun ble aktiv i norskspråklige fritidsaktiviteter. Noen av de andre informantene hadde i flere år gått på skole på lørdagene der de fikk undervisning i og på morsmålet sitt.

Denne arbeidsdelingen mellom skole og hjem vil kunne gi elevene gunstige sosialiseringsbetingelser. For barn som kommer fra slike ressurssterke hjem, er sannsynligheten for å lykkes i skolen større enn for barn fra hjem som mangler slik motivasjon (Engen 1996).

På den annen side kan en arbeidsdeling mellom skole og hjem føre til at elever ikke får anledning til å delta i norskspråklige fritidsaktiviteter. Dette til tross for at det vil hjelpe dem i norskinnlæringen. Det var tilfellet med informantene som gikk på Koranskolen i flere år, og ikke fikk anledning til å begynne med norskspråklige aktiviteter på fritiden. Engen sier at dersom foreldrene opplever at barnas tospråklige og tokulturelle kompetanse ikke verdsettes i skolen, vil mange foreldre være opptatt av at fritiden må brukes til sosialisering innenfor etniske nettverk. De vil derfor sende barna sine til morsmålsdominante aktiviteter. For å ta vare på og utvikle morsmålet kan det hende at noen foreldre opplever det som nødvendig å skjerme sine barn for kontakt med majoritetsspråklige barn på fritiden. Det kan igjen medføre at barna ikke får anledning til å delta i norskspråklige aktiviteter (Engen 1996). Når vi vet hvor viktig deltakelse i norskspråklige aktiviteter er for utviklingen av elevens kompetanse på norsk, blir dette en vanskelig situasjon..

6.3.5. Informantenes familieforhold

Bortsett fra en bodde alle informantene sammen med begge foreldrene sine.

Ungdomsundersøkelsen fra 1996 viste det samme, innvandrerungdommer bor oftere sammen med begge foreldrene sine enn det som er tilfellet for majoritetsungdommene. Tradisjonelle, stabile familieforhold er en støtte for elevenes skolearbeid (Lauglo 1996). Jon Lauglo mener at innvandrerungdom inngår i sosiale relasjoner som har betydning for skolemessig engasjement. Noen av disse relasjonene fungerer som positiv sosial kapital for ungdommene. De lever for eksempel i mer sammensveidete familier der de må passe på yngre søsken og hjelpe til. Dessuten deltar innvandrerungdommene mer i religiøst liv, noe som er en kilde til sosial kapital. (Lauglo 2004). Et par av informantene i denne undersøkelsen fortalte at de hadde kommet til Norge sammen med mange andre familiemedlemmer. Det hadde styrket dem på den måten at barna hadde lært av hverandre, fortalte de.

6.3.6. Sammenfatning

Informantene i denne undersøkelsen hadde opplevelsen av at foreldrene så på skole og utdanning som viktig, og de opplevde at foreldrene støttet dem i skolearbeidet. Tidligere undersøkelser viser at forskjeller i foreldres holdninger til skolen følger sosioøkonomiske og sosiokulturelle variabler som klasse og utdanningsbakgrunn. Interesse for barnas skolegang hos de minst utdannede foreldrene knyttes opp mot en instrumentell motivasjon. Blant foreldre med god utdanning er interessen basert på felles verdier med skolen (Østberg 2003).

De færreste av informantene i denne undersøkelsen hadde foreldre med høy utdanning. Men flere av dem hadde eldre søsken som enten var ferdig med høyere utdanning, eller som holdt på med det.

7. UNDERSØKELSENS KONKLUSJON

I denne oppgaven har fokus vært satt på de minoritetsspråklige elevene som klarer seg godt i skolen. Det har vært stilt spørsmål ved hva som kjennetegner minoritetsspråklige elever som oppnår karakterer over gjennomsnittet når de slutter i ungdomsskolen. Videre har ønsket vært å finne fram til faktorer som fremmer bedre skolefaglig utvikling for denne elevgruppen. Siktemålet har vært å lære av elevers erfaringer for dermed å kunne legge forholdene bedre til rette i skolen. Gjennom intervju med en gruppe elever i videregående skole har det vært forsøkt å finne ut av hva som kjennetegner deres bakgrunn både med hensyn til individuelle forutsetninger, familiebakgrunn og opplæringsforhold.

En ulempe ved en slik undersøkelse som her er foretatt, er at det er vanskelig å generalisere. Tanken har heller ikke vært å finne ut av noe som kan være gyldig for alle minoritetsspråklige elever. Det er viktigere å sette funnene inn i en sammenheng ved å se på den enkeltes bakgrunn og erfaring for om mulig å lære noe av det. Ettersom vårt komplekse samfunn er i stadig endring er det ikke sikkert at det som gjelder for noen, vil kunne gjelde for andre. Det er derfor nødvendig å se på konteksten for undersøkelsen.

I dette prosjektet er det ikke foretatt noen sammenligning mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever eller mellom gutter og jenter, og heller ikke mellom grupper av elever med ulik språktilhørighet. Likevel antas det at undersøkelsen har tegnet et bilde av disse informantenes erfaringer som gir verdifull informasjon for arbeidet i skolen. I stedet for å lete etter ett entydig svar har arbeidet med informantenes uttalelser bidratt til å sette fokus på skolens oppgave.

