

Ota Ogie

En kvalitativ studie av lærere og minoritetsspråklige elevers oppfatning av undervisning og veiledning i norskopplæring

Masteroppgave i voksnes læring

Trondheim, desember 2014

Veileder: Førsteamanuensis Oscar Amundsen

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Forord

Denne masteroppgaven er resultat av min avslutning av mitt studium på masterprogrammet i voksnes læring. Det har vært et eventyr som har hatt innspill fra forskjellige personer og miljøer. Det gode i eventyrland symboliseres med kjærlighet. Kjærlighet fra min familie, venner, kolleger og bekjente har bidratt til mitt arbeid med masteroppgaven. Tanken på min avdøde mor Ruth Ehanire Ogie og hennes kjærlighet for sine barn, min far Evbinma Ogies kjærlighet, min avdøde bror Osaretin Ogiehors kjærlighet, mine søstre og brødre og deres families kjærlighet styrket meg. Jeg minnes min bestemor Merry Ehanire og min søster Aghaleladia Ogie som døde i 2013. Jeg takker min familie: Evbinma Ogie, Hilary, Osato, Abies, sister Niye og uncle Osawaru Iguodala, sister Blessed og Ehi, Adesuwa og Martins Odiega, Oghoghosa, Ofure, Ame og Ekhoie Ogie, Gift, Bishop, Oritseshe og Faith Edukugho, Ewaen og Queeneth Ogie, Eseosa og Yami, Itohan, Imudia, Tosan, Jasmine, Shaka og hans familie, Edosa, Yula, Jennifer, tante Eleanor og onkel Osagie Ehanire, Shola, Eke, Eze, tante Pat Obianyor, Alero og Thomas Waterhouse , Alex, Mimi, tante Benny og onkel Andrew Ehanire, tante Becky Agheyisi og hennes familie og Toby, Tom, Femi, Enida, Natasha, Cunningham, Isaac, Aita, tante Claire og onkel Tony Ighodaro. Jeg takker min veileder førsteamanuensis Oscar Amundsen for hans bidrag til masteroppgaven. Jeg takker også mine lærere på Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap og administrasjonsansatte ved instituttet. Takk til mine tidligere lærere og kolleger på Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, nå Institutt for språk og litteratur (ISL). Takk til mine tidligere kolleger på University of Benin, Nigeria. Jeg takker førsteamanuensis (ISL) Jardar Eggesbø Abrahamsen for assistanse med korrekturlesning på masteroppgaven. Jeg takker rektoren, læreren og elevene på den lille skolen. Jeg takker min lege Dr. Michael Ulvan. Jeg takker mine venner Monica, Camila, Kenneth, Victor, Toril og Bonny Okpe, Dami og Maureen Popoola, Toyosi, Seyi, Tina og Kunle Alake og Abel Akhigbe og hans familie. Jeg takker mine referanser for jobbsøk: professor Lars Hellan, professor Dorothee Beermann, professor Thorstein Fretheim, Dagfinn Bjørgen, Ove Sem og professor Amidu Assibi. Jeg takker professor Tjerk Hagemeijer for tverrfaglig samarbeid .

Its Christmas once again and the adventure in winterland and the land of the midnight sun continues. I hope Santa Claus brings many gifts to everyone. I wish everyone a merry Christmas and a happy new year. Even when you read this and it is not Christmas time, feel the message of Christmas which is that of hope. To God be the glory. Ùrùèsé 'thank you'.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 Prosjektbakgrunn	1
1.2 Om den lille skolen	3
1.3 Problemstilling	3
1.4 Prosjektet oppbygging	4
2 TEORI	5
2.1 Deltakelsesperspektiver	6
2.1.1 Sosial konstruksjonsteori og sosialkonstruktivismeteori	8
2.2 Identitet	10
3. METODE	13
3.1 Innledning	13
3.2 Empirisk felt	13
3.3 Datainnsamlingsmetoder	14
3.3.1 Deltakende observasjon	14
3.3.2 Fokusgruppe intervju og individ intervju	16
3.3.3 Intervjuguide	19
3.4 Dataanalysemetode	20
3.4.1 Bearbeiding av rådata	22
3.4.2 Koding	23
3.4.3 Kategorisering	24
3.4.4 Konseptutvikling og teori	25
3.5 Etske hensyn	25

3.6 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning	26
4. ANALYSE OG RESULTATER	27
4.1. Innledning	27
4.2. Språklæring	27
4.3. Språkpraksis i bedrift	32
4.4. Identitet	34
4.5. Undervisningsmetode/ veiledningsmetode	37
4.6. Forventninger	41
5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	43
6. LITTERATEUR LIST	46

**APPENDIKS A: TABELLER I KAPITTEL 4- ANALYSE OG RESULTATER MED
UNDERKATEGORIER**

**APPENDIKS B: MASTEROPPGAVE INTERVJUGUIDE- MÅLGRUPPEN ELEVER
OG LÆRERE**

APPENDIKS C: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

**APPENDIKS D: TILBAKEMELDING FRA PERSONVERNOMBUDET FOR
FORSKNING, NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE AS (NSD)**

1 Innledning

1.1 Prosjektbakgrunn

Denne masteroppgaven handler om identifikasjon og kartlegging av faktorer som bidrar til minoritetsspråklige elevers utvikling, kunnskaper og ferdigheter i norsk språk i henhold til undervisning og veiledningsmetoder i norskopplæring. Masteroppgaven fokuserer på elevenes og faglærernes oppfatning av undervisning og veiledning i norskopplæring. Migrasjon til et nytt land består av ulike prosesser som innvandrere som har vandret til Norge gjennomgår. Disse fasene kan påvirke et individs evne til å benytte nye muligheter, ta vare på identiteter fra hjemlandet og å utvikle nye identiteter i Norge. Språk bygger bro mellom folk og de forskjellige sosiokulturelle arenaer og kontekster i deres hverdag. «*Språket er en viktig del av vår identitet. Gjennom språket gir vi uttrykk for vår personlighet og egenart, vår opprinnelse og vår gruppetilhørighet*» (Lindberg & Selj, 2005, s.21). Skolen er en arena hvor minoritetsspråklige elever kan tilegne seg norsk og skape ulike identiteter. Skoler som ser minoritetsspråklige elevers språk og deres kulturelle erfaringer og verdier som ressurs som bidrar til elevenes undervisning og veiledningsprosesser, lykkes i undervisning av minoritetsspråklige elever (Lindberg & Selj, 2005). Å lære norsk i klasserommet samt i ulike sektorer i samfunnet gir minoritetsspråklige elever handlekraft i samfunnet (Øzerk, 2008). Nyttiggjørelse av minoritetsspråklige elevers forkunnskap og forforståelse i den nye læringsprosessen gjøres gjennom en systematisk bearbeiding av erfaringer, som består av analyser. Hvis analyser mangler, er det bare en erfaringsutveksling (Stålsett, 2009). Læringsprosesser er et samspill mellom det lærende individ og dets omgivelse (Illeris, 2013). Hvilke typer læringsteorier som brukes av skolen, er avgjørende for hvordan elever tilegner seg kunnskap. Læringsteorier kan klassifiseres som tilegnelsesorientert eller deltakelsesorientert. Tilegnelsesorienterte perspektiver ser læring som en individbasert kognitiv tilegnelses- og bearbeidelsesprosess. Informasjonsteori, kognitiv teori basert på Piaget, sosial-kognitive, konstruktivisme og sosiokulturelle teorier har dette perspektivet (Rismark & Sølvsberg, 2005). Tilegnelsesperspektiver legger ikke vekt på kontekstbetydning i meningsskaping og læringsprosesser. Deltakelsesorienterte perspektiver skiller ikke mellom kognisjon og kontekst. Læring skjer gjennom aktivitet, deltakelse og praksisfellesskap – et situert perspektiv om læring. Læring og utvikling er endring i deltakelse i sosiale praksiser. Distribuert kognisjon, mesterlære som situert læring og sosial-konstruksjonisme tilhører dette perspektivet (Rismark & Sølvsberg, 2005). Jeg inkluderer sosialkonstruktivismen i gruppen som tilhører deltakelsesbasert perspektiv fordi læring skjer gjennom deltakelse, praksis og i

samspill med sosiale kontekster. Tøsse (2011) diskuterer sosialkonstruktivismen under sosiokulturelle perspektiver som faller under deltakelsesperspektiver. Læring skjer gjennom subjektiv oppfatning av menneske samhandling i sosiale kontekster. Berger & Luckmann (1966) har et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på meningsdannelse. De fremhever at meningsdannelse skjer gjennom internalisering og eksternalisering av objektive og subjektive hendelser i sosiale kontekster. Når en person ler, for eksempel, er det en objektiv hendelse som uttrykker mening og er en manifestasjon av en persons subjektive prosesser. Denne prosessen kan være subjektivt meningsfylt for en annen person, enten det er samsvar mellom de to personers subjektive prosesser eller ikke (s. 135). Ordet oppfatning er brukt i dette prosjektet fordi samfunnet eksisterer både som objektiv og subjektiv virkelighet.

Diskusjon med rektoren på den lille skolen hvor jeg gjorde min undersøkelse og litteratur om temaet danner grunnlag for hovedtemaer i intervjuguidene i denne oppgaven. Hovedtemaene handler om språklæring, identitet, undervisningsmetode / veiledningsmetode og oppfyllelser av forventninger. Disse 4 hovedtemaer danner grunnlag for min datainnsamling. Ut fra data som ble innsamlet, fant jeg ut at jeg trengte å inkludere språkpraksis i bedrifter som ett av de hovedtemaene i min undersøkelse. Mitt mål var å få fram elevenes og faglærerens oppfatning av disse hovedtemaene.

Masteroppgaven har de følgende hensikter:

- Identifikasjon av metode som elever bruker i læring av begreper og ordklasser.
- Identifikasjon av likheter, ulikheter og overlapp i forståelse av begreper.
- Identifikasjon av arbeidsmetode som bidrar til språklæring, identitetsskaping, tilrettelegging, veiledning og kompetanse utvikling i begrepslæring.
- Identifikasjon av temaer som bidrar til identitetsskaping.
- Identifikasjon av elevers medvirkning i identitetsskaping, undervisning og veiledningsmetoder.

Denne masteroppgaven skal bidra til å synliggjøre hvordan skoler kan bruke minoritetsspråklige elevers erfaringer og kunnskap i norskopplæring og undervisningsprosesser. Prosjektet skal også bidra til kunnskap om hvordan undervisningsmetode, veiledningsmetode, læringsstrategier, undervisningstemaer og språkpraksis kan bidra til tilegnelse av begreper og ord i utvikling av identiteter i det norske

samfunnet. Kvalitativ metode skal brukes for datainnsamling og analyse fra en sosial-konstruksjonistisk perspektiv.

1.2 Om den lille skolen

Undersøkelsen i denne masteroppgaven ble gjort på en liten skole. Skolen tilbyr undervisning i norsk og samfunnskunnskap, grunnskoleopplæring og spesialundervisning for ungdommer mellom 16 og 20 år, minoritetsspråklige voksne over 20 år og norskspråklige voksne over 20 år. Skolen tilbyr opplæring i norsk og samfunnskunnskap for minoritetsspråklige voksne over 16 år. Opplæring i norsk består av 3 spor: spor 1 er for minoritetsspråklige elever med lite utdanning fra hjemlandet, spor 2 og 3 er for minoritetsspråklige elever med videregående eller høyere utdanning fra hjemlandet. Minoritetsspråklige elever på spor 2-norsk kurs kan velge mellom å gå på norskopplæring uten språkpraksis i bedrift og norskopplæring med språkpraksis i bedrift. Norskopplæring med språkpraksis i bedrift består av 5-6 måneders opplæring. Elevene begynner med norskopplæring i klassen i 6-9 uker. De fortsetter på norsk kurset 3 dager i uken mens de går på språkpraksis i bedrift i 3-4 måneder. Språkpraksis er 2 dager hver uke. Min undersøkelse ble gjort med minoritetsspråklige voksne elever som går på spor 2-norsk kurs med språkpraksis i bedrift. Undersøkelsen består av 6 dagers observasjon spredt over to og en halv uke i mars 2014. To fokusgruppeintervjuer ble gjort med de minoritetsspråklige elevene og ett individintervju med faglærer i spor 2-norskopplæring med språkpraksis i bedriften i denne perioden. Etter bearbeiding, kodifisering og kategorisering av datamateriale, ble resultatene presentert for elevene og læreren på den lille skolen den første uken i juni 2014. Resultatene dannet grunnlag for konseptdannelse.

1.3 Problemstilling

Hvordan oppfatter lærere og minoritetsspråklige elever undervisning og veiledning i norskopplæring?

Problemstillingen skal undersøkes i henhold til de følgende kriteriene: språklæring, deltakelse, begrepsforståelse, begrepsfestede erfaringer og meningsdannelse, tidligere utdanning, identitetsskaping, oppfyllelse av forventinger, likhet og ulikhet mellom norsk og morsmål, undervisningsmetode, veiledningsmetode og elevers medvirkning.

Disse kriteriene påvirker 5 hovedtemaer som jeg har brukt som grunnlag for min datainnsamling i min intervjuguide: spørsmål om språklæring, spørsmål om språkpraksis i bedrift, spørsmål om identitet, spørsmål om undervisningsmetode/ veiledningsmetode og spørsmål om forventninger

Hensikt av datainnsamlingen er å få data om elevene og faglærernes oppfatning av disse temaene på spor 2-norskopplæring med språkpraksis i bedrift på den lille skolen.

1.4 Prosjektet oppbygging

Oppgaven er delt i 6 kapitler. Kapittel 1 består av innledning og er delt i 4 seksjoner. Jeg diskuterer i seksjon 1.1 prosjektets teoretiske bakgrunn, hensikten bak prosjektet, problemstilling og hvordan prosjektet kan bidra til kunnskap om norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Jeg diskuterer i seksjon 1.2 skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført. Jeg presenterer i seksjon 1.3 prosjektets problemstilling. Seksjon 1.4 tar for seg prosjektets oppbygging. Seksjon 2 består av teori, seksjon 2.1 består av deltakelsesperspektiv og 2.1.1 inneholder diskusjon av sosial konstruksjonsteori og sosialkonstruktivismeteori. Jeg diskuterer identitet i seksjon 2.2. Metode som jeg brukte for datainnsamling, bearbeiding og analyse er diskutert i seksjon 3. Seksjon 3.1 består av innledning, seksjon 3.2 består av diskusjon av empirisk felt hvor mine data ble innsamlet. Seksjon 3.3 består av metoder for datainnsamling, og seksjon 3.3.1 består av diskusjon om deltakende observasjon. Jeg diskuterer fokusgruppeintervju og individintervju i seksjon 3.3.2. Jeg diskuterer intervjuguide i seksjon 3.3.3. Jeg diskuterer dataanalysemetode og bakgrunns perspektiver for SDI – Stegvis-deduktiv induktiv metode i seksjon 3.4. Bearbeiding av rådata er diskutert i seksjon 3.4.1. Koding er diskutert i seksjon 3.4.2. Seksjon 3.4.3. består av kategorisering. Seksjon 3.4.4 består av konseptutvikling og teori. Etske hensyn er diskutert i 3.5. Jeg diskuterer i seksjon 3.6 kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning. Seksjon 4 diskuterer analyse og resultater. Seksjon 4.1 er innledning. Jeg diskuterer språklæring i seksjon 4.2. Språkpraksis i bedrift er diskutert i seksjon 4.3. Identitet er diskutert i seksjon 4.4. I seksjon 4.5 diskuterer jeg undervisning/ veiledningsmetode. Jeg diskuterer elevenes forventninger i seksjon 4.6. Seksjon 5 består av oppsummering og konklusjon. Seksjon 6 er litteraturliste.

2 Teori

Jeg bruker sosialkonstruksjonsperspektiv for undersøkelsen i denne masteroppgaven. En analyse basert på sosialkonstruksjonisme teori gir en bilde av hvordan mennesker konstruerer sin virkelighet og kunnskap fra deres relasjonelle kontekster og aktiviteter (Gergen & Gergen, 2004). Virkelighet og kunnskap er subjektivt, og meningsdannelse gjøres gjennom felles kontekster, felles regler, felles kulturforståelse, felles forståelse av sannheten og relasjoner (Gergen & Gergen, 2004). Personer og grupper kan forstå de samme hendelser på ulike måter. Dette betyr at meningsdannelse er et sosialt konstruert fenomen. Hvordan kategorier er konstruert, hvordan kategorier er relatert til hverandre, kontekster som kategorier er plassert i og hvilke kategorier informanter har, varierer mellom kulturer, innen samme kultur, regioner, yrkesgrupper, kjønn, alder, etnisk gruppe, religion, utdanning og andre sosial-kulturelle faktorer. Aase (1997) fremhever at begreper er på et høyere nivå enn kategorier. Eksempel på begrep er «kjønn», og «kjønn» har to kategorier «mann» og «kvinne». I følge ham er begrepet ideen om at det finnes noe som kalles «kjønn», og kategoriene blir de faktiske utfallene på observasjonsnivået. Tetzchner (udatert) definerer begrep som «*mental representasjon av en kategori av fenomener som objekter, hendelser, personer*». Begrepsdannelse er definert som «*utviklingen av den mentale representasjonen*». I følge Rismark og Sølvberg (2005), Piaget og Vygotsky defineres begreper som enheter av kunnskap som akkumuleres, omdefineres, og kombineres med tidligere kunnskap.

Meningsforståelse dannes gjennom forståelse av begreper som er brukt i forskjellige kontekster. Begrepsforståelse danner grunnlag for at faglærere med aktiv deltakelse fra elevene kan bidra til at elevene når sine mål. Meningskapning som gir innsikt i elevenes og faglærernes praksis, gjøres gjennom samarbeid mellom elevene og faglærere. Gjems (2007) bruk av begrepet sosial-konstruktivism er fra et sosial-konstruksjons-perspektiv. «*den sosiale virkelighet er en subjektiv enhet, men den er konstruert i samarbeid og dialog med andre i sosial praksis*» (Gjems, 2007, s. 155). Sosial-konstruktivistisk teori anerkjenner erfaringsbasert kunnskap som en viktig del av læringsprosessen som kan bidra til endringsprosess (Gjems, 2007). Gergen og Gergen skiller mellom begrepet «*konstruktivism*» og begrepet «*konstruksjonisme*». Ifølge Gergen & Gergen (2004), innebærer et konstruktivismeperspektiv at mennesker danner mening ut fra sin kognisjon, mens i et konstruksjonisme perspektiv skiller ikke mennesker mellom kognisjon og kontekst i meningsdannelse. Mening dannes gjennom relasjoner. Jeg skiller ikke mellom sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivism i denne oppgaven, fordi begge tar

utgangspunkt i at læring er subjektiv og skjer gjennom relasjoner i sosiale kontekster. Tøsse (2011) diskuterer sosialkonstruktivismen under sosiokulturelle perspektiver som faller under deltakelsesperspektiver. Jeg følger Gergen & Gergen (2004) påstand at mennesket ikke skiller mellom kognisjon og kontekst i meningsdannelse.

Begreper danner grunnlag for meningsdannelse. Begrepsforståelse og begrepsbruk bidrar til organisasjonsendring og utvikling. «Gjennom å lage begreper og etablere et språk om organisasjoner, blir organisasjoner «skapt» som noe som eksisterer...» (Amundsen & Kongsvik, 2008, s.36). Kunnskap kan ikke skilles fra den sammenheng den er utviklet i. Tolkning er en fundamental del av kunnskapsprosesser. Organisasjonens lederskap, praksis og policy har betydning for hvilken kunnskap som utvikles og hvilken kunnskap en organisasjon har tilgang til. «*organisatorisk læring*» forstås som en mekanisme der kunnskap og informasjon hentes fra omgivelsene, tolkes, og utvikles videre til å danne et grunnlag for nye handlinger» (Daft og Weick, 1984, som sitert i Aasen & Amundsen, 2011, s. 101).

Kompetanseutvikling er ett av flere virkemidler som sikrer en virksomhets kompetansebehov. Kompetansekrav «*gjenspeiler den kompetansen virksomheten bør besitte for å nå sine mål – med andre ord hvilken kompetanse som kreves*» (Statskonsult, 2001, s.14).

Kompetansebehov «*er den kompetanse som mangler ut fra definerte krav. Med andre ord utgjør kompetansebehovene gapet mellom kompetansekravene og den kompetansen man faktisk har*» (Statskonsult, 2001, s.14). Begrepsbruk og begrepsforståelse bidrar til tilegnelse av kunnskap og kompetanseutvikling. Begrepsdannelse, meningsdannelse, læring og identitetsskaping skjer gjennom deltakelse i sosiale kontekster (Berger & Luckmann, 1966). I denne oppgaven har jeg brukt deltakelsesperspektiver: sosialkonstruksjon og sosialkonstruktivismeteorier. Som jeg skrev i seksjon 1.1, skiller jeg ikke mellom sosialkonstruksjon og sosialkonstruktivisme. Nedenfor diskuterer jeg hvordan disse teoriene påvirker mine hovedtemaer.

2.1 Deltakelsesperspektiver

Deltakelsesperspektiver består av sosiokulturelle perspektiver, sosialkonstruksjon, sosialkonstruktivismen, situert læring, aktivitetsteori/virksomhetsteori, situert kognisjon og sosiallæringsteori. Forskere som har jobbet med deltakelsesperspektiver inkluderer Vygotsky: sosialkonstruktivismen (Vygotsky, 1896 – 1934, som sitert i Tøsse, 2011), Lave og Wenger: situert læring (Lave og Wenger, 2003, som sitert i Tøsse, 2011), Gergen & Gergen:

sosialkonstruksjon (Gergen & Gergen, 2004) og Berger & Luckmann: sosialkonstruksjon (Berger & Luckmann, 1966).

Vygotsky (1896 -1934) har hatt stor betydning som grunnlag for de sosiokulturelle perspektiver. Læring skjer når det er samspill mellom mennesker og omgivelse. «*Vygotsky beskrev samspillet mer som en form for vekselvirkning – en dialektisk internaliseringsprosess – drevet fram av samhandling mellom det lærende menneske og de sosiale omgivelser*» (Tøsse 2011, s. 131). Dette er i samvær med Berger & Luckmanns (1966) påstand om at læring er subjektiv og skjer i samfunnet. Læring skjer blant annet gjennom en internaliseringsprosess. Jeg diskuterer Berger & Luckmann (1966) i seksjon 2.1.1.

Menneskets psykiske struktur utvikles i samspill mellom kulturutvikling. Læring er mediert og skjer gjennom kulturelle redskaper som kan være fysiske, tekniske eller semiotiske artefakter. Redskaper kan være språk, lommekalkulator, et kart eller en telefon som utvider muligheter til å mestre tilværelse. Mennesker utvikler seg i samspill med de redskaper de behersker. Redskapene blir et middel i læringsprosessen kalt mediert læring eller formidlet læring (Stålsett, 2009). Det viktigste redskap er språk: «*språket har flere funksjoner: det kan peke ut og navngi ting og fenomener og skape mening, det kan påvirke (retorisk funksjon), og det har en semiotisk funksjon som går på den fleksibel og utviklings bare relasjonen mellom språklig uttrykk og selve fenomenene som disse uttrykkene referer til*» (Säljö , 2001, som sitert i Tøsse, 2011, s. 131). Både Berger & Luckmann (1966) og Gergen & Gergen (2004) legger stor vekt på språkets betydning i læring og meningsdannelse. De har forskjellige synspunkt om verbalisering av kunnskap i læringsprosesser. Mens Vygotsky fremhevet at skoleundervisning skal hjelpe elevene til å utvikle vitenskapelige begreper (Tøsse, 2011), vil forskere som Berger & Luckmann (1966), Gergen & Gergen (2004), Lave og Wenger, og Wenger (Lave og Wenger, 2004; Wenger, 1998, som sitert i Tøsse, 2011) fremheve både utvikling av vitenskapelige begreper, roller og identiteter gjennom deltakelse og læring i praksisfellesskap. Samspillet mellom individ og omgivelser gjenspeiles i hva Vygotsky beskriver med begrepet sonen for nærmeste utvikling, som er nivået «*mellom hva en kan greie alene, og hva en kunne ha klart med hjelp og støtte utenfra*» (Tøsse, 2011, s. 132). Han fremhever at sonen for nærmeste utvikling handler om å skape balanse mellom den kognitive utviklingen og de ressursene som er tilgjengelige i de sosiale omgivelsene (Tøsse, 2011, s. 132). Mens Vygotskys påstand om at skoleundervisning skaper vitenskapelige begreper i læringsprosesser er riktig, skapes det også utvikling av identiteter, myndiggjøring, selvutvikling og tilhørighet. Sosialkonstruksjonsteori og sosialkonstruktivistiske teorier

skaper både vitenskapelige begreper i læringsprosesser, utvikling av identiteter, myndiggjøring, selvutvikling og tilhørighet.

2.1.1 Sosial konstruksjonsteori og sosialkonstruktivismeteori

Sosialkonstruksjonisme er en teori basert på relasjonelt grunnlag. Virkelighet og kunnskap er subjektivt. Mening skapes gjennom relasjoner mellom mennesker. Relasjoner er samfunnsgrunnlag. Det er gjennom kommunikasjonsprosesser vi konstruerer vår verden. Språk er dannet fra menneskenes dialog med hverandre. Ord får mening ut fra hvilke funksjoner de har i en relasjon mellom deltagere og de sosiale konsekvenser som er vektlagt. (Gergen & Gergen, 2004). De overnevnte faktorer er viktig for prosjektets undersøkelse i henhold til spørsmål 1-5 i seksjon 1.3 ovenfor: spørsmål om språklæring, spørsmål om språkpraksis i bedrift, spørsmål om identitet, spørsmål om undervisningsmetode/veiledningsmetode og spørsmål om forventninger. Språklæring, språkpraksis i bedrift og undervisningsmetode/veiledningsmetode gjøres gjennom deltakelse i aktiviteter og skaper blant annet ordlæring, begrepslæring, meningsdannelse og identiteter som bidrar til oppfyllelse av forventninger. Ordlæring og begrepslæring bidrar til at elevene kan uttale seg i forskjellige kontekster og delta i forskjellige deler av samfunnet. Gjennom deltakelse læres felles regler, felles konvensjoner og de sosiale konsekvenser som er vedlagt ordene. Hva elevene gjør og deres vaner påvirker deres læringsstrategier. Undervisningsmetoden kan for eksempel påvirke hvorvidt læring er deltakerstyrt eller selvstyrt. Begrepet sosial konstruksjonisme brukes av forskere både i forhold til aktørens handling/praksis og språklige ytringer (Nilsen, 2000, som sitert i Dyhr-Nielsen & Sagatun, 2010). De relasjonelle egenskapene som danner grunnlag for det konstruksjonistiske synspunkt, har sin opprinnelse i språk og deltakelse i sosiale kontekster (Dyhr-Nielsen & Sagatun, 2010). Ifølge Berger & Luckmann (1966) har språk sin opprinnelse i ansikt-til-ansikt-situasjoner, det vil si gjennom deltakelse i sosiale kontekster. Språk kommuniserer meninger som ikke er direkte uttrykk for subjektivitet her og nå. Språk brukes til å kommunisere direkte og indirekte erfaringer og tanker. Språk refererer til hverdagsvirkelighet, og gjennom språk kan ulike erfaringer objektiviseres. Språk deler opplevelser inn i typer, slik at individet kan kategorisere sine opplevelser inn i generelle kategorier som beskriver opplevelser og erfaringer av individer i samfunnet. Denne funksjon av språk bidrar til begrepslæring, ordlæring og meningsdannelse. Språk fungerer som en brobygger mellom ulike soner innenfor hverdagslivet, og integrerer dem i en meningsfylt helhet. Det betyr at hverdagslivet er delt i ulike deler som integreres til

en meningsfylt helhet. Dette syn om språk reflekterer Berger & Luckmanns (1966) syn på at det er en dialektisk relasjon mellom individ og samfunn. Mennesker skaper og er skapt av samfunnet. Påvirkningen er gjensidig. Berger & Luckmann (1966) deler samfunnets subjektive deler i 2: primærsosialisering og sekundærsosialisering. Sosialisering defineres som «en omfattende og konsekvent innsettelse av et individ i samfunnets objektive verden, eller en del av den». (Berger & Luckmann, 1966, s. 136). Sekundærsosialisering er «internalisering av institusjonelle eller institusjonsbasert «sub-verdener». Det omfang og karakter bestemmes derfor av arbeidsdelingens kompleksitet og den ledsagende sosiale fordelingen av kunnskap» (Berger & Luckmann, 1966, s. 143). Primærsosialisering er ytterlige sosialisering. I følge dem er det slik at «mennesker er et menneskelig produkt, samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt. Begrepene som hører til disse tre faktumene er eksternalisering, objektivisering og internalisering» (Berger & Luckmann, 1966, s. 9). Disse fakta preger samfunnet samtidig. Individet eksternaliserer sine indre meninger i den sosiale verden samtidig som de internaliserer den som en objektiv virkelighet. Objektivitet er gjensidig deling av bevissthet, felles atferd og felles tilværelse som danner grunnlag for forskjellige samfunnsinstitusjoner. Institusjonell verden er oppfattet som objektiv virkelighet. Objektiv virkelighet eksisterer uavhengig av noens bevissthet. Objektivisering er den prosessen hvor objektivitet blir gjort synlig gjennom handlinger og hendelser. Internalisering defineres som «den umiddelbare forståelsen eller tolkningen av en objektiv hendelse som noe som uttrykker mening» (Berger & Luckmann, 1966, s. 135). Sosial orden skapes av mennesker i en kontinuerlig prosess hvor de eksternaliserer seg. «Det er umulig å være menneske i et lukket område av passiv innadvendthet. Menneske må uavbrutt eksternalisere seg gjennom aktivitet» (Berger & Luckmann, 1966, s. 68).

Min undersøkelse har som fokus å finne ut elevenes og faglærernes oppfatning av språklæring, språkpraksis, identitetsskaping, undervisning/ veiledningsmetode og oppfyllelse av forventinger. Dette er en subjektiv prosess, og gjennom observasjon, fokusgruppeintervjuer og individintervjuer kan jeg få fram ulike meninger og oppfatninger og finne mønstre i de ulike meningene og oppfatningene. Mønstrene som jeg finner, kan bekreftes gjennom diskusjon av dem med elevene og læreren. Som nevnt ovenfor er det 2 typer subjektive samfunnsvirkeligheter: primærsosialisering og sekundærsosialisering. Primærsosialisering skjer før sekundærsosialisering, og det skjer kvasi-automatisk. Sekundærsosialisering er avhengig av «den statusen den angjeldende mengden kunnskap har innenfor det symbolske universet som sådan» (Berger & Luckmann, 1966, s. 144). Det betyr

at sekundærsosialiseringens arbeidsfordeling av kunnskap er avhengig av kunnskap som individet har internalisert gjennom ytterlige sosialisering. Mennesker kan ikke lære rollespesifikt ordforråd som er grunnlag for arbeidsfordeling hvis de ikke som Gergen & Gergen (2004) fremhever, lærer gjennom deltakelse om felles regler, felles konvensjoner og hvilke funksjoner som gir mening til ord. Internalisering av kunnskap under sekundærsosialisering er ikke automatisk. Internalisering må forsterkes med spesielle pedagogiske teknikker som innebærer at læring finner sted:

Levende det vil si at den allerede internaliserte kunnskap gjøres levende. Relevant gjennom å knytte de relevansstrukturene som allerede er til stede i den individs verden. Læring gjøres slikt at det er interessant og slikt at den lærende individ kan løsrive seg fra internalisert virkeligheter som hindre læring og lærer sekundærkunnskap. (Berger & Luckmann, 1966, s.147)

I følge dem er det slik at «*graden og den presise karakter av disse pedagogiske teknikkene endres i henhold til den motivasjon individet har for å tilegne seg nye kunnskap*» (Berger & Luckmann, 1966, s 147). Disse pedagogiske teknikkene er relevante i læring av et fremmedspråk. Læring skjer gjennom å bygge på morsmålets virkeligheter som er tatt for gitt. De fremhever at i lang tid vil individet oversette alle mulige elementer fra det nye språk til opprinnelig språk, og det er bare på denne måte at det nye språket begynner å få virkelighet. Etter hvert stopper individet denne prosessen og begynner å tenke på det nye språket, men det er veldig sjelden at man oppnår den samme absolutte, selvsagte virkeligheten som det første språk man lærer i barndom (Berger & Luckmann, 1966). Min undersøkelse på den lille skolen har som målgruppe minoritetsspråklige elever som lærer norsk som andrespråk, og Berger & Luckmanns (1966) påstand om læring av fremmedspråk vil være relevant for mine spørsmål 1-5 ovenfor. Jeg bruker SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora 2010) i min dataanalyse. SDI er en etappevis prosess hvor man bruker både induktive og deduktive metoder. Man bruker induktiv metode i dataanalysen for å få fram teori, og tilbakekobling med deduktiv metode for å sjekke teoretisk analyse mot det empiriske datagrunnlag.

2.2 Identitet

Ordet identitet kommer fra latin og betyr «det samme», det vil si at identitet kjennetegner det som gjør oss til den vi er. Vi har kjennetegn som individ, kjennetegn som gjør oss til grupper, og kjennetegn som identifiserer våre kulturer og samfunnet. «*Hvordan vi oppfatter oss selv, de gruppene og kategorier vi tilhører, gjør oss til dem vi er*» (Dahl, 2013, s.197). I følge Dahl (2013) kan identitet identifiserer sider ved en person, gruppe eller kultur som ikke forandres,

for eksempel legitimasjon og personnummer. Tilhørighet kan være klassesilhørighet, yrkestilhørighet og etnisk tilhørighet. Identitet er i stadig forandring i samspill mellom andre mennesker. Identiteter skapes gjennom relasjoner med andre mennesker i sosiale fellesskap. Ifølge Dahl (2013) er aktivisering av ulike identiteter avhengig av hvem man er i sosialt fellesskap med. Identitet er etablert i samspill mellom andre mennesker. Personlige identiteter er tett knyttet til sosiale identiteter. Sosiale identiteter er individers oppfatning av hvem de er, hvem andre mennesker er, og andres menneskers forståelse av hvem et individ er. Sosiale identiteter er relasjonelle og vokser frem av en relasjon til andre mennesker. En annen type identitet er kulturelle identiteter, som består av tilhørighet i en gruppe eller en kultur. Det brukes også om hvordan mennesker mobiliserer sine kulturelle erfaringer eller relasjoner i møte med andre. Kulturelle identiteter kan drøftes med to kriterier: beskrivende kulturell identitet, som beskriver felles identiteter som alle i en kultur deler, og dynamisk kulturell identitet, som beskriver identiteter i bestemte situasjoner. Identitet i sosialkonstruksjonsteori er et «*nøkkelement i den subjektive virkeligheten, og står som all subjektiv virkelighet i et dialektisk forhold til samfunnet. Identitet formes av sosiale prosesser*» (Berger & Luckmann, 1966, s. 173). Det vil si at identitet er en objektiv plassering i en verden, og at identitet dannes gjennom en subjektiv tilegnelsesprosess. Det er sosiale strukturer som bestemmer sosiale prosesser som er involvert både i dannelse og opprettholdelse av identiteter. Abdelal, Herrera, Johnston, & McDermott (2009) beskriver kollektiv identitet – som kan sammenlignes med Dahl`s (2013) kulturelle identitet – som en type sosial identitet. Faktorer som kan bidra til å skape ulike identiteter blant minoritetspråklige elever i den nevnte lille skolen består blant annet av språklæring, temaer som er undervist i klassen, formelle og uformelle samtaler i klassen, yrke som er valgt for språkpraksis, språkpraksisplasser, økonomi, nasjonaliteter og undervisning og veiledningsmetoder. Jeg diskuterer disse faktorene i kapittel 4.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet jeg skal gjøre rede for hvordan jeg har samlet data som ligger til grunn for min analyse. Det vil si at kapitlet handler om det følgende: empirisk felt, datainnsamlingsmetoder og analysemetode. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg valgte den omtalte lille skolen, og prosessen for å få godkjenning for å gjennomføre undersøkelsen der. Jeg vil gjøre rede for hvordan deltakende observasjon, fokusgruppeintervjuer og individintervju ble brukt som datainnsamlingsmetoder. Jeg vil gjøre rede for min analytiske metode, transkribering, koding, kategorisering og hvilken analytisk metode som brukes i min dataanalyse. Kvalitativ metode brukes for datainnsamling og analyse i masteroppgaven. Kvalitative metode måler subjektiv virkelighet. Ifølge Aase & Fossåskaret (2007) er ikke tolkning av andres handlingspremisser basert på at informantenes virkeligheter er objektivt riktig. Det som trengs er sammenhengen *«hvis en informant tror at jorden er flat, så er det sant for henne og dermed en del av hennes forutsetning for forhandling»* (Aase & Fossåskaret 2007, s. 58). Jeg skal gjøre rede for hvordan SDI: stegvis-deduktiv induktive metode, som er en kvalitativ analyse metode, kan brukes til å analysere mine data.