7.1. Kjennetegnet på minoritetsspråklige elever med gode skolefaglige resultater

Under analysen av resultatene er det pekt på noen hovedtendenser blant informantene i dette utvalget. De elevene som kom før skolestart, eller de som kom i løpet av ungdomsskolen og hadde god skolebakgrunn, hadde de beste resultatene. Det som videre kjennetegnet den gruppen av elever, var at de alle bodde sammen med begge foreldrene og de opplevde at foreldrene var opptatt av skolen og støttet dem i skolearbeidet. De fleste hadde foreldre som var i arbeid, men de færreste av foreldrene hadde høyere utdanning. Ut fra dette utvalget kan

det tyde på at foreldrenes interesse, støtte og oppmuntring er viktige faktorer for elevenes skoleresultater. Et fellestrekk ved de elevene som oppnådde gode resultater var at de som hadde kommet til Norge før skolealder, alle var aktive i norskspråklige aktiviteter på fritiden. De som var født i Norge eller hadde kommet hit som helt små, hadde gått mer enn to år i barnehage. De fortalte dessuten at de hadde mange norskspråklige venner. Dette resultatet sammenfaller med tidligere undersøkelsesresultater som viser at deltakelse i norskspråklige aktiviteter gir bedre skolefaglige resultater (Øzerk 1992, Øzerk 2003).

Elevene som kom i løpet av ungdomsskolen hadde god skolebakgrunn fra hjemlandet. Det vil si at de hadde et godt utviklet førstespråk og de trengte å få norske betegnelser på begreper de allerede kunne. I følge Vygotskys teori er det viktig at barnet har en viss grad av modenhet på sitt morsmål før det lærer seg et nytt språk. I så tilfelle kan språkene ha en positiv innvirkning på hverandre (Vygotsky 2001). Dette kan sies å være tilfellet for de som hadde god skolebakgrunn, og var i ungdomsskolealder da de kom til Norge. De gikk begge i mottaksklasse et halvt år før de begynte i vanlig norsk klasse. Og i en klasse med få elever kunne de prøve ut sine språklige hypoteser, være språklige aktive og delta i dialog med læreren. På den måten kunne læreren tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Disse to informantene i utvalget fortsatte med undervisning i norsk som andrespråk ut ungdomsskolen. På den måten er det grunn til å tro at de fikk et undervisningstilbud som var tilrettelagt i forhold til deres behov.

7.2. Faktorer som fremmer gode skolefaglige resultater

Når det gjelder hvilke faktorer som fremmer gode skolefaglige resultater og hva skolen kan gjøre for å legge forholdene bedre til rette for denne elevgruppen, ser det ut som denne undersøkelsen samler seg om tre hovedfokus. Det ene har å gjøre med elevenes hjemmebakgrunn, det andre har med skolens opplæringstilbud å gjøre og det tredje dreier seg om elevers deltakelse i norskspråklige aktiviteter.

7.2.1. Foreldrenes støtte og oppmuntring

Elevene i utvalget fortalte at foreldrenes oppmuntring, interesse, betyr mye. Det budskapet er viktig for foreldrene, men det er kanskje vel så viktig for skolen. Når foreldrenes innstilling til skole og utdanning tillegges så stor viktighet som informantene i denne undersøkelsen sier, innebærer det at skolen må ta samarbeidet med hjemmet på alvor.

Det er skolens plikt å legge til rette for samarbeidet mellom hjem og skole (L97). ”Skolen har ansvaret for at samarbeidet fungerer godt, også i forhold til foreldre/foresatte og elever med liten kunnskap om og erfaring fra norsk samfunnsliv. Skolen må bidra aktivt til å etablere dialog og samarbeid med grunnlag i foreldre og foresattes forutsetninger for å delta i skolesamfunnet” (St.meld.nr.49:97). Her har tospråklige lærer en nøkkelrolle. I tillegg til å få til en god kommunikasjon og god kontakt med de minoritetsspråklige foreldrene handler det om hva slags holdninger skolen møter foreldrene med. Det har igjen å gjøre med samfunnets innlemmingsstrategi overfor innvandrerbefolkningen. Dersom skolen har et *mangelsyn* på de minoritetsspråklige elevenes foreldre, vil skolen automatisk sette søkelyset på foreldrenes antatte mangler i forhold til å mestre foreldrerollen. Skolen må i stedet vise respekt for elevens og foreldrenes bakgrunn, se foreldrene som en likeverdig part og ha respekt for den innsikten og det ansvaret foreldrene har (St.meld.30). I tillegg til at hjem og skole har felles interesse for elevens skolearbeid er det viktig at skolen arbeider for å oppnå et verdifelleskap.

Sissel Østberg mener skolen har en viktig oppgave i å arbeide seg fram til at skole og hjem får et verdifelleskap. I den forbindelse er det viktig å ta utgangspunkt i skolen og hjemmets felles ønske om det beste for barna (Østberg 2003).

Skolen kan hjelpe foreldrene til å bli aktive i forhold til barnas skolegang ved blant annet å lære foreldrene hvordan de kan støtte opp om leksene. På samme måte som elever som kommer til Norge, må lære om vår norske læringskultur, må foreldrene få en innføring i dette. Antagelig vil det være mange minoritetsspråklige foreldre som er uvante med metodene i norsk skole. Dagens prosjektundervisning der elever oppfordres til nysgjerrighet er et eksempel på det Basil Bernstein kaller en integrasjonskode der målene for hva elevene skal lære, er mindre synlige. Denne usynlige, åpne pedagogikken er ikke så lett å få øye på, verken for elever eller foreldre. De må undervises i dette, lære hvordan det er å være elev i norsk skole. Det vil med andre ord si at de må lære å lære på en norsk måte (Båtnes 1995). Dette gjelder både for elever og foreldre. En del minoritetsspråklige foreldrene vet ikke hvordan de skal bli involvert i barnas skolegang. De har hovedansvaret for barnets sosialiseringssprosess, derfor er det viktig at foreldrene er aktive deltakere i barnets læringsprosess (Delgado-Geitan & Trueba 1991).

Skolen på sin side trenger foreldrenes innsikt. For at elevene skal lykkes i skolen, må skolen kjenne elevens bakgrunn, foreldrenes syn på holdninger og forventninger til skolen. Det kan

læreren skaffe seg ved å inngå i en dialog med foreldrene. I samtalen er det viktig at skolen stiller seg åpen slik at dialogen ikke utvikler seg til en monolog der skolen setter dagsorden.