3.2 Empirisk felt

Min undersøkelse ble gjort på en liten skole for voksnes læring som tilbyr voksenopplæring i norsk og samfunnskunnskap, grunnskoleopplæring og spesialundervisning. Jeg tok kontakt gjennom email med forskjellige enheter som tilbyr norskopplæring, kurs i arbeidsøkning og praksis for innvandrere. Mitt kriterium for seleksjon var at enhetene må tilby opplæring for voksne innvandrere. Jeg ble invitert på møte av rektor på denne lille skolen. Rektor opplyste om at en forutsetning for å gjennomføre undersøkelsen var at både fagledere, faglærer og elevene var enige om at undersøkelsen kunne gjøres i deres klasse. Dette ga meg innblikk i hvordan avgjørelsesprosessen er på den skolen. Beslutninger tas gjennom dialog. Det viste at det er medvirkning fra lærere og elever i deres undervisningsopplegg. Jeg ringte rektor noen dager senere, og han fortalte at de hadde avgjort at undersøkelsen kunne gjøres med minoritetsspråklige elever og faglærer på spor 2-norsk kurs med språkpraksis i bedrift, som jeg hadde søkt om. Han ba meg ta kontakt med ansvarlig fagleder og faglærer for å diskutere hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Jeg tok kontakt med dem og avtalte å møte faglæreren. Jeg laget intervjuguide for fokusgruppeintervju og individintervju, blant annet ut fra samtalen med rektor, og disse ble sendt til faglæreren før møtet som vedlegg på email. På

møtet diskuterte vi hvordan observasjoner, fokusgruppeintervjuer og individintervjuet skal gjennomføres – hvor mange dager, hvilke dager, tidspunkt, klasserom, pensum og hvor mange elever som skulle delta på fokusgruppeintervjuene. Læreren ga meg tilbakemelding om intervjuguiden. På møtet fortalte læreren meg om sammensetning av elevene på spor 2-norsk kurs med språkpraksis i bedrift. Klassen består av 19 – 20 elever som kommer fra 13 forskjellige land: Eritrea, Iran, Aserbajdsjan, Etiopia, Cuba, Liberia, Tyrkia, Afghanistan, Polen, Filippinene, Somalia, Singapore og Thailand. Alder på elevene er fra 22 år – 50 år. De fleste av elevene har bodd ca. 2 år i Norge. Mange av elevene har tatt norskprøve 2 muntlig eksamen, resten av klassen skal ta både skriftlig og muntlig eksamen høsten 2014. Det følgende pensum bøkene er brukt i klassen; Jobb i sikte. Deltakerbok. Arbeidslivskunnskap for innvandrere. (Dolve, Grønningen & Mo, 2010); Arbeidsbok. Ny i Norge. (Nilsen & Manne, 2013a); Lærer CD. Ny i Norge. (Nilsen & Manne, 2013b); Tekstbok. Ny i Norge. (Nilsen & Manne, 2013c).

3.3 Datainnsamlingsmetoder

Første kontakt med skolen er diskutert ovenfor. Faglærer informerte meg om at det var ønskelig at elevene begynte på språkpraksis og ble vant til språkpraksisen før deltakende observasjon og fokusgruppeintervjuene begynte. Nedenfor diskuterer jeg prosessene for deltakende observasjonen, fokusgruppeintervjuene og individintervjuet.

3.3.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon ble brukt for data innsamlingen. Jeg valgte å bruke observasjon som metode fordi jeg ønsket å studere elevene og faglæreren i deres sosiale situasjoner i hverdagen for å finne ut hvilke temaer som ble undervist, interaksjon mellom elevene og faglæreren, hvilke metoder som ble brukt i språklæring, undervisning, veiledning, hvilke typer samtaler som foregår i klassen og andre typer samspill mellom elevene og faglæreren. Jeg hadde ikke noe forhåndsskrevet skjema som jeg brukte i observasjonen. Jeg valgte å bruke lydopptak for å ta opp undervisningen og jeg brukte loggbok for å registrere forskjellige typer interaksjoner i klassen. En forsker kan ha ulike roller som må avklares i observasjonsprosessen. Rollen er avhengig av om det er åpen observasjon eller skjult observasjon, og dette gjelder 2 spørsmål: graden av åpenhet i forhold til dem som studeres, og graden av deltakeres kjennskap til hensikten med studien (Johannessen et al , 2006). Disse spørsmålene har implikasjoner for

forskerens følgende roller i feltet; skjult -fullstendig deltaker og ren observatør; åpen - observerende deltaker og tilstedeværende observatør (Johannessen et al, 2006, s.126). Fullstendig deltaker innebærer at forskeren er en del av det miljøet hvor undersøkelsen foregår og tar del i alle situasjoner uten å informere om sin forskningsstatus (Johannessen et al, 2006; Tjora, 2010). Observerende deltaker innebærer at forskeren er en del av miljøet hvor undersøkelse foregår, tar del i alle situasjoner og at de observerte er fortalt om sin forskningsstatus (Johannessen et al, 2006; Tjora, 2010). Ren observatør (Johannessen et al, 2006) innebærer at forskeren ikke deltar i det miljøet hvor undersøkelsen foregår og ikke tar del i alle situasjoner. Observasjonen er skjult. Tjora (2010) kaller denne rollen fullstendig observatør. Tilstedeværende observatør (Johannessen et al, 2006) innebærer at forskeren deltar i liten grad i det miljøet hvor undersøkelsen foregår. Forskeren deltar gjennom samtaler og intervjuer men ikke som deltaker. Deltakerne på observasjonen er informert om sin forskningsrolle. Tjora (2010) kaller denne rollen deltakende observatør. Disse forskerrollene kan være aktive eller passive. Fullstendig deltaker har en aktiv rolle mens fullstendig observatør har en passiv rolle. Observerende deltaker og deltakende observatør beveger seg mellom aktive og passive roller, og dette bidrar til en interaktiv prosess (Tjora, 2010). Interaktiv observasjon innebærer noen sosiale interaksjoner mellom observatør og observert. Jeg brukte deltakende observasjon i min undersøkelse. Både passive og aktive observasjonsmetoder ble brukt i klasserommet, det vil si at jeg observerte og skrev min observasjon i min feltdagsbok, og at jeg bidro med samtaler angående min undersøkelse. I tillegg brukte jeg både passiv og aktiv observasjonsmetoder innenfor og utenfor klasserommet. Innenfor klasserommet i pausetimene og utenfor klasserommet før begynnelsen av undervisning og i pausetimene. Samtalene var uformelle. Jeg begynte min observasjon på den omtalte lille skolen i uke 10 i 2014, og observasjonen pågikk i 2 uker og 5 dager. Observasjon fant sted 2 dager i uken på de dagene som elevene har norskkursopplæring på skolen. Elevene har norskkursopplæring 2 dager i uken, én dag for computerlæring og 2 dager på språkpraksisplass. Det var viktig for meg å gjøre min observasjon på de 2 dagene når elevene var på norskkurs i klassen, fordi det var på disse dagene at elevene brukte det de har lært på språkpraksisplassen til språklæring i klassen. Jeg introduserte meg selv for klassen den første dagen og fortalte om min undersøkelse. Jeg fikk spørsmål fra elevene om undersøkelsen, og jeg hadde anledning til å svare på disse spørsmålene. Både faglæreren og elevene var veldig åpne og inkluderende. Mine tanker om selve undersøkelsen var ikke at jeg nødvendigvis skulle oppdage noe nytt, men å få fram elevenes og faglærerens oppfatning av undervisning og veiledning på norskkurset. Mine

tanker var at jeg vil ha forståelse og svar til min problemstilling gjennom disse oppfatningene. Jeg brukte dagene som jeg ikke var på observasjon, til å gå gjennom feltnotatene og problemstillingen for å forberede meg til neste observasjonsdag. De 2 norskopplæringsdagene var delt slik: én dag for ordlæring og begrepslæring med verb- og substantiv-ordlister laget av elevene på språklæringsplass, lese-, lytte- og diskusjonsoppgaver fra pensumbøker. Én dag for diktat, lese-, lytte- og diskusjonsoppgaver fra pensumbøker. Jeg satt i klassen med min lydopptaker på og gjorde lydopptak av alle observasjonsdagene, og skrev notater i min felt bok. Lydopptaket ble brukt fordi det bidrar til masteroppgavens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Uformelle samtaler tok plass ved inngangen, utenfor klasserommet, i kantina og i klasserommet. Jeg brukte ikke lydopptak da, og observasjonen var ikke strukturert. Jeg og elevene snakket om deres hverdagsliv, og gjennom dette dannet jeg meg et bilde av elevenes språkbruk og deres oppfatning av hvem de er. Jeg hadde en diskusjon med klassen på min siste dag og fortalte at det var min siste dag. Jeg gikk gjennom hva jeg har gjort de ukene jeg var hos dem, og fortalte dem at jeg skal transkribere opptakene fra observasjonen, fokusgruppeintervjuene og individintervjuet og sende til dem for å be om deres bekreftelse eller avkreftelse av de transkriberte data. Jeg fortalte dem at jeg skal sende de transkriberte observasjonsdata til deres faglærer for diskusjon i klassen, og at faglæreren ville gi meg tilbakemelding om de transkriberte observasjonsdata. Jeg takket dem og fortalte at jeg gjerne kommer tilbake og forteller dem om resultatene av min undersøkelse. Jeg avsluttet datainnsamlingen i uke 13. Jeg reiste tilbake i uke 23 og presenterte funnene fra bearbeidingen av rådata, koding og kategorisering.

3.3.2 Fokusgruppe intervju og individ intervju

Kvalitative forskningsintervju er samtaler med struktur og formål (Kvale, 2005). Kvalitativ intervju har som hensikt «*to describe and understand the central themes the subject experience and live toward*» (Kvale, 1996, s.29) Informasjon som samles inn på intervjuer er avhengig av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene kan være; (i) beskrivende spørsmål knyttet til konkrete hendelser eller handlinger; (ii) fortolkende spørsmål om hvordan informantene oppfatter og fortolker hendelser og handlinger, det vil si hvilken betydning informantene tillegger disse; (iii) teoretiske spørsmål med sikte på å avdekke årsaker eller hensikter til handlinger og begivenheter (Johannessen et al, 2006, s.135).

Datainnsamlingsmetoder i henhold til disse 3 spørsmålene varierer. Det kan være ustrukturert intervju, semi-strukturert eller delvis strukturert intervju, strukturert intervju, gruppeintervju,

fokusgruppeintervju og dybdeintervju/ individintervju (Johannessen et al, 2006; Tjora, 2010; Bauer & Gaskell, 2000; Thagaard, 1998). Min oppgave handler om forskningsspørsmål (ii). Jeg bruker semi-strukturert eller delvis strukturert intervjuguide for fokusgruppeintervju og individintervju i datainnsamlingen. I denne seksjonen diskuterer jeg først fokusgruppeintervju og deretter individintervju.

Fokusgrupper er en form for gruppeintervjuer med informanter hvor fokus ligger på diskusjon av ett eller flere temaer. Informasjon samles fra flere informanter samtidig. Gjennom samtaler og diskusjoner får fokusgrupper frem mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomener de alle kjenner til (Tjora, 2010). Gjennom samtaler og diskusjoner de får frem sin forståelse av virkeligheten som innebærer et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn. En fordel med bruk av fokusgruppeintervju er at det gir mulighet for å observere samhandling mellom deltakere i fokusgruppeintervjuet (Johannessen et al, 2006). En homogen fokusgruppe som er plukket ut med kriterier som er felles for gruppen, men som gir mulighet for variasjon som bidrar til ulike oppfatninger i intervjuet, bidrar til innsamlede data som besvarer forskningsspørsmålet (Johannessen et al, 2006; Tjora, 2010; Krueger & Casey, 2000). Jeg gjennomførte 2 fokusgruppeintervjuer på skolen, det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i uke 11 og det andre i uke 12. Jeg bestemte meg for å gjennomføre 2 fokusgruppeintervjuer for å sammenligne oppfatninger fra de 2 gruppene. Elevene på spor 2-norskopplæring med språkpraksis i bedrift fortalte jeg i uke 10 om undersøkelsen og at deltakelse på fokusgruppeintervjuet var frivillig. Jeg leste samtykkeskjemaet om forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet for dem i klassen, og de spurte meg om begreper de ikke forstod. Intervjuguide og samtykkeskjemaer ble gitt til de elevene som hadde meldt seg til å delta på fokusgruppeintervjuene i uke 11. Totalt 9 elever meldte seg på fokusgruppeintervjuene. 3 elever meldte seg på fokusgruppe 1, og 6 elever meldte seg på fokusgruppe 2. En elev møtte ikke opp på fokusgruppe 2. Til sammen 8 elever deltok altså på fokusgruppeintervjuene. Det er forskjellige synspunkter på hvor mange deltakere som bør være i fokusgrupper. Tjora (2010) mener at det bør være 6-12 deltakere for å få fram ulike meninger og skape gruppetilhørighet og trygghet. Krueger & Casey (2000) og Bauer & Gaskell (2000) påstår at det bør være 6- 8 deltakere. Ifølge dem er fokusgrupper med mer en 10 deltakere vanskelige å kontrollere og hindrer at alle deltakerne får muligheten til å dele innsikt og observasjoner. Ifølge Krueger & Casey (2000, s.10) gir mini-fokusgrupper som består av små grupper med 4-5 deltakere, bedre muligheter for idéutveksling, men det kan bidra til at færre idéer totalt blir utvekslet, samtidig fremhever Krueger & Casey (Krueger &

Casey, 1994, sitert i Tjora, 2010) at mini-fokusgrupper med 3-4 deltaker kan få fram spesialiserte mening om temaer som er diskutert. Jeg avgjorde å gjennomføre 2 mini-fokusgruppeintervjuer. Hvor lang tid skal man bruke på et fokusgruppeintervju? Ifølge Tjora (2010) kan fokusgruppeintervjuer vare mellom 1-2 timer, ifølge Krueger & Casey (2000) kan lengden på fokusgruppeintervjuer være maksimum 2 timer. Jeg brukte 2 timer og 45 minutter på det første fokusgruppeintervjuet og 2 timer og 51 minutter på det andre fokusgruppeintervjuet. Bruk av mer en 2 timer på fokusgruppeintervjuene bidro til at jeg fikk fram ulike oppfatninger av spørsmålene i min intervjuguide. Ifølge Krueger & Casey (2000) er en utfordring med fokusgruppe intervju at det kan være vanskelig å få alle deltakere til å møte opp til intervjuet. Dette gjaldt også på mine fokusgrupper. 4 elever hadde meldt seg på den første fokusgruppen, men en person var ikke til stede på intervjudagen. Den eleven som ikke var til stede, deltok isteden på det andre fokusgruppeintervjuet. 6 elever hadde meldt seg på fokusgruppe 2, men en elev møtte ikke opp. De 3 deltakerne i fokusgruppe 1 møtte opp på intervjudagen og deltok på hele intervjuet. 2 deltakere deltok på hele intervjuet i fokusgruppe 2, mens de andre 3 gikk i løpet av intervjuet. Totalt 8 elever deltok på fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppeintervjuene begynte med oppvarmingsspørsmålene etterfulgt av nøkkelspørsmålene og til slutt avsluttningsspørsmålene. Lydopptak ble brukt på fokusgruppeintervjuet. Jeg måtte forklarer noen av spørsmålene til deltakere der. Fra intervjuene fikk jeg både individuelle utsagn, gruppeutsagn og dialoger.

Jeg vil nå beskrive individintervju. Individintervjuer har som hensikt å få fram individets oppfatning av sin verden. Dybdeintervju brukes ofte for individ intervjuer, og det tillater at informanter kan gi dybdebeskrivelser av intervjutemaene (Tjora, 2010; Bauer & Gaskell, 2000; Thagaard, 1998). Jeg brukte semi-strukturert intervjuguide i individintervjuet. Individintervjuet ble gjennomført i uke 13. Deltaker på intervjuet var faglæreren på spor 2-norsk kurset med språkpraksis i bedrift, og intervjuet varte i 1 timer og 14 minutter. Individintervjuet var det siste intervjuet som jeg gjennomførte. Vi hadde avtalt å gjennomføre intervjuet i uke 12 før fokusgruppe 2-intervjuet, men noen av deltakerne på fokusgruppe 2-intervjuet hadde ikke signert samtykkes skjemaet, som var en forutsetning for gjennomføring av individintervjuet med faglæreren. Deltakerne på fokusgruppeintervjuene måtte samtykke i at faglæreren kunne svare på spørsmål om dem på individintervjuet. Tonen på individintervjuet var vennlig, og faglæreren bidro med sine oppfatninger om spørsmålene.

Jeg har fulgte Kvaales (2005) sekstrinnsanalyser for gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet; intervjupersons beskrivelser; intervjupersons oppdagelse av nye forhold

og betydning av forholdet; intervjuerens meningstolkning og intervjupersons bekreftelser eller avkreftelse av tolkningen; intervjueren alene eller i samarbeid med andre forskere tolker og analyserer det transkriberte intervju; gjen-intervju; intervjuperson handler basert på ny innsikt. Jeg gjorde ikke gjen-intervju. Som nevnt ovenfor, presentert jeg funnene fra bearbeiding av rådata, koding og kategorisering til elevene og læreren i uke 24. Funnene ble bekreftet av dem. Ut fra diskusjon i fokusgruppeintervju om utbytte av intervjuet, kom det fram at deltakerne på intervjuet syntes at de hadde fått nye innsikter ut fra diskusjoner på intervjuene.

3.3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden er designert for å besvare mål og objektiver for forskningen. Intervjuguiden er en guide for å styre intervjuet, og man trenger ikke å følge det ord for ord. Semi-strukturert intervjuguide er basert på de følgende kildene: Samtaler med rektor på den lille skolen, Spørjeundersøking til deg som er elev (udatert), kartleggingsmateriell- språkkompetanse i grunnleggende norsk (udatert) og intervjuguide (Tallaksen, 2006). Design av forskningsguiden består av «introductory questions» som gir deltakerne muligheten til å fortelle om sin oppfatning av et tema, «transition questions» som er en lenke mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmålene, «key questions» som er hovedtemaer i undersøkelsen, og «ending» spørsmål som er avslutningsspørsmål (Bauer & Gaskell, 2000). Innledningsspørsmål / oppvarmingsspørsmål (Bauer & Gaskell, 2000; Tjora, 2010) ble ikke skrevet i intervjuguiden, men jeg stilte deltakerne innledningsspørsmålene på fokusgruppeintervjuene og individintervjuet. Basert på deltakende observasjon på trinn 2-norskopplæring med språkpraksis i bedrift på skolen, inkluderte jeg i nøkkel spørsmålene spørsmål om ord og begrepsforståelse fra temaer som ble undervist i klassen. Intervjuguiden for elevene var delt i 4 temaer: spørsmål om språklæring (29 spørsmål), spørsmål om identitet (5 spørsmål), spørsmål om undervisningsmetode / veiledningsmetode (4 spørsmål) og spørsmål om oppfyllelser av forventninger (3 spørsmål). Intervjuguiden for faglæreren var delt i 3 temaer: spørsmål om språklæring (8 spørsmål), spørsmål om identitet (4 spørsmål), spørsmål om undervisningsmetode / veiledningsmetode (9 spørsmål).

3.4 Dataanalysemetode

Jeg har i seksjon 3.3 beskrevet prosessen for å generere empiriske data på skolen. Empiriske data trenger analyse for å forstå og få fram sammenhengen mellom virkelighet og teori. Ifølge Tjora (2014) er målet for kvalitativ forskning å gjøre forskningsdata mer konkrete, målrettet, mindre, anekdotisk, teoretisk rettet og mer ambisiøse. Dette gjør man gjennom dataanalyse. Når man analyserer data, skal man jobbe fra data til teori eller fra teori til data? Hvis man jobber fra empiri til teori er det fra induksjon til deduksjon. Hvis man jobber fra teori til empiri er det fra deduksjon til induksjon. Selv om man jobber fra induksjon til deduksjon, kommer man ikke helt «teorifri» til den induktiv-deduktiv prosessen. Den semi-strukturelle intervjuguiden selv er basert på noe forkunnskap om en teori. Dette gjelder også for analyse av empiriske data. Selv om man jobber fra empiriske data til teori, har forskeren noe forkunnskap om teori som brukes i analyse. Det er dette som Amundsen (2003) kaller abduksjonsprosessen. Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg beskriver begrepet abduksjon i relasjon til kvalitativ samfunnsforskning:

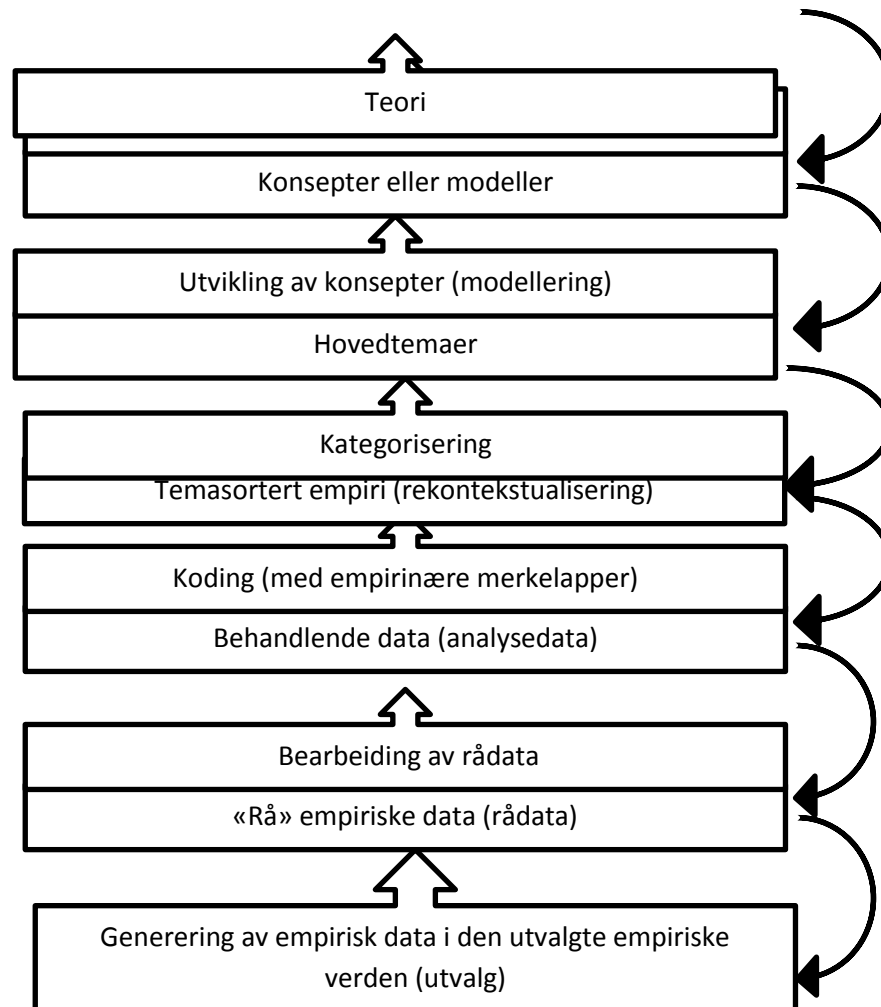
Induktion utgår från empiri och deduktion från teori. Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t ex mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen: inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandre. (Alvesson og Sköldbberg, 1994, som sitert i Amundsen, 2003, s. 127)

I følge dem har abduksjon samme assumptionsjoner som induktive data, men avviser ikke teoretiske forforestillinger, og på denne måten ligger det nærmere deduksjon. Det vil si at man kan jobbe fra empirisk data til teori uten å ha grounded teoriassumpsjoner. Det er dette synspunktet som er brukt av Tjora (2010). Jeg har beskrevet hva abduksjon er, men hva er induksjon og deduksjon? Thaagard (1998) har de samme oppfatningene av relasjonen mellom empiriske data og teori som Tjora (2010) og Amundsen (2003). Induksjons- og deduksjonsforskning handler om at forskere «*veksler mellom inspeksjon av data og utvikling av overordnede perspektiver*» (Thaagard, 1998, s. 198).

En kvalitativ analyse av empiriske data som bruker forkunnskap om teori og som veksler mellom empirisk data og teori i analyseprosessen, gir et resultat som beskriver virkeligheten og samtidig forklarer relasjonen mellom virkeligheten og teori. Jeg bruker SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode for min analyse. Tjora (2010) SDI modellen er basert på fire sosiologiske perspektiver: symbolsk interaksjonisme og interaksjonisme generelt,

etnometodologi, fenomenologi og sosialkonstruksjonisme. Jeg har diskutert sosialkonstruksjonisme, som er teoretisk bakgrunn for min undersøkelse ovenfor. Jeg diskuterer symbolsk interaksjonisme og interaksjonisme generelt, etnometodologi og fenomenologi nedenfor.

Symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969; Mead, 1934, Mead og Strauss, 1956, som sitert i Tjora 2010, s. 17) og interaksjonisme generelt (Atkinson og Housley, 2003; Goffman, 1959, 1963, 1967, sitert i Tjora 2010, s. 18): som med sosialkonstruksjonisme, legger symbolsk interaksjonisme vekt på ansikt-til-ansikt-samhandling, og fokuserer på individets subjektive tolkninger av den sosiale verden, men med vekt på at kausalforklaringene er fra aktør til struktur. Teorien forklarer samhandlinger i henhold til hvilken forståelse eller mening et individ vil formidle. Interaksjon mellom mennesker er en sentral samfunnsdannende enhet. Tjora (2010) fremhever at det er de sosiale situasjoner som vektlegges ofte på detaljnivå. Teorien vektlegger også hvordan sosiale situasjoner oppstår og danner utgangspunkt for videre interaksjon, sosialisering og utvikling av normer, kultur og samfunn (s. 18). Etnometodologi (Garfinkel, 1967, som sitert i Tjora, 2010, s. 18) har bakgrunn i mikrososiologisk teori og er en reaksjon på funksjonalismen, men i motsetning til funksjonalisme tar den utgangspunkt i at samfunnet er kaotisk og at individer prøver å kontrollere kaoset ved å skape og gjenskape egen virkelighet. Individer skaper egne virkeligheter og orden gjennom gjentatte og rutiniserte handlinger. Prosessen hvor individer produserer orden eller samfunn, er kontinuerlig så lenge de er i den samme orden eller kultur. Prosessen er tatt for gitt (Tjora, 2010). Fenomenologi (Edmund Husserls, 1962, sitert i Tjora 2010, s. 18) studerer fenomener og menneskers opptredelse fra et førstepersonsperspektiv med fokus på å studere bevisstheten. Alfred Schultz (1970) påstand om at faget bør være opptatt av hvordan samfunnsmedlemmer forstår verden rundt seg i interaksjon med andre, gjorde fenomenologi relevant innenfor sosiologi (Tjora, 2010). De fire perspektiver danner grunnlag for analysering av undersøkelse om hvordan det sosiale skapes ved handling, interaksjon og meningsdanning. Denne masteroppgaven fokuserer på sosialkonstruksjonsteori. Jeg skal bruke sosialkonstruksjonsteori for å analysere meningsinnholdet til empiriske data, det vil si at jeg jobber fra analyse av meningsinnholdet av informantenes deskriptive utsagn til teori og fram og tilbake fra empiriske data til teori. SDI jobber i etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2010, s.156):



Tjora (2010, s. 156) forklarer: «De buende nedoverpilene kan gjerne gå over flere trinn, selv om dette ikke tegnet inn, for eksempel ved at man utvikler konsepter, men finner at man trenger mer empiri om spesifikke fenomener og går helt ned til første trinn». I seksjon 3.3 har jeg beskrevet prosessen for å generere empiriske data på den lille skolen. Jeg nedenfor skal beskrive prosessen jeg bruker for å bearbeide de empiriske data, koding, kategorisering og utvikling av konsepter og kobling av konsepter til teori. Jeg har brukt HyperRESEARCH, en CAQDAS- computer-assisted qualitative dataanalyse-software for koding og kategorisering. Kategorisering og laging av hovedtemaer har jeg gjort både manuelt og med bruk av HyperRESEARCH.

3.4.1 Bearbeiding av rådata

Observasjoner, fokusgruppe intervjuer og individintervjuer ble tatt opp som lydopptak i mp3-format. Jeg brukte HyperRESEARCH for å lytte til opptakene, og transkriberte i Microsoft

Word. HyperRESEARCH har muligheten til å kode lydopptak direkte uten å transkribere som Word-dokument, men jeg foretrakk å transkribere i Word fordi det gir meg mulighet til å bruke tekstbehandlingens søkemotor etter koding for å søke etter mønstre som jeg brukte til å lage underkategorier fra kategorier. Det gir også mulighet til å søke etter kategorier for mønstre som ble brukt til å lage hovedtemaer og konsepter(deduktiv). Transkriberingen av rådata var veldig detaljert. I følge Tjora (2010) bør man være veldig detaljert i transkribering. Man kan inkludere alle språklige egenskaper som gir informasjon om informantens oppfatning. I analysen kan disse egenskaper droppes hvis de ikke har betydning der. Jeg inkluderte uttrykk for eksempel for når mine informanter leter etter ord, som «eer», når de viste enighet med en annen informant som «mm», og når de ler. Jeg valgte å bruke bokmål i transkripsjonen men brukte dialekt når jeg tenkte at det kunne ha betydning for analysen. Jeg inkluderte kroppslige bevegelser som å nyse. Inkludert i transkripsjonen var også lyden av datamaskin når den skrur på. Dessuten inkluderte jeg i transkripsjonen når faglæreren går ut av klassen og kommer tilbake, når klassen tar pauser, når klassen er ferdig med en oppgave og når de begynner på ny oppgave. Dette ble gjort for å se om det er mønstre i for eksempel i elevenes oppførsel når faglæreren ikke er i klassen og når faglæreren er i klassen, og for å se hvor lang tid som brukes på en oppgave. Når jeg ikke hørte hva informantene sa på lydopptaket brukte jeg «...». Jeg har skrevet inn i transkripsjonen beskrivelser som når elevene jobbet med oppgavene og når lærere kommenterte på elevenes oppgaver. Jeg gjorde dette når det ikke var viktig å transkribere hva den enkelte elev og hva faglæreren sa. Jeg anonymiserte direkte og indirekte informantinformasjon ved bruk av koder som «elev mann, elev kvinne, elev mann1, elev kvinne1, lærer, land1, språkpraksisplass1 og bydel1». Jeg brukte kode «o» for meg selv når jeg spurte deltakere på fokusgruppe intervjuene og individ intervjuet spørsmål. Randomisert kodifisering med nummer ble brukt for elever i observasjonsopptaket når navnet til elevene ikke ble gitt og når jeg vil skille mellom deltakerne i en diskusjon. De transkriberte data ble brukt som input til koding.

3.4.2 Koding

Jeg brukte informantens utsagn som allerede er i min empiriske data i kodifisering. Tjora (2010, s. 159) fremhever at arbeidsmåte for kodifisering *«består av å starte med første transkripsjon eller renskrevne feltnotat og opprette koder, det vil si ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller enda mindre utsnitt av datamaterialet»*. Denne prosessen gir et kodesett for de transkriberte data. Fordelen med koding er at det gir oversikt over data,

gjennom datareduksjon lager man kode og begreper og viser sammenhengen mellom koder, begreper og teori. Koding kobler sammen teori og empiri og åpner materialet opp for tolkning og videre analyser. Jeg brukte HyperRESEARCH for kodifisering. Jeg brukte de transkriberte empiriske data fra observasjon, fokusgruppeintervjuene og individintervjuet som source data i HyperRESEARCH. Kodene som ble laget, er fra informantenes egne ord. Tjora (2014) kaller denne prosessen empirinær eller sensitiv koding. Prosessen er ikke sortering, det reduserer volum men bevarer innhold, det markerer tekst for gjenfinning, det bidrar til at man finner gjemte idéer i dataene, og de bidrar til idégenerering (s. 4). Kodifisering i HyperRESEARCH kobler koder til teksten hvor kodene ble tatt fra. Man kan lage rapporter etter kodifisering og lagre i Word-dokument med informasjon om alle koder i en case, med hver kode koblet til teksten som den ble laget fra og frekvens av kodene. Man kan da bruke tekstbehandlingens søkemotor for å arbeide med de kodifiserte data.

3.4.3. Kategorisering

Kategorisering er prosessen hvor koder sorteres, og «består av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper ... som en hovedregel vil kategoriene danne utgangspunkt for hva vi vil ha som hovedtemaer i analysen. Kategorisering strukturer med andre ord undersøkelsens resultatdel» (Tjora, 2010, s.160). De koder som er relevante for analysen, danner grunnlag for laging av tema. Underkategorier og hovedtemaer som er laget, bør ikke være informantens egne ord. Det følgende er eksempler fra rapport laget fra kategorisering av kodifisert data om fokusgruppe1 «fokusgruppe intervju-elevkvinne 24 – språklæring - spørsmål 4 klasse 2 - lytte-tale- språkpraksis veldig bra fordi du bare snakker ikke skriver bare lytter». Bindestrek skiller forskjellig informasjon. Fokusgruppe intervju gir informasjon om empirisk data type. Elevkvinne 24 gir informasjon om informant. Språklæring gir informasjon om hovedtema. Spørsmål4 klasse 2 gir informasjon om hvilke spørsmål koden er svar til. Lytte og tale er underkategorier. «Språkpraksis veldig bra fordi du ikke snakker bare lytter» er en kode laget av informantens egne ord. Med hver av disse informasjoner kan jeg søke i Word-dokumentet og finne alle eksempler på f.eks. underkategorien lytte. Jeg får informasjon om alle koder som tilhører denne kategorien og hvilke informanter kodene tilhører. Jeg kan da finne mønstre som bidrar til å etablere mitt konsept og kobler det til teori. Dette er en induktiv- deduktiv prosess. Hovedtemaer i min kategorisering er fra mine hovedtemaer i intervjuguiden. Koder fra kodifiserte data blir re-kontekstualisert i underkategorier og hovedtemaer. Gjennom denne prosessen blir data utvidet

fra den de- kontekstualiserte kodingsprosessen. De-konstruksjon er en datareduksjonsprosess som identifiserer de avsnitt i dataene som er særlig relevante. Re-kontekstualisering er en datautvidelsesprosess som setter utdragene av data inn i en større sammenheng. Det reflekterer over sammenheng mellom kategorier og hva begrepet innebærer. Jeg hadde fem hovedtema i min intervjuguide: språklæring, identitet, undervisningsmetode, veiledningsmetode og forventninger. Ut fra kategorisering fant jeg ut at det var et sjettede hovedtema: språkpraksis i bedrift. Kategorisering har bidratt til at jeg fant mønstre for å lage et nytt hovedtema. Hovedtemaer som er laget er input til utvikling av konsepter.

3.4.4 Konseptutvikling og teori

Konseptutvikling er prosessen hvor faglige begreper bygget på teoretiske assumpsjoner er laget ut fra hovedtemaer. For å lage konsepter trenger man å vite hva hovedtemaene handler om, og om det kan settes inn i mer omfattende teoretiske rammer. Man kan lage konsepter ut fra en typologi som allerede eksisterer inne et fag. Jeg har laget konsepter ut fra fagbegreper som allerede eksisterer i et fag. Jeg brukte teori hovedsakelig fra Berger & Luckmann (1966) til å lage konsepter. Mitt mål er å lage konsepter, ikke teori. Det finnes en debatt innenfor samfunnsforskning om hva en teori er: *«de strengeste kravene sier at teori skal være et sett av lover (som vi sjelden vil finne i samfunnsvitenskapene), mens et annet syn sier at en teori er simpelthen en måte å forstå noe på (som gjør teori ganske overlappende med konsept)»* (Tjora, 2010, s. 164). I følge Tjora (2010) kan det være vanskelig å skille mellom hva som er teori og hva som er konsept. SDI har konsept- eller teoriutvikling som mål. Mitt mål i denne oppgave er konseptutvikling.

3.5 Etiske hensyn

Etisk protokoll for forskning på mennesker inkluderer informantsamtykke, konfidensialitet og konsekvenser. En etisk protokoll skal inkludere etiske retningslinjer for følgende: tematisering, planlegging, intervjusituasjon, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale, 2005). Søknad med prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for godkjenning av prosjektet. Prosjektet og samtykkeskjemaet ble godkjent av NSD. Samtykkeskjemaene har det følgende innhold: Bakgrunn og formål og prosjektet, problemstilling for prosjektet, informasjon om hva det innebærer å delta i studien, informasjon om at faglæreren skal svare på spørsmål om

enkeltelever, informasjon om konfidensialitet, anonymisering av direkte og indirekte personopplysning gjennom kodifisering, informasjon om spørsmålene som vil bli spurt på intervjuene, og informasjon om lagring av opptak fra deltagende observasjonene, fokusgruppeintervjuene og individintervjuet. Samtykkeskjemaet ble gitt til elevene som deltok på fokusgruppeintervjuene.

3.6 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning

Forskningskriteriene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet, etterprøvbarehet og bekreftbarhet bidrar til å kvalitetssikre forskningsprosesser og forskningsresultater. Troverdighet (credibility) handler om tillit til forskning. Er forskningen utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte? Pålitelighet (reliabilitet) handler om hvor nøytral og objektiv en forsker er i henhold til sin forskning. Beskrivelse av arbeidsmåte og åpenhet rundt forskningen bidrar til pålitelighet. Det har vært diskusjoner om relasjonen mellom generaliserbarhet og overførbarhet. Generaliserbarhet er relevant for kvantitativ forskning, mens overførbarhet er relevant for kvalitativ forskning. Generaliserbarhet innebærer generalisering av forskningsfunn fra utvalg til populasjon, og er i forskjellige grader avhengig av overførbarhet som innebærer overførbarhet av forskningsfunn innenfor én forskning til en annen forskning. Overførbarhet innebærer at kontekster rundt forskningsfunnene må beskrives grundig og inkluderes i forskningsrapporten. Kontekster fra et forskningsfunn drøftes i henhold til tema og problemstilling for den nye forskningen og i henhold til i hvilken grad kontekstene er forståelige og kan tolkes for å bidra til nye forskningsresultater. Forskere har diskutert i hvilken grad det er mulig å overføre funnene fra en forskning til en annen forskning. Etterprøvbarehet/ bekræftbarhet handler om objektivitet i forskning. Det handler om i hvilken grad et forskningsresultat gjenspeiles av en annen forskning. Disse forskningskriteriene er knyttet sammen, og forskning som tar hensyn til disse kriteriene er kvalitetssikret.