Det eksisterer maktforskjeller mellom nordmenn og minoritetene som det er vanskelig å gjøre noe med (Eriksen 1997). I skolen blir dette maktforholdet ytterligere understreket. Det kan være nyttig å være oppmerksom på dette samtidig som læreren prøver å se verden med de andres blikk (ibid). Ved å kjenne elevenes og foreldrenes erfaringer, deres livsverden, ved å lytte til dem uten å felle noen moralsk dom over dem, blir det kanskje lettere å handle i samsvar med egen samvittighet, pedagogisk praksis, regelverk og læreplaner.

7.2.2. Tilpasset, ikke tilfeldig opplæring

Det kan synes som informantene i denne undersøkelsen har vært utsatt for en tilfeldig praksis og ikke en tilpasset opplæring i skolen. Noe av tilfeldighetene kan skyldes en manglende overordnet tenkning innenfor dette pedagogiske feltet. Dette begrunnes ved å vise til de to læreplanene som har vært gjeldende mens informantene har gått på skolen. Informantene i dette utvalget har vært elever mens både M-87 og L-97 har vært de rådende læreplanene. Som vi har sett, representerte disse to planene to ulike syn på opplæring av minoritetsspråklige elever. L-97 inneholdt verken en fagplan i norsk som andrespråk eller en fagplan i morsmål, de kom senere som egne hefter. Først i 2003 utga departementet "*Veiledning i tospråklig opplæring*". Og høsten 2006 innføres en ny læreplan. Det er derfor mulig at noen av informantene som har gått hele skoleløpet sitt i Norge, vil i løpet av sin skoletid ha blitt undervist etter tre forskjellige læreplaner. Så kan man spørre seg om hvordan den formelle læreplan har ytret seg når den har blitt operasjonalisert i klasserommet, med andre ord hvordan opplæringspraksisen har vært (Goodlad 1984). Det sier ikke denne undersøkelsen noe om, annet enn at den spesielt tilrettelagte opplæringen for denne elevgruppen virker noe tilfeldig. Det er grunn til å stille spørsmål om ulike planer kan føre til forskjellig praksis avhengig av kommune, skole og kanskje til og med den enkelte lærer. Det kunne vært interessant å undersøke nærmere hvordan læreplanene har blitt operasjonalisert på skolene i undersøkelseskommunen. Det har ikke denne oppgaven gitt rom for, men det er kanskje en problemstilling for en annen oppgave?

Vi vet dessuten at gruppen minoritetsspråklige elever er en heterogen gruppe. Det er ikke alltid like enkelt for skolene å finne ut hvem som er minoritetsspråklige blant elevflokken. Spørsmålet om elevers morsmål og hvem som skal få morsmålsundervisning er vagt

formulert (Engen 2004). Det medfører at det kan være minoritetsspråklige elever som ikke får tilpasset opplæring. Dette understreker betydningen av lærernes kompetanse på feltet.

I følge Opplæringsloven gjelder retten til tospråklig opplæring bare dersom det er nødvendig. ”*Elever som har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge og ha utbytte av den vanlige opplæringen i skolen, er ikke målgrupper for tospråklig opplæring*” (Veiledning 2003:17). Hvem avgjør hva som er tilstrekkelige kunnskaper? Her ser det ut til at lærerens kompetanse til å foreta slike vurderinger tillegges stor vekt.

Det er ingen klar tendens i utvalget hvem som fikk tospråklig opplæring. Informantene som kom i ungdomsskolen, hadde norsk som andrespråk, men ikke noen form for morsmålsopplæring. Det kan se ut som elever som kom i løpet av skoleårene, fikk norsk som andrespråk i noen år. Av de fem elevene som hadde norsk som andrespråk ut tiende klasse, var det fire som kom i løpet av skolealder og en som kom rett før skolestart. Det at elevene hadde faget i ulik mengde kunne se ut som et resultat av tilpasset opplæring. Men elevenes uttalelser slik det er referert i kapittel 5.2.3 fikk antakelsene mer til å gå i retning av en noe tilfeldig praksis.

7.2.3. Aktiv på fritiden

De elevene som oppnådde en gjennomsnittskarakter på 4,0 eller høyere, var aktive i norskspråklige aktiviteter på fritiden. Dette gjaldt ikke for de som kom i ungdomsskolealder. De andre som hadde gått hele skoleløpet sitt i norsk skole, hadde vært aktive, og opplyste at de hadde mange norske venner. Når vi vet at dette er viktige faktorer for å fremme bedre skolefaglige resultater, er det noe skolen så vel som foreldrene må ta på alvor. Det vil si at skolen må hjelpe til og legge forholdene til rette slik at de minoritetsspråklige elevene deltar i norskspråklige aktiviteter på fritiden. Spesielt er dette viktig for elever som kommer i løpet av skoletiden.

8. TANKER OM SKOLENS VIDERE ARBEID

Intervjuene med de femten informantene har gitt en del tanker om hvordan skolen kan arbeide videre for å nå målet om å redusere forskjellene i skoleprestasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Først og fremst fortalte disse elevene at foreldrene deres hadde betydd mye for hvorfor de klarte seg så godt i skolen. Ut fra informantenes bakgrunn i skolen, kan det synes som det er tilfeldig hva slags opplæring minoritetsspråklige elever får. Dette kan skyldes forskjellige forhold, men et viktig arbeid for å motarbeide det vil være å styrke lærernes kompetanse. I stedet for en tilfeldig praksis må alle elever sikres at opplæringen tilpasses den enkelte med sine svært ulike behov.