4. Analyse og resultater

4.1. Innledning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har analysert mine empiriske data og resultatene fra analysen. Mitt fokus er ikke på praksis, men på informantenes forestillinger og oppfatninger omkring praksis (Amundsen, 2003). Jeg har brukt en helhetsforståelses-tilnærming i analysen av meningsinnhold i mine empiriske data (Thagaard, 1998; Johannessen et al, 2006;Tjora, 2010; Kvale, 2005). I fremstillingen av resultatene har jeg brukt en temasentrert tilnærming hvor det er temaene som er i fokus (Thagaard, 1998; Johannessen et al, 2006;Tjora, 2010). Jeg har sammenlignet informasjon fra alle informantene om hvert tema. Jeg brukte SDI (stegvis-deduktiv induktiv metode) i analysen i et perspektiv fra sosialkonstruksjonsteori. Jeg vekslet mellom empiri og teori i min data analyse. Jeg var klar over at informantenes egne stemmer må komme tydelig fram i kodifisering, kategorisering av underkategorier og hovedtemaer i henhold til den induktive og deduktive analysen av de empiriske data. Jeg fant ikke stor forskjell i gruppedynamikk for fokusgruppe 1 og 2 og hvordan gruppedynamikken påvirket svarene fra deltakerne. I presentasjon av utsagn fra informantene har jeg brukt (---) for å representere sammenslåtte informant-svar på ett og samme spørsmål, og for sitater fra litteraturkilder. Grunnleggende språklæring må ta hensyn til læreplanen (Læreplankode NOR7- 01, 2007). Læreplanen i grunnleggende norsk for elever som er språklige minoriteter, har fire hovedområder: lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur (Læreplankode, NOR7- 01, 2007). Jeg skal diskutere min analyse og funnene i de følgende kategoriene: språklæring, språkpraksis i bedrift, identitet, undervisningsmetode/ veiledningsmetode og forventninger. Disse kategoriene danner hovedtemaer for min analyse. Hvert hovedtema diskuteres i henhold til deduktive konsepter som ble dannet fra underkategoriene i min analyse og i henhold til hensikt/resultater av de induktive utsagnene.

4.2. Språklæring

Jeg diskuterte i seksjon 2.1.1 betydningen av språk i meningsdannelse og hvordan elevenes vaner påvirker deres læringsstrategier. Læring skjer gjennom deltakelse i sosiale kontekster. Læring skjer gjennom primær sosialisering og sekundærsosialisering. Begrepene som beskriver sosialiseringprosesser, er internalisering, objektivisering og eksternalisering. Subjektiv oppfatning av virkelighet kan være egen identifisering eller andres identifisering. Egen identifisering betyr at informantene beskriver sin oppfatning av seg selv. Andres

identifisering betyr at informantene beskriver sin oppfatning av andre informanter i fokusgruppene og i det individuelle intervjuet. Å ha en oppfatning om andre personer innebærer at det er et rolleforhold mellom disse personene. (Berger & Luckmann, 1966). Rollefordeling i min analyse handler om roller mellom faglæreren og elevene, roller mellom elevene i klassen, roller mellom kolleger og yrke roller.

Meningsforståelse dannes gjennom forståelse av begreper brukt i forskjellige kontekster. Elevene syntes at begreper som ordklasser, begrep og identitet var vanskelige å forstå, men etter at noen elever hadde brukt læringshjelpemidler som internett, ordbøker og familiemedlemmer, forsto de begrepene. Dette er i tråd med påstanden om at læring er mediert og skjer gjennom kulturelle redskaper som kan være fysiske, tekniske eller semiotiske artefakter (Säljö, 2001, sitert i Tøsse, 2011). Noen elever syntes at de ikke forsto begrepene, men deres bidrag til diskusjonene viste at de likevel gjorde det. Elev mann 8 definerte ordklasse slik: «*Ordklasse slik som gruppe som ordene i et språk, ikke sant? Språk deles i norsk leksjon*». Elev kvinne 24 definerte ordklasse som «*substantiv, adjektiv*». Noen elever syntes at de kunne forstå nye ord ut fra den norsken de kan fra før, mens noen elever brukte ordbøker som hjelpemiddel for å forstå nye ord, selv om de hadde hørt om ordene før. Dette kom tydelig fram under spørsmål 4, som handlet om forståelse av begreper i kapittel 6: Å være borte fra jobben. Deltakerbok. Jobb i sikte. Arbeidslivskunnskap for innvandrere. (Dolve, Grønningen & Mo, 2010). Jeg tok 20 begreper fra kapitlet og spurte informantene i fokusgruppe 1 og 2 om hva de forsto med begrepene. Sammenfattet kan man si at elevene syntes at de forsto de fleste ordene men ikke alle. De følgende svar til spørsmålet om ordforståelse kom fra deltakere i fokusgruppe 1: elev mann 8, elevkvinne 18 og elev kvinne 24 illustrerer dette (se tabell 1 i appendiks A for analyse):

O: kan dere forstå nye ord ut fra ord som dere vet fra før på norsk?

Elevmann 8: mm, ja

Elevkvinne 18: mmm

Elevmann 8: men ikke alt for eksempel det er et ord, jeg tenkt 2 ord, de har samme mening men forskjellig uttale og skrive

Elev kvinne 24: ja. (elev mann 8, elevkvinne 18 og elev kvinne 24)

Sitatene viser elevmann 8, elevkvinne 18 og elevkvinne 24 sin egen identifisering av sin forkunnskap om ordforståelse og meningsdannelse i deres eksternalisering av den institusjonaliserte verden de deltar i. «*Institusjonalisering skjer når forskjellige aktører*

gjensidig deler vanemessige handling inn i typer» (Berger & Luckmann, 1966, s.70). Elev kvinne 24 svarte på spørsmålet om hvordan hun lærer nye ord og begreper, og sa at hun bruker læringshjelpemidler som læringsstrategier i begreps- og ordlæringsprosessen: *«jeg ser på TV også, hører på radio og sånn, bruker ordbok og noen ganger snakker med mannen min på norsk ja»*. Elev kvinne 24 beskrivelser av hennes læringsstrategi er et eksempel av vanedannelse handling. Hennes beskrivelse gjelder for andre elever i fokusgruppene. Alle elevene bruker tilsvarende hjelpemidler. Læreren syntes at elevene forsto begrepene i kapitlet (se tabell2 i appendiks A for analyse):

Dem følger også lover og regler som hører arbeidslivet til. Så det har dem allerede lært på plass 6 så det er ikke noe nytt som vi kommer med i boka. Det er egentlig en repetisjon for de alle fleste elevene. Jeg ville egentlig si ja for alle, alle elever. (Lærer)

Lærerens sitat illustrerer hvordan primærsosialisering påvirkersekundær sosialisering og hvordan prosessene bidrar til institusjonalisering. Institusjonalisering skjer gjennom primærsosialisering og sekundærsosialisering og læring om sosial kunnskap. Språket er brukt til å objektivere ulike erfaringer. Semantiske betydningssoner er lingvistisk avgrenset og er bygget opp fra språket. Semantiske betydningssoner består av tilpasset organisering av ordforråd, grammatikk, syntaks og det sosiale lageret av kunnskap (Berger & Luckmann, 1966). Forkunnskap innebærer forståelse av semantiske betydningssoner i henhold til begreper, temaer og situasjoner som er i fokus. Læren på den lille skolen syntes at elevenes forkunnskap om begrepene i pensumboka har bidratt til deres eksternalisering av deres læring om spesifikk kunnskap. Spesifikk kunnskap er spesialkunnskap om bestemte situasjoner og kunnskap man må ha for å utføre spesifikke oppgaver (Berger & Luckmann, 1966). Som sitatet fra elevkvinne 24 ovenfor viser, bruker elevene læringshjelpemidler som læringsstrategier i norskopplæringen. Et typisk trekk som går gjennom analyse er at læringsstrategier i og utenom klassen inkluderer: å lese bøker, avisa, brev, å skrive, å lage ordlister i boka og post it-lapper, å delta i samtaler og diskusjoner i klassen og å delta i samtale med kolleger, familie, venner og bekjente. Elevene lytter også til radio, TV og musikk som læringsstrategier. Læringshjelpemidler inkluderer: internett, google, telefon, CD-boka, ordbøker, pensumbøker, familie, klasse kamerater og venner.

Når det gjaldt forskjeller mellom norsk og elevenes morsmål/førstespråk, syntes noen av elevene at det er lett å fortelle om disse, mens andre elever syntes at det er vanskelig. Elevmann 30 forklarer sin mening om forskjeller mellom norsk og eget morsmål/førstespråk slik:

Men det er forskjellige morsmål her mellom persisk og norske og vi har mange, mange preposisjoner i norsk. Også vi deler mann og dame. Sier til mann han, sier til dame hun. Vi har ikke mann og dame i persisk. Begge 2 er sammen. Men en vanskelig persisk, vi har mange, mange verb, forskjellig verb. I Norge bare 4 slags verb, infinitiv, preposisjoner, perfektum, preteritum, ikke sant? Men i persisk vi har mange mange verb, den er vanskelig i persisk. (elevmann 30)

Vi kan se fra sitatet at elevmann 30 kan vurdere egen kompetanse i henhold til forskjeller mellom norsk og eget morsmål/førstespråk.

Både elevene og læreren syntes at både norskopplæring i klassen og elevenes egne innsatser utenfor klassen bidrar til økt muntlig, skriftlig, grammatiske og kommunikative ferdigheter i norsk. Dette er i samvær med Illeris (2013) påstand om at læring er et samspill mellom individer og de sosiale og materielle omgivelsene. Sammenfattet kan man si at de fleste elevene syntes at de lærte mer norsk i klassen en utenom klassen. Læreren syntes at elevenes språkferdigheter er på forskjellige nivå, men at alle har basis A2-kunnskap. Når det gjelder typeinndeling med hensyn til elevenes språkkompetanse, var lærerens typeinndeling av elevene konsistent i henhold til de følgende underkategorier: identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner, forkunnskap, ordforståelse og det å fortelle om forskjellene mellom norsk og morsmålet. Læreren hadde den følgende typeinndeling av elevene i henhold til underkategorien identifisering av ulike ordklasser: veldig sterk elev, ganske sterk eleven, litt svak elev og veldig stille elev (se tabell 3 i appendiks A for analyse). De følgende svarene fra læreren til spørsmålet om deltakerne i fokusgruppe1 kompetanse i identifisering av ulike ordklasser illustrerer dette:

O: i hvilke grad kan elevene identifisere ulike ordklasser og kan beskrive funksjonene til disse ordklassene?

Lærer: elev 1, det er en veldig sterk elev---

O:mm, elev 2?

Lærer: eer, skal vi se, elev 2 da er det litt samme, dem 2 er eer, egentlig elev 2 og elev 3 dem har det, dem har god grep på grammatikken.

O: Elev 3?

Lærer: elev 3 også. Jeg tok ham sammen med elev 2 da. (Lærer)

Elev 1 refererer til elevkvinne 24, elev 2 til elevkvinne 18 og elev 3 til elevmann 8.

Typeinndeling handler om å tillegge motiver til en annens handlinger og deler personer inn i roller og typer på grunnlag av gjentatt spesifikk adferd (Berger & Luckmann, 1966).

Elevkvinne 18s egen identifisering av sin språkkompetanse er ikke i samvær med lærerens

vurdering: *«men jeg kan skrive og snakke, men ikke så, veldig litt, litt norsk---jeg ikke tenker på grammatikk, vanskelig i hodet mitt»*. Læreren typeinndelte elevmann 29 som ganske sterk elev, men elevmann 29 har den følgende egenidentifiseringen om sin kompetanse: *«jeg skriver ikke god og jeg snakker ikke god»*. Elevkvinne 27 synes at hennes språkkompetanse er blitt bedre etter at hun begynte på kurset: *«men nå jeg forstår alle men litt og jeg spør hva jeg ønsker og hva jeg ser, forteller dem, er bedre nå»*. Dette er i samvær med lærerens typeinndeling. Læreren typeinndelte elevkvinne 27 som en litt svak elev, men at hun har kompetanse i teori. Elevmann 30s egen identifisering er ikke i samsvar med lærerens vurdering: *«nei, mine snakker godt, jeg tenker. Alle persiskere sier du snakker god norsk men jeg vet, jeg har problem med å skrive, skriftlig»*. Læreren typeinndelte elevmann 30 som ganske sterk, men at han manglet læringsprestasjon. Elevmann 8 syntes at *«du må bare prøve å snakke--- det spiller ingen rolle for eksempel hvis du snakker feil eller sånn---du kan tillit til deg selv, du kan gjøre det»*. Elevkvinne 25 uttalte seg ikke om sin oppfatning av egen kompetanse.

Når det gjaldt læringsprestasjon både i fokusgruppe 1 og 2, mente læreren at økonomisk bakgrunn kanskje kan påvirke elevenes egeninnsats i norskopplæringen. Økonomisk bakgrunn ble nevnt i henhold til deltakere som mottar stønad fra NAV. Deltakerne i fokusgruppe 1 mente at deres klassekamerater som mottar stønad fra NAV, ikke brydde seg om å lære norsk. Læreren syntes at de kanskje kan være demotivert fordi de har vært gjennom mange kurs. Også læreren syntes at lengden på oppholdet i Norge kan ha påvirket elevmann 30s læringsprestasjon. Hun syntes at han har vært lenge i Norge og har stagnert i norskopplæringen. Utdanningsbakgrunn ser ut til ikke å påvirke elevenes læringsprestasjon. Når det gjelder elevkvinne 24, sier læreren at *«hun har også masse skolebakgrunn, så hun hun bruker alt hun har»* mens elevkvinne 27 med lite utdanning også arbeider mye med språklæringen: *«Elev 6 er en veldig ung person, så skal vidt å studere, lite skolebakgrunn men hun gjør masse anstrengelse»*. Det kan tyde på at utdanningsbakgrunn og yrkesbakgrunn som elevene har fra hjemlandet, ikke har påvirkning på språktilegnelsen. Elevkvinne 27 har grunnskoleutdanning og et år videregående skole, elevkvinne 23 har grunnskolen og videregående skole, samt et års utdanning i college som billettagent. Elevkvinne 18 har jobbet som radiooperatør og på restaurant. Hun har ingen formell utdanning. Elevkvinne 25 har videregående utdanning og var hjemmевærende. Elevmann 30 har utdanning i litteratur fra videregående skole og jobbet som skuespiller. Elevmann 29 har bachelor i geografi. Elevmann 8 har yrkesfaglig bakgrunn og har jobbet som snekker. Elevkvinne 24 er utdannet

som elektroingeniør. Vi kan se fra diskusjonen ovenfor at de fleste elevene kan vurderer egen kompetanse i norsk språk ut fra deltakelse i norskopplæring. Det er også stor grad samsvar mellom lærerens og elevenes oppfatning av elevenes norskkompetanse.

4.3. Språkpraksis i bedrift

Øzek (2008) fremhever to hypoteser for norsklæring for minoritetsspråklige elever: delaktighetshypotesen og den substansielle hypotesen. Delaktighetshypotesen fokuserer på forholdet mellom norsklæring og deltakelse i norskspråklige miljøer. Norsk læres gjennom deltakelse i norskspråklige miljøer. Den substansielle hypotesen fokuserer på forholdet mellom norsklæring og faglæring. Norsk språk og fagspråk læres samtidig. Disse to hypotesene har han lansert under betegnelsen sirkulær tenkning. Sirkulær tenkning står i motsetning til lineær tenkning, som har vært dominant i Norge med tanke på minoritetsundervisning i norsk (Øzek, 2008). Lineær tilnærming fremhever at minoritetsspråklige elever lærer norsk først, før de kan delta i norskspråklige miljøer eller i læring av fagspråk. I trinn 2-norskopplæring med språkpraksis på den lille skolen er norskopplæringen basert på den lineære tilnærmingen. Elevene må først lære norsk før de går ut i språkpraksis. Læreren sier det følgende om norskopplæring: *«ja, de går ca. ett år eller ett og halvt år først, og så er det språkpraksis hvis de ønsker»*. Målet for språkpraksis i bedrift er å lære norsk. Læreren sier: *«det er en ting da men selvfølgelig hvis du ikke kan snakke norsk så har du ingenting med bedrift å gjøre hvis du, hvis målet er å lære språket da»* Læreren sier at de fleste elevene har språkpraksis i yrker de ikke har erfaring med. Elevene har språkpraksis på de følgende plassene: barnehage, hamburgerrestaurant, renhold, kafferestaurant/barnehage og byggeplass (se tabell 4 i appendiks A for analyse). Både elevene og læreren syntes at mens noen elevs utdanningsbakgrunn ble tatt hensyn til i valg av språkpraksisplass, ble de fleste elevenes utdanningsbakgrunn ikke tatt hensyn til. Noen elever syntes at utdanningsbakgrunn ikke var nødvendig i valg av språkpraksisplass, da målet med språkpraksis er å lære norsk, ikke å skaffe seg arbeid. Både elevene og læreren syntes at det er greit at elevene får en ekstrajobb gjennom praksisplassen mens de er på skolen.

Gjennom deltakelse i norskspråklige miljøer lærer elevene hverdagspråk, fagspråk, normer og verdier for den sosial verden de deltar i. Den sosiale verden kan bli *«forstått som en omfattende og gitt virkelighet som fremstår for individet på samme måte som den naturlige verdens virkelighet»* (Berger & Luckmann, 1966, s.74). Læreren beskrev årsaken til

deltakelse i språkpraksis slik: «også ja, det vi kanskje tenker språkpraksis så er det ganske praksis, språkpraksis er en del av språkopplæringa som vi tenker at vi må flytte klassen ut i, på bedrifter da». Elevene lærer om arbeidsdeling og adferdsmønstre som tilhører forskjellige roller og den institusjonelle virkelighet de deltar i. Elevmann 29 beskrev sin arbeidsdeling og roller i barnehagen slik: «jeg passer barna og jeg, jeg måler med barna, jeg spiller, jeg leker sammen barna, jeg snakker med barna, jeg leser bøker på barna». Læring om institusjonell virkelighet skjer gjennom deltakelse i andres verden. Når det gjelder begrepet praksis, definerte elevkvinne 23 det slik: «praksis er sånn du skal lære, det sånn som praksis, ja, som du skal lære, som du ikke vet om, du må lære, ja, for meg det er sånn praksis». Det var noe diskusjon om hvorvidt praksis uten lønn var praksis. Elevmann 29 definerte praksis slik: «praksis betyr du lærer noen, men gjøre lønn». Elevmann 30 var enig med elevmann 29: «jeg er enig med elevmann 29. Å lære å gjøre – ». Han definerte praksis som «lære i bøkene, lese, lær, du lære med gjøre, aktivitet». Fra diskusjonen har elevene lært om hverandres oppfatning av begrepet praksis, og akseptert deres likheter og ulikheter i meningsforståelse av begrepet med respekt og aksept. Et fellestrekk er at både elevene og læreren syntes at språkpraksis bidrar til trivsel i hverdagen og følelse av tilhørighet. Elevmann 8 forteller om trivsel på språkpraksisplassen: «jeg trives fordi jeg kan litt av språket og jeg vil praktisere språket». Språkpraksis er en type workplace learning (WPL). «WPL often involves some kind of deliberate and conscious learning activities by way of reflection on actual workplace experience » (Marsick, 1987b; Rælin, 2000, sitert i Elkjær & Wahlgren ,2006, s. 23). Kommunikasjon er en viktig del av tilhørighetsskapning. Å forstå og å bli forstått bidrar til trivsel. Viktigheten av språkforståelse kom tydelig fram i utsagnet fra elevkvinne 27: «jeg forstår ikke hva de snakker, de snakker bare trøndersk og jeg snakker bokmål så det er vanskelig jeg forstår hva de snakk». Elevmann 30 bidro med fortelling om hvordan han taklet kommunikasjonsproblemer på språkpraksisplassen: «kan vi kalle den, jeg snakker med noen, veldig sakte med meg. Jeg snakker ikke så godt norsk dialekt og veldig fort». Han fortalte sine kolleger at de må snakke sakte med ham så han kan forstå hva de sier. Om spørsmål om hvor elevene lærer seg dialekt hadde læreren det følgende å si: «språkpraksis ellers vi har ingen organisert opplæring i dialekt, noen ganger har vi et lite kurs men eem vi lærer bokmål her da».

Gjennom deltakelse i språkpraksis gjennomgår elevene primærsosialisering og sekundærsosialiseringprosesser. Språkpraksis innebærer deltakelse i andres verden, og det er gjennom deltakelse i andres verden at individets betydningskonstruksjoner er konstruert. Det

er en overtakelsesprosess, som er en ny prosess for ethvert menneske som leder en, enten gjennom omskaping eller gjenskaping til gjensidig forståelse og definisjoner av felles situasjoner. Det fører til at individer lever ikke bare i den samme verden, de tar del i hverandres tilværelse (Berger & Luckmann, 1966). Å lære norsk bidrar til forståelse i klassen, på arbeidsplassen, hjemme og i andre deler av samfunnet. Læringen på språkpraksisplassen og i klasserommet var koordinert slik at elevene hadde i oppgave å lage ordlister med verber og substantiv hver uke på språkpraksisplassen. Ordlistene ble brukt i klasseoppgaver. Dette diskuteres i seksjon 4.5 under undervisningsmetode/ veiledningsmetode.

4.4. Identitet

Identitet er en avgjørende faktor i den subjektive virkeligheten, og står i et dialektisk forhold til samfunnet. Identitet bestemmes av sosiale strukturer, og omvendt kan identiteter påvirke gitte sosiale strukturer gjennom å opprettholde dem, modifisere dem eller omforme dem (Berger & Luckmann, 1966). Elevmann 8 definerte identitet som «*alle har forskjellige identity, så identitet betyr også et kort--- du kan identitet deg selv hvem er du, med navn, etternavn*». Elevkvinne 18 var enig med ham: «*ja, identifikasjon--- viser personal informasjon, you have identity, personal information*». Også elevkvinne 24 var enig med elevmann 8 og elevkvinne 18. Disse definisjonene sammenfaller med Dahls (2013) påstand om at identiteter kan identifisere sider ved en person, en gruppe eller en kultur som ikke forandres, for eksempel legitimasjon eller personnummer. De påstår også at identitet handler om hvordan en person eller en gruppe oppfatter seg, eller som det andre identifiserer som konstant ved personen eller gruppen. Deres definisjon kan sammenlignes med Berger & Luckmanns (1966) definisjonen av egen identifisering og andres identifisering. Elevkvinne 18s egen identifisering av seg selv er basert på hva Dahl (2013) kaller personlige identiteter, etnisk tilhørighet og kulturelle identiteter: «*ja, jeg har identitet av land 1, I have own identity, my own identity, my own land 1, example myself, I have hair, I have black hair, the best identity for me--- I can snakker eer tagalog, cebuano, det er min identitet*». Hun identifiserte seg med sitt utseende, språk og landet som hun kommer fra. Abdelal et al. (2009) kaller etnisk tilhørighet og kulturelle identiteter for kollektiv identitet. Fellesspråk defineres som «*primærgruppens idiosynkratiske språk, regionens eller samfunnssklassens dialekt, eller det nasjonale felleskapet, som definerer seg selv ut fra språket*» (Berger & Luckmann, 1966, s.156). Identifisering i henhold til nasjonalitet er objektivt tilskrevne identiteter. Elevmann 8, elevkvinne 18 og elevkvinne 24 var enige om at de har dynamiske kulturelle identiteter, det

vil si at de har forskjellige identiteter hjemme og i skolen. Elevmann 30 definerte identiteten sin i henhold til andres identifisering, egenskaper, etnisk tilhørighet og immigrantstatus i Norge. Elevkvinne 27 definert sin identitet i henhold til hjelp hun får fra klassekamerater i norskopplæringen. Både elevmann 30 og elevkvinne 27 var enige om at de ikke helt forsto hva begrepet identitet betyr. Identitetstyper er dannet fra typeinndeling. Typeinndeling skapes gjennom sosialisering og deltakelse i sosial verden. Samtale er en viktig redskap i identitetsskaping og vedlikehold av virkelighet. Samtale betyr at folk snakker sammen, men oppfatning av samtaler inkluderer implisitt tolkning av samtalen og bakgrunns assumpsjoner av verden som samtale tar sted i og som tas for gitt. Samtale skjer gjennom lingvistikk objektivering. Bakgrunns assumpsjoner som er ofte uskrevet kan være vanskelige for innlærere av et fremmedspråk. Jeg observerte i klassen at elevene oppførte seg forskjellig når læreren ikke var i klassen i undervisningstimene. De hadde uformelle samtaler angående sine ferieplaner, familie og bekjente, og gjennom samtalene lærte de om hverandres verden. Læreren på den lille skolen fremhevet viktigheten av pensumbøker i læring om arbeidsliv, norsk samfunnskunnskap og formelle og uformelle regler. Hun fremhevet viktigheten av samtale i læring av disse reglene. Hun syntes at elevene får økt norsk kompetanse hvis de deltar i norskspråklige miljøer: *«det bruker jeg å snakke masse om hver gang jeg får en anledning du må til møte, være aktiv, du må eer hvis du skal bli kjent med nordmenn--- på en plass som du selv liker å være»*. Læreren sitat ovenfor legger vekt på både horisontal og vertikal integrasjon som legitimeringsredskap i norskopplæringen. Legitimeringens funksjon er *«å gjøre objektivering av «første orden» som er blitt institusjonalisert, objektivt tilgjengelige og subjektivt sannsynlig»* (Berger & Luckmann, 1966, s.103). Horisontal integrasjon er relasjon og roller mellom grupper og individer i den institusjonaliserte orden. Vertikal integrasjon er det enkelte individs livsløp i institusjonelt forhåndsdefinerte faser. Å ha ulike roller og læringsprosesser er horisontal integrasjon. Å lære gjennom deltakelse i klassen, på møte og dugnad er vertikal integrasjon. Læreren mente at språklæring i klassen, språkpraksis, trivsel, og deltakelse i norskspråklige miljøer bidrar til vellykket sosialisering. Hun syntes at å være for strengt religiøs, ha tradisjoner som adskiller menn og kvinners arenaer, fremmedfiendtlighet og fremmedfrykt bidrar til mislykket sosialisering. Elevmann 8s beskrivelse av sin første dag på språkpraksisplass er et eksempel på horisontal integrasjon (se tabell 5 i appendiks A for analyse):

vi skrevet avtalen og han sa ok, skal vi gå nå, jeg sa ja ok, og vi går ut og kjøpte arbeidsklær og verktøy og sånn og sånn, og sånn og sånn. Så vi har tid å snakke med

han, så jeg blir litt ohh, sånn, ja, Ja, det er veldig vanskelig ja, ja og det går bra. Det gikk bra. (elevmann 8)

Han beskrev de institusjonelle prosesser i henhold til å få en ny praksisplass: språkpraksisavtalen, handling av arbeidsklær og verktøy og den uformelle bli-kjent-med-hverandre-samtalen mellom ham og sjefen hans. Prosessen skapte en følelse av trivsel og tilhørighet for ham i hans yrkesidentitet. Han sammenlignet læring i sitt hjemland land 3 med læring i Norge: *«hvis du spør så mye til land 3 mann, går sånn, nei ikke spør til meg, der er nok, jo, nordmenn er ikke sånn, de bare si bare spør, spør, spør»*. Hans tidligere erfaringer fra hjemlandet sitt hindret ham ikke i å be sine kolleger om opplæring. Hans skjema av tidligere erfaringer (Amundsen, 2003) påvirket ikke hans handlinger i opplæringen. Han beskriver sin vertikale integrasjonsplan slik *«først språk, hvis du snakker så mye du kan fortsette med folket, du kan bli med venn, med mange norsk nordmenn, du kan fikk jobb og sånn»*.

Samtale i klassen og elevenes læring av hverandres kultur bidrar til en følelse av tilhørighet til det norske samfunnet. Elevmann 30 beskriver samtalen i klassen slik: *«jeg har for eksempel samtale i klasserommet, hver person kom og snakket om landet seg. For eksempel, jeg kommer å snakke om mitt land--- jeg forteller, det er en god samtale»*. Samtale om innvandreres hjemland *«bidrar til interkulturell forståelse»* (Læreplankode NOR7- 01, 2007, s.2). Elevkvinne 24 sier det følgende om klassesamtaler: *«snakker sammen, kanskje noe ganger, så snakker i grupper, sitte sammen, diskusjon»*. Både elevene og læreren syntes at å få hjelp fra elever som snakker samme språk til å forklare og tolke ord, begreper og temaer bidrar til økte norskerferdigheter. Et sitat fra elevmann 8 illustrerer dette: *«så det er lett, hvis du kan forstå hva lærere eller vennene dine sier, hvis jeg kan ikke forstå, du kan forklare meg på språket til land 3. Fordi, det er morsmålet mitt»*. Men noen elever opplyste at elevene som snakker deres morsmål, noen ganger ikke snakket sammen om klassens undervisning men om andre temaer. De syntes at disse elevene er useriøse, og typeinndelte dem i subjektivt tilegnede identiteter som useriøse elever. De fleste elevene i fokusgruppene syntes at de kan lære norsk gjennom uformell læring når de deltar i norskgrupper, har samtale med naboer, ektefeller og norsk bekjente. Elevene syntes at å lære norsk er det viktigste redskapet til vellykket sosialisering. De fleste elevene har en relevansstruktur i henhold til språklæring, de prioriterer språklæring før jobb og huskjøp. Språklæring ses på som et redskap som skal bidra til at de få jobb. Elevene i fokusgruppe1 fremhevet tillit til seg selv som en ferdighet som bidrar til vellykket sosialisering. Elevene syntes at språklæring i klassen, språkpraksis,

trivsel, læring om normer, verdier, norsk kultur og samfunn, bruk av deres forkunnskap og deltakelse i norskspråklige miljøer, bidrar til vellykket sosialisering.

4.5. Undervisningsmetode/ veiledningsmetode

Lærere er «*institusjonelle funksjonærer med den formelle oppgave å viderebringe spesifikk kunnskap*» (Berger & Luckmann, 1966, s.146). Kapittel 4 i introduksjonsloven - opplæring i norsk og samfunnskunnskap § 19 fremhever at «*den som skal undervise i norsk og samfunnskunnskap skal som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse*». Læreren på den lille skolen begynte individintervjuet med å fortelle om sine erfaringer: «*ja, meg selv, jeg har jobbet her i ca. 20 år og har vært innom de forskjellige spor, spor 1 og spor 2, spor 3, ungdomsgrupper*». Hun beskriver sin undervisningsmetode som variert (se tabell 6 i appendiks A for analyse):

Men målet er jo selvfølgelig å ha en variert undervisning, bøye, samtale, grammatikk, lytte, alt der så er. Jeg føler meg ganske, som jeg sier jeg har jobbet her i ganske mange år så selvfølgelig er jeg sikkert i min rolle som lærer men ja, mm

Som diskutert i seksjon 4.2 og 4.4 ovenfor, tar læreren hensyn til elevenes forkunnskaper i henhold til deres innvandrerbakgrunn. Hun bruker dem til å oversette ord som elevene fra samme land ikke forstår, elevene oversetter for hverandre, og elevene forteller klassekamerater om sin kultur. Lærerens beskrivelser av sine undervisningsmetoder ovenfor er i samsvar med et hovedområde i læreplanen for grunnleggende norsk: lytte, tale og skrive: «*opplæringen i grunnleggende norsk skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag*» (Læreplankode NOR7- 01, 2007, s.2). Læreren uttrykte tillit i sin rolle som lærer og sin kompetanse i å undervise grunnleggende norsk. Hun beskriver metoden hun bruker til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse slik: «*vi prøver i hvert fall at de har ei liten bok hvor de skriver minimum 5 substantiver og 5 verb på praksis og så skal vi komme på skolen og vi skal bøye verber og substantiver og lage litt setninger*». Hun gir også hjemmelektur til elevene. Læreren bruker peer-vurdering av klasseoppgaver. Elevene korrigerer hverandres oppgaver, men læreren går rundt for å sjekke at korrigeringen er riktig. Det var sammenheng mellom alle elevene at lærerens arbeidsmetodikk bidrar til deres norskerferdigheter. Elevkvinne 27 beskriver lærerens arbeidsmetode slik: «*når jeg skriver oppgave og ferdig, hun sier hva verb, substantiv eller adjektiv betyr eller ikke, hun forteller meg det er feil eller ikke, sånn*». De andre elevene har de samme oppfatningene. Berger & Luckmann (1966) hevder at læring skjer gjennom å gjøre

allerede internalisert kunnskap levende. Sitatet fra elevkvinne 27 viser at læreren bruker ansikt-til-ansikt-metode i undervisningen og i tilbakemeldingene om oppgavene. Læreren forteller: *«jeg tar lite hensyn til å komme med skriftlig tilbakemelding for jeg er ikke sikkert at de forstår det, det er bedre å sitte ansikt til ansikt og forklare og være sikkert på at elevene forstår det du sier da»*. Bruk av samtale som en vurderingsmetode er anbefalt for innvandrere med svake skrive- og leseferdigheter (Fejes & Andersson, 2009). Bruk av eksempler for allerede internalisert kunnskap gjør læring og forståelse levende. Målet for handlingsformen å lage ordlister er at gjennom lingvistisk tegndannelse skal elevene danne betydning og mening og tilegne seg sosial kunnskap. Læreren fremhevet viktigheten av selvstyrt læring. Selvstyrt læring er en viktig prosess i selvutvikling. Rogers (1961) fremhever at individer har et eget reelt selv som de kan finne gjennom selvstyrt utvikling. Prosessen å finne sitt eget selv er en bevisst selvstyrt forandring som fører til self actualization (Maslow 1970, sitert i Hoare, 2006:33). Selvet er definert som *«what the person is, what it is may change, as it interacts with its environment»* (Sarbin,1954, s.244 som sitert i Super 1963, s.17).

Læringsstrategier og læringshjelpemidler som er diskutert i seksjon 4.2 viser at elevene gjør en egeninnsats i norsklæring utenfor klasserommet. Et viktig verktøy i selvstyrt læring er hjemmeoppgave og informasjon om temaet som skal undervises neste undervisningsperiode. Jeg observerte i klassen at læreren på en mandag ga elevene temaet hun skal undervise på en onsdag. På dag 3 av min observasjon hadde læreren forsovet seg og kommet 45 minutter sent til klassen. Hun ringte meg og elevene i klassen og sa ifra om. Det var uvanlig av henne å gjøre det. Hun ga elevkvinne 22 og elevmann 8 ansvaret for diktat til klassen. Jeg observerte at elevene viste språklig selvtillit og trygghet i sine roller som vikarlærere, og samspillet mellom dem og klassen viste at denne rolle- og arbeidsdelingen ble akseptert i klassen. Læreren brukte hendelsen da hun kom til klassen som læringstema. Hun gjorde læring levende, relevant og interessant (Berger & Luckmann, 1966). Hun brukte hendelsen til å skape diskusjon om formelle og uformelle arbeidsregler i Norge.

Minoritetsspråklige elever i grunnskolen og videregående opplæring *«har etter Opplæringslovens § 2-8(grunnskolen) og § 3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk»* (Læreplankode NOR7- 01, 2007, s.2). Elevene var enige i at læreren tilpasset læringen til deres ulike nivåer. Sitatet fra elevmann 8 viser hvordan læreren tilpasser undervisningen: *«når hun snakker med oss, hun prøve å forklare den kjempe enkelt, ord på setningen, Fordi alle har forskjellige nivå---, for eksempel, hvis, hun lært 200 ord, hun lært*

300, kanskje jeg vet 1000--- jeg kan forstå mer enn dem». Dette er i tråd med læreplanen: «fleksibilitet, individuell og lokal tilpasning er følgelig sentrale elementer i organiseringen av opplæringen» (Læreplankode NOR7- 01, 2007, s.2). Sitatet fra læreren viser hvordan hun tilpasser undervisningen: «hvis jeg for eksempel skal ha større diskusjoner, da er det ikke godt, for de forstår ikke, da må du ta hensyn til de forskjellige nivåer da». Læreren beskrev tilpasning av språkpraksisplass slik: «jeg har alltid skriv tilpasset til den arbeidsgiver om den enkelte elevs nivå da». Læreplanen fremhever viktigheten av å vurdere elevers kompetanse før opplæringen starter for å ta avgjørelse hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev. Den lille skolen bruker formative metoder som utføres i vurdering av kompetanse gjennom alle deler av opplæringen.

Undervisningstema er et viktig verktøy i læring om de fire hovedområdene: lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur. På dag 1, 2 og 4 av min observasjon lærte elevene om temaet å være borte fra jobben (Dolve, Grønningen & Mo, 2010), dag 3 og 4 lærte de om jobb og jobbsøking og å organisere hverdagen, en travel hverdag (Nilsen & Manne, 2013). Gjennom diktat, individuell lesning, høytlesning for hele klassen og gruppediskusjoner lærte elevene de følgende grunnleggende ferdighetene: å uttrykke seg muntlig, å uttrykke seg skriftlig og å lese.