8.1. Skape arenaer for pedagogisk refleksjon

Utgangspunkt for denne oppgaven er at skolen spiller en viktig rolle for elevene. Uansett tar skolen mye av de unges tid og skolen spiller en stadig større rolle i barn og unges sosialiseringssprosess. Med stadig endringer i læreplaner kan det virke som politikere har stor tro på at skolen spiller en viktig rolle i elevers læringsmuligheter. Men for at skolen ikke skal endre seg alt etter hvilket politisk standpunkt som er det rådende, og hvordan planene mer eller mindre blir tolket, blir det viktig at de pedagogiske røstene blir hørt.

En som har betydd mye for en generasjon av norske lærere i denne forbindelse, er Erling Lars Dale. Han har tatt til orde for den pedagogiske refleksjon. Han sier at endringene i skolen og samfunnet må møtes på en adekvat måte. Den eneste måten å holde undervisningen åpen for fornyelser er gjennom pedagogisk refleksjon (Dale 1999).

Refleksjon øker ved assistanse, sier Dale. Det er lettere å reflektere over egen praksis når man kan gjøre det sammen med en kollega eller flere. En slik refleksjon krever at lærerne har tilegnet seg et felles pedagogisk begrepsapparat slik at refleksjonen skjer i lys av den til enhver tid beste teoretiske forståelsesramme. I Stortingsmelding nr. 30 heter det at lærenes evne til kontinuerlig refleksjon er grunnleggende for en lærende organisasjon. Det snakkes mye på lærerværelsene, men det er få anledninger til den seriøse faglig diskusjonen. Den profesjonelle kommunikasjonen er tåkete og upresis, den mangler et spesialisert vokabular og meningsfullt sett av pedagogiske begreper (Dale 1999).

Undersøkelser viser at det er for få lærere som har nødvendig kompetanse på det flerkulturelle feltet (St.meld.nr. 49). Samtidig legges det stor vekt på lærernes evne til pedagogiske vurderinger. Blant annet er det slik at spørsmålet om hvem som skal få tospråklig opplæring, er vagt formulert (Engen og Kulbrandstad 2004). Når føringene er uklare hviler det enda større ansvar hos lærerne. I en tid der stadig mer av ansvaret for opplæringen delegeres ut til skolene innebærer det at ledelsen og personalet ved den enkelte skole må foreta valg og vurderinger.

Dersom vi ønsker at skolen skal være et sted der det kontinuerlig skjer forbedringer og fornyelse, blir det viktig å sørge for at skolen er en organisasjon der refleksjon og selvkritikk er en forventet del av den profesjonelle praksisen. Dette belyser nødvendigheten av å skape pedagogiske møteplasser der lærerne ikke nøyer seg med å utveksle erfaringer, men benytter tiden til å vurdere relasjonen mellom læreplanen, egen undervisning og elevenes læreprosesser. Stortingsmelding nummer 30 legger opp til kompetanseheving og kompetansespredning på dette pedagogiske feltet. I tillegg vil det øke kvaliteten av det flerkulturelle arbeidet dersom det skapes tid og rom for felles pedagogiske arenaer på kommunalt nivå.

8.2. Tilpasse opplæringen individuelt

Stortingsmelding nummer 49 peker på at nye sosiale og kulturelle variasjoner i befolkningen vil føre til at elever kommer til skolen med svært forskjellig utgangspunkt. For å forebygge at sosiale og økonomiske forskjeller følger etniske skillelinjer er en innsats for like muligheter i utdanning det viktigste man kan gjøre (Stortingsmelding 49). *”Det er behov for en bred satsing for å sikre at alle elever, også elever med innvandrerbakgrunn, får en mer tilpasset opplæring”* (side 80). Tenkningen om tilpasset opplæring bygger på at møtet mellom den enkelte elevs livserfaringer og skolens innhold blir vellykket (Bjørnsrud 2000). Et slikt vellykket møte eller opplevelsen av den gode situasjon, vil ha et godt utgangspunkt for videre læring (Hoem 1978). Et mangfold i elevgruppen tilsier at skolen må sørge for et mangfold av utfordringer. Dersom skolen står for et syn som ser på alle elever som likeverdige, vil det innebære en tilrettelegging av undervisningen som tar hensyn til elevenes ulike læreforutsetninger (Bjørnsrud 2000). Prinsippet om tilpasset opplæring må ikke føre til at forventninger reduseres og at fagene gjøres lettere. Det dreier seg om å gi elever undervisning etter evner og forutsetninger (ibid). For noen elever kan det innebære en annen

progresjon, men for mange innebærer det at undervisningen må bygge på det eleven har av erfaringer og ferdigheter og det kan igjen bety at de har behov for å tilegne seg stoffet på en annen måte (Hauge 2004). Derfor er det viktig at tilpasset opplæring er et virkemiddel og ikke et mål. Kompetanseoppnåelse er det overordnede, mens tilpasningen er et virkemiddel i realiseringen av opplæringen (Dale m.fl. 2005). Tilpasset opplæring må med andre ord ikke tolkes dit hen at det er et utelukkende nivåtilpasset tilbud med best mulig kvalifisering som mål. I følge Engen kan ikke tilpasset opplæring i et kulturelt perspektiv reduseres til noe som tilpasses hvert enkelt barn, men det må først være kollektivt orientert for deretter å tilpasses den enkelte. Det vil si at opplæringen må rettes mot barn som har felles kulturelle behov. For å gi en tilpasset undervisning må vi tilby forskjellige tiltak til elever (Engen 2003).