Dokumentasjon av formell kompetanse synliggjør den spesifikke kunnskapen som elevene har tilegnet seg. Kompetanse defineres

ofte som kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til å håndtere og løse problemer, utføre arbeidsoppgaver og produsere verdier. Voksnes kompetanse ble ut fra et slikt perspektiv knyttet til kvalifisering og synliggjøring av verdifulle kunnskaper og ferdigheter som anses som viktig for økonomisk vekst og verdiskaping. (Tønseth og Tøsse 2011, s.29)

Dokumentasjon kan gjøres ved å ta norsktester på fire forskjellige nivå: A1 Norskprøve 1, A2 Norskprøve 2, B1 Norskprøve 3 og B2 Test i norsk på høyere nivå (Bergenstesten). Læreren på skolen hadde det følgende å si om kompetansedokumentasjon: «det er fra litt forskjellige moduler da. Så vi har modul,---vi har på A2, --- noen som er på A2a, A2b, A2c så det er ganske sprik i klassen også, men sånn må det være fordi vi har språkpraksisplasser.» I fokusgruppe1 syntes elevkvinne 18 og elevkvinne 24 at det ikke var nødvendig å ta norsktester. Elevkvinne 24 vil ikke ta prøven fordi hun ikke ønsket å studere. Elevkvinne 18 var usikker på om hun vil ta prøven. Elevmann 8 syntes at norskprøven var nødvendig. Han har bestått norskprøve 1 og venter på resultatet av norskprøve 2. Han planlegger å ta

norskprøve 3 i mai 2014. Elevmann 30 og elevkvinne 27 tenkte også at det var ikke obligatorisk å ta norskprøven. Elevkvinne 27 har tatt norskprøve 1 og planlegger å ta norskprøve 2, også elevmann 30 har bestått norskprøve 1. Han planlegger å ta muntlig eksamen i norskprøve 2. Læreren fremhevet at det var obligatorisk å ta norskprøvene. Den lille skolen gir eget diplom til elevene ved slutten av kurset. I følge læreren *«får de også diplom fra skolen her så de kan få med sånn papir hvor det står hvor mange timer de har hatt og hvilket nivå de er på»*. Forskjellen i forståelsen om hvorvidt norskprøven er obligatorisk kan komme av manglende informasjon eller manglende forståelse av gitt informasjon (Thorshaug & Svendsen, 2014). Diskusjonen ovenfor tyder på at informasjonen om dokumentasjon av kompetanse trenger å tydeliggjøres. Også når svarene fra læreren om elevenes kompetanse i seksjon 4.2 er sammenlignet med svarene om dokumentasjon av norskkunnskap, ser vi at læringsprestasjonen i klassen og ferdigheter som elevene viser i klassen ikke er en måling av motivasjon, og ønsker til å dokumentere kompetanse. Elevmann 30, som læreren syntes manglet læringsprestasjon, har tatt og bestått norskprøve 1 og planlegger å ta norskprøve 2, mens elevkvinne 24, som læreren syntes var veldig flink, ikke har noe ønske om å ta norskprøvene. Elevkvinne 18 er usikker på om hun vil ta prøvene.

Læreren har 1 veiledningssamtale med hver elev per semester: *«vi bruker å ha en elevsamtale per semester, men det er ikke veiledning én til én utenom klasserom, sånn jobber ikke jeg»*. Hun fremhevet at hvis en elev har behov for hjelp eller tilrettelegging, vil hun tilby eleven veiledning. Hvis hun ikke kan hjelpe dem, sender hun dem *«videre så dem få hjelp, det er jo sosiallærere her og rådgivere»* som har litt mer kompetanse. Ifølge henne får hun mange spørsmål om videreutdanning fra elevene. Konteksten kan bestemme veiledningsmetoden. Læreren fremhevet forskjellen mellom veiledning om praksisplass og veiledning om jobb etter praksis: *«ja, det snakker vi masse om, men det er forskjell om du skal eem, om du skal veilede i forhold til hva du skal jobbe med etter praksis eller hva slags språkpraksisplass du skal»*. Veiledning av elevene på språkpraksisplass gjøres gjennom observasjon.

Læreren sier det følgende om læringshjelpemidler: *«det har jo ganske blir mindre av alle smartfoner og ordbøker, På telefoner det kan jo være CDer, --- smartboarden, du kan jo hente i arbeidskart og bilder og smartboard er et fantastisk hjelpemiddel i undervisning av fremmedspråklige»*. Bruk av digitale verktøy er én av ferdighetene som må læres i grunnleggende norskopplæring (Læreplankode NOR7-01, 2007). Elevene har datatime hver tirsdag, hvor de har lært å bruke Microsoft Word, bruke internett og skrive CV. Elevmann 8

sier om bruk av internett: «*på skolen, vi har skolesida også, du kan finne alle oppgavene på nettet, så du kan lese på internett også, når du gå hjem eller i skolen*». Ifølge ham bruker elevene de følgende digitale verktøy: «*nett.eleven.no, sevobibliotekt.wordpress.com, internetpoliglot.com, språkrådet.no og 123.norsk.com, og jobb i sikte på nettet, tv2skole.no, vi bruker den*». I tillegg bruker både elevmann 8 og elevkvinne 18 vox.no. Elevmann 8 hadde det følgende å si om nytten av å bruke digitale verktøy som læringshjelpemidler:

for eksempel, noen si at her bilder med ord, så du allerede vet hva er dette bilder på morsmålet ditt, så når du ser bare ord, du kan forstå ikke kanskje men hvis du ser den med bilder, du kan si, å ja, det betyr det. (elevmann 8)

Jeg observert på deltakende observasjon at læreren i klasseundervisning brukte bilder på mobil telefon til å forklare undervisningstemaer.

Læreren hadde de følgende å si om undervisningsplan:

typisk lille skole eller norskopplæring at selv jeg jobber ganske lenge, det er ikke bestandig like greit å vite hvor lang tid det tar da. Så jeg liker ikke å jobbe etter veldig, veldig fast plan, fordi hvis du må bruke en dobbeltime ekstra på å forklare en spesiell ting eller jobb ekstra med en ting, så syns jeg at det skal være rom for det først, såpass de har det da. (lærer)

Lærere i forskning om undervisning av minoritetsspråklige elever fremhever behovet «*for læreplaner spesielt tilpasset elevgruppen*» (Thorshaug & Svendsen, 2014, s.10). Sitatet ovenfor fra læreren på skolen viser at hun tilpasser undervisningsplanen til elevenes behov. Undervisningsplanlegging skjer i samarbeid med en annen faglærer. Læreren gir ikke undervisningsplanen til elevene. Hun uttaler seg slik om undervisningsplanen: «*nei, elever får det ikke. De får det, kanskje de får det som skisse på, at vi skal gjøre det og det kapitlet som ca. datoer*». Diskusjonen i denne seksjon viser at både læreren og elevene syntes at lærerens undervisnings- og veiledningsmetode bidrar til tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i norskopplæringen.

4.6. Forventninger

Forventninger skapes av individers interesser, holdninger og verdier. Forventingene oppnås gjennom individenes interesser, holdninger, verdier, motivasjon og prestasjon.

Kombinasjonen av motivasjon og formell kompetanse kan lede til riktig karrierevalg og trivsel i valgt karriere. Elevmann 8, elevkvinne 18 og elevkvinne 24 i fokusgruppe 1, elevmann 30 og elevkvinne 27 i fokusgruppe 2 svarte på spørsmålet om de forventinger de

hadde før de begynte på kurset, og i hvilken grad forventningene har blitt møtt gjennom deltakelse på kurset. Elevmann 8 ga de følgende årsakene til å delta på kurset og til valg av språkpraksis: «Så jeg jobbet med bygning, jeg ønsket meg å jobbe med byggefirma--- jeg trodde at jeg må snakke mer--- jeg må lære meg navnet til verktøy og maskiner eller isolasjon ting eller tak eller sånn». Elevkvinne 18 ga de følgende årsakene til deltakelse på kurset: «jeg tror fordi det er obligatorisk». Elevmann 8 sin årsak til deltakelse på kurset og valg av praksisplass har implikasjoner for hans relevansstruktur i henhold til hans forventninger: «så jeg tror that jeg må lære norsk først, etterpå jobb. Så det var min mål først. Og den andre målet min er å finne jobb og kjøpe hus» (se tabell 7 i appendiks A for analyse). Elevmann 8 sine forventninger er skapt ut fra hans kunnskaper om hverdagsliv, handlinger og verdier. Hans interesser, motivasjon og læringsprestasjon har implikasjoner for oppnåelse av forventningene. Han hevder at å få dokumentasjon på hans kompetanse gjennom å bestå norskprøver vil bidra til at han får jobb. Et individs relevansstruktur er bestemt fra det individets sosiale lager av kunnskap, pragmatiske interesser og det individets generelle plass i samfunnet. Relevansstruktur påvirker valg som er tatt av individer (Berger & Luckmann, 1966). Berger & Luckmanns (1966) relevansstruktur kan sammenlignes med det pragmatikkteoretiske standpunktet at valg av yrke vil bli bedre forberedte med informasjon om hvordan det individet tenker om sammenhengen mellom selvet og yrket, selvforståelse og karriere (Parsons, 1909). Kunnskapen er sosial fordelt. Dette innebærer at forskjellige individer har forskjellige kunnskaper. Det er det sosiale lageret av kunnskapen som bestemmer hvordan kunnskapen er fordelt. Den sosiale fordelingen av kunnskapen har som antakelse at individet ikke vet alt som hans medmennesker vet og vice versa. Elevkvinne 18 sine forventninger er å lære norsk, kommunisere med andre, ha venner, ha nettverk, å bli ferdig med norskkurset og å få jobb. Hun sa at hennes tilfredshet med lærerens undervisning har bidratt til hennes oppfyllelse av hennes forventninger. Elevkvinne 24 sine forventninger er å lære norsk og finne jobb. Hun sa at kurset har oppfylt hennes mål. Elevkvinne 27 sine forventninger er å lære norsk, øke forståelsen av norsk, bestå norskprøvene og bruke kunnskapen. Hun sa at å bestå norskprøve 2 vil bidra til hennes mål. Elevmann 30 sine forventninger er å forstå sine klassekameraters aksent og uttale og å lære riktig uttale på norsk. Det som elevene har felles, er at de ønsker å lære norsk for å delta i forskjellige deler av det norske samfunnet. De fleste elevene har lyst til å lære norsk først og finne jobb etter norskopplæringen. Deres ønsker om å få forventningene oppfylt er deres motivasjon til å nå målene sine.

5. Oppsummering og konklusjon

Språkferdigheter er en forutsetning for vellykket integrasjon i det norske samfunnet. Jeg har undersøkt i denne oppgave hvordan lærere og minoritetsspråklige elever oppfatter undervisning og veiledning i norskopplæring i klasserommet og i språkpraksis i bedrifter. Problemstillingen ble undersøkt i henhold til de følgende hovedtemaer: språklæring, språkpraksis i bedrift, identitet, undervisningsmetode/ veiledningsmetode og forventninger. Analyse av empiriske data ble gjort med SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2010) fra en sosialkonstruksjonsteori perspektiv.

Begrep, ordforståelse og meningsdannelse er viktige deler av språklæringen. Ordklasser ble definert i henhold til ordkategorier. Det var variasjon i elevenes nivå av begreps- og ordforståelse. Stort sett kunne de fleste elevene bruke sin forkunnskap til å forstå nye ord og til å danne mening av ord og kontekster. De fleste elevene kunne fortelle om forskjeller mellom norsk og deres morsmål. De fleste elevene kunne også vurdere egen kompetanse i norsk. Både elevene i fokusgruppe1 og læreren syntes at elevene som mottar stønad fra NAV, hadde lavere prestasjon enn de andre elevene. Læreren syntes at lav læringsprestasjon fra elevene som mottar stønad fra NAV, kan komme av at de er demotivert av deltakelse i flere kurs uten å ha fått utbytte av den deltakelsen. I tillegg ser utdannings- og yrkesbakgrunn ut til å ha liten påvirkning på læringsprestasjon. De fleste elevene syntes at de lærte mer norsk i klassen enn utenom klassen. Det var en nær sammenheng mellom lærerens oppfatning av elevenes ferdigheter i norsk og elevenes egen identifisering av sine ferdigheter i norsk.

Denne skolen bruker en lineær tilnærming i norskopplæringen (Øzek, 2008). Språklæring i klasserommet kommer før språkpraksis på språkpraksisplass. Ordet praksis ble definert i henhold til arbeid med betalt lønn eller arbeid med ubetalt lønn. Både læreren og elevene syntes at noen elevers yrke- og utdanningsbakgrunn ble tatt hensyn til i valg av språkpraksisplass, mens de fleste elevenes yrkes- og utdanningsbakgrunn ikke ble tatt hensyn til. Elevene fremhevet viktigheten av kommunikasjon i tilhørighetskapning. Elevene syntes at å forstå og å bli forstått bidrar til trivsel. Tilhørighet og trivsel bidrar til vellykket integrasjon. Elevene hadde stort sett ansvaret for egen læring på språkpraksisplassen med tanke på læring av begreper, ordforråd og meningsdannelse, en metode som skaper selvutvikling og myndiggjøring.

Identitet ble definert av elevene i henhold til elevenes egen identifisering, andres identifisering, konstante egenskaper, personlige identiteter, etnisk tilhørighet, kulturelle

identiteter, dynamiske kulturelle identiteter, kollektive kulturelle identiteter, yrkesidentitet, objektivt tilskrevne identiteter og subjektivt tilskrevne identiteter (Berger & Luckmann, 1966; Abdelal et al., 2009; Dahl, 2013). Integrasjon skjer både på horisontalt og vertikalt nivå (Berger & Luckmann, 1966). De fleste elevenes oppfatning av horisontal og vertikal integrasjon på språkpraksisplassen i henhold til institusjonaliserte roller og verdier var at kommunikasjon med barna de har ansvaret for og kolleger bidro til følelse av tilhørighet og trivsel. Både læreren og elevene syntes at språklæring og samtale i klassen, bruk av pensumbøker, temaer som er undervist i klassen, språkpraksis, trivsel, læring om normer, verdier, norsk kultur og samfunn, bruk av elevenes forkunnskaper og deltakelse i norskspråklige miljøer bidrar til vellykket sosialisering. Læreren syntes også at å være for strengt religiøs, tradisjoner som separerer menn og kvinners arenaer, fremmedfiendtlighet og fremmedfrykt bidrar til mislykket sosialisering.

Diskusjonen om undervisning og veiledningsmetoder viser at både læreren og elevene syntes at lærerens undervisnings- og veiledningsmetode bidrar til tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i norskopplæringen. Læreren fremhevet sin faglige kompetanse og tillit i hennes faglige og undervisningskompetanse som en forutsetning for hennes vellykkete undervisning og veiledningsmetode. Hun syntes at varierte undervisningsmetoder som tar hensyn til elevenes forkunnskaper og ferdigheter med hensyn til å tilpasse undervisning til elevene var viktig. Hun har veiledningstimer 1 gang i semesteret med hver elev. Hun hevder at hennes veiledningsmetode er avhengig av om temaet handlet om språkpraksis eller valg av yrke. Hun syntes at hun tilbyr veiledning utenom den obligatoriske veiledning til elevene ved behov. Temaet som elevene spør mest om, er videre utdanning. Hun henviser elevene til sosialarbeidere, klassestyre, andre lærere og rådgivere ved behov. Læreren fremhevet viktighet av tilpasset undervisningsplan. Hun gir ikke elevene undervisningsplanen, men hun gir dem en skisse med temaer og datoer som temaene skal undervises. Elevene syntes at hennes undervisning og veiledningsmetode bidrar til at de får økt kompetanse i norsk. Det tyder på, ut fra funnene, at det trengs bedre informasjon om organiseringen av norskopplæringskurs og norskprøver. Elevene på den lille skolen kan velge mellom ordinær norskpraksis og språkpraksis i bedrift, men noen elever mente at å delta på spor 2-norskpraksis med opplæring i bedrift var obligatorisk. Det er også obligatorisk å ta norskprøver i følge læreren, men noen elever mente at det ikke er obligatorisk. Elevene fremhevet viktigheten av å lære språk først før de får jobb og kjøper hus i deres relevansstruktur. Tilfredshet med lærerens undervisning og veiledning, å bestå norskprøver, å

ha venner, nettverk, kommunikasjon og forståelse var fremhevet som en del av elevenes relevansstrukturer (Berger & Luckmann, 1966). Til felles har elevene at de ønsker å lære norsk for å delta i forskjellige deler av det norske samfunnet. Deres interesser, holdninger, verdier, motivasjon og læringsprestasjon bidrar til at deres forventninger blir oppfylt.

Funnene i denne masteroppgaven er relevante fordi undervisningsmetodene og veiledningsmetodene som lærere bruker i norskopplæringen, har stor betydning for elevenes tilegnelse av språklige ferdigheter og integrasjon i det norske samfunnet. Det er relevant å få fram både lærernes og elevenes egne stemmer i norskopplæringsprosessen for å få et bedre tilpasset grunnleggende norskopplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Det kan være nyttig å forske videre på elevenes og lærernes medvirkning i utviklingen av læringstilbudet for minoritetsspråklige.

6. Litterateur list

Abdelal, R., Herrera, Y.M, Johnston, A.I. & McDermott, R. (2009). *Measuring identity. A guide for sosial scientists*. New York: Cambridge University Press.

Aase, T.H. (1997). Tolkning av kategorier. Observasjon, begrep og kategori. I E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad & T.H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*.(s. 143-166). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aase, T.H & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: universitetsforlaget.

Aasen, J. (2004). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Aasen, T.M. & Amundsen, O. (2011): *Innovasjon som kollektiv prestasjon*, Gyldendal Akademisk.

Amundsen, O. (2003). *Fortellinger om forandring. En narrativ studie av planlagt organisasjonsendring i et norsk finanskonsern*. (Doktoravhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008): *Endringskynisme*, Gyldendal Akademisk.

Bauer, M.W & Gaskell. (2000). *Qualitative research with text, image and sound*. London. Thousand Oaks. Delhi: Sage publications.

Berger P.L, & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. 4.opplag 2006. Bergen: fagbokforlaget.

Dahl, Ø. (2013). *Møte mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. 2 utgave. 1.opplag 2013. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dolve, I, Grønningen, J & Mo, j. (2010). *Jobb i sikte: Deltakerbok. Arbeidslivskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Cappelen Damm.

Dyhr-Nielsen, R & Sagatun,S. (2010). *Bruk av begreper om praksis i NAV/ sosialtjenesten. Likhhet og ulikhhet i forståelser*. Rapport fra HUSK – Agder / delprosjekt 2, våren 2010. Skriftserien nr.151e. Kristiansand: Universitetet i Agder. Hentet 14.10. 2013 fra <http://brage.bibsys.no/hia/retrieve/1586/151e.pdf> .

- Elkjær, B. & Wahlgren, B. (2006). "Organizational Learning and Workplace Learning – Similarities and Differences". I Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjær, B. & Høyrup, S. (Red.): *Learning, Working & Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning* (s.15-32). New York: Palgrave Macmillian.
- Fejes, A & Andersson, P. (2009) Recognising prior learning: Understanding the relation among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 2(1) 37-55
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark, P. Mathisen & C. Bjørndalen (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s.153- 169). Lund Sverige: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gergen, K.J & Gergen, M. (2004). *Sosial construction: entering the dialogue*. (1st Edition). Chagrins Fall Ohio: Taos Institute Publications.
- Hoare, C. (2006). *Handbook of adult development and learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & Identitet*. 1.utg.2013. Frederiksberg C: samfundslitteratur.
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3.utgave 2006. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- kartleggingsmateriell- språkkompetanse i grunnleggende norsk. (udatert). Hentet 17.01.2014 http://www.udir.no/upload/kartleggingsprover/UDIR_kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf
- Klev, R & Levin, M. (2009): *Forandring som praksis*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Fokus Groups*. (3rd. Edition). Thousand Oaks. London. New Delhi: Sage Publication, Inc.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. (7.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lindberg, I & Selj, E. (2005). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, E. Ryen & Lindberg (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråks læring og andrespråkundervisning.* (s.19-72). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Martisen, H. & Tellevik, J.M. (2007). Begreper og begrepsforståelse. I H. Martisen & Von Tetzchner, S. (Red.), *Barn og ungdommer med asperger-syndrom.Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning.*(s.15-36). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nilsen, G. K & Manne, G. (2013a). *Arbeidsbok. Ny i Norge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, G. K & Manne, G. (2013b). *Lærer CD. Ny i Norge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, G. K & Manne, G. (2013c). *Tekstbok. Ny i Norge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton Mifflin.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. (2005). Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis. I A.L. Strømnes, A Kirkhusmo, S. Lorentzen (Red.) *Fagdidaktiker og historiker* (s.76-93). Trondheim: Tapir.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* London: Constable
- Spørjeundersøking til deg som er elev. (udatert). Hentet 17.01.2014.
<http://www.udir.no/PageFiles/2/Intervjuguide%20elever.pdf>
- Statskonsult. 2001. *Strategisk kompetanseutvikling.* Gjøvik Trykkeri As. Hentet 01.11.2013 fra http://www.difi.no/statskonsult/publik/bokhefteveil/strategisk_kompetanse.pdf
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Super, D. E. (1963). *Career development: self-concept theory : essays in vocational development.* New York: College Entrance Examination Board.
- Tallaksen, C.B. (2006). *Begrepsinnlæring i fagundervisningen - for minoritetsspråklige elever.* Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3 utgave. Bergen: fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tetzchner, S.V. (udatert). *Kognitiv utvikling, Hukommelse, begreper, læring og opplæring*. University of Oslo, Norway.
- Tjora, A. (2014, mars). *Kvalitativ analyse og koding ved bruk av HyperRESEARCH*. Presentert på seminar 27.03.2014. Trondheim: NTNU Dragvoll.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis*. (1. utgave, 2. opplag 2011). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thorshaug, K & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Mangfold og inkludering.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Tønseth, C. & Tøsse, S. (2011). Voksnes læring og kompetanse i L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth, og S. Tøsse (Red.). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læreplankode NOR7-01. (2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.01.2014. <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Øzerk, K. (2008). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. i T. Sand. (Red.). *Flerkulturell virkeligheter i skole og samfunn* (s.155 - 174) Cappelan Akademisk Forlag.

Appendiks A: Tabeller i kapittel 4- analyse og resultater med underkategorier

4.2. Språklæring: Tabell 1

Fokusgruppe	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/ resultat
O: kan dere forstå nye ord ut fra ord som dere vet fra før på norsk? Elevmann 8: mm, ja Elevkvinne 18: mmm Elevmann 8: men ikke alt for eksempel det er et ord, jeg tenkt 2 ord, de har samme mening men forskjellig uttale og skrivet Elev kvinne 24: ja	Kan forstå men ikke alt	Institusjonalisering	Språklæring	forkunnskap ordforståelse	meningsdannelse	egen identifisering	eksternalisering
Elev kvinne 24: jeg ser på TV også, hører på radio og sånn, bruker ord bok og noe ganger snakker med mannen min på norsk ja	TV, radio, ord bok og snakker med mannen min	Vanedannelse	Språklæring	Læringsstrategier	Fellesvaner/ læringshjelpemiddel	egen identifisering	eksternalisering

4.2. Språklæring: Tabell 2

Individ intervju	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/ resultat
Lærer: Dem følger også lover og regler som hører arbeidslivet til. Så det har dem allerede lært på plass 6 så det er ikke noe nytt som vi kommer med i boka. Det er egentlig en repetisjon for de alle elevene. Jeg ville egentlig si ja for alle, alle elever	egentlig si ja for alle, alle elever	Semantiske Betydningssoner	Språklæring	undervisnings tema	begrepsforståelse/ å være borte fra jobb	handlingsformer/ yrke og lingvistiske objektivering	Betydningsdanneelse/ meningsdanneelse/ læring om spesifikk kunnskap

4.2. Språklæring: Tabell 3

Individ intervju: Lærer	induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/ resultat
(elevkvinne 24) det er en veldig sterk elev	veldig sterk elev	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elev kvinne 18 og elevmann 8) elev 2 da er det litt samme, dem 2 er egg, egentlig elev 2 og elev 3 dem har det	veldig sterk elev	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elevmann 29) ja det er også, for så vidt, ganske sterk eleven	ganske sterk eleven	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elevkvinne 23) hun er kanskje litt kanskje litt svak	litt svak elev	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elevkvinne 27) Det blir litt som elev 5	litt svak elev	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elevmann 30) elev 7 er egentlig ganske sterk	ganske sterk elev	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling
(elevkvinne 25) Elev 8 er egg enn, veldig stille eleven	veldig stille eleven	Institusjonalisering	Språklæring	identifisering av ulike ordklasser/ funksjoner	andres identifisering/ språk kompetanse	roller: lærer/ elev	Typeinndeling

4.3. Språkpraksis i bedrift: Tabell 4 elevenesspråk praksis plasser

Individ intervju: lærer	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/resultat
(elevkvinnel8) Barnehage	Barnehage	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elevkvinnel27) Barnehage	Barnehage	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elevkvinnel24) elev 1 er i en barnehage	Barnehage	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elevkvinnel23) plass 3	Hamburger restaurant	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elevkvinnel25) Renhold	Renhold	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elev mann 29) Barnehage	Barnehage	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elev mann 30) plass 2 både kaffe og barnehage	Kaffe restaurant/ barnehage	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet
(elev mann 8) Byggeplass	Byggeplass	Sosial verden	Språkpraksis i bedrift	kollektiv identitet/ yrkes identitet	arbeidsdeling	rolle læring/ yrke og lingvistiske objektivering	læring om institusjonell virkelighet

4.4. Identitet: Tabell 5

Fokusgruppe 1	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/resultat
(elevmann 8) vi skrevet avtalen og han sa ok, skal vi gå nå, jeg sa ja ok, og vi går ut og kjøpte arbeidsklær og verktøy og sånn og sånn, og sånn og sånn. Så vi har tid å snakke med han, så jeg blir litt ohh, sånn, ja, Ja, det er veldig vanskelig ja, ja og det går bra. Det gikk bra.	skrevet avtalen, kjøpte arbeidsklær og verktøy, vi har tid å snakke	sosial verden	identitet	tilhørighet/ trivsel/ aksept	kollektiv identitet/ yrkes identitet/ normer/ verdier/ arbeidskultur	rolle: arbeidsleder/ praktikant/ sosialisering/ deltakelse i andres verden/samtale systemer/ egen identifisering	Horisontalt integrasjon

4.5. Undervisningsmetode/ veiledningsmetode: tabell 6

Individ intervju: lærer	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/resultat
Men målet er jo selvfølgelig å ha en variert undervisning, bøye, samtale, grammatikk, lytte, alt der så går. Jeg føler meg ganske, som jeg sier jeg har jobbet her i ganske mange år så selvfølgelig er jeg sikker i min rolle som lærer men ja, mm	bøye, samtale, grammatikk, lytte	institusjonalisering	undervisning/ veiledningsmetode	organisering av undervisning/ metode	lærer rolle	egen identifisering/ kompetanse	organisering av undervisning/ handlingsformer/ varierte metode /læring om institusjonell virkelighet

4.6. Forventninger: tabell 7

Fokusgruppe 1	Induktiv	Deduktiv	Hovedtema	Under Kategori 1	Under Kategori 2	Under Kategori 3	Hensikt/resultat
(elevmann 8) Så jeg tror at jeg må lære norsk først etterpå jobb. Så det var min mål først. Og den andre målet min er å finne jobb og kjøpe hus	lære norsk, jobb, kjøpe hus	Relevans struktur	oppfyllelse av forventninger	spor 2 norskopplæring/ språkpraksis	interesser/ holdninger/ verdier /motivasjon/ læringsprestasjon	sosiale lagret av kunnskap/ språk viktigste redskap/ jobb/ kjøpe hus	vertikalt integrasjon

Appendiks B: Masteroppgave intervjuguide- målgruppen elever og lærere

MASTEROPPGAVE INTERVJUGUIDE- MÅLGRUPPEN ELEVER

Problemstilling:

Hvordan oppfatte lærere og minoritetsspråklige elever undervisning og veiledning i norskopplæring?

Spørsmålene i dette spørreskjema vil bidra til besvarelse av problemstillingen. Personlig informasjon som du bidrar med vil ikke bli knyttet til deg i oppgaven.

Spørsmål om språklæring:

1. Hva er en ordklasse?
2. Hva er en begrep?
3. Kan du identifisere ulike ordklasser og beskriver funksjonene til disse ordklassene?
4. Kan du forstå nye ord ut fra ord du vet fra før på norsk?
5. Hva er din morsmål/ førstespråk?
6. Kan du fortelle om forskjeller mellom norsk og ditt eget morsmål/førstespråk ut fra dine egne erfaringer?
7. Hvor vil du plassere deg i henhold til din kompetanse i norsk språk ut fra deltakelse i norskopplæring?
8. Lærer du mer norsk i klasserommet eller lære du mer norsk når du delta på aktiviteter utenom klassen?
9. Hvordan lærer du nye ord og begreper?

Spørsmål om identitet

10. Hvordan forstår du ordet identitet?
11. Hvilke temaer bidrar til at du føler eller ikke føler at du er en del av det norske samfunnet?

12. Klassifisere du dine klassekamerater ut fra hva de sier, deres norske kunnskap eller hvilke morsmål de snakker?

13. Hvordan bidrar/ ikke bidrar samtale i klassen til at du føler at din innvandrerbakgrunn er akseptert og at du er en del av det norske samfunnet?

14. Hvordan tenker du at din språkopplæring vi bidrar til at du trives og er akseptert av dine kolleger når du går på språkpraksis i bedriften?

Spørsmål om undervisningsmetode/ veiledningsmetode

15. Får du hjelp fra læreren til å lære nye ord og begreper?

16. Føler du at læreren tar hensikt til dine erfaringer og kunnskap i undervisning?

17. Hva har du å si om undervisningsmetode / veiledningsmetode?

18. Hvordan gir læreren deg tilbakemelding om prøver/ oppgaver?

Spørsmål om oppfyllelse av forventninger

19. Hvilke forventninger hadde du da du begynte på kurset?

20. Hvilke faktorer kan bidra til at du oppfyller dine forventninger?

21. Oppfyller kurset dine forventninger?

Er det noe mer du vil si før vi avslutte intervjuet?

Takk for at du har deltatt på intervjuet.

MASTEROPPGAVE INTERVJUGUIDE- MÅLGRUPPEN ELEVER

Problemstilling:

Hvordan oppfatte lærere og minoritetsspråklige elever undervisning og veiledning i norskopplæring?

Spørsmålene i dette spørreskjema vil bidra til besvarelse av problemstillingen. Personlig informasjon som du bidrar med vil ikke bli knyttet til deg i oppgaven.

Spørsmål om språklæring:

4. Kan du forstå nye ord ut fra ord du vet fra før på norsk?

Ordene er tatt fra pensumboka: kapittel 6: å være borte fra jobben. Deltakerbok. Jobb i sikte. Arbeidslivskunnskap for innvandrere. (Dolve, Grønningen og Mo, 2010).

Klasseundervisning: 05.03.2014, 10.03.2014 og 12.03.2014

1. Jobb

2. Praksis

3. Permisjon

4. Fravær

5. Inkluderende Arbeidsliv (IA)

6. Ureglementert fravær

7. Ferie

8. Rettigheter

9. Tillit

10. Plikter

11. Dokumenter

12. Språklig misforståelse

13. Rett

14. Misbruk

15. Arbeidstaker

16. Arbeidsgiver

17. Kontrakt

18. Ansatt

19. Sykemelding

20. Egenmelding

MASTEROPPGAVE INTERVJUGUIDE- MÅLGRUPPEN LÆRERE

Problemstilling:

Hvordan oppfatte lærere og minoritetsspråklige elever undervisning og veiledning i norskopplæring?

Spørsmålene i dette spørreskjema vil bidra til besvarelse av problemstillingen. Personlig informasjon som du bidrar med vil ikke bli knyttet til deg i oppgaven.

Spørsmålene gjelder om hver elev i fokusgruppen

Spørsmål om språklæring:

1. I hvilke grad kan eleven identifisere ulike ordklasser og kan beskrive funksjonene til disse ordklassene?
2. I hvilke grad kan eleven forstå nye ord ut fra noe kjennskap til ordlagning på norsk?
3. Hvor mange språk er representert i klassen?
4. I hvilke grad kan eleven fortelle om forskjeller mellom norsk og eget morsmål / førstespråk ut fra egne erfaringer?
5. I hvilke grad kan eleven gi uttrykk for egen kompetanse på ulike språk?
6. I hvilke grad kan eleven bruke ulike strategier for å lære nye ord og begreper?

7. I hvilke grad kan eleven har samtale om sentrale kommunikasjonsstrategier. (For eksempel hvordan man stiller spørsmål, ber en person gjenta, uttrykker seg høflig)?

8. I hvilke grad ligger hver enkelt elevs begrepsrepertoar i forhold til det forventede nivå på spør 2 norskopplæring.

Spørsmål om identitet

9. Hvordan kan temaer, samtale i klassen og undervisningsmetode bidrar til å skape tilhørighet i klassen og til det norske samfunnet?

10. Hvilke faktorer kan bidra til følelse av tilhørighet til klassen og til det norske samfunnet?

11. Hvilke faktorer ikke bidrar til følelse av tilhørighet til klassen og til det norske samfunnet?

12. Hvordan tenker du at språkopplæring kan bidrar til at elevene trives og er akseptert av deres kolleger når de går på språkpraksis i bedriften?

Spørsmål om undervisning/ veiledningsmetode

13. I hvilken grad pleier du å forklare begrep, ord og uttrykk i undervisningen?

14. I hvilken grad tar du hensikt til elevenes erfaringer og kunnskap i undervisning?

15. Hvilke spesifikke tiltak benytter du i opplæringen/i timene for å sikre forståelse og innholdslæring?

16. Tilpasser du læring til hver enkelte eleven?

17. Hjelp du studentene i undervisningstimen / utenom undervisningstimene hvis de ikke forstår temaet?

18. Hvordan gir du tilbakemelding om prøver/ oppgaver?

19. Hva har du å si om din undervisningsmetode?

20. Bidra du med veiledning om elevens karriere valg i henhold til språkpraksis i bedrifter?

21. Samarbeider du med andre faglærere i henhold til undervisningsplanen?

Er det noe mer du vil si for vil avslutte intervjuet?

Takk for at du har deltatt på intervjuet

Appendiks C: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

En Kvalitativ Studie av lærere og minoritetsspråklige elever oppfatning av undervisning og veiledning i norskopplæring

Bakgrunn og formål

Denne masteroppgave handler om identifikasjon og kartlegging av faktorer som bidrar til minoritetsspråklige elever utvikling, kunnskaper og ferdigheter i norskspråk i henhold til undervisning og veilednings metoder i norskopplæring.

Problemstilling

Hvordan oppfatte lærere og minoritetsspråklige elever undervisning og veiledning i norskopplæring?

Svarene fra deg skal brukes til å besvare problemstillingen.

Prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU.

Målgruppen for forskningen er lærere og elever på spør 2 norskkurs med språkpraksis i bedrift ved den lille skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studium innebærer at du er lærer/ elev i klassen hvor jeg samler data gjennom deltagende observasjon. Du delta på individ og fokusgruppe intervjuer. Spørsmålene vil handler om de følgende temaer: språklæring, identitet, undervisning/ veiledningsmetode og oppfyllelse av forventninger.

Datainnsamling gjøres med notater, bærbar datamaskin og lydopptak. Forskingen er fra februar 2014 til mai 2014. Alle personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Spørsmål om enkelte elev

Lærere delta på individ intervjuer og svare på spørsmål om hver elev som delta på individ og fokusgruppe intervjuer. Spørsmålene vil handler om de følgende temaer: språklæring, identitet, undervisning og veiledningsmetode. Det innebærer at lærere fritas fra taushetsplikten i henhold til besvarelse av disse spørsmål. Alle personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Taushetsplikt og personvern skal respekteres. Navn og andre indirekte personopplysning skal kodifiseres slik at lærere og elevene ble ikke gjenkjent i masteroppgaven. Datamaterialene skal lagres på datamaskiner og CD med passord og som er tilgjengelig til bare masterstudenten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai 2013. Datamaterialene skal lagres på datamaskiner og CD med passord og som er tilgjengelig til bare masterstudenten. Alle personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ota Ogie. Email: otao2001@yahoo.com. Mobil: 95369896, 47308953.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks D: Tilbakemelding fra Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Isarøld Isterfoges gate 29
FI 4037 Sleipen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 90
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Oscar Amundsen
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2014 Vår ref: 37403 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37403</i>	<i>En kvalitativ studie av lærere og minoritetspråklige elever oppfatning av undervisning og veiledning i norskopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Oscar Amundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Ota Ogie</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ota Ogie otao2001@yahoo.com

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

Askefjellskenteret i Dalsvik i Osløes
OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no
HILDEHILM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7031 Trondheim. Tel: +47 73 50 19 07. kjere.svanol@svt.ntnu.no
HROVSD NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 61 43 36. nsd@svi.uio.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskriv mottatt 19.02.2014 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.08.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Subject: Prosjektnr: 37403 En kvalitativ studie av lærere og minoritetsspråklige elever oppfatning av undervisning og veiledning i norskopplæring

From: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no (Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no)

To: otao2001@yahoo.com;

Cc: oscar.amundsen@svt.ntnu.no;

Date: Wednesday, September 10, 2014 10:58 AM

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 29.08.2014.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektlutt 18.12.2014.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektlutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54

Epost: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 29.08.2014.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 18.12.2014.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54

Email: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no