I stortingsmelding nummer 49, *"Mangfold gjennom inkludering og deltakelse"* heter det at dagens skole klarer i for liten grad å leve opp til målet om at alle elever skal ha en tilpasset opplæring. Som en følge av dette heter det videre i meldingene at det er behov for en bred satsing for å sikre alle elever, også elever med innvandrerbakgrunn, en mer tilpasset opplæring. Stortingsmelding nummer 30 *"Kultur for læring"* ble lagt fram våren 2004 der regjeringen foreslo flere tiltak for å bedre læringsutbyttet. Det heter der at *"skolen må verdsette mangfold og stå for likeverd"* (s.8) Videre i meldingen heter det at *"skolen må utnytte mangfoldet på en positiv måte ved å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme muligheter til å utvikle sine og evner og talenter"* (s.24)

Det gjenstår å se på hvilken måte ordene i disse to Stortingsmeldingene bidrar til å gi minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring i praksis og hvordan de inkluderes i neste læreplan.

Når vi ikke har klart å skape likeverdig utdanning for de minoritetsspråklige elevene, skyldes det mange faktorer. Med manglende likeverdig utdanning forstår vi her at det ikke er skapt en utdanningsvei for de minoritetsspråklige elevene som gir dem en tilpasset opplæring.

For å gi alle elever en tilpasset opplæring, må hver enkelt elev vurderes individuelt. Minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe, de har hver og en spesielle forutsetninger for å gjøre seg nytte av det norsk skoletilbudet. Men ved ikke å se på disse elevene som en gruppe, kan det føre til at deres spesielle behov overses. Istedenfor integrering kan resultatet da bli assimilering

8.3. Blåse liv i integreringsdebatten

Fortsatt er det like muligheter til utdanning som settes på dagsorden. Stortingsmelding nr. 49 har et eget kapittel med dette som tema. Regjeringen ønsker med sin innsats overfor skolen å forebygge et samfunn med stor økonomiske og sosiale forskjeller på grunn av etniske skillelinjer. Vi ser nå, nesten tretti år etter Hernes og Knudsen sin rapport om ulikhet i utdanning, at skolepolitikerne fortsatt ser nødvendigheten av å fremme større likhet mellom grupper i samfunnet.

Prinsippet om likhet har vært og er et sterkt prinsipp i norsk skole. Den ligger i den norske lærers *habitus* (kroppsliggjort kunnskap), sier Thor Ola Engen (2004). Men begrepet likhet er ikke entydig. Vi har blant annet sett at det har gitt seg utslag i antisegregerende holdninger overfor funksjonshemmede, og overfor samene førte likhetsbegrepet til et krav om at alle skulle få samme undervisning på norsk.

Å gi alle elever like muligheter til utdanning er en ambisiøs målsetting. Det er vanskelig, men ingen umulighet. Men for at det skal kunne gå an, kreves det at det settes inn ressurser og ulike tiltak (Coleman 1990). Nettopp tankegangen om at alle skal behandles likt og alle skal få del i det samme kunnskapsstoffet, har overskygget tanken om ulik behandling av ulike medlemmer i samfunnet.

Dersom målet er å gi en opplæring som skal gi samme sjanse til deltakelse i samfunnet, må det i skolesammenheng tilbys ulike tiltak med samme verdi. Det vil si at det må tilbys likeverdige tjenester som tar hensyn til ulikheten i elevmassen. Bare på en slik måte kan man sikre likeverdet blant ulike. I L 97 leser vi at ”*Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev*” (s.15). .

Vi har et flerkulturelt samfunn der innvandrerbefolkningen består av personer med bakgrunn fra over 200 forskjellige land. Innvandrerbefolkningen utgjør 8 prosent av hele Norges befolkning (Statistisk Sentralbyrå 2005). Regjeringen ønsker et samfunn som tar opp i seg det nye mangfoldet. Mer enn noen gang har elevflokkene ulik bakgrunn. De er ikke like, men de er likeverdige. Regjeringen er opptatt av å sikre likeverdet blant alle elever i skolen, majoritetsspråklige som minoritetsspråklige. Alle elever skal ha samme muligheter til å oppnå goder i samfunnet, i form av like muligheter til utdanning (St.meld.nr.49).

Det er på tide å puste liv i integreringsbegrepet og hva det innebærer for skolen. I følge NOU 1995:12 har integreringslinjen vært så generelt utformet at det har vært vanskelig å tolke den entydig. *”Mange av de tiltakene som har vært satt i verk har derfor i stor grad vært påvirket av den tidligere rådende assimileringsholdningen, eller hatt en utilsiktet assimilierende virkning”* (s.24). Samtidig som den offisielle holdningen har vært integrering, har den i praksis virket assimilierende eller til og med segregerende. Thor Ola Engen kaller dette for en myk assimilering (Engen m.fl. 1996).

Thomas Hylland Eriksen er opptatt av at vi ikke ser på mangfoldet på en slik måte at landet består av mange atskilte og isolerte kulturer. I stedet for å tenke på et lappeteppe av kulturer, bør vi kunne sammenligne landet med en fruktkompott der forskjellige strømninger møtes, blandes og skaper noe nytt. På den måten kan vi få et samfunn preget av mangfold og kulturell dynamikk (Eriksen 1997). Utfordringen i et slikt samfunn er å sørge for utviklingen av en nasjonal identitet der alle borgernes rettigheter blir respektert og nasjonens, kulturelle, språklige og økonomiske ressurser utnyttes best mulig (Cummins 2001)..

Det forutsetter at storsamfunnet behandler minoritetene som likeverdige. Hvis minoritetene derimot opplever at de er mindreverdige, føler seg diskriminert, kan deres reaksjoner kunne bli tilbaketrekning, en tilsynelatende manglende vilje til å la seg fornorske kulturelt, en skepsis overfor samfunnets verdier, som igjen kan føre til en kulturell konservatisme (Eriksen 1997).

Skolen i det flerkulturelle samfunnet må bygge på et pluralismebegrep der mangfold og verdivariasjon sees på som en ressurs både på individnivå og samfunnsnivå (Engen 2003). I et slikt perspektiv må skolen være fleksibel slik at alle gruppene får anledning til å ta vare på og arbeide med sin egenart i tillegg til å være med å utvikle en felles kultur. Det innebærer valgfrihet, variasjon og frivillighet som bygger på ulike pedagogiske prinsipper og ulike livssyn. Dermed må vi ta vare på den språklige og kulturelle kompetansen som de minoritetsspråklige elevene representerer.

8.4. Ta vare på og utvikle den enkeltes ressurser

Det er stor enighet blant pedagoger at skolen skal bygge på de erfaringer og den viten barna kommer til skolen med, og at undervisningen skal fremme den enkelte elevs evner og

anlegg. Når skolen ikke sørger for å ta vare på elevenes språklige ressurser, står det i motsetning til selve kjernen i opplæringen (Cummins 2001).

Man kan spørre seg om det er å ta vare på elevens ressurser når elevene ikke har mulighet til å nyttiggjøre seg undervisningen. Elever som har manglende beherskelse av språket det undervises på, vil nødvendigvis ha mindre utbytte av undervisningen enn de som har muligheten til å forstå språket. Videre er det grunn til å stille spørsmål ved om et slikt opplæringstilbud skaper like muligheter til utdanning for alle elever.

Når i tillegg elevenes morsmål ikke tas vare på og utvikles, kan det skade forholdet til foreldrene, og familien for øvrig. Dersom barnet mister sitt morsmål vil det kunne føre til at foreldre og barn ikke kan kommunisere på et felles språk. Det kan føre til en avstand mellom foreldre og barn som kan få følger for barn og unges videre sosialisering.

Å ta vare på og utvikle den enkeltes ressurser er på den ene siden et anliggende for den enkelte elev. Samtidig er det nyttig og nødvendig i et samfunnsperspektiv. I en tid hvor verden stadig blir mindre takket være teknologien, har et land med adgang til språklige og flerkulturelle ressurser, en fordel i sine muligheter til å spille en viktig sosial og økonomisk rolle på verdensarenaen. Debatten om et obligatorisk annet fremmedspråk viser en tilsynelatende politisk enighet om dette. På den andre siden kan det se ut som politikerne neglisjerer den språklige ressursen de minoritetsspråklige elevene innehar.

Når vi ser at barn og unge glemmer sine morsmål, er det dårlig bruk av nasjonens ressurser. Det er ganske enkelt uintelligent, sier Cummins (2001). Det eneste riktige vil være å mobilisere alle de språklige ressursene i befolkningen, fastholde dem og videreutvikle dem. På den måten vil arbeidsmarkedet lettere kunne operere på verdensmarkedet og politikerne kan handle på bakgrunn av en mer nyansert viten om verden. Istedenfor å se på barns kulturelle og språklige forskjellighet som et problem, vil samfunnet vokse dersom vi ser det som ressurser (ibid). Det er med andre ord ikke bare den enkelte som vil utvikle seg ved at vi legger forholdene i skolen bedre til rette for at alle elever får en like muligheter til utdanning. Dersom vi åpner øynene for de språklige, kulturelle og intellektuelle ressursene de minoritetsspråklige elevene kommer med til skolen, vil det gi hele samfunnet en mulighet til å vokse.

KILDELISTE

- Alvesson, M. & Skøldberg, K (1994): *Tolkning och reflektion Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo:NOVA Rapport 15/2003
- Bjørkavåg, L.I.(1994): *Skolestart for minoritets elever*. I Hvenekilde, A. (red.): Veier til kunnskap og deltakelse. Oslo: Novus forlag
- Bernstein, B. (1974): *Class, Codes and Control*. New York: Schocken Books
- Bjørnsrud, H. (2000): *Den inkluderende skolen. Enhetsskolen idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bråten, I. (1998): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bø, I. & Helle, L. (2001): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Båtnes, P.I. (1995): *Språklæring og sosialisering i en fremmed læringskultur- innvandrerbarn mellom oppdragelse og skole*. I Brox, O. (red.) Integrasjon av minoriteter. Oslo: Tano forlag
- Coleman, J.S. (1990): *Equality and achievement in Education*. San Fransisco: Westview Press
- Cummins, J.(1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clecedon: Multilingual Matters 6
- Cummins, J (2001): *Tosprogede børns modersmål. Hva er viktig i deres uddannelse?* I Sprogforum Nr.19, København
- Dale, E. L (1999): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a.s.
- Dale, E. L., Lindvig, Y & Wærness, J.I. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnsaksløftet*. Oslo: Læringslaben
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Delgado-Geitan, C. & Trueba, H. (1991): *Crossing Cultural Borders. Education for Immigrant Families in America*. New York: The Falmer Press

-
- Durkheim, E. (1956): *Ch.II: The Nature and Method of Pedagogy I: Education and Sociology*. Free Press
- Engen, T.O. (1989): *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A.& Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er?* Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T.O.(2003): *Enhetskolen og flerkulturell nasjonsbygging*. I Østerud,P og Johnsen,J (red) *Leve skolen! Enhetskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T.O., Kulbrandstad (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engen, T.O. (2005): Intervju i Aftenposten 29.03.05.
- Eriksen, T.H: *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug1997
- Golden,A. (1994): *Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper?* I Hvenekilde,A. (red.) *Veier til kunnskap og deltakelse*. Oslo: Novus Forlag
- Goodlad, J (1984): *A place called school*. New York: Mc Graw-Hill Book Company
- Grønmo, S. (1990): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen*. I: Holter,H., Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hauge, A-M (1989): *Barn i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A-M. (2004): *Den felleskulturelle skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, A.-M., Schultz, J.-H., Støre,H. (2004): *Ingen ut av rekka går*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjardemaal, F.(2002): *Forelesning ved UiO*, 12.02.02
- Hoem, A. (1978): *Sosialisering*. En teoretisk og empirisk modellutvikling. Oslo:Universitetsforlaget
- Hoem, A. (2004): *Forelesning ved UiO*, høsten 2004
- Høgmo, A. (1992): *Hva er sosialisering?* I: Sand, T. & Walle-Hansen, W. (1992):*Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Kalleberg, R. (1990): *Kvalitative metoder i sosiologisk forskning*. I: Holter, H., Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget

- Krashen, S. (1995): *Principles and practice in second language acquisition*. Phoenix: Prentice Hall International
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, W., Øzerk, K. (1999): *Mestringsbilder i grunnskolen*. Oslo: Oslo kommune, Skoleetaten, PP-tjeneste
- Lauglo, J (1996): *Motbakke, men mer driv?* Oslo: Ungforsk Rapport 6/96
- Lauglo, J (2004): *Innvandrerungdommers anspennelse på skolen*. I Kjøll, P. (red.) Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Telhaug. Oslo: Akademisk forlag
- Loona, S.(1997): *Tospråklighet*. I Eriksen, T.H. (red.): Flerkulturell forståelse. Oslo. Tano Aschehoug
- Lundgren, U.P. (1989): *Pedagogikk och psykologi*. I Thuen, H. og Vaage, S.: Oppdragelse til det moderne. Oslo:Universitetsforlaget
- Lødding, B.(1998): *Med eller uten rett*. Rapport 4/98. Oslo: NIFU (Norsk Institutt for studier av Forskning og Utdanning).
- L-97 (1996): *Læreplanverket for den 10 -årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Mead, Georg Herbert (1974): *Mind, self and society*. Chicago: University Press
- Moe, Sverre (2000): *Læredikt: systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moldenhawer, B. (2001): *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter* København: Hans Reitzels Forlag
- NOU (1976:46): *Utdanning og ulikhet*. Levekårsundersøkelsen
- NOU (1995:12): *Opplæring i et flerkulturelt Norge*
- Politiken (2001): *Politikens filosofi leksikon*. København: Politikens Forlag A/S
- Sand, T. & Walle-Hansen, W. (1992): *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Sand, S. (1997): *Å leve med to kulturer*. I Sand, S. (red.): Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråklighet*. Lund: Liber Læromedel Lund
- Skaalvik, E.M. (1989): *Verdier, selvoppfatning og mental helse*. Trondheim: Tano forlag
- Statistisk Sentralbyrå (2005): www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/
- St.meld.nr.17 (1996-97): *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal-og arbeidsdepartementet

-
- St.meld.nr.30(2003-2004):*Kultur for læring*. Det Kongelige utdannings-og forskningsdepartementet
- St.meld.nr.49(2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Det Kongelige Kommunal-og regionaldepartementet
- Strategiplan (2003): *Likeverdig utdanning i praksis!* Strategi for bedre læring og store deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009.Oslo:Utdannings-og forskningsdepartementet
- Telhaug, A. (1997): *Utdanningsreformen*. Trondheim: Didakta Norsk Forlag AS
- Thomas, W.P. & Collier, V.P.(2002): www.crede.org/research/llaa/1.1_es.html
- Veiledning L97(2003): *Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*. Utdannings-og forskningsdepartementet
- Østberg, S.(2003): *Muslim i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østby, L. (2005): Intervju i Aftenposten 29.03.05.
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris forlag
- Øzerk, K. (1997): *Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling*. I Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Øzerk, K.(1998): *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*. I Bråten, I(red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Øzerk,K. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag

VEDLEGG

Vedlegg 1: Brev til elever

INTERVJUUNDERSØKELSE

ELEVER FRA SPRÅKLIGE MINORITETER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Dette er en henvendelse til deg som har vært elev ved en av ungdomsskolene i kommune.

Mitt navn er Vigdis Glømmen. Jeg har vært lærer for minoritetsspråklige elever ikommune i mange år. Nå holder jeg på å skrive hovedfagsoppgave innenfor dette område ved Universitet i Oslo. Min veileder er professor Kamil Øzerk ved pedagogisk forskningsinstitutt.

I den forbindelse trenger jeg noen ungdommer som kan være med på en intervjuundersøkelse, og det er derfor jeg henvender meg til deg. Jeg håper du har anledning til å være med på et intervju om dine erfaringer fra barnetrinnet og ungdomstrinnet. Noen av spørsmålene vil også dreie seg om fritidsaktiviteter, familiebakgrunn og framtidsplaner. Formålet med undersøkelsen er å finne fram til hva skolen kan gjøre for å gi minoritetsspråklige elever bedre læringsmuligheter.

Det er helt frivillig å være med på undersøkelsen, og du kan trekke deg fra intervjuet når du måtte ønske det, og uten at det får noen konsekvenser for deg.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, men de vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og jeg som foretar intervjuene, har taushetsplikt. Det vil ikke være mulig å knytte opplysningene som kommer fram i oppgaven, til de enkelte som blir intervjuet. Oppgaven skal være ferdig senest i desember 2005 og da vil alt datamaterialet bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsfaglig datatjeneste AS. Intervjuet vil ta ca. en time og det vil bli holdt innenfor skoletiden dersom vi ikke avtaler noe annet.

Jeg vil gjerne at du viser dette brevet til dine foresatte. Dersom de ønsker det, kan de få se intervjukjemaet før intervjuet foretas.

Det er fint om du og en av dine foresatte fyller ut det vedlagte brevet og leverer det til din kontaktlærer, helst så fort som mulig.

Med hilsen

Vedlegg 2: Intervjuguide

BAKGRUNN

Hvor er du født?

Hvor gammel var du da du kom til Norge?

Gikk du i barnehage i Norge?

Mindre enn 1 år 2 år mer enn 2 år

Gikk du på skolen i hjemlandet?

Antall år:

Kan du fortelle meg noe fra den første tiden i Norge?

Kom du til denne kommunen med en gang du kom til Norge?

SKOLEN

Skolestarten

1.Hva husker du fra ditt første møte med skolen?

Begynte du i Mottaksklasse?

Hvor gammel var du da du begynte der?

Hva lærte du der?

Hadde du morsmåslærer?

2.Fortell om hvordan du opplevde tiden i Mottaksklasse

Hva var bra?

Hva var ikke bra?

Hvor lenge gikk du der?

3.Hvordan kunne du ønske at det skulle være når en minoritetsspråklig elev begynner på skolen i Norge?

Bosteds-skolen**4.Hvordan var det å bli overført til den skolen du hørte til?**

Begynte du på det klassesertrinnet du hadde alder til?

Husker du ditt første møte med den skolen?

Gjorde de i klassen noe spesielt for deg?

Tok det lang tid før du fikk venner?

5.Hvis du skulle gi noen råd, hvordan kunne skolen gjøre den overgangen lettere?**MORSMÅL****6.Hadde du timer i morsmålet ditt?**

Hvorfor ikke?

Hvor mange timer i morsmål tror du at du fikk hver uke?

1 time to timer mer enn to timer?

7.Fikk du opplæring i morsmålet?

Kan du lese og skrive på morsmålet nå?

Synes du det er viktig?

8.Fikk du fagopplæring på morsmålet ditt?

Opplærte du at morsmålslærer hjalp deg med fagene?

9.Kan du huske om du fikk morsmål hvert år, både på b-trinnet og i ungdomsskolen?

Fikk du karakter i faget da du gikk ut av ungdomsskolen?

10. Kan du fortelle meg om hva synes du om ordningen med morsmålsundervisning?**11.Har du noen tanker om hvordan skolen kan gjøre det på en annen måte?****NORSK****12.Det er et fag i skolen som heter norsk som andrespråk. Hva synes du om det?**

Hvordan var det ? Fikk du det i grupper med andre?

Ble du tatt ut i noen timer alene?

Fikk du hjelp med de ulike fagene?

Fulgte du norsk 2 planen på u-trinnet?

Hva fikk du i karakter i norsk?

Hva hjalp norsk 2 lærer deg med ?

ANDRE FAG

13.Hvordan klarte du deg ellers på skolen?

Var det noe du opplevde som vanskelig?

Prosjekt,lekseplan,leirskole

Hvilke fag likte du best?

Og minst? Hvorfor?

Hvilken karakter fikk du i matematikk?

Og i engelsk?

14.Hvordan opplevde du at lærerne hjalp deg på skolen?

På barneskolen?

På ungdomsskolen?

15. På hvilken måte opplevde du at skolen verdsatte at du er tospråklig?

På barneskolen?

På ungdomsskolen?

LEKSER

16. Hvor mye tid bruker du på lekser?

Hvem hjelper deg med lekser?

Kan du spørre en eller begge foreldrene dine om hjelp når det er noe du ikke forstår på skolen eller med leksene?

I tilfelle, hvorfor ikke ?

Har du andre du kan spørre om hjelp til lekser?

Hvor gjør du leksene dine?

TRIVSEL

17. Kan du fortelle hvordan du trivdes du på barneskolen

Godt Sånn passe ikke noe særlig

18. Og på ungdomsskolen?

Godt Sånn passe ikke noe særlig

19. Kan du si noe om grunnen til det?

FRITID

20. Fortell om hva du gjør utenom skolen

Har du noen du vil kalle nære venner?

Kan du fortelle litt om dem?

Har du nære norske (majoritetsspråklige) venner ?

Hva pleide du å gjøre sammen med venner da du var yngre ?

Har du vært eller er du med i noe organisert fritidsaktivitet ?

Hva da ?

Hvor lenge har du vært med ?

Hvorfor sluttet du ?

FAMILIEN

21-Kan du fortelle meg om familien din?

Hvor lenge har foreldrene dine bodd i Norge?

Vet du om foreldrene dine har gått på skole ?.

Hva slags utdanning har de ?

Har foreldrene dine arbeid nå ?

Hva arbeider foreldrene dine med?

Har de jobb i forhold til den utdanning de har?

22.Hva har dere hjemme som er til hjelp for deg i skolearbeidet?

Har dere en PC hjemme som du kan bruke?

Leksikon? Andre bøker? Hvor mange tror du?

Abonnerer dere på en avis? Hvilken?

23. Kan du fortelle meg litt om hva du og din familie gjør?

Hva pleier du og familien å gjøre i helger og i ferier?

Har dere kontakt med venner og familie? Norskspråklige?

Har du noen interesser som er knyttet til foreldrene dine sitt hjemland?

Hva da?

I hvilken grad har du kontakt med andre som kommer fra samme land?

24.Hvordan ser foreldrene dine på skolegangen din?

Tror du foreldrene dine opplever skolegangen din som viktig?

Pleier foreldrene dine å gå på foreldremøter på skolen?

Vet du hvorfor de ikke pleier å gå ?

Hvorfor mener de at skolen er viktig?

Har foreldrene dine planer for hva slags utdanning du skal ta?

FRAMTIDSPLANER

25.Hva har du tenkt å utdanne deg til?

Hva har du tenkt å gjøre når du blir ferdig med videregående?

Hvilke yrkesplaner har du?

Hva gjør du om ti år?

DINE VURDERINGER

26. Resultater fra forskning viser at min.elever klarer seg dårligere på skolen enn majoritetsspråklige elever.

27. Hva tror du er grunnen til det ?

28.Hvordan bør skolen legge til rette for elever fra språklige minoriteter?

29. Hva tror du er viktig for at minoritetsspråklige elever skal prestere på lik linje med majoritetsspråklige elevene?

30.Hva tror du er grunnen til at du har klart deg så godt i skolen?